MANUEL

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

unissons-nous
pour les enfants

unicef

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Table des matières du manuel
Introduction
Références

unissons-nous
pour les enfants

unicef

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Une éducation de qualité, c'est une éducation qui sert à chaque enfant et qui permet à tous les enfants de réaliser tout leur potentiel…

Le *Manuel des écoles amies des enfants* a été mis au point au cours de trois années d'un travail ininterrompu qui a mobilisé le personnel chargé de l'éducation à l'UNICEF et des spécialistes d'institutions partenaires qui travaillent pour une éducation de qualité. Ce manuel s'est inspiré des travaux menés sur le terrain dans 155 pays et territoires, des évaluations menées par les bureaux régionaux et des études préliminaires faites au siège à New York. Nous remercions en particulier les collègues qui ont participé à deux Ateliers pour les auteurs du Manuel des écoles amies des enfants, qui se sont tenus à Glen Cove, New York, en juin 2005 et août 2006.

Directeurs du projet et auteurs de la dernière version : Cream Wright (auteur principal), Changu Mannathoko et Maida Pasic.

Révisé, produit et distribué par la Division de la communication de l'UNICEF.

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES DU MANUEL

Introduction

Références

Chapitre 1 – Objectif, portée et concept

1.1 Généralités
1.2 Objectif et portée
1.3 Précurseurs d'un modèle évolutif
1.4 Perspective d'un modèle unifié d'école amie des enfants

Chapitre 2 – Dynamique de la théorie dans la pratique

2.1 Aperçu général
2.2 La mise en œuvre en tant que processus éclectique
2.3 Principes de base et caractéristiques et normes souhaitables
2.4 Priorités aux enfants
2.5 Mise en œuvre des modèles dans divers pays

Chapitre 3 – Emplacement, conception et construction

3.1 Introduction
3.2 Pédagogie et conception
3.3 Choisir l'emplacement des écoles ou des espaces d'apprentissage
3.4 Éléments de construction supplémentaires
3.5 Facteurs influençant la conception
3.6 Conception mettant tout le monde a contribution
3.7 Défis restant à relever

Chapitre 4 – L'école et la communauté

4.1 Liens entre l'école et la communauté
4.2 L'école en tant que communauté d'apprentissage
4.3 L'école dans la communauté
4.4 Établir le dialogue avec la communauté et au-delà
4.5 Les communautés et les espaces d'apprentissage amis des enfants
4.6 Implications politiques
4.7 Supervision et contrôle

Chapitre 5 – L'école en tant que milieu protecteur

5.1 Introduction
5.2 Le droit d'apprendre dans un milieu sain et sûr
5.3 Les enfants particulièrement exposés à des risques
5.4 Évaluation des menaces pour la santé, la sûreté et la sécurité
5.5 Diminution des risques et renforcement de la protection
5.6 Organisation scolaire et gestion des écoles
5.7 L'éducation amie des enfants dans les situations d'urgence

Chapitre 6 – Apprenants, enseignants et gestionnaires des écoles

6.1 Réforme scolaire et réussite scolaire
6.2 Formation des enseignants
6.3 Le chef d'établissement comme responsable et mentor
6.4 Organisation des salles de classe et autres espaces d'apprentissage
6.5 Matériels pédagogiques
6.6 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage
6.7 Programme d'études

Chapitre 7 – Coûts et avantages

7.1 Calcul des coûts des divers éléments
7.2 Estimation des ressources nécessaires

Chapitre 8 – Suivi et évaluation

8.1 Pourquoi suivre et évaluer ?
8.2 Que faut-il suivre et évaluer ?
8.3 Se focaliser sur le suivi et l'évaluation dynamiques
8.4 L'apprenant, sujet principal des activités de suivi et d'évaluation
8.5 Le suivi et l'évaluation à l'appui de la pleine intégration des écoles amies des enfants
8.6 Le suivi et l'évaluation à l'appui de l'investissement
8.7 Synthèse de l'expérience en matière de suivi et d'évaluation des écoles amies des enfants
8.8 Qui doit se charger du suivi et de l'évaluation, et quels rôles peuvent être amenés à jouer ceux qui en sont chargés ?
8.9 Autres questions soulevées par le suivi et l'évaluation des modèles d'école amie des enfants
8.10 La voie à suivre

Chapitre 9 – Intégrer le concept « ami des enfants » au système éducatif

9.1 Comprendre l'intégration au système éducatif
9.2 Modèle de simulation et intégration

© UNICEF/NYHQ2008-0293/Markisz

INTRODUCTION

POURQUOI UN MANUEL DES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS ?

La scolarisation est la seule expérience que la plupart des enfants ont en commun et le moyen le plus répandu mis en œuvre par les sociétés pour préparer leurs enfants pour l'avenir. À quelque moment que ce soit, plus d'un milliard d'enfants fréquentent l'école primaire (689 millions) ou secondaire (513 millions). Que ce soit dans des bâtiments permanents ou temporaires, sous la tente ou sous des arbres, l'apprentissage est l'expérience qu'ils ont en commun et qui leur permet d'exploiter leur potentiel et d'enrichir leur existence. Mais l'école n'est pas toujours une expérience positive pour les enfants. Il leur arrive de grelotter de froid dans des bâtiments sans chauffage ou d'étouffer de chaleur dans des bâtiments non ventilés. Ils peuvent devoir rester debout dans des classes sans mobilier, alors qu'ils ont faim ou soif ou sont souffrants; ils peuvent aussi craindre d'être soumis à des châtiments corporels, à des humiliations, à des brimades, voire à des violences infligées par des enseignants et des condisciples.

De telles conditions contrarient l'apprentissage. Elles sont encore aggravées lorsque les apprenants n'ont ni professeurs compétents pour les guider, ni manuels pour apprendre, ni cahiers, ou lorsque la mauvaise qualité de leurs manuels renforcent des stéréotypes dommageables. L'apprentissage pâtit également de l'absence de toilettes, d'eau courante ou d'électricité dans les écoles. Il est déjà difficile d'atteindre les 101 millions d'enfants du monde qui, alors qu'ils sont en âge d'aller à l'école primaire, n'y vont pas. Mais c'est peut-être une tâche plus redoutable encore que de remédier aux conditions déplorables endurées par les millions d'enfants qui vont d'ores et déjà

à l'école, conditions qui compromettent l'apprentissage, leur bien-être et leurs futurs moyens d'existence.

Et ce n'est pas seulement à l'école que les enfants se heurtent à des conditions négatives. Le milieu familial et communautaire peut également créer aux enfants des difficultés lorsqu'il s'agit de s'inscrire à l'école, de la fréquenter régulièrement, d'achever la dernière année du cycle d'études ou d'atteindre le niveau d'instruction prescrit. L'insécurité alimentaire et hydrique, la dénutrition, les parasites, l'insalubrité de l'environnement, la pauvreté chronique, les tâches ménagères, les convictions et pratiques traditionnelles préjudiciables, le surpeuplement domestique, la discrimination fondée sur le sexe, le VIH et le SIDA, la violence familiale, les carences des services de garde d'enfants et l'augmentation de la prévalence et de la gravité des catastrophes naturelles liée aux changements climatiques sont des facteurs dont les effets peuvent être dévastateurs pour le droit d'un enfant d'aller à l'école et d'achever ses études. Il appartient donc aux écoles de se focaliser sur le bien-être de l'enfant sous tous ses aspects, c'est-à-dire de tenir compte des conditions familiales ou communautaires susceptibles de l'empêcher de progresser dans ses études.

Pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) en matière d'éducation, il ne suffit pas de scolariser tous les enfants; encore faut-il s'assurer que toutes les écoles répondent au mieux aux intérêts des enfants qui leur sont confiés. Il convient donc de s'assurer qu'elles offrent un cadre sécurisé et protecteur, peuvent compter sur des enseignants qualifiés et suffisamment nombreux et disposent de ressources suffisantes, et que les enfants peuvent y étudier dans des conditions appropriées. Conscientes que les enfants font face à des situations différentes et ont des besoins différents, ces écoles tirent parti des ressources que les enfants apportent de chez eux et de leur communauté tout en remédiant aux défaillances du cadre familial et communautaire. Elles permettent aux enfants, au minimum, d'acquérir les connaissances et les aptitudes prescrites au programme. De plus, elles leur apprennent à réfléchir et à raisonner, à se respecter et à respecter autrui, et à réaliser pleinement leur potentiel en tant qu'individus, membres de leur communauté et citoyens du monde. Les écoles amies des enfants adoptent une démarche multidimensionnelle de qualité et prennent en charge l'ensemble des besoins de l'enfant en tant qu'apprenant.

Les arguments en faveur d'un manuel des écoles amies des enfants

Divers modèles scolaires renvoient aux moyens d'améliorer la qualité de l'éducation, mais ce sont les modèles d'écoles amies des enfants qui sont apparus comme reposant sur la démarche la plus globale et qui sont les plus répandus, qu'il s'agisse du nombre de pays où ils ont été mis en pratique ou de la répartition géographique de ces pays. On ne s'étonnera pas de constater que les modèles d'écoles amies des enfants diffèrent d'un pays à l'autre.

En tant que principal partisan de ces modèles, l'UNICEF est tenu d'en faire une description cohérente et d'en synthétiser les principales caractéristiques de façon à créer un prototype qui puisse servir de base au renforcement de la capacité nationale de conception et de réalisation d'écoles amies des enfants dans un large éventail de pays. Ce prototype peut d'ailleurs permettre aux pays d'incorporer les normes des écoles de ce type dans leurs plans d'éducation et d'établir de façon réaliste le coût d'une éducation de base pour tous qui tienne compte de normes de qualité.

C'est dans ce contexte que l'UNICEF a entrepris de préparer le présent manuel sur les écoles amies des enfants, guide pratique qui se propose :

(a) De présenter le concept adapté aux besoins de l'enfant, les idées qui le structurent et les principes de base à partir desquels on peut établir les principales caractéristiques d'une école amie des enfants dans des situations et contextes différents.

(b) D'exposer, arguments à l'appui, les multiples façons dont les modèles d'école conviviale aident à fournir une éducation de qualité dans des contextes nationaux très divers.

(c) De mettre en évidence la valeur intrinsèque des modèles d'école conviviale pour ce qui est de développer la qualité d'un système éducatif quel qu'il soit; il s'agit en effet de :

   i. Modèles souples qui offrent un « cheminement » vers la qualité au lieu de prescrire un schéma à appliquer strictement à toutes les situations.

   ii. Modèles heuristiques qui offrent des possibilités de se rapprocher des normes de qualité par le biais d'une série d'améliorations cumulatives au lieu d'imposer une approche « ponctuelle » ou « intégrale ».

   iii. Modèles de réforme qui imposent de réfléchir sérieusement aux principes et questions relatifs à l'enfant vu dans sa globalité d'apprenant et aux conditions propices au succès de l'apprentissage, au lieu de mettre en œuvre d'une manière irréfléchie un certain nombre de moyens techniques qui sont censés influer sur la qualité de l'éducation.

(d) De fournir des conseils pratiques sur la conception, la construction et l'entretien d'écoles amies des enfants en tant que cadres sécurisés et accueillants dans lesquels les enfants puissent apprendre, en mettant en relief les liens avec la communauté, l'influence des aspects pédagogiques, le rapport coût-efficacité et la durabilité.

(e) De fournir des conseils pratiques sur le fonctionnement et la gestion des écoles amies des enfants, en précisant le rôle des chefs d'établissement, des enseignants, du personnel non enseignant, des élèves, des parents, des communautés et des responsables locaux et nationaux de l'éducation.

(f) De fournir des conseils pratiques sur le processus pédagogique à l'œuvre dans les écoles amies des enfants, en mettant en relief des aspects essentiels tels que :

   i. La contribution du matériel pédagogique à la création d'un cadre stimulant qui est géré par l'enseignant et enrichit l'expérience scolaire globale de l'apprenant.

   ii. L'interaction enseignant-apprenants, l'enseignant étant la figure d'autorité et le facilitateur de l'apprentissage, et l'apprenant une partie prenante active à un processus démocratique qui implique le respect mutuel.

   iii. Le processus pédagogique, qui est à la fois suffisamment structuré pour rendre les progrès de l'apprentissage mesurables et suffisamment souple pour favoriser la mise en œuvre de diverses techniques permettant d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits.

(g) D'appeler l'attention sur le fait qu'il importe de cultiver un sentiment d'appartenance à la collectivité dans les écoles amies des enfants, par le biais d'éléments tels que :

   i. Des rituels quotidiens, notamment le rassemblement du matin au cours duquel les élèves peuvent prier, chanter une chanson de l'école et/ou prêter serment à

l'école, à la collectivité ou à la nation.

ii. Des rituels périodiques accompagnant des rites de passage, tels que les activités spéciales organisées pour les nouveaux élèves le jour de la rentrée, une cérémonie de remise des diplômes pour les élèves ayant achevé leurs études, une cérémonie annuelle de remise de prix, une journée d'actions de grâces, l'anniversaire de la fondation ou le jour de commémoration.

iii. Des symboles d'identité, notamment les uniformes scolaires, les équipes et couleurs sportives, les armoiries ou l'emblème d'une école.

iv. Des règles et règlements qui sont justes, édictés dans l'intérêt supérieur des enfants, appliqués d'une façon transparente et démocratique, et qui n'humilient ni ne répriment les apprenants, ne sapent pas l'autorité des enseignants et des responsables scolaires et n'aliènent pas les écoles des collectivités qu'elles desservent.

(h) De fournir un « ensemble minimal » de conseils et d'outils permettant de faire face aux risques environnementaux et aux vulnérabilités aux changements climatiques dans le milieu scolaire et dans les collectivités avoisinantes. Ces activités d'autonomisation axées sur la recherche incluent notamment la cartographie participative des risques et les solutions environnementales au niveau des établissements qui doivent aider les enfants et leurs communautés à s'adapter à l'évolution des situations et à réduire le risque par la préparation et les interventions.

(i) De présenter de nombreux exemples tirés de divers contextes nationaux d'écoles amies des enfants existantes qui donnent corps aux principes, aux stratégies et aux bonnes pratiques.

On ne saurait traiter dans un seul manuel de tous les aspects de cette ambitieuse série d'objectifs. Le présent manuel s'inscrit donc dans un ensemble d'outils qui inclut un programme d'apprentissage en ligne destiné à renforcer la capacité de mise en œuvre des modèles d'école amie des enfants et une série d'études de cas reflétant l'état d'avancement actuel dans le domaine des écoles amies des enfants dans différents contextes.

© UNICEF/NYHQ2006-2268/Pirozzi

RÉFÉRENCES

Abdazi, H. (2007, October). Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences. *World Bank Policy Research Paper No. 4376.* Working Paper Series. Washington, DC : Banque mondiale.

Attig, G. & Hopkins, J. (2006). *Assessing child-friendly schools: A guide for program managers in East Asia and the Pacific.* Bangkok : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique.

Bernard, A. K. (1999). *The child-friendly school: Concept and practice.* Projet établi pour la Section de l'éducation. New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Chabbott, C. (2004). *UNICEF's Child-friendly schools framework: A desk review.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Dierkx, R. J. (à paraître). *Micro-action urban child-friendly planning and design guidelines for planners in Iran.*

Education for All: Is commitment enough?. (2003). *Education International Report, No. 1.* Brussels: Education International.

Hulbert, A. (2007, April 1). Re-education. The *New York Times Magazine, Section 6*, 36–41.

Institut de la nutrition, Université Mahidol. (s.d.). CHILD Project Update. Recherche effectuée le 23 octobre 2008 sur le site http://www.inmu.mahidol.ac.th/CHILD/.

Comité international de secours. (2003). *Classroom assistant professional development training manual.* Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site www.ineesite.org/tt_resource_kit/Classroom%20Assistant%20Professional%20Development%20Training%20Manual.doc.

Letshabo, K. (2002). *Technical evaluation of breakthrough to literacy in Uganda*. Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site http://www.unicef.org/evaldatabase/files/2002_Uganda_Literacy_rec_358398.pdf.

Life Skills Development Foundation. (2000). *'Child-Friendly' community schools approach for promoting health, psychological development, and resilience in children and youth affected by AIDS.* Chiang Mai, Thailand: The Life Skills Development Foundation.

Little, A. (1995). *Multigrade teaching: A review of practice and research, serial No. 12.* London: Overseas Development Administration.

Lone, P. (1996). Comments: Keeping girls in school. *The Progress of Nations 1996.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Mwiria, K. (1990). Kenya's harambee secondary school movement: The contradictions of public policy. *Comparative Education Review, 34(3),* p. 350-368.

Mercado, J. L. (2005, April). Grime, cloth slippers and hope. *Sun Star, Mindanao Bulletin, Gold Star Daily, Scribe, Visayan Daily Star* and other community newspapers. Visayas, Philippines.

Miske, S. (2003). *Proud pioneers: Improving teaching and learning in Malawi through continuous assessment.* Washington, DC: American Institute for Research.

Pinheiro, P. S. (2006, August 29). Rapport de l'Expert indépendant chargé de conduire une étude approfondie de la question de la violence à l'encontre des enfants. New York : Organisation des Nations Unies.

Pinheiro, P. S. (2006). *Rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants.* Genève : Organisation des Nations Unies.

Portillo, Z. (1999, April 8). Latin America gets poor marks. Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site http://www.converge.org.nz/lac/articles/news990408a.htm.

Rodraksa, N. (2005, March). Batik painting in Thailand: A life restored by art. *Building back better: A 12-month update on UNICEF's work to rebuild lives and restore hope since the tsunami.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Rutther, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J., with Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* London: Open Books & Boston: Harvard University Press.

Institut de statistique de l'UNESCO & UNICEF. (2005). *Children out of school: Measuring exclusion from primary education.* Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.

UNGEI. (s.d.). Nigeria: UNICEF and partners create a model child-friendly school. New York : Initiative des Nations Unies concernant l'éducation des filles. Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site http://www.ungei.org/infobycountry/nigeria_321.html.

UNICEF. (1999). *La Situation des enfants dans le monde 2000.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF. (2002). *Child- and learning- friendly environment in primary schools in Ethiopia: A documentation of the processes.* Éthiopie : Fonds des Nations Unies pour l'enfance. Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site http://www.unicef.org/evaluation/files/ethiopia2002schoolclusterapproach.doc.

UNICEF. (2002). *Proyecto escuela amiga: Guía para maestros y autoridades escolares.* Mexique : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF. (2002). *Putting a face and a memory to each student's name: An interview with Mrs. Erlinda J. Valdez, Principal Francisco Benitez Elementary School.* Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site http://www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm.

UNICEF. (2004). *Child friendly spaces/environments (CFS/E): An integrated services strategy for emergencies and their aftermath.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF. (2007). Community contracts help build child-friendly schools in Madagascar. Recherche effectuée le 21 octobre 2008 sur le site http://www.unicef.org/infobycountry/madagascar_39221.html.

UNICEF. (2008). *Un Monde digne des enfants.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF. (2008). *La Situation des enfants dans le monde 2009.* New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique. (2003). *Inclusive education initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific region.* Bangkok (Thaïlande) : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique. (2005). *Assessing child-friendly schools: A guide for programme managers in East Asia and the Pacific* (draft 5).

Programme alimentaire mondial & UNICEF. (2005). *The Essential Package: Twelve interventions to improve the health and nutrition of school-age children.* Rome : Service d'alimentation scolaire du PAM.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 1

Objectif, portée et concept

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1
Objectif, portée et concept

1.1 Généralités

1.2 Objectif et portée

1.3 Précurseurs d'un modèle évolutif

1.4 Perspective d'un modèle unifié d'école amie des enfants

CHAPITRE 1

OBJECTIF, PORTÉE ET CONCEPT

1.1 GÉNÉRALITÉS

La décennie écoulée a permis d'accomplir des progrès sensibles dans la réalisation de l'Objectif du Millénaire pour le développement 2 (OMD 2) – accès de tous les enfants à l'éducation primaire et achèvement par tous d'un cycle complet d'études primaires – même si la cible intermédiaire de l'OMD 3 – égalité des sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 – n'a pas été atteinte à l'échelle de la planète. Beaucoup de pays ont enregistré des progrès remarquables en ce qui concerne tant le nombre d'enfants scolarisés que la réduction de l'inégalité entre les garçons et les filles dans le domaine de l'éducation.

Les données récentes font état d'une diminution du nombre d'enfants non scolarisés, ramené de 94 millions en 2002 à 75 millions en 2006. Toutefois, il y a encore beaucoup trop d'enfants scolarisés qui n'achèvent pas leurs études, les abandonnant en raison de la mauvaise qualité des écoles et d'autres facteurs. À quelque moment que ce soit, le nombre d'enfants qui vont à l'école est très inférieur à celui des enfants inscrits, car il n'est pas immédiatement tenu compte des décrocheurs au niveau des données concernant l'effectif scolaire.

On estime que 115 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire n'y allaient pas en 2002 (Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, 2005) et qu'ils étaient environ 101 millions à ne pas y aller en 2006 (UNICEF, à paraître). En sus de la mauvaise qualité de l'éducation, des obstacles à la fréquentation scolaire tels que le travail des enfants, le VIH et le SIDA, les conflits civils, les catastrophes naturelles, la dégradation chronique de l'environnement et l'aggravation de la pauvreté continuent de menacer les progrès de la scolarisation et les taux d'achèvement des études dans bien des pays.

En matière d'éducation, le défi à relever ne consiste pas simplement à faire en sorte que les enfants aillent à l'école, mais aussi à améliorer la qualité générale de l'enseignement et à contrer les menaces à la participation. Si l'on règle à la fois le problème de la qualité et celui de l'accès, les enfants inscrits à l'école primaire pourront sans doute mener leurs études jusqu'au bout, atteindre les résultats d'apprentissage prescrits et entrer à l'école secondaire.

Il existe un lien organique entre l'accès et la qualité qui fait que cette dernière s'inscrit dans le cadre de toute stratégie de réalisation des OMD dans le domaine de l'éducation et des objectifs de l'éducation pour tous. La qualité des écoles doit donc présenter un intérêt crucial pour les décideurs et les praticiens que préoccupent les faibles taux de survie et d'achèvement des études primaires dans diverses régions du monde. En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, par exemple, 48,2 % seulement des enfants inscrits en première année du primaire poursuivent leurs études jusqu'au dernier niveau de ce cycle. Dans les pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe, ce taux est de 64,7 %.

Ces tendances ont amené à déployer des efforts concertés pour s'attaquer au problème de la qualité de l'éducation de base à travers le monde, des organisations comme l'UNICEF s'employant d'une façon plus systématique à régler ce problème. C'est ainsi que la stratégie et la programmation de l'UNICEF ont évolué et débouché sur les modèles d'école amie des enfants en tant que moyens d'aborder l'ensemble des facteurs influant sur la qualité.

Comme la plupart des innovations basées sur la réalité, les modèles d'école amie des enfants ne sont pas simplement un concept abstrait ou une prescription méthodologique rigide. Ils représentent un cheminement pragmatique vers la qualité dans le domaine de l'éducation, cheminement qui, après s'être appuyé sur le principe de l'éducation en tant que droit fondamental, a évolué vers une conception axée sur l'enfant qui fait de l'intérêt supérieur de l'enfant la considération primordiale en toutes circonstances, et n'a d'ailleurs pas fini d'évoluer. Ainsi placé au centre du processus éducatif, l'enfant devient le principal bénéficiaire des décisions stratégiques en matière d'éducation. Mais cela ne veut pas dire que les modèles d'école amie des enfants soient des schémas idéologiques rigides. Dans la mesure où ils sont ancrés dans la réalité de la pénurie de ressources et de l'absence de capacités en matière de conception et de mise en œuvre de solutions idéales (voir le chapitre 2), ils s'en tiennent au principe de la « réalisation progressive » du droit des enfants à une éducation de qualité.

Les tenants de l'école amie des enfants sont disposés à négocier des priorités pour ce qui est de l'intérêt supérieur de l'enfant et à passer des compromis en partant de ce que les écoles et les systèmes éducatifs peuvent accomplir dans un laps de temps donné en utilisant les ressources et les capacités disponibles.

1.2 OBJECTIF ET PORTÉE

Le modèle d'école amie des enfants a pour objet d'amener progressivement les écoles et les systèmes éducatifs à atteindre les normes de qualité prescrites en traitant de tous les éléments qui influent sur le bien-être et les droits de l'enfant en tant qu'apprenant et principal bénéficiaire de l'enseignement, tout en améliorant les autres fonctions scolaires. Les normes de qualité doivent permettre à tous les enfants d'aller à l'école, de passer d'un niveau à un autre et d'achever leurs études dans les délais prescrits; elles doivent également enrichir la scolarité des élèves en les aidant à réussir, à se développer et à réaliser pleinement leur potentiel. À cette fin, les modèles d'école amie des enfants se préoccupent d'obtenir la pleine participation et le plein appui de toutes les parties à même d'aider les enfants à réaliser leur droit à une éducation de qualité. Ces parties, ou « responsables », sont notamment les parents, les communautés, les enseignants, les chefs d'établissement, les planificateurs de l'éducation et les groupes de la société civile, ainsi que les administrations locales et nationales et leurs partenaires extérieurs. Leur participation permet aux écoles et aux systèmes éducatifs de fournir les conditions et les ressources nécessaires à l'application des normes de qualité prévues par les modèles en question.

Quant à leur portée, les modèles d'école amie des enfants adoptent un concept de la qualité qui va bien

© UNICEF/NYHQ2008-0299/Markisz

au-delà de l'excellence pédagogique et des résultats : ils mettent l'accent sur les besoins de l'enfant vu dans sa globalité, sans se limiter à ce qui a trait à la scolarité proprement dite, dont les éducateurs se sentent traditionnellement responsables. La portée d'un modèle d'école amie des enfants englobe une prise en charge multidimensionnelle de la qualité et une approche holistique des besoins de l'enfant.

Dans leur quête de la qualité, les modèles d'école amie des enfants s'échappent des confins des secteurs pour traiter des besoins de l'enfant comme formant un tout. Dans ce cadre intersectoriel et holistique, ces modèles s'intéressent tout autant à la santé, à la sécurité, à l'état nutritionnel et au bien-être psychologique de l'enfant qu'à la formation des enseignants et à la qualité des méthodes pédagogiques et des moyens d'apprentissage. Ils visent tout autant à promouvoir la participation des enfants et à leur ménager un espace où ils puissent exprimer leurs vues qu'à les aider à apprendre à respecter des règles ou à témoigner du respect aux autorités scolaires. Ces modèles font dériver la qualité non seulement de l'efficacité avec laquelle l'école est constituée en tant que lieu spécialement dédié à l'apprentissage, mais aussi de la solidité du lien établi entre l'école et le reste de la communauté, lien qui lui permet de rester en phase avec la réalité et confirme la pertinence de son programme.

Sur cette toile de fond, la qualité doit être évaluée en fonction de plusieurs critères, à savoir notamment :

(a) la façon dont les garçons et les filles sont préparés pour aller à l'école et poursuivre leurs études;

(b) la façon dont ils sont accueillis par des écoles et des enseignants préparés pour répondre à leurs besoins et défendre leurs droits;

(c) la mesure dans laquelle leur état de santé et leur bien-être sont pris en considération en tant que parties intégrantes de la promotion de l'apprentissage;

(d) le degré de sécurité offert par les écoles en tant que lieux d'apprentissage et la mesure dans laquelle elles tiennent compte des besoins des deux sexes et, de ce fait, favorisent l'apprentissage;

(e) la mesure dans laquelle les écoles et les enseignants respectent les droits des enfants et œuvrent dans l'intérêt supérieur de l'enfant;

(f) la mesure dans laquelle les méthodes d'enseignement centrées sur l'enfant sont adoptées en tant que norme et bonne pratique par les enseignants et l'école;

(g) la mesure dans laquelle la participation des enfants devient la norme en classe ainsi qu'en ce qui concerne le fonctionnement et la gestion de l'école;

(h) la quantité d'efforts et de moyens qui est investie dans la création d'un environnement scolaire stimulant qui favorise l'apprentissage actif pour tous;

(i) l'existence de locaux, de services et de fournitures adéquats et écologiquement viables qui répondent à tous les besoins de l'enfant et à ceux de tous les enfants;

(j) la mise en œuvre d'une pédagogie qui récuse et supprime la discrimination fondée sur le sexe, l'appartenance ethnique ou l'origine sociale

Les partisans des écoles amies des enfants soutiennent que tous ces facteurs interagissent d'une manière dynamique et organique pour constituer la « solution clés en main » que l'on peut qualifier en toute confiance d'« école amie des enfants ».

1.3 PRÉCURSEURS D'UN MODÈLE ÉVOLUTIF

Les écoles amies des enfants ayant évolué sur un plan aussi bien pratique que théorique, il importe de bien appréhender la conjonction d'action et de réflexion qui a abouti à faire des modèles d'école amie des enfants la norme de qualité dans les activités que l'UNICEF a menées dans le domaine de l'éducation de base. Comme d'autres organisations, l'UNICEF aide les pays à améliorer la qualité de l'instruction qu'ils offrent à leurs enfants. Il y a 20 ans, cette aide prenait essentiellement la forme d'interventions au niveau des facteurs pédagogiques, tels que la formation des enseignants, la fourniture de manuels et de matériels d'apprentissage, et des recommandations concernant l'effectif de la classe et les méthodes d'enseignement. Cette approche « unifactorielle » de la qualité de l'expérience scolaire produisait bien des améliorations, mais leur efficacité était souvent réduite par d'autres éléments du cadre éducatif. Par exemple, la pénurie de manuels et de matériels scolaires compromettait souvent les améliorations que la formation des enseignants aurait pu apporter à la qualité de l'enseignement. De même, l'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne, notamment les bonnes pratiques d'hygiène, était souvent fragilisé par le fait que beaucoup d'écoles ne disposaient pas d'installations d'alimentation en eau adéquates ni de toilettes en nombre suffisant pour que les apprenants changent réellement de comportement.

TABLEAU 1 : EXEMPLES DE LIMITATIONS PROPRES AUX INTERVENTIONS UNIFACTORIELLES

Approche unifactorielle	Progrès	Facteurs limitatifs
Perfectionnement des enseignants	• Nombre d'enseignants qualifiés en augmentation • Enseignants mieux informés	• Inadéquation du programme de cours au contexte local • Pénurie de moyens d'apprentissage et d'outils pédagogiques
Fourniture de manuels	• Étude individuelle facilitée • Résultats scolaires améliorés	• Aucun lien avec le perfectionnement des enseignants et culturellement inadapté • Manuels en quantité insuffisante
Éducation à l'hygiène et inculcation des aptitudes à la vie quotidienne	• Sensibilisation des enfants à la santé et à l'hygiène • Enfants mis en mesure de se prendre en charge et de s'occuper d'autrui	• Grave pénurie d'installations sanitaires • Grave pénurie d'eau salubre pour la boisson et le lavage des mains • Il est fréquent que l'inculcation des aptitudes à la vie quotidienne ne réponde pas aux préoccupations et aux besoins des filles ou ne soit pas adaptée à l'âge des garçons et des filles concernés
Cadre scolaire et éducation dans le domaine de l'environnement	• De nouvelles écoles sont raccordées au réseau d'alimentation en eau et d'assainissement • Sources d'énergie renouvelables trouvées dans le cas de l'électricité • Arbres plantés et jardins cultivés dans les écoles	• Manque de liens avec le programme de cours • Installations exposées au vandalisme et à une utilisation abusive • Absence de capacités d'entretien des installations
Utilisation de l'école pour promouvoir les relations au sein de la communauté	• Partenariats forgés avec les associations de parents et d'enseignants et les conseils d'établissement • Création d'organisations de jeunes	• Lacunes dans le développement des compétences des parents et des animateurs de collectivité • Limitation des espaces de participation pour les jeunes

Son approche intersectorielle de la programmation en faveur des enfants amène l'UNICEF, soucieux du bien-être des enfants sous tous ses aspects, à entreprendre d'améliorer la situation en ce qui concerne l'approvisionnement en eau et les toilettes non mixtes; de promouvoir de bonnes pratiques d'hygiène; de répondre aux besoins nutritionnels par le biais d'interventions dans les établissements scolaires; de développer l'accès à l'énergie; et de relever les défis liés aux changements climatiques en améliorant la réduction des risques de catastrophe, la préparation aux catastrophes et la capacité d'intervention en cas de catastrophe. Par ailleurs, l'UNICEF appuie les mesures qui contribuent à atténuer l'impact négatif du travail des enfants, de la traite des enfants et de la violence sexiste. Ces questions relatives à la protection des enfants ont toutes de graves incidences sur l'éducation. Les mesures prises à l'école, telles que l'approvisionnement en eau et l'assainissement, les repas scolaires et les services de consultation, sont devenues des éléments essentiels de la qualité de l'éducation. Toutes les études montrent que ces éléments influent sur l'accès et la rétention scolaires et l'achèvement de la scolarité. L'existence de liens entre l'eau et l'assainissement dans les écoles et les taux d'accès et de rétention, par exemple, est solidement établie, tout comme l'est

celle de liens entre les repas scolaires et l'accès et la fréquentation scolaires parmi les enfants membres de communautés défavorisées. Avec le recul, on sait que la substitution par l'UNICEF d'une approche globale à une approche unifactorielle de la promotion de la qualité de l'éducation a représenté une phase importante de l'évolution des modèles d'école amie des enfants.

Une autre phase importante a été l'abandon des interventions ciblées au profit des interventions élargies à l'ensemble du système éducatif. La nécessité de répondre aux besoins des groupes défavorisés implique souvent pour l'UNICEF d'orienter ses activités vers des communautés ou groupes de population spécifiques. Les interventions de ce type, le plus souvent conçues sous la forme de « projets », ont généralement une envergure limitée ou sont localisées, et nécessitent des stratégies innovantes « visant à régler les problèmes » ainsi qu'un investissement soutenu en efforts et en ressources à l'appui de la population ciblée par ces interventions. C'est ainsi que l'UNICEF a pu faire état d'améliorations en matière d'accès, de rétention et d'acquis scolaires dans les régions où il est intervenu, qui obtiennent généralement des résultats supérieurs à la moyenne nationale en ce qui concerne la progression de ces indicateurs de qualité. Ces interventions étroitement ciblées restent nécessaires dans certaines situations, mais elles ne sont pas la manière la plus efficace de fournir une éducation de base de qualité à tous les enfants.

Si les systèmes éducatifs n'excluent personne, ils peuvent offrir systématiquement une éducation de qualité à tous les groupes. À cette fin, ce sont des interventions à l'échelle de ces systèmes qu'il faut mettre en place. Les modèles d'école amie des enfants ne se contentent pas de « faire apparaître » des écoles amies des enfants dans les communautés locales : on les « fait accepter » comme des modèles efficaces pour l'ensemble du système éducatif. Le passage à des interventions systémiques stimule le changement dans l'ensemble du secteur et aide les pays à se fixer des normes de qualité valables pour l'ensemble de leur système éducatif. L'ayant compris, l'UNICEF a été amené à recommander aux pays à adopter les écoles amies des enfants comme modèle global de qualité dans leurs plans et priorités nationaux en matière d'éducation, ce qui a conduit à préciser la définition d'une école amie des enfants et le parti que les pays peuvent tirer de ce modèle.

Comme on trouve des exemples d'écoles amies des enfants dans un grand nombre de pays, les bureaux de pays de l'UNICEF organisent souvent des « séances d'expression libre et de partage » sur les modèles d'école amie des enfants. On s'est rendu compte qu'il est beaucoup plus difficile d'établir un dossier probant qui définisse et expose clairement les principaux paramètres des écoles amies des enfants et qui pourrait être intégré à un plan d'éducation nationale. Ce dossier devrait inclure des informations sur les coûts et des variables à utiliser dans un modèle de simulation devant servir à un pays donné à arrêter ses priorités.

Deux autres problèmes se posent. Premièrement, il ne faut pas se borner à collaborer avec les homologues nationaux en vue de rendre les écoles amies des enfants. Il faut également cultiver la capacité locale de concevoir, de faire fonctionner et de gérer des écoles amies des enfants dans le cadre du système de l'éducation nationale. Au Kenya, par exemple, lorsque la gratuité de l'instruction primaire a été proclamée, l'UNICEF a préconisé avec succès l'incorporation de la plupart de ses interventions et principales stratégies « amies des enfants » dans le nouveau Plan de soutien au secteur de l'éducation. Il est alors devenu indispensable que l'UNICEF substitue à des projets visant à rendre les écoles amies des enfants une aide au renforcement de la capacité

nationale du Kenya de reproduire le modèle d'école amie des enfants à l'échelle du pays.

Deuxièmement, l'approche systémique implique de collaborer plus étroitement avec les autres organisations partenaires. À cet égard, l'UNICEF a travaillé sur d'autres modèles, tels que celui des Escuelas Nuevas (nouvelles écoles) dérivé de l'activité menée sur une éducation de qualité en Colombie, et sur d'autres cadres de qualité traitant de certaines parties de l'ensemble, tels que le cadre intitulé Concentrer les ressources sur la santé à l'école (FRESH), qui porte essentiellement sur les aspects de l'école amie des enfants qui concernent la santé et la nutrition. Différents modèles s'employant à obtenir des résultats analogues en matière d'éducation, la qualité, la clarté et la cohérence sont devenues indispensables pour faire accepter les modèles d'école amie des enfants en tant que solutions globales que les pays puissent adopter dans leurs plans et priorités nationaux en matière d'éducation.

Parallèlement à cette évolution de la programmation sur le terrain, l'UNICEF a également investi dans la réflexion théorique et la définition de concepts liées aux écoles amies des enfants. Le concept d'école amie des enfants a été utilisé pour la première fois d'une manière systématique par l'UNICEF, Save the Children et l'Organisation mondiale de la Santé au milieu des années 90 : c'était pour une bonne part l'équivalent, dans le domaine de l'éducation, de celui d' « hôpitaux amis des bébés », qui avait contribué à l'adoption de normes de qualité dans le domaine de la santé. L'influence de l'UNICEF aidant, le concept d'école amie des enfants a eu tôt fait de dépasser les questions purement sanitaires et nutritionnelles pour s'étendre à des aspects plus généraux de la qualité en matière d'éducation, tels que la prise en compte des besoins des deux sexes, le refus de l'exclusive et les droits de l'homme.

En 1995, le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF a organisé un atelier sur le thème « Qu'est-ce qu'une école amie des enfants ? », dont on a tiré un résumé officieux distinguant 13 caractéristiques d'une école fondée sur les droits qui sont consubstantielles au concept d'école amie des enfants. Dans des documents de travail ultérieurs, ce concept a été présenté comme un « cadre général » pouvant servir à synthétiser et à rationaliser les divers buts et activités de l'UNICEF sur les écoles. Ces initiatives n'ont pas abouti à une définition officiellement acceptée du modèle d'école amie des enfants, mais l'idée des « 13 caractéristiques » a fait des adeptes et continue de servir de référence pour les activités de promotion et de réalisation des écoles amies des enfants.

Au début de 2000, l'UNICEF élargissait la définition de la qualité en ce qui concerne les principaux éléments des écoles amies des enfants. À la fin de 2001, l'UNICEF privilégiait en matière de qualité une solution globale complexe adaptable aux réalités de différents pays. Elle a donné naissance à des variations sur le thème de l'école amie des enfants au sein de l'institution. Une enquête mondiale sur le concept et sa mise en œuvre dans les programmes de l'UNICEF fait apparaître un tableau contrasté, ce qui rend difficile de faire accepter ce concept aux pays ou aux organisations partenaires en tant que modèle cohérent de qualité en matière d'éducation. On a relevé une tendance à trop prescrire le modèle d'école amie des enfants sans accorder suffisamment d'importance à la formation et à la capacité de mise en œuvre de ce modèle dans les systèmes éducatifs. En dépit de ces difficultés, ce modèle n'a pas cessé de progresser et le nombre de pays dans lesquels l'UNICEF met en œuvre cette approche a régulièrement augmenté, passant de 33 en 2004 à 56 en 2007.

L'ennui, c'est que les modèles d'école amie des enfants récents sont très hétérogènes. Ils tendent à se focaliser sur les « caractéristiques », mais le nombre de ces caractéristiques peut ne pas dépasser six comme il peut atteindre 16 en fonction du contexte. De plus, ces modèles

s'emploient à définir les écoles amies des enfants par leurs « composantes essentielles », notamment la pédagogie, la santé, la prise en compte des besoins des deux sexes, la participation communautaire, le refus de l'exclusive et la protection (voir chapitre 2).

Les situations d'urgence récentes ont amené à mettre de plus en plus l'accent sur les aspects architecturaux – emplacement, conception et construction – des écoles amies des enfants. Cette approche tient à la nécessité non seulement de fournir des installations physiques, de promouvoir une bonne pédagogie et d'améliorer la rentabilité, mais aussi de traiter les questions concernant l'environnement, la participation communautaire, la sécurité des bâtiments et la réalisation de « zones sécurisées » dans les écoles. Depuis peu, on étudie la place que pourraient prendre dans les modèles d'école amie des enfants les questions liées à l'énergie électrique (solaire, éolienne et autres sources de remplacement) et à la connectivité Internet. Ces éléments seront probablement intégrés aux modèles d'école amie des enfants dans certains pays, comme ce fut le cas de l'approvisionnement en eau et de l'assainissement.

Les modèles d'école amie des enfants soulèvent une autre difficulté : on commence à se poser la question de savoir quand et où il convient de les adopter. On en a eu un exemple particulièrement significatif à Bam (Iran) à la suite du tremblement de terre de 2003. Là comme dans d'autres situations analogues, l'UNICEF a étendu le concept d'école amie des enfants à des considérations plus holistiques liées aux foyers axés sur l'enfant, aux communautés axées sur l'enfant et aux villes axées sur l'enfant, soulevant par là même d'importants enjeux environnementaux, sanitaires, sécuritaires et civiques mis en exergue dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE). C'est important en ce que cela fait ressortir les liens existant entre les écoles et les communautés d'une façon neuve et amène à se poser plusieurs questions : est-il nécessaire de disposer, pour viabiliser les écoles amies des enfants, d'un cadre favorable englobant le foyer, la communauté, la ville et l'ensemble de la société ? Le processus d'implantation d'écoles amies des enfants cherche-t-il également à modifier les normes et les pratiques au foyer, dans la communauté, dans la ville et dans l'ensemble de la société ? Est-il possible de « reconstruire en mieux » après une catastrophe naturelle ou un conflit civil en se servant des écoles amies des enfants comme d'un tremplin vers le changement de la société ? Peut-on réduire les risques de dégradation chronique de l'environnement et de catastrophe soudaine en procédant à des améliorations structurales et en lançant des activités de cartographie et de préparation aux catastrophes ? Ce sont là des questions cruciales pour les modèles d'école amie des enfants, et elles font ressortir les liens entre le foyer, l'école et la communauté d'une manière qui va bien au-delà du sens classique de ce terme.

Des écoles peuvent être conçues, construites et gérées dans n'importe quelle communauté. Toutefois, si les principes sur lesquels reposent les modèles d'école amie des enfants sont pris au sérieux, on est amené à se demander dans quel type de cadre les écoles de cette nature sont réalisables et peuvent prospérer. Afin de réaliser son potentiel, une école amie des enfants peut avoir besoin d'un environnement social, culturel et politique favorable. On peut soutenir que ces écoles ont plus de chances d'être viables et durables dans des sociétés qui sont justes, démocratiques, pacifiques et tolérantes. L'acceptation de la diversité par la pratique de la tolérance, de l'inclusion et de l'équité est le préalable à la reconnaissance du droit de tous les enfants à une éducation de qualité quelles que soient leurs origines et à la facilitation de l'exercice de ce droit. Lorsqu'existe un climat social, culturel et politique favorable à la participation

© UNICEF/NYHQ2005-0594/Estey

des enfants et respectueux de leurs droits depuis la famille jusqu'à l'ensemble de la société en passant par la communauté locale, il y a de fortes chances pour que le pays considéré puisse élaborer un cadre politique, établir des plans et objectifs prioritaires nationaux, et procéder aux allocations budgétaires du type de celles dont les écoles amies des enfants ont besoin.

Les tenants des écoles amies des enfants affirment que jusque dans les communautés les plus pauvres, il est possible, dès l'instant que les éléments favorables sont présents, de rendre les écoles amies des enfants, même dans les limites des ressources disponibles. D'un autre côté, ils sont également d'avis que, dans n'importe quelle situation, le fait que les écoles soient rendues amies des enfants a notamment pour avantage d'introduire un changement positif dans les foyers, au sein des communautés et dans l'ensemble de la société. D'une manière ou d'une autre, les écoles amies des enfants peuvent être considérées comme un modèle dynamique qui peut apporter un changement non seulement dans les écoles et les systèmes éducatifs, mais aussi dans les foyers, les communautés et la société.

On voit qu'il est plus néfaste que bénéfique de considérer le modèle d'école amie des enfants comme rigide et constitué d'une série prédéterminée de caractéristiques ou de composantes essentielles. Il s'agit en fait d'un modèle souple et adaptable, reposant sur certains principes généraux qui invitent au dialogue et à la négociation, s'appuient sur des méthodes ayant fait la preuve de leur efficacité et font une place aux préoccupations nouvelles en fonction des exigences des différentes situations. Telle est la nature du modèle dont le présent manuel se propose de donner une vue d'ensemble. C'est un modèle de qualité qui a beaucoup évolué et, ce faisant, s'est enrichi. Il donne à voir une tension créatrice autour de la focalisation sur l'enfant qui fait fond sur les pratiques concrètes donnant les meilleurs résultats pour les enfants dans diverses circonstances et sur les réflexions théoriques nécessaires pour définir et promouvoir la qualité en matière d'éducation. À cet égard, un modèle d'école amie des enfants n'est pas tant un point que les écoles et les systèmes éducatifs doivent atteindre pour être catalogués comme performants qu'un chemin qu'ils empruntent dans leur quête de la qualité en matière d'éducation.

1.4 PERSPECTIVE D'UN MODÈLE UNIFIÉ D'ÉCOLE AMIE DES ENFANTS

Si l'idéologie et les principes fondamentaux qui structurent les caractéristiques des écoles amies des enfants dans différents contextes peuvent être mis au service d'une directive globale assortie d'exemples concrets, le grand espoir suscité par cette approche de la qualité peut être pleinement réalisé sous la forme d'un modèle unifié d'école amie des enfants. En tant qu'outil de planification d'une éducation de base de qualité dans les systèmes nationaux, ce modèle augmenterait nettement les chances d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous et les OMD en matière d'éducation. De plus, un modèle unifié d'école amie des enfants est porteur d'une approche plus participative et globale de la planification d'une éducation de qualité. Par exemple,

(a) Le renforcement des liens entre les écoles et les communautés facilitera le processus consultatif, préalable à l'élaboration de plans crédibles dans le secteur de l'éducation susceptibles de bénéficier d'un appui extérieur conformément aux prescriptions du Consensus de Monterrey[1] qui concernent la bonne gouvernance, à l'Initiative pour l'accélération de l'éducation pour tous et à la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable;

(b) Le renforcement de ces liens augmentera les chances de voir les communautés s'identifier avec leurs écoles et les appuyer, ce qui consolidera le processus tendant à dispenser une éducation de base de qualité à tous les enfants;

(c) Une focalisation sur le bien-être des enfants sous tous ses aspects, et notamment la prise en compte des besoins différents des différents groupes au regard de facteurs tels que le sexe, l'aptitude physique et la situation socioéconomique, aidera à corriger les inégalités qui tiennent aux origines sociales (famille et communauté), en offrant à tous les apprenants la même chance de réaliser pleinement leur potentiel par l'éducation;

(d) En donnant la vedette au principe de l'inclusion, les pays pourront utiliser au mieux leurs ressources humaines;

(e) Un cadre d'apprentissage plus favorable aidera à réduire au minimum les taux de redoublement et d'abandon scolaire qui contribuent également à la mauvaise qualité de l'éducation en raison des dysfonctionnements internes des écoles et des systèmes éducatifs;

(f) Une pédagogie axée sur l'enfant a plus de chances de former des individus qui pensent par eux-mêmes et peuvent apporter une contribution constructive à une démocratie participative et évoluer en fonction des circonstances;

(g) Par ailleurs, une pédagogie axée sur l'enfant permettra aux enseignants d'améliorer leur statut professionnel en tant que facilitateurs de l'apprentissage, responsables du bien-être des enfants pendant qu'ils sont à l'école et figures d'autorité s'agissant de gérer les liens entre l'école et la communauté;

(h) Une pédagogie axée sur l'enfant et tenant compte des besoins des deux

[1] Le Consensus de Monterrey est un accord passé entre les pays en développement et les principaux pays donateurs qui engage les premiers à mobiliser volonté politique et bonne gouvernance en faveur de l'éducation et des autres services qu'ils fournissent à leurs populations respectives, les seconds s'engageant à combler les déficits de financement qui empêchent la population d'avoir accès à ces services.

sexes a également plus de chances de former des diplômés qui seront non pas seulement des demandeurs d'emploi, mais des créateurs d'emploi et des chefs d'entreprise;

(i) Le fait de considérer l'enfant dans sa globalité permettra de répondre à divers besoins non éducatifs des enfants, notamment en procédant à des bilans sanitaires et nutritionnels, ceci par le biais du système scolaire, aspect qui revêt une importance particulière dans le cas des pays dont les systèmes de prestation de services laissent à désirer car ils ne peuvent pas atteindre la population dans de bonnes conditions dans tous les secteurs;

(j) La philosophie holistique des écoles amies des enfants semble devoir profondément modifier l'idée que l'on se fait du but des écoles et de la manière dont elles peuvent influencer l'évolution du reste de la société par leurs liens actuels avec l'enfant, la famille et la communauté et par les activités futures de leurs diplômés.

Pour que ce riche potentiel des écoles amies des enfants puisse être réalisé, il importe de lancer une vaste campagne de sensibilisation qui soit fondée sur des données probantes et recueille l'appui des pays et des principaux partenaires donateurs prêts à investir dans l'approche amie des enfants. À cet égard, l'UNICEF et les autres organisations partenaires doivent investir dans des mesures qui :

(a) Recensent les types d'écoles amies des enfants en montrant leur diversité et les adaptations apportées au concept de base en réponse à différentes situations;

(b) Évaluent officiellement l'impact des écoles amies des enfants dans un large éventail de contextes nationaux;

© UNICEF/NYHQ2006-0829/Noorani

(c) Appuient le renforcement des capacités nationales d'utilisation des modèles d'école amie des enfants pour mettre en application des normes d'éducation de qualité en fournissant des compétences et moyens de formation tels que le présent manuel de référence, le programme de formation en ligne et un guide d'études de cas sur les écoles amies des enfants;

(d) Appuient la capacité nationale de réalisation d'analyses de causalité fondées sur les droits par la consultation des secteurs afin d'optimaliser la coopération avec les ministères de la santé, de l'environnement, de l'approvisionnement en eau, des finances et autres ministères compétents;

(e) Appuient la création de mécanismes de suivi et d'évaluation qui fassent notamment appel à des indicateurs de qualité tenant compte des besoins des deux sexes, afin d'aider les pays à suivre les progrès accomplis et à affiner leurs modalités d'utilisation des modèles d'école amie des enfants, dans le but d'améliorer la qualité de leurs systèmes d'éducation;

(f) Contribuent à obtenir des moyens de financement pour les pays qui incorporent les normes applicables aux écoles amies des enfants dans leur stratégie d'amélioration de la qualité de leurs systèmes éducatifs;

(g) « Accompagnent » les pays qui ont entrepris de mettre en place les modèles d'école amie des enfants en leur fournissant des directives utiles et en collaborant étroitement avec leurs ressortissants à la création et à la gestion d'écoles amies des enfants dans différentes communautés.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 2

Dynamique de la théorie dans la pratique

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 2
Dynamique de la théorie dans la pratique

2.1 Aperçu général

2.2 La mise en œuvre en tant que processus éclectique

2.3 Principes de base et caractéristiques et normes souhaitables

2.4 Priorité aux enfants

2.5 Mise en œuvre des modèles dans divers pays

2.5.1 Aperçu général des tendances à l'œuvre
2.5.2 Exemples nationaux spécifiques
2.5.3 Les espaces amis des enfants organisés pendant et après les situations d'urgence
2.5.4 Espaces d'apprentissage amis des enfants en dehors de l'école
2.5.5 Liens entre les écoles amies des enfants et le développement du jeune enfant

CHAPITRE 2

DYNAMIQUE DE LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE

2.1 APERÇU GÉNÉRAL

Le présent chapitre étudie les différentes modalités d'application des modèles d'école amie des enfants. Ces modalités dépendent de l'interaction dynamique entre la théorie (idéologie, concepts et principes) et la pratique (ou considérations pratiques, tels que les ressources, les capacités et les moyens). C'est cette interaction qui détermine la nature et les caractéristiques des écoles amies des enfants.

L'influence de la théorie est mise en évidence lorsque des concepts et des principes sont interprétés dans différents contextes et par des spécialistes différents pour produire diverses institutions dans lesquelles on peut reconnaître des écoles amies des enfants. Même lorsque des institutions ont été détruites dans des situations d'urgence, les concepts et les principes peuvent servir à créer des abris temporaires qui sont des espaces d'apprentissage amis des enfants. D'un autre côté, l'influence de la pratique se manifeste dans la manière dont les ressources, capacités et moyens de changement existants créent divers types d'écoles amies des enfants. En matière d'application des modèles d'école amie des enfants, les résultats sont influencés tant par la théorie que par la pratique. Les écoles créées par ce processus interactif ont suffisamment d'éléments en commun pour être classées comme amies des enfants, mais elles n'en présentent pas moins d'importantes différences qui aident à comprendre la nature dynamique et flexible des modèles d'école amie des enfants.

Le modèle d'école amie des enfants est, en substance, un cheminement vers une éducation de qualité, non un schéma rigide. L'application des concepts et principes des écoles amies des enfants dans divers pays et l'impact des réalités concrètes s'agissant de déterminer ce qui est réalisable dans ces situations ont débouché sur des directives concernant la mise en œuvre des modèles d'école amie des enfants. Ces directives ont souligné la nécessité de faire preuve de souplesse dans la mise en œuvre des modèles, tout en mettant en évidence les limites de leurs variations. Les principales thèses qui seront examinées dans le présent chapitre sont les suivantes :

(a) La mise en œuvre est un processus éclectique, dans la mesure où la création des écoles amies des enfants s'appuie sur des principes de base qui, en dernière analyse, modèlent leurs principales caractéristiques. La conception de véritables écoles amies des enfants impose l'application de principes, non des caractéristiques prescrites.

(b) Les principales caractéristiques d'une école amie des enfants donnée dérivent de l'application de certains principes à un cadre ou contexte particulier. Il n'existe pas d'ensemble fixe de caractéristiques devant se retrouver dans chaque école amie des enfants.

(c) Lorsque les principes de l'école amie des enfants sont appliqués de façon uniforme dans différents cadres et contextes, il en résulte des caractéristiques similaires mais non identiques, qu'il ne faut pas confondre avec les produits d'une recette ou d'un schéma rigide.

(d) Certaines caractéristiques, telles que la participation des enfants au processus d'apprentissage, peuvent être intuitivement recommandées pour les écoles amies des enfants, car elles peuvent être considérées comme les résultats logiques et inévitables de l'application des principes des écoles amies des enfants à la quasi-totalité des cadres ou contextes.

(e) L'opération consistant à rendre une école amie des enfants ne relève pas du « tout ou rien ». Elle peut commencer par un principe et introduire progressivement les autres selon un enchaînement stratégique conforme aux réalités locales, ce qui encourage une « réalisation progressive » du modèle d'école amie des enfants.

(f) Les principes de base qui régissent le processus des écoles amies des enfants sont si intimement liés que le fait d'interpréter et d'appliquer l'un quelconque de ces principes entraîne immanquablement une réaction en chaîne qui conduit aux principes connexes.

(g) Le rôle des enseignants et des chefs d'établissement est si fondamental pour le modèle d'école amie des enfants que leur formation peut généralement offrir un bon point de départ pour rendre les écoles amies des enfants. Ils ne se contentent pas de travailler dans ces écoles : ils rendent ces écoles amies des enfants et entretiennent le caractère « ami des enfants » de leur établissement.

(h) Des synergies importantes sont dérivées des liaisons établies entre les éléments fondamentaux du modèle d'école amie des enfants. Par exemple, le fait de relier la formation des maîtres à l'établissement et à la mise à disposition de matériels pédagogiques appropriés rend plus efficace la mise en œuvre d'un apprentissage de qualité en classe.

(i) Il est possible de réduire les coûts en réalisant des économies d'échelle, à mesure que la mise en œuvre des modèles d'école amie des enfants passe du stade expérimental (un seul établissement) à un groupe d'écoles, avant de s'étendre à l'ensemble d'un district, d'une province et du secteur.

(j) Lorsque le processus de mise en œuvre est déterminé par des principes de base plutôt que par un ensemble fixe de caractéristiques, il est possible de créer des écoles amies des enfants dans des contextes et situations très divers.

(k) Le fait de s'en tenir à un ensemble fixe de caractéristiques peut déboucher sur des modèles d'école amie des enfants superficiels qui sont sources de confusion, poussent au scepticisme et banalisent le concept lui-même.

(l) La complexité de l'application des principes des écoles amies des enfants à des contextes différents implique que l'on passe du stade de l'expérimentation individuelle et de modèles de démonstration à un grand nombre d'écoles, puis à l'ensemble d'un système scolaire, chaque changement d'échelle fournissant des enseignements précieux.

(m) La mise en œuvre à l'échelle du secteur de l'éducation se heurte au problème de l'absence des normes, des directives et des spécifications devant servir à incorporer les éléments de base des écoles amies des enfants dans les processus indispensables à une approche de l'investissement à l'échelle du secteur, tels que la formulation d'hypothèses, l'établissement de projections à partir de ces hypothèses et le calcul des coûts de ces hypothèses.

(n) Pour que le modèle d'école amie des enfants soit pris au sérieux en tant que secteur d'investissement national dans une éducation de qualité, la programmation des écoles amies des enfants nécessite une approche logique et uniforme qui puisse être appliquée à des cadres différents.

2.2 LA MISE EN ŒUVRE EN TANT QUE PROCESSUS ÉCLECTIQUE

En 2003, un examen des activités entreprises à travers le monde pour réaliser des écoles amies des enfants a montré qu'un large éventail d'interprétations conceptuelles avaient été appliquées, ce qui avait amené les écoles amies des enfants à prendre des formes très diverses selon les pays (Chabbott, 2004). Cette absence de cohérence était imputable à la tendance à définir ces écoles en fonction de caractéristiques prescrites, qui ne « passent » pas nécessairement bien d'un pays à un autre. L'examen a révélé que les écoles en question étaient définies en fonction d'un nombre de caractéristiques « fixes » dont le nombre s'échelonnait de six à 12. La plupart de ces caractéristiques semblaient souhaitables, bien qu'on ne connaisse pas leur origine.

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) a souvent été mentionnée à l'appui de ces caractéristiques prescrites. La CDE était un cadre idéologique pour les écoles amies des enfants, mais s'agissant de définir le concept d'école amie des enfants, les « véritables » liens avec les principes fondamentaux de la CDE n'étaient pas explicitement établis. Il n'y avait donc aucun moyen évident de savoir si ces caractéristiques prescrites constituaient un ensemble fini ou extensible, non plus que de savoir, si cet ensemble était extensible, comment seraient générées des caractéristiques supplémentaires pour ces écoles. Il était donc difficile de voir dans les écoles amies des enfants un modèle cohérent qui puisse être appliqué d'une manière logique, uniforme et prévisible dans différents contextes.

On peut remédier à cette carence fondamentale en engageant un processus rigoureux de conception d'écoles amies des enfants reposant sur des principes de base dont l'origine soit clairement établie et qui puissent être intérprétés et appliqués dans des contextes différents afin de fixer les caractéristiques appropriées de ces écoles. Une fois que ces caractéristiques ont été déterminées, elles peuvent être utilisées pour définir des normes d'école amie des enfants dans un district, une province ou un pays donné. Outre qu'elle permet de disposer d'un modèle plus cohérent, prévisible et logique, cette approche favorise un processus démocratique de dialogue et de consultation aux fins de l'interprétation des principes essentiels et de la définition des normes. Elle dissuade d'appliquer mécaniquement un ensemble donné de caractéristiques fixes.

En pratique, le travail de conception et de réalisation des écoles amies des enfants peut également commencer en s'appuyant sur une caractéristique de base spécifique avant de passer à la réalisation progressive du modèle qui convient parfaitement au contexte donné. C'est en ce sens que la mise en œuvre du modèle d'école amie des enfants est un processus éclectique, qui est rendu plus solide, logique et prévisible par l'utilisation de normes pour intégrer le modèle aux activités de planification nationale.

Les activités de mise en place d'écoles amies des enfants dans différents pays ont connu deux phases distinctes. Dans une première phase, il ne s'agissait pas de créer des écoles amies des enfants, mais d'améliorer un aspect de la scolarisation. Ces activités, qui sont généralement antérieures à l'adoption du concept d'école amie des enfants par l'UNICEF, visaient davantage à saisir des occasions de changement qu'à établir un ensemble fixe de caractéristiques. Les écoles modifiées par ces activités ont fini par être décrites a posteriori comme des écoles amies des enfants.

Dans la deuxième phase, une fois le modèle d'école amie des enfants adopté par l'UNICEF, les activités ont délibérément consisté à rendre les

écoles amies des enfants. Néanmoins, la conception et la réalisation d'écoles de ce type a été un processus éclectique et parfois superficiel au cours des deux phases : les premières interventions et le déroulement des activités sont généralement déterminés par des considérations pratiques telles que ce qui plaît ou agrée aux responsables nationaux et locaux de l'éducation.

Au Bangladesh, par exemple, le projet intitulé « Éducation pour tous : approche intensive au niveau des districts » n'a pas commencé par appliquer certaines caractéristiques d'école amie des enfants. Il s'agissait au départ d'une réforme conçue pour améliorer la qualité de l'apprentissage dans le cadre de l'extension de l'accès aux fins de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. L'exécution de ce projet a commencé en 1996 par des activités visant à expérimenter des modalités multiples d'enseignement et d'apprentissage, à sensibiliser les enseignants aux diverses manières dont les enfants apprennent et à les aider à adapter leur style d'enseignement en conséquence. Cela a invariablement conduit à une meilleure focalisation sur l'enfant (l'un des principes des écoles amies des enfants) dans les écoles et les cours. Avec le temps, il semble s'être produit une réaction en chaîne au terme de laquelle le projet susvisé a généré de nouvelles caractéristiques dans le cadre du processus de renforcement de la qualité. Il s'agissait notamment des cadres d'apprentissage sécurisés, de la participation communautaire à la planification et à la gestion des écoles et de l'évaluation des résultats scolaires. C'est ainsi que la structure du projet et le processus de réforme de l'éducation ont créé de nouvelles caractéristiques qui ont permis de classer les écoles relevant du projet comme des écoles amies des enfants.

De même, le Programme de promotion de l'éducation des filles exécuté en Zambie s'était fixé comme objectif non de créer des écoles amies des enfants, mais de contribuer à fournir aux filles une éducation de qualité qui favoriserait la parité entre les sexes et l'autonomisation des filles. Une approche multisectorielle de la suppression des obstacles qui empêchent les filles d'aller à l'école et d'y réussir a été retenue. Elle impliquait diverses interventions – renforcement des capacités communautaires, fourniture de matériels d'apprentissage et d'outils pédagogiques et mise en place de classes distinctes pour chaque sexe en mathématiques et en sciences – visant à améliorer le cadre d'apprentissage pour les filles, et elle a fait classer ces écoles comme amies des enfants.

En Égypte, les écoles communautaires ont été inspirées par le modèle colombien des Escuelas Nuevas et sont antérieures à l'adoption du cadre des écoles amies des enfants par l'UNICEF. Là encore, il ne s'est pas agi au départ de créer des écoles amies des enfants. On cherchait plutôt à associer étroitement la communauté locale à l'éducation (l'un des principes de l'école amie des enfants) afin de donner aux enfants qui n'avaient pas accès aux écoles ordinaires la possibilité de recevoir un enseignement de qualité. Par la suite, ces écoles communautaires ont généré des caractéristiques supplémentaires, telles que des environnements scolaires stimulants et la participation des apprenants, qui les ont mises sur la voie du classement en tant qu'écoles amies des enfants.

Des initiatives analogues visant à fournir un enseignement de qualité aux populations défavorisées d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale ont été lancées au milieu des années 90 à la faveur d'approches intégrées fondées sur le renforcement de la participation communautaire. Ces réformes sont antérieures à l'adoption du modèle d'école amie des enfants par l'UNICEF. Toutefois, en 2001, sept des 24 pays de la région avaient engagé des réformes visant spécifiquement à promouvoir des écoles adaptées aux besoins des enfants,

© UNICEF/NYHQ2005-2301/Pietrasik

et en particulier des filles. Ces initiatives en matière d'écoles amies des enfants ont notamment consisté à organiser des écoles communautaires à classe unique qui viabilisent l'accès à l'éducation dans les régions rurales à population dispersée et à créer des écoles satellites qui permettent aux enfants de s'instruire non loin de leur domicile jusqu'à ce qu'ils aient l'âge requis pour s'inscrire dans des écoles ordinaires plus éloignées de chez eux.

Dans la région de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe, des activités visant de façon plus délibérée à promouvoir des écoles amies des enfants ont été menées dans des pays comme l'Éthiopie et le Kenya, où la transformation des écoles existantes en écoles amies des enfants a été l'un des axes principaux de la politique d'investissement de l'UNICEF dans le secteur de l'éducation. Ces activités étaient centrées sur l'apprentissage en classe et le cadre scolaire pour promouvoir l' « apprentissage dans la joie » en immergeant les enfants dans un processus d'apprentissage très participatif dans un environnement riche en ressources et sous la direction d'enseignants ayant reçu une formation de facilitateurs « amis des enfants ».

Les transformations des classes et des écoles sont décrites à l'aide de photographies prises « avant et après », qui montrent les simples mesures adoptées pour promouvoir le changement, telles que :

(a) Salles peintes de couleurs vives, sols propres et affiches en couleurs sur les murs;

(b) Mobilier adapté aux besoins des enfants disposé d'une façon adaptable à diverses méthodes d'apprentissage;

(c) Centres d'activités ou coins d'apprentissage créés dans la salle de classe;

(d) Installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement adéquates;

(e) Fourniture de pochettes de jeu;

(f) Repas scolaires nutritifs.

On n'a pas mené loin le travail d'évaluation de l'impact que ces mesures ont pu avoir sur les progrès de l'apprentissage, l'amélioration du développement général et les autres résultats associés aux écoles amies des enfants. Toutefois, des données moins rigoureuses, telles que les opinions exprimées par les enseignants et les

parents et les observations concernant les réalités « d'avant et d'après », donnent à penser qu'au début, au moins, une nette amélioration de la qualité de l'éducation s'est produite. Il apparaît que ces nouveaux environnements stimulent la plupart des enfants en tant qu'apprenants et que beaucoup d'enseignants qui y travaillent tirent une grande satisfaction professionnelle de ce qu'ils font en tant que facilitateurs de l'enseignement. Ces conclusions impressionnistes doivent faire l'objet d'une évaluation quantitative.

En dépit de ces signes positifs, les efforts déployés pour intégrer les écoles amies des enfants aux plans et priorités nationaux de pays tels que l'Éthiopie et le Kenya n'ont été que partiellement couronnés de succès. Même lorsque les gouvernements ont accepté le principe de l'adoption des écoles amies des enfants comme modèle d'amélioration de la qualité de l'éducation, ils ne se sont pas dotés des instruments de programmation qui leur auraient permis de formuler des hypothèses, de réaliser des projections à partir de ces hypothèses et d'établir les coûts des options en matière d'incorporation des écoles amies des enfants dans le processus de planification de l'éducation. La raison en est qu'ils se sont enlisés dans un ensemble fixe de caractéristiques d'écoles amies des enfants au lieu de se focaliser sur les principes de base qui peuvent déboucher sur un dialogue de planification sur les aspects souhaitables des écoles amies des enfants. Or, un tel dialogue est essentiel pour déterminer les caractéristiques de base de ces écoles pour un pays et pour définir des normes nationales pouvant être utilisées comme variables dans la planification nationale de l'éducation.

L'absence d'une approche uniforme et logique de l'incorporation des caractéristiques et des normes des écoles amies des enfants dans la planification du secteur de l'éducation a produit des résultats lacunaires dans presque tous les pays où l'intégration d'écoles de ce type au système éducatif a été tentée.

En Azerbaïdjan, par exemple, le gouvernement a retenu certaines des caractéristiques prescrites tout en rejetant les autres. L'UNICEF continue de préconiser l'acceptation et la mise en œuvre intégrale des caractéristiques des écoles amies des enfants, car si l'on procède autrement, ces écoles pourraient devenir un menu de caractéristiques où les gouvernements choisiraient ce qui leur convient plutôt qu'un modèle reposant sur des principes de base tenant compte de l'intérêt supérieur des enfants en ce qui concerne leur droit à une éducation de base de qualité.

On retrouve cette difficulté dans d'autres pays où les partisans des écoles amies des enfants continuent de pousser le gouvernement à accepter et à mettre en œuvre l'ensemble complet de caractéristiques prescrites. Certains progrès sont accomplis dans ces pays et les gouvernements s'y emploient sérieusement à mettre en œuvre certains éléments du modèle dans diverses catégories d'écoles. On espère que si les gouvernements peuvent être convaincus d'adopter une politique des écoles amies des enfants, cette mosaïque d'éléments du modèle sera étendue à un aussi grand nombre d'écoles que possible. Dans la réalité, même si l'action de sensibilisation reste vigoureuse et que les gouvernements soient disposés à adopter une telle politique, il reste à régler le redoutable problème des outils de planification nécessaires à l'intégration du modèle au processus de planification du secteur de l'éducation.

Ces difficultés apparaissent avec le plus de netteté dans la région de l'Asie de l'Est et du Pacifique. Depuis que l'UNICEF a introduit le concept à la fin des années 90, les pays de la région ont pris la tête des efforts visant à démontrer les bienfaits des modèles d'école amie des enfants et à adopter la politique correspondante. En Thaïlande, par exemple, l'Initiative en faveur des écoles amies des enfants aide les écoles et les communautés à forger des partenariats pour suivre les

enfants et garantir leur scolarisation, leur apprentissage et leur bien-être. L'UNICEF a fourni un appui technique au gouvernement en vue de l'élaboration de partis architecturaux types fondés sur les principes des écoles amies des enfants que l'on s'attend à voir utiliser dans la construction de nouvelles écoles et la rénovation des écoles existantes dans le cadre de la campagne lancée pour appliquer une politique d'écoles amies des enfants en Thaïlande. Il ne fait aucun doute que ces mesures amélioreront la qualité de l'éducation dans ce pays et renforceront l'utilisation des modèles d'école amie des enfants pour améliorer la qualité de l'éducation de base des enfants dans d'autres pays.

Toutefois, ces progrès ne constituent pas véritablement une intégration systématique des écoles amies des enfants au système éducatif. Il importe d'adopter une approche plus holistique consistant à se fonder sur des principes spécifiques pour déterminer les éléments de base et les normes se rapportant aux écoles amies des enfants dans un pays donné et la mesure dans laquelle ces éléments seront adaptés aux différentes régions du pays ou à différentes étapes du processus de mise en œuvre au niveau national. Ces éléments et normes peuvent ensuite être incorporés dans les modèles de planification de l'éducation et intégrés aux nombreuses variables utilisées dans le processus de planification nationale du secteur de l'éducation.

Deux faits nouveaux survenus en 2007 permettent d'espérer que les écoles amies des enfants peuvent être intégrées avec succès aux systèmes éducatifs. En Chine, l'expérimentation réussie du modèle d'école amie des enfants à laquelle l'UNICEF a procédé dans certaines des provinces les plus déshéritées du pays a débouché sur des progrès importants dans l'intégration de ces écoles en tant que modèle de mise en œuvre de la politique gouvernementale de neuf années d'éducation de base obligatoire et de ce que l'on appelle la politique d'éducation de « l'enfant vu dans sa globalité ». Le Ministère de l'éducation a chargé des équipes politiques et techniques de haut niveau d'examiner les principes, les caractéristiques et les normes des écoles amies des enfants en Chine; les résultats de leurs travaux seront utilisés dans le cadre d'un projet pilote d'intégration des écoles amies des enfants au processus de planification de l'éducation de certaines provinces. Le modèle sera ensuite étendu aux autres provinces du pays. L'UNICEF s'est engagé à fournir des conseils et un appui techniques au gouvernement dans ce domaine important.

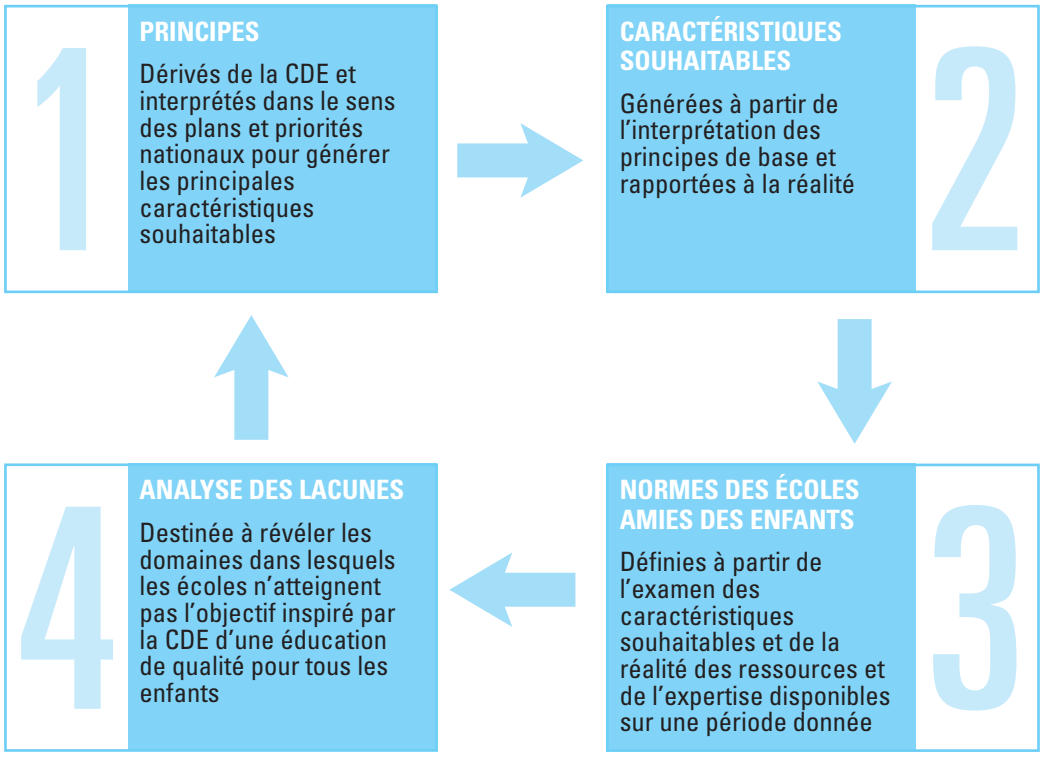
Le second fait nouveau concernant l'incorporation d'éléments des écoles amies des enfants dans les modèles et processus de planification du secteur de l'éducation est intervenu au niveau mondial. Pour appuyer de concert les pays qui élaborent des plans crédibles pour réaliser les OMD relatifs à l'éducation et les objectifs de l'éducation pour tous, trois organismes des Nations Unies – le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'UNICEF – ont décidé de modifier un modèle existant de simulation pour l'éducation et de s'en tenir à un modèle unique de simulation pour l'éducation (EPSSim) pour appuyer la planification du secteur de l'éducation dans les pays en développement. L'UNICEF a collaboré avec l'UNESCO à l'incorporation d'éléments des écoles amies des enfants dans ce modèle, en veillant à ce que le dialogue sur les politiques mette bien en évidence l'importance des principes de l'école amie des enfants et à ce qu'il soit tenu compte des éléments de l'école amie des enfants dans la formulation des hypothèses lors du processus de planification. L'existence d'un modèle unique implique également que les normes des écoles amies des enfants peuvent être intégrées au processus de planification et que certains éléments de ces écoles incorporés dans un plan sectoriel se prêtent à une analyse des coûts sur la période couverte par le plan (voir chapitre 7.)

2.3 PRINCIPES DE BASE ET CARACTÉRISTIQUES ET NORMES SOUHAITABLES

Les principes de base tirés de la CDE peuvent servir à générer les caractéristiques souhaitables des écoles amies des enfants dans des cadres donnés. Rapportées à la réalité des ressources disponibles sur une période donnée, ces caractéristiques peuvent à leur tour permettre de définir un ensemble de normes réalistes de conception et de réalisation d'écoles amies des enfants dans un pays donné (voir schéma). Cette approche facilite l'incorporation uniforme et fiable des écoles amies des enfants dans les processus de planification nationale et les plans d'investissement.

La réflexion sur le modèle d'école amie des enfants part de principes de base génériques qui sont sujets à interprétation. On s'accorde généralement à considérer que le concept d'école amie des enfants tel qu'il a été introduit dans les années 90 s'inspirait des principes relatifs aux droits de l'enfant énoncés dans la CDE. En tant que socle idéologique des écoles amies des enfants, la CDE est à l'origine des principes génériques ou de base qui alimentent le processus de convivialisation des écoles.

L'application de la CDE à l'éducation nous fournit une approche fondée sur les droits, qui rappelle que tous les enfants ont droit à une éducation : ce sont des titulaires de droits. L'éducation n'est pas un privilège que la société octroie aux enfants; c'est une obligation dont la société s'acquitte vis-à-vis de tous les enfants. L'un des principes les mieux acceptés comme des évidences



dérivant de l'idéologie fondée sur les droits est le principe de l'inclusion, en vertu duquel les écoles doivent être ouvertes et accueillantes pour tous les enfants sans exception. L'école ne se contente pas passivement d'accueillir les enfants qui demandent à être scolarisés, mais recherche activement à inscrire tous les enfants scolarisables. Au-delà de l'inscription, elle aide les enfants à poursuivre leurs études de façon assidue. En d'autres termes, des règles équitables, transparentes et non-discriminatoires d'admission à l'école sont nécessaires, mais non suffisantes. Il faut également mettre en place des stratégies et des mesures destinées à lever les obstacles qui empêchent les enfants de saisir les occasions d'exercer leur droit à l'éducation.

Les facteurs qui empêchent les enfants d'aller à l'école sont notamment les suivants : pauvreté de la famille, appartenance ethnique ou statut minoritaire, statut d'orphelin, sexe, région rurale isolée, besoin de travailler et maladies de la petite enfance causées par une exposition à un environnement non sécurisé et insalubre (eau polluée et pollution de l'air à l'intérieur des habitations). D'autres facteurs d'exclusion peuvent avoir leur source dans l'école elle-même. La marginalisation des élèves, provoquée par des enseignants qui ne les associent pas au processus d'apprentissage et d'enseignement, ne parlent pas leur langue, ne les croient pas capables d'apprendre ou n'ont pas acquis les techniques pédagogiques qui leur permettraient de gérer la diversité que ces enfants apportent à la classe, empêche ces derniers de tirer parti d'une pratique d'apprentissage de qualité.

Dans certains cas, il arrive que la conception physique et l'infrastructure d'une école excluent les enfants. Le parti architectural peut avoir involontairement bloqué l'accès à l'école et empêché la participation des enfants handicapés, ou l'absence de toilettes non mixtes peut dissuader les filles d'aller à l'école.

Par ailleurs, la manière dont une école est gérée et l'ambiance qui y règne peuvent décourager certains enfants de participer au processus éducatif. Par exemple, lorsque les brimades font partie de la culture de l'établissement, ou lorsque certains groupes de population sont systématiquement humiliés ou déconsidérés par les pratiques scolaires, certains élèves abandonnent leurs études.

Une école amie des enfants n'est pas simplement une école accueillante : c'est aussi une école qui se porte à la rencontre des enfants. Elle s'emploie à attirer et à retenir les enfants de milieux différents, respecte la diversité et faire respecter la non-discrimination. Les innovations qui ont aidé à rendre les écoles plus inclusives sont notamment les suivantes :

(a) Les *systèmes locaux d'établissement de la carte scolaire et de suivi communautaire* qui aident à suivre l'évolution de l'effectif scolaire et à localiser les enfants non scolarisés;

(b) Les *écoles satellites,* qui permettent aux enfants les plus jeunes vivant dans des communautés isolées d'aller à l'école non loin de leur domicile jusqu'à ce qu'ils aient l'âge requis pour s'inscrire dans les écoles primaires existantes plus éloignées de chez eux;

(c) Les *écoles communautaires,* qui offrent des possibilités d'instruction aux enfants qui n'ont pas accès aux écoles ordinaires existantes;

(d) L*'enseignement dans la langue maternelle* dans les premières années de la scolarité et l'enseignement multilingue et multiculturel conçus pour faciliter la transition du foyer à l'école et rendre l'éducation plus conforme aux besoins des populations minoritaires;

(e) Les *programmes d'éducation non formelle,* qui, tout en étant équivalents au système formel, ont des horaires souples pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants se

livrant à des activités rémunérées quotidiennes ou saisonnières (enfants qui travaillent);

(f) Activités spéciales de lutte contre l'exclusion et la stigmatisation des *enfants touchés par le VIH et le SIDA;*

(g) Des espaces sécurisés destinés à aider les enfants à exercer leur droit à l'éducation dans des *situations d'urgence;*

(h) Promotion de l'*enregistrement des naissances* et renforcement des *moyens d'apprentissage précoce* à l'échelon des communautés qui aident à satisfaire aux exigences légales en matière d'inscription et à mieux préparer les enfants des groupes de population défavorisés à l'école (état de préparation à l'école);

(i) Création de *partenariats* associant des acteurs relevant ou non du secteur de l'éducation qui puissent promouvoir le principe de l'intégration.

On peut tirer des observations claires des efforts faits pour mettre en pratique le principe de l'inclusion dans les écoles amies des enfants. En premier lieu, étant donné que la réalisation d'une école amie des enfants est un processus éclectique, elle peut prendre appui au départ sur n'importe quel principe de base de la CDE. Il reste que la mise en œuvre d'un principe quelconque provoque rapidement une réaction en chaîne, qui débouche sur d'autres principes et facteurs qui sont importants pour les écoles amies des enfants. C'est pourquoi des programmes qui ont commencé par prendre en main un problème de qualité essentiel donné suscitent d'autres préoccupations qui font intervenir de nouveaux principes conduisant inexorablement au statut d'école amie des enfants. En second lieu, l'examen de la question de l'inclusion permet de choisir la mesure la plus appropriée pour régler le problème soulevé par une situation donnée. L'application de différentes solutions impliquera que les écoles se retrouveront avec des caractéristiques différentes, mais ces solutions concerneront toutes la question de l'inclusion.

De fait, le principe de l'inclusion permet de progresser vers le statut d'école amie des enfants en faisant appliquer des mesures qui favorisent l'accès et la rétention d'enfants de milieux très divers. Dans ces conditions, suffit-il d'admettre tous les enfants dans les écoles ? Qu'en est-il si des enfants sont inscrits dans des « camps de formation » sordides ou dans des centres d'apprentissage « par cœur » qui se font passer pour des écoles ? Le droit de ces enfants à l'éducation est-il exercé ou est-il violé ?

L'approche fondée sur les droits souligne qu'en tant que titulaires de droits, les enfants doivent, à l'instar de ceux qui facilitent l'exercice du droit à l'éducation, pouvoir influencer la forme et le contenu de leur éducation. C'est le principe de la participation démocratique, qui donne aux enfants, aux parents, aux communautés, aux employeurs, aux responsables politiques et à d'autres encore un rôle s'agissant de déterminer la structure, le contenu et les modalités de l'éducation. 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. Toutefois, l'application de ce principe soulève d'importantes

© UNICEF/NYHQ2005-2120/Pirozzi

mises en garde qui concernent les rôles légitimes des diverses parties prenantes et la place de l'expertise objective dans la détermination du contenu et d'autres aspects du processus d'apprentissage et d'enseignement. Il ne faudrait pas banaliser l'importance du savoir ni la rigueur du processus d'apprentissage au nom de la participation démocratique, au risque de discréditer les écoles amies des enfants.

Dans le processus de négociation du programme d'études, il est généralement admis que les décideurs sont mandatés pour dégager un projet de société et définir les priorités du pays en matière de développement, ce qui a généralement des incidences sur la place de l'éducation et le type d'éducation dans lequel le pays doit investir. Il est également admis que les parents et les communautés ont pour leurs enfants des aspirations dont les écoles sont censées tenir compte. De même, ils attendent certains avantages de leur investissement dans l'éducation et les écoles doivent leur procurer ces avantages dans toute la mesure possible. De la même façon, d'autres parties prenantes, tels que les employeurs ou les dirigeants civils ou religieux, apportent généralement leur contribution au processus de négociation du programme en proposant les connaissances, les aptitudes, les normes, les valeurs et les comportements à inculquer et à défendre dans la société.

Ces divers apports des différentes parties prenantes doivent être traités et gérés par des professionnels, tels que les planificateurs de programmes, les spécialistes des diverses matières, la direction des établissements scolaires et les enseignants, dont le rôle principal consiste à établir, à partir d'un projet de société, ainsi que d'aspirations et d'attentes, un programme d'études viable qui puisse être interprété et

appliqué dans les écoles. Ils sont notamment chargés de garantir les normes concernant les formes du savoir et ce qui constitue l'éducation. Par exemple, la sorcellerie et la magie ne sont généralement pas admises en tant que formes du savoir à des fins éducatives. De même, le recours exclusif à l'apprentissage par cœur et à la mémorisation ne peut pas être considéré comme relevant de l'éducation. Chose tout aussi importante, le fait d'imposer une idéologie politique ou un point de vue religieux donné à l'exclusion d'autres possibilités relève non de l'éducation, mais de l'endoctrinement. Ce sont là des questions dont doivent tenir compte les professionnels chargés de l'élaboration du programme d'études.

La discussion d'un principe de base, comme la participation démocratique, soulève la question de la responsabilité de l'école à l'égard des diverses parties prenantes. Cette discussion peut amener à examiner, d'une part, les liens existant entre les écoles et leurs communautés et, d'autre part, ceux qui unissent les écoles et les décideurs et administrateurs centraux ou locaux. Quel que soit le point de départ, on a toujours le sentiment que d'autres considérations vont être abordées dans le cadre du processus de convivialisation des écoles.

Le fait d'avoir scolarisé tous les enfants et d'instaurer la participation démocratique des principales parties prenantes à la négociation du contenu, de la structure et des méthodes du programme d'études pourrait représenter un progrès important dans la réalisation du droit des enfants à une éducation de qualité, mais la participation des parties prenantes adultes, dont un grand nombre sont très écoutées, pourrait facilement couvrir les voix des enfants. C'est la raison pour laquelle la CDE, qui adopte une approche de l'éducation qui est fondée sur les droits, souligne l'importance qu'il y a à protéger les intérêts de l'enfant en leur accordant une place centrale dans toutes les décisions prises en matière d'éducation. Il s'agit du principe de la focalisation sur l'enfant (voir 2.4), qui est peut-être le principe le plus important qui découle de la CDE et de son idéologie fondée sur les droits. Il doit être appliqué avec prudence, car la question de savoir ce qui constitue l'intérêt supérieur de l'enfant peut prêter à controverse. Qui décide de ce qui correspond à l'intérêt supérieur de l'enfant ? S'agit-il de l'intérêt supérieur de tous les enfants ? Si ce n'est pas le cas, quel est l'enfant dont l'intérêt doit primer celui des autres ? Cela veut-il dire que ce sont les enfants qui décident et qu'ils doivent obtenir tout ce qu'ils veulent ?

Ces sujets de controverse et d'autres encore s'inscrivent dans le cadre de l'examen de ce principe, et l'on peut dire que les enfants eux-mêmes peuvent ne pas toujours savoir ce qui correspond à leur intérêt supérieur, en particulier lorsqu'ils sont jeunes. Pour certains jugements et décisions, ils doivent s'en remettre à leurs parents, aux enseignants et à d'autres personnes, qui ont l'obligation et le pouvoir de protéger leur bien-être. Même dans ce cas, il importe toujours de promouvoir la participation de l'enfant en tant que l'un des éléments du principe de focalisation sur l'enfant et de prendre en considération ses vues dans le cadre du processus de négociation du programme d'études et des autres aspects d'une école amie des enfants. Par exemple, les jeunes enfants peuvent exprimer leurs vues en dessinant ou jouant à des jeux en rapport avec les composantes des écoles amies des enfants. Il est également possible de recueillir les vues des enfants en engageant avec eux une discussion ouverte sur des questions telles que la discipline.

2.4 PRIORITÉ AUX ENFANTS

Parce qu'il est si essentiel pour les écoles amies des enfants, le principe de la focalisation sur l'enfant mérite une attention particulière. On a déjà examiné succinctement la participation de l'enfant en tant que l'un des éléments de ce principe. C'est dans le processus d'apprentissage et d'enseignement en classe que la participation de l'enfant prend le plus d'importance. L'apprentissage est au cœur de l'éducation et, conformément au principe de la focalisation sur l'enfant, l'enfant en tant qu'apprenant est indispensable au processus d'apprentissage et d'enseignement. En d'autres termes, l'enseignement en classe ne doit pas être un processus au cours duquel les enfants sont les bénéficiaires passifs du savoir dispensé par une autorité unique, qui est l'enseignant. Il doit plutôt s'agir d'un processus interactif au cours duquel les enfants sont des participants actifs pour ce qui est d'observer, d'explorer, d'écouter, de réfléchir, de poser des questions et de « commencer à savoir ». C'est ce qui est au cœur de l'enseignement en classe dans tous les modèles d'école amie des enfants, et il est indispensable que les enseignants maîtrisent cette pédagogie.

Les enfants sont des agents activement engagés dans une découverte permanente du monde qui les entoure. Chaque jour leur apporte de nouvelles occasions et expériences, et chaque lieu est un nouveau cadre d'apprentissage à explorer, à commencer par le foyer et la communauté locale. Il y a toujours de nouvelles choses à apprendre, de nouvelles techniques à maîtriser, de nouvelles émotions à éprouver, de nouvelles idées à explorer, de nouvelles énigmes à percer et de nouvelles façons de comprendre.

Pour les enfants, un grand nombre de situations représentent un problème auquel ils doivent donner un sens en écoutant, agissant, réagissant, réfléchissant et interagissant avec autrui à travers un processus au cours duquel ils sont guidés par l'enseignant. En principe, les enfants peuvent accomplir tout cela d'une manière qui ne leur cause aucun préjudice, mais au contraire les stimule, les motive, les encourage et les récompense en tant qu'apprenants qui s'efforcent de comprendre ce qui les entoure. Pour contribuer au développement continu des enfants dans un monde en constante évolution, toutes les expériences et tous les cadres d'apprentissage doivent donc leur donner un rôle central en tant qu'agents actifs de leur propre processus d'apprentissage, en leur permettant de réaliser pleinement leur potentiel tout en les faisant bénéficier de conseils appropriés et de la liberté de se déterminer en connaissance de cause.

© UNICEF/NYHQ2006-0402/Pirozzi

Pour que les enfants puissent réaliser pleinement leur potentiel, les écoles doivent leur fournir des moyens d'apprentissage qui les aident à apprendre à réfléchir et à raisonner, à se respecter et à respecter autrui, à anticiper et à préparer leur avenir. Malheureusement, le cadre dans lequel beaucoup d'enfants grandissent n'est pas toujours favorable à l'apprentissage de base, pour ne rien dire de l'acquisition de compétences. Trop souvent, il s'agit d'un cadre difficile et indifférent qui peut être préjudiciable pour la santé et le bien-être affectifs, sociaux et physiques de l'enfant.

Qu'il s'agisse d'une école ou d'un espace d'apprentissage informel, le cadre joue un rôle important dans le développement du potentiel des enfants. C'est parce qu'ils étaient conscients de l'importance de ce cadre que les délégués au Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar en 2000, se sont engagés à « créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage ... ».

Le cadre d'apprentissage est l'une des principales caractéristiques des modèles d'école amie des enfants. Mais il importe également, sous l'angle de la focalisation sur l'enfant, de se demander ce que les enfants apportent à cet environnement et comment ce dernier devrait tenir compte des autres aspects de leur bien-être afin

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE : UN LIEN INDISSOLUBLE

« D'une façon générale, c'est l'interaction entre l'élève et l'enseignant qui est au cœur de l'éducation. C'est dans le cadre de ce processus qu'est créée la qualité de cette éducation. » (Education International, 2003) C'est la raison pour laquelle le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous fait spécifiquement référence à la nécessité de disposer d' « enseignants qualifiés et (de) techniques d'apprentissage actif » pour obtenir de bons résultats dans le domaine de l'apprentissage. Pour être efficaces, l'enseignement et l'apprentissage doivent s'appuyer sur diverses méthodes interactives, tout en tenant compte des styles d'apprentissage différents des filles et des garçons, afin de créer des cadres d'apprentissage stimulants, participatifs et conviviaux. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'il s'agit d'aborder des questions aussi délicates que le VIH et le SIDA et la santé procréative. La mission des enseignants consiste non à faire des cours magistraux, mais à favoriser un apprentissage participatif, et ils ne peuvent la remplir que si l'importance de leur rôle et de leur statut est pleinement reconnue, s'ils sont aidés, par le biais d'une bonne formation préalable et en cours d'emploi, à apporter des changements durables dans leur classe et s'ils sont associés à toutes les étapes de la planification de l'éducation – définition des politiques et des programmes, choix des méthodes et modalités d'enseignement, et évaluation des résultats.

de favoriser l'apprentissage. En d'autres termes, si l'excellence de l'apprentissage par la participation active est le but final, il est également essentiel de considérer l'enfant dans sa globalité et son bien-être sous tous ses aspects. Beaucoup d'enfants entament leur scolarité en étant mal préparés à l'apprentissage, pour la bonne raison qu'ils n'ont pas bénéficié d'une prise en charge et d'un appui appropriés au titre du développement du jeune enfant. Par ailleurs, l'apprentissage ne peut être que difficile pour les enfants souffrant de malnutrition, de verminose, de crises de paludisme à répétition ou d'autres maladies.

L'environnement d'une école amie des enfants doit relever tous ces défis, dont beaucoup peuvent être affrontés par l'application du principe de la focalisation sur l'enfant selon les modalités suivantes :

Commencer par l'enfant. Il s'agit de considérer chaque enfant dans sa globalité et d'une façon cohérente, en incluant les caractéristiques particulières grâce auxquelles chaque enfant contribue à la diversité de l'école. Il convient de prendre en considération les besoins de chaque enfant en matière de développement et d'apprentissage pendant tout le cycle de vie et de tenir compte de ses aptitudes, de son état sanitaire et nutritionnel et de toute pression discriminatoire dont il pourrait faire l'objet du fait de son sexe, de sa race, de l'ethnie à laquelle il appartient ou de tout autre facteur. Cette approche permet à tous les enfants de bénéficier des moyens d'apprentissage offerts. Il faut consentir des efforts supplémentaires et mobiliser les ressources nécessaires pour permettre aux écoles amies des enfants d'adopter cette approche holistique et cohérente depuis la phase du développement du jeune enfant jusqu'à l'éducation primaire de base et au-delà, mais ces interventions sont rentables dans la mesure où elles garantissent que les investissements réalisés dans des domaines tels que la formation des enseignants ou la fourniture de manuels ne sont pas fragilisés par la non-prise en considération des autres domaines dont dépend la possibilité pour l'enfant de profiter de ce qui lui est offert. Les approches amies des enfants peuvent sembler plus onéreuses à court terme, mais elles représentent un investissement beaucoup plus rentable sur le long terme car elles font réaliser des économies en essayant de faire évoluer des réalités telles que la faiblesse du nombre d'enfants scolarisés ou les retards de scolarisation, l'aggravation de l'absentéisme, le redoublement et le décrochage scolaire liés à des problèmes tels que la santé, la nutrition et la sécurité.

Un environnement éducatif sain pour les enfants. Les écoles ne peuvent pas à elles seules garantir la santé des enfants, mais elles ne doivent pas la rendre plus mauvaise qu'elle ne l'est. Les cadres d'apprentissage peu sûrs et insalubres sont une cause de blessures et de maladies. Le fait que les filles abandonnent leurs études ou soient retirées des écoles parce que celles-ci ne disposent pas de toilettes séparées n'est qu'un exemple de la manière dont les facteurs environnementaux peuvent nuire à l'exercice par les enfants de leur droit à l'éducation. La fourniture d'une eau salubre et d'installations d'assainissement appropriées figure parmi les mesures de base à adopter pour créer un cadre d'apprentissage sain et convivial. Les autres éléments importants sont notamment l'élaboration et la mise en application de règles visant à bannir la consommation de drogues, d'alcool et de tabac dans le cadre d'apprentissage, l'élimination de l'exposition à des matériaux dangereux, la fourniture en nombre suffisant de bancs et de chaises ergonomiques et d'un éclairage adéquat, la possibilité pour les enfants de faire de l'exercice physique et de se livrer à des activités récréatives, et la garantie du bon entretien et de la disponibilité du matériel de premier secours. Un environnement sain comme celui-ci fournit un cadre approprié à l'alimentation scolaire et à d'autres interventions sanitaires telles que le déparasitage, la supplémentation

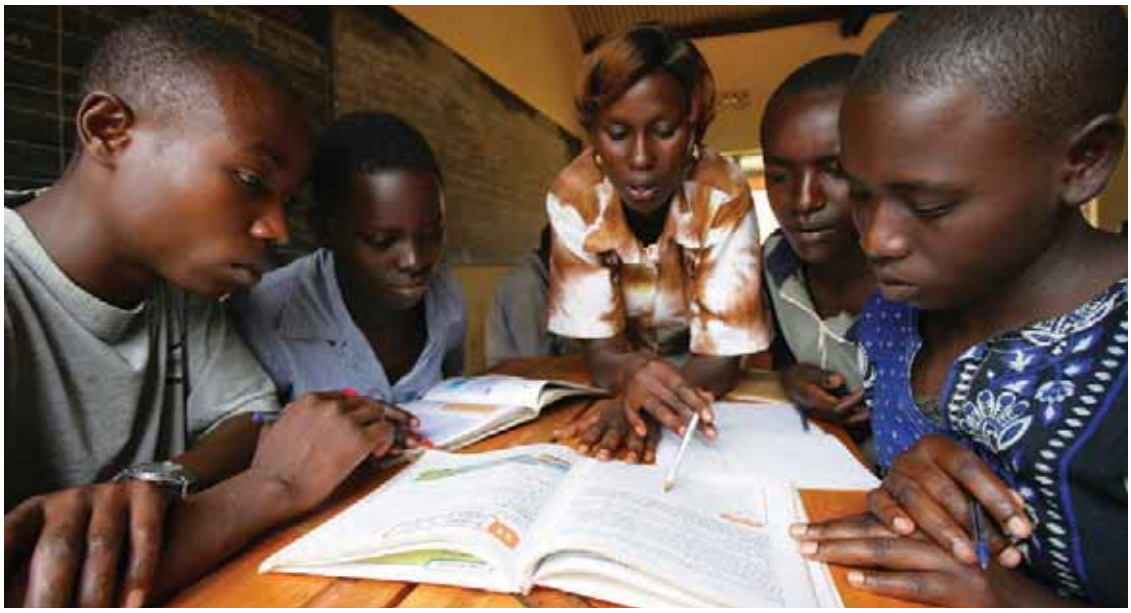
en micronutriments et la prévention du paludisme.

Un environnement sûr pour les enfants. Le cadre matériel de l'apprentissage doit pouvoir accueillir tous les enfants de la communauté locale dans des lieux sûrs disposant d'une source d'alimentation électrique, considération particulièrement importante dans les localités rurales non raccordés au réseau. L'environnement doit être conçu de façon à pouvoir répondre aux besoins essentiels des enfants. Les écoles doivent avoir accès à l'eau salubre pour la boisson et le lavage des mains et disposer de toilettes non mixtes et, le cas échéant, de dortoirs sécurisés. Elles doivent repérer et éliminer les causes de blessures dans les bâtiments et sur les terrains scolaires, s'assurer du bon entretien et de la disponibilité de l'équipement d'intervention d'urgence, établir des procédures d'urgence et pratiquer des interventions dans le cadre de la préparation aux situations d'urgence. On peut pousser la convivialité encore plus loin en associant les enfants à des activités visant à rendre l'école plus propre, plus belle et plus respectueuse de l'environnement, s'agissant notamment de créer des potagers, de planter des arbres ou des fleurs, de peindre les murs ou de retirer les déchets qui jonchent les terrains scolaires.

Un environnement protecteur pour les enfants. Lorsque l'environnement scolaire est perçu comme peu accueillant ou menaçant, la fréquentation scolaire en pâtit. D'une façon générale, un environnement convivial et protecteur favorise non seulement l'apprentissage, mais aussi le jeu et une saine interaction. Le harcèlement et le comportement antisocial ne peuvent pas être autorisés; la maltraitance, les brimades ou l'exploitation sexuelle doivent ête combattues. La protection et la sécurité des enfants dans leur foyer ont un impact direct sur leur capacité d'aller à l'école et d'apprendre, et les enfants doivent également pouvoir se sentir en sécurité pendant le trajet entre leur domicile et l'école. Les interventions visant à remédier à ce genre de situation consistent notamment à former les enseignants et les parents à recourir à des méthodes de discipline non violentes, et à élaborer et faire appliquer des codes de conduite qui protègent les enfants contre le harcèlement sexuel, la maltraitance, la violence, les brimades, les châtiments corporels, la dévalorisation et la discrimination. Une attention particulière doit être accordée aux orphelins et aux enfants rendus vulnérables par le VIH et le SIDA. En prévision des situations comportant des niveaux élevés de violence, il importe d'avoir mis en place des programmes d'accompagnement psychologique et de médiation et de s'être doté du personnel nécessaire.

Le travail des personnes qui sont chargées de mettre en œuvre une politique d'écoles amies des enfants dans le système éducatif peut être des plus gratifiants. Ce travail doit avoir essentiellement pour but non seulement d'améliorer l'efficacité, la productivité et la portée des systèmes éducatifs, mais, de façon plus fondamentale, de permettre à tous les enfants de réaliser leur droit d'apprendre. Il doit également faire porter l'attention, au-delà de l'éducation formelle, sur des environnements et des espaces plus diversifiés mettant en œuvre des formes d'apprentissage très diverses, en particulier en période de crise. En principe, ces personnes doivent également s'employer à créer des liens entre l'école, le foyer et l'environnement plus vaste en adoptant une approche holistique centrée sur les besoins de l'enfant.

Mais jusqu'à présent, l'UNICEF et ses partenaires nationaux n'ont pas tiré pleinement parti de cette approche idéale. Les activités déployées pour réaliser et intégrer des écoles amies des enfants ont donné des résultats contrastés. D'un côté, un grand nombre de ces activités ont presque à coup sûr amélioré la qualité de l'éducation et contribué à définir de nouvelles normes dans le domaine du bien-être des enfants à l'école. D'un autre



© UNICEF/NYHQ2007-1393/Pirozzi

côté, il est tout aussi clair que le processus de mise en œuvre des modèles d'école amie des enfants et ses résultats ont été inégaux dans la plupart des lieux concernés, et l'on est encore loin de l'intégration de ces écoles aux systèmes éducatifs.

Une dernière question à prendre en considération est celle de savoir dans quelle mesure les modèles d'école amie des enfants sont réalisables dans un environnement politique qui n'est pas adapté aux besoins des enfants. Il se pourrait que les politiques d'éducation « amie des enfants » soient l'une des conditions à réunir pour garantir le succès de la promotion de l'égalité des droits et des chances pour tous les enfants. Elles serviraient à encadrer la fourniture de l'éducation et des moyens d'y accéder d'une manière transparente et équitable, et justifieraient un accroissement des investissements qui permettrait de remédier aux problèmes liés à la sécurité, à la protection, à la santé et à la nutrition dans le cadre des efforts réalisés pour rendre les écoles amies des enfants.

Au niveau national, les politiques d'éducation amie des enfants peuvent notamment porter sur la promotion de la gratuité de l'inscription, celle de l'utilisation des langues locales à l'école, l'obligation d'accueillir les enfants handicapés dans les écoles ordinaires, la prise de dispositions permettant aux filles enceintes d'achever leur scolarité et l'adoption de règles interdisant les châtiments corporels et autorisant les enfants infectés et affectés par le VIH à aller à l'école pour y poursuivre leurs études. Pour être pragmatiques, ces politiques doivent être liées aux autres secteurs et prévoir une large collaboration avec les diverses parties prenantes des secteurs de la santé, de l'environnement, des infrastructures et autres. Surtout, ces politiques nationales doivent garantir aux approches amies des enfants une part du budget national qui soit suffisante pour gérer le nouveau système et permette de financer le coût des traitements des enseignants et des mesures de soutien aux enseignants, et les investissements à prévoir notamment au titre de la formation et de la fourniture de matériels scolaires.

Au niveau communautaire, il pourrait également y avoir lieu de mettre en place des politiques et des pratiques d'appui à la mobilisation des ressources locales en faveur des écoles amies des enfants. En outre, les politiques doivent défendre et appuyer les droits des enfants et les principes énoncés dans la CDE. En ce qui concerne les droits, la communauté locale doit prendre en considération des questions telles que la nutrition, la santé, la prévention de la violence et la discrimination fondée sur le sexe, l'appartenance ethnique ou la classe sociale.

2.5 MISE EN ŒUVRE DES MODÈLES DANS DIVERS PAYS

2.5.1 Aperçu général des tendances à l'œuvre

Dans un certain nombre de pays d'Afrique centrale et d'Afrique de l'Est et de la Communauté d'États indépendants, le concept d'éducation globale a été intégré à l'approche des écoles amies des enfants, certains programmes ont accordé une place importante aux activités préscolaires et les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation axée sur la collectivité ont été utilisés pour localiser et atteindre les enfants défavorisés et exclus. L'éducation globale est également promue au Moyen-Orient et en Afrique du Nord en tant que moyen d'améliorer la qualité et d'incorporer les principaux éléments des écoles amies des enfants tels que les droits de l'enfant, la participation des enfants aux processus démocratiques et l'apprentissage interactif. Le modèle d'école communautaire expérimenté en Égypte et étendu à un certain nombre d'autres pays incorpore toutes les principales composantes des écoles amies des enfants, en mettant en particulier l'accent sur l'égalité des sexes, les processus d'enseignement et la participation communautaire.

En Inde, après le tremblement de terre qui s'est produit au Gujarat, le concept d'école amie des enfants a été appliqué dans les situations d'urgence en tant que cadre de reconstruction et de rétablissement de l'éducation primaire. En Afghanistan, les écoles rouvertes servent à la fourniture de services très divers, et l'appui et la participation de la collectivité ont été déterminants. Et dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes, où l'éducation de qualité pour tous est un objectif prioritaire, le cadre des écoles amies des enfants a été utilisé dans un certain nombre de pays – Bolivie, Colombie, Guyana, Honduras et Nicaragua –, parfois dans le prolongement d'initiatives antérieures, telles que celle des Escuelas Nuevas, qui a démarré en Colombie avant d'être reprise dans d'autres pays de la région, ou en association avec ces initiatives.

La région de l'Asie de l'Est et du Pacifique développe et applique le cadre des écoles amies des enfants depuis son introduction dans les années 90, en en produisant diverses variantes. En Indonésie, par exemple, la formation concernant ce que le pays appelle l'apprentissage actif, dans la joie et efficace est une activité principale. Aux Philippines, les écoles s'incrivent dans un cadre plus large dans lequel la convivialité s'étend aux familles, aux communautés, aux provinces et à l'ensemble du pays.

En Afrique de l'Est et en Afrique australe, il existe dans un certain nombre de pays des normes nationales de promotion d'environnements scolaires conviviaux et tenant compte des besoins des deux sexes. Et l'on attend d'écoles qui offrent un environnement sain, sûr et protecteur qu'elles apportent un soutien aux enfants et aux familles affectés par le VIH et le SIDA. Dans ces deux régions africaines, les initiatives adaptées aux besoins des enfants et celles adaptées aux besoins des filles sont manifestement liées entre elles. En Afrique de l'Ouest, des modèles d'écoles adaptées aux besoins des filles ont été appliqués au Burkina Faso, au Cameroun, en Gambie, au Ghana, en Guinée, en Guinée-Bissau, en Mauritanie, au Nigéria et au Sénégal, et un manuel scolaire adapté aux besoins des enfants et en particulier des filles a été élaboré.

2.5.2 Exemples nationaux spécifiques

■ Malawi : Partenariats intersectoriels pour les écoles amies des enfants

Le modèle d'école amie des enfants du Malawi met l'accent sur l'importance des partenariats intersectoriels. L'UNICEF

et le Programme alimentaire mondial collaborent avec le gouvernement, des organisations non gouvernementales et d'autres organisations de la société civile en vue de dispenser une éducation primaire de qualité. La collaboration porte sur la formation des enseignants aux méthodes amies des enfants, l'alimentation scolaire des garçons et des filles fréquentant les écoles primaires de jour, et les rations à emporter chez soi distribuées aux filles et aux orphelins. Par ailleurs, les écoles reçoivent du mobilier, des matériels didactiques et des installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement, ainsi que des moyens de faire acquérir les compétences de la vie courante, de fournir des services de déparasitage et d'offrir une supplémentation en micronutriments.

■ Nigéria : Composantes des écoles amies des enfants ayant trait à l'égalité des sexes dans différents contextes

Au Nigéria, l'Initiative pour une école amie des enfants a été lancée en 2002, le but étant d'avoir créé 600 écoles amies des enfants en 2007. Dans un premier temps, des interventions ont été planifiées pour les six États du Nord, où le nombre global d'élèves inscrits est le plus faible et la discrimination à l'égard des filles la plus répandue. L'égalité des sexes a été dès le départ une dimension essentielle du modèle d'école amie des enfants, mais l'augmentation du taux d'inscription global dans les écoles amies des enfants y a été plus nette que la réduction de l'inégalité des sexes. Entre 2002 et 2004, l'Initiative africaine en faveur de l'éducation des filles (AGEI) s'est focalisée sur des interventions destinées à scolariser les filles et à faire en sorte qu'elles restent scolarisées, en remédiant aux difficultés structurelles au niveau des politiques, en particulier la pénurie d'enseignantes dans les écoles rurales du Nord, où leur présence en tant que modèles d'identification est particulièrement nécessaire. Les enseignements tirés de l'AGEI ont été repris sur une échelle plus importante avec le lancement, au niveau national, de la Stratégie d'accélération de l'éducation des filles au Nigéria (SAGEN), l'élaboration d'une stratégie commune d'appui à l'éducation des filles (SAGEN +) et le lancement d'un projet pour l'éducation des filles (GEP), d'un montant de 48 millions de dollars É.-U., fruit d'un partenariat entre le Gouvernement nigérian, le Ministère du développement international du Royaume-Uni et l'UNICEF.

Il semble que l'on ait progressé sur la voie de l'élimination de la discrimination à l'encontre des filles, dans la mesure où le GEP a pu mobiliser de nouveaux fonds complémentaires dans les six États retenus. Toutefois, la qualité globale de l'enseignement au Nigéria continue de susciter de sérieuses préoccupations : on entend de plus en plus souvent poser la question « Et les garçons ? » et une discrimination inverse en faveur des filles gagne du terrain dans le Sud. Pour corriger ce déséquilibre, l'accent y est mis sur la qualité globale de l'enseignement et une approche plus générale de la question de l'égalité des sexes. Les principes des écoles amies des enfants demeurent au cœur du programme de pays Nigéria-UNICEF, avec des priorités différentes compatibles avec les spécifités géographiques et culturelles régionales et une stratégie de mobilisation des ressources diversifiée permettant tout à la fois de donner une échelle nationale aux activités d'appui à l'éducation de qualité pour tous et de développer l'éducation des filles dans le Nord.

■ Philippines : Composantes multiples des écoles amies des enfants

Efficacité.
Aux Philippines, les écoles amies des enfants s'emploient à améliorer l'efficacité de l'enseignement par le biais d'activités de renforcement des capacités qui permettent aux enseignants et aux chefs d'établissement de mieux appréhender le développement de l'enfant, ce qui est essentiel si l'on veut qu'ils appliquent des pratiques pédagogiques appropriées et promeuvent des relations plus constructives avec les écoliers et leur famille.

© UNICEF/NYHQ2005-0315/Estey

Protection.
Les écoles amies des enfants ont réussi à remplacer, en matière de discipline, la norme qui tolérait les insultes et les brutalités par une norme qui repose sur une forme de discipline « bannissant les éclats de voix et le bâton ». Toujours selon le modèle d'école amie des enfants, on a élaboré un protocole scolaire concernant la détection, le signalement et le renvoi des cas de maltraitance, de violence et d'exploitation, protocole que le Ministère de l'éducation a approuvé pour toutes les écoles.

Participation de la collectivité.
Conformément à l'une de ses plus importantes missions et à la façon dont elle se définit, l'école amie des enfants s'implique dans de véritables partenariats avec les familles et la collectivité. Elle a ainsi pu leur faire prendre conscience de l'importance de l'éducation et a contribué à mieux faire comprendre les difficultés auxquelles se heurtent les chefs d'établissement et les enseignants, ce qui a permis de renforcer les liens entre l'école et la collectivité. Les écoles qui obtiennent de bons résultats dans ce domaine s'enorgueillissent d'être des écoles qui appartiennent véritablement à la collectivité.

Intégration.
Les écoles amies des enfants cherchent à attirer et à aider les enfants à risque par le biais du système de suivi des élèves, qui suit l'évolution de la situation de chacun d'entre eux. Ce système rassemble des informations sur l'enfant pour créer un profil socio-économique, scolaire, sanitaire et nutritionnel qui permet à l'enseignant de mieux connaître l'enfant et de comprendre ses atouts et ses difficultés d'apprentissage. Il lui permet également de repérer les enfants à risque (enfants ne sachant pas lire, enfants qui ne fréquentent pas l'école et décrocheurs potentiels, enfants ayant subi des violences physiques et sexuelles, élèves connaissant des difficultés d'apprentissage et souffrant d'un déficit d'attention) et d'intervenir de façon appropriée. Dans les grandes villes, les écoles amies des enfants collaborent avec les conseils municipaux pour localiser les enfants non scolarisés et leur faire reprendre le chemin de l'école.

■ Mongolie : Formulation d'une politique d'appui

Afin de mettre en place et de gérer des cadres d'apprentissage amis des enfants, la Mongolie a adopté une politique nationale devant faciliter l'amélioration de la qualité de l'éducation et la réalisation des droits des enfants. Cette politique fournit un appui à toutes les parties prenantes des échelons national et infranational et souligne l'engagement collectif pris à l'égard des enfants par les décideurs, la direction des établissements scolaires, les enseignants, les parents et les communautés. La formation au modèle d'école amie des enfants est intégrée au programme des écoles normales du pays, ainsi qu'à la formation permanente des enseignants et à l'enseignement à distance. En outre, les systèmes de suivi et de gestion de l'éducation de base comportent des indicateurs correspondant au modèle d'école amie des enfants.

2.5.3 Les espaces amis des enfants organisés pendant et après les situations d'urgence

Les espaces ou écoles amis des enfants (CFS/E, selon l'acronyme anglais) ont été mis en place en tant que modalité, fondée sur les droits, de garantie des droits des enfants à la survie, au développement, à la participation et à la protection dans des situations de crise ou d'instabilité. L'initiative des CFS/E représente une approche intégrée de la promotion de la sécurité physique et affective, du développement social et cognitif, et de l'état sanitaire et nutritionnel. Au niveau opérationnel, les CFS/E s'emploient à incorporer les services de santé de base, d'éducation élémentaire, de garde d'enfants et de développement psychosocial dans un environnement protecteur qui est axé à la fois sur la famille et sur la collectivité. Les centres créés au titre de cette approche CFS/E constituent des lieux sûrs et accueillants où les enfants peuvent se livrer à des activités récréatives et éducatives structurées et avoir accès aux services de soins de santé primaire et de nutrition. Ces centres gèrent des programmes s'adressant aux enfants d'âge préscolaire , aux enfants en âge d'aller à l'école primaire, aux jeunes et aux parents. Des normes minimales ont été définies pour garantir la fourniture d'un espace et d'équipements suffisants.

Face à un environnement mondial modifié par les changements climatiques, la désertification et la dégradation des ressources naturelles, ainsi que les situations de conflit et les destructions qu'elles entraînent, il est indispensable de rétablir rapidement les services éducatifs pendant et après les situations d'urgence. Les interventions lancées dans ce domaine visent à créer des cadres sûrs pour l'apprentissage, les activités récréatives et le soutien psychosocial; à jouer un double rôle de réadaptation, ou de rétablissement d'un sentiment de normalité et d'apaisement dans la vie des enfants, et de prévention; et à défendre les valeurs de paix, de tolérance et de respect des droits de l'homme. Par ailleurs, les espaces d'apprentissage sûrs mis en place pendant les situations d'urgence constituent pour les enfants et leur famille un lieu où ils peuvent se retrouver pour bénéficier d'autres services. Ces espaces d'apprentissage doivent devenir des environnements protégés où les élèves et les enseignants aient la possibilité de renforcer leur résilience, de se rétablir et de s'exprimer. Le jeu, le sport, le récit oral et d'autres activités récréatives sont des éléments essentiels. Les CFS/E ont été créés dans un certain nombre de pays affectés par un conflit armé ou des catastrophes naturelles. Lancée pour la première fois au Kosovo en 2000, l'initiative des espaces amis des enfants a fourni des services de base à un grand nombre de femmes et d'enfants kosovars réfugiés. C'est ainsi que des services de santé maternelle et infantile préventive et de soutien psychosocial, une éducation préprimaire et primaire, et des activités récréatives ont été organisés dans un site unique désigné à cette fin, qui a également servi à assurer la protection des enfants et de leurs dispensateurs de soins. Depuis, le concept a été adapté pour répondre aux situations d'urgence apparues en Angola, en Colombie, en El Salvador, au Libéria, au Timor-Leste, en Turquie et dans le Nord-Caucase.

■ **Albanie :** l'initiative des CFS/E a été conçue en tant que stratégie novatrice de services intégrés axés sur la collectivité destinée à faire face à l'afflux de réfugiés kosovars. Elle a regroupé – en principe sous des tentes – des moyens éducatifs, récréatifs, sanitaires et psychosociaux gérés par des partenaires non gouvernementaux et des spécialistes de l'enfance membres de la communauté des réfugiés. On s'est appuyé sur les enseignements tirés pour élaborer des approches ultérieures dans d'autres contextes.

■ **Nord-Caucase :** une évaluation du système éducatif de la ville de Grozny a montré que les conflits de Tchetchénie avaient détruit jusqu'à un tiers des bâtiments scolaires. Les enfants sont allés en classe dans des locaux de fortune, le plus souvent dépourvus des équipements les plus élémentaires, et, en l'absence d'électricité et de poêles en état de fonctionnement, la situation a été encore pire pour les enfants d'âge préscolaire. L'approche des CFS/E a intégré l'apprentissage actif

et les activités récréatives à des éléments concernant la protection des enfants, les droits des enfants, la sensibilisation au danger des mines et les activités de soutien psychosocial et d'apaisement, et le VIH et le SIDA, s'adressant à la fois aux écoles créées dans les camps et aux écoles ordinaires qui avaient accueilli un grand nombre de personnes déplacées. Cette approche a aidé à recentrer la stratégie éducative autour d'activités de protection des enfants qui ont permis aux familles et aux communautés de passer des situations d'urgence à la phase de reconstruction. Par ailleurs, on a accordé une attention particulière aux enfants d'âge préscolaire dans les centres bien organisés disposant d'espaces et d'équipements pour le jeu en salle et à l'extérieur.

■ **Gujarat :** à la suite du tremblement de terre dévastateur de 2001, un effort gigantesque a été fait pour permettre aux enfants de retourner à l'école aussi vite que possible de façon à rétablir l'enseignement et une certaine normalité dans leur vie. Il a été fait appel à cette occasion au concours de parties prenantes multiples, parmi lesquelles des ONG qui ont mobilisé l'appui des communautés pour installer des tentes-écoles. La stratégie des espaces amis des enfants a offert un refuge aux enfants et les a aidés à reprendre des activités normales. Les quelque 2 300 écoles qui ont été ouvertes dans des abris temporaires ont permis d'accueillir près de 400 000 enfants des 17 cantons le plus durement touchés et empêché qu'une année scolaire ne soit perdue. De plus, les interventions de soutien psychosocial menées dans les écoles primaires ont connu un tel succès que le gouvernement a décidé de les intégrer à la formation initiale des maîtres. La reconstruction des écoles a mis l'accent sur les normes de sécurité et l'équité, l'un des principaux objectifs étant d'améliorer la qualité.

2.5.4 Espaces d'apprentissage amis des enfants en dehors de l'école

La promotion d'autres espaces, cadres et moyens d'apprentissage amis des enfants dépasse le cadre des interventions lancées pendant des situations d'urgence et de crise. Elle relève d'une stratégie globale d'extension du droit de tous les enfants et adolescents d'apprendre et de participer en dehors du milieu scolaire, en profitant de tous les moyens mis à leur disposition. Ces espaces ou cadres doivent être considérés comme un « renforcement critique » du processus d'apprentissage formel qui permet en même temps de multiplier les occasions d'appuyer de nouveaux programmes de préparation à la vie active et de nouvelles initiatives participatives.

Les autres moyens d'apprentissage sont les activités sportives et récréatives, le journalisme (presse écrite et radio), le tutorat, les clubs de discussion, l'éducation sanitaire, la formation professionnelle et les activités communautaires. Ce sont là des activités auxquelles les écoliers se livrent après l'école, pendant leurs vacances ou le weekend, et qui peuvent élargir la notion d'espaces d'apprentissage amis des enfants.

2.5.5 Liens entre les écoles amies des enfants et le développement du jeune enfant

Suivant une approche portant sur tous les âges de la vie et compte tenu de l'importance de la petite enfance, le concept d'école amie des enfants devrait être étendu aux années préscolaires afin de renforcer la portée, l'équité et la qualité des interventions précoces. Il serait ainsi possible d'améliorer la préparation des enfants à la vie scolaire, et cela leur permettrait d'entrer à l'école à l'âge requis et de mieux réussir dans leurs études. De plus, les approches amies des enfants appliquées tant au développement du jeune enfant qu'aux premières années de l'enseignement primaire peuvent faciliter la transition du foyer à l'école et contribuer à renforcer les liens entre les familles, les prestataires de services à l'échelon de la collectivité et les enseignants et autres responsables scolaires.

TABLEAU 2.1

PETITE ENFANCE	ÉCOLES ET ESPACES D'APPRENTISSAGE AMIS DES ENFANTS			
	Cadre familial	Cadre communautaire	Cadre scolaire	Système/ politique
0–3 ans	Attentionné (santé, nutrition, hygiène, eau, assainissement), stimulant, interactif, tenant compte des besoins des deux sexes; l'enfant peut jouer et a accès à des livres appropriés. Cadre non-fumeurs.	Santé, hygiène, nutrition, eau, assainissement, services de protection sociale. Accès à l'énergie pour la cuisine et aux jardins communautaires pour l'alimentation. Programmes de formation à l'intention des parents.	Programmes d'enfant à enfant apprenant aux écoliers comment s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs et jouer avec eux.	Système de services de base et politiques à l'appui des familles et des communautés.
3–5 ans	Attentionné (santé, nutrition, hygiène, eau, assainissement), stimulant, interactif, tenant compte des besoins des deux sexes; l'enfant peut jouer et a accès à des livres appropriés. Cadre non-fumeurs.	Centres de garde d'enfants de qualité axé sur la collectivité. Apprentissage précoce dans des cadres sûrs, protecteurs et stimulants. Accès à l'énergie pour la cuisine et aux jardins communautaires pour l'alimentation.	Appuie les programmes d'apprentissage précoce au niveau local en fournissant des conseils, une formation et des critères professionnels. Cadre sûr et sain donnant accès à l'eau, à l'assainissement, à l'alimentation et à l'énergie.	Services de base de promotion et de gestion des centres de développement du jeune enfant axés sur la collectivité.
5–6 ans	Attentionné (santé, nutrition, hygiène, eau, assainissement), stimulant, interactif, tenant compte des besoins des deux sexes, favorisant la préparation à la vie scolaire; l'enfant peut jouer et a accès à des livres appropriés. Cadre non-fumeurs.	Moyens d'apprentissage en groupe reposant sur un centre sécurisé et protecteur. Prépare les enfants à la vie scolaire. Veille à ce que les enfants soient à l'abri de la maladie, de la dénutrition, de la maltraitance et de l'exploitation.	Appuie les espaces d'apprentissage en groupe ou en met en place. Collabore avec la collectivité et les parents en vue de créer des centres d'apprentissage précoce de qualité. Cadre sûr et sain donnant accès à l'eau, à l'assainissement, à l'alimentation et à l'énergie.	Met en place et gère les moyens d'apprentissage en groupe pour que les enfants soient prêts à la vie scolaire sur les plans physique, affectif et cognitif.
6–8 ans	Attentionné (santé, nutrition, hygiène, eau, assainissement), stimulant, interactif, tenant compte des besoins des deux sexes. Encourage l'apprentissage; collabore avec les enseignants; participe aux activités scolaires; l'enfant peut jouer et a accès à des livres. Pas de travaux ménagers qui empêchent l'enfant d'aller à l'école. Cadre non-fumeurs.	La proximité sécurise le trajet entre le foyer et l'école. Protecteur; s'assure que les enfants sont prêts à la vie scolaire sur les plans physique, affectif et cognitif, et qu'ils sont tous assidus. Programmes postscolaires à l'intention des enfants risquant de décrocher, d'obtenir de mauvais résultats ou de redoubler. Fait participer les enfants à des activités environnementales.	Prêt à accueillir les enfants et à répondre aux besoins de chacun d'entre eux. Veille à ce que les enfants soient physiquement, affectivement et cognitivement préparés à la vie scolaire. Collabore avec les parents en vue de préparer les enfants à une transition en douceur à la vie scolaire. Pertinence du programme d'études et des processus d'enseignement et d'apprentissage.	–

■ **Bangladesh :** la population des Chittagong Hill Tracts (région montagneuse de Chittagong) est l'une des plus défavorisées du pays en ce qui concerne l'accès aux établissements de soins et d'enseignement. Un projet intégré de développement de l'enfant a donc été élaboré pour fournir à cette population des moyens d'apprentissage. Des centres à classe unique, appelés "Para Centres" (centres communautaires), ont été ouverts pour accueillir les enfants âgés de trois à cinq ans. On a formé des femmes de la communauté aux processus d'enseignement et d'apprentissage centrés sur l'enfant afin qu'elles puissent travailler dans ces centres, et l'on a modifié un programme d'apprentissage existant destiné aux enfants âgés de quatre à six ans (bien que les centres soient souvent fréquentés par des enfants encore plus jeunes). Les "Para Centres" servent également de centres de prestation unique d'autres services aux enfants. Ils diffusent directement à l'intention des familles des messages sur l'assainissement, l'hygiène et le développement du jeune enfant et les aident à installer des sources d'approvisionnement en eau appropriées et à construire des latrines sanitaires. En outre, ces centres sont utilisés comme sites de proximité dispensant des services de vaccination et de distribution de vitamine A pour les enfants, des services de soins aux femmes enceintes et aux nouveau-nés, et des services d'enregistrement des naissances. L'éducation des dispensateurs de soins fournit des informations sur la protection des enfants et diffuse des messages sur la création d'environnements sûrs pour les enfants et l'égalité de soins pour les filles et les garçons.

Il est également possible d'incorporer des activités de développement du jeune enfant dans les espaces amis des enfants pendant les situations d'urgence afin de renforcer le bien-être affectif des jeunes enfants et leur capacité d'apprentissage pendant les catastrophes naturelles, les crises humanitaires et les périodes de transition. On peut citer les exemples de l'Afghanistan, où des jouets ont été distribués aux jeunes enfants dans le cadre de la thérapie par le jeu, et le Libéria, où des espaces conviviaux servent à organiser des services de garde et des activités de développement de jeunes enfants.

© UNICEF/2003/Yeo

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 3

Emplacement, conception et construction

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 3
Emplacement, conception et construction

3.1 Introduction
- 3.1.1 Démarche générale et considérations essentielles
- 3.1.2 Éléments de base d'une bonne école
- 3.1.3 Éléments supplémentaires dont une école a besoin pour devenir une école amie des enfants

3.2 Pédagogie et conception
- 3.2.1 Salles de classe
- 3.2.2 Infrastructures
- 3.2.3 Espaces extérieurs

3.3 Choisir l'emplacement des écoles ou des espaces d'apprentissage
- 3.3.1 Taille et emplacement des écoles
- 3.3.2 Mobilité
- 3.3.3 Évaluation des situations topographiques à risque

3.4 Éléments de construction supplémentaires
- 3.4.1 Concentration
- 3.4.2 Logements
- 3.4.3 Aménagement paysager
- 3.4.4 Hygiène, assainissement, eau
- 3.4.5 Centres d'éducation préscolaire
- 3.4.6 Situations d'urgence

3.5 Facteurs influençant la conception
- 3.5.1 Égalité des sexes
- 3.5.2 Accès des handicapés
- 3.5.3 Climat
- 3.5.4 Coût des infrastructures

3.6 Conception mettant tout le monde à contribution
- 3.6.1 Utilisateurs
- 3.6.2 Besoins sexospécifiques
- 3.6.3 Partenaires

3.7 Défis restant à relever
- 3.7.1 Faible coût
- 3.7.2 Équipes multidisciplinaires
- 3.7.3 Mise de terrains à la disposition des écoles
- 3.7.4 Les écoles dans les projets de développement communautaire général
- 3.7.5 Coordination

CHAPITRE 3

EMPLACEMENT, CONCEPTION ET CONSTRUCTION

Les projets de construction jouent de bien des façons un rôle important dans le plan d'ensemble, en assurant la participation de la collectivité au processus, en faisant respecter les principes amis des enfants dans les domaines de la conception et de la construction, et en veillant à ce que les résultats finaux contribuent à la réalisation des objectifs en faveur des enfants et des femmes. [Les organismes éducatifs] qui décident de faire entreprendre des travaux de construction doivent donc, dans leur planification, prendre en considération, au-delà des aspects matériels de la construction, les aspects « immatériels », à savoir, notamment, l'entretien et l'utilisation des locaux; la qualité des services, les modalités de mobilisation de la collectivité, et la portée et la nature de la participation de cette dernière. Tous ces aspects doivent être des éléments qui déterminent le succès des projets de construction [bénéficiant d'une assistance]. En bref, la décision de se lancer ou non dans des travaux de construction est une décision programmatique.

Adapté d'Avis sur la construction (projet),
UNICEF, Division des programmes, octobre 2006.

3.1 INTRODUCTION

Les écoles amies des enfants ne sont pas des fantômes architecturaux venus de lieux inconnus. Ce sont des écoles dotées de caractéristiques le plus souvent associées à de bonnes écoles dans beaucoup de pays. Cela dit, elles comportent des éléments supplémentaires qui complètent et renforcent les principes et pratiques de l'approche amie des enfants de l'éducation.

Le présent chapitre examine la planification et la conception des nouveaux espaces et cadres des écoles amies des enfants et définit, dans l'optique d'une planification de qualité, des normes d'amélioration des écoles existantes et des structures temporaires servant d'écoles. Il est centré sur l'emplacement, la conception, la construction, le fonctionnement et l'entretien des nouvelles écoles amies des enfants, et les importants facteurs à prendre en considération pour rénover et ajuster les écoles existantes de façon à les adapter aux enfants. L'approche retenue est axée sur l'enfant, qui est le principal utilisateur de ces espaces et cadres d'apprentissage, étant bien entendu que la participation des familles et de la collectivité est indispensable pour obtenir les meilleurs résultats. À cet égard, les principaux objectifs de la planification des écoles amies des enfants sont les suivants :

- Attirer les élèves (élargir l'accès);
- Améliorer les taux de fréquentation;
- Améliorer les taux de rétention et d'achèvement de la scolarité;

- Améliorer les taux de réussite scolaire;
- Fournir un environnement sûr, inclusif et accueillant à tous les enfants;
- Fournir un cadre propice à l'apprentissage, notamment en accueillant les enfants souffrant de handicaps physiques ou mentaux ou de troubles de l'apprentissage;
- Renforcer au sein de l'école le sentiment d'appartenir à une collectivité (culture institutionnelle);
- Impliquer les parents et la collectivité (appui et participation);
- Cultiver des relations harmonieuses entre l'école et la collectivité;
- Créer une harmonie entre les bâtiments, les terrains et l'environnement scolaires dans leur interaction avec les enfants.

3.1.1 Démarche générale et considérations essentielles

Une structure destinée à l'apprentissage (école) et son environnement immédiat (terrains scolaires) doivent offrir des normes minimales de base afin de faciliter la réalisation des principaux objectifs d'une école amie des enfants. Ces normes minimales étant largement appliquées par les bonnes écoles quelles qu'elles soient, l'école amie des enfants doit être conçue comme une amélioration des éléments essentiels des bonnes écoles existantes. Par ailleurs, une école amie des enfants doit se conformer au contexte environnemental et culturel de son lieu d'implantation. Une approche universelle et uniformisée ne saurait correspondre aux caractéristiques propres à un lieu et à une culture et risquerait d'aliéner la collectivité.

L'école représente un premier jalon important dans le voyage du développement intellectuel et psychosocial que l'enfant poursuivra sa vie durant. Il s'ensuit que l'intelligence par l'enfant de sa culture et de son environnement doit occuper une place de premier plan dans les facteurs à prendre en considération pour la réalisation d'une école amie des enfants. Elle contribuera à renforcer chez l'enfant le sentiment de sa propre identité et lui donnera le sentiment d'appartenir à un lieu et à un groupe.

Lorsque leur architecture est le reflet de la communauté, de la culture, du cadre naturel et de la famille, les écoles sont davantage que de simples coquilles ou structures matérielles. Lorsqu'une école est envisagée et créée autour de l'enfant et appuyée par la famille et la collectivité, les structures matérielles deviennent des lieux interactifs d'enseignement et d'apprentissage – des lieux où les enseignants facilitent et gèrent le processus d'apprentissage et les élèves apprennent et explorent de nouvelles possibilités qui correspondent à leurs aptitudes et à leur potentiel. L'école devient un système holistique intégré qui s'alimente à partir des éléments de son entourage, qui lui donnent une identité. C'est cette dimension qui promeut la prise en main des écoles par la collectivité et donne à celles-ci le sentiment d'appartenir aux communautés qu'elles desservent. Cette dimension est l'un des aspects les plus essentiels à prendre en considération au moment de la conception des écoles amies des enfants.

Les écoles doivent être ancrées dans la réalité de leur lieu d'implantation sur le plan culturel et sur celui de l'environnement et des liens avec les familles et la collectivité. Mais si les choses s'arrêtaient là, elles seraient des lieux trop centrés sur leurs propres préoccupations, ce qui irait à l'encontre de l'apprentissage, lequel est fondé sur l'ensemble du patrimoine du savoir humain. Les écoles ne sont pas simplement un moyen de s'enquérir de la réalité locale; elles sont aussi des fenêtres sur l'héritage des entreprises humaines.

L'architecture scolaire doit promouvoir l'harmonie avec la réalité locale tout en incorporant les meilleures influences extérieures. Ainsi, par exemple, une

école rurale isolée doit se conformer à son environnement, mais aussi tirer parti d'innovations telles que les pratiques modernes d'hygiène, les jeux et sports populaires, et la technologie. De même, une école peut refléter la hiérarchie des autorités locales et une culture du respect pour les anciens, tout en encourageant les valeurs telles que la participation des enfants à leur processus d'apprentissage et le fait de leur donner la possibilité de se faire entendre dans toute l'école. L'architecture de l'école amie des enfants peut promouvoir tout à la fois l'harmonie avec l'environnement local et la possibilité de tirer parti des avantages procurés par les influences extérieures. C'est une mission délicate de l'architecture et de la conception de n'importe quelle bonne école, à plus forte raison des écoles amies des enfants.

3.1.2 Éléments de base d'une bonne école

Les normes de planification et de conception qui produisent une bonne école constituent la base à laquelle de nouveaux éléments peuvent être ajoutés pour l'adapter aux enfants. Dans bien des pays, l'enjeu n'est pas seulement la conception et la construction de nouvelles écoles qui soient amies des enfants, mais aussi la rénovation des écoles existantes et leur transformation en écoles amies des enfants. L'importance de ce dernier enjeu dépend de ce qui existe déjà et de la question de savoir s'il s'agit de « bonnes » écoles. Le tableau 3.1 récapitule les normes de planification et de conception de base concernant une bonne école.

3.1.3 Éléments supplémentaires dont une école a besoin pour devenir une école amie des enfants

Les réflexions théoriques et l'expérience pratique ont déterminé les éléments supplémentaires qui font toute la différence entre une « bonne » école et une école « amie des enfants ». Beaucoup de catastrophes de grande ampleur ont été l'occasion de créer de nouveaux systèmes scolaires fidèles aux principes de l'école amie des enfants sur les cendres des anciens.

À Bam (Iran), par exemple, la collectivité, les familles et les élèves ont collaboré à l'élaboration d'un projet de conception d'écoles afin de « reconstruire en mieux » à la suite du tremblement de terre de 2001. On pourrait citer divers exemples de pays africains dans lesquels de nouvelles approches ont été mises en œuvre non seulement pour concevoir des écoles, mais aussi pour obtenir la participation active de la collectivité à la création, à la conception et à la construction d'une école amie des enfants respectueuse de l'environnement.

Les possibilités de conception d'écoles amies des enfants varient selon les pays et les régions. Dans certains cas, les parents et la collectivité sont étroitement associés à tous les aspects de la détermination de l'emplacement, de la conception, de la construction et de l'entretien, une place importante pouvant être accordée à l'utilisation des matériaux de construction et des compétences des artisans locaux. Dans d'autres cas, il peut s'agir de respecter des codes de construction et des « normes matériaux » aux exigences très poussées et d'assurer un contrôle technique de haut niveau des entreprises du bâtiment. Dans tous les cas, l'enjeu est d'appliquer les principes de l'école amie des enfants afin de créer une école de ce type (voir tableau 3.2).

S'agissant du développement de l'enfant, il y a trois éléments qui sont indispensables à la conception d'une école amie des enfants : la sécurité, la santé et la nutrition. Il faut prendre dûment en considération ces trois aspects si l'on veut que l'école devienne un lieu d'apprentissage inclusif et holistique fournissant un cadre sûr et propice à l'apprentissage et à l'épanouissement des enfants.

TABLEAU 3.1 : NORMES DE PLANIFICATION ET DE CONCEPTION DE BASE CONCERNANT LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Structure	Le bâtiment doit être structurellement stable, étanche aux intempéries en fonction des conditions environnementales locales et bénéficiant d'une température confortable; il doit être facile à évacuer en cas d'urgence et bien intégré au contexte environnemental et culturel.
Administration	Le fait de prévoir des locaux distincts pour le personnel enseignant et administratif permet aux élèves et aux enseignants de s'isoler et maximise l'utilisation des salles de classe, le personnel et les élèves pouvant travailler séparément. La proximité, recommandée, entre les salles de classe et les bureaux administratifs permet de surveiller les activités des élèves et d'instaurer une « sécurité par la transparence ».
Eau salubre	Les élèves doivent avoir accès à l'eau douce potable dans l'enceinte de l'école. L'eau salubre est distribuée par canalisations; à défaut, l'enceinte doit comporter un trou de sonde ou un puits foré. Le cas échéant, on peut prévoir également un système de captage des eaux de pluie sur le toit.
Sanitaires	Les enfants doivent disposer d'un espace séparé pour se laver les mains à l'eau et au savon ou à l'aide d'un autre agent nettoyant.
Toilettes/latrines	Les toilettes ou latrines doivent être non mixtes. La possibilité de s'isoler, la propreté et la sécurité sont d'importants aspects à prendre en considération lorsque l'on planifie l'emplacement et la conception des installations.
Lumière, air, soleil, poussière, lumière éblouissante, reflet, humidité, bruit et odeurs	Les salles de classe doivent être équipées d'un système de renouvellement de l'air pour éviter la chaleur ou un excès d'humidité. Pour assurer un apport suffisant en lumière naturelle, l'emprise des fenêtres doit y représenter au moins 20 % de la superficie de plancher. L'électricité ou une autre source d'énergie est nécessaire pour fournir de la lumière et faire fonctionner le matériel. Les salles de classe doivent être suffisamment protégées contre la lumière directe du soleil, la lumière éblouissante (lumière directe) et les reflets (lumière indirecte). Les écoles ne doivent pas se situer à proximité de sources de bruits excessifs (circulation, voies ferrées, industries, activités du secteur non structuré) ou de pollution ou d'odeurs excessives (décharges, abattoirs). En cas d'impossibilité, des mesures doivent être prises pour réduire au minimum l'impact de ces problèmes.
Couleur	Les matériaux et les finitions doivent avoir la couleur claire et naturelle des matériaux eux-mêmes, choisis en harmonie avec les teintes chaudes naturelles dictées par les préférences culturelles locales (rouges, oranges, bordeaux, ocres et lin/kaki/blancs cassés). Par exemple, on peut utiliser, pour la finition du bois d'œuvre, un vernis blanc qui préserve la beauté et la chaleur naturelle du bois. On peut aussi utiliser des couleurs plus vives pour les coins de jeux, les terrasses, les couloirs et le mobilier. Pour peindre les espaces réservés à l'apprentissage, on utilisera des couleurs claires et relaxantes, non sombres ou éteintes.
Source d'énergie (électricité ou sources alternatives)	L'école doit disposer d'une source d'énergie pour l'éclairage et pour l'alimentation électrique du matériel de communication (ordinateurs, radios, télévision) et des autres appareils (réfrigérateurs, poêles et cuisinières). Le cas échéant, des sources d'énergie alternatives (énergie solaire et éolienne et biogaz) peuvent être intégrées à la conception des écoles.
Dispositions relatives à la sécurité	La prévention des incendies et les plans d'évacuation d'urgence doivent être intégrés à la conception des bâtiments et au programme scolaire. Les matériaux de construction combustibles ne doivent être utilisés que s'ils ont été ignifugés. Les matériaux de construction ne doivent comporter aucun composant ou élément dangereux pour les enfants. Lorsque la construction est terminée, tous les déchets liquides, solides et gazeux doivent avoir été éliminés des terrains scolaires. Les écoles ne doivent pas se trouver à proximité de sources de danger industrielles ou autres.
Dispositions relatives à la santé	Au minimum, les écoles doivent être équipées d'une trousse de secours ou d'une armoire à pharmacie pour pouvoir parer aux urgences ou accidents courants. La proximité d'un centre de soins permet au personnel de santé d'effectuer des visites régulières dans les écoles et aux élèves de se rendre dans le centre en question en cas de problèmes de santé. Dans bien des pays en développement, cette proximité est rendue possible par le regroupement des principaux services sociaux dans un lieu unique.
Bibliothèque	Un espace où des livres et des moyens d'apprentissage sont mis à disposition dans un environnement de lecture adapté est indispensable aux activités d'apprentissage et d'enseignement. La bibliothèque ou salle de documentation doit occuper un endroit stratégique de l'enceinte scolaire pour en faciliter l'accès, tout en étant située à l'écart de ses zones bruyantes.
Aménagement paysager	Les terrains scolaires forment un tout intégré et holistique avec les bâtiments scolaires et leurs utilisateurs, mais la planification scolaire classique les néglige souvent. Les arbres sont indispensables au filtrage de la lumière solaire, de la poussière et du bruit, ainsi qu'à l'embellissement de l'école. Il convient de planter des arbres, des arbustes et des fleurs indigènes dans l'enceinte scolaire, en même temps que des plantes comestibles pour apprendre aux enfants à produire et à conserver les aliments. De plus, les arbres exercent un effet adoucissant et apaisant sur le cadre d'apprentissage et ses utilisateurs. La planification de l'aménagement paysager des écoles est un bon moyen d'associer les enfants à la réalisation d'une école amie des enfants.

TABLEAU 3.2 : ÉLÉMENTS FONCTIONNELS SUPPLÉMENTAIRES CONCERNANT LES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Espaces souples	Les espaces souples renforcent la participation des enfants en classe et permettent aux enseignants de fournir un cadre d'apprentissage et d'enseignement plus dynamique. Cette organisation rend possibles les activités de groupe, fournit des espaces pour travaux manuels et facilite l'accès aux espaces ouverts. Les salles de classe ou autres locaux qui créent un espace extérieur entre les structures donnent aux écoliers la possibilité de se trouver dans des espaces ouverts lorsqu'ils se rendent d'une classe à une autre. Les salles de classe doivent être accessibles pour tous les enfants; des rampes d'accès et des portes à large embrasure doivent être prévues pour les enfants à mobilité réduite.
Bibliothèque et salle de documentation	Dans les écoles amies des enfants, il existe vraisemblablement un lien entre la bibliothèque et salle de documentation et la communauté locale. Chaque fois que cela est possible et conformément à la pratique scolaire, ce local doit être situé et conçu de manière à être accessible à la communauté. Dans d'autres cas, l'établissement peut faire appel, pour l'enseignement de la culture, de l'histoire et de l'artisanat locaux, aux connaissances et aux compétences de membres de cette communauté.
Toilettes	Les enseignants doivent pouvoir utiliser des toilettes non mixtes. Pour les élèves, l'existence de toilettes séparées dans la salle de classe ou à proximité est la solution la plus pratique et la plus sûre. Ces toilettes peuvent également être conçues et situées de façon à pouvoir être utilisées par les élèves de plusieurs classes, ce afin de protéger les jeunes enfants.
Salles de relaxation à proximité des espaces d'apprentissage	Au niveau de l'école maternelle et des premières années de l'école élémentaire, le plan des écoles amies des enfants doit prévoir des salles où les enfants puissent se détendre. D'une façon générale, tout ce qui peut rappeler le foyer aux enfants de ce groupe d'âge crée pour eux une atmosphère amicale et accueillante.
Espaces individuels	En plus des espaces d'apprentissage souples destinés aux groupes grands ou petits (apprentissage fondé sur un projet/travail en équipe), il convient de prévoir des espaces d'apprentissage individuels, car les enfants ont leur propre style d'apprentissage et certains d'entre eux ont parfois besoin d'un espace où ils puissent étudier ou réfléchir seuls.
Espaces ouverts	La facilité d'accès aux espaces ouverts depuis les salles de classe permet aux enfants de rester en contact étroit avec leur environnement et de se livrer à des activités physiques. Ces espaces ouverts peuvent être conçus comme des terrains de sport, des jardins ou vergers scolaires, des terrasses ou vérandas destinées aux activités d'apprentissage en plein air, des espaces de représentation ouverts, de larges couloirs et cours, des treilles, des auvents, des pavillons ombragés, des niches et renfoncements, des greniers servant de salles de jeu et des jardins de derrière clos. En règle générale, les écoles amies des enfants permettent à la collectivité d'utiliser certains de ces espaces après les heures de classe pour des réunions municipales ou autres réunions et activités locales.
Cuisine	L'espace destiné à la préparation des repas scolaires doit être équipé et meublé de façon que les aliments restent frais et à l'abri des mouches et autres insectes nuisant à la qualité de l'alimentation.
Centre de santé	Lorsqu'il existe un campus ou un ensemble de services sociaux, le fait que l'école se trouve à proximité d'un centre de santé permet aux écoliers d'avoir accès à des services de santé et rend possible de fournir des soins aux enfants ayant besoin d'un suivi sanitaire permanent. Un centre de santé de ce type dessert en principe toute la communauté, soit après l'école, soit en accueillant séparément les patients de l'école et ceux de la communauté. Il crée ainsi un lien entre l'école, la communauté et la famille, lien centré sur le bien-être de l'enfant.
Protection	L'élément protecteur entrant dans la conception de l'école amie des enfants se présente sous deux aspects principaux : • Pour combattre les brimades et la maltraitance, les enseignants et les parents doivent être formés à des stratégies et interventions disciplinaires non violentes axées sur l'enfant. Ils doivent donc s'abstenir de battre les enfants, notamment avec des badines, et de leur infliger d'autres châtiments humiliants. Le fait de concevoir les salles de classe et les autres espaces de façon que les activités qui s'y déroulent soient bien visibles de l'extérieur peut conjurer la maltraitance à enfant. • L'enceinte et les limites des écoles ont une forme et une fonction qui peuvent varier selon l'emplacement et le contexte. Il s'agit de trouver un équilibre selon lequel une clôture peut protéger l'enfant contre les éléments extérieurs (comme la circulation et les animaux), définir les limites pour que les enfants restent dans l'enceinte de l'école et servir à délimiter un espace pour un jardin et un verger.

3.2 PÉDAGOGIE ET CONCEPTION

L'apprentissage étant au cœur de l'enseignement, tout ce qui facilite l'apprentissage doit occuper une place centrale dans la conception des écoles. De ce principe fondamental découlent les éléments de base de cette conception. Par exemple, il est évident que des enfants en bonne santé apprennent mieux que des enfants malades, et que les enfants sont particulièrement vulnérables aux maladies dans des environnements hostiles. La conception des écoles doit inclure la protection de la santé, qui permet aux enfants de donner le meilleur d'eux-mêmes. C'est ainsi que les espaces sanitaires pour le lavage des mains et les trousses de secours, par exemple, sont des aspects importants des écoles amies des enfants.

La conception des écoles doit être adaptée aux phases du développement normal des enfants. Les enfants apprennent différemment selon les phases de leur développement. Par exemple, les jeunes enfants n'ont pas les mêmes connaissances et aptitudes que les enfants plus grands pour ce qui est de se familiariser avec des concepts complexes. Les différences de développement importent non seulement pour la conception des écoles amies des enfants, mais aussi pour le choix des matériels didactiques, la création d'espaces d'apprentissage/enseignement et le choix du mobilier scolaire.

Il y a bien d'autres facteurs qui influent sur la conception physique d'une école, tels que les conditions environnementales et climatiques locales, les matériaux de construction, l'existence des capacités humaines locales et leur niveau, les ressources et les priorités. De la même façon que le modèle d'école amie des enfants n'est pas un schéma reproductible à l'infini, il n'y a pas de schéma tout fait pour la conception d'écoles amies des enfants, mais il existe des directives qui montrent comment les principes amis des enfants contribuent à créer des normes permettant d'obtenir une très bonne qualité dans diverses situations.

L'expérience des écoles amies des enfants donne à penser qu'en principe, l'effectif devrait être maintenu à un maximum compris entre 60 et 75 enfants dans les écoles maternelles, entre 200 et 400 dans les écoles élémentaires et entre 600 et 800 dans les écoles secondaires. La recherche montre que, si on les compare avec des écoles à effectif important (plus de 2 000 enfants), les petites écoles (entre 100 et 150 enfants) offrent aux enfants davantage de possibilités de participer à des activités périscolaires et sportives et d'exercer des rôles d'animation, qui sont deux éléments très importants d'une école amie des enfants.

© UNICEF/NYHQ2005-1660/Mohan

On s'accorde largement à considérer que l'amélioration des infrastructures scolaires et l'utilisation des technologies les plus récentes stimulent l'apprentissage, renforcent le moral des élèves et des enseignants, améliorent la motivation, modernisent les méthodes pédagogiques (auto-apprentissage interactif) et permettent aux enseignants de se concentrer sur la facilitation de l'apprentissage au lieu d'avoir à faire face aux problèmes causés par des systèmes surannés. Toutefois, ces infrastructures et ces technologies ne peuvent apporter des améliorations que si l'on peut compter également sur un enseignement de qualité, une gestion efficace et un environnement stimulant qui permettent aux enfants de mettre en œuvre ces technologies. À cet égard, les résultats obtenus par les écoles amies des enfants ont mis en relief l'importance prise par des bâtiments qui favorisent l'adoption d'approches souples et participatives et de méthodes d'apprentissage et d'enseignement innovantes en offrant de multiples possibilités d'apprentissage aussi bien en classe qu'à l'extérieur.

3.2.1 Salles de classe

- **Taille et espace :** les salles de classe ont des tailles variables et remplissent des fonctions différentes, les enfants passant de l'une à l'autre à des fins différentes. Au lieu d'être des espaces à fonction unique, elles rendent possibles un certain nombre d'activités différentes, telles que la lecture, la recherche, le travail de groupe et le dessin. L'accès direct à l'extérieur depuis la salle de classe permet aux enfants de mieux mettre l'extérieur à profit à des fins d'apprentissage, mais il doit exister un ou plusieurs espaces intermédiaires (par exemple des couloirs) qui relient l'extérieur au cadre d'apprentissage intérieur. De cette façon, les élèves disposent de divers espaces d'apprentissage changeant progressivement de caractère et, partant, de multiples moyens d'apprentissage.
- **Sécurité :** la transparence de la conception, qui permet de voir ce qui se passe dans la salle de classe et dans d'autres installations scolaires, peut protéger les enfants contre les violences infligées par les enseignants ou des élèves plus âgés, en particulier après la classe (voir chapitre 5).
- **Mobilier mobile :** dans les écoles amies des enfants, le mobilier mobile remplace les bancs ou tables pouvant avoir été boulonnés au sol. Le concepteur doit tenir compte du groupe d'âge des enfants, de façon que les chaises et les tables soient bien adaptées à la taille des élèves. Lorsque les sièges sont mobiles, les enfants peuvent travailler seuls ou en groupe. Les chaises ou tabourets sont plus faciles à déplacer que les bancs.
- **« Base » des enfants :** il est nécessaire de prévoir des espaces d'entreposage dans la salle de classe ou à proximité pour que les enfants puissent y déposer leurs projets, dessins, sacs et manteaux. Les élèves ont besoin de casiers individuels verrouillables pour y déposer leurs affaires – même s'il ne s'agit que d'un espace très réduit.
- **Normes nationales et internationales :** les salles de classe ont besoin de tableaux noirs et, dans les classes des plus jeunes, de présentoirs adaptés à la taille des enfants pour que ceux-ci puissent y accrocher leurs travaux et affiches. Il existe à cet égard une large gamme de matériels et de prix. On aura intérêt à utiliser les matériaux et les services d'entretien locaux. Il existe des normes nationales et internationales, qu'il convient de respecter. Un tableau noir et le bureau de l'enseignant en face des élèves focalisent l'attention sur ce dernier en tant que facilitateur de l'apprentissage. Si l'enseignant peut circuler dans la classe, en apportant son aide à des groupes d'élèves ou à certains élèves pris individuellement, les enfants peuvent s'impliquer d'une manière plus active.

Avant que la conception ne puisse commencer, il importe de connaître les règlements de construction du pays considéré. Dans certains pays, le gouvernement peut ne pas s'être doté d'un règlement très détaillé ou le règlement utilisé peut ne pas prendre en considération les normes de qualité actuellement en vigueur en matière de protection contre d'éventuelles catastrophes, telles que les inondations, les

ouragans et les tremblements de terre, ou contre des situations dangereuses ou des matériaux de construction et finitions toxiques. En pareil cas, le planificateur doit recommander l'adoption des normes internationales correspondant à des profils de danger donnés. Il arrive souvent qu'un pays adopte des codes de construction bien acceptés qui peuvent n'être ni conformes aux codes internationaux ni correctement appliqués. Le projet doit adopter les normes et pratiques locales et s'assurer que les codes sont bien appliqués.

Une école amie des enfants doit être suffisamment innovante pour donner aux ministères et aux collectivités une nouvelle chance d'améliorer la qualité de l'éducation. Mais il arrive que les personnes chargées de la construction refusent d'appliquer les innovations en matière d'espace et de formes, et de méthodes et de matériaux de construction. Cette résistance peut être le fait des entreprises du bâtiment et des fournisseurs de matériaux, mais aussi du Ministère de l'éducation, de la direction des établissements scolaires considérés ou des organismes chargés d'inspecter les nouvelles constructions.

Cette résistance peut être un problème particulièrement grave si les écoles existantes du Ministère ont cessé de fonctionner lors d'une catastrophe naturelle récente. Ces catastrophes peuvent révéler que le conseil d'établissement et les entreprises locales ne se sont pas conformés aux précautions adéquates en matière de qualité, ce qui pourrait constituer un cas de fraude. Dans une atmosphère aussi chargée, la présentation de projets innovants à un ministère et à un secteur de la construction très critiqués peut être minée par une publicité négative.

Ces situations requièrent soin et patience dans la présentation ainsi que des relations reposant sur la confiance. Les innovations doivent présenter un intérêt tangible. Un modèle grandeur nature réalisé à des fins d'essai ou de certification de qualité par une institution très respectée peut être nécessaire pour obtenir l'agrément des autorités locales, ce qui est une première étape cruciale. Sans cet agrément, la construction risque d'être retardée à cause des doutes de la communauté en ce qui concerne la qualité et les risques. Ce retard peut être onéreux, nuire aux relations de l'entreprise et créer une impression négative auprès des partenaires du financement. C'est la raison pour laquelle le parti architectural définitif, les dessins techniques et le plan de construction, qui englobent toutes les décisions innovantes en matière de conception, doivent être examinés et approuvés officiellement avant que les contrats ne puissent être signés et les travaux commencer.

3.2.2 Infrastructures

- **Toilettes, eau pour le lavage des mains et la boisson :** les enfants et les enseignants ont besoins de toilettes non mixtes et d'eau pour se laver les mains et boire. Les toilettes scolaires qui assurent la possibilité de s'isoler et facilitent l'hygiène menstruelle (salles pour hygiène individuelle) doivent être installées dans un endroit sûr et entretenues d'une manière non discriminatoire. S'agissant des adolescentes et des enseignantes, les espaces de lavage doivent disposer d'eau en quantité suffisante et leur permettre de s'isoler pour laver et faire sécher les pièces de tissus et chiffons qu'elles utilisent pendant leurs règles. Il est également utile de pouvoir disposer de dispositifs de fourniture ou de remplacement de tissus, tampons et serviettes hygiéniques à l'école.
- **Recyclage de l'eau :** l'eau utilisée pour le lavage des mains doit être recyclée et servir à arroser les vergers et les potagers. Les déchets humains et animaux peuvent être utilisés pour la production de compost. Les solutions retenues doivent correspondre à la situation locale et être acceptées par la collectivité.
- **Local hygiénique pour les vendeurs de produits alimentaires et la cuisine scolaire :** l'alimentation et la nutrition font partie intégrante des programmes éducatifs et sont à bien des égards aussi importantes que la pédagogie scolaire.

Il convient de planifier d'emblée un espace distinct pour une cuisine et le stockage des aliments. Il faut déconseiller d'apporter des aliments ou des boissons de l'extérieur, car les aliments apportés de la maison ou vendus dans les boutiques peuvent ne pas avoir été préparés d'une façon conforme à l'hygiène ni conservés selon des normes sanitaires acceptables.

- **Stockage des médicaments :** les médicaments doivent être stockés dans un endroit prévu à cet effet. En fonction des types de médicaments, un espace réfrigéré peut être nécessaire.
- **Centre de santé :** un cabinet médical intégré au plan de l'école peut servir de dispensaire scolaire et de centre de santé extrahospitalier. Tout comme leur état nutritionnel, l'état sanitaire des enfants est essentiel pour le processus d'apprentissage.
- **Centre informatique et bibliothèque :** un Centre informatique doit être équipé d'ordinateurs, de moyens de connexion à Internet et de tout ce qui peut permettre aux élèves et à la collectivité de profiter d'un accès à la Toile mondiale.
- **Laboratoire :** une salle de classe distincte ou un espace à l'intérieur d'une classe peut servir de laboratoire de base pour l'étude des sciences naturelles. Au nombre des espaces de base destinés à l'enseignement d'un petit groupe de matières scientifiques (physique/biologie/chimie) dans les écoles dispensant un enseignement primaire et un enseignement secondaire du premier et du second cycles, doivent notamment figurer un espace enseignant, un espace de présentation, des tableaux scientifiques, une douche d'urgence, un espace de biologie extérieur (plantes en pot, fleurs, animaux), un espace de stockage du matériel, un espace de stockage bien ventilé pour les déchets toxiques et acides, une salle de préparation des expériences de laboratoire et un espace de nettoyage avec évier et robinets. Le laboratoire doit bénéficier d'une bonne ventilation naturelle et être à l'abri de la lumière directe du soleil.

3.2.3 Espaces extérieurs

- **Espaces récréatifs :** en principe, chaque cour d'école devrait offrir suffisamment d'espace pour la pratique des sports, jeux et activités périscolaires très appréciés par la population locale (théâtre, chant, danse) et pour des écojardins, vergers et fermes ou lots boisés. Les enfants doivent être associés à l'aménagement du terrain de sport car ils comprennent les prescriptions à observer dans ce domaine. Lorsque l'espace disponible ne permet pas la pratique des sports organisés, il importe d'essayer de trouver d'autres espaces au sein de la communauté. Lorsque l'espace disponible sur le site de l'école est limité – ce qui arrive souvent –, les administrateurs peuvent être conduits à maximiser l'espace réservé aux salles de classe aux dépens des espaces ouverts dont les enfants ont besoin pour jouer. Le concepteur et l'équipe chargée du projet doivent tenir compte de ces priorités contradictoires, tout en soulignant l'importance des activités récréatives dans le fonctionnement général de l'école. Parfois, l'école amie des enfants remplace des salles de classe endommagées ou démolies. Dans ce cas, le concepteur et l'équipe doivent mettre en balance la nécessité du retour urgent des enfants à l'école avec celle de retirer les débris et de créer des espaces récréatifs. Un petit budget affecté par la collectivité locale à l'enlèvement des débris, au défrichement du terrain et à l'aménagement paysager peut procurer des dividendes importants. L'école ne consiste pas seulement en bâtiments, mais aussi en terrains qui, pendant une grande partie de l'année, sont tout aussi importants pour l'apprentissage que les bâtiments scolaires eux-mêmes.
- **Terrains scolaires et production d'aliments :** les enfants peuvent être encouragés à aider à cultiver des légumes et des fruits, et à élever des animaux domestiques et des poissons, et les terrains scolaires peuvent les aider à se familiariser avec des méthodes efficaces de production et de conservation d'aliments (préparation de confitures, de condiments, etc.). Au moment de

choisir les aliments à préparer, il importe de créer les conditions d'une expérience présentant un intérêt culturel. La préparation doit donner lieu à une consultation étroite de la collectivité, ce qui contribue à écarter une éventuelle exploitation des enfants dans le cadre d'activités scolaires génératrices de recettes. Indépendamment des possibilités de production d'aliments, les arbustes, plantes et arbres indigènes plantés sur les terrains scolaires créent des moyens d'apprentissage et embellissent l'environnement.

- **Clôtures :** la planification doit prendre en considération la nécessité d'installer des clôtures autour de l'école et le type de clôtures approprié. En milieu rural, l'école doit souvent être physiquement séparée du reste de la collectivité afin de créer un espace ami des enfants et de gérer cet espace d'une façon différente du reste de l'environnement. La clôture et les portes sont également importantes pour protéger les terrains et les constructions en dehors des heures d'école. Dans le cas des jardins scolaires, la clôture protège le jardin contre le vol et les animaux nuisibles.
- **Scène en plein air polyvalente :** lorsque cela est possible, une scène en plein air peut servir de salle de classe et de salle de spectacle pour certaines classes ou activités scolaires. Cet espace peut aussi accueillir des activités communautaires après les heures d'école, car les écoles sont parfois les seuls lieux où les membres de la communauté peuvent se rassembler, à l'occasion, par exemple, d'une cérémonie de remise de diplômes ou d'ouverture de l'année scolaire, ou de fêtes importantes que les parents, les enseignants et les élèves célèbrent à l'école.

La plupart des écoles ou espaces d'apprentissage amis des enfants se trouvent dans des environnements tropicaux (chauds et humides) ou arides (chauds et secs). L'emploi d'espaces d'enseignement en plein air y est courant et la conception doit en tenir compte. L'année scolaire comprend souvent plusieurs mois durant lesquels le degré élevé d'humidité ou la chaleur étouffante ne permet pas d'étudier dans des salles de classe. Mais pendant d'autres mois de la même année scolaire, il est nécessaire d'utiliser des salles fermées. En pareil cas, la conception doit inclure des vérandas ou des espaces couverts ombragés permettant à l'enseignant et aux élèves de passer facilement de pièces fermées à des espaces ouverts.

3.3 CHOISIR L'EMPLACEMENT DES ÉCOLES OU DES ESPACES D'APPRENTISSAGE

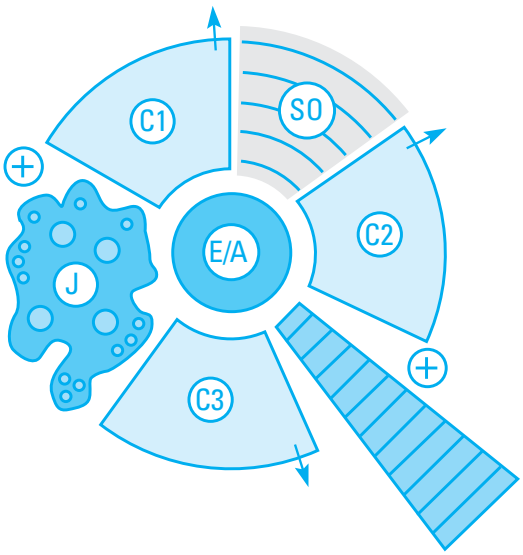
3.3.1 Taille et emplacement des écoles

La taille de l'école, son emplacement et la façon dont elle organisée influent sur la manière dont les enfants apprennent et sur les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres et avec les adultes et la collectivité. Les études montrent que les enfants préfèrent la variété, la flexibilité et la facilité d'entretien dans les écoles et autres espaces d'apprentissage. En outre, les enfants déclarent souvent une préférence pour les espaces verts avec des fleurs, des arbustes et des arbres – ces derniers servant à filtrer la lumière du soleil, la poussière et le bruit, à organiser des déjeuners en plein air et à l'ombre ou des activités d'apprentissage en plein air, ou à rendre le site plus attrayant. Il est rare, dans le cas des écoles traditionnelles, que ces questions soient prises en considération aux stades de la planification et de la conception.

Les écoles et les terrains scolaires doivent faire partie intégrante du processus d'apprentissage. Les bâtiments

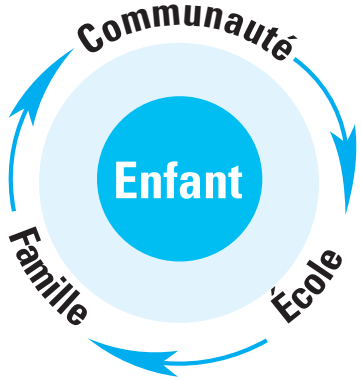
ne sont pas que des abris : ce sont également des outils d'apprentissage et d'enseignement. La taille de chaque école et la disposition et l'organisation des espaces et environnements d'apprentissage doivent être décidées sur la base des besoins matériels et de ceux du programme scolaire. Surtout, les espaces doivent être bien définis, bien proportionnés, adaptés à des activités d'apprentissage multiples et intégrés aux espaces et environnements de plein air.

SCHÉMA 1 : ORGANISATION SPATIALE



C	Salle de classe
E/A	Enseignants/administration
+	Espaces intermédiaires
J	Jardin
SO	Scène ouverte

Les décisions concernant l'emplacement des écoles doivent être prises en consultation avec les membres de la communauté, notamment les élèves, les enseignants et les responsables locaux, ainsi qu'avec les représentants des administrations chargées de l'approvisionnement en eau et de l'assainissement, de la santé, des parcs et des loisirs, et de la protection sociale. L'emplacement doit être choisi de manière à protéger les enfants contre les risques pour la sécurité, la santé et l'environnement, tels que les inondations, le bruit excessif, les odeurs, la poussière, les décharges, les dépôts de carburants, les petites et grandes industries, la circulation, la criminalité et le vandalisme. Par ailleurs, un emplacement au centre de la communauté développe un sentiment de prise en charge parmi les enfants et les autres membres de cette communauté.



En principe, tous les enfants doivent pouvoir se rendre à pied à l'école. Lorsque des enfants doivent utiliser un moyen de transport pour y aller, le coût augmente et les enfants pauvres risquent de se trouver exclus. Par ailleurs, la distance est un facteur important influant sur la fréquentation scolaire des filles. Afin de scolariser un plus grand nombre d'enfants, le gouvernement de l'État indien de l'Uttar Pradesh a pris pour norme une distance à pied de 1,5 kilomètre pour les écoles situées dans les plaines et de 1 kilomètre pour celles qui se trouvent dans les zones montagneuses. Une étude menée en Égypte (Lone, 1996) a fait état d'une participation de 30 % de filles dans le cas des écoles situées à au moins 3 kilomètres de leur foyer et de plus de 70 % lorsqu'elles n'avaient que moins d'un kilomètre à parcourir.

L'emplacement des écoles amies des enfants est important pour que les infrastructures puissent fonctionner dans de bonnes conditions de sécurité. L'école doit être située là où vit la population, soit dans le village ou la localité qu'elle dessert, soit à proximité. Cela facilite les contacts entre le personnel

scolaire, les enfants et les parents et ouvre de meilleures perspectives au travail d'équipe. Les écoles ou espaces d'apprentissage amis des enfants doivent montrer l'importance que la communauté attache à l'enseignement et à l'apprentissage.

3.3.2 Mobilité

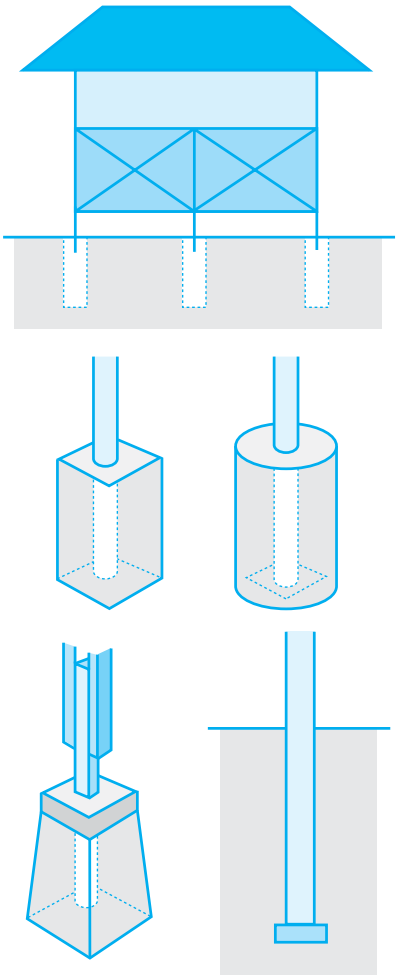
Les écoles n'ont pas à être considérées comme des structures permanentes. Elles peuvent accompagner les enfants appartenant à des communautés itinérantes. Les nouvelles écoles peuvent être conçues de manière à pouvoir être rapidement démontées et transportées avec les familles nomades vers de nouveaux emplacements.

La révolution des télécommunications a gagné le monde entier, et les pays bénéficiant d'un bon accès aux télécommunications ont enregistré une croissance rapide des communautés d'apprentissage virtuelles. L'enseignement à distance et les cyberécoles et cyberespaces permettent aux enseignants et aux enfants vivant dans des régions isolées d'accéder à des moyens qui n'étaient pas disponibles auparavant. En Sierra Leone, par exemple, les enseignants utilisent Internet pour demander à des collègues d'autres pays de leur adresser des matériaux d'évaluation.

3.3.3 Évaluation des situations topographiques à risque

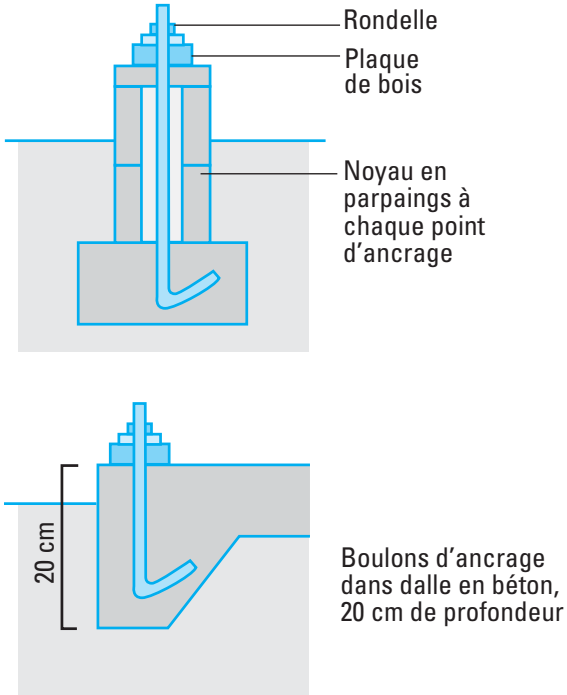
L'état des sols (capacité portante du sol, risque de glissement de terrain, déclivité du terrain, par exemple), les niveaux hydriques, la quantité et l'intensité des précipitations annuelles et l'impact potentiel des vents locaux sur les structures scolaires doivent faire l'objet d'une évaluation attentive avant que l'emplacement ne puisse être choisi. Une étude approfondie des conditions microclimatiques (analyse bioclimatique) est déterminante pour comprendre l'environnement et les éléments essentiels d'une bonne conception tropicale qui prenne en compte le confort des enfants et des enseignants. Il faut également prendre en considération la conception antisismique dans les zones sujettes à des tremblements de terre et la conception à l'épreuve des ouragans dans les régions exposées à des vents extrêmes, à des tsunamis et à des catastrophes naturelles.

SCHÉMA 2A : SEMELLE POUR POTEAU DE BOIS



NOTE : Plus le sol est tendre, plus le poteau doit être enfoncé profondément de façon à pouvoir résister au vent et au déplacement.

SCHÉMA 2B : CARACTÉRISTIQUES DES SEMELLES EN BÉTON



ÉCOLE ITINÉRANTE EN NAMIBIE

L'Association norvégienne pour la Namibie (NAMAS) gère un programme d'éducation à l'intention de la population himba semi-nomade du Nord de la Namibie. L'école se compose d'un centre administratif et de 30 classes itinérantes ouvertes sous des tentes. Au départ, ces tentes étaient de mauvaise qualité – elles étaient trop sombres et il y faisait trop chaud, et elles nuisaient à la productivité des élèves et des enseignants. En outre, les coûts d'entretien étaient élevés. La NAMAS les a remplacées par des tentes norvégiennes se composant d'un cadre en aluminium renforcé et d'un toit et de murs recouverts d'un polyester réfléchissant la lumière du soleil et la chaleur d'une durée de vie de 25 ans. La structure ainsi mise en place était adaptée aux besoins tant des enfants que des enseignants. En outre, parce qu'elles ne comportent pas de poteau médian, ces tentes peuvent servir de logement permanent. Le montage prenant environ 3,5 heures et le démontage environ une heure, la salle de classe est facile à transporter.

3.4 ÉLÉMENTS DE CONSTRUCTION SUPPLÉMENTAIRES

3.4.1 Concentration

Le fait de concentrer de petits bâtiments autour des lieux de rassemblement peut créer une certaine variété et différents niveaux d'intimité dans les espaces d'apprentissage, où les salles peuvent donner lieu à une transformation des espaces publics en espaces semi-privés ou des espaces collectifs en espaces individuels.

3.4.2 Logements

Dans certains cadres, selon la politique en vigueur et les ressources disponibles, des logements de bonne qualité, fonctionnels et d'une superficie adéquate peuvent être mis à la disposition des enseignants. Il s'agit d'un aspect important qu'il ne faut pas négliger car il peut renforcer le sentiment de prise en main et de contrôle social. Qui plus est, il peut garantir la disponibilité du personnel enseignant dans les locaux de l'école à tout moment, ce qui revêt une importance particulière pendant la saison des pluies lorsque beaucoup de routes sont impraticables dans certaines régions.

3.4.3 Aménagement paysager

Parmi les éléments du coût de la construction d'une école amie des enfants, l'aménagement paysager a toutes les chances d'être l'un des

NORMES UTILISÉES DANS LE PROJET SWASTHH[1], JHARKHAND (INDE)

ÉLÉMENT	NORME
Mur d'enceinte	Le mur d'enceinte doit délimiter le périmètre de l'école et être suffisamment résistant pour écarter toute intrusion ou menace (du bétail, par exemple).
Toilettes	Deux toilettes non mixtes et deux urinoirs pour 250 enfants.
Eau potable	Trois litres par enfant et par jour.
Installations pour le lavage des mains	Espace spécifique avec de l'eau et du savon. Le recyclage de l'eau doit être prévu au stade de la conception.
Aire de jeu	Un espace dégagé et plat pour la pratique du sport qui puisse être utilisé par au moins une classe par séance. Il est recommandé de prévoir un équipement sportif.
Jardins	Un espace réservé aux plantes, fruits et légumes. La récolte de fruits et de légumes est utilisée pour le repas de midi. Les enfants doivent être associés à l'entretien des jardins et à l'enregistrement de la récolte de légumes afin de développer chez eux un sentiment de prise en charge.
Traitement des ordures	Un espace réservé au traitement des ordures et un système de préparation du compost; prévoir des poubelles et des balais. Les enfants doivent participer au nettoyage et à l'entretien de la salle de classe.

[1] SWASTHH signifie « eau et assainissement dans les écoles pour la santé et l'hygiène ».

moins importants, alors qu'il est l'un des facteurs ayant l'impact le plus positif sur l'esthétique de l'école. Si l'on reconnaît le plus souvent une valeur élevée au « bon » aménagement paysager, la conception effective, le choix des plantes et la préparation et l'entretien des jardins ne sont pas des tâches simples. En Inde, par exemple, pendant la période de reconstruction qui a suivi la situation d'urgence survenue au Gujarat en 2001, on a pour la première fois consulté des institutions agricoles locales dans le cadre d'études de projets, et la communauté a été associée au choix, à la plantation et à l'entretien des espèces végétales. D'une façon générale, ces espèces végétales doivent être locales et connues de la communauté. C'est une autre occasion de renforcer le sentiment de prise en main par la collectivité. L'aménagement paysager créatif est relativement peu onéreux et a un impact élevé sur l'esthétique du produit final, l'école amie des enfants.

3.4.4 Hygiène, assainissement, eau

Il semble évident que les infrastructures destinées aux enfants ne doivent pas avoir les mêmes dimensions que celles réservées aux adultes. Néanmoins, les modèles adaptés à la taille des adultes sont trop souvent utilisés pour les écoles, et même lorsqu'on les adapte aux besoins des enfants, les changements sont le plus souvent très limités. Des détails importants sont négligés et le fait que les enfants ont des aptitudes physiques différentes de celles des adultes n'est souvent pas pris en considération. Dans la conception d'écoles amies des enfants, il est indispensable de prévoir des modèles de siège de toilettes, d'urinoir, de robinet, de bouton de porte, de serrure et de rampe adaptés à la taille des enfants. Il est tout aussi important de prendre en compte les aptitudes physiques des enfants en calculant le poids des portes et des abattants de toilettes et la force nécessaire pour ouvrir un robinet et aller chercher de l'eau. Dans les écoles où l'éventail d'âges des élèves est large, il est recommandé de prévoir des toilettes séparées pour les jeunes enfants, les autres enfants et les enseignants. Lorsque divers groupes d'âge utilisent les mêmes toilettes, il faut prendre des dispositions spéciales pour permettre aux jeunes enfants d'utiliser les toilettes, par exemple

en prévoyant une marche devant le siège des toilettes ou un siège supplémentaire doté d'une ouverture plus petite.

En outre, des adaptations particulières pour les élèves handicapés doivent être incorporées dans le plan et l'emplacement des sanitaires. Il arrive trop souvent que les besoins des enfants handicapés soient négligés ou tout simplement oubliés.

En ce qui concerne l'hygiène, l'assainissement et l'eau, il importe également que les installations soient accessibles, ce qui encourage un comportement conforme à l'hygiène et réduit la propagation des maladies à l'école. Trop souvent, les erreurs de conception rendent si difficile d'adopter un tel comportement que beaucoup d'enfants n'ont pas de bonnes pratiques d'hygiène. Il faut donc que les sanitaires soient simples et faciles à utiliser.

Le calcul des besoins de construction, dont dépend la capacité accessible nécessaire en matière d'approvisionnement en eau et d'assainissement, doit être établi sur la base non seulement de l'effectif total, mais aussi d'autres facteurs, notamment le calendrier scolaire, le ratio filles/garçons et les prévisions de croissance de l'effectif. Par exemple, dans les centres d'éducation préscolaire et les écoles primaires du premier cycle (jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans), on peut envisager l'utilisation des mêmes toilettes par les garçons et les filles.

L'éclairage et la ventilation naturels des toilettes sont importants du point de vue de la propreté et de l'élimination des mauvaises odeurs. Les installations doivent être suffisamment éclairées pour que l'on puisse en contrôler la propreté; il est donc recommandé d'utiliser la lumière naturelle en association avec des couleurs claires à l'intérieur. Pour une bonne ventilation, deux ouvertures au moins sont nécessaires. Les jeunes enfants aiment les petites ouvertures à hauteur d'yeux. Une ouverture pratiquée dans la porte permet à un enseignant d'actionner le loquet depuis l'extérieur si un enfant se trouve accidentellement enfermé.

Pour trouver le bon emplacement, il faut examiner différents aspects concrets, *d'ordre environnemental et culturel*. Dans certains pays islamiques, par exemple, les femmes ne doivent pas être vues entrant dans un lieu d'aisances. D'un autre côté, les jeunes femmes ont peur d'être harcelées ou agressées dans des lieux retirés. Il faut donc soupeser différentes considérations, fixer des priorités et prendre des décisions participatives. Le travail de conception peut se compliquer lorsque ces aspects se concilient mal et que les divers utilisateurs ont des préférences différentes. Aussi bien conçue soit-elle, une installation risque de ne pas être utilisée si son emplacement a été mal choisi.

3.4.5 Centres d'éducation préscolaire

L'établissement d'un lien entre la prise en charge des jeunes enfants qui ne vont pas encore à l'école et les écoles amies des enfants est un élément essentiel du continuum écoles amies des enfants-communautés locales. Lorsque le centre d'éducation préscolaire est situé dans le périmètre de l'école ou à proximité de celle-ci, les enfants qui fréquentent cette école peuvent laisser leurs jeunes frères et sœurs à ce centre. De la sorte, ils peuvent aller à l'école et éviter d'amener les jeunes enfants dans des salles de classe de première année déjà surchargées. En cas de situation d'urgence, les centres de ce type peuvent donner aux parents et aux jeunes enfants l'occasion de se livrer à des activités en dehors de la crise, ce qui atténue leur dépression et leur désespoir. En ramenant un sentiment de normalité, les moments de plaisir et de joie que leur apportent ces jeunes enfants sont pour de nombreuses familles une source d'apaisement.

Les aspects essentiels à prendre en considération en vue de la création de centres d'éducation préscolaire sont notamment les suivants :

Infrastructures distinctes : il n'est pas nécessaire que ces centres soient des

bâtiments officiels, mais il doit s'agir d'espaces spécialisés et protégés. Ils ont besoin de beaucoup de lumière et d'air, et doivent être équipés de toilettes de taille réduite, d'un espace où faire la cuisine et d'un autre pour stocker les fournitures et les matériels. Aucun produit dangereux ne doit s'y trouver et ils doivent être protégés contre les intempéries.

Le taux d'encadrement est fonction de l'âge des enfants : la surveillance est essentielle pour la sécurité des enfants et pour qu'ils se livrent à des activités appropriées à leur âge. Le ratio enfants-dispensateur de soins dépend de l'âge des enfants, du centre considéré et des ressources du pays. En tout état de cause, un dispensateur de soins ne doit pas s'occuper de plus de 20 enfants dans le groupe d'âge des quatre à six ans, de 10 enfants dans le groupe d'âge des deux et trois ans, et de quatre nourrissons.

Espace : un centre d'éducation préscolaire doit être suffisamment grand pour permettre à chaque enfant de se déplacer et d'explorer son environnement immédiat. Les enfants de ce groupe d'âge n'ont pas besoin de s'asseoir sur des chaises : ils peuvent s'asseoir sur des tapis et on peut leur donner des matériels éducatifs et de la place pour jouer seuls ou en petits groupes. Un environnement d'apprentissage précoce combine des activités supervisées par un enseignant et des activités dont les enfants prennent eux-mêmes la direction.

La recherche a montré que les centres d'éducation scolaire ne sont pas simplement des écoles élémentaires à échelle réduite ni de simples espaces de jeu ouverts. Ces centres doivent incorporer des éléments de conception spécifiques afin de constituer un environnement propice au développement et à l'apprentissage qui soit à la fois sûr et agréable. Par exemple, chaque enfant doit y disposer d'un espace de 4,5 à 5,5 mètres carrés, avec un minimum de 3,8 mètres. Une classe plus grande améliore la souplesse du programme, offre aux enfants l'espace dont ils ont besoin pour pratiquer simultanément des jeux calmes et actifs, et diminue les comportements agressifs.

Les salles de classe doivent être spatialement différenciées. Les espaces d'activités peuvent être délimités par des objets matériels, tels que des cloisons mobiles, des étagères ouvertes, des petits placards et des plantes; par des signaux visuels, tels que des revêtements de sol, des textures ou des couleurs de mur différents; ou par des différences d'éclairage, de plafond ou de hauteur sous plafond. Pareille délimitation favorise les contacts sociaux, stimule le comportement exploratoire et empêche l'interruption d'un jeu en cours. D'une façon générale, la salle de classe doit comporter au moins quatre zones d'activités distinctes :

- **Zone de développement de la motricité globale.** Les tout-petits qui commencent à marcher et les enfants d'âge préscolaire ont besoin d'espace où ils puissent danser, grimper, sauter et déplacer des objets. Cette zone doit être suffisamment grande pour accueillir des structures telles qu'un toboggan ou un tunnel et suffisamment ouverte pour permettre l'utilisation de jouets à enfourcher, à pousser et à tirer.
- **Zone de jeu dramatique.** La fantaisie et l'imagination sont importantes pour les enfants de cet âge. La fourniture d'accessoires, tels que des appareils de cuisine, des meubles de salon ou une scène de théâtre, encourage le jeu dramatique. La zone en question doit être contiguë à la zone de développement de la motricité globale pour que les enfants puissent passer facilement de l'une à l'autre, mais ces deux espaces doivent être clairement délimités afin de donner le sentiment d'un espace semi-privé.
- **Zone de travaux manuels.** C'est la partie « trempée » de la pièce, celle où les enfants peuvent manipuler le sable, l'eau, la peinture, la colle et d'autres matériaux salissants. Cette zone doit être située à proximité d'une source d'eau, telle qu'un évier et un robinet en col de cygne, et avoir un plancher lavable. Elle doit également être bien éclairée.
- **Zone de tranquillité.** Les jeunes enfants ont besoin d'un espace individuel qui

leur permette d'avoir des contacts avec un dispensateur de soins adulte et de jouer seuls, de regarder des livres ou simplement de se reposer. Cette zone doit être moquettée et avoir des chaises confortables et des oreillers, une étagère basse pour des livres et des jouets en peluche, et un espace (hors de l'atteinte des tout-petits) pour des objets tels que des plantes ou un aquarium.

Sécurité : lorsqu'il s'agit de jeunes enfants, la sécurité est une préoccupation majeure. Un groupe qui comprend des enfants âgés de six ans ou plus doit faire l'objet d'une supervision attentive; à défaut, les plus jeunes risquent d'être éclipsés et oubliés. Les enseignants et les dispensateurs de soins doivent s'assurer que les enfants ne jouent pas avec des objets tranchants, qu'il n'y a aucun endroit dangereux à proximité et qu'il n'y a aucun polluant dans le centre. Les aliments doivent être servis immédiatement après avoir été préparés, et non conservés pendant une longue période.

3.4.6 Situations d'urgence

Naguère, l'UNICEF construisait des écoles ou recommandait, pour la construction d'écoles, le recours à des conceptions qui ne résistaient pas toujours aux catastrophes dans les régions exposées à des situations d'urgence : il était fréquent que les écoles s'effondrent à la suite de tremblements de terre ou d'inondations, et celles qui survivaient ne parvenaient pas à fournir un abri adéquat. L'UNICEF plaide à présent en faveur de conceptions novatrices fondées sur la « réduction du risque de catastrophe » pour les environnements amis des enfants, tout en respectant les coutumes et les pratiques existantes. Aux Philippines, par exemple, les écoles reconstruites après des typhons comportent désormais des éléments de conception et de construction plus durables. Par ailleurs, ces écoles ont été conçues pour pouvoir abriter temporairement des adultes en cas de situation d'urgence, tout en permettant de poursuivre les activités scolaires à certaines heures de la journée.

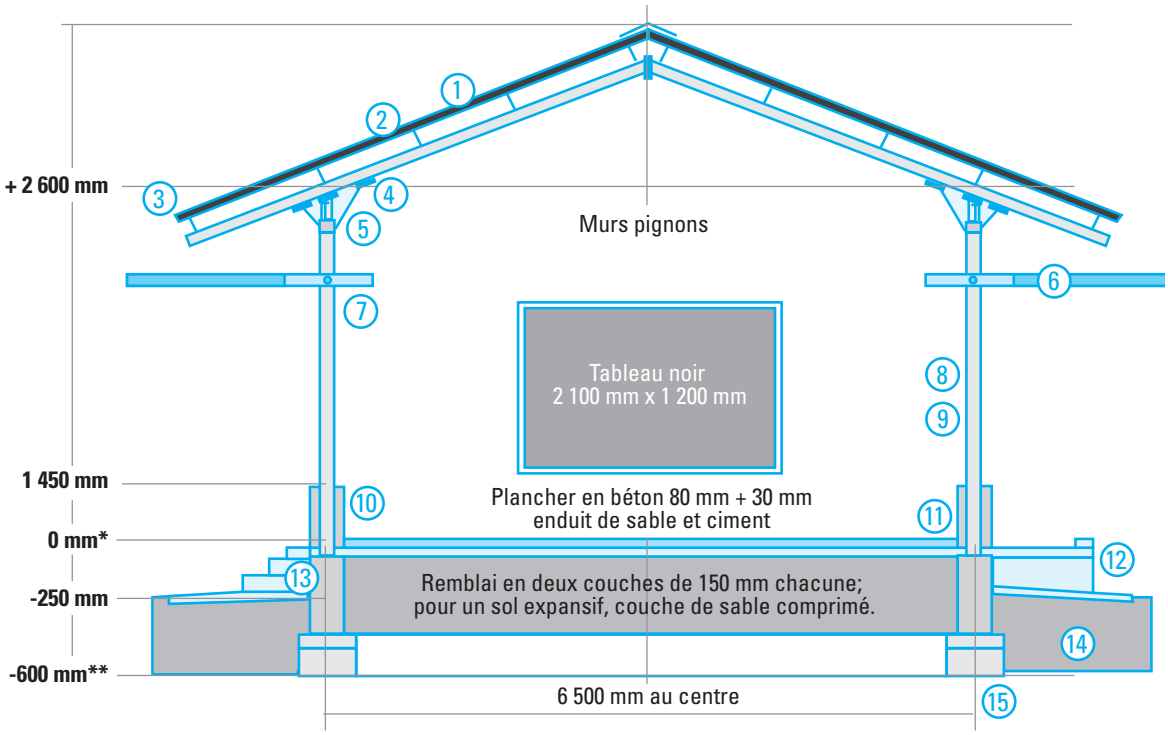
Les innovations par trop radicales peuvent être écartées par les communautés locales ou les gouvernements, mais le fait de s'en tenir strictement aux plans existants qui ne donnent plus satisfaction va à l'encontre de la volonté de créer des écoles qui puissent résister aux situations d'urgence. Étant donné que la contribution de l'UNICEF ne représente en général qu'une petite partie de l'effort de redressement et de reconstruction global, l'institution devrait s'employer à offrir, en matière d'établissements d'enseignement, des solutions pratiques, financièrement abordables et innovantes que les gouvernements et les communautés soient prêts à adopter à l'échelon national.

Les écoles en tant qu'abris d'urgence : il arrive que, pendant les situations d'urgence, les écoles amies des enfants doivent aller au-delà de leur mission d'éducation pour servir d'abris ou de lieux de rassemblement. C'est particulièrement fréquent dans les localités sujettes à des ouragans, à des tremblements de terre et à des inondations. Les écoles sont souvent les bâtiments les plus solides de la communauté, et elles peuvent être conçues pour remplir des fonctions multiples, mettant simultanément à disposition des abris et des salles de classe. Il est essentiel de comprendre à quel point il importe de *définir un ensemble minimal de normes pour les écoles*, en particulier lorsque leur principale fonction d'éducation peut être affectée par d'autres événements et situations.

Ce modèle à double fonction peut réduire la durée de l'absence forcée de l'école pour les enfants. Beaucoup d'enfants cessent d'être scolarisés pendant des mois, voire des années lorsque leurs classes sont utilisées comme abris. Qu'une situation d'urgence se produise ou non, tous les plans doivent prendre en considération le profil spécifique du site en matière de situations d'urgence. Certains sites sont sujets aux inondations, d'autres à la sécheresse, aux tremblements de terres ou aux ouragans; d'autres encore sont le théâtre de conflits civils ou militaires de longue durée. De nombreux sites sont confrontés à des risques multiples

et un parti constructif qui convient dans le cas de certains risques peut se révéler désastreux s'il est utilisé en présence d'autres risques – comme, par exemple, le fait d'utiliser des matériaux préfabriqués légers faits pour résister à des tremblements de terre dans une zone exposée aux grands vents. Dans le cadre de la définition du profil de risque, il importe de définir ces situations d'une façon qui permette aux architectes, aux fournisseurs et aux entrepreneurs de les évaluer d'une façon exhaustive et objective. Si le profil fait apparaître un risque particulièrement élevé, les plans doivent faire l'objet d'une évaluation indépendante aux fins de vérification de leur conformité au profil. Dans le cas d'une reconstruction postérieure à une situation d'urgence, il convient de faire examiner les partis constructifs par des institutions compétentes indépendantes pour en confirmer la sûreté. Ces évaluations peuvent être confiées à un

SCHÉMA 3 : SECTION TRANSVERSALE D'UNE SALLE DE CLASSE TYPIQUE



LÉGENDE :

1. Tôles d'acier ondulées galvanisées et faîtage, épaisseur 28,0
2. Poutre à treillis IPE 140 (pente de 22 degrés) avec des pannes en Z
3. Surplomb, 900 mm
4. Les poutres et colonnes sont boulonnées à l'aide de boulons M12
5. Sablière, UPE 140
6. Fenêtres en acier à persiennes, 2 020x2 020 mm (avec le châssis), pivotant à 300 mm du haut
7. Puits d'éclairage, 600x1 900 mm, fournit de la lumière lorsque les persiennes sont fermées
8. Tuyau d'acier, 20 mm
9. Colonne, tuyau d'acier 125 mm ou IPE 140 ancré dans la fondation
10. Banc de blocs stabilisés ou briques réfractaires à revêtement en bois dur, jusqu'à 450 mm
11. Poutre de rigidité, UPE 140
12. Rampe
13. Bouclier anti-termites
14. Fondation en grosses pierres avec mortier 1:4, ou bloc de terre stabilisée jusqu'à 250 mm au-dessus du terrain
15. Drainage, carreau de ciment, 600x600x50 mm, avec gravier, 1 200 de largeur, 300 mm de profondeur

* Plancher fini

** La profondeur dépend de celle du hérisson

grand nombre d'universités d'ingénierie. L'établissement d'un parti architectural et constructif qui corresponde au profil de risque est considéré comme une norme de qualité importante par l'administration et les collectivités locales et peut garantir que l'école amie des enfants pourra affronter avec succès les risques auxquels elle est exposée.

Campus et enceintes : la nécessité de mettre en place des services intégrés complexes pour les enfants en cas de situation d'urgence a donné lieu à de nouvelles façons d'envisager la sécurité, l'enseignement, voire le logement. Des partis architecturaux novateurs, qui prennent souvent appui sur les connaissances et techniques locales, placent les services dispensés aux enfants au cœur de la collectivité, à l'intérieur de cercles protecteurs.

Au Malawi, par exemple, les problèmes complexes créés par le VIH et le SIDA ont appelé des solutions novatrices. C'est ainsi que les écoles et les espaces récréatifs ont été implantés dans la même enceinte que les services médicaux, et les logements des enseignants et des orphelins séropositifs ou vivant avec le SIDA ont été construits à proximité du campus scolaire. Des potagers et des arbres ont été plantés à proximité. Dans le modèle du campus, le périmètre est ouvert. Les espaces sont conçus de façon à être très visibles et, ainsi, à permettre aux membres de la collectivité d'assumer la responsabilité de leur sécurité mutuelle.

De plus, les limites du campus sont sécurisées par une clôture et un gardien. La focalisation sur la reprise par les enfants de leurs activités normales, telles que l'apprentissage, encourage par ailleurs les adultes à se soucier, au-delà des tragédies du moment, de la protection de leurs enfants. Il est urgent d'intégrer les activités de préparation aux situations d'urgence du gouvernement aux politiques concernant les enfants. Par exemple, les espaces d'apprentissage sécurisés et amis des enfants peuvent se transformer en écoles amies des enfants et en communautés amies des enfants. Les centres d'éducation préscolaire et préélémentaire peuvent

MALAWI : ÉCOLE PERMANENTE À MPHUNGA

Au Malawi, les écoles sont généralement construites en briques de terre cuite de fabrication locale, et à l'aide de tôles ondulées et de poutres de bois supportant des toits en tôle ondulée. Pareille construction entraîne des problèmes d'environnement. La technologie de fabrication des briques est primitive : elle cause une surconsommation de bois et accélère le déboisement. Même traitées, les poutres de toiture sont rapidement endommagées par les termites. Il fait trop chaud dans les salles de classe, la température pouvant y atteindre 40 degrés Celsius. Elles ne conviennent ni comme espaces d'apprentissage pour les enfants ni comme espaces de travail pour les enseignants. La qualité de l'enseignement est en baisse.

L'UNICEF a, en collaboration avec les autorités norvégiennes, choisi une technologie innovante reposant sur l'emploi d'une structure porteuse en aluminium très résistante pour les toits et les murs. L'herbe locale a été utilisée pour les toits de chaume et les murs ont été construits en blocs de pisé renforcés à l'aide de ciment. Cette combinaison de matériaux traditionnels et contemporains a permis de réaliser des infrastructures éducatives fonctionnelles qui respectent la tradition du Malawi en matière de construction. On a ainsi construit neuf salles de classe, neuf logements pour enseignants, un dispensaire, un cabinet médical et un centre de dépistage volontaire, des cuisines pour les repas scolaires, ainsi que des latrines et des points d'eau. La construction d'une salle de classe de 50 mètres carrés revient à environ 4 700 dollars É.-U.. Le projet s'est concrétisé par une école amie des enfants fraîche, bien ventilée et bien éclairée.

apparaître dans les mêmes locaux que l'école amie des enfants. Les espaces d'apprentissage sécurisés peuvent diminuer le coût de la fourniture à la prochaine génération de l'accès aux connaissances et aux compétences dont elle aura besoin.

La stratégie amie des enfants a été formulée dans le cadre de partenariats locaux et internationaux forgés pendant les situations d'urgence qui se sont produites au cours de la décennie écoulée. Faisant fond sur une conception des droits de l'homme qui affirme la valeur de la vie de chaque enfant pris individuellement, l'approche amie des enfants renforce les réseaux d'appui et les ressources mis à la disposition des enfants – les familles, les voisins, les gouvernements et les donateurs. Elle attache une grande valeur à la qualité des relations au sein de ces réseaux sociaux.

Les spécialistes des situations d'urgence et de l'éducation ont appris que le moyen le plus important à mettre au service de la protection des enfants et de l'infrastructure humaine d'un pays est la volonté des adultes de s'impliquer dans ce processus. Les parents vivant dans les camps de réinstallation sont souvent les premiers à ouvrir leurs propres écoles et espaces d'apprentissage afin de contribuer à rétablir un sentiment de normalité avant l'arrivée de l'aide gouvernementale et internationale. Les organisations humanitaires et les gouvernements peuvent souvent œuvrer plus rapidement et efficacement s'ils tirent parti des connaissances et des relations locales, au lieu d'importer des programmes plus génériques élaborés au niveau international.

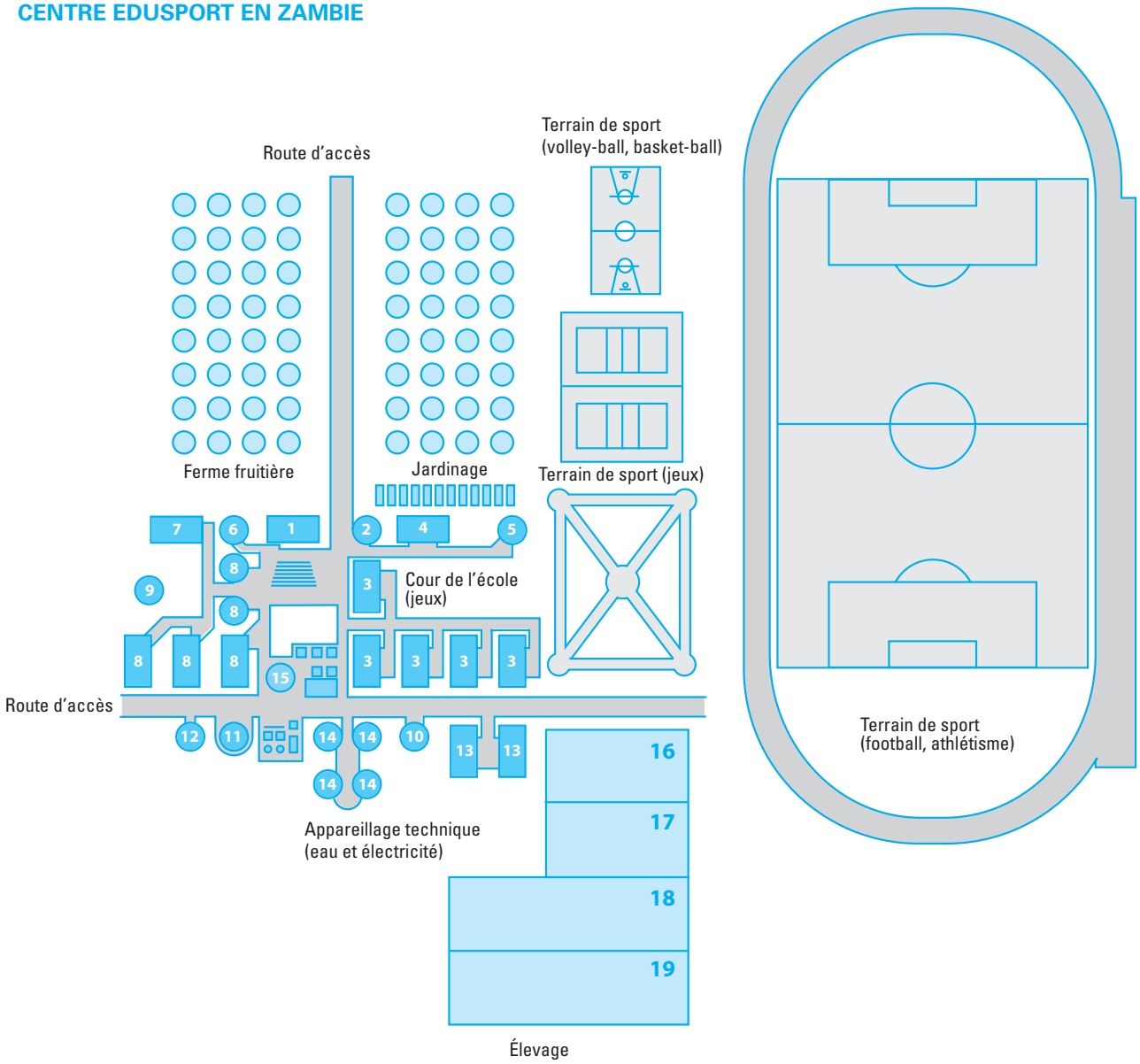
ZAMBIE : ÉCOLE KAO

Implanté dans un district rural au nord de Lusaka, le centre Kicking AIDS Out (KAO) a été ouvert en juin 2005 par la Fondation EduSport, une organisation non gouvernementale zambienne. Cette Fondation promeut l'éducation par le sport, en particulier le football, en tant qu'outil grâce auquel les activités physiques, l'information et l'éducation peuvent favoriser la prévention du VIH/SIDA, notamment parmi les enfants et les jeunes des zones rurales.

La première tranche du centre KAO comprend quatre salles de classe et la maison d'un enseignant, soit une superficie totale de 220 mètres carrés. Ce centre assurera les services suivants : enseignement, dortoirs pour les orphelins sans famille, gestion, services de santé avec un centre de dépistage volontaire, approvisionnement en eau et assainissement, et stockage de la nourriture et des médicaments. L'approche novatrice est axée sur la production d'aliments et l'apprentissage de techniques permettant non seulement de nourrir les écoliers, mais aussi d'offrir une source de revenu permettant de financer les dépenses d'exploitation. Les terrains de sport sont un élément important du projet. La Fondation EduSport envisage d'ouvrir 10 centres analogues à travers le pays.

La collectivité locale a été associée au projet et chargée d'en réaliser la première tranche. La construction a pris environ quatre semaines. Les matériaux locaux, tels que l'herbe pour la toiture en chaume et les blocs de pisé pour les murs, ont été utilisés. Les structures porteuses pour les murs et les toits sont en aluminium; les planchers sont faits de dalles en béton. Le coût de construction d'une salle de classe (50 mètres carrés) s'est élevé à 4 700 dollars É.-U.. Le centre, qui sera construit par tranches et selon les fonds disponibles, est un modèle d'école amie des enfants, qui offre une prise en charge sécurisée des orphelins. La collectivité sera chargée de faire fonctionner le centre avec l'appui de la Fondation EduSport.

SCHÉMA 4 : KICKING AIDS OUT — CENTRE EDUSPORT EN ZAMBIE



LÉGENDE :

1. Direction
2. Service technique du gardien de sécurité
3. Salles de classe
4. Apprentissage de techniques
5. Maison de l'enseignant
6. Centre de dépistage volontaire et d'orientation
7. Salle de soins
8. Logements (élèves)
9. Maison d'invités
10. Maison du personnel
11. Toilettes (personnel)
12. Stockage des médicaments
13. Stockage des aliments
14. Toilettes (élèves)
15. Cuisine
16. Basse-cour
17. Lapins
18. Chèvres
19. Porcs

INDE : APRÈS LE TREMBLEMENT DE TERRE

Le 26 janvier 2001, un tremblement de terre massif a frappé l'État indien du Gujarat. De 7,9 sur l'échelle de Richter, selon le United States Geological Survey, il a tué au moins 17 000 personnes et fait plus de 700 000 sans-abri. Les premières estimations ont fixé à environ 1,2 milliard de dollars É.-U. la valeur totale des dégâts. Plus de 12 000 écoles, 800 anganwadis (centres d'éducation préscolaire) et un grand nombre de centres de santé ont été gravement endommagés.

En plus des dégâts matériels, la dévastation causée par la catastrophe a directement affecté près de trois millions d'enfants et de 2,5 millions de femmes. Un millier d'écoliers ont été tués dans la seule ville de Bhuj. Quelque 200 000 enfants inscrits dans les écoles du district de Kutch ont été affectés, et près de 800 écoles ont été endommagées. Selon le Bureau indien des catastrophes, la situation a imposé l'organisation de soins de proximité pour l'ensemble de la région, en particulier pour les personnes vulnérables.

Ce tremblement de terre s'est produit dans une région où la fréquence et l'intensité des séismes étaient attestées (zone V sur les échelles de mesure nationales et internationales), de même que l'étaient les risques de vents cycloniques allant jusqu'à 150 km/h, de sécheresse et de crues éclairs. Il était important de connaître ces risques avant d'engager le processus de reconstruction, car ils ont de profondes répercussions sur les prescriptions en matière de conception et sur le coût et la complexité de la construction.

Par exemple, il a fallu prévoir, pour beaucoup de sites en reconstruction au Gujarat, une construction avec embasement élevé contre les crues éclairs. Par ailleurs, on ne doit pas présumer que cette situation d'urgence particulière présente les plus grandes difficultés sur le plan de la conception ou de l'ingénierie : au Gujarat, la résistance supplémentaire à prévoir pour que les matériaux puissent résister à des tremblements de terre de zone V n'était pas aussi difficile à obtenir ou onéreuse que la conformité aux facteurs de charge requise pour des vents cycloniques pouvant souffler jusqu'à 150 km/h.

L'UNICEF a appuyé la construction des écoles, en saisissant cette occasion pour faire la démonstration du concept d'espace ami des enfants. Les premières constructions ont été conçues pour résister aux cyclones et aux tremblements de terre, et l'on a à ce propos mis en relief l'importance d'environnements d'apprentissage sécurisés. Les questions tenant à l'équité avaient également leur importance. Au nombre des nouvelles caractéristiques adoptées, on trouvait des rampes d'accès pour les handicapés, des toilettes non mixtes, des installations d'eau potable, des clôtures et du mobilier scolaire pour les élèves et les enseignants. Les enfants ont participé à la plantation d'arbres et à la culture de jardins scolaires partout où cela a été possible. Les écoles ont également été utilisées pour faire la démonstration de l'utilisation rationnelle de l'eau.

Au total, 169 écoles comprenant 610 salles de classe ont été construites sur la base de modèles d'espace d'apprentissage ami des enfants. La nouvelle infrastructure a eu un impact positif tant sur les inscriptions que sur la fréquentation. L'équipe d'examen a désigné ces écoles comme des modèles utiles à la démonstration d'espaces amis des enfants dotés de toilettes non mixtes, de jardins scolaires, d'espaces de jeu et d'eau potable.

3.5.1 Égalité des sexes

Comme dans le reste de la société, la discrimination fondée sur le sexe est très répandue dans les écoles et les espaces d'apprentissage. Dans bien des cas, elle est liée à des convictions et traditions culturelles. Elle est parfois causée par le refus d'admettre l'existence de certains problèmes et de certains besoins. On a dit que les adolescentes abandonnaient leurs études parce que leur école ne disposait pas de toilettes non mixtes, mais, jusqu'à présent, aucune étude ou donnée quantitative n'est venue le confirmer. Ce qui a été démontré, en revanche, c'est que l'insuffisance des dispositions prises dans les écoles en matière d'hygiène, d'assainissement et d'approvisionnement en eau a bel et bien des répercussions sur l'absentéisme (étape pouvant précéder l'abandon scolaire) des adolescentes et leur volonté de poursuivre leurs études.

3.5.2 Accès des handicapés

Parmi les personnes les plus pauvres du monde qui sont handicapées, une sur cinq environ doit mener un combat quotidien pour avoir accès aux services de base. Le concept d'accès des handicapés est souvent inconnu dans les écoles et espaces d'apprentissage ruraux ou urbains pauvres. Les rampes d'accès pour fauteuil roulant installées dans une école amie des enfants peuvent être la première prise de conscience de l'existence des enfants handicapés dans la communauté et de leur droit d'aller à l'école. De simples aménagements (une rampe, par exemple) suffisent à rendre les écoles accessibles pour ces enfants. Il faut également prévoir des portes plus larges (1 000 millimètres) et des couloirs suffisamment larges pour manœuvrer un fauteuil roulant; il faut aussi éviter les embasements ou les pas de porte qui bloquent l'entrée dans les salles de classe et les bureaux. Par ailleurs, les obstacles à l'accès aux terrains scolaires doivent être éliminés. Les espaces réservés au sport et aux activités périscolaires, les espaces prévus pour déjeuner en plein air à l'ombre et les espaces d'apprentissage à l'extérieur doivent être rendus accessibles pour les handicapés. Les sentiers de promenade doivent être accessibles à tous et leur revêtement doit être régulièrement entretenu, en particulier pendant la saison des pluies. La conception doit se conformer aux normes d'accessibilité en vigueur tout en tenant compte de l'esthétique générale, sans que le coût final en soit beaucoup augmenté. Toutefois, la conception n'est pas tout : il convient de rappeler aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire leurs responsabilités à l'égard des enfants handicapés.

3.5.3 Climat

L'analyse des aspects microclimatiques d'un site influe sur la conception (forme, masse, couleurs, ordre), l'orientation des bâtiments et le choix des techniques, des éléments et des matériaux de construction pour l'école, ainsi que sur l'agencement et l'organisation des espaces d'apprentissage.

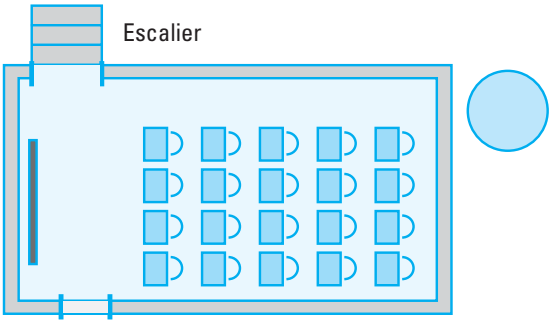
Une étude menée à Bam (Iran), par exemple, a établi que ses conditions bioclimatiques difficiles – zone à climat chaud et sec régulièrement balayée par des vents forts chargés de poussière et où la température peut atteindre 50° Celsius – exigeaient, pour les environnements amis des enfants, l'application de normes de construction spécifiques qui consistaient notamment à orienter les bâtiments selon l'axe est-ouest, à prévoir des murs extérieurs et intérieurs épais, à utiliser l'eau et les plantes pour produire de l'humidité, à profiter des vents du nord pour la circulation de l'air et le rafraîchissement des locaux pendant l'été, et à prévoir des vérandas, des porches, des treilles et des arbres pour produire des espaces confortables et ombragés pour les enfants.

3.5.4 Coût des infrastructures

Le fait de confier aux organisations non gouvernementales ou aux comités d'éducation de village la construction des écoles favorise la participation de la collectivité et réduit les coûts. Le recours à la « contribution de la collectivité en main-d'œuvre pour la construction » déplace le coût social vers les collectivités et diminue la contribution financière des donateurs et du gouvernement. Mais la réduction des coûts ne débouche pas nécessairement sur de bons résultats. En Sierra Leone, par exemple, le coût de construction d'une salle de classe amie des enfants de type « loft » a été très sensiblement réduit par l'importance de la contribution de la collectivité. Le coût a en effet été ramené d'environ 10 000 ou 12 000 dollars É.-U. pour une salle de classe classique de 54 mètres carrés à une moyenne de 5 000 dollars pour une salle de classe amie des enfants d'une superficie moyenne de 100 mètres carrés d'espace d'apprentissage, y compris les terrasses pour le jeu et l'apprentissage et une mansarde (micro-bibliothèque). Mais la construction n'a jamais été terminée, ce qui est un rappel brutal du fait que le déplacement du coût social ne réduit pas ou n'élimine pas nécessairement les coûts. Cette dure réalité montre également à quel point la gestion d'ensemble est importante.

SCHÉMA 5 :

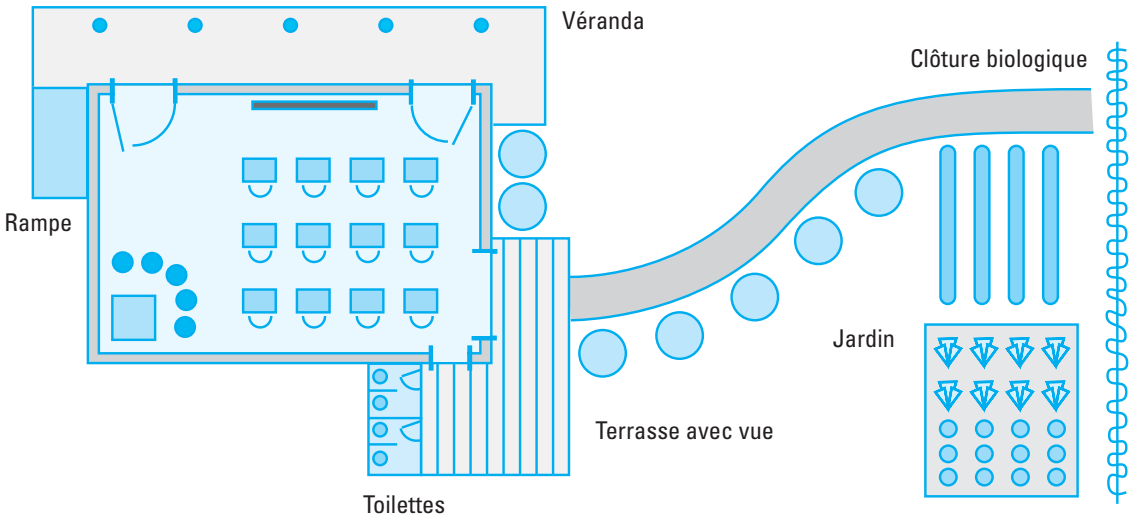
Plan 1 : Salle de classe existante



AMÉLIORATIONS ESSENTIELLES

- Sortie facilitée par la seconde porte
- Ventilation améliorée par un plus grand nombre de fenêtres et d'ouvertures pratiquées dans les murs
- Terrasse pour activités de plein air
- Jardin
- Toilettes non mixtes
- Salle de classe polyvalente
- Véranda ombragée

Plan 2 : Salle de classe améliorée



CONCEPTION DES ECOLES TENANT COMPTE DES BESOINS DES DEUX SEXES

La conception d'écoles adaptées aux besoins des filles doit tenir compte de plusieurs facteurs.

Pendant leurs règles, la plupart des femmes des pays en développement ne disposant que d'un faible revenu utilisent des chiffons pour absorber le sang et empêcher l'écoulement des matières qui causent les mauvaises odeurs. Dans certaines cultures et dans les couches les plus pauvres de la population, il arrive que les femmes n'utilisent rien pour absorber le sang menstruel. Le fait de passer de longues heures à l'école sans pouvoir se laver correctement peut causer du désagrément aux femmes pendant leurs règles et être pour elles une source d'embarras. Les écolières et les enseignantes choisissent de ne pas aller à l'école pendant cette période, ce qui provoque un absentéisme représentant entre 10 et 20 % du temps de présence à l'école. Il s'ensuit que les filles prennent du retard dans leurs études, ce qui peut les conduire à les abandonner.

Les enfants commencent à prendre conscience de leur développement et de leurs changements physiques au cours de la période dite prépubertaire (entre 10 et 12 ans). Cette prise de conscience crée un besoin d'intimité à dimension sexospécifique, qui devient particulièrement vif en ce qui concerne l'utilisation des toilettes et les règles. S'il n'y a pas moyen de s'isoler, les enfants décident d'utiliser un lieu privé informel ou d'attendre la fin des cours. Lorsqu'ils doivent aller fréquemment aux toilettes, notamment dans le cas d'épisodes de diarrhée, ils préfèrent ne pas aller à l'école plutôt que d'utiliser des toilettes où ils risqueraient de se faire taquiner par les autres enfants témoins de leur état « embarrassant ».

Quelle que soit la qualité de la conception et de la construction d'une école, son bon fonctionnement dépend aussi de la qualité de sa gestion et de son entretien.

La planification doit également budgétiser correctement les dépenses d'entretien. Une fois l'école amie des enfants construite, les enfants peuvent participer à son nettoyage et à son entretien. Le balayage, le nettoyage de la cour et d'autres tâches du même genre peuvent être intégrés au programme quotidien, y compris pour les jeunes enfants. Lorsque l'école entretient des relations actives avec les parents et les autres membres de la collectivité, nombre de gros travaux d'entretien et de réparation, tels que la peinture, peuvent être accomplis par des adultes qui se font aider par les enfants. Il appartient au conseil d'établissement démocratiquement élu d'allouer les fonds nécessaires à l'entretien de l'école.

Budget de construction : le coût de construction d'une école amie des enfants doit en principe être déterminé par les normes de base concernant la conception, les coûts de main-d'œuvre et le coût des matériaux (Dierkx, 2003). Mais ces facteurs de coût peuvent varier énormément en fonction des situations. L'abondance et l'accessibilité des matériaux locaux et les compétences locales en matière de construction peuvent favoriser une forte participation de la collectivité si la culture de la participation y est profondément enracinée. En revanche, la médiocrité des infrastructures (routes, communications), l'insécurité, l'absence de compétences et de matériaux au niveau local, et le fait que la collectivité n'a que des antécédents limités en fait de participation peuvent déboucher sur une situation de monopole pour certaines entreprises de construction, surtout s'il existe une demande de travaux de construction alimentée par les pouvoirs

publics et la communauté internationale pour le développement. Ces marchés de la construction locaux « en surchauffe » gonflent les prix de la construction des écoles. En pareil cas, il peut être bon d'attendre une détente sur le marché de la construction et une stabilisation des prix. Il peut également être utile d'étudier la possibilité de conclure des partenariats avec des organisations non gouvernementales et des organisations à but non lucratif fournisseuses de services de construction.

Budget d'entretien : les gouvernements ont parfois négligé de budgétiser les coûts d'entretien, ce qui a obligé à remplacer les salles de classe avant la fin de leur durée de vie théorique. Il peut être difficile de compter uniquement sur la collectivité, car le coût effectif de l'entretien est souvent hors de la portée d'un grand nombre de communautés. Lorsqu'il s'agit de définir les normes de construction, la durabilité des matériaux doit être le facteur essentiel. Les budgets officiels de construction de salles de

ÉTUDE DE CAS 1

EMPLACEMENT

L'emplacement des écoles ou de toute nouvelle extension dans l'enceinte d'une école doit être une opération de conception délibérée qui tienne compte des différents aspects du processus de planification de base. Le mouvement du soleil, la direction du vent, la capacité de charge du sol, la proximité de la mer ou d'une rivière, l'existence d'un point d'eau et les questions liées à l'accessibilité ne sont que quelques-uns des facteurs importants à prendre en considération pour concevoir et construire une école.

La photographie montre un type de toilettes relativement nouveau à l'école de Ban Thalaenok, dans le sud de la Thaïlande. Ces toilettes ont été dessinées à Bangkok sans qu'il ait été procédé à une étude de site. Aucune visite des lieux n'avait été programmée pour déterminer les conditions existantes et choisir le meilleur emplacement pour les nouvelles toilettes par rapport au reste de l'école. Il s'en est suivi que ces toilettes ont été construites à côté d'un escalier raide qui conduit à la cantine. La dénivellation les rend complètement inaccessibles.

L'enseignant de 41 ans que l'on voit sur la photo essaie de grimper dans l'urinoir conçu pour des élèves de l'enseignement primaire âgés de cinq à 11 ans. Ces toilettes, qui n'ont jamais été utilisées, témoignent d'une occasion manquée d'améliorer la vie des enfants.

© UNICEF/2007/Vasquez

classe doivent prévoir le financement de l'entretien pendant toute la durée de vie des bâtiments scolaires. Toutefois, une « culture de l'entretien » n'a pas encore totalement pris racine dans beaucoup de pays et elle doit être renforcée pour tous les types d'établissements. Par exemple, le nettoyage et l'entretien des terrains et bâtiments scolaires avant qu'ils ne se dégradent ou que les terrains ne deviennent inaccessibles ou pollués (inondation, érosion du sol, déchets solides et liquides) préviennent leur endommagement et les coûts supplémentaires associés au traitement de problèmes évitables. Ce type d'entretien préventif est tout aussi important que l'entretien périodique ou programmé pendant la durée de vie d'un bâtiment.

ÉTUDE DE CAS 2

CONSTRUCTION

Dans une catastrophe naturelle, les victimes doivent généralement affronter à la fois les forces de la nature et les destructions qu'elles laissent dans leur sillage. Les maisons, les hôpitaux et les écoles peuvent être détruits par des tremblements de terre, des tsunamis et des cyclones. Il s'ensuit que ce n'est pas l'intervention, mais la prévention qui doit guider la reconstruction des écoles. La réduction des risques dans les situations d'urgence peut sauver des centaines, voire des milliers d'enfants. Par ailleurs, des écoles solidement construites peuvent servir d'abri pour toute une communauté.

© UNICEF/2008/Vasquez

Le cyclone Nargis, qui a frappé le Myanmar en mai 2008, a eu des effets dévastateurs. Plus de 140 000 personnes ont été tuées ou portées disparues. Les femmes, en particulier, ont été victimes du cyclone, ce qui a déstabilisé le réseau social.

On s'est aperçu que nombre des écoles détruites avaient été mal entretenues ou que leur construction n'avait pas été correctement supervisée. Pourtant, dans un grand nombre d'entre elles, les chevrons, les poutres et les fondations en béton étaient intacts. Ces « pièces » avaient été construites dans le respect des spécifications, mais l'interconnexion entre les pièces laissait à désirer : les chevrons n'avaient pas été correctement raccordés aux murs de briques à l'aide de tresses métalliques, ou les raccords en bois avaient été mal installés. Les poteaux de bois, qui n'avaient été traités contre l'humidité ni contre les dégâts des eaux, étaient pourris, ce qui avait encore affaibli l'interconnexion entre la superstructure et la fondation. Ces photos montrent des chevrons intacts emportés par le vent et des poteaux de bois mal entretenus encore fixés à la fondation.

© UNICEF/2008/Vasquez

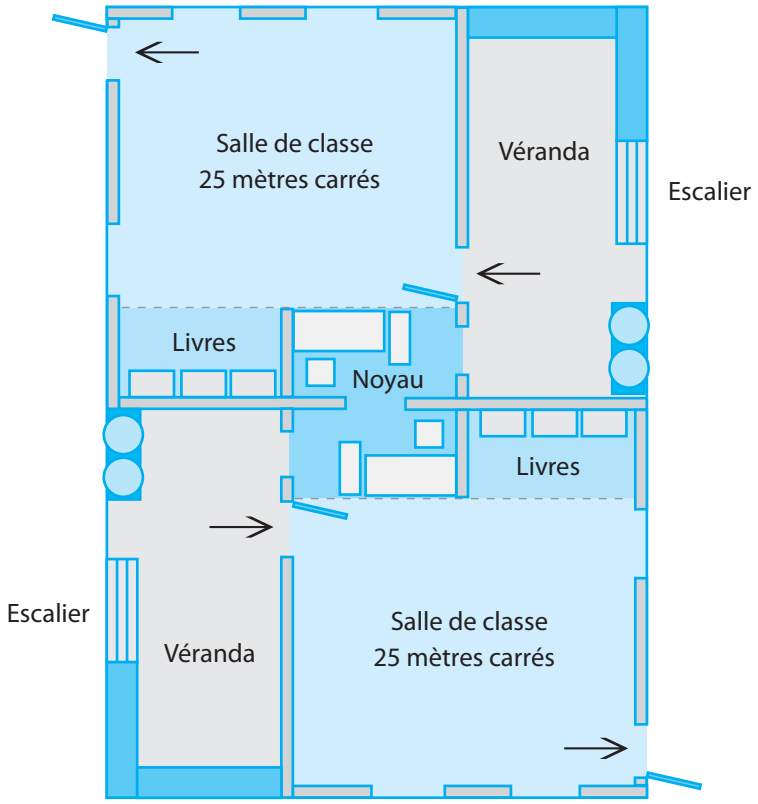
ÉTUDE DE CAS 3

CONCEPTION

La conception d'une école ne s'arrête pas à la planification de quatre murs, de fenêtres et d'une porte. Une école doit être adaptée aux conditions spécifiques de la collectivité locale et aux caractéristiques géographiques du site; elle doit tenir compte de l'économie locale et des projections concernant l'accroissement démographique.

Au Myanmar, les écoles primaires, qui proposent un cursus de cinq années, appliquent un système à classe unique. Une école peut avoir une seule classe de grande taille pour les cinq années et seulement trois professeurs, qui enseignent en même temps. Lorsqu'il s'est agi de construire de nouvelles salles de classe, la difficulté a été de fournir des espaces distincts pour les élèves tout en réduisant au minimum la distance à parcourir par les professeurs d'une classe à l'autre. Il n'était pas possible de construire cinq salles distinctes et une seule salle était insuffisante.

Le nouveau modèle de salle de classe prévoit deux espaces distincts et un « noyau » pouvant accueillir deux professeurs (voir schéma ci-dessous). Pour le moment, un professeur peut encadrer deux années avec des entrées distinctes et un coin lecture, ce qui permet de réduire les niveaux de bruit. Une école primaire pourrait avoir trois de ces structures avec trois professeurs. Si le gouvernement recrute de nouveaux professeurs, les écoles seraient prêtes à accueillir deux professeurs de plus et à réaliser le ratio optimal d'un professeur par année.



3.6.1 Utilisateurs

La participation active des utilisateurs est indispensable à toutes les étapes du processus de conception. Dans la plupart des pays, les modèles normalisés d'école permettent d'abaisser les coûts et de contrôler la qualité. Leur utilisation peut être une solution valable, mais l'application trop rigide d'un modèle normalisé peut en fait entraîner une hausse des coûts. D'une façon générale, lorsqu'ils bénéficient d'une préparation et d'orientations appropriées, les utilisateurs potentiels peuvent évaluer leurs pratiques existantes et trouver des solutions adaptées à leurs propres besoins. Leur participation à la phase de conception doit conduire à trouver de meilleures solutions et les faire mieux accepter.

3.6.2 Besoins sexospécifiques

En sus d'avoir des besoins physiques différents de ceux des garçons et des hommes, les femmes et les filles peuvent avoir des rôles différents à jouer dans la société et, partant, des points de vue différents et des connaissances différentes. Lorsque les femmes et les filles ne sont pas suffisamment associées à la planification, à la conception, à la construction, au fonctionnement et à l'entretien des écoles, leurs opinions et besoins peuvent ne pas être recensés et inclus. Les filles et les garçons, les enseignantes et les enseignants, et les mères et les pères doivent être représentés à égalité dans les activités décisionnelles. Représentation de l'ensemble de la communauté, l'environnement scolaire est le lieu où les enfants apprennent les rôles assignés aux individus en fonction de leur sexe et la coopération entre les femmes et les hommes.

3.6.3 Partenaires

L'équipe du projet d'école amie des enfants doit répondre à des attentes multiples, notamment celles du donateur, du partenaire, de l'homologue gouvernemental, du Ministère de l'éducation, des représentants des métiers de la construction et du bâtiment, et des responsables locaux. Les attentes de la collectivité sont celles qui sont le moins susceptibles de trouver leur expression dans la planification et les discussions débouchant sur le parti architectural et constructif final, ce qui peut entraîner des erreurs dangereuses.

La consultation de convenance peut faire perdre de vue les besoins au niveau de la conception. Des écoles ou espaces d'apprentissage amis des enfants peuvent être construits là où n'existait aucune école ou alors les écoles préexistantes avaient limité le nombre d'élèves inscrits en refusant d'admettre les enfants membres de sous-groupes minoritaires. Il est donc indispensable que l'équipe du projet connaisse la gamme complète des communautés desservies et, dans toute la mesure possible, tienne compte de leurs attentes en ce qui concerne leur nouvelle école. C'est une phase qui prend du temps et qui, de ce fait, a tendance à être négligée dans la hâte de pouvoir montrer des résultats aux donateurs et aux gouvernements. Mais c'est une phase qui peut faire toute la différence entre la prise en main par la collectivité, et des résultats excellents, et le rejet complet d'un investissement coûteux.

Le principe de l'école amie des enfants consiste à faire en sorte que tous les enfants se voient offrir équitablement une éducation de qualité. Il ne peut pas être matérialisé uniquement sous la forme de nouvelles écoles pimpantes. Le lent processus de la prise en compte et de l'intelligence des problèmes de la collectivité est un investissement judicieux, un investissement qui procure d'autres avantages. Par exemple, lorsqu'un chantier est bientôt terminé, le risque de vol et de vandalisme augmente de façon spectaculaire. Il est généralement impossible de surveiller 24 heures sur 24 de multiples chantiers isolés, mais si la collectivité locale a été consultée et soutient le projet, il se peut qu'elle se charge gratuitement de cette surveillance.

DES ÉCOLES D'UN STYLE NOUVEAU : AMENER LES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES AUX ENFANTS DES ZONES RURALES DE LA SIERRA LEONE

En Sierra Leone, quelque 375 000 enfants d'âge scolaire, des filles pour la plupart, vivent dans des communautés pauvres isolées et privées d'accès aux établissements d'enseignement. La terrible guerre civile que le pays a connue a détruit la plus grande partie de l'infrastructure scolaire. Qui plus est, la fin de la guerre a suscité une vague d'inscriptions dans les écoles, en particulier parmi les enfants plus âgés que la normale, si importante qu'il n'y a pas de places pour les plus jeunes.

Pour répondre aux besoins des jeunes enfants qui ne peuvent pas parcourir de longues distances à pied, on a élaboré une stratégie consistant à amener les écoles aux enfants dans leur propre communauté pendant une période de quatre ans. Un partenariat – réunissant l'UNICEF; le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie; la coalition sierra-léonienne pour le Mouvement mondial en faveur des enfants (GMC-Sierra Leone); et les communautés concernées – a accepté d'appuyer à peu de frais la construction d'écoles amies des enfants qui scolariseraient rapidement les enfants ruraux.

La première phase a créé 410 écoles communautaires s'adressant aux enfants des années 1 à 3. Ces enfants seraient ultérieurement inscrits dans des écoles primaires plus importantes, à mesure qu'ils grandiraient et pourraient parcourir à pied une distance plus longue.

L'UNICEF a appuyé le plan d'une école élégante – un simple pavillon intégré et polyvalent comportant une seule salle de classe et se prêtant à diverses activités allant de l'apprentissage scolaire pour les enfants et les adultes au théâtre communautaire. Ce pavillon se compose de deux terrasses pour les activités et d'un « loft » qui sert de bureau et de microbibliothèque. Une fois tous les matériaux acheminés sur place, la construction d'une école prend sept ou huit semaines et coûte un peu plus de 5 000 dollars É.-U.. Chaque entité membre du partenariat apporte sa contribution : les communautés fournissent la main-d'œuvre et les matériaux locaux (sable, pierres et gaules); les parents inscrivent leurs enfants et s'assurent qu'ils vont bien à l'école; le Ministère de l'éducation recrute et rémunère les enseignants; et les membres de la coalition pour le GMC rémunèrent la main-d'œuvre qualifiée et mobilisent les communautés. L'UNICEF se charge de la coordination générale, fournit des matériaux de construction et des matériels didactiques, et forme les enseignants.

L'initiative en faveur des écoles communautaires représente une approche innovante, peu onéreuse et durable de l'éducation qui repose sur un vaste partenariat et une participation communautaire de haut niveau. « Il s'agit d'une nouveauté pour notre communauté, relève le chef Sullay Turay, qui dirige la communauté de Rorinka, dans le district de Bombali. Nos jeunes enfants peuvent désormais aller à l'école sans avoir à attendre d'avoir 10 ans pour pouvoir aller à pied à l'école la plus proche. C'est vraiment un progrès. »

Cette initiative a prouvé que les partenariats donnent de bons résultats et que même les communautés pauvres peuvent être mobilisées pour offrir des possibilités d'éducation à leurs enfants. Dans les pays se relevant d'un conflit comme la Sierra Leone, le fait d'amener des écoles d'un prix abordable et durables aux enfants est l'un des moyens d'aider le pays à réaliser l'objectif du Millénaire pour le développement qui consiste à faire en sorte que tous les enfants aient achevé un cycle complet d'études primaires en 2015.

Source : Bureau de pays de l'UNICEF
Rapport annuel de 2005 sur la Sierra Leone.

3.7.1 Faible coût

L'association de nouveaux matériaux et technologies à des techniques traditionnelles appropriées est souvent la meilleure solution architecturale et technique au problème de la construction d'écoles compte tenu du climat, de la culture et de la situation socioéconomique locaux. Les choix technologiques faits par les responsables et décideurs gouvernementaux s'appuient souvent sur l'idée qu'ils se font de « ce que le développement est et (de) ce qu'il n'est pas ». Or, il leur arrive souvent d'ignorer les incidences immédiates et à long terme du choix de telle ou telle « technologie en bloc ». Par exemple, une solution de haute technologie implique des matériaux et méthodes de construction que l'on ne trouve généralement pas sur place et qui sont souvent coûteux. Elle implique également le recrutement d'experts et d'entrepreneurs étrangers, ce qui augmente les coûts. Enfin, elle implique le plus souvent que les moyens à consacrer à l'entretien ou les « pièces de rechange » sont inconnus ou difficilement accessibles, ce qui fait encore grimper les coûts. Souvent, une combinaison de technologies, choisies par l'équipe chargée de la construction de l'école amie des enfants et le service ministériel chargé de la planification scolaire, offre la solution la plus efficace. Cette combinaison varie selon le pays et le cas d'espèce, et est l'un des facteurs les plus déterminants du coût final.

3.7.2 Équipes multidisciplinaires

Le programme des écoles amies des enfants doit étudier la possibilité de constituer des équipes multidisciplinaires autonomes qui pourraient être déployées à bref délai et couvrir l'ensemble des aspects de l'approche globale du secteur de l'éducation. Dans le cadre d'un programme d'urgence en matière d'éducation, élaboré à la suite d'un tsunami ou d'un tremblement de terre, par exemple, on pourrait mettre en œuvre une modalité à trois volets, dont chacun serait assorti d'un calendrier spécifique :

1. Équipe multidisciplinaire d'intervention rapide – cycle court, de trois semaines à trois mois; recours à différents experts des secteurs de l'éducation, de la santé, de la protection des enfants, de l'eau et de l'assainissement, de la planification environnementale et de la planification communautaire, ainsi qu'à un économiste, à un architecte, à un ingénieur ou à un logisticien;
2. Équipe multidisciplinaire d'intervention à moyen terme – cycle plus long, de trois à 24 mois; recours à des experts d'organismes des Nations Unies pour renforcer la coopération interinstitutions;
3. Mise en œuvre à long terme – après 24 mois, les éléments des écoles amies des enfants que l'on se propose de pérenniser dans la programmation postérieure à la situation d'urgence peuvent être intégrés aux programmes.

Les équipes multidisciplinaires font en sorte que la planification et la mise en œuvre des interventions en rapport avec les écoles amies des enfants soient holistiques et donnent lieu à un traitement harmonisé des aspects éducatifs, sociaux, culturels économiques, technologiques, sécuritaires, sanitaires et environnementaux.

3.7.3 Mise de terrains à la disposition des écoles

Dans les secteurs où il n'y a jamais eu d'école, il est difficile d'obtenir un terrain situé au centre d'une communauté et, partant, facile d'accès pour la population, et qui puisse accueillir à la fois une école, des centres d'éducation préscolaire et des terrains de sport. Dans certains cas, l'administration locale affecte le terrain le moins intéressant à la construction d'une école. En pareil cas, il est impératif de faire réaliser une étude environnementale afin de déterminer la présence éventuelle de matières dangereuses.

© UNICEF/NYHQ2007-1374/Pirozzi

3.7.4 Les écoles dans les projets de développement communautaire général

Lorsque les banques de développement ou d'autres importants bailleurs de fonds entreprennent de financer des projets de développement communautaire, les écoles sont souvent exclues de ces projets parce qu'elles relèvent de la responsabilité du Ministère de l'éducation et que les autres ministères ne sont pas habilités à lancer des projets dans l'enceinte des écoles. L'élimination de ces frontières permettrait aux écoles d'être intégrées à de grands projets de développement qui relèvent généralement d'autres domaines, tels que l'eau et l'assainissement, l'aménagement des routes et la distribution de l'électricité.

3.7.5 Coordination

Les organismes donateurs doivent s'entendre au sujet du recouvrement des coûts et de la participation communautaire à la construction des écoles. Les questions qui se posent sont notamment les suivantes : les communautés sont-elles tenues de fournir la main-d'œuvre non qualifiée et le transport des matériaux, ou faut-il sous-traiter l'ensemble des opérations ? La communauté doit-elle fournir le terrain pour l'école à construire ou l'organisme donateur doit-il l'acheter ? La communauté se charge-t-elle des toilettes de l'école et de l'approvisionnement en eau, et à ses frais ? Ces questions sont pertinentes dans tous les contextes de programmation et, à plus forte raison, dans les situations d'urgence.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 4

L’école et la communauté

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 4
L'école et la communauté

4.1 Liens entre l'école et la communauté

4.2 L'école en tant que communauté d'apprentissage
- 4.2.1 Rôle du chef d'établissement
- 4.2.2 Rôle de l'enseignant

4.3 L'école dans la communauté
- 4.3.1 Rôle commun aux chefs d'établissement et aux enseignants
- 4.3.2 Rôle des familles et des dispensateurs de soins
- 4.3.3 Rôle des autorités chargées de l'éducation et des autres pouvoirs locaux

4.4 Établir le dialogue avec la communauté et au-delà

4.5 Les communautés et les espaces d'apprentissage amis des enfants
- 4.5.1 Organisation des moyens d'apprentissage

4.6 Implications politiques

4.7 Supervision et contrôle

CHAPITRE 4

L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ

Ambohitnibe, Madagascar, 26 mars 2007 – Au milieu d'une communauté isolée, située à une heure de marche de la route la plus proche, il y a une école primaire qui sert de référence pour l'éducation amie des enfants à Madagascar.

Au cours des cinq dernières années, l'effectif de l'école d'Ambohitnibe est passé de 155 à 207, les taux de réussite scolaire ont presque doublé et les taux de décrochage ont été très sensiblement réduits. La raison d'un tel succès ? Un contrat passé entre les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires, les membres de la collectivité et les élèves pour retenir les enfants dans une bonne école.

Depuis que le contrat a été signé, les parents soucieux de l'éducation de leurs enfants ont rénové le bâtiment de l'école, ouvert une cantine, installé des panneaux solaires pour le chauffage de l'eau et fourni des outils d'apprentissage destinés à aider les élèves en arithmétique. Bientôt, ils vont construire une bibliothèque et un terrain de football.

Source : <www.unicef.org/infobycountry/madagascar_39221.html>

4.1 LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ

Le type de liens existant entre les écoles amies des enfants et leur communauté est déterminant. Les écoles sont des communautés autonomes et les écoles amies des enfants, en particulier, renforcent encore le sentiment d'appartenir à une communauté. Mais les écoles n'existent pas en vase clos. Elles vivent au sein des communautés qu'elles desservent et doivent cultiver des relations avec elles. En plus de la communauté immédiate, qui est le plus souvent une zone de recrutement, les écoles peuvent également avoir des liens avec une communauté plus dispersée, telle qu'une association d'anciens élèves, des groupes de jeunes (scouts, éclaireuses, etc.), des organisations confessionnelles ou des groupes linguistiques associés aux écoles.

Les liens entre les écoles et leur communauté peuvent varier dans leur forme et en intensité. À un extrême, on trouve les écoles qui se contentent d'une présence physique. Elles ne sont pas à proprement parler liées à leur communauté, n'en sont pour ainsi dire pas tributaires et ne doivent pas vraiment lui rendre de comptes. Dans le cas d'autres écoles, en particulier les écoles amies des enfants, il existe un lien organique qui prend de multiples formes. Il est essentiel de saisir ce qui est à la base d'un lien aussi intense.

Dans les situations d'urgence où les écoles ont été détruites, les liens avec la communauté peuvent être des facteurs importants dans le rétablissement de la normalité et la reconstruction de

l'éducation. Ces liens sont des passerelles qui peuvent aider les communautés à créer des espaces d'apprentissage sécurisés et amis des enfants dans les situations de ce type, et la création de ces espaces aide les communautés touchées à se relever plus rapidement d'une catastrophe.

On se propose ici d'analyser la nature interactive de l'école en tant que communauté et les liens qu'elle entretient avec la communauté qui l'entoure. Cette analyse montre la manière dont les écoles peuvent établir le dialogue avec leur communauté et lui faire partager leurs préoccupations.

L'apprentissage ne commence pas lorsque les enfants passent la porte de l'école et il ne finit pas à la fin de leur journée d'école. Il a lieu à tout moment et partout, leur vie durant. Les liens entre les écoles, les foyers et les localités ont une dimension pédagogique. Les enfants apportent à l'école les convictions, pratiques, connaissances, attentes et comportements de leur famille et de leur communauté. De même, lorsqu'ils rentrent de l'école, ils rapportent à la maison et dans leur communauté de nouvelles formes de connaissance, de nouvelles pratiques, attitudes et compétences et de nouveaux comportements. Les enfants sont engagés dans un processus continu et dynamique consistant à jeter un pont entre le monde de l'école et le monde du foyer et de la communauté. Ils apprennent des deux mondes, aidés en cela par les enseignants, les membres de leur famille, les voisins et d'autres personnes encore. On s'accorde largement à considérer l'établissement de liens entre les écoles et les communautés comme une pratique pédagogique judicieuse.

Ces liens ont également une dimension économique. La fourniture de services d'éducation et le recours à ces services impliquent un large éventail de coûts, et ces coûts sont supportés par différentes parties. Le coût unitaire (par élève) est basé sur le coût amorti des installations, du mobilier et des équipements, les traitements des enseignants, les frais généraux de fonctionnement, les matériels d'apprentissage et d'enseignement, le transport, les frais de scolarité, les uniformes et les autres services, tels que les repas scolaires. Il y a aussi les coûts d'opportunité que les familles doivent supporter dans la mesure où les enfants ne sont pas disponibles pour accomplir les tâches domestiques ou prendre un emploi.

La viabilité du financement de la scolarité dépend des liens existant entre les écoles et les foyers et communautés, s'agissant de déterminer la répartition des coûts en question. À un extrême, comme c'est le cas des écoles autonomes, tous les coûts peuvent être supportés par les foyers et les communautés (voir encadré page 3). Certains gouvernements appuient les efforts déployés par les communautés en finançant le traitement des enseignants. Il peut également arriver que le gouvernement, à l'échelon central ou local, prenne toutes les dépenses à sa charge, les coûts d'opportunité étant supportés par les parents. Les responsables scolaires puisent à ces diverses sources de financement afin d'exécuter des programmes éducatifs viables et durables; ce faisant, ils peuvent demander des moyens de financement supplémentaires aux gouvernements ou effectuer des prélèvements supplémentaires auprès de la famille des enfants ou des communautés afin de financer les coûts supplémentaires. Dans tous les cas, la viabilité et la durabilité du financement de la scolarité dépendent de la solidité du lien existant entre les écoles et les communautés qu'elles desservent.

Le lien unissant les écoles, d'une part, et les foyers et les communautés, d'autre part, comporte une troisième dimension, d'ordre sociopolitique ou développemental. Dans les systèmes politiques très centralisés, le gouvernement exerce généralement un contrôle strict sur les écoles, la participation de la communauté n'allant guère au-delà de la fourniture de ressources locales. Les écoles ont essentiellement pour fin d'atteindre certains objectifs du développement national, tels que la mise en valeur

© UNICEF/NYHQ2004-1239/Pirozzi

des ressources humaines aux fins de la croissance économique, la modernisation de la société ou la mise en place d'un changement culturel. Les enseignants et les responsables scolaires rendent des comptes à un ministère central, non à leurs communautés.

Les systèmes politiques décentralisés préconisent de réduire le contrôle exercé par le gouvernement central sur les écoles et de renforcer le contrôle local et la participation des communautés. Les enseignants et responsables scolaires doivent généralement rendre des comptes à leur communauté locale, et si elles peuvent contribuer jusqu'à un certain point à la réalisation d'objectifs nationaux, les écoles se focalisent davantage sur les réalités et les aspirations locales.

Les liens entre l'école et la communauté s'appuient généralement sur une combinaison de facteurs pédagogiques, économiques et socioéconomiques. Beaucoup de bonnes écoles ont un lien très étroit avec les communautés qu'elles desservent, lien qui s'alimente à l'un ou plusieurs de ces facteurs. Pour les écoles amies des enfants, il s'agit aussi de facteurs importants. Mais ces écoles-là sont liées à leur communauté en un sens plus fondamental, qui tient

KENYA : ÉCOLES *HARAMBEE*

Aspect important du système éducatif kényan, le financement communautaire remonte aux écoles *harambee*. Ce mot signifie « unissons-nous ». Pendant la période coloniale, les communautés locales ont créé ces écoles indépendantes. Cette indépendance était liée au soutien apporté par la communauté locale, à la différence de l'appui fourni par l'administration coloniale ou les missionnaires locaux, les deux groupes alors investis de la responsabilité principale en matière de développement de l'éducation.

Dans les premières années qui ont suivi l'accession à l'indépendance, les organisations confessionnelles, cherchant à étancher la soif d'éducation et à marquer le mouvement *harambee* de leur empreinte, ont encouragé les communautés locales à continuer de lever des fonds pour les écoles. Avec l'appui des dignitaires locaux, le mouvement *harambee* a pris un caractère politique spécifique, les hommes politiques locaux cherchant à se faire bien voir de leurs mandants en finançant de nouvelles écoles et en soutenant les écoles existantes. L'échec ou le succès des écoles *harambee* ne dépendait donc pas de leur parrainage par des groupes religieux, mais du savoir-faire des hommes politiques locaux s'agissant d'attirer des moyens de financement nationaux et internationaux.

Source : Mwiria, K. 'Kenya's Harambee Secondary School Movement: The contradictions of public policy', *Comparative Education Review*, 1999

au droit des enfants à une éducation de base de qualité. Les liens entre l'école et la communauté ne sont alors plus facultatifs : ils constituent un impératif intrinsèque à l'école amie des enfants.

L'approche de l'éducation fondée sur les droits implique que les gouvernements sont responsables en dernier ressort de l'accès de tous les enfants à une éducation de base de qualité. Toutefois, les parents et les communautés sont les responsables « de première ligne », en ce sens qu'il leur appartient de faire en sorte que leurs enfants aient accès aux moyens disponibles et d'appuyer l'éducation de qualité dans leur communauté. Les parents et les communautés sont tenus d'intervenir auprès de leur gouvernement pour que les écoles dispensent une éducation de qualité à leurs enfants. Si le gouvernement manque à cette obligation, les parents et les communautés n'en ont pas moins vis-à-vis de leurs enfants l'obligation de créer des écoles capables de dispenser une éducation de qualité. C'est l'esprit même des écoles communautaires.

Même lorsque le gouvernement fournit des écoles, les communautés qui se sentent exclues ou estiment que ces écoles ne dispensent pas un enseignement qui corresponde à l'intérêt supérieur de leurs enfants peuvent décider de créer des écoles plus appropriées. C'est la raison pour laquelle les minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ouvrent parfois des écoles qu'elles jugent mieux adaptées. Toutefois, au lieu de créer des écoles distinctes, elles peuvent essayer de modifier les écoles existantes dans un sens qui réponde mieux aux besoins de leurs enfants.

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 et être prêts à appuyer celle-ci en prenant à leur charge les dépenses équitables et raisonnables nécessaires à la promotion d'une éducation de qualité. Les parents doivent être personnellement intéressés par ce que les écoles ont à offrir et par les résultats du processus éducatif pour leurs enfants et leur communauté. De leur côté, les écoles ont l'obligation de tenir compte des besoins des communautés qu'elles desservent, de prendre en charge et de protéger les enfants qui leur sont confiés et de rendre compte de leur gestion à la communauté locale. Les conseils d'établissement et les comités de parents et d'enseignants sont les instances de gestion dans le cadre desquels ce lien et cette responsabilité se manifestent.

© UNICEF/NYHQ2006/0320/Pirozzi

4.2 L'ÉCOLE EN TANT QUE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage a lieu à tout moment et partout, mais les écoles sont des institutions spécialement chargées de le faciliter. Elles représentent l'effort consenti par la société pour concentrer les ressources et les compétences nécessaires à une éducation de qualité dans un programme scolaire imposé qui prévoit des modalités d'enseignement et d'apprentissage efficaces et productives. Le tableau 4.1 ci-après présente certaines caractéristiques de base des écoles dans leur dimension de communautés d'apprentissage. Ces caractéristiques constituent un cadre opérationnel qui facilite la compréhension de cette dimension des écoles et sont les éléments de base sur lesquels les autres aspects de la vie communautaires viennent se greffer. La mesure dans laquelle les écoles deviennent d'authentiques communautés d'apprentissage dépend de la richesse des éléments supplémentaires.

TABLEAU 4.1 : CARACTÉRISTIQUES DE BASE DE L'ÉCOLE EN TANT QUE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Caractéristiques	Description succincte des caractéristiques de base
Emplacement	Il existe un site ou un emplacement (l'école) spécifiquement prescrit sur lequel il est prévu que le processus d'enseignement/apprentissage se déroule.
Limitation dans le temps	Les élèves et les enseignants se réunissent à l'emplacement prévu à certaines heures de la journée et y restent pendant des périodes prescrites (jour/trimestre/année) aux fins de l'apprentissage.
Organisation du temps	La journée scolaire est organisée en périodes pendant lesquelles différentes matières ou domaines du programme sont abordés. L'année scolaire est organisée en trimestres qui comprennent un nombre imposé de semaines.
Organisation des élèves	Les élèves sont généralement groupés selon l'âge (cohortes) et aiguillés vers des niveaux, des classes ou des années qui correspondent à l'âge de chaque groupe et à l'apprentissage qui lui est imposé.
Organisation du programme	L'apprentissage imposé est organisé en matières ou disciplines qui sont enseignées séparément et qui, ensemble, constituent un programme correspondant à une année, un niveau ou un cycle d'éducation donné.
Apprentissage imposé	Le programme reflète les objectifs et priorités nationaux, tout en s'ouvrant éventuellement aux différences régionales, locales ou communautaires, et comporte des normes donnant lieu à une évaluation sous la forme d'épreuves de contrôle et d'examens.
Déroulement séquentiel de l'apprentissage	Le programme est enseigné par étapes de façon que certains objectifs soient atteints à un niveau avant que les élèves ne passent au niveau suivant.
Personnel spécialisé	Le personnel se compose de professionnels qualifiés (les enseignants) qui connaissent la matière enseignée, possèdent les compétences pédagogiques nécessaires, etc.
Moyens spécialisés	Le mobilier et les équipements courants sont spécifiques des écoles et en sont l'une des caractéristiques (bureaux, tableau noir, etc.).

La communauté scolaire se compose d'enfants appartenant à des groupes d'âge (cohortes) différents, d'enseignants, d'un chef d'établissement et d'un personnel non enseignant. Diverses missions, responsabilités, règles et procédures régissent le fonctionnement d'une école. Elles concernent non seulement l'apprentissage, mais aussi la sûreté, la sécurité et le bien-être des apprenants, le statut et l'autorité des enseignants et du chef d'établissement, les relations entre les apprenants et les enseignants, et l'étendue des liens avec des parties extérieures, telles que la communauté ou le ministère de tutelle. Avec le temps, l'école produit des règles, des valeurs et des normes qui s'agrègent à sa culture et enrichissent ses traditions et son état d'esprit institutionnel, en lui conférant un caractère spécifique en tant que communauté.

Le caractère institutionnel peut d'abord s'appréhender au niveau de la réputation de l'école pour ce qui est de sa fonction de base de promotion de l'apprentissage. Elle peut avoir acquis cette réputation après s'être distinguée par les excellents résultats obtenus par les élèves aux examens ou par l'efficacité avec laquelle elle a su les préparer à passer au niveau suivant d'éducation. Certaines écoles peuvent choisir de se focaliser sur un certain créneau, comme les mathématiques ou les études sociales. D'autres peuvent se tailler une réputation en accueillant systématiquement les enfants appartenant aux milieux les plus défavorisés pour les aider à réussir dans leurs études.

En outre, beaucoup d'écoles acquièrent une réputation correspondant à un second niveau de caractère institutionnel en cultivant des qualités telles que le fait d'offrir aux enfants un cadre d'apprentissage sécurisé et fiable, de se faire le champion du sport et d'être un lieu qui se propose de développer le sens moral et la personnalité des jeunes, une institution esthétiquement réussie, bien tenue et dotée d'infrastructures modernes, ou un lieu où les enfants sont traités de façon équitable et pris en charge comme il convient. Le plus souvent, les écoles amies des enfants acquièrent la réputation d'être inclusives. Elles admettent des enfants de milieux différents et les traitent de façon équitable, indépendamment de

© UNICEF/NYHQ2007-0325/Nesbitt

leur statut, de leur classe sociale, de leur appartenance ethnique, de leur religion, de leur sexe ou de leur handicap.

La réputation de l'école mise à part, il existe des types fondamentaux de comportement qui définissent l'école en tant que communauté, tels que les rituels et les activités auxquels les enfants et les enseignants se livrent (prière du matin, hissage du drapeau, chanson de l'école et repas de midi) et les règles et valeurs communes auxquelles tout le monde souscrit. Avec le temps, les écoles cultivent un état d'esprit ou une « ambiance organisationelle » qui confère une profondeur nouvelle au sentiment d'appartenir à une communauté. Lorsqu'elle a un bon état d'esprit, une école se caractérise généralement par la cohésion des élèves et des enseignants, les fortes attentes des élèves, une attitude positive des enseignants à l'égard des élèves, l'importance accordée aux récompenses et l'existence de valeurs, règles et normes uniformes et communes. Ces écoles ont plus de chances de former des élèves qui réussissent en classe et sont autodisciplinés et très assidus que les écoles où règne un mauvais état d'esprit, lesquelles tendent à créer un comportement opposé chez leurs élèves.

D'une certaine façon, toutes ces caractéristiques sont « incorporées » au sein de l'école en tant que communauté et aident à déterminer un mode de vie dans l'enceinte de l'école. Par exemple, les enfants peuvent avoir un comportement négatif à l'extérieur de l'école, tout en comprenant très bien qu'il ne saurait être toléré à l'école. L'école amie des enfants incorpore des caractéristiques positives et rejette les caractéristiques négatives, de la même façon qu'elle incorpore la sécurité et la protection et tient à l'écart les risques et les dangers.

Toutefois, dans la mesure où l'école amie des enfants existe dans le cadre plus large de la communauté qu'elle dessert, les caractéristiques cultivées dans l'enceinte de l'école exercent également une influence sur le reste de la communauté. Par exemple, il est à espérer que les enfants qui apportent à l'école un comportement irrévérencieux ou violent appris dans leur foyer sauront le remplacer par le comportement plus positif que l'école promeut, et adopteront des valeurs comme le rejet de la confrontation et la négociation pacifique. Ce faisant, ils contribueront à modifier les comportements négatifs ayant cours dans leur foyer.

La transmission des caractéristiques scolaires au reste de la communauté n'est pas toujours simple pour les écoles amies des enfants. Dans certaines régions, les questions de discipline peuvent être conditionnées par les valeurs et pratiques communautaires qui considèrent les châtiments corporels comme souhaitables pour forger le caractère et développer l'autodiscipline. En revanche, les écoles amies des enfants estiment que la discipline est nécessaire pour aider les enfants à apprendre un comportement approprié et maintenir l'ordre dans la classe, mais leurs caractéristiques principales sont la discipline non violente et la protection des droits des enfants. Dans ces écoles, les enseignants se familiarisent avec des approches appropriées et respectueuses de la discipline par le biais de la formation en cours d'emploi et du mentorat du chef d'établissement, et mettent en œuvre une discipline efficace qui respecte les droits des enfants et contribue à créer un cadre d'apprentissage positif (voir le chapitre 6 sur la discipline dans la salle de classe). À mesure qu'ils verront leurs enfants apprendre et réussir à l'école en l'absence de châtiments corporels, les parents en viendront à accepter l'approche de l'école et pourront progressivement changer d'avis.

4.2.1 Rôle du chef d'établissement

Un sentiment d'appartenance à une communauté est cultivé au sein d'une école amie des enfants par le chef d'établissement, dont le rôle de direction détermine si une école devient ou non amie des enfants. Les décisions et le style de travail du chef d'établissement sont d'excellents baromètres de la volonté

d'améliorer l'accueil des enfants dans les écoles.

Le respect de règles d'admission justes et transparentes peut aider à garantir l'inclusion d'enfants de milieux différents. De même, le mentorat et le soutien fournis par le chef d'établissement dans le cadre de la formation appropriée et du perfectionnement professionnel continu des enseignants améliorent le niveau des classes et les méthodes d'enseignement. Une bonne planification par le chef d'établissement peut, avec le concours des enseignants, des apprenants, des parents et de la communauté, améliorer le niveau des programmes de cours et aider l'école à atteindre les objectifs en matière de réussite scolaire et à traduire dans les faits d'autres directives et objectifs politiques importants.

Le chef d'établissement doit faire face à la diversité croissante des élèves, s'agissant notamment des questions liées à l'égalité entre les sexes, au handicap et au milieu culturel, forger des partenariats et mettre en place une collaboration avec d'autres écoles et le reste de la communauté, et coopérer étroitement avec les organismes gouvernementaux et les autres organisations qui s'occupent des enfants. En outre, il doit être capable d'adapter le mode de fonctionnement interne de l'école à l'évolution rapide de la technologie, du financement scolaire, de la taille de l'établissement et des conditions d'emploi des enseignants.

Le chef d'établissement est le dépositaire des valeurs des écoles amies des enfants et joue un rôle de mentor en appuyant le perfectionnement professionnel du personnel et en aidant à promouvoir les comportements et les pratiques pédagogiques les plus appropriés. En sa qualité d'animateur et d'assembleur d'équipes, il guide l'école en tant qu'institution et joue un rôle déterminant pour ce qui est d'en créer et d'en maintenir intacte la philosophie. De fait, la philosophie et le caractère de l'école sont considérés comme si importants que beaucoup d'institutions choisissent le chef d'établissement parmi les anciens élèves ou les personnes qui y ont enseigné dans le passé.

Dans une école amie des enfants, le chef d'établissement est une personne accueillante et accessible qui encourage les élèves à participer à la vie de l'école et promeut les liens entre l'école, les parents et le reste de la communauté.

© UNICEF/NYHQ2006-1150/Neeleman

Sous sa direction, l'école offre par ailleurs un environnement protecteur où les enfants sont à l'abri des châtiments corporels, de la violence, des stéréotypes sexistes, des brimades et de la dévalorisation.

D'autre part, le responsable d'une école amie des enfants veille à ce que celle-ci soit gérée d'une manière juste, équitable et transparente. Le règlement de l'école doit être juste, clair, à la disposition de tous et appliqué d'une manière ouverte en toutes circonstances. La participation des élèves aux divers aspects de la vie de l'établissement, y compris l'application de règles justes, est encouragée selon qu'il convient.

Selon les indications disponibles, les chefs d'établissement qui deviennent des animateurs performants concentrent leurs efforts sur quatre objectifs généraux :

1. **Favoriser le déroulement de solides processus d'apprentissage et d'enseignement qui facilitent la réussite scolaire de tous les enfants.** À cette fin, la direction de l'établissement fixe des perspectives réalistes mais exigeantes pour les enfants et les enseignants, dans la salle de classe et dans le reste de l'établissement, et met à leur disposition différents moyens de mener à bien le processus d'apprentissage par le biais de la participation active de l'apprenant et des conseils réfléchis de l'enseignant. La direction peut assurer le succès ou l'échec de cette pédagogie transformative par les objectifs qui sont fixés et les ressources qui sont mises à disposition. Surtout, elle doit encourager les enseignants et les apprenants à affronter les obstacles qui entravent les progrès, à se prévaloir de l'aide disponible et à tirer le parti le plus créatif de ressources limitées.

2. **Cultiver un fort sentiment d'appartenance à une communauté qui englobe toutes les personnes qui font partie de l'école.** Le chef d'établissement est l'élément moteur qui définit le caractère de l'institution et sa philosophie. Il est le principal gardien des traditions et de la réputation de l'école. La préservation de la culture de l'école requiert un style de gestion qui encourage l'ensemble de la communauté scolaire à partager les valeurs et règles communes qui promeuvent les bonnes pratiques au sein de l'établissement. Dans une école amie des enfants, la philosophie s'appuie sur le droit des enfants et du personnel à un traitement équitable et à l'égalité des chances au sein de la communauté scolaire.

   Le chef d'établissement doit conjurer tout ce qui peut menacer ce sentiment de traitement juste et égal; à défaut, c'est l'esprit communautaire de l'école qui serait mis en péril. Le style du chef d'établissement doit renforcer la tradition et la culture de l'école; il peut notamment le faire en s'adressant une fois par jour ou par semaine à l'ensemble de l'école, en invitant à respecter les terrains scolaires et les alentours, en promouvant des activités périscolaires et en renforçant les rituels (choix d'une chanson pour l'école, célébration de la date de la création de l'école ou défilé à l'occasion du jour d'action de grâces, par exemple).

3. **Apprécier et faire fructifier le capital social des enfants.** Les enfants ne sont pas des coquilles vides à remplir d'informations, mais des jeunes ayant une personnalité, un nom et des connaissances à partager. Les nouvelles connaissances qu'ils acquièrent à l'école se situent dans le prolongement de ce qu'ils apprennent dans leur foyer et dans leur communauté. La participation des enfants dans la salle de classe et à l'école est facilitée par des animateurs scolaires sachant investir dans les capacités des enfants (voir encadré page 11).

4. **Avoir à cœur d'encourager le développement d'une culture de l'éducation au sein des familles.** Une culture de l'apprentissage est importante d'un bout à l'autre du cycle de vie d'un enfant, depuis la

petite enfance et en passant par tous les niveaux d'instruction. Dans les communautés rurales pauvres, beaucoup de parents sont analphabètes et la direction de l'école doit leur tendre la main pour les aider, dans leur propre intérêt, à encourager leurs enfants à aller à l'école.

4.2.2 Rôle de l'enseignant

Les enseignants jouent un rôle crucial dans l'apprentissage. Avec le chef d'établissement, ils sont indispensables pour ce qui est de promouvoir le sentiment d'appartenir à une communauté scolaire et de forger des liens avec le reste de la communauté. Le fait qu'ils soient déterminés à promouvoir une communauté d'apprentissage dotée d'un fort sentiment d'appartenance et de prise en charge commun à tous les enfants et adultes permet à l'école et à ses élèves de retirer le plus d'avantages de l'expérience.

À la différence du chef d'établissement, qui dirige toute l'école, les enseignants facilitent l'apprentissage, gèrent leur salle de classe et aident les élèves à utiliser ce qu'ils ont appris en classe dans des cadres autres que l'école. Par ailleurs, ils collaborent avec le chef d'établissement en vue de poser des jalons solides et de fournir un modèle d'avenir meilleur pour tous. Dans les écoles amies des enfants, les enseignants performants s'emploient à améliorer leur prestation, à profiter des moyens d'apprentissage, à tisser de nouveaux liens et à promouvoir la collaboration entre enseignants.

4.3 L'ÉCOLE DANS LA COMMUNAUTÉ

La communauté peut être attirée à l'école de bien des façons, ce dès le moment de la décision initiale concernant la conception, la construction (ou la rénovation) et l'entretien des bâtiments et terrains scolaires et, par la suite, dans le cadre de la gestion et de la prise de décisions transparentes et responsables. En outre, en rendant possibles la participation des parents et la communication avec eux, les associations de parents et d'enseignants créent un climat d'ouverture qui incite les parents à suivre les progrès de leurs enfants.

Les chefs d'établissement et les enseignants remplissent une fonction essentielle dans la création de liens entre l'école et la communauté en nouant des relations avec celle-ci et en la faisant participer à la gestion de l'école. Mais les parents, les autres membres de la collectivité et les enfants eux-mêmes ont également un rôle crucial à jouer.

4.3.1 Rôle commun aux chefs d'établissement et aux enseignants

Les chefs d'établissement jouent un rôle de direction et d'animation dans l'école et doivent à ce titre rechercher l'appui et la participation des familles et de la collectivité. Plus ils sont disposés à faire appel au concours des parents et des autres membres de la collectivité pour accomplir des tâches scolaires, à les écouter et à les associer à la prise des décisions, plus les partenariats noués entre les écoles et les familles auront de chances de durer. Un appui à la gestion et un appui administratif peuvent être fournis pour l'exécution de programmes scolaires, les concours prenant la forme de crédits inscrits aux budgets de district ou locaux, de matériaux, d'espace, d'équipements ou de personnel.

Les administrateurs scolaires contribuent à faire en sorte que les enseignants aient accès au perfectionnement professionnel

© UNICEF/NYHQ2005-1641/Mohan

dont ils ont besoin pour pouvoir s'employer également à faire participer les familles et la collectivité à la gestion scolaire. Les partenariats ne peuvent être performants que si tous les membres du personnel scolaire acquièrent les techniques nécessaires pour travailler auprès des parents et des familles.

Le district scolaire, le collectif scolaire ou le système éducatif doit offrir un perfectionnement professionnel aux enseignants dans les domaines suivants :

- Collaboration avec les parents, les familles et les communautés;
- Dynamique de la famille et structures familiales non traditionnelles;
- Communication entre l'école, les familles et la collectivité;
- Diminuer les obstacles à la participation des familles et de la collectivité à la vie de l'école;
- L'éducation à l'environnement pour un développement durable, y compris l'accès à l'eau pour la boisson et la toilette, l'énergie domestique non polluante et la sécurité alimentaire;
- Appréciation de la diversité culturelle et collaboration avec différentes cultures.

Les organes directeurs des écoles ou les associations des parents et des enseignants doivent aider à trouver des bénévoles prêts à aider les enseignants et les autres membres du personnel scolaire à se montrer sensibles aux besoins des

KENYA : LOCALISATION D'ENFANTS NON SCOLARISÉS ET ÉCOLES PARTICIPATIVES

La gratuité de l'instruction primaire a été instituée au Kenya en 2003, mais environ 1,7 million d'enfants et d'adolescents ne sont toujours pas scolarisés. S'appuyant sur le principe de la participation des enfants, on a procédé à un dénombrement « enfant à enfant » pour localiser les enfants non scolarisés, déterminer la raison pour laquelle ils n'allaient pas à l'école et leur faire (re)prendre le chemin de l'école. Les écoliers et leurs maîtres ont été formés à quadriller leurs quartiers respectifs pour demander aux enfants qui n'allaient pas l'école de leur en indiquer la raison. Les réponses les plus fréquentes qui leur ont été faites mentionnaient la pauvreté, l'absence d'uniformes scolaires, les tâches domestiques et l'éloignement de l'école. L'examen des solutions possibles et le dialogue et l'appui communautaires ont permis de rescolariser entre 7 000 et 9 000 enfants – dont une moitié de filles – dans l'un des trois districts pilotes. Cette démarche a tant fait pour montrer ce que pouvait accomplir la participation des enfants qu'elle a été incorporée dans le plan national relatif au secteur de l'éducation.

familles de leurs élèves et de la communauté où ils vivent. À cette fin, on peut par exemple demander à des bénévoles d'emmener des enseignants faire une promenade au sein de la communauté pour leur faire connaître le quartier et leur montrer comment vivent leurs élèves en dehors de l'école.

On peut également faire collaborer le personnel scolaire et les élèves dans le cadre d'une recherche portant sur les actions participatives à mener. C'est ainsi que de petites équipes d'enseignants et d'élèves peuvent se réunir une fois par mois pour étudier les relations entre l'école, la famille et la collectivité, examiner les difficultés et les avantages que présente la participation des familles et de la collectivité à la vie de l'école, et mettre sur pied des interventions destinées à instaurer une participation communautaire active. Le Kenya et l'Ouganda ont procédé à des enquêtes enfant à enfant en mettant en œuvre cette approche.

Une fois le travail préparatoire achevé et une communication bidirectionnelle établie entre l'école, d'une part, et la famille et la collectivité, d'autre part, les écoles peuvent nouer des partenariats en créant une équipe d'intervention chargée d'élaborer un programme détaillé de participation de la famille et de la collectivité. Les membres de cette équipe apportent chacun leurs propres conceptions, expérience et compétences. L'équipe réalise une étude initiale, consistant à définir des objectifs, à formuler des stratégies devant permettre d'atteindre ces objectifs, à élaborer des plans d'exécution et à utiliser des outils d'évaluation.

On peut renforcer la capacité des enseignants dans le domaine de la collaboration avec la famille et la communauté en prenant à leur égard des mesures propres à les inciter à se lancer dans cette collaboration.

4.3.2 Rôle des familles et des dispensateurs de soins

Une école amie des enfants est une école adaptée aux familles. Elle noue des relations avec les parents et les dispensateurs de soins qui ont la responsabilité principale du bien-être des enfants à tous les stades de leur développement. Une famille bien informée et aimante peut être l'agent d'apprentissage le plus stable et fiable et celui sur lequel l'enfant puisse le plus inconditionnellement compter; la volonté des familles de participer à la promotion et au renforcement de l'apprentissage de leurs enfants peut donc figurer parmi les interventions les plus efficaces et durables. Cette participation revêt une importance toute particulière dans le cas des familles rendues vulnérables par la pauvreté, la maladie, les conflits, la pénurie d'eau, de combustible ou d'autres ressources, ou la violence familiale; des familles vivant dans des communautés isolées n'ayant pas accès aux services gouvernementaux limités; et des familles marginalisées ou exclues en raison de l'ethnie à laquelle elles appartiennent (Bureau régional pour l'Asie de l'Est et le Pacifique, 2005).

Les parents qui envisagent l'école sous un angle positif et s'impliquent dans ses activités sont susceptibles d'être, au foyer, les meilleurs partisans des valeurs, politiques et pratiques de l'école, que ce soit en encourageant leurs enfants à faire leurs devoirs, en promouvant la lutte contre le harcèlement ou en appuyant la coopération avec autrui. Lorsqu'il n'y a aucun contact entre le foyer et l'école, celle-ci n'a

OUGANDA : ENREGISTREMENT DES ENFANTS À L'ÉCHELON DE LA COLLECTIVITÉ

Dans l'Ouganda rural, l'investissement dans un système d'enregistrement des naissances à l'échelon de la collectivité a fourni des outils efficaces de surveillance de la situation des différents droits des enfants, notamment l'inscription à des programmes de soins dispensés aux jeunes enfants et aux écoles primaires. Ce système met l'accent sur l'enregistrement des enfants des familles pauvres et marginalisées et des enfants vivant dans des familles dont le chef est un enfant ou une femme. Ces enfants se voient ensuite remettre un bulletin de naissance qui leur permet de s'inscrire à l'école primaire en temps voulu. Cette intervention peu coûteuse a permis d'enregistrer plus de 500 000 enfants en deux ans seulement.

© UNICEF/NYHQ2005-2102/Bannon

aucun moyen de prendre conscience des problèmes existant dans la vie de l'enfant et, partant, d'y remédier comme il convient. Même dans les familles défavorisées, la détermination des parents à apporter leur concours et un climat positif à l'école renforcent la confiance en soi et l'estime de soi.

Les familles et dispensateurs de soins ont un rôle particulier à jouer s'agissant de préparer leurs enfants à étudier dans une école amie des enfants et d'apporter leur concours et leurs conseils à l'école. Dans une école amie des enfants :

- Les parents et les familles ont une communication bidirectionnelle régulière et positive avec l'école;
- Les parents jouent un rôle de premier plan en apportant leur concours à l'apprentissage scolaire;
- Les parents sont des partenaires à part entière dans la prise des décisions concernant les résultats de l'enseignement pour leurs enfants;
- Les parents sont les bienvenus à l'école et il leur est demandé d'appuyer l'apprentissage de leurs enfants.

Il arrive souvent que les familles et les ménages ne se sentent pas compétents en ces matières et que les écoles ne soient pas disposées à les appuyer. C'est précisément pour cela qu'il importe d'associer les familles à l'éducation de leurs enfants et d'établir de bonne heure des liens entre la communauté et l'école. Premiers enseignants des enfants, les familles ont un rôle essentiel à jouer pour ce qui est de les préparer à l'école. La petite enfance est une période où l'enfant se développe très rapidement; elle offre les plus grandes possibilités de changement, mais c'est trop souvent le moment de la vie où les services sont les moins nombreux. Les styles de l'éducation donnée par les parents et le nombre de moyens à la disposition des enfants peuvent soit aider les jeunes enfants à acquérir les compétences, attitudes et comportements dont ils auront besoin pour s'épanouir dans une communauté scolaire, soit nuire à leur capacité de participation active.

En mettant en place et en organisant des centres d'éducation préscolaire, les communautés peuvent préparer efficacement les parents et les dispensateurs de soins à favoriser les liens entre l'école et la famille. Leur participation aide les parents à apprendre à gérer un centre et à y participer à la prise des décisions. Dans ces centres axés sur la collectivité, les familles acquièrent des techniques essentielles et leur attitude change à mesure qu'elles se rendent compte par elles-mêmes de la manière dont leur participation peut modifier le cours des choses. Ces centres d'éducation préscolaire sont importants non seulement pour préparer les jeunes enfants à l'école, mais aussi pour préparer les familles, en particulier les femmes, à jouer leur rôle vis-à-vis des écoles (voir encadré, page 14).

NIGÉRIA : L'UNICEF ET LES PARTENAIRES CRÉENT UNE ÉCOLE AMIE DES ENFANTS PILOTE

L'école primaire pilote de New Owerri (Nigéria) témoigne avec force des bons résultats que peuvent donner les projets visant à adapter les écoles aux enfants. Avant 2000, c'était une école primaire négligée dont les bâtiments étaient dans un état de délabrement plus ou moins avancé et dont l'effectif n'était guère différent de celui des autres écoles se trouvant dans la même situation. Le redressement de l'école a commencé en 2002, lorsque l'UNICEF l'a rangée dans la catégorie des écoles amies des enfants. Depuis lors, un solide partenariat a été forgé entre l'UNICEF, le Conseil de l'enseignement primaire de l'État d'Imo et l'association des parents et enseignants de l'école, qui a rendu tous les aspects de l'école accueillants pour les enfants.

Une grande enceinte fournit un vaste espace de jeu aux 1 136 élèves de l'école. Les filles (53 %) sont plus nombreuses que les garçons (47 %). Les élèves sont répartis en plus de 52 classes, avec un enseignant par classe. Douze autres personnes remplissent diverses fonctions dans l'école. Le nombre des nouvelles demandes d'admission ne faiblit pas, car cette école est la plus demandée dans la communauté. Mais il n'y a actuellement que 16 salles de classe, et l'importance de l'effectif met à rude épreuve les infrastructures de l'école.

L'école et la collectivité travaillent en étroite coopération

L'atout maître de l'école est sa très active association des parents et des enseignants, qui est impliquée dans la réalisation de nombreux projets en cours, notamment la construction de 10 nouvelles salles de classe. Elle a également contribué à renforcer la sécurité de l'école en faisant installer des serrures incrochetables. Elle prend son rôle très au sérieux. Selon P. M. Okoro, l'un des vice-présidents de l'association, elle se réunit trois fois par trimestre et à d'autres occasions, le cas échéant.

Sir Sam Iheakama, le second vice-président de l'association, fait observer que le domaine de la Banque mondiale dans lequel l'école se situe est une communauté autonome dont les habitants partagent des idées bien arrêtées s'agissant de l'éducation de leurs enfants. Il indique que les réunions de l'association sont toujours très suivies : plus de 80 parents s'y pressent à chaque fois. D'après Iheakama, la communauté envisage l'école primaire pilote sous un angle positif et les « parents souhaitent tous que leurs enfants fréquentent cette école. »

Amélioration de la distribution d'eau et de l'assainissement

L'association des parents et des enseignants a amélioré l'hygiène individuelle des élèves en faisant installer des lavabos dans chacune des 16 classes et en fournissant savon et rouleaux de papier hygiénique pour les latrines.

L'école primaire pilote est équipée d'un ensemble complet de latrines à fosse non mixtes améliorées et ventilées. L'approvisionnement en eau est suffisant; le Conseil de l'enseignement primaire de l'État a fourni deux barils d'eau qui sont régulièrement remplis. À la récréation, les élèves tout excités courent, leur verre ou bol en plastique à la main, chercher de l'eau potable au trou de sonde équipé d'une pompe à main que l'UNICEF a fourni en collaboration avec le Service public d'approvisionnement en eau des zones rurales. Ce trou de sonde, qui est l'un des principaux éléments qui permettent d'adapter l'école aux enfants, ne profite pas qu'aux élèves et aux enseignants de l'école. Étant donné qu'il est la source d'eau la plus régulière des environs, il alimente également en

© UNICEF/NYHQ2007/1011/Asselin

eau le domaine de la Banque mondiale. Les membres de la collectivité se sont félicités de son utilité et en ont remercié le personnel de l'école, en particulier la directrice.

La riche bibliothèque de l'école comprend quelque 1 360 titres, dont un grand nombre d'ouvrages fournis par l'UNICEF. Elle est dirigée par un bibliothécaire à plein temps formé à la gestion de bibliothèque d'école primaire.

« L'UNICEF fait sentir sa présence dans notre école », dit Eugenia Chima, l'actuelle directrice. Elle a indiqué qu'en vue de son adaptation aux enfants, l'école avait reçu des bureaux, des chaises, des livres, du matériel de bibliothèque, des produits d'assainissement, un trou de sonde, des moyens permettant de donner des soins à de jeunes enfants, des trousses de secours et d'autres articles encore. Elle a dit que sa vie avait changé depuis qu'elle dirigeait cette école : « Toute la communauté m'appelle 'maman bénie' à cause de l'école. Même si prenais ma retraite maintenant, je me sentirais comblée. »

Un bon départ par la lecture et le jeu

Environ 120 enfants sont inscrits dans la section d'éducation préscolaire de l'école. L'accent y est mis sur la stimulation psychosociale de ces enfants, qui jouent et apprennent dans un cadre rempli d'images et de jouets. Emelia Onyekwere est la directrice de la section. Avec quatre autres enseignants, elle dirige des classes consacrées au chant, à la danse, à l'expression corporelle et à l'observation, notamment des objets adaptés à l'âge des enfants qui se trouvent à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Trois jours d'école sur cinq, l'association des parents et des enseignants fournit le repas de midi aux élèves de la section d'éducation préscolaire. Pour certains de ces enfants, cela constitue une rare occasion de prendre un repas nourrissant et, avec l'aide de leurs maîtres, ils apprennent aussi à manger convenablement.

Source : <www.ungei.org/infobycountry/nigeria_321.html>

Renforcement des liens :

- L'école a une association des parents et des enseignants qui se réunit et communique régulièrement avec les autorités scolaires, et convie à ses travaux les parents de tous milieux (et non pas seulement l'élite);
- L'association a un plan d'action qu'elle coordonne avec les autorités scolaires pour élaborer, exécuter et suivre les plans scolaires annuels;
- L'école encourage les parents à participer aux discussions et à la prise des décisions concernant les politiques et activités scolaires;
- L'école utilise divers outils de communication pour nouer le dialogue avec les parents;
- L'école informe les parents sur ses réformes, politiques et objectifs;
- L'école invite les parents à lui faire part de leurs préoccupations au sujet de leurs enfants et leur donne régulièrement l'occasion d'informer les autorités scolaires sur certaines activités se déroulant dans leur foyer ou dans la communauté;
- Dans le cas de parents analphabètes ou de ceux qui ne parlent pas la langue majoritaire, l'école fournit des messages oraux ou fait traduire les communications dans la langue de ces parents;
- L'école organise des activités qui concernent les enfants et leur famille, par exemple en invitant les parents à une soirée de musique, de théâtre ou de lecture de poésie en rapport avec ce que les enfants apprennent à l'école;
- L'école fournit l'espace nécessaire à des jardins environnementaux et communautaires que l'association des parents et des enseignants peut utiliser pour promouvoir la sécurité alimentaire;
- Le chef d'établissement peut, dans le cadre d'une activité impliquant la communauté, remettre des récompenses aux enfants ou aux enseignants – élève le plus assidu, élève ayant fait les progrès les plus remarquables, personne ayant apporté un concours spécial, étoile du mois, récompenses sportives.

GHANA : CÉLÉBRATION DE LA RÉUSSITE DES ENFANTS AVEC LES PARENTS

À l'école de Zangum, dans le nord du Ghana, le directeur s'est rendu compte que les parents de ses élèves n'avaient qu'une faible idée de ce que leurs enfants apprenaient en classe. Pour les aider à comprendre le processus éducatif, il a consacré chaque semestre une après-midi à la célébration de la réussite des élèves.

Les activités ainsi organisées consistaient, pour les plus jeunes, à réciter l'alphabet, à chanter des chansons ou à jouer une pièce de théâtre sur la prévention du paludisme et, pour les plus grands, à lire des poèmes ou des histoires de leur composition pendant que d'autres enfants les traduisaient dans la langue de leurs parents. Le directeur a tiré parti de ces activités non seulement pour célébrer la réussite scolaire, mais aussi pour transmettre des messages importants concernant l'école, et ces activités étaient très attendues de la communauté, des élèves et des enseignants. Elles ont permis aux parents, dont beaucoup n'étaient eux-mêmes jamais allés à l'école, de découvrir ce que leurs enfants apprenaient, l'intérêt de l'éducation de leurs enfants et la manière dont ils pouvaient les encourager. La discipline s'est améliorée à l'école, de même que l'assiduité et la participation aux réunions de l'association des parents et des enseignants.

GHANA : LE RÔLE DES FEMMES DANS LES ASSOCIATIONS DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

À Kparigu, un village isolé du Ghana, l'association des parents et des enseignants organisait régulièrement des réunions auxquelles assistaient de nombreux pères, mais auxquelles les mères se rendaient rarement. Le directeur était préoccupé par l'absence de participation des femmes et voulait en particulier qu'elles puissent y aborder les problèmes des filles. Il ne manquait donc jamais de parler avec les femmes lors de ses déplacements dans le village, au marché et à l'église, en soulevant toujours avec subtilité la question de la participation aux réunions de l'association. À la faveur de ces discussions, il a appris que la plupart des femmes n'étaient pas allées à l'école et que, de ce fait, elles estimaient ne rien pouvoir apporter à l'association. Au demeurant, elles pensaient que l'association était « l'affaire des hommes ».

Évoquant ces questions en tête à tête et, par la suite, lors d'une réunion de l'association, il a compris que le plus grave obstacle à la participation des femmes était l'heure à laquelle il organisait les réunions : en fin d'après-midi, lorsqu'il ne faisait plus trop chaud, mais qu'il faisait encore jour. Or, il a appris que c'était le moment de la journée où les femmes étaient le plus occupées : elles rentraient du marché et préparaient le repas du soir. Il a alors changé l'heure des réunions, selon une suggestion qui lui était faite : elles se tiendraient « le vendredi juste après la prière, parce que les musulmans et les chrétiens ne vont pas travailler dans les champs ce jour-là et la préparation des repas n'a pas encore commencé. »

La volonté de faire participer les femmes aux réunions de l'association et le choix d'une heure plus appropriée pour elles leur ont permis d'acquérir progressivement une présence beaucoup plus forte à ces réunions. Elles ont enrichi la discussion non seulement sur les questions relatives à l'inégalité des sexes, mais aussi sur diverses autres questions concernant tous les enfants.

4.3.3 Rôle des autorités chargées de l'éducation et des autres pouvoirs locaux

Les écoles amies des enfants promeuvent de larges alliances entre les communautés, les pouvoirs locaux, la société civile et le secteur privé. Il importe, dans une perspective intersectorielle, de s'assurer qu'il est pleinement tenu compte des vues des différents acteurs afin de pouvoir concrétiser le concept d'école amie des enfants.

Les autorités scolaires locales ont, dans les municipalités de leur ressort, des obligations et des responsabilités à l'égard des écoles. Il leur appartient de mettre des moyens financiers et autres à la disposition des enseignants et des administrateurs, de fournir des matériels didactiques de qualité et de suivre la planification scolaire et le déroulement des activités scolaires. Les autorités chargées de l'éducation aux niveaux local et national contrôlent la prestation d'écoles spécifiques.

Les autorités scolaires locales sont chargées d'encadrer les enseignants, les administrateurs scolaires et les chefs d'établissement, et d'affecter les espaces, outils et instruments d'apprentissage. Elles doivent rendre compte à la communauté de l'affectation des ressources. Dans les systèmes décentralisés, les membres de la communauté, les parents et les enfants ont davantage d'occasions de participer à la planification, à l'exécution, au suivi et à l'évaluation des activités des écoles amies des enfants et à leur gouvernance.

4.4 ÉTABLIR LE DIALOGUE AVEC LA COMMUNAUTÉ ET AU-DELÀ

Une école amie des enfants fait corps avec la communauté et noue d'entrée de jeu un dialogue avec elle, recherchant son appui pour améliorer l'accueil des enfants et soutenant de son côté le développement de cette communauté. L'établissement de liens réciproques de ce type revêt une importance particulière dans les régions de grande pauvreté.

L'apprentissage se déroule pour l'enfant dans différents contextes – au foyer, après l'école, dans les institutions religieuses et dans sa communication avec les autres membres de la communauté (voir encadré ci-après). Les écoles amies des enfants adoptent une attitude positive à l'égard des connaissances, des valeurs et des traditions que les élèves tiennent de leur communauté; d'un autre côté, les enfants acquièrent de nouvelles connaissances et compétences qu'ils rapportent dans leur communauté. L'école peut étendre son action d'éducation de proximité par des messages que les enfants rapportent chez eux au sujet, notamment, de l'importance de l'hygiène, de la prévention du VIH/SIDA, et de la viabilité à long terme de l'environnement. C'est ainsi que l'école contribue au développement de la communauté.

L'établissement de ce dialogue donne à la communauté le sentiment de s'approprier l'école, si bien qu'elle ne considère pas cette dernière comme quelque chose qui lui est extérieur. 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 dans la ville ou le village. Ces liens font de l'école une institution communautaire solidaire, réceptive et importante.

Le dialogue noué par les écoles amies des enfants n'est pas confiné dans l'enceinte des établissements : elles cherchent à établir des partenariats avec d'autres acteurs qui contribuent à la mise en œuvre de tous les aspects liés au bon accueil des enfants. Il s'agit notamment des professionnels de la santé et de la protection sociale et des institutions correspondantes qui s'occupent de la santé et de la nutrition des enfants. Les écoles amies des enfants ont besoin de ces partenariats, car elles manquent souvent des moyens nécessaires à la fourniture de tous les éléments de l'accueil des enfants.

Ces écoles peuvent intervenir au-delà de la communauté géographique de leur ressort.

BRÉSIL : PROJET DE QUARTIER EN TANT QU'ÉCOLE

Un nouveau concept éducatif a été défini à Vila Madalena, petit arrondissement de la plus grande ville du Brésil, São Paulo. Appelé « Quartier en tant qu'école », il est mis en pratique par une organisation non gouvernementale, Cidade Escola Aprendiz, qui, depuis 1997, transforme les places, les allées, les cinémas, les ateliers, les centres culturels et les théâtres en salles de classe.

Prolongement de l'éducation formelle, le projet de quartier en tant qu'école se propose d'étendre les espaces d'apprentissage dans la communauté, en créant un laboratoire pédagogique dans lequel l'apprentissage consiste à se connaître soi-même et à intervenir socialement dans la communauté par la communication, l'art et le sport.

Le succès du concept de quartier en tant qu'école est dû à un partenariat établi entre les écoles, les familles, les pouvoirs publics, les chefs d'entreprise, les associations, les artisans, les organisations non gouvernementales et les bénévoles – éléments moteurs indispensables de l'éducation ouverte à tous. Tout le monde éduque, et tout le monde apprend dans des centres de formation, si bien que l'expérience aide les éducateurs et les principaux acteurs sociaux à cultiver les systèmes d'apprentissage.

© UNICEF/NYHQ2005-1393/Nesbitt

Beaucoup d'écoles desservent plusieurs communautés (pouvant présenter une diversité d'appartenances religieuses, raciales ou politiques). Le sentiment de solidarité et d'identité commune créé en mettant en place un système de valeurs et en enseignant la coexistence pacifique, la négociation, la non-violence et la protection de l'environnement peut alors promouvoir l'édification de toute une nation.

Renforcement du dialogue engagé par l'école :

- L'école élabore un plan spécifique de collaboration avec la communauté;
- L'école adresse régulièrement aux parents et aux membres du comité scolaire des messages concernant les activités scolaires et les progrès des enfants;
- L'école et la communauté créent des associations des parents et des enseignants qui tiennent des réunions régulières;
- L'école encourage les élèves à participer à des activités communautaires;
- Les parents et la communauté participent à des projets d'amélioration scolaire;
- L'école invite des services locaux (ministères), le secteur privé, les responsables locaux et les parents à participer à la planification et à la gestion de l'établissement;
- L'école coopère avec la communauté pour rendre l'école plus accessible

GHANA : LES ÉLÈVES APRENNENT AUX COMMUNAUTÉS À PRÉVENIR LE PALUDISME

À Kparigu, dans le nord du Ghana, les enfants des dernières classes de l'enseignement primaire ont achevé l'étude d'un module sur la prévention du paludisme. Dans le cadre de leur projet, ils étaient invités à informer leur famille et la collectivité du thème en question à mesure qu'ils l'étudiaient. Ce projet faisait appel aux compétences acquises dans leurs classes de sciences, de dessin, de musique, de menuiserie et de préparation à la vie active. Ils ont conçu et joué pour les jeunes enfants et les membres de leur famille une pièce sur le cycle de vie d'un moustique et la transmission du paludisme. Par ailleurs, ils ont recensé les sources d'eau stagnante au sein de la communauté. Mettant en œuvre des techniques apprises à l'école, ils ont créé un système de drainage approprié et réduit au minimum les sources d'eau stagnante.

La communauté a manifesté beaucoup d'intérêt pour ce projet. Lorsque les adultes ont vu les enfants occupés à ce projet dans la communauté, ils ont demandé comment il réduirait l'incidence du paludisme. Enthousiasmés, des membres de la communauté se sont joints au mouvement et ont continué d'appliquer la stratégie préconisée bien après la fin du projet scolaire. C'est ainsi que les sources d'eau stagnante ont nettement reculé, ce qui a contribué à la lutte contre le paludisme. La communauté a appris d'une manière concrète et constructive comment l'éducation des enfants peut être mise au service du bien-être de tous.

aux enfants exclus, en particulier les filles, les travailleurs domestiques, les enfants handicapés et les enfants appartenant à des groupes minoritaires;

- L'école fait participer la communauté à des programmes bénévoles (entretien des infrastructures et de l'environnement) et recrute des personnes ayant des connaissances et des compétences spéciales en qualité de sources d'informations pour la classe;
- L'enseignant donne aux enfants des devoirs (messages à emporter chez eux) qui les obligent à communiquer avec leurs parents;
- L'école collabore avec le secteur privé, les organisations non gouvernementales et les associations locaux en vue d'aider les écoles et les familles;
- Des programmes scolaires relatifs à la santé et à la nutrition sont planifiés et exécutés de concert avec les travailleurs sanitaires et de protection sociale, les enseignants, les parents et d'autres catégories de personnes;
- Les élèves apprennent des chansons et des poèmes comportant des messages relatifs à la santé et à la sécurité et sont invités à les faire connaître à leurs jeunes frères et sœurs et aux autres membres de leur famille.

OUGANDA : LES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS APPUYÉES PAR LE MOUVEMENT POUR L'ÉDUCATION DES FILLES

Les membres du Mouvement pour l'éducation des filles (MEF) appliquent les méthodes d'enfant à enfant pour atteindre les enfants non scolarisés. Utilisant le revenu tiré de leurs activités, les membres du MEF achètent des matériels didactiques pour les élèves pauvres, approche pragmatique de la question de la persévérance scolaire. Par ailleurs, des clubs MEF favorisent le recours à des pratiques adaptées aux filles et conçoivent des moyens de faire reprendre le chemin de l'école aux filles déscolarisées, tels que l'achat de serviettes hygiéniques à leur intention. Les membres du MEF encouragent les membres de la communauté à renforcer les partenariats et la coopération entre l'école et la communauté.

MEXIQUE : INTÉGRATION DES ENFANTS AUTOCHTONES

Les écoles amies des enfants sont encouragées depuis 2000 dans le Chiapas et le Yucatan, États du Mexique caractérisés par une population autochtone importante et des taux élevés de marginalisation. Ces écoles jouent un rôle déterminant en faisant participer les enfants, les enseignants et les parents et en réalisant le développement durable dans le contexte de la culture autochtone. Elles améliorent l'apprentissage par le biais d'un enseignement interculturel et bilingue, de la participation active des élèves, des familles et de la collectivité, et de l'instruction civique reposant sur les valeurs démocratiques, le respect de la diversité et la promotion de l'équité, de la coopération et de la participation. Par ailleurs, elles œuvrent en faveur d'un cadre scolaire sain, non pollué et accueillant. Un programme parallèle, intitulé Apprentissage participatif axé sur la collectivité, promeut l'instruction civique et les activités civiques dans le cadre desquelles les familles et les communautés se familiarisent avec les droits des enfants d'une manière qui les respecte, eux et leur culture, et sont invitées à participer à l'organisation de la vie communautaire autour de l'école. Des actions similaires conduites dans le cadre du programme intitulé Tous les enfants à l'école visent à ménager une éducation de base de qualité à tous les garçons et filles. Il s'ensuit que les écoles ont des taux de réussite supérieurs, des enseignants mieux formés et plus motivés, et un cadre scolaire amélioré par la construction de toilettes et d'installations d'approvisionnement en eau, et affichent une participation communautaire accrue et un sentiment plus grand de leur identité culturelle parmi les enfants, ce qui contribue à renforcer la confiance de ceux-ci dans leur propre valeur.

4.5 LES COMMUNAUTÉS ET LES ESPACES D'APPRENTISSAGE AMIS DES ENFANTS

Les espaces d'apprentissage amis des enfants sont souvent, mais pas toujours, mis en place dans des situations d'urgence et de crise afin de compenser l'absence de cadres d'apprentissage adéquats, sécurisés et adaptés aux besoins des enfants. Dans les situations d'urgence et de réadaptation chroniques, ils peuvent jouer un rôle important en fournissant des services sociaux de base qui représentent des éléments de continuité et de stabilité.

Les zones amies des enfants peuvent servir non seulement d'espaces d'apprentissage, mais aussi pour organiser des jeux et des activités d'éveil, des loisirs et des activités d'acquisition des compétences pratiques essentielles, ainsi que des manifestations culturelles et sportives. Pendant une crise, les enfants ont besoin d'un soutien psychosocial, de conseils et de lieux sécurisés où ils puissent participer à des activités d'apprentissage et de loisir afin de se restabiliser. C'est ce sentiment de normalité que les espaces amis des enfants s'emploient à rendre aux enfants en organisant les activités régulières nécessaires à leur développement.

Dans tous les cas, les espaces amis des enfants impliquent une participation accrue des enfants, des parents et des communautés à la prise des décisions concernant l'éducation, les loisirs et les jeux des enfants. Ces espaces peuvent également servir de centres communautaires qui renforcent la capacité d'adaptation des adultes et organisent l'alimentation, les soins de santé et la distribution des secours et des autres articles nécessaires à la réadaptation.

4.5.1 Organisation des moyens d'apprentissage

Les espaces d'apprentissage amis des enfants sont indispensables pendant les situations d'urgence et les autres situations où les enfants n'ont plus accès à l'éducation formelle. Les gouvernements et les autorités chargées de l'éducation sont tenues de fournir des moyens d'apprentissage à tous les enfants, mais, dans les situations d'urgence, les parents, les familles et les communautés jouent souvent un rôle plus important dans la mise en place d'espaces d'apprentissage.

Il appartient généralement aux autorités locales de trouver des espaces de ce genre, mais il y a en fait plus de chances que leur mise en place et leur fonctionnement reviennent aux parents et à la communauté locale. Les espaces amis des enfants sont axés sur l'apprentissage, mais ils peuvent fournir également des services sociaux intégrés, ayant trait notamment à la santé, à la nutrition et à la protection sociale. L'apprentissage peut aussi avoir lieu chez des membres de la communauté, où les enfants se rencontrent pour des activités complémentaires ou parascolaires qui, tout en étant liées à l'enseignement, tiennent davantage du volontariat par leurs fins, leur contenu et leur application.

La participation des communautés locales, qui s'exerce souvent par l'intermédiaire des organisations de la société civile, est indispensable au succès de l'apprentissage dans les espaces amis des enfants, car ce sont généralement les parents et les bénévoles locaux qui prennent l'initiative d'organiser les activités d'apprentissage offertes dans ces espaces. Par ailleurs, dans la mesure où il s'agit d'espaces d'apprentissage alternatifs destinés aux enfants qui n'ont plus accès aux établissements ordinaires d'enseignement formel, il est souvent nécessaire d'inciter les enfants à s'en prévaloir. Pour pouvoir intégrer efficacement les enfants marginalisés, les espaces d'apprentissage doivent avoir la confiance de la communauté et les responsables de ces espaces doivent posséder le savoir-faire nécessaire pour mener une action efficace de mobilisation sociale et de communication auprès des jeunes.

© UNICEF/NYHQ2006-0325/Pirozzi

Les contributions communautaires aux espaces amis des enfants, telles que les outils, le matériel, le terrain et l'enseignement direct ou l'administration, sont essentielles pour développer un sentiment d'appartenance et d'appropriation chez les enfants et leur famille. Comme le système d'enseignement formel, les espaces amis des enfants doivent être sécurisés, sains, protecteurs et inclusifs. Le système éducatif doit superviser ces espaces informels pour s'assurer qu'ils se conforment à toutes les prescriptions.

Les espaces d'apprentissage alternatifs peuvent être mis en place à peu près n'importe où, dans des églises, des mosquées, des temples, des salles de réunions communautaires, des salles attenantes au bureau du responsable local, des bibliothèques, une enceinte, un terrain attribué à cette fin, une pièce non utilisée d'une maison privée, voire un bateau. Aux Maldives, par exemple, des madrasa ont été utilisées pour des activités d'apprentissage autres que la lecture du Coran, une fois qu'il a été admis que les enfants doivent lire autre chose pour apprendre à connaître le monde extérieur à leur communauté.

Au Nicaragua et en Iran, les bibliothèques itinérantes fournissent un moyen d'apprentissage non seulement aux enfants, mais aussi à leur famille et au reste de la communauté. À Curitiba (Brésil), des centres éducatifs en forme de phare, qui offrent à la fois des bibliothèques et un accès à l'Internet dans le cadre du projet des Phares de la connaissance exécuté par la ville, sont implantés près des écoles afin de rapprocher, dans une perspective d'apprentissage, le système d'éducation formelle, la communauté locale et les familles.

Mesures stratégiques :

- Sélectionner dans la communauté des espaces pouvant être consacrés à l'apprentissage;
- Associer la direction de l'école et l'association des parents et des enseignants au processus de sélection;
- Créer et mettre en œuvre des programmes d'apprentissage alternatif pour tous les enfants, notamment les enfants non scolarisés, en prenant contact et en collaborant avec des organisations non gouvernementales et des organisations confessionnelles;
- Élaborer et lancer des programmes d'acquisition des compétences pratiques essentielles et de prévention du VIH/SIDA, ainsi que des moyens d'adaptation à un changement d'environnement par le biais d'activités d'éducation formelle et complémentaire organisées à l'intention des enfants scolarisés ou non;
- Sélectionner des lieux de rencontre où mener une mobilisation des enfants non scolarisés en vue de leur intégration à des activités d'apprentissage formel et informel;
- Mettre en œuvre les ressources existantes et trouver de nouvelles ressources au sein et en dehors de la communauté;
- Collaborer avec le secteur privé à l'équipement des espaces d'apprentissage alternatif et complémentaire;
- Coopérer avec les organisations sportives, récréatives et culturelles;
- Trouver des membres de la communauté et des bénévoles locaux ayant les compétences et le temps nécessaires pour appuyer les activités d'apprentissage se déroulant dans les espaces amis des enfants.

4.6 IMPLICATIONS POLITIQUES

Les changements qu'il est recommandé d'apporter pour rendre les cadres d'apprentissage accueillants pour les enfants impliquent de modifier profondément les responsabilités, les systèmes de suivi, la formation, le programme d'études, les pratiques en matière d'admission dans les établissements, la structure et le contenu des programmes des écoles et des centres d'éducation préscolaire, et le rôle des familles et de la société civile. Ces changements ne peuvent avoir lieu – et les droits des enfants ne peuvent être réalisés – que s'ils s'appuient sur un solide engagement politique et des moyens spécifiques de responsabilisation. On voit qu'un appui politique au plus haut niveau est nécessaire pour que cette norme d'enseignement puisse être respectée. Pour que leur viabilité puisse être garantie, les écoles amies des enfants doivent faire reposer leur action sur des données probantes et s'appuyer sur un système de suivi permanent, d'évaluation, de formulation d'observations et de sensibilisation (voir chapitre 8).

Beaucoup de pays en développement mettent en place des écoles amies des enfants à la faveur d'un processus accéléré de réforme scolaire. Tous les membres de la communauté scolaire œuvrent de concert à la réalisation d'un objectif commun en se rencontrant, en se parlant et en apprenant les uns des autres.

4.7 SUPERVISION ET CONTRÔLE

L'application à l'enseignement et à l'apprentissage d'une perspective reposant sur les écoles amies des enfants impose de modifier la forme de supervision et de gestion des écoles et des activités d'apprentissage. Peu de systèmes éducatifs, en particulier dans les pays en développement, se sont dotés de systèmes efficaces de supervision et d'évaluation de la prestation des enseignants et des administrateurs, et la mise en œuvre de ces systèmes se heurte presque toujours à des difficultés.

La mise en place d'un cadre d'enseignement et d'apprentissage ami des enfants est donc l'occasion de réexaminer et de modifier les modalités de supervision et de gestion du personnel enseignant et administratif. C'est aussi celle de créer des systèmes et des mécanismes de suivi et de contrôle permettant d'améliorer la mise en œuvre de la responsabilité en matière d'affectation et d'utilisation des ressources, ou de renforcer ceux qui existent déjà.

Le modèle des écoles amies des enfants fait une place centrale à la participation des familles et de la communauté au contrôle des activités d'apprentissage,

COMITÉS D'ÉDUCATION DE VILLAGE : RESPONSABILISATION VIS-À-VIS DE LA COMMUNAUTÉ

Dans de nombreuses communautés, le contrôle de la qualité de l'éducation et des enseignants revient au comité d'éducation de village, qui peut avoir des rôles et des niveaux de responsabilité différents selon les communautés. Ses importantes fonctions consistent notamment à assurer un suivi des enfants au sein de la communauté, à évaluer la qualité de l'éducation, à recenser les atteintes aux droits et à localiser les enfants non scolarisés. Toutefois, les pouvoirs qui lui sont conférés et les personnes qui y siègent ont une profonde influence sur le cours des choses. Ces comités contrôlent les écoles et servent de structure de décision aux parents et aux enfants.

participation qui doit être intégrée au modèle dès sa mise en place. Les instances de direction de tous niveaux doivent être invitées à examiner la manière dont il convient de réglementer l'activité d'une école amie des enfants. Les enfants doivent pouvoir faire entendre leur voix d'un bout à l'autre du processus par le biais de forums ouverts afin de renforcer leur influence et leur participation. Des services d'assistance téléphonique et d'autres formes de notification doivent être mis en place d'une façon concertée.

Mesures stratégiques :

- Réexaminer les systèmes de gestion de l'éducation afin de déterminer la manière dont celle-ci est perçue et gérée;
- Élaborer un code de conduite à l'intention des enseignants et des gestionnaires de l'éducation amie des enfants, ainsi qu'un système de suivi communautaire aux fins d'évaluation et de notification;
- Mettre en place un système de gestion axée sur l'enfant qui fasse fond sur les principes de l'éducation amie des enfants et les droits des enfants;
- Mettre en place un système efficace et transparent de formulation d'observations sur l'affectation et l'utilisation des ressources en prévoyant la possibilité pour la communauté d'apporter sa contribution par l'intermédiaire de l'association des parents et des enseignants;
- Prévoir un service d'assistance téléphonique ou une autre méthode de notification des atteintes aux droits et des cas d'exploitation des élèves.

ÉGYPTE : LE MODÈLE D'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

Dans les hameaux de Haute-Égypte, où les écoles primaires sont un phénomène récent et où les filles étaient naguère particulièrement défavorisées, des écoles communautaires ont été ouvertes pour fournir aux enfants une éducation de qualité. Organisées sur le modèle du BRAC expérimenté au Bangladesh, ces écoles sont implantées dans les communautés et sont gratuites, sans aucun coût caché. La prise en main par les communautés locales est l'une de leurs caractéristiques principales, celles-ci fournissant le terrain, veillant à ce que les enfants aillent bien à l'école et gérant les établissements par l'intermédiaire d'un comité d'éducation local au niveau de chaque hameau.

On recrute sur place de jeunes femmes titulaires d'un diplôme intermédiaire et on leur donne une formation de facilitatrice qui les prépare à dispenser une éducation de qualité faisant appel aux techniques interactives et dont le contenu, adapté au contexte local, porte notamment sur la santé, l'environnement, l'agriculture et l'histoire locale. Les diplômés des écoles communautaires peuvent passer les examens normalisés de l'école publique à la fin de la 3e et de la 6e années.

Le projet joue un rôle de catalyseur du développement et, vu l'accent mis sur la scolarisation des filles et la participation de facilitatrices, du changement dans le domaine des rôles assignés aux individus en fonction de leur sexe et de ce que l'on attend des représentants des deux sexes. Les enseignements tirés des composantes du modèle d'école communautaire qui ont trait à la qualité sont en voie d'intégration dans le cadre de l'Initiative pour l'éducation des filles et le modèle lui-même est en cours de reproduction dans le cadre de la création d'écoles adaptées aux filles supplémentaires.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 5

L’école en tant que milieu protecteur

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 5
L'école en tant que milieu protecteur

5.1 Introduction

5.2 Le droit d'apprendre dans un milieu sain et sûr
- 5.2.1 Milieux favorables à la santé
- 5.2.2 Milieux sûrs et protecteurs

5.3 Les enfants particulièrement exposés à des risques

5.4 Évaluation des menaces pour la santé, la sûreté et la sécurité
- 5.4.1 Carte des espaces sûrs

5.5 Diminution des risques et renforcement de la protection
- 5.5.1 Cadres juridiques
- 5.5.2 Cadres politiques et définition de normes

5.6 Organisation scolaire et gestion des écoles
- 5.6.1 Rôles et responsabilité des enseignants
- 5.6.2 Participation des enfants
- 5.6.3 Aspects du programme scolaire ayant trait à la protection
- 5.6.4 Partenariats avec la collectivité
- 5.6.5 Le suivi et l'évaluation dans les environnements protecteurs

5.7 L'éducation amie des enfants dans les situations d'urgence

CHAPITRE 5

L'ÉCOLE EN TANT QUE MILIEU PROTECTEUR

Plus de 50 % des enfants qui meurent chaque année dans un tremblement de terre meurent dans les bâtiments de leurs écoles.

- Au Pakistan, plus de 17 000 enfants qui suivaient les cours du début de la matinée ont péri lorsque les bâtiments de leurs écoles se sont effondrés à la suite du tremblement de terre survenu à la fin de 2005.
- Dans les pays développés, les écoles et les hôpitaux sont en principe conçus pour permettre à leurs occupants de survivre et sont désignés comme des refuges sûrs à l'intention des membres de la communauté affectés.

L'amélioration de la résistance structurale de la plupart des bâtiments scolaires n'est ni onéreuse, ni techniquement difficile.

- Le coût estimatif moyen par école oscille entre 1 000 et 1 500 dollars, à condition d'utiliser la main-d'œuvre et les matériaux locaux et de retenir des maquettes de projet peu coûteuses.

Source : *Safe at School Campaign, Disaster Resource Network, initiative du Forum économique mondial.*

5.1 INTRODUCTION

Des millions d'enfants fréquentent des écoles qui sont raisonnablement sûres la plupart du temps. Mais dans la majorité des pays en développement, les écoles ne protègent pas les enfants contre les conséquences des catastrophes naturelles et des accidents. À une époque où les environnements sont de moins en moins sûrs et alors que les scientifiques prévoient de façon relativement certaine que les changements climatiques vont augmenter à la fois la prévalence et la gravité des catastrophes naturelles, les écoles qui ne peuvent pas résister à une catastrophe sont inacceptables.

Mais les catastrophes naturelles et les accidents ne représentent qu'une partie du problème. C'est dans bien des circonstances différentes que les écoles ne parviennent pas à protéger les enfants qui leur sont confiés. Les sources de risque et de danger sont nombreuses et complexes. Il y a eu des cas d'enfants, en particulier des filles, brûlés vifs dans des pensionnats dont les portes étaient « fermées à clef », dans le but officiel de les protéger. Dans certains pays, les enfants risquent de se faire kidnapper par des personnes qui veulent obtenir une rançon ou, ce qui devient malheureusement une pratique habituelle parmi les jeunes, de se trouver mêlés à la violence liée aux bandes organisées. Pendant les conflits civils, les écoles sont parfois prises pour cible de violentes

attaques, les enfants risquant alors de se faire enlever et recruter de force en tant qu'enfants soldats, manœuvres ou esclaves sexuels.

L'*Étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants* montre que, dans le monde entier, les enfants sont exposés à la violence à l'intérieur et en dehors de l'enceinte scolaire. Ils risquent de se faire violer, d'être victimes de violence sexuelle ou de harcèlement sexuel, d'être roués de coups ou injuriés, d'être l'objet de brimades, de railleries, de stéréotypes péjoratifs et d'autres formes d'humiliation. Il arrive que les enseignants, les autorités scolaires et les pairs soient les auteurs de ces violences physiques ou verbales.

Parfois, les écoles ne protègent pas les enfants contre l'exposition à des dangers pour la santé, tels que la pollution, les substances toxiques, le bruit et les émanations, ou les placent dans des situations insalubres qui nuisent à leur santé. Les écoles peuvent négliger de prévoir et de prévenir les menaces à la santé et à la sécurité des enfants face à un environnement en mutation rapide et de s'y préparer.

Dans les écoles amies des enfants, il convient de prêter attention aux éléments essentiels suivants :

- **Prévision :** les autorités scolaires doivent prévoir les risques imminents ou les dangers éventuels pouvant affecter les enfants dans l'enceinte de l'école, aux alentours ou dans le reste de la communauté. Il peut s'agir aussi bien de la grippe saisonnière que de pandémies potentielles plus dangereuses, telles que la grippe aviaire, ou de maladies transmissibles par vecteur, telles que le paludisme et la dengue, dont l'apparition dans les climats plus froids accompagne l'élévation des températures. Ce peut être les dangers posés par les phénomènes météorologiques extrêmes imminents ou le fait que l'école se trouve à proximité de sites dangereux. Dans certains pays, les tensions politiques créent un risque de violence au sein de la communauté. Les écoles qui suivent ces développements peuvent déterminer le moment de prendre des mesures préventives. Lorsque la communauté scolaire assume sa responsabilité de se préparer sérieusement à toute éventualité, une réflexion prospective peut déboucher sur des mesures préventives appropriées.
- **Prévention :** les autorités scolaires doivent mettre en place des mesures de précaution pour conjurer les risques pour la santé et la sécurité des enfants. La vaccination de tous les enfants contre la grippe et d'autres maladies au moment voulu contribue à prévenir l'apparition de graves maladies. Les passages protégés pour enfants peuvent prévenir les accidents de la route. La cartographie communautaire des risques environnementaux et des facteurs de vulnérabilité aux catastrophes naturelles peut prévenir d'éventuelles calamités. Et le respect des procédures appropriées pour le lavage des mains et d'autres pratiques sanitaires empêchent la propagation des maladies. De la même manière, l'interdiction des armes dans les écoles, la surveillance des aires de jeu et la conception de salles de classe permettant d'observer facilement de l'extérieur les activités qui s'y déroulent sont des moyens de contribuer à prévenir les brimades, les agressions et la violence dans l'enceinte et à l'extérieur des établissements scolaires. La pose de clôtures autour des zones de danger potentiel, telles que les piscines ou les puits, et le débroussaillage des étendues d'eau stagnante dans lesquelles les moustiques peuvent se reproduire ou la vaporisation d'insecticide sur ces étendues d'eau sont des mesures de prévention dans lesquelles la communauté scolaire peut investir pour protéger les enfants et le personnel.
- **État de préparation :** les écoles doivent s'être dotées des ressources et avoir mis en place les procédures permettant de faire face de façon rapide et décisive à

tel ou tel danger pour la santé et la sécurité des enfants. Les systèmes d'alarme, depuis la cloche de l'école jusqu'à des outils plus évolués tels que les « textos » ou « sms », peuvent permettre aux écoles de prévenir les élèves, leur famille et le personnel scolaire d'un danger ou d'une situation d'urgence. La formation des enseignants et des élèves à l'administration des premiers secours, l'installation d'extincteurs et de matériel d'éclairage d'urgence, les exercices d'évacuation et la désignation de lieux de rassemblement, la création de zones sûres et l'élaboration de procédures de demande d'assistance peuvent contribuer à préparer la communauté scolaire à faire face aux accidents et aux situations d'urgence.

Les écoles amies des enfants ont en principe les politiques, plans, mesures et budgets nécessaires à ces fins. Elles doivent réexaminer en permanence les procédures en place pour s'assurer qu'elles tiennent compte de tout changement intervenu dans l'école ou le reste de la communauté.

Le présent chapitre porte sur les questions de protection et la dimension des écoles amies des enfants qui a trait à la sécurité. Il se penche sur les attentes et les réalités des écoles s'agissant de promouvoir le bien-être affectif, psychologique et physique des enfants. Il recense les catégories de menaces et procède à une évaluation des risques avant de passer en revue les stratégies et les interventions devant permettre aux écoles de garantir la santé, la sécurité et la protection des enfants.

5.2 LE DROIT D'APPRENDRE DANS UN MILIEU SAIN ET SÛR

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) énonce l'obligation des gouvernements de faciliter l'exercice par les enfants de leur droit d'apprendre dans un milieu sûr, qu'il s'agisse d'une école classique ou d'un espace d'apprentissage désigné dans une situation d'urgence. Elle demande en particulier à tous les États parties de prendre les mesures appropriées pour protéger les enfants contre toute forme de violence, d'atteinte, de brutalités ou d'abandon, veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et garantir le droit des enfants de recevoir les meilleurs soins de santé possibles (voir encadré, page 4).

Les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants doivent appliquer ces principes et normes pour ce qui est de créer un milieu d'apprentissage où les enfants soient à l'abri de la peur, de l'angoisse, du danger, de la maladie, de l'exploitation, et de tout préjudice ou de toute atteinte. Ils doivent créer un environnement sain, sûr et protecteur en mettant en œuvre des services de santé, de nutrition, d'approvisionnement en eau et d'assainissement, ainsi que des codes de conduite contre la violence.

5.2.1 Milieux favorables à la santé

La protection des enfants à l'école consiste en premier lieu à s'assurer qu'ils sont en bonne santé. Une bonne santé et une nutrition appropriée sont les conditions préalables à un bon apprentissage. La recherche montre que des enfants en bonne santé et bien nourris apprennent mieux, et les programmes sanitaires et nutritionnels scolaires sont considérés comme un moyen d'améliorer l'état nutritionnel, la réussite scolaire et le bien-être

CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT : LE DROIT DES ENFANTS À UN MILIEU SAIN, SÛR ET PROTECTEUR

Article 2	L'éducation doit être dispensée sans distinction aucune.
Article 19	Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle. Les mesures de protection doivent comprendre des mesures prises aux fins de prévention, d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant.
Article 24	Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible et décident de prendre toutes les mesures appropriées pour assurer à tous les enfants l'assistance médicale et les soins de santé nécessaires, lutter contre la maladie et la malnutrition, fournir des aliments nutritifs et de l'eau potable, compte tenu des dangers et des risques de pollution du milieu naturel, faire en sorte que les parents et les enfants reçoivent une information sur la santé et la nutrition de l'enfant, l'hygiène et la salubrité de l'environnement et la prévention des accidents, et bénéficient d'une aide leur permettant de mettre à profit cette information.
Article 28	Les États parties sont tenus de prendre toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain.
Article 29	Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités; b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies; ... d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone; e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.
Article 37	Les États parties veillent à ce que les enfants ne soient pas soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

général des enfants. Un enfant qui a faim ne serait-ce que pendant une courte période peut voir sa capacité d'apprendre en pâtir. On a montré que les carences en iode et en fer réduisent les compétences cognitives et motrices des enfants, et même leur quotient intellectuel. De même, la verminose est une cause d'anémie et de médiocrité du développement physique, intellectuel et cognitif, ce qui nuit aux résultats scolaires des élèves. La bonne santé des enfants d'âge scolaire induit des avantages à long terme sur le plan de la santé, réduit les taux de redoublement et augmente les taux de réussite scolaire.

En dehors d'une mauvaise nutrition, les enfants sont exposés à bien des menaces physiques et physiologiques qui mettent en danger leur santé et leur sécurité à l'école. Le paludisme, les maladies d'origine hydrique, les parasitoses (les vers sont une cause majeure de dénutrition chez les enfants d'âge scolaire), la diarrhée, le choléra, la déshydratation et le VIH et le SIDA sont quelques-uns des risques physiologiques auxquels les enfants sont exposés. Il faut également mentionner les risques physiques pour la santé et la sécurité, tels que les blessures résultant d'accidents de la circulation survenus sur le trajet entre le domicile et l'école, les lacérations, les fractures et autres blessures reçues pendant le jeu, la noyade, la violence physique (châtiments corporels, agressions, etc.) et la violence sexuelle.

Les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants atténuent les effets de ces problèmes en créant un milieu scolaire favorable à la santé qui donne accès à l'eau de boisson salubre et à l'hygiène et à l'assainissement; en dispensant, dans les domaines de la santé, de l'hygiène et de l'environnement, une éducation axée sur l'acquisition des compétences pratiques essentielles; et en fournissant des services sanitaires et nutritionnels dans le cadre de l'enseignement. Les bâtiments scolaires doivent être à l'abri de dangers tels que le plomb, l'amiante ou la pollution de l'air à l'intérieur des locaux, et l'enceinte de l'école et les salles de classe doivent être nettoyées et tous déchets nocifs doivent en être éliminés. Les toilettes doivent être non mixtes (afin que les filles aient la possibilité de s'isoler), et l'eau doit être fournie en quantité suffisante pour que les enfants puissent se laver les mains en utilisant les sanitaires appropriés. Ce sont là les éléments importants que les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants doivent offrir afin de créer un milieu d'apprentissage sûr et protecteur.

Le maintien d'une culture favorable à un milieu propre, sain et sûr implique que les chefs d'établissement et les enseignants souscrivent à des programmes qui associent les enfants à l'entretien de sanitaires (lavage des mains et eau de boisson) et de toilettes conformes à l'hygiène. En règle générale, ils agissent de concert avec les enfants pour établir et exécuter un plan de surveillance et d'entretien des installations qui vise à aider les enfants à rester propres et bien portants. À cet égard, il s'agirait de recourir à l'entretien préventif pour fixer des normes et réduire les coûts, qui sont généralement plus élevés lorsqu'il faut effectuer des réparations et remplacer des pièces. La prévention implique des tâches aussi simples que celles qui consistent à lubrifier les charnières des portes avant qu'elles ne cessent de fonctionner, à boucher les petites fissures des dalles avant qu'elles ne se transforment en grosses lézardes dans le mur, à réparer des robinets qui fuient avant qu'ils ne puissent causer une inondation, à changer

© UNICEF/NYHQ2007-1886/Estey

les pièces de la pompe du puits avant qu'elle ne tombe en panne, à repeindre régulièrement les bâtiments pour en protéger la durabilité, à récurer et nettoyer régulièrement les locaux scolaires afin d'empêcher la crasse et les déchets de s'y accumuler, et à planter des arbres pour fournir de l'ombre et stabiliser le sol (voir chapitre 3).

Pour appuyer un cadre d'apprentissage protecteur et réaliser un programme d'entretien, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent encourager les enfants à créer des clubs pour un environnement favorable à la santé, où ils programmeraient des tâches d'entretien, organiseraient des concours sur ces tâches et diffuseraient des messages concernant l'eau salubre, l'assainissement et « des écoles et des foyers favorables à la santé ».

En règle générale, les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants abordent la question de la malnutrition dans le cadre du programme « vivres contre éducation » – qui consiste à fournir des repas ou collations à l'école et des

NICARAGUA : EAU ET ASSAINISSEMENT DANS LES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Au Nicaragua, où 80 % des écoles primaires ne possèdent pas d'installations d'approvisionnement en eau satisfaisantes ni d'installations d'assainissement adéquates, et où la qualité de l'éducation est médiocre, le Programme relatif aux écoles favorables à la santé et adaptées aux enfants relève d'une approche intégrée de l'assainissement scolaire et de l'éducation en matière d'hygiène. Ce programme vise à améliorer le milieu scolaire en envisageant de manière intégrée la santé, l'hygiène scolaire, la salubrité de l'environnement et les droits de l'homme, d'une part, et la qualité de l'apprentissage, d'autre part. Il part de l'idée selon laquelle les écoles peuvent contribuer à transformer les familles et les communautés en encourageant l'adoption par les élèves de pratiques positives pendant leurs années d'apprentissage. Les écoles participantes sont dotées de nouvelles installations pour le lavage des mains et d'eau chlorée, ainsi que d'unités sanitaires séparées selon l'âge et le sexe. On y trouve des sièges ou toilettes plus petits pour les enfants d'âge préscolaire, des urinoirs pour les garçons et une latrine adaptée aux enfants handicapés. L'acquisition de compétences pratiques et la promotion de l'hygiène ont contribué à une amélioration des connaissances et commencé à faire évoluer les comportements. Le programme aspire à la durabilité en associant l'éducation, la promotion de pratiques d'hygiène appropriées et l'amélioration de l'infrastructure scolaire – avec la participation active de la communauté éducative, du reste de la communauté et des enfants.

rations à emporter à la maison pour les enfants vulnérables, les orphelins et les filles. Ce programme incite les parents à envoyer régulièrement leurs enfants à l'école, et peut également amener les communautés à préparer et servir des repas et à appuyer des projets concernant les jardins scolaires. En outre, il favorise l'éducation nutritionnelle des élèves, en fournissant des instructions sur les méthodes de cuisson, la préparation des menus, l'utilisation des aliments locaux et les régimes équilibrés. Ce faisant, il garantit non seulement une bonne nutrition aux enfants sur le court terme, mais aussi les aide à acquérir les attitudes, les connaissances et les valeurs dont ils auront besoin pour prendre leur vie durant des décisions appropriées en matière d'alimentation.

Les écoles amies des enfants appuient les programmes de déparasitage en milieu scolaire, le plus souvent dans le cadre d'un programme de santé scolaire plus général. Le programme intitulé Enveloppe de services essentiels, exécuté en collaboration par l'UNICEF et le Programme alimentaire mondial, et le cadre intitulé Concentrer les ressources sur la santé à l'école (FRESH), lancé en 2000 par l'UNICEF, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la Santé, sont de bons exemples de programmes sanitaires de ce type.

Leurs principaux éléments sont les suivants :

- Des politiques sanitaires en milieu scolaire qui appellent les enseignants à promouvoir de bonnes pratiques sanitaires et à aider à faire des écoles des cadres d'apprentissage favorables à la santé, et qui facilitent ce rôle des enseignants;
- La fourniture d'installations d'assainissement adéquates et d'un accès à l'eau salubre afin de réduire la morbidité, la transmission des vers et les maladies d'origine hydrique en milieu scolaire;
- L'éducation sanitaire pour la vie pratique, qui encourage l'adoption de bonnes pratiques d'hygiène, l'évitement de la maladie et la prévention de la verminose et d'autres maladies;
- Des services sanitaires et nutritionnels de base, y compris les repas scolaires et le déparasitage.

Dans certains pays, les écoles amies des enfants assurent une orientation préprofessionnelle en implantant des jardins ou des laboratoires scolaires à proximité de l'école, de façon que les élèves puissent pratiquer l'élevage sur une petite échelle, la pisciculture, l'apiculture, la culture des arbres fruitiers et la production d'aliments de base. Ces activités peuvent apporter aux enfants des connaissances et des compétences agricoles préprofessionnelles concernant la production alimentaire et la protection de l'environnement, et leur offrir dans l'immédiat un soutien nutritionnel (Programme alimentaire mondial & UNICEF, 2005). À notre époque de sécheresses chroniques et de pénuries alimentaires, il est important que les enfants et leur famille comprennent et, là où cela est possible, appuient la production locale de denrées alimentaires.

5.2.2 Milieux sûrs et protecteurs

Le milieu physique d'une école ou d'un espace d'apprentissage, y compris ses environs immédiats, est essentiel pour la sécurité des enfants. Pour améliorer la sécurité des écoles, il importe d'installer des clôtures pour protéger les enfants contre les influences extérieures délétères, telles que la vente de drogue, le harcèlement sexuel ou la violence physique. Il est généralement nécessaire de mettre sur pied une surveillance constante de l'école et des terrains scolaires. Les terrains étendus sur lesquels sont construits beaucoup de bâtiments importants ou les zones non protégées peuvent avoir besoin de personnel supplémentaire ou de la mise en place d'autres mesures de sécurité, telles que des systèmes de notification ou d'alerte d'urgence qui peuvent prévenir les élèves et les enseignants en cas de situation d'urgence.

Le trajet entre le domicile et l'école est une source de danger potentiel. En règle générale, les écoles amies des enfants sélectionnent des itinéraires sûrs pour le trajet dans les deux sens, tels que des sentiers sûrs dans les zones rurales reculées ou des rues protégées dans les centres urbains lorsqu'il est possible de se rendre à pied à l'école. Les parents peuvent se proposer pour aider les enfants à traverser les rues passantes à proximité des écoles urbaines. Lorsque la distance est trop grande, les enfants doivent pouvoir emprunter un moyen de transport sûr, tel qu'un service d'autobus scolaire spécialement organisé ou un moyen de transport en commun qui passe devant l'école et soit gratuit pour eux. Dans les localités isolées où les enfants vivent loin de l'école ou pour lesquels le trajet jusqu'à l'école présente des risques – rivières à traverser ou risque d'agressions physiques (en particulier pour les filles), les écoles amies des enfants peuvent demander à la communauté de faire en sorte que les élèves se déplacent en groupes (sécurité dans le nombre) ou se fassent accompagner par des adultes responsables (service d'accompagnement).

Pour être des cadres d'apprentissage sûrs et protecteurs, les écoles amies des enfants doivent régler d'autres questions que les problèmes évidents que sont le danger physique et les risques pour la santé. Elle doivent également prendre en considération le bien-être affectif, psychologique et physique des enfants, en les protégeant 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 les pairs (Attig & Hopkins, 2006). Des écoles qui se déclarent amies des enfants doivent prémunir les élèves contre le préjudice psychologique qui peut résulter de divers types de traitements infligés par les pairs et les enseignants, notamment les injures et d'autres formes d'humiliation. Par ailleurs, les autorités scolaires doivent comprendre que les enfants peuvent souffrir des préjugés

© UNICEF/2007/Kitaburaza

Un bâtiment scolaire ancien du complexe de l'école primaire de Rubingo, au Rwanda (haut). La photo du bas montre un nouveau bâtiment adapté aux enfants construit dans le même complexe.

© UNICEF/2007/Kitaburaza

découlant de leur isolement et de leur exclusion par leurs pairs. Dans les pays exposés à la violence fratricide ou aux risques d'atteinte à l'environnement, les enfants peuvent être menacés par une autre forme de traumatisme, à savoir le sentiment persistant de l'imminence d'une situation d'urgence.

Les écoles amies des enfants réduisent sensiblement ou éliminent les menaces physiques et les autres types de violence courants que l'on rencontre dans les écoles et espaces d'apprentissage et à proximité, tels que les châtiments corporels infligés par les enseignants, la violence entre élèves, les bagarres entre bandes, les brimades, les agressions sexuelles, les autres formes de violence sexiste et les attaques lancées contre les écoles par des groupes extérieurs (voir encadré, page 10).

La violence et les mauvais traitements peuvent être infligés par un enseignant à un élève, comme dans le cas des châtiments corporels, par un élève à un autre, voire par un élève à un enseignant. Dans bien des cas, les diverses formes de violence sont imbriquées. Il importe de comprendre ces liens et d'en tenir compte.

Certaines formes de violence peuvent être « cachées »' et doivent être révélées au grand jour. C'est ainsi que les agressions sexuelles, le viol ou le harcèlement verbal ou physique des filles sont souvent minimisés ou on leur dénie toute importance en considérant, par exemple, qu' « il faut bien que jeunesse se passe ». D'autres formes de violence, notamment les châtiments corporels, peuvent être acceptées par les familles et l'ensemble d'une société donnée, ce qui les rend difficiles à contrer dans les écoles amies des enfants. Mais le bien-être et les droits des enfants seront menacés tant que l'on ne s'opposera pas à ces formes de violence.

Les écoles amies des enfants doivent œuvrer avec les parents et les communautés locales en vue de prévenir la violence. Elles doivent mettre en place des politiques et des procédures claires et appliquées d'une manière transparente ainsi que de fermes interventions afin de protéger les enfants contre les dommages corporels et la maltraitance verbale, physique, psychologique et sexuelle. Elles doivent faire œuvre d'éducation auprès des parents et des communautés locales afin d'éliminer l'absence d'opposition à la violence à l'encontre des enfants ou la tolérance de cette violence. La protection et la sécurité des enfants peuvent être étendues à leur foyer et à leur communauté, ce qui permet de renforcer les codes de conduite adoptés par les écoles. Ces dernières doivent accorder une attention particulière aux enfants plus particulièrement exposés à un risque, tels que les orphelins, les enfants handicapés et les enfants rendus vulnérables par le VIH et le SIDA. En outre, les écoles et les communautés doivent se montrer vigilantes à l'égard de situations fortement traumatisantes, telles que les conflits civils, dans lesquelles les enfants peuvent avoir besoin d'un accompagnement psychologique et d'un soutien psychosocial.

Les filles et les garçons doivent pouvoir évoquer librement les questions relatives à la protection qui les préoccupent ou préoccupent autrui. Dans les écoles amies des enfants, les enseignants et les chefs d'établissement doivent avoir à cœur d'écouter les enfants lorsqu'ils leur font part de l'angoisse que leur inspire la violence présente dans leur vie. Les adultes et les enfants doivent réfléchir de concert à la mise en place de systèmes permettant de trouver des solutions aux environnements violents. Ce pourrait être quelque chose d'aussi simple qu'une boîte à l'école dans laquelle les enfants pourraient glisser des notes anonymes faisant état de maltraitance dans leur foyer ou de violence à l'école, ou un mécanisme plus officiel de dépôt de plaintes. En tout état de cause, les autorités des écoles amies des enfants doivent agir par anticipation pour ce qui est de détecter les cas de maltraitance et de délaissement d'enfant et doivent être prêtes à intervenir d'une manière conforme à la législation et aux procédures nationales relatives à la protection des enfants, qui prévoient notamment que ces cas doivent être signalés à la police ou à d'autres instances.

S'agissant des questions les plus graves relatives à la protection des enfants, il appartient à l'école non d'enquêter à leur sujet, mais de détecter les situations devant faire l'objet d'un suivi attentif et de les signaler aux organismes fournisseurs des services à enfant appropriés. Les écoles amies des enfants doivent être préparées à repérer, adresser et évaluer les enfants en difficulté, notamment ceux qui ont subi, subissent ou risquent de subir un préjudice important. Les écoles doivent se doter de procédures permettant à des spécialistes d'intervenir rapidement suite à toute révélation ou présomption de préjudice subi par un enfant.

FORMES DE VIOLENCE DANS LES ÉCOLES

Les châtiments corporels s'entendent des coups de poing, de bâton ou de fouet ou des autres types de punition physique auxquels ont recours les enseignants et les administrateurs scolaires. Peu de pays ont complètement interdit les châtiments corporels et il subsiste un grand nombre de pays où ils font partie intégrante de l'enseignement.

Les filles et les garçons subissent différentes formes de violence sexuelle à l'école ou à proximité. Les actes de violence peuvent être perpétrés par des enseignants ou des administrateurs scolaires ou, dans d'autres cas, par des élèves (des garçons, surtout) à l'encontre de filles, voire d'enseignants. La violence sexuelle englobe également le harcèlement et la violence fondée sur l'hétérosexisme et l'homophobie.

Les brimades s'entendent d'actions négatives répétées d'un ou de plusieurs élèves à l'encontre d'un autre. En relèvent les railleries, les taquineries ou les autres formes de maltraitance verbale, la violence physique et d'autres actes préjudiciables, les brimades pouvant également, grâce à l'évolution de la technologie, prendre la forme de la cyberintimidation, notamment.

Certaines formes de violence de bande peuvent également relever des brimades, mais les deux catégories se différencient pour l'essentiel par le caractère organisé des bandes et le fait qu'elles utilisent des armes. Les bandes et les conflits qui les opposent peuvent exister à l'intérieur d'une école ou entre des écoles, ou encore à l'extérieur des écoles, mais ils exercent un impact très important sur ce qui se passe dans les écoles par le biais de la toxicomanie, du trafic de stupéfiants, de l'extorsion de fonds, du viol collectif, etc.

L'expression école « cible » fait allusion aux manières dont l'école elle-même peut susciter des formes de violence telles que l'incendie criminel, le vandalisme et la destruction des biens des enseignants, et la place qu'elle occupe dans des formes de violence moins courantes telles que les fusillades de masse, la prise d'otages par des terroristes et les enlèvements.

Source : Organisation des Nations Unies, *Étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants,* New York, 2006.

5.3 LES ENFANTS PARTICULIÈREMENT EXPOSÉS À DES RISQUES

Tous les enfants peuvent être exposés à des menaces à leur sécurité et à leur bien-être à l'école ou à proximité, mais certains courent des risques particuliers. Les groupes les plus vulnérables sont les enfants ayant des besoins spéciaux ou souffrant d'un handicap ou d'un trouble de la santé; les enfants victimes de maltraitance, de discrimination, d'exploitation, de la guerre ou d'une catastrophe naturelle; les orphelins et les enfants touchés par le VIH et le SIDA; les enfants appartenant à un groupe minoritaire; les enfants vivant dans des zones rurales isolées ou dans des taudis urbains; et les filles. Les enfants qui doivent faire face simultanément à plusieurs de ces facteurs courent un risque encore plus grand de discrimination et de violence physique et psychologique, d'exploitation et de maltraitance (Organisation des Nations Unies, 2006).

Les écoles amies des enfants accordent une attention particulière à ces groupes, en promouvant le principe de l'inclusion et en prenant des mesures spéciales visant à garantir l'exercice par les enfants de leurs droits à la santé, à la sécurité et à la protection. Les écoles et les espaces

d'apprentissage amis des enfants comptent sur la communauté pour aider à repérer ces enfants et à leur faire prendre le chemin de l'école. Afin de pouvoir répondre à leurs besoins une fois qu'ils sont scolarisés, les enseignants doivent être formés à des méthodes pédagogiques spécifiques et savoir manier des outils d'évaluation des handicaps. En outre, l'école doit fournir des outils d'enseignement et d'apprentissage, des services d'appui tels que l'accompagnement psychologique, et une formation à l'éducation des enfants sur les plans social et psychologique; encourager la communauté à participer à la planification, à l'exécution et au suivi; et sensibiliser les communautés, les parents et les enfants aux droits et aux besoins des enfants handicapés et aux avantages de l'éducation inclusive.

Les écoles amies des enfants doivent également tenir compte de la manière dont les différences entre les sexes font courir des risques aux enfants. D'une façon générale, les filles et les garçons doivent faire face à des menaces différentes. Par exemple, la recherche montre que les garçons courent davantage le risque de subir des châtiments corporels, tandis que les filles risquent davantage d'être victimes de violences sexuelles.

Les écoles doivent se focaliser sur un phénomène de plus en plus répandu, à savoir le risque que courent les enfants touchés ou infectés par le VIH. Ces enfants, ainsi que ceux qui appartiennent à la catégorie des « orphelins et enfants vulnérables », sont souvent l'objet d'une dévalorisation et d'une discrimination dues au manque de connaissances sur la maladie parmi les enseignants, les parents et les autres enfants. Ils sont souvent exclus de l'école et, s'ils y vont, le traitement cruel qui peut leur être réservé peut leur causer un traumatisme psychologique et physique. Les autorités scolaires doivent coopérer étroitement avec les parents et les communautés en vue de protéger les orphelins et les autres enfants vulnérables à l'école ou à proximité et au sein de la communauté.

Les principes et pratiques des écoles amies des enfants offrent une occasion exceptionnelle de repérer les enfants rendus orphelins par le SIDA et les autres enfants vivant dans des situations particulièrement difficiles et de répondre à leurs besoins psychosociaux. À partir des données relatives à la situation de la famille de chaque élève, à sa santé, à son cadre personnel et à ses résultats scolaires figurant dans le système d'information de l'école, celle-ci peut mettre en place des mesures de soutien adaptées aux besoins de certains élèves. Les mesures spéciales de protection des orphelins et des autres enfants vulnérables sont notamment les suivantes :

- Formation des enseignants à la fourniture de conseils, au renforcement de l'estime de soi et à l'aide à apporter aux enfants aux prises avec le décès d'une personne proche;
- Camps de préparation à la vie active organisés à l'intention des orphelins et de leur tuteur pour favoriser la communication, en particulier par le biais de la thérapie par l'art;
- Collaboration à la planification de l'avenir de l'enfant;
- Programmes d'aide et de conseils fournis par les pairs;
- Formation aux techniques d'autosuffisance inscrite au programme d'études pour faciliter l'acquisition par les orphelins de compétences génératrices de revenus;
- Formation à la résistance à la toxicomanie et à la violence sexuelle;
- Clubs d'activités parascolaires (Life Skills Development Foundation, 2000).

Ces types de mesures de soutien psychosocial ont donné des résultats positifs en matière d'intégration des orphelins et des enfants vulnérables à la communauté scolaire, ce qui a permis d'améliorer leur santé mentale, de réduire l'acuité de leurs problèmes comportementaux, de diminuer leurs taux de décrochage et d'augmenter leurs taux d'achèvement de la scolarité (Attig & Hopkins, 2006).

5.4 ÉVALUATION DES MENACES POUR LA SANTÉ, LA SÛRETÉ ET LA SÉCURITÉ

L'une des premières mesures à prendre pour créer un environnement scolaire sûr, sain et protecteur est de procéder à une évaluation systématique de la mesure dans laquelle les filles, les garçons, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire se sentent en sécurité à l'école et au foyer. L'école doit déterminer l'existence de menaces actuelles et potentielles au bien-être physique et psychologique des enfants.

Les questions à poser aux fins de l'évaluation d'environnements sains, sûrs et protecteurs sont notamment les suivantes :

1. Quels risques les filles et les garçons courent-ils en se rendant à l'école et en en revenant et pendant qu'ils se trouvent à l'école ? Quel préjudice peuvent-ils subir de la part de la structure de l'école ou de leurs condisciples ?
2. Quelles sont les menaces physiologiques susceptibles d'affecter l'apprentissage des enfants ? La faim ? Les maladies transmissibles ou les maladies de l'enfance ? La déshydratation ou les gelures ? Le VIH et le SIDA ?
3. Quels sont les risques psychologiques courus par les filles et les garçons à l'école ? Les brimades ? La violence sexuelle ? La discrimination ? Un conflit ou une catastrophe naturelle ?
4. Quels sont les risques environnementaux pour la santé et le bien-être des enfants et de leur famille ? Le déboisement de terrains ainsi exposés aux inondations ? La sécheresse ? Le manque de combustible de cuisine ? La pollution de l'air ? L'eau polluée impropre à la consommation ?
5. Les enfants se livrent-ils à des activités qui leur font courir un risque d'exploitation ou de préjudice ?

À mesure que des réponses sont apportées à ces questions, l'école peut établir son « indicateur de risque », qui implique de comprendre :

- comment une communauté et une société définissent les risques, la violence et les menaces s'agissant d'enfants vulnérables;
- les différentes formes de violence en présence;
- la manière dont une école doit instaurer son propre environnement protecteur, en s'interrogeant notamment sur les endroits que le personnel scolaire et les communautés doivent surveiller pour éviter les enlèvements d'enfants ou ceux où des accidents de la route sont susceptibles de se produire.

Les écoles doivent formuler des stratégies de réduction de ces risques qui répondent aux exigences et aux préoccupations de l'ensemble de la communauté, de façon que la protection dépasse les risques associés à l'école proprement dite. L'évaluation aide à préciser ce qui est en cours d'investissement et les investissements supplémentaires à consentir pour faire de l'école un environnement sûr et protecteur pour tous les enfants et tous les membres du personnel. Les relations avec les familles et la communauté jouent un rôle déterminant dans cette phase.

Le tableau 5.1 montre les risques physiques, physiologiques et psychologiques auxquels les enfants peuvent être exposés, les interventions que les écoles peuvent mettre en place et le coût de ces interventions. Ce tableau permet évaluer d'une façon systématique les risques associés à l'environnement scolaire et l'impact que ce dernier peut avoir sur la réussite de l'enfant à l'école. Il permet également de comparer les coûts des interventions et, dans un environnement de ressources limitées (ressources humaines, temps, ressources financières, etc.), de fixer des priorités pour faire face à toutes les menaces ou risques effectifs et potentiels pour les enfants. La liste n'est nullement exhaustive. Chaque école doit procéder à une évaluation approfondie de ses risques, de son environnement et de sa population scolaire afin de déterminer et de mettre en place les interventions appropriées.

TABLEAU 5.1 : ÉVALUATION DES RISQUES, DES INTERVENTIONS ET DES COÛTS DANS UNE ÉCOLE AMIE DES ENFANTS

Risque	Intervention scolaire	Coût
Physique		
Blessures ou décès à la suite d'un accident de la circulation sur le chemin de l'école ou sur celui du retour	• Enseigner la sécurité routière • Demander à des enfants plus grands ou à des adultes d'accompagner les jeunes enfants là où la circulation est intense • Construire des barrières entre les espaces de loisirs et les voies de circulation	Minimal, sauf en ce qui concerne la pose de clôtures, qui peuvent être onéreuses
Lacérations ou autres blessures	• Veiller à ce que les coins des meubles soient arrondis et bien poncés, surtout pour les jeunes enfants • Veiller à ce que les meubles soient solides et bien entretenus • Bien nettoyer les terrains scolaires, en accordant une attention particulière à des dangers tels que les morceaux de verre, les aiguilles et les lames (dire aux jeunes enfants de demander l'aide d'un adulte pour retirer ces objets) • Les premiers secours doivent pouvoir être administrés à l'école (former les enseignants aux interventions de base) • Dresser une carte des risques environnementaux et formuler une stratégie d'évacuation à mettre en œuvre en cas de survenue soudaine d'une catastrophe naturelle	Pas de coûts directs
Noyade	• Recouvrir tous les puits • Surveiller étroitement les fossés ou les étendues d'eau de plus de 10 centimètres de profondeur à proximité des écoles ou les entourer de barrières • Apprendre aux enfants à nager et leur enseigner la sécurité nautique dans l'optique des noyades liées aux inondations	Minimal (achat et installation de barrières)
Violence (coups, blessures infligées par des armes, etc.)	• Promouvoir la culture institutionnelle de la tolérance zéro concernant la violence • Élaborer et appliquer des politiques hostiles aux châtiments corporels; appuyer des formes alternatives de discipline • Élaborer et appliquer des règles assorties de sanctions concernant la violence entre élèves • Recruter du personnel chargé de l'application de la loi selon les besoins • Organiser des discussions à l'école pour donner aux enfants les moyens de se protéger eux-mêmes • Demander à un adulte de surveiller les récréations et intervenir au besoin dans les disputes des enfants	Minimal (mieux vaut prévenir que guérir)
Violence sexuelle	• Instaurer un environnement physique transparent (enfants visibles dans les salles de classe et partout dans l'école) • Mettre en place et appliquer une politique de tolérance zéro concernant la violence sexuelle infligée par un enseignant à un enfant • Aider les enfants, en particulier les adolescentes, à détecter et à réduire les risques et à signaler les incidents • Déterminer si la distance ou l'éloignement des infrastructures scolaires (eau, jardin, latrines) fait courir un risque aux enfants	Minimal
Enlèvement	• Mettre en place les procédures appropriées (tous les adultes doivent signer un registre à leur entrée dans l'enceinte de l'école, etc.)	–

Risque	Intervention scolaire	Coût
Physiologique		
Paludisme (contracté à l'école ou nuisant à la fréquentation scolaire)	• Éliminer l'eau stagnante sur les terrains scolaires et aux alentours • Apprendre aux enfants à prévenir le paludisme, notamment en utilisant des moustiquaires imprégnées d'insecticide (collaborer avec les responsables de la santé publique pour faire obtenir davantage de moustiquaires aux enfants et à leur famille) • Apprendre aux enfants et aux enseignants à reconnaître les symptômes du paludisme et faire soigner rapidement les enfants atteints • Faire contribuer les enfants à la sensibilisation de la communauté à la nécessité de réduire les étendues d'eau stagnante et à utiliser davantage des moustiquaires imprégnées d'insecticide.	Minimal
Faim et dénutrition	• Surveiller les enfants exposés à ce risque • Mettre en place des programmes d'alimentation scolaire et faire réaliser régulièrement par des agents sanitaires des contrôles de dépistage de la malnutrition • Appuyer les jardins scolaires	Interventions gratuites, si organisées par le biais des partenaires et appuyées par la communauté
Maladies de l'enfance courantes	• Collaborer avec le secteur de la santé pour garantir une couverture vaccinale complète pour tous les enfants scolarisés	–
Vers, diarrhée, choléra (maladies transmises par voie fécale et orale)	• Fournir une source d'eau potable • Installer des latrines non mixtes • Inculquer les bonnes pratiques de lavage des mains • Fournir de l'eau pour se laver les mains à proximité des latrines • Fournir un endroit propre pour la préparation et la distribution des repas • Informer les enfants en matière de prévention des maladies	Construction et entretien des installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement
Infections respiratoires aiguës	• Prévoir l'accès à une source d'énergie non polluante pour faire la cuisine dans les foyers et les écoles (cuiseurs fumivores ou solaires)	–
Déshydratation	• Fournir une source d'eau potable • Enseigner l'hygiène de l'eau • Apprendre aux enseignants à reconnaître rapidement les symptômes et à intervenir en cas d'évanouissement, de convulsions, etc.	–
VIH et SIDA	• Intervenir en collaboration pour veiller à ce que les besoins spéciaux des enfants séropositifs ou qui vivent avec le SIDA soient satisfaits • Prévoir un lieu de stockage sûr pour les médicaments	–

Risque	Intervention scolaire	Coût
Psychologique		
Traumatisme lié à la violence sexuelle	• Faire soigner les lésions physiques • Assurer un accompagnement psychologique et un soutien • Protéger la confidentialité • Armer les enfants par le biais de la prévention • Éliminer les risques (comme la présence d'un délinquant sexuel à l'école) • Mettre en place des mécanismes de signalement des incidents et instruire efficacement les plaintes pour inspirer de la confiance dans le processus • Faire appliquer la règle de la tolérance zéro	–
Brimades (qui peuvent également constituer un risque physique)	• Prévoir un accompagnement psychologique pour remédier aux blessures d'amour-propre et aux sentiments de peur et d'humiliation • Mettre en place, le cas échéant, des programmes de lutte contre les brimades • Faire surveiller les enfants par des adultes avant et après l'école et pendant les récréations • Faire appliquer les règles concernant le traitement des pairs	–
Traumatisme causé par une situation d'urgence, un conflit ou une migration forcée consécutive à des changements climatiques	• Examiner l'impact sur les enfants (perte de concentration, changement des niveaux de réussite, fréquents moments d'inattention, par exemple) • Réduire les risques pour les enfants et renforcer leur sentiment de sécurité dans leur environnement • Élaborer des programmes de conseils en collaboration avec des spécialistes • Apprendre aux enseignants à repérer et appuyer les enfants à risque	–
Préjugé ou exclusion	• Promouvoir une culture d'inclusion et de respect • Encourager le dialogue sur les différences et cultiver l'empathie • Renforcer la capacité des enseignants de déceler les problèmes d'équité • Mettre en place des mécanismes de signalement des incidents et instruire efficacement les plaintes pour inspirer de la confiance dans le processus	–

5.4.1 Carte des espaces sûrs

À la différence de la carte scolaire, qui détermine s'il existe suffisamment d'écoles pour les enfants vivant dans une communauté donnée (voir chapitre 8), la carte des espaces sûrs permet à une communauté scolaire d'évaluer la violence à laquelle les enfants peuvent être confrontés à l'école ou à proximité. La participation des filles et des garçons à la prévention de la violence et à l'établissement de la carte des espaces sûrs doit être au cœur de l'environnement protecteur que constitue une école amie des enfants. Lorsque les garçons, les filles et les jeunes établissent la carte des environnements sûrs et non sûrs, on constate souvent qu'ils se font une idée différente de ce qu'est un espace sûr.

Une fois qu'elle a établi son « indicateur de risque », recensé les groupes les plus vulnérables et décidé des interventions à lancer, une école amie des enfants doit élaborer un plan de préparation aux situations d'urgence. Ce plan peut être plus élaboré dans le cas des écoles se trouvant dans des zones sujettes à des tremblements de terre ou à des inondations, mais toutes les écoles amies des enfants ont besoin d'un plan indiquant à toutes les personnes se trouvant dans l'école ce qu'elles doivent faire en cas de menace pour la santé ou de survenue d'une situation d'urgence quelle qu'elle soit.

AFRIQUE DU SUD : RECHERCHE SUR LES FACTEURS DE SÉCURITÉ ET LES FACTEURS DE RISQUE

En 2004, l'UNICEF et le Département de l'éducation de la province du Limpopo ont demandé à l'Université de Pretoria de réaliser dans le Limpopo (Afrique du Sud) une étude des problèmes liés à la sécurité des élèves et aux menaces auxquelles ils devaient faire face aux niveaux élémentaire (années R à 3), moyen (années 4 à 7) et secondaire (années 8 à 12).

L'étude devait fournir des données de base et des stratégies potentielles en vue de l'établissement de programmes à plus long terme axés sur les écoles et sur les collectivités et visant à implanter au Limpopo des écoles amies des enfants et des écoles désignées comme « centres de prise en charge et de soutien ». Elle devait également recenser les facteurs de risque environnementaux (école, famille, communauté) et individuels qui menacent le développement sain de l'individu, ainsi que les facteurs de protection considérés comme essentiels pour appuyer et renforcer la résilience. L'étude avait pour objectif ultime de promouvoir le développement sain des apprenants. Les facteurs de protection pouvaient être centrés sur les apprenants, tandis que les facteurs de risque environnementaux et individuels pouvaient être simultanément étudiés et atténués.

Le Département de l'éducation a choisi comme sites à étudier trois districts de la province – Bohlabela, Sekhukhune et Vhembe – en s'appuyant sur des données concernant la pauvreté, la localisation et le nombre d'apprenants. Il a ensuite sélectionné les écoles de ces districts qui participeraient à l'étude.

Les apprenants ont été choisis par échantillonnage aléatoire. Ils ont entre trois et 21 ans. Il y a eu en tout 2 391 participants, soit 1 200 filles et 1 191 garçons. On a organisé en deux phases des forums communautaires composés des diverses parties prenantes s'occupant des questions concernant la sécurité et les enfants.

Il ressort des conclusions générales de l'étude que les enfants interrogés se sentaient en sécurité dans leur foyer (87 %), à l'école (86 %) et dans la salle de classe (85 %). Les apprenants étaient moins nombreux à se sentir en sécurité sur le terrain de jeu (66 %) ou sur le chemin de l'école (61 %). Ces conclusions étaient dans l'ensemble corroborées par les réponses aux questions non directives : les enfants des années R à 12 des trois districts estimaient que la communauté avait le plus à offrir aux enfants en matière de sécurité et de ressources, suivie par la famille et l'école. Par ailleurs, ils considéraient l'école comme présentant le plus de risques potentiels pour leur sécurité.

Tous les apprenants des trois districts ont évoqué des modalités spécifiques d'amélioration de leur sécurité. Celle qui a été le plus fréquemment mentionnée a été la facilitation de l'apprentissage à l'école, suivie par les aspects liés à l'affectivité individuelle et l'existence de structures et de circuits de participation à la vie de la communauté et des écoles. La facilitation de l'apprentissage englobait la mise en place d'environnements propices à l'enseignement et à l'apprentissage; des enseignants sympathiques et qualifiés; des écoles qui encouragent la participation de la communauté et de la famille, organisent des activités parascolaires et offrent des programmes d'acquisition de compétences pratiques, et dans lesquelles règne un climat caractérisé par de grands espoirs et qui pratiquent le tutorat et le respect mutuel.

D'une façon générale, le thème le plus récurrent concernant les menaces à la sécurité a été l'exposition au risque d'infraction et la menace d'infraction. Au niveau des communautés, ce sous-thème indique une sensibilisation à des niveaux de délinquance élevés et à des actes tels que l'assassinat et l'enlèvement, ce qui a été confirmé par les forums communautaires organisés dans les trois districts. Sous l'angle du système familial, le sous-thème faisait référence à l'encouragement actif d'un comportement délictueux et à la peur de l'infraction et de l'exposition au risque lié aux armes. L'absence de perspectives d'avenir, la piètre qualité des sources d'inspiration, le comportement sexuel et le VIH/SIDA sont les menaces à la sécurité que les enfants ont le moins souvent désignées en tant que telles en ce qui les concerne.

C'est à peine si les apprenants, garçons ou filles, ont mentionné le VIH/SIDA et le comportement sexuel. Les réponses des participants ont été interprétées comme impliquant que les sujets du VIH et du SIDA restent considérés avec trop de mépris pour pouvoir être abordés ouvertement. À cet égard, les participants ont désigné la famille comme étant un facteur de risque, et les sous-thèmes connexes ont corroboré les effets de la pandémie sur la famille : discrimination et étiquetage, corvées (dangereuses, trop nombreuses, pesantes), délaissement affectif (soins ou affection insuffisants, rejet), parents absents ou indifférents, et absence de surveillance et de protection.

Par ailleurs, les forums communautaires ont mis en relief les facteurs individuels, scolaires et communautaires. Dans leur seconde phase, ces forums ont contribué à l'élaboration des stratégies qui pourraient permettre de créer des environnements favorables et sûrs pour les enfants/apprenants.

Conclusion et recommandations

D'après les conclusions, il y aurait intérêt à créer des écoles amies des enfants et des écoles désignées comme centres de prise en charge et de soutien pour les enfants. C'est d'autant plus vrai dans le contexte actuel, dans lequel les enfants ont indiqué que le foyer et la famille ne sont pas toujours un lieu sûr. Ce sont plutôt la communauté et les écoles qui ont été considérées comme protectrices. Cela étant, les écoles doivent commencer par s'attaquer aux nombreuses menaces auxquelles les enfants se sentent exposés afin d'être des lieux pouvant assurer une protection efficace. Sur la base de ces conclusions, il est proposé de prendre les dispositions pratiques suivantes :

- Renforcer les forums communautaires intersectoriels qui ont été créés dans le cadre de cette étude afin de donner suite aux recommandations et d'élaborer des plans de sécurité pour les enfants et les écoles;
- Accélérer la mise en place des infrastructures scolaires, notamment dans les domaines qui concernent la sécurité, tels que la pose de clôtures et la réparation des fenêtres cassées;
- Organiser des points de ramassage depuis lesquels les enfants peuvent être ramenés chez eux à la fin de la journée, et un transport sûr ou des clubs de marche qui permettent aux enfants de rentrer chez eux à pied en groupe au lieu d'être seuls;
- Veiller à ce que les enseignants soient présents à l'école en nombre suffisant à tout moment – un ou deux enseignants doivent surveiller les enfants pendant les récréations et sur les terrains de jeux, par exemple;
- Faire en sorte que les enseignants sachent qui est autorisé à venir chercher l'enfant, en veillant à ce que celui-ci ne quitte les locaux de l'école qu'avec l'adulte en question;
- Former les conseillers d'orientation et les enseignants à fournir un soutien psychosocial aux enfants exposés à des risques et à les aiguiller vers des spécialistes.

Les enfants ayant noté l'importance de la communauté, il y aurait lieu de former diverses parties prenantes (membres d'organisations non gouvernementales et d'associations locales, responsables de communauté et autres) au repérage précoce des enfants et des familles en situation de détresse et à leur aiguillage vers des spécialistes.

Il faudrait envisager d'étendre le plan intégré de développement du jeune enfant aux niveaux moyen et secondaire (en étudiant la faisabilité de cette extension en ce qui concerne les ressources financières et humaines nécessaires).

Étant donné que les enfants ont, dans l'optique de l'adaptation et de la sécurité, fait une place très importante aux techniques et caractéristiques interpersonnelles positives, les techniques de communication devraient être enseignées au titre d'un volet « éducation à la vie pratique » du nouveau programme d'études. Il importe d'accélérer la formation des enseignants dans ce domaine ou, dans l'intervalle, d'habiliter les organisations non gouvernementales à assurer cette éducation à la vie pratique.

À Sekhukhune et à Vhembe, en particulier dans les années supérieures, les enfants se sentent moins en sécurité dans les locaux des écoles. Il y a lieu d'approfondir la recherche afin de déterminer les facteurs contribuant à ce sentiment et de concevoir les moyens d'apaiser ces préoccupations et de rendre les écoles plus sûres pour les apprenants, filles ou garçons.

Le fait que le VIH et le SIDA ne soient pas mentionnés est également préoccupant. Les enfants, même ceux des années supérieures, n'ont pas considéré le VIH et le SIDA comme une menace. Les chiffres actuels indiquant que les jeunes – en particulier les filles – sont tout particulièrement exposés et représentent la proportion de la population infectée par le VIH qui croît le plus rapidement, il faut s'attaquer d'urgence à cette question. Le fait que les élèves ne mentionnent pas directement le VIH et le SIDA implique que l'environnement ambiant n'incite guère ceux qui connaissent une situation de crise à discuter avec les enseignants de problèmes tels que le fait d'être séropositif ou d'avoir un parent malade du SIDA à la maison. La formation à la vie pratique a notamment pour but de sensibiliser les jeunes au VIH et au SIDA et à la nécessité d'adopter un comportement sexuel responsable; étant donné que l'« éducation à la vie pratique » est à présent obligatoire et est un domaine d'enseignement essentiel, il convient de la réexaminer pour s'assurer qu'elle répond bien à ses objectifs.

La nécessité de lancer des campagnes intégrées de sensibilisation au VIH, qui abordent notamment la dévalorisation et la discrimination, présentent des messages appropriés et améliorent le niveau de compétence des enseignants s'agissant d'aborder les questions liées au VIH/SIDA (par exemple en s'abstenant de porter un jugement), ne fait aucun doute. Cela veut dire que les enseignants doivent remettre en question leurs propres préjugés concernant le VIH et le SIDA. La formation et les interventions à l'intention des éducateurs dans le domaine du VIH peuvent les y aider, tout comme la création d'un environnement incitant les enseignants à demander l'aide dont ils pourraient eux-mêmes avoir besoin.

Source : Construction of Safety and Risk Factors by Learners in the Limpopo Province, 2006.

5.5 DIMINUTION DES RISQUES ET RENFORCEMENT DE LA PROTECTION

5.5.1 Cadres juridiques

Le cadre législatif qui garantit les droits des enfants à une éducation de qualité et à une protection est une condition importante d'un environnement sain, sûr et protecteur. La CDE, parmi bien d'autres instruments internationaux, fournit des directives aux gouvernements en ce qui concerne les réformes législative et politique à mettre en œuvre pour garantir aux enfants l'exercice de leurs droits à la santé, à la protection et au bien-être.

Les stratégies et interventions appelées à soutenir des environnement sains, sûrs et protecteurs doivent être précédées d'un examen de la législation en vigueur dont le but est de s'assurer que toutes les formes de violence physique et psychologique à l'encontre des enfants à l'école et au foyer sont interdites et que des mécanismes appropriés de plainte et de recours sont à la disposition des enfants et des parents. La législation doit garantir les droits des enfants à la santé et au développement.

RECOMMANDATIONS PARTICULIÈRES PRÉSENTÉES POUR LES ÉCOLES ET LES AUTRES STRUCTURES ÉDUCATIVES

111. Sachant que tous les enfants doivent pouvoir apprendre sans être soumis à la violence, que l'école doit être un lieu sûr et accueillant et que les programmes doivent être fondés sur les droits, et que l'école doit permettre de désapprendre le culte de la violence et enseigner les valeurs et les comportements non violents, je recommande aux États :

(a) D'encourager les écoles à adopter des codes de conduite applicables à tout le personnel et à tous les élèves hostiles à toutes les formes de violence, en tenant compte des stéréotypes et des comportements sexistes et d'autres formes de discrimination;

(b) De veiller à ce que les responsables et les enseignants se servent de méthodes d'enseignement et d'apprentissage non violentes et adoptent des mesures de gestion des classes et de discipline qui ne soient pas fondées sur la peur, les menaces, l'humiliation ou la force physique;

(c) De prévenir et de réduire la violence à l'école à l'aide de programmes spéciaux qui concernent l'ensemble de l'environnement scolaire, notamment en encourageant la création de compétences comme l'adoption de méthodes non violentes pour résoudre les conflits, en appliquant des politiques de lutte contre les brimades et en favorisant le respect de tous les membres de la communauté scolaire;

(d) De faire en sorte que les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et les autres pratiques soient tout à fait conformes aux dispositions et principes de la Convention relative aux droits de l'enfant et qu'ils ne comportent aucune mention contribuant de manière active ou passive à promouvoir la violence et la discrimination, sous quelque forme que ce soit.

Source : Organisation des Nations Unies, *Étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants,* New York, 2006.

Lorsque des dispositions législatives adéquates existent, il faut déterminer avec quel degré de rigueur elles sont appliquées. Si l'examen révèle l'absence de telles dispositions législatives, il y a lieu de plaider fermement en faveur de l'incorporation de la protection des enfants dans la législation.

L'*Étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants* présente des recommandations concrètes à cet égard. Elle demande aux pays de renforcer les engagements pris aux niveaux national et local de mettre fin à la violence, d'adopter des lois qui interdisent toutes formes de violence, de donner la priorité à la prévention par le biais de politiques et de programmes qui tentent d'influer sur les facteurs de risque, de promouvoir les valeurs de la non-violence et la sensibilisation à ces valeurs, de renforcer les capacités de ceux qui s'occupent d'enfants par le biais de mécanismes tels que les codes de conduite, d'assurer la participation des enfants, de mettre en place des systèmes de notification accessibles et de s'attaquer aux dimensions de la violence fondées sur le sexe.

Le Comité des droits de l'enfant est l'un des moyens permettant de veiller à ce que la législation d'un État soit conforme à l'engagement qu'il a pris de réaliser les droits des enfants énoncés dans la CDE. Chaque année, cet organe rend compte de la manière dont les pays s'acquittent de leur obligation de protéger les enfants.

5.5.2 Cadres politiques et définition de normes

Les écoles amies des enfants sont tributaires des cadres politiques et normes définis au niveau d'un pays, d'une région ou de l'école s'agissant d'institutionnaliser des mesures concernant la santé, la sûreté et la sécurité. Les politiques et les normes doivent prévoir les services essentiels aux enfants, notamment les programmes de santé scolaire, la supplémentation en micronutriments, le déparasitage, les vaccinations, les programmes d'alimentation scolaire, et les soins et le soutien à apporter aux personnes qui vivent avec le VIH et le SIDA. Dans beaucoup de pays en développement, les services et les institutions sociales, parmi lesquels la famille, les hôpitaux et les centres de santé, ainsi que les infrastructures d'approvisionnement en eau et d'assainissement, sont aux prises avec la pauvreté, les conflits politiques, les catastrophes naturelles et la pandémie de VIH/SIDA. Les écoles sont donc obligées de redoubler d'efforts alors que les autres institutions ne le peuvent pas.

Certains gouvernements ont lancé l'initiative intitulée « Learning Plus », qui a élargi les fonctions des écoles à la prestation de services sociaux aux enfants. Elle implique une collaboration entre des ministères, tels que ceux de la santé, de la protection sociale, de l'eau, de l'administration locale et des terres, des questions féminines et de la justice, pour ce qui est d'évaluer systématiquement les risques pour la santé, la sûreté et la sécurité à l'école ou à proximité. Dans des pays comme le Lesotho, le Rwanda, le Swaziland et la Zambie, Learning Plus est intégré aux écoles amies des enfants car on considère que la fourniture aux enfants des services sociaux essentiels par l'intermédiaire des écoles est indispensable à l'apprentissage.

Pour l'heure, il est devenu évident que des politiques efficaces sont l'élément clé de la législation qui garantit le droit des enfants à une éducation de qualité. La CDE a été ratifiée par presque tous les pays, mais la protection efficace des enfants contre la violence, l'exploitation, la maltraitance et la discrimination ne s'est pas encore traduite dans les faits dans bien des endroits. Souvent, même si la législation est améliorée, les politiques et les pratiques gouvernementales n'évoluent pas vraiment. Les pays doivent renforcer les politiques et les cadres institutionnels et définir des normes de qualité de l'éducation qui englobe des directives spécifiques concernant la santé, la sûreté et la sécurité (hygiène et assainissement, premiers secours, sûreté du mobilier et des équipements scolaires, protection contre la

CONCENTRER LES RESSOURCES SUR LA SANTÉ À L'ÉCOLE (FRESH)

Un cadre élaboré par quatre organismes des Nations Unies (UNESCO, UNICEF, OMS et Banque mondiale) distingue quatre composantes santé essentielles qui doivent être présentes dans toutes les écoles afin que les enfants s'y sentent accueillis comme il se doit. Il s'agit :

1. De **politiques de santé** qui contribuent à garantir un environnement physique sûr et un environnement psychosocial positif, et s'attaquent à tous les types de la violence à l'école, tels que la maltraitance des élèves, le harcèlement sexuel et les brimades, et aident à maintenir en place le système éducatif face au VIH et au SIDA.

2. De la **construction d'installations d'approvisionnement en eau salubre et d'assainissement,** en tant que première étape dans la création d'un environnement scolaire sain qui renforce les compétences et comportements en matière d'hygiène; le fait de fournir des installations sanitaires séparées permettant aux filles de s'isoler est un facteur contribuant de manière importante à réduire leur décrochage avant et pendant leurs périodes de menstruation.

3. De **l'éducation sanitaire axée sur les compétences,** qui porte sur l'acquisition des connaissances, des attitudes, des valeurs et des compétences pratiques essentielles nécessaires pour prendre des décisions positives appropriées, adopter des pratiques saines et les appliquer sa vie durant, et réduire la vulnérabilité à la toxicomanie et au VIH/SIDA.

4. Des **services scolaires de santé et de nutrition qui sont** simples, sûrs et familiers, et s'emploient à régler des problèmes très répandus et considérés comme importants dans la communauté, et qui consistent notamment à assurer un soutien psychologique pour faire face à l'épidémie de SIDA.

Source : *Assessing Child-Friendly Schools: A guide for programme managers in East Asia and the Pacific,* Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique, 2006.

violence). En outre, ils doivent avoir mis en place des politiques garantissant le droit à l'éducation des enfants handicapés. Ces politiques doivent être élaborées avec la pleine participation de toutes les parties prenantes – communautés, parents, et enfants et adultes handicapés – et doivent tenir compte des meilleures pratiques internationales et des valeurs et réalités locales (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique, 2003).

Les écoles amies des enfants n'existent pas en vase clos, mais dans le contexte de systèmes éducatifs locaux, de district et nationaux et d'autres secteurs et ministères, comme ceux de la santé et de la justice. Pour appuyer les écoles, les systèmes éducatifs doivent élaborer des politiques et définir des normes qui soutiennent les paramètres d'une école amie des enfants. Ils doivent mettre en place les politiques nécessaires pour faire en sorte que les bâtiments soient sûrs et propres, que les écoles emploient une proportion équitable d'enseignantes et d'enseignants et qu'elles appliquent les codes de conduite élaborés à l'intention du personnel enseignant. Ils doivent également mettre en place des directives scolaires de sécurité qui soient connues de toutes les parties prenantes et appliquées par la direction des établissements. Par ailleurs, il convient d'instaurer des pratiques réglementaires en vertu desquelles les enfants puissent s'exprimer librement et en toute sécurité s'ils ont connaissance d'actes de violence, et les enseignants doivent se conformer à ces pratiques.

© UNICEF/NYHQ2004-0999/Pirozzi

Au-delà du système éducatif, il convient de se prévaloir des lois et des règles administratives qui érigent en infraction la maltraitance des élèves et facilitent la poursuite des auteurs d'infraction[1]. Les politiques doivent s'employer activement à résoudre les cas présumés de maltraitance, de harcèlement sexuel, de violence et de brimades, tout en garantissant aux écolières enceintes et aux jeunes mères la possibilité de poursuivre leur scolarité. Au niveau national, les médias et la société civile peuvent apporter leur contribution en attirant l'attention du public sur les questions relatives à la protection des enfants et en faisant mieux comprendre les enjeux de cette protection dans la société.

Lorsqu'ils s'efforcent de créer des environnements sains, sûrs et protecteurs, les gouvernements doivent coordonner leur action en mettant en œuvre une approche à l'échelle du secteur, qui garantisse l'intégration de la politique gouvernementale. Par exemple, l'acquisition de compétences pratiques aux fins de la prévention du VIH doit figurer dans les plans généraux du secteur de l'éducation et être fermement implantée dans le programme scolaire officiel et la formation des maîtres correspondante. À cette fin, on pourrait mettre en œuvre un cadre d'appui qui, outre l'acquisition de compétences pratiques, porterait sur les questions concernant les enfants affectés par le VIH et le SIDA, la prise en charge et les interventions de soutien, notamment la protection, l'accompagnement psychologique et le traitement, et la mise en œuvre sur le lieu de travail de solides politiques permettant aux enseignants et aux autres membres du personnel de se prendre en charge eux-mêmes et de s'occuper des enfants et des jeunes qui leur sont confiés.

---

[1] Les six éléments du Cadre de l'environnement protecteur de l'UNICEF sont les suivants : engagement des autorités nationales à réaliser le droit à la protection; législation et mise en oeuvre; attitudes, traditions, coutumes, comportements et pratiques; débat ouvert sur les questions relatives à la protection des enfants et participation au règlement de ces questions; capacités de la collectivité; et compétences pratiques, connaissances et participation des enfants. Le degré de protection fourni par ces éléments et la manière dont ils s'influencent mutuellement diffèrent selon les sociétés et peuvent varier selon le type d'acte de violence. Il convient d'adapter en conséquence les approches de la programmation, de l'élaboration des politiques et de la sensibilisation.

PHILIPPINES : UNE ÉCOLE INDISCIPLINÉE SE MUE EN UNE ÉCOLE AMIE DES ENFANTS

Lorsque Faviolito Alberca est devenu directeur de l'École centrale de la ville de Cebu (CCC) en 2002, cette école publique était un lieu à éviter. Les classes sales et malodorantes, où s'entassaient plus de 6 000 élèves, étaient livrées à des bandes rivales de jeunes bagarreurs. Les enseignants et les élèves manquaient de discipline, et les retards, les chamailleries mesquines et les mauvais résultats scolaires étaient monnaie courante. Les parents qui avaient accompagné leurs enfants à l'école traînaient librement dans les couloirs, même après le début des cours. Les commérages et les violentes disputes entre parents étaient fréquents. Les directeurs ne duraient pas longtemps : il y en avait eu trois en deux ans seulement.

Au lieu de démissionner, M. Alberca a immédiatement pris des dispositions pour redresser la situation. S'inspirant du projet d'« école amie des enfants », il a pris la tête des efforts visant à élaborer un plan d'amélioration qui a prévu des objectifs, des politiques, des normes et des activités spécifiques. Le plan a fait l'objet d'un suivi régulier afin d'obtenir des résultats constants d'un jour à l'autre de la part des enseignants, des parents, des élèves et des autres membres du personnel.

Après qu'un profil des élèves, basé notamment sur des informations concernant leur famille et leur situation familiale, eut révélé l'étendue de leur pauvreté (plus de 80 % des parents étaient appauvris ou au chômage ou exerçaient une activité très mal rémunérée et étaient incapables de participer à des activités scolaires), la CCC est allée plus loin. Convaincue que des parents appauvris impliquaient des enfants mal nourris qui obtenaient de mauvais résultats à l'école, celle-ci a lancé un programme de formation professionnelle pour les parents. Les enseignants ont aidé certains d'entre eux à trouver un emploi. D'autres parents ont été recrutés par l'école pour réparer des fenêtres cassées et faire des travaux de peinture et de plomberie en mettant à profit leurs nouvelles compétences.

Dans des communautés densément peuplées comme celle-ci, les nouvelles vont vite. Le fait que l'École centrale s'occupe des plus pauvres n'est pas passé inaperçu. Et les familles les plus pauvres ont répondu positivement en soutenant l'école avec enthousiasme. Elles ont fourni de la main-d'œuvre gratuite, effectué les réparations nécessaires et nettoyé les abords de l'école, soutenu leurs enfants, aidé les enseignants et levé des fonds pour l'école. Ils sont fiers de pouvoir dire que la CCC est à présent comparable à une bonne école privée.

Adapté de 'Grime, Cloth Slippers and Hope', Mercado, J., *Sun Star, Mindanao Bulletin, Gold Star Daily, Zambaonga Scribe, Visayan Daily Star*, Visayas (Philippines), 1er mars 2005.

5.6 ORGANISATION SCOLAIRE ET GESTION DES ÉCOLES

Dans les environnements protecteurs, l'état d'esprit et la culture de l'école doivent permettre aux enseignants d'organiser et de gérer leur classe selon des modalités propres à encourager les enfants à participer au processus d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, certains cours d'alphabétisation efficaces donnés en langue maternelle en Afrique ont été organisés d'une façon qui permet une interaction quotidienne entre les enseignants et les élèves, même dans des classes nombreuses. Les chefs d'établissement et les parents reçoivent une formation leur permettant d'appuyer et de renforcer cette approche dans une optique de gestion et de gouvernance. Lorsque le processus d'apprentissage peut compter sur une réelle participation des enfants et des enseignants, il y a généralement moins de violence dans les écoles.

Au Malawi, les enfants et les enseignants ont indiqué qu'après avoir appris à procéder à une évaluation continue et à impliquer régulièrement les élèves dans le suivi des progrès de l'apprentissage, les enseignants devenaient fiers de leur enseignement et s'abstenaient de recourir aux châtiments corporels en classe (Miske, 2003).

Le fait que les enfants siégeaient aux comités d'établissement et participaient à l'administration ou au parlement scolaire, aux campagnes de lutte contre la toxicomanie et de prévention du crime, ou aux activités périscolaires, notamment sportives et artistiques, a créé des formes alternatives de discipline et contribué à instaurer un cadre d'apprentissage à l'abri de la violence.

5.6.1 Rôles et responsabilité des enseignants

Dans les écoles amies des enfants, les enseignants doivent s'efforcer de dispenser un enseignement, et de faciliter un apprentissage, utiles et axés sur l'enfant. Tout d'abord, ils doivent se familiariser avec les environnements sains et sûrs avant d'en enseigner les concepts clés aux enfants. Les chefs d'établissement doivent organiser l'école et les enseignants organiser leurs classes de façon à promouvoir un environnement propre, sain et protecteur propice à l'apprentissage. Pour que ce processus soit aussi efficace que possible, chaque classe doit procéder à une évaluation des risques et établir et maintenir un registre de données ventilées concernant respectivement les élèves, les enseignants et les partenaires communautaires clés. Les enseignants doivent y inscrire les orphelins et les autres enfants vulnérables, en particulier. Un registre ou une base de données analogue doit être établi et maintenu au niveau national.

Les enseignants devraient recevoir une formation initiale et continue aux compétences pratiques, aux méthodes pédagogiques axées sur l'enfant et participatives, à l'éducation par les pairs et aux modalités de sensibilisation à la nécessité de tenir compte des besoins des deux sexes dans la salle de classe. Les stratégies à mettre en œuvre à cette fin peuvent être simples, comme celle consistant pour les enseignants à demander aux élèves de noter le nombre de fois que l'enseignant interroge des

© UNICEF/NYHQ2006-1615/Noorani

filles ou des garçons pendant une leçon, afin d'assurer à tous les élèves des chances égales de participation. Au Kenya, par exemple, où le gouvernement a institué une politique nationale de création d'écoles amies des enfants et de gratuité de l'enseignement primaire, l'approche conforme aux besoins des enfants englobe la formation des enseignants aux droits et à la protection des enfants. En Afrique du Sud, la Fondation Nelson Mandela appuie l'approche de l'école amie des enfants et se concentre sur la prévention de la violence et la promotion d'un cadre d'apprentissage créatif.

Il importe d'informer les enseignants et les autres membres du personnel des nombreuses formes de violence et des modalités d'évaluation de la violence à l'école ou à proximité. Cette formation et cette préparation devraient permettre aux enseignants de déceler les premiers signes de violence familiale en observant les changements de comportement ou les lésions physiques des enfants. Étant donné qu'ils sont régulièrement en contact avec les enfants, les enseignants sont souvent les premières personnes auxquelles les enfants révèlent des cas de maltraitance et d'exploitation. Les enseignants peuvent signaler et renvoyer ces cas afin d'empêcher d'autres abus et de faire obtenir aux enfants les soins de santé ou le soutien psychosocial dont ils ont besoin. Les signaux d'alarme de la violence et de la maltraitance peuvent être notamment des absences, des disparitions ou l'abandon de la scolarité.

La plupart des enseignants assurent aux filles et aux garçons de leurs classes une prise en charge aussi protectrice que dans le cas de leurs propres enfants ou de leurs frères et sœurs. Mais il existe des cas dans lesquels des enseignants harcèlent des filles ou des garçons et portent atteinte aux droits des enfants. Les écoles doivent avoir institué une politique de tolérance zéro concernant les actes de harcèlement ou de violence commis par les enseignants à l'encontre de filles ou de garçons. Les enseignants qui violent les droits des enfants doivent être poursuivis et chassés de l'enseignement, et non pas simplement mutés dans un autre établissement, comme cela se fait dans certains pays.

DES ASSISTANTES DANS LES SALLES DE CLASSE

Dans les écoles pour réfugiés en Guinée et en Sierra Leone, la plupart des enseignants sont des hommes, car peu de femmes ont achevé le cycle de formation des maîtres. Pour répondre aux préoccupations concernant la violence faite aux filles dans les écoles, le Comité international de secours a recruté et formé des assistantes appelées à travailler avec les enseignants de sexe masculin dans les classes de certaines écoles pour réfugiés dans ces pays. Une évaluation de ce projet pilote a permis de constater que la présence dans les classes de ces assistantes réduisait nettement le nombre des grossesses et des abandons scolaires et améliorait l'assiduité et les résultats scolaires des filles. En outre, les filles – c'est aussi le cas des garçons – ont signalé qu'elles se sentaient mieux en classe. Les élèves ont également indiqué qu'ils étaient heureux que ces assistantes s'emploient à les aider non seulement à l'école, mais aussi chez eux.

Source : Comité international de secours, *Classroom Assistant Professional Development Training Manual*, juillet 2003.

5.6.2 Participation des enfants

Dans les écoles amies des enfants, la participation active est importante pour les enfants, les enseignants et la communauté. S'agissant des enfants, la participation peut prendre la forme de l'apprentissage par les pairs, de diverses initiatives d'instruction d'enfant à enfant, de clubs scolaires (clubs de santé ou clubs sportifs), de structures d'autogestion des élèves ou de parlements scolaires. Ces activités peuvent aider les enfants à modeler le processus d'enseignement et d'apprentissage et les encourager à rapporter à la maison et à y diffuser des messages sur les bonnes pratiques en matière de santé, de sécurité, de nutrition, etc.

La façon dont les enfants occupent leur temps à l'école et en dehors de l'école importe lorsqu'il s'agit d'évaluer leur sécurité et leur protection. Au lieu de prendre le risque de voir le temps non organisé favoriser des comportements négatifs ou dangereux, on peut faire en sorte que les enfants consacrent le temps libre qu'ils ont à l'école à des activités constructives. Les enfants et les enseignants peuvent profiter des périodes de temps libre pour faire régulièrement des « promenades de sécurité » dans l'école pour voir ce qui a besoin d'être réparé et nettoyé. Ils peuvent contribuer à l'entretien et à l'amélioration de l'environnement scolaire.

À travers le monde, les gouvernements définissent le temps réglementaire à consacrer à l'enseignement d'un programme d'études primaires spécifiques comme « représentant habituellement entre 850 et 1 000 heures de cours ou entre 180 et 220 jours par année scolaire. » Dans les pays pauvres, toutefois, le temps consacré à l'enseignement est souvent plus court en raison d'une « perte de 40 % s'agissant du temps d'enseignement et des résultats scolaires » due à des classes surchargées et au travail en postes fractionnés (Abadzi, 2007). En Amérique latine, des études ont montré que les élèves des écoles publiques ont bénéficié d'un nombre d'heures de cours compris entre 550 et 800, contre 1 000 heures (chiffre estimatif) pour les élèves des écoles privées, et aussi qu'il n'y avait « pas de lien (entre le contenu de l'enseignement) et la réalité vécue par les élèves » (Portillo,1999). Un simple calcul suffit à montrer que, dans le meilleur des cas, un enfant en âge d'aller à l'école primaire ne consacre que 11 % de son temps à l'apprentissage en milieu scolaire, ce qui veut dire que les enfants passent beaucoup d'autres heures à apprendre autre chose et à participer à des activités[2].

ÉTHIOPIE : COMITÉS CONSULTATIFS POUR L'ÉDUCATION DES FILLES

En Éthiopie, les communautés ont créé des comités consultatifs pour l'éducation des filles (CCEF) afin d'élargir l'accès des filles à une éducation de grande qualité. Les CCEF ont organisé des clubs de filles où celles-ci peuvent parler en toute sécurité et où elles sont invitées à aborder les problèmes de harcèlement et de maltraitance et à les porter à la connaissance des comités. Les autres activités des CCEF portent notamment sur les comités de discipline auxquels les enseignants doivent rendre des comptes, la « police » qui protège les filles sur le chemin de l'école et le chemin de retour, des latrines séparées pour les filles, l'appel au concours d'enseignantes, et l'inculcation aux garçons et aux filles de la manière de se traiter mutuellement avec respect, la fourniture d'un soutien psychologique aux filles et l'obtention du concours des chefs religieux et des chefs de clan pour mettre un terme aux enlèvements et au mariage d'enfants. Il s'en est suivi que, dans une école primaire, 217 filles supplémentaires ont été inscrites en 2003 et le taux de décrochage des filles est tombé de 57 % à 19 %.

Source : Rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants, Organisation des Nations Unies, 2006.

[2] Il s'agit là d'une estimation approximative obtenue en divisant le nombre estimatif d'heures d'enseignement par an par le nombre total d'heures que compte une année.

Au niveau le plus fondamental, les enfants doivent être 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 des 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 à ce règlement, notamment les solutions alternatives aux châtiments corporels.

Pour que les enfants soient moins vulnérables, les filles et les garçons doivent connaître leur droit de ne pas être maltraités et doivent être mis en garde contre les risques d'être victimes de la traite, de l'exploitation sexuelle et d'autres menaces pour leur sécurité. Un enfant qui connaît ces risques est moins susceptible d'être victime de maltraitance.

En dehors des établissements scolaires, les écoles amies des enfants peuvent influer sur la prise des décisions et être des agents de changement au sein de la société. Dans un environnement protecteur, les enseignants et les enfants ont toute liberté pour aborder des questions telles que le mariage d'enfants ou le travail des enfants et, ce faisant, contribuer à l'évolution des normes et des pratiques concernant la violence et la maltraitance d'enfants. Les écoles peuvent exercer un impact sur les relations entre les sexes dans la société en garantissant la sécurité des enfants dans l'enceinte scolaire et en veillant à ce que les filles aient de bons modèles d'identification, tels que des enseignantes chevronnées et des directrices.

Pendant une crise humanitaire, le contexte social et politique est susceptible d'être menacé ou détruit. En pareilles circonstances, il faut disposer de stratégies innovantes pour guider les adolescents et les aider à contribuer à la vie de leur communauté et à la protection des jeunes enfants. Les jeunes (personnes âgées de 10 à 24 ans) et leurs organisations doivent être considérés comme des partenaires clés en période de crise et au lendemain d'une crise. En Colombie, le programme Retour au bonheur invite les adolescents à fournir un soutien psychosocial aux jeunes enfants par le biais de la thérapie par le jeu. De leur côté, les communautés de réfugiés colombiens installées au Panama, de l'autre côté de la frontière, ont exécuté le projet dans des espaces amis des enfants aménagés à l'intérieur des camps (voir encadré, page 27).

La participation des enfants et des adolescents à la vie scolaire et communautaire est pour eux le meilleur moyen de réaliser leur potentiel et de renforcer leur protection, en particulier en période de conflit et de crise. Les jeunes ont besoin d'avoir l'occasion de s'exprimer et d'enrichir le dialogue social de leurs opinions et de leurs idées. Cela développe leur estime de soi et les aide à trouver leur rôle dans la communauté. En outre, les enfants et les adolescents insufflent à ce dialogue social leur créativité, leur énergie et leur imagination.

COLOMBIE : RETOUR AU BONHEUR

Au milieu des années 90, dans le contexte de la longue guerre civile qui déchirait le pays et entraînait des déplacements massifs de population, le programme Retour au bonheur a été mis en place en Colombie afin d'apporter d'urgence un soutien psychologique aux enfants touchés par la violence. L'un de ses principaux volets a permis aux familles et aux communautés de participer au processus de réadaptation. Les adolescents bénévoles, encadrés par des enseignants, y ont joué un rôle essentiel. Les jeunes bénévoles ont reçu une formation à la « thérapie par le jeu » et ils ont appris à faire reprendre confiance et espoir aux jeunes enfants par le jeu, le dessin, les marionnettes, le chant et le récit oral. On a préparé un « sac à dos de rêves » qui contenait des objets faits main, tels que des poupées de chiffon, des marionnettes, des jouets en bois, des livres et des chansons. Des parents, des enseignants, des volontaires des églises, des travailleurs sanitaires et des responsables locaux ont joué un rôle de supervision ou de formation. Le programme a enrichi la vie des enfants et rendu les familles et les communautés plus solidaires, même en pleine guerre.

© UNICEF/NYHQ2000-0784/DeCesare

MALI : PARTICIPATION DES ENFANTS PAR LE BIAIS DES GOUVERNEMENTS D'ENFANTS

L'une des principales difficultés posées par les écoles primaires au Mali est l'accès à ces établissements. En 2004-2005, le taux brut de scolarisation était de 73 %, avec un décalage de 21 points entre les filles et les garçons. Il est également très difficile d'achever le cycle d'études. Une fille pauvre vivant en milieu rural, par exemple, a 17 % de chances d'aller jusqu'au bout de la 6e année. Le renforcement des connaissances et des compétences pratiques essentielles soulève une troisième difficulté, dans la mesure où 75 % des enseignants maliens sont des contractuels ayant reçu une formation minimale et qui appliquent des méthodes pédagogiques traditionnelles et non participatives.

D'autres questions sont importantes pour les enfants : améliorer les conditions d'enseignement, en particulier dans les domaines de l'hygiène, de la santé et de la protection; apprendre et pratiquer l'égalité entre garçons et filles; faire reculer les taux d'absentéisme et de décrochage scolaires. Il importe également de promouvoir les compétences pratiques, telles que la prise d'initiatives, la responsabilité personnelle, l'aide à autrui, l'estime de soi et l'éducation civique.

Le gouvernement d'enfants aide à apporter des réponses concrètes à ces défis en permettant aux enfants de jouer un rôle actif dans la vie et la gestion de leur école. À l'issue d'un cours de deux mois sur les droits des enfants et les écoles adaptées aux enfants et aux filles, les enfants analysent leur école. Ils sélectionnent les domaines à améliorer, créent des comités pour chacun d'entre eux et élisent des ministres, dont une moitié de filles. Ces comités sont composés d'élèves de toutes les années et chacun d'eux élabore sa propre série d'activités et les exécute. Le gouvernement d'enfants tient des réunions régulières avec le personnel enseignant et des réunions fréquentes avec l'association des parents. Un nouveau gouvernement d'enfants est constitué chaque année.

Le gouvernement d'enfants est un outil pédagogique. Par le jeu de rôles, la participation des enfants promeut le changement dans les conditions de vie et les comportements à l'école. Ce gouvernement représente un processus d'apprentissage de questions interdisciplinaires telles que l'éducation, la santé et la protection; avec l'appui des enseignants, les élèves sont acteurs et décideurs. Des équipes régionales de conseillers scolaires forment les enseignants dans les écoles, et ces derniers forment à leur tour leurs élèves. Un guide du gouvernement d'enfants adapté pour les enfants a été fourni aux élèves et aux enseignants. En octobre 2005, 1 500 des quelque 7 000 écoles du Mali s'étaient dotées d'un gouvernement d'enfants. Aujourd'hui, cette institution est devenue une stratégie approuvée au niveau national par le Ministère de l'éducation.

En mai et juin 2005, une évaluation des gouvernements d'enfants de 45 écoles a permis de constater que l'égalité des sexes était acquise d'une façon générale, mais que les tâches étaient accomplies et vérifiées d'une manière inégale. Dans le contexte du gouvernement d'enfants, les enfants étaient facilement capables de s'exprimer. Le fait d'avoir permis aux filles de se faire entendre et de prendre davantage de responsabilités avait eu des effets positifs sur la psychologie et le comportement de tous les enfants. Les élèves acquéraient de nouvelles compétences, en particulier dans les domaines de la santé et de l'hygiène (gestion de l'eau potable et lavage des mains, par exemple), et dans les activités d'apprentissage et de soutien scolaire. Ces attitudes ont renforcé les groupes d'élèves et ont facilité la communication entre élèves et enseignants.

On s'est rendu compte que des améliorations devaient être apportées dans plusieurs domaines. Les projets de gouvernement d'enfants n'étaient pas correctement ou suffisamment mis en œuvre par les enseignants dans le cadre du programme scolaire pour renforcer l'apprentissage et les compétences pratiques des élèves. Les enseignants et les autres membres du personnel devaient s'impliquer davantage dans les initiatives des élèves, de façon à pouvoir fournir à ces derniers un soutien pédagogique et technique. Par ailleurs, la formation devait être recentrée sur les aspects pédagogiques et sur le rôle de l'enseignant.

En dépit de ces lacunes, les gouvernements d'enfants ont permis aux enfants de prendre conscience de leurs droits et leur ont appris que ces droits ont des implications pratiques pour leur école, leur communauté et eux-mêmes.

5.6.3 Aspects du programme scolaire ayant trait à la protection

Le programme d'une école amie des enfants doit être bien conçu et bien appliqué. Les enfants admis à l'école doivent avoir la certitude d'acquérir les principaux outils d'apprentissage et un éventail de connaissances et de compétences dans différentes matières qui leur permette de connaître leur communauté et le reste de la société, de participer à leur vie et de leur apporter leur contribution. Le programme de renforcement des aptitudes doit englober 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. Par ailleurs, les élèves doivent participer à l'éducation pour la paix à la faveur d'une culture scolaire de non-discrimination.

Un programme consacré à Learning Plus aide les pays à relever les graves défis que représentent le VIH et le SIDA, par exemple (voir encadré ci-après). Les interventions en matière de prévention, de protection,

© UNICEF/NYHQ2007-0839/Cranston

LESOTHO : FOCALISATION SUR LE VIH ET LE SIDA, INTENSIFICATION DES ACTIVITÉS ET COOPÉRATION INTERSECTORIELLE

Au Lesotho, le développement des écoles amies des enfants est conçu dans une optique plus large d'accès de tous les enfants à une éducation de qualité et d'achèvement de la scolarité. Le projet a pour objectif général d'en finir avec le cycle du dénuement, de la pauvreté, de la discrimination et de l'exclusion. La prévalence du VIH parmi les adultes atteignant près de 30 %, la sensibilisation au VIH et au SIDA revêt une importance particulière, en particulier pour les enfants et les jeunes adultes, qui représentent la proportion des nouvelles infections la plus élevée. C'est la raison pour laquelle l'intégration de la sensibilisation au VIH et au SIDA, de l'acquisition des compétences pratiques essentielles et des questions de protection aux moyens d'enseignement et d'apprentissage est un élément spécifique du cadre des écoles amies des enfants au Lesotho. Une très nette intensification de ces activités est en cours. Le Centre national des programmes scolaires et du développement examine et remanie le programme national pour l'adapter à la problématique du VIH et du SIDA et s'assurer qu'il tient bien compte des besoins des deux sexes et qu'il est axé sur l'acquisition des compétences pratiques essentielles, et collabore avec le Ministère de l'éducation et de la formation et le Ministère de la santé et de la protection sociale en vue de formuler une politique holistique et détaillée de la santé scolaire.

de soins et de soutien aux enfants scolarisés imposent aux différents ministères de collaborer pour faire en sorte que les enfants aient accès aux services essentiels.

Les programmes relatifs aux compétences pratiques essentielles permettent aux enfants d'acquérir les aptitudes à écouter et à communiquer verbalement, les techniques de communication et de négociation, de l'assurance et de l'empathie. Ils se familiarisent avec l'autoprotection et apprennent à reconnaître les situations dangereuses, à faire face aux problèmes et à les régler, à prendre des décisions et à développer la conscience de soi et l'estime de soi.

Lorsque l'acquisition des compétences pratiques englobe l'éducation aux droits de l'homme, les enfants en viennent à comprendre la nature des droits fondamentaux énoncés dans la CDE et à appliquer les normes relatives aux droits de l'homme à des situations réelles, au niveau interpersonnel comme au niveau mondial. Ils se mettent à exercer leur sens critique une fois confrontés aux problèmes qui se présentent lorsque les droits de différentes personnes en viennent à s'entrechoquer, comme dans le cas des différends associés à la rareté des ressources en eau salubre ou à d'autres problèmes d'environnement. L'éducation dispensée sur une base non discriminatoire et l'éducation pour la paix sont deux autres volets de l'acquisition de compétences pratiques ayant des implications pour le programme scolaire et les droits de l'homme.

L'éducation dispensée sur une base non discriminatoire remet en question les stéréotypes des enfants concernant ce qu'ils perçoivent comme des groupes de personnes classées selon le sexe, la race, l'appartenance ethnique, le handicap et d'autres caractéristiques. Elle s'emploie à empêcher les enfants d'ostraciser certains groupes et à mettre fin aux effets pernicieux de la dévalorisation sur les groupes ainsi ostracisés. Par exemple, si les enfants appartenant à un groupe ethnique entendent dire que les enfants membres d'un autre groupe sont sales ou paresseux, ils peuvent ajouter foi aux rumeurs sans se poser de questions. En outre, les groupes marginalisés peuvent intérioriser les stéréotypes.

Dans cette forme d'éducation, les enfants doivent faire face aux stéréotypes à mesure qu'ils apprennent à comprendre, à accepter et à apprécier les différences de culture, de classe, de sexe et d'aptitude. Ils apprennent à (se) poser des questions sur les connaissances que leur transmettent les livres, les médias, les adultes et les autres enfants. Par exemple, si un manuel de science ou de mathématiques contient surtout des photos d'hommes, les enfants apprennent à demander systématiquement « Où sont les femmes ? » Ils apprennent à contester la validité de l'opinion selon laquelle les filles et les femmes ne peuvent pas réussir en mathématiques et en sciences ou de celle selon laquelle les garçons ne peuvent pas faire certains travaux manuels. Enfin, les enseignants et les élèves étudient 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 filles et les garçons apprennent à éviter les conflits et à intervenir en qualité de médiateur dans un conflit afin de le régler. Ils apprennent à comprendre et à contester les images de l'autre présenté comme « l'ennemi » dans les livres, à la télévision et dans d'autres médias. Les élèves commencent à examiner les causes du conflit, les avantages comparés de la coopération et de la rivalité, et la place de la confiance dans les relations interpersonnelles positives. Le programme d'éducation pour la paix se penche sur la violence interpersonnelle, telle que la maltraitance d'enfants, les brimades et le harcèlement, qui met généralement en jeu à la fois une violence directe et une violence indirecte, notamment une violence psychologique. 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. En outre, l'éducation pour la paix apporte des informations sur des lignes téléphoniques d'accès direct, les services d'assistance téléphonique, les soins médicaux et les autres services aux victimes de maltraitance, et sur les risques d'exploitation et de traite.

Étant donné que la journée scolaire est courte et que les sujets à étudier sont nombreux, les enseignants et les personnes qui établissent les

horaires de cours au plan national doivent trouver le moyen d'intégrer au programme l'acquisition de ces compétences pratiques essentielles, et l'étude des questions relatives à la santé, à la nutrition, à la consolidation de la paix et à la non-discrimination. Des leçons spécifiques concernant ces domaines doivent être prévues au calendrier scolaire.

Dans les situations d'urgence, les pratiques du programme officiel peuvent être perturbées et des matériels didactiques essentiels perdus. En période de conflit ou au lendemain d'un conflit, le programme peut ne plus sembler acceptable ou utile dans la nouvelle situation créée par ce conflit. C'est souvent l'occasion d'élaborer un programme différent, mieux adapté à la nouvelle situation et aux besoins locaux du moment. La mise au point de ce nouveau programme tient compte de la situation d'urgence. Un programme qui intègre des activités de réadaptation, telles que la danse, le récit oral et la musique, influe sur la capacité des enfants non seulement d'apprendre, mais aussi de trouver l'apaisement et de se remettre du stress post-traumatique causé par le fait d'être une victime ou l'auteur d'un acte de violence. D'un bout à l'autre de la situation d'urgence, il importe que les enseignants et les agents communautaires organisent des activités récréatives pour les enfants.

Les interventions en matière de prévention, de protection, de soins et de soutien aux enfants scolarisés imposent aux différents ministères de collaborer pour faire en sorte que les enfants aient accès aux services essentiels.

PEINTURE SUR BATIK EN THAÏLANDE : UNE VIE REPREND SON COURS GRÂCE À L'ART

Après avoir échappé de peu à la mort lors du tsunami qui a frappé sa maison sur l'île de Phi Phi, en Thaïlande, le 26 décembre 2004, Songklod a trouvé une source de réconfort dans la peinture sur batik, forme d'art salutaire dans laquelle les couleurs vives qu'il jette sur le tissu l'aident à effacer ses mauvais souvenirs.

« J'étais déprimé après le tsunami parce que j'avais perdu ma maison et mes parents avaient perdu leur emploi », dit Songklod, un garçon timide de 14 ans. « La peinture sur batik me remonte le moral, me calme et améliore ma concentration. »

L'UNICEF et le Département de l'éducation non formelle du Ministère thaïlandais de l'éducation ont lancé la peinture sur batik pour promouvoir la réadaptation psychosociale des enfants du foyer temporaire de Nong Kok, qui abrite plus de 70 familles originaires de l'île.

Le centre de peinture sur batik s'est lentement transformé en une petite entreprise communautaire d'où les enfants peuvent tirer un revenu qui aide leur famille. Les peintures qui y sont faites se vendent entre 100 et 1 000 baht (entre 2,50 et 25 dollars É.-U.).

Naturellement talentueux, Songklod est l'un des peintres les plus prometteurs du centre. Il est content de pouvoir gagner de l'argent pour aider sa famille pendant que son père cherche du travail. Par ailleurs, cet argent lui permet d'aller à l'école, où sa famille n'avait pas les moyens de l'envoyer avant le tsunami.

« C'est si bon de retourner à l'école où j'ai des amis et où je peux pratiquer le dessin et la peinture pendant la classe de dessin. Mon professeur de dessin me donne toujours des conseils et me présente de nouvelles techniques de peinture pour que je fasse des progrès », dit-il.

Lorsqu'on l'interroge sur ses projets, Songklod perd sa réserve habituelle pour expliquer avec enthousiasme : « Je veux continuer la peinture sur batik. J'aime vraiment ça. Et j'espère pouvoir un jour ouvrir un boutique de batik à Krabi. » Entre-temps, il aime aller à l'école et peindre sur batik, deux occasions que le tsunami a placées sur sa route.

Source : Rodraksa, Natthinee, *Building Back Better,* UNICEF, 2005.

5.6.4 Partenariats avec la collectivité

Le concours de toutes les parties prenantes est nécessaire pour promouvoir et maintenir un environnement protecteur. La relation entre l'école et la collectivité est réciproque. Par exemple, les élèves des écoles amies des enfants font bénéficier leur famille et leur communauté de l'enseignement reçu en matière de soins quotidiens et de santé, d'hygiène et d'environnement. De leur côté, les familles et les communautés apportent un soutien financier ou autre pour l'entretien et la réparation des infrastructures scolaires. Les enseignants, les parents et les autres membres de la collectivité participent activement à la planification et à l'exécution des activités de suivi et d'évaluation par l'intermédiaire des associations des parents et des enseignants et d'autres groupes. Dans les écoles amies des enfants, les familles et les membres de la communauté prennent part aux activités scolaires, aux programmes périscolaires et à la préparation des programmes scolaires.

L'une des difficultés que pose le développement d'une école amie des enfants est la prévention de la violence. Ce que certaines familles, communautés et pays définissent comme de la violence est considéré comme un comportement acceptable dans d'autres lieux ou pays. Par exemple, les châtiments corporels – coups, coups de bâton et autres punitions physiques – ont été interdits dans certains pays, tandis que beaucoup d'autres continuent d'y voir un élément essentiel de la discipline scolaire.

Si l'on fait participer aux discussions les filles, les garçons, les familles, les enseignants et les membres de la communauté, les questions relatives à la protection des enfants – telles que les châtiments corporels, les sévices sexuels, le mariage précoce, le travail des enfants et les autres formes d'exploitation – peuvent être mises au

© UNICEF/NYHQ2003-0356/Vitale

premier plan. Les écoles peuvent influer sur les attitudes et les comportements et aider à rompre le silence qui entoure les questions délicates. En plaidant en faveur des droits et de la protection des enfants, les responsables scolaires, les enseignants, les parents et les enfants peuvent favoriser un changement positif dans la vie de certains enfants, dans les communautés et dans l'ensemble de la société.

Les écoles amies des enfants collaborent avec les familles, les communautés, le personnel médical et les juristes en vue de soutenir les enfants ayant besoin d'une protection spéciale et d'aider les parents à comprendre et à respecter les droits des enfants. Au niveau de la collectivité, les agents sanitaires, les enseignants, la police et les travailleurs sociaux, notamment, doivent posséder les compétences et les connaissances nécessaires pour déceler les problèmes de protection des enfants et y remédier.

5.6.5 Le suivi et l'évaluation dans les environnements protecteurs

Un environnement sain, sûr et protecteur pour les enfants a besoin d'un système de suivi efficace qui suit l'évolution de la santé des enfants et des soins qui leur sont prodigués, vérifie les registres de sécurité de l'école, enregistre l'incidence et la nature des actes de maltraitance d'enfants et met en place des interventions stratégiques décidées en connaissance de cause. Le système de suivi et d'évaluation est plus efficace lorsqu'il est participatif et axé sur la communauté locale. Les écoles peuvent suivre l'absence des enfants ou leur disparition de l'école et intervenir de bonne heure si, par exemple, un enfant entre sur le marché du travail. Elles peuvent suivre de façon spécifique l'assiduité des filles et leurs taux de décrochage, qui sont souvent influencés par le mariage d'enfants ou les mutilations génitales féminines.

PHILIPPINES : SUIVRE LES ÉLÈVES EN ÉTABLISSANT LEUR PROFIL

À l'école élémentaire Francisco Benitez, une école publique implantée dans une communauté pauvre et surpeuplée du cœur du district de Tondo, à Manille, les enseignants sont constamment préoccupés par les élèves qui sont absents, risquent d'échouer dans leurs études, sont impliqués dans des guerres de bandes ou ont un comportement indiscipliné ou perturbateur. Le profilage des élèves, activité innovante qui relève de l'approche de l'école amie des enfants, a révélé aux enseignants que les élèves en difficulté viennent souvent de familles se trouvant dans un dénuement extrême ou dans une autre situation difficile. De plus, la plupart des élèves qui étaient souvent absents et risquaient d'échouer dans leurs études travaillaient le soir comme vendeurs et récupérateurs. De même, les enseignants se sont aperçus qu'un certain nombre des enfants qui avaient des problèmes à l'école étaient victimes de violences et d'exploitation sexuelles.

Cette prise de conscience a débouché sur la décision de collaborer avec les parents, les communautés, les travailleurs sociaux et les juristes en vue d'aider les enfants exposés à des risques. Les cas de sévices ont été déférés devant les tribunaux; les enfants victimes de sévices ont été adressés à des travailleurs sociaux pour un soutien psychosocial; et les élèves qui travaillaient ont été placés dans des cours ayant lieu l'après-midi et dans des groupes de travail dirigé qui leur ont permis d'achever leur année scolaire et de passer dans la classe supérieure. Les enseignants, de leur côté, sont devenus plus réceptifs aux problèmes d'attitude et de comportement de leurs élèves. L'un d'eux a fait observer ceci : « Maintenant, je sais qu'un enfant à problèmes, ça n'existe pas : il y a simplement un enfant qui a un problème. »

Pour d'autres informations, voir <www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm>.

Dans les situations d'urgence, le gouvernement, l'UNICEF et les autres organismes à pied d'œuvre contrôlent les activités éducatives gérées par les organisations gouvernementales et non gouvernementales en tant que partenaires d'exécution. Le suivi et l'évaluation peuvent impliquer une collaboration avec les partenaires visant à concevoir des moyens simples de recueillir et de mettre à jour des données sur les enfants scolarisés ou non ou de trouver des enseignants et d'autres concours qui puissent aider à rétablir et à développer l'enseignement primaire et secondaire. Peu après l'ouverture des classes, les partenaires dressent un bilan des interventions programmées et recensent les domaines où des améliorations doivent être apportées.

Les critères de suivi habituels ne sont pas nécessairement applicables aux situations d'urgence. La taille des classes peut être exceptionnellement importante et les leçons peuvent ne pas être dispensées dans une salle de classe traditionnelle. Mais les enfants apprennent, et le suivi reste important tant pour la qualité de l'enseignement que pour le rassemblement de la communauté autour du processus éducatif.

5.7 L'ÉDUCATION AMIE DES ENFANTS DANS LES SITUATIONS D'URGENCE

La violence est un immense choc pour les enfants et leur famille. Les pertes sociales, psychologiques, morales et affectives subies, la peur implacable d'avoir perdu des êtres chers et la perte réelle de parents et de dispensateurs de soins peuvent causer des ravages aussi importants que le fait de ne pas avoir suffisamment à manger ou à boire et de ne pas pouvoir recevoir des soins médicaux. L'une des tâches qui s'imposent avec le plus d'urgence dès qu'un conflit se dessine est celle de trouver le moyen de protéger les enfants. La protection consiste ici non seulement à défendre les enfants contre une agression physique, mais aussi à faire en sorte que tout l'éventail de leurs droits soit respecté et que tous leurs besoins soient satisfaits.

La stratégie que l'UNICEF et ses partenaires mettent en œuvre pour atténuer les traumatismes et maintenir le bien-être des enfants dans les situations d'instabilité consiste à mettre en place des cadres d'apprentissage sûrs et protecteurs. Dans u'ne situation d'urgence, l'approche des espaces amis des enfants offre un environnement protecteur en faisant appel à différents secteurs et en leur confiant la réalisation du principal objectif, qui est d'assurer la protection des enfants et de leur donner accès aux services essentiels. S'appuyant sur l'approche de l'enfant vu dans sa globalité défendue par la CDE, les espaces amis des enfants rassemblent tous les éléments qui contribuent à la protection et à la réalisation des droits des enfants.

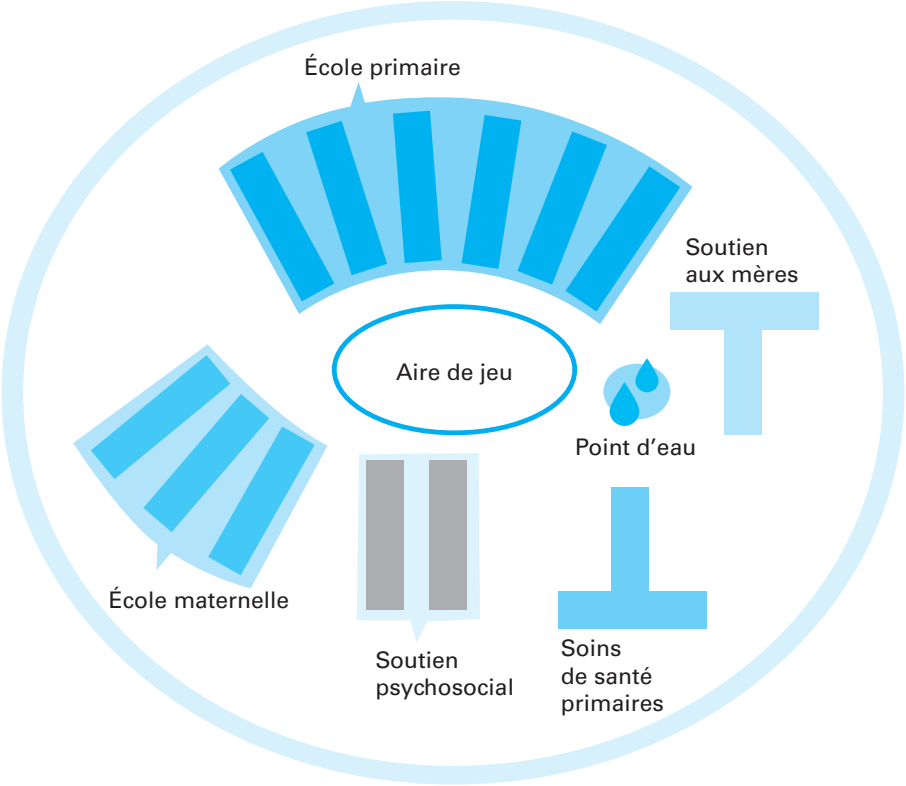
L'approche des espaces amis des enfants regroupe les services de santé, l'enseignement primaire, la garde des enfants, la nutrition, le développement psychosocial, l'éducation à l'environnement et les loisirs structurés dans un environnement protecteur qui est axé à la fois sur la famille et sur la communauté (voir schéma, page 35). Les centres gèrent des programmes à l'intention des enfants d'âge préscolaire et primaire, des jeunes et des parents.

L'une des clés du succès de l'approche des espaces amis des enfants est le fait que les enfants, leur famille et leur communauté collaborent tous à la planification des camps et des activités

TURQUIE : RÉPONSE À UNE CATASTROPHE

Pour faire face au tremblement de terre massif qui a frappé la région turque de Marmara en 1999, l'initiative des écoles/environnements amis des enfants a été conçue en tant qu'ensemble intégré regroupant la santé et la nutrition, l'hygiène, les services d'approvisionnement en eau et d'assainissement, les soins aux jeunes enfants et le soutien aux mères, l'enseignement primaire et les activités récréatives, ainsi que le soutien psychosocial et les activités pour les jeunes. On a défini une série de normes minimales fondées sur la moyenne des populations des camps de toile. Les éléments consacrés à l'éducation comprenaient des tentes temporaires, des pochettes et matériels didactiques, notamment des pochettes pour enfant ayant des besoins spéciaux, des activités d'appui aux enseignants et une formation au soutien psychosocial. Les activités à l'intention des jeunes enfants et des adolescents ont également figuré dans cet ensemble. La réactivation du système scolaire s'est avérée être un bon moyen d'organiser d'autres activités de secours, ce système étant utilisé pour distribuer des suppléments nutritionnels, fournir un soutien psychosocial et aider à localiser et enregistrer les survivants.

EXEMPLE D'ESPACES AMIS DES ENFANTS[3]



[3] Normes minimales pour 1 500 personnes : espace réservé à l'enseignement primaire : 300 mètres carrés; espace réservé aux activités préscolaires : 150 mètres carrés; espace réservé aux soins de santé primaires : 110 mètres carrés; espace réservé au soutien aux mères : 110 mètres carrés; espace réservé au soutien psychosocial : 110 mètres carrés.

communautaires, si bien que la planification elle-même devient une activité réparatrice. Par ailleurs, les espaces amis des enfants s'attachent à donner des moyens d'agir aux familles et aux communautés affaiblies physiquement et psychologiquement par des conflits armés ou des catastrophes naturelles et aux prises avec une pauvreté accrue. Le fait de trouver et de former des enseignants au sein de la population déplacée incite les communautés réfugiées et déplacées à vouloir assurer la protection des enfants, en particulier de ceux qui sont privés de soutien familial. Ceux qui ne sont pas pris en charge par un dispensateur de soins sont ensuite intégrés à des communautés au lieu d'être placés en institution.

La plupart des enfants n'auront jamais à endurer une catastrophe naturelle ou anthropique, mais toutes les écoles doivent se doter d'un plan de préparation aux situations d'urgence. Dans le cadre de l'élaboration de plans de ce type, les écoles doivent mettre en première ligne les paramètres de l'approche amie des enfants.

© UNICEF/NYHQ2006-0335/Pirozzi

IRAN : TREMBLEMENT DE TERRE DE BAM

Le 26 décembre 2003, un tremblement de terre dévastateur a tué 30 % des 32 443 écoliers du district de Bam et 33 % de leurs 3 400 enseignants. Il a détruit 67 des 131 écoles, et beaucoup de celles qui restaient ont été irrémédiablement endommagées. Le Ministère de l'éducation, l'UNICEF et les organisations partenaires sont intervenus en créant des espaces d'apprentissage temporaires et en appuyant la réouverture des écoles et la relance des activités récréatives. Ils ont fourni des matériels d'apprentissage et didactiques, des articles pour activités récréatives, du matériel de bureau scolaire et du mobilier scolaire, des bibliothèques itinérantes, un soutien psychosocial pour les enseignants, une psychoéducation et un soutien psychologique en groupe pour les enfants, une formation des enseignants aux modes d'utilisation des nouveaux moyens et une formation en bibliothéconomie. À l'appui de la reprise d'une éducation de qualité, ils ont adopté le concept des écoles amies des enfants et mis en place des services communautaires. Les livres de bibliothèque destinés aux écoles primaires et secondaires ont été examinés et un catalogue de livres culturellement adaptés et utiles a été dressé. Une attention spéciale a été accordée aux filles, qui courent davantage le risque d'être victimes de la violence sexuelle, de la maltraitance et de l'exploitation économique (l'éducation n'est pas considérée comme une priorité pour les filles lorsqu'il s'agit de satisfaire d'urgence à des besoins essentiels. En fait, le mariage forcé et précoce est parfois considéré comme un moyen de protéger les filles, et il arrive souvent qu'elles ne puissent pas exprimer leur peur et leur insécurité ni faire part de leurs espoirs et de leurs sentiments). Ces interventions ont permis à 14 949 écoliers du primaire et du premier cycle du secondaire de se faire enregistrer et de retourner à l'école au début de l'année scolaire 2004-2005.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 6

Apprenants, enseignants et gestionnaires des écoles

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 6
Apprenants, enseignants et gestionnaires des écoles

6.1 Réforme scolaire et réussite scolaire

6.2 Formation des enseignants

6.3 Le chef d'établissement comme responsable et mentor

6.4 Organisation des salles de classe et autres espaces d'apprentissage

6.5 Matériels pédagogiques

6.6 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

6.6.1 Enseignements tirés de l'école à classe unique

6.6.2 Pratiques en matière de discipline et de conduite de la classe

6.7 Programme d'études

CHAPITRE 6

APPRENANTS, ENSEIGNANTS ET GESTIONNAIRES DES ÉCOLES

La Chine peut-elle créer des écoles qui fassent prévaloir l'ouverture, la flexibilité et l'innovation ? Et si elle le fait, que va-t-il arriver ?

Alors même que les éducateurs américains cherchent à imiter la pédagogie asiatique – avec sa mentalité axée sur les examens et sa stricte focalisation sur les mathématiques, les sciences et l'ingénierie –, les éducateurs chinois essaient de marier à leurs propres traditions la priorité que l'Occident accorde à l'esprit critique, à l'adaptabilité et à l'esprit d'initiative. Pour dire les choses autrement, dans ... le style bien particulier des directives chinoises (et aussi dans le jargon des sciences de l'éducation qui s'est étendu à l'ensemble de la planète), les écoles du pays doivent s'employer « à façonner le caractère des citoyens dans toutes ses dimensions, à axer leurs efforts sur chacun de leurs élèves, à l'amener à réaliser pleinement son potentiel idéologique, moral, culturel et scientifique et à développer ses compétences professionnelles et ses aptitudes physiques et psychologiques, ainsi qu'à ménager à leurs élèves un épanouissement dynamique et à se gérer avec talent. »

Source : Hulbert, Ann, 'Re-education', *The New York Times Magazine*, 1er avril 2007.

6.1 RÉFORME SCOLAIRE ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Pendant leurs premières années de formation, les enfants passent la moitié de leur journée à l'école. On peut donc raisonnablement s'attendre à voir les écoles et les enseignants forger le développement et l'avenir des élèves. Les pays investissent des montants considérables dans les écoles, qui sont la principale institution chargée de façonner la vie des jeunes et de les préparer aux rôles qu'ils sont appelés à jouer dans les foyers, les communautés et l'ensemble de la société. On attend beaucoup des écoles, en particulier en ce qui concerne les moyens à donner aux enfants de réaliser leur potentiel en maîtrisant les matières inscrites au programme d'apprentissage.

L'école n'est pas le seul facteur qui détermine la manière dont les enfants se développent, ce qu'ils apprennent, l'étendue de leurs connaissances et leur destinée ultime. Leurs aptitudes innées, les facteurs socio-économiques liés au milieu familial et communautaire, et les informations et les connaissances apportées par la culture populaire jouent un rôle essentiel dans la vie des enfants. Les liens entre les écoles et les communautés sont indispensables à l'optimisation de l'influence exercée par l'école sur le développement et la réussite de l'enfant.

La principale contribution de l'école repose sur l'ensemble de l'expérience d'apprentissage qu'elle assure aux enfants. Celle-ci se compose d'un large éventail d'activités planifiées et non planifiées, ce que l'on définit généralement comme le programme officiel et le programme « caché ». Les modalités

spécifiques selon lesquelles les écoles sont appelées à apporter leur contribution sont fixées par le processus d'enseignement et d'apprentissage qui se déroule en classe et par les activités « extérieures » organisées dans le cadre du programme scolaire. En fait, le processus interactif engagé en classe est ce qui influence le plus les résultats de l'apprentissage car l'éducation consiste pour l'essentiel à stimuler les jeunes esprits.

Le temps aidant, les écoles et les systèmes d'éducation élaborent leurs propres styles d'enseignement et d'apprentissage, qui peuvent s'appuyer sur des théories de l'apprentissage, des conceptions de l'apprentissage ancrées dans la culture ou, simplement, des pratiques qui se sont développées à partir de méthodes d'enseignement et d'apprentissage éclectiques. La pédagogie dominante influence généralement l'éducation depuis l'école primaire jusqu'à l'université, et détermine le type d'apprenant performant produit par le système éducatif. Dans tout système, les bonnes écoles sont généralement celles qui excellent dans le style d'enseignement et d'apprentissage dominant, tout en tenant compte des exigences des différentes matières enseignées. C'est ainsi, par exemple, que l'enseignement des mathématiques est différent de celui de la littérature, et l'enseignement des sciences est différent des études religieuses.

D'une façon générale, le style d'enseignement et d'apprentissage dominant détermine ce qui constitue le succès. À l'un des extrêmes, les apprenants performants peuvent être ceux qui excellent dans la formulation d'une argumentation, le rassemblement de preuves, l'exercice de leur jugement, l'expression d'opinions, la mise en œuvre de leur capacité de création, la manifestation de la tolérance, la prise de décisions innovantes et l'élaboration d'une conception équilibrée de la vie. À l'autre extrême, les apprenants performants peuvent être ceux qui savent se conformer aux règles et aux conventions, appliquer des formules, mémoriser des faits, corriger des erreurs et gérer leur temps. Tout cela peut relever de l'apprentissage performant, dès l'instant que les apprenants maîtrisent l'essentiel du programme imposé.

Le principal moyen d'évaluation de l'acquis scolaire aide à déterminer les styles d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la culture des écoles et des systèmes éducatifs. Dans certains systèmes, ce sont la pratique des examens à choix multiples, les contrôles fréquents et le contrôle continu qui prédominent, tandis que d'autres se focalisent sur des examens importants en fin d'année ou de cycle et retiennent pour ces examens une formule reposant sur la résolution de problèmes techniques, les compositions et les exercices de compréhension. Les systèmes d'évaluation de l'acquis scolaire peuvent aussi privilégier et récompenser l'effort individuel ou le travail d'équipe en proposant différentes catégories de projets et de travaux scolaires. La plupart des écoles et des systèmes éducatifs panachent ces divers moyens d'évaluer l'acquis scolaire, mais il y a toujours une modalité d'évaluation dominante que les apprenants doivent maîtriser s'ils veulent être performants.

À un stade précoce de leur éducation, les enfants se rendent vite compte de l'importance du style dominant et de celle des principales modalités de contrôle mises en œuvre pour établir l'acquis scolaire. L'initiation à cette culture peut se faire, par exemple, lorsqu'ils commencent à comprendre que l'expression de soi est découragée en faveur de l'apprentissage mécanique; lorsque les réponses ne sont connues que de l'enseignant; lorsqu'il n'existe qu'une seule bonne façon de faire les choses; lorsque la conformité est récompensée et la créativité sanctionnée; et lorsque les qualificatifs de « stupide » ou d'« intelligent » sont appliqués aux jeunes enfants.

Dans une école amie des enfants, le style d'enseignement et d'apprentissage est centré sur ce qui est le mieux pour l'apprenant. Il cherche à faire donner par chaque apprenant le meilleur de lui-même

alors que celui-ci s'efforce de maîtriser les connaissances, les compétences et les attitudes prescrites par le programme scolaire. Les écoles amies des enfants encouragent la mise en œuvre de différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui conviennent aux enfants et à la matière étudiée. Ce faisant, elles ouvrent des voies multiples à la connaissance et à l'acquisition des compétences.

Pour faciliter l'utilisation de voies d'apprentissage multiples, les enseignants doivent être des praticiens réfléchis qui :

- Cherchent à comprendre pourquoi certains enfants ne réussissent pas aussi bien que les autres;
- Mettent en œuvre différentes techniques et stratégies pour amener les enfants à apprendre et à réussir;
- Partent du principe que les enfants peuvent emprunter différentes voies d'apprentissage pour réussir.

Pour y parvenir, les enseignants ont besoin d'une formation et d'un appui. Ceux qui sont des praticiens réfléchis sont préoccupés lorsque la moitié de la classe seulement fournit les bonnes réponses à un test administré immédiatement après une leçon et étudient d'autres méthodes d'enseignement afin d'aider l'autre moitié de la classe à obtenir un meilleur résultat. En conséquence, la pédagogie d'une école amie des enfants repose, entre autres, sur les faits suivants :

- Les enfants apprennent en explorant et en exprimant des opinions tout autant qu'ils le font en mémorisant des faits et en suivant des règles fixées d'avance;
- Dans le processus d'apprentissage, les enfants ont besoin de remettre en question les opinions des autres tout autant que de croire sur parole ceux qui en savent plus sur le sujet;
- Les enfants ont besoin d'être libres de mettre à contribution leurs ressources intérieures pour régler des problèmes tout autant qu'ils ont besoin de conseils pour tirer le meilleur parti de leurs talents naturels en tant qu'apprenants.

© UNICEF/Brisebois

Tels sont les principes devant inspirer l'éventail de styles d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre par l'enseignant en tant que praticien réfléchi opérant dans une salle de classe amie des enfants. Se trouvent ainsi privilégiés l'intérêt supérieur de l'enfant et la manière de faire donner par chaque enfant le meilleur de lui-même.

L'apprentissage est un processus individuel qui dépend autant de ce qu'un enfant y apporte que de ce que l'enseignant fait pour le faciliter. La nature de ce processus varie selon l'âge et le stade de développement de l'enfant, entre autres facteurs. Par exemple, au cours de leurs premières années d'école, les jeunes enfants n'ont pas la même « maturité » que les enfants plus grands ou les adultes pour ce qui est des compétences, des connaissances et de l'aptitude à apprendre des concepts complexes. Les enfants apprennent différemment à ce stade, et la recherche montre que, pour l'essentiel, l'apprentissage intervient dans le cadre du jeu structuré. Par ailleurs, cet apprentissage est influencé par la langue et la culture, en particulier si le programme scolaire s'appuie sur une langue et une culture qui sont étrangères à l'apprenant. La recherche montre bien que les enfants apprennent le mieux, dans les premières années, lorsque l'enseignement leur est dispensé dans leur propre langue; il s'ensuit que les écoles doivent souvent adopter des politiques multilingues pour les enfants d'origines ethniques ou linguistiques différentes.

La recherche publiée montre également que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont motivés et encouragés à participer aux activités scolaires. Il s'ensuit que l'effectif de sa classe doit permettre à l'enseignant de motiver chaque enfant. La motivation peut découler du cadre matériel dans lequel l'apprentissage a lieu, des efforts consentis par l'enseignant pour le faciliter et des activités des apprenants en classe. La motivation des élèves à apprendre peut également être stimulée par l'intérêt que les parents, les communautés locales et l'ensemble de la nation portent à l'éducation et au bien-être des enfants. En elle-même, une école amie des enfants attire et motive les enfants, égayant leur vie et leur donnant le désir d'apprendre (UNICEF, 1999).

Une classe (ou un espace d'apprentissage) ami des enfants est beaucoup de choses en même temps. Elle est non seulement amicale et accueillante pour l'enfant, mais aussi propice à l'apprentissage, sûre pour tous, non sexiste et pleinement inclusive. Elle ouvre des perspectives aussi bien aux filles qu'aux garçons, indépendamment de leur milieu d'origine, leur permettant à tous de participer de façon équitable au processus d'apprentissage. Dans ces écoles, dans la mesure où cela est possible et approprié, il s'agit de permettre aux apprenants d'expérimenter des idées et de découvrir des réponses afin de promouvoir la « joie d'apprendre » qui découle de la découverte de soi. D'une façon très analogue, ces écoles encouragent et facilitent la « joie d'enseigner » qui découle de l'application de compétences professionnelles et de méthodes réflexives destinées à aider tous les enfants à réussir dans le processus d'apprentissage.

Il ressort des expériences de différents pays que les écoles amies des enfants motivent également les enseignants, invités pour la première fois, grâce à ces écoles, à utiliser une pédagogie appropriée. Dans la mesure où ils opèrent dans des classes stimulantes et mettent en œuvre de nouvelles techniques pour améliorer les acquis scolaires de leurs élèves, un nouveau sentiment de fierté tiré de leur compétence professionnelle est insufflé à ces enseignants. Et à mesure que les écoliers acquièrent de la confiance en eux-mêmes et manifestent de plus en plus d'intérêt pour l'apprentissage, leurs enseignants sont mieux à même de gagner le respect et la confiance des parents et des communautés locales. Ces satisfactions et cette reconnaissance professionnelles peuvent être pour les enseignants tout aussi importantes que les questions liées au traitement et aux

conditions d'emploi. Il a également été observé dans plusieurs pays que les enseignants qui ont été mis en contact avec la pédagogie amie des enfants servent souvent d'ambassadeurs pour ce modèle. Ils incitent d'autres enseignants à faire preuve de réflexion dans leur travail et à se soucier davantage du bien-être général de tous les élèves et de l'amélioration de leurs résultats scolaires.

Dans les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants, l'enseignant joue un rôle indispensable à l'obtention de résultats. Il s'ensuit que la formation et le soutien à fournir aux enseignants pour les préparer à remplir cette importante fonction doivent être considérés comme prioritaires. Il faut également se pencher sur les droits et responsabilités des enseignants, ainsi que sur leur responsabilisation et les conditions générales régissant leur service professionnel. Pour que les enseignants puissent jouer le rôle essentiel attendu d'eux, la conception et la configuration de la salle de classe doivent leur convenir et leur permettre de fournir et d'organiser comme il convient les matériels et activités d'enseignement et d'apprentissage. Ces éléments comptent pour beaucoup dans l'organisation générale de la classe dont dépend la qualité de cet enseignement et de cet apprentissage.

Quoi qu'ils fassent dans une école amie des enfants, les enseignants doivent se focaliser sur la participation des enfants et œuvrer consciemment en vue de leur conférer une autonomie accrue en tant que résultat du processus d'apprentissage. La formule décisive de l'école amie des enfants consiste à combiner une bonne organisation de la salle de classe avec l'expertise d'enseignants qualifiés et une offre de matériels pédagogiques.

Le défi que les pays doivent relever consiste non seulement à planifier des écoles amies des enfants, mais aussi à rendre les écoles existantes mieux adaptées aux enfants afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans l'ensemble du système. La réforme d'une école existante peut poser des problèmes multiples : classes peu attrayantes, méthodes d'enseignement et d'apprentissage inappropriées, matériels d'enseignement et d'apprentissage inadaptés, terrains scolaires peu sûrs, absence de systèmes efficaces et durables d'appui aux enseignants et faible motivation de ces derniers. Ces facteurs compromettent la qualité de l'éducation et expliquent pour une part les taux élevés de décrochage et les faibles taux de réussite scolaire. La réforme des écoles destinée à améliorer la qualité passe donc par des stratégies efficaces visant à investir des ressources et à obtenir l'appui des principales parties prenantes.

La réforme de l'éducation fondée sur le modèle des écoles amies des enfants permet :

- de mettre en œuvre des pratiques scolaires innovantes qui améliorent nettement les résultats de l'apprentissage;
- 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;
- de cultiver les mesures d'incitation à l'amélioration de la qualité de l'éducation fondées sur l'octroi de conditions de travail favorables servant à motiver les enseignants, les élèves et la collectivité.

Ces hypothèses de travail du modèle des écoles amies des enfants sont les conditions du succès, en ce sens qu'elles doivent être incorporées dans les plans de réforme de l'éducation en tant que « risques ». En d'autres termes, si ces hypothèses ne se vérifient pas dans la pratique, les fruits de l'investissement dans les écoles amies des enfants seront moins importants que prévu. Le processus de réforme ami des enfants doit éviter de susciter de fausses attentes comme cela s'est produit dans d'autres investissements dans l'éducation. Par

exemple, on présumait naguère qu'il suffisait que les pays investissent dans la construction d'écoles et la fourniture d'enseignants et de matériels didactiques pour que tous les élèves bénéficient d'une éducation de qualité. Mais il faut plus que des mesures de stimulation de l'offre pour obtenir ce résultat, et il convient d'accorder une plus grande place aux obstacles liés à la demande, qui empêchent les enfants d'aller à l'école, même lorsque les écoles et les enseignants existent.

Les hypothèses de base concernant le succès dans les écoles amies des enfants sont assez prudentes et sont fondées sur des normes de comportement humain largement acceptées. Elles incluent des attentes concernant le comportement probable des enfants et de leurs parents, à savoir notamment :

- Compte tenu de leurs aptitudes et instincts innés, tous les enfants souhaitent apprendre et ils le font si leur curiosité naturelle est stimulée et renforcée;
- Les parents qui peuvent se le permettre financièrement envoient leurs enfants régulièrement à l'école s'ils font confiance à cette dernière pour ce qui est d'assurer sa mission d'enseignement et de prise en charge;
- Les enfants vont régulièrement à l'école de leur plein gré s'ils trouvent le processus d'enseignement et d'apprentissage agréable, stimulant, motivant et attrayant;
- Les enfants et leurs parents prennent confiance dans les écoles si les enfants progressent dans leur apprentissage;
- Les communautés soutiennent généralement les enseignants et s'identifient avec les écoles (appropriation locale) si les enfants apprennent, les enseignants ont à cœur de faciliter leur apprentissage et l'école tient compte des préoccupations de la communauté locale.

6.2 FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les enseignants ont un rôle déterminant à jouer dans la réforme scolaire. C'est ainsi que le succès de la mise en œuvre des modèles amis des enfants dans le cadre de la réforme dépendra de la compétence des enseignants. Dans bien des pays en développement, une forte proportion d'enseignants n'ont pas le niveau d'instruction et de formation nécessaire pour relever le défi de la réforme scolaire. De plus, pour bien des raisons, le moral et la motivation des enseignants de ces pays peuvent être faibles. Pour que cette réforme réussisse, il sera indispensable de mettre en place des programmes de formation et de mentorat bien conçus qui permettent d'étoffer les compétences, de renforcer les capacités et d'améliorer le moral des enseignants. Il faudra notamment prévoir à l'intention des enseignants une formation initiale et continue de qualité qui leur permette de répondre efficacement aux exigences de la pédagogie fondée sur les droits, axée sur l'enfant et interactive qui est au cœur du modèle des écoles amies des enfants.

Pour investir dans ce type de formation, il faut adopter une approche en deux volets : focalisation sur la formation continue des enseignants en poste, de préférence au niveau des établissements eux-mêmes; et mise en place de nouvelles capacités par le biais d'une formation initiale à l'intention des personnes souhaitant embrasser la profession d'enseignant. En outre, il faut prévoir un solide encadrement des enseignants par les chefs d'établissement. Pour beaucoup de pays, cela impliquerait de revitaliser et de réorganiser la formation des enseignants. Cette réorganisation non seulement améliorerait les compétences professionnelles des intéressés, mais inviterait à modifier les structures de carrière, la politique d'agrément et les critères de promotion sur la base des compétences acquises dans le cadre de la formation continue. La formation initiale et

© UNICEF/NYHQ2005-0153/Grusovin

la formation continue doivent toutes les deux être conçues de manière à réaliser une synthèse harmonieuse entre la pédagogie axée sur l'enfant, d'une part, et la connaissance des différentes matières et spécialisations, d'autre part.

À ce jour, les actions entreprises en vue de réformer les systèmes ont été limitées, ce qui a fait de la formation en cours d'emploi la principale modalité de préparation des enseignants et des chefs d'établissement à l'exercice de leurs fonctions dans des écoles amies des enfants. Il ressort de cette expérience que la formation en cours d'emploi doit, pour donner des résultats, être continue et dispensée sur place. Elle doit par ailleurs tirer parti des ressources que les enseignants apportent au processus de formation. Ils ont accumulé d'immenses réserves de connaissances et d'expérience qui demeurent souvent inexploitées dans les programmes de formation classiques. La formation en cours d'emploi doit renforcer la confiance, les compétences et les nouvelles stratégies et peut recenser les problèmes auxquels les enseignants doivent faire face pour se rallier au changement. À ce jour, chaque projet de création d'une école amie des enfants a notamment consisté à élaborer et à exécuter des programmes de formation des enseignants en cours d'emploi mettant en œuvre divers modèles de prestation de formation. Ces initiatives ont produit un très grand nombre de guides, de modules, de listes de contrôle et d'autres matériels d'appui concernant la formation.

Jusqu'à présent, la formation en cours d'emploi efficace a été dispensée sous la forme d'ateliers de courte durée, combinés à des moyens accrus pour les enseignants de se communiquer régulièrement les bonnes pratiques et de régler les problèmes qui se posent à la profession. Cette approche leur permet de s'aider, de se former et de s'appuyer régulièrement les uns les autres et de bénéficier du soutien professionnel et personnel que mettent à leur disposition les centres de formation officiels, particulièrement indispensables à ceux d'entre eux qui résident dans des localités isolées. Les enseignants qui participent à ces programmes d'entraide prennent le processus en main et comprennent les problèmes et les contraintes qu'ils doivent surmonter. Ils sont en définitive en mesure de suivre, d'évaluer et d'appliquer les mesures nécessaires à l'amélioration de leur propre pratique scolaire. Compte tenu des expériences de plusieurs pays, il est essentiel que cette approche réciproque soit comprise, appréciée et appuyée par les chefs d'établissement et les administrateurs scolaires. Le processus de réforme requiert la budgétisation des fonds nécessaires à ces activités et l'affectation du temps à leur consacrer.

Pour beaucoup de pays, une approche de la formation et du soutien aussi intense et complète implique de réformer en profondeur les politiques et la pratique de l'éducation dispensée par les enseignants. La politique et la pratique en vigueur ne parviennent souvent pas à transformer les processus scolaires. Et si les modalités de formation ne sont pas modifiées, les investissements scolaires pourront ne pas produire les meilleurs résultats pour les écoles amies des enfants. Pour contribuer

efficacement à faire évoluer les pratiques scolaires, la pédagogie mise en œuvre par les enseignants doit non seulement mettre en relief la théorie de l'apprentissage centré sur l'enfant, mais aussi reposer sur les méthodes pratiques qui ont été expérimentées avec succès dans la salle de classe. Par ailleurs, la formation en cours d'emploi des enseignants et des chefs d'établissement est importante pour ce qui est de renforcer leurs capacités en matière de développement et de planification scolaires, dans la mesure où l'école amie des enfants est appelée à être différente de la plupart des autres écoles existantes.

FORMATION EN COURS D'EMPLOI : FORMATION CENTRÉE SUR L'ENSEIGNANT POUR LES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

En Éthiopie et au Kenya, on a élaboré un programme de formation des enseignants en cours d'emploi qui comportait des éléments tout à fait particuliers sur les plans de l'organisation, des méthodes et du contenu. En outre, ce programme se proposait d'améliorer la qualité en modifiant la hiérarchie de formation habituelle en posant les questions « qui assure la formation ? » et « comment la formation sera-t-elle dispensée ? » Cette formation innovante reposait sur les principes suivants :

- Le programme de formation doit être stimulant, motivant et très attrayant pour les enseignants et les instructeurs;
- Pour assurer un impact maximal, ce programme doit de préférence être dispensé sur place et comporter le moins possible de sources de distraction;
- La formation doit faire évoluer les conceptions et l'orientation des enseignants d'une manière qui leur permette de mettre immédiatement en pratique ce qu'ils ont appris;
- Il faut donner aux enseignants des kits de formation « à emporter » qu'ils pourront utiliser dans leur classe;
- Les directives à donner aux enseignants doivent être non des prescriptions, mais des suggestions qu'ils pourront ultérieurement adapter à leur classe et à leur établissement et qui pourront être développées dans le cadre d'une formation continue dispensée au niveau du groupement;
- Le programme de formation doit être axé sur des activités et très participatif, présenter un intérêt pour les participants et être adapté à leurs besoins (dans une ambiance amicale), de façon que les enseignants se sentent suffisamment en confiance pour partager des données d'expérience, tirer les enseignements de leurs erreurs, exprimer des doutes et signaler des lacunes sans avoir peur de se ridiculiser;
- Le processus de formation doit se fixer certains objectifs en matière de comportement, notamment l'autodiscipline, l'identification à un modèle, le respect des opinions d'autrui, la ponctualité, la coopération, le traitement équitable et la sensibilité aux questions de parité des sexes;
- Le programme de formation doit mettre l'enthousiasme au service d'un « traitement de choc » qui aide les enseignants à balayer rapidement toute inertie, tout cynisme ou tout « syndrome de l'inaction » susceptible de mettre en échec des innovations prometteuses;
- Une fois le stage terminé, les enseignants doivent éprouver un sentiment de confiance et de satisfaction à l'idée que non seulement ils ont beaucoup appris, mais qu'il est possible d'appliquer ce qu'ils ont appris dans leur classe;
- Les instructeurs doivent notamment être choisis parmi les enseignants chevronnés qui connaissent bien un certain nombre de techniques de formation des enseignants et sont capables de présenter la manière dont ces techniques peuvent être mises en pratique dans les écoles;
- Les instructeurs doivent être tout à fait convaincus de la valeur des modèles d'école amie des enfants et capables d'éveiller l'intérêt et l'enthousiasme des stagiaires, qui ont besoin, pour être motivés, d'observer et d'entendre des instructeurs capables de les captiver.

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. Les universités et les écoles normales doivent prendre la tête des activités de réforme scolaire. Pour pouvoir être appliqués à l'échelle du système éducatif, les modèles d'école amie des enfants doivent faire partie intégrante des programmes de formation initiale des enseignants, et plusieurs pays ont engagé ce processus. Toutefois, la principale difficulté ne tient pas à la formation initiale, mais 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.

L'expérience acquise dans l'utilisation de ces modèles dans les pays qui, tels que l'Éthiopie, le Kenya et Vanuatu, ont commencé à les intégrer à la formation initiale des enseignants, a mis en relief le fait que le changement de comportement des enseignants doit être « institutionnalisé » au niveau tant de la classe que de l'école pour que la réforme aboutisse. Ce n'est que lorsque ces changements auront été systématiquement introduits dans la pratique scolaire quotidienne et dans toute l'école qu'il pourra y avoir un impact positif sur le système éducatif en matière d'accès, de qualité et de réussite scolaire. En bref, une réforme de ce type repose sur le déploiement d'une action de longue durée destinée à appuyer la transformation de la pratique scolaire.

Parmi les mesures d'appui qui se sont avérées efficaces, on peut mentionner les suivantes :

- Renforcer les capacités et consolider le rôle des inspecteurs de l'enseignement sur le terrain en tant que spécialistes chargés de suivre les enseignants dans leur école ou au niveau du groupement scolaire;
- Renforcer les capacités des chefs d'établissement en tant que mentors et « moteurs du changement » aux niveaux de l'école et de la communauté;
- Aider les enseignants à prendre confiance en leurs compétences professionnelles et à renforcer leur autonomie en tant que bons praticiens des écoles amies des enfants.

L'expérience accumulée à ce jour donne à penser que la formation et l'appui en milieu scolaire et en cours d'emploi sont des moyens particulièrement bien adaptés au renforcement des compétences des enseignants et à l'entretien de la dynamique créée autour du processus de changement en classe et à l'école. Dans le cadre de cette formation, il est indispensable de considérer les enseignants et les chefs d'établissement comme des professionnels qui sont parties prenantes dans le développement de leur école et de leur propre pratique. Les programmes de formation purement

INDE : PROJETS VISANT À RENFORCER L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS

L'expérience de l'Inde a montré que la participation en temps voulu des enseignants peut renforcer le processus de réforme de l'éducation. Dans les années 90, les projets de renforcement de l'autonomie des enseignants du Madhaya Pradesh et de l'Uttar Pradesh prévoyaient une importante participation des enseignants dès les premières étapes de leur exécution. Aussi l'Association des enseignants du primaire a-t-elle joué un rôle de chef de file et aidé à inciter les enseignants à appuyer pleinement les innovations des écoles amies des enfants mises en place par le Ministère de l'éducation avec l'appui de l'UNICEF. Ce type de collaboration entre les syndicats et les associations d'enseignants, qui dépasse le cadre des traitement et des conditions d'emploi, a contribué à faire adopter des innovations telles que les écoles amies des enfants.

techniques voient généralement dans ces personnes de simples praticiens qui n'ont pas les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre en application des innovations conçues par d'autres. Cela suppose une profonde évolution de la mentalité des personnes chargées de planifier le nouveau type de programmes de formation des enseignants en cours d'emploi. Si l'on veut que ces nouveaux programmes donnent des résultats et améliorent la qualité de l'éducation, il doit exister une relation et une concertation étroites entre les enseignants et les responsables de leur formation. Dans les pays tels que l'Éthiopie et le Kenya, les principaux formateurs dispensant une formation en cours d'emploi sont des enseignants ou des professeurs d'école normale. Ils collaborent étroitement, se respectent mutuellement en tant que professionnels et comprennent la nécessité de communiquer et de coopérer les uns avec les autres (voir encadré, page 8).

La motivation et l'engagement des enseignants sont un élément aussi important du processus de réforme que leurs connaissances ou leurs compétences techniques. Les traitements et les conditions d'emploi sont des éléments importants de cette motivation et de cet engagement et il convient de leur accorder une attention particulière. Toutefois, les conditions de

ÉTHIOPIE : LE PROGRAMME VOLUNTARY SERVICE OVERSEAS À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS QUI VIENNENT D'OBTENIR LEUR QUALIFICATION

Le programme Voluntary Service Overseas (VSO) a été mis en place dans toute l'Éthiopie en 2004-2005. Un mentor du VSO accueille à l'école l'enseignant(e) qui vient d'obtenir sa qualification, assure son orientation et collabore avec lui ou elle et avec les autres membres du personnel scolaire associés aux activités ayant trait à la planification, aux connaissances et autres domaines du programme. Ils constituent une petite équipe chargée de préparer des travaux scolaires simples, concrets et fondés sur le travail en classe et partagent les bonnes pratiques avec d'autres membres de la communauté scolaire. Cette tâche est contrôlée et notée par le chef d'établissement et les administrateurs locaux, et à la fin de la période, l'enseignant(e) qui vient d'obtenir sa qualification reçoit un certificat de compétence. La conception de ce programme de perfectionnement professionnel dirigé lui permet d'être applicable à toute l'école.

« Je trouve très intéressant d'avoir appris autant de ce programme destiné aux nouveaux enseignants », a déclaré Mulatu Waktole, qui enseigne depuis 13 ans à l'école primaire d'Assosa.

NIGÉRIA : LE VSO ET L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

Au Nigéria, un professeur de sciences du VSO avait dirigé une série d'ateliers régionaux pratiques à l'intention des professeurs de sciences. À la fin du programme, plus de 40 leçons de sciences avaient été préparées, en même temps que des descriptions de la manière de faire d'objets de rebut des matériaux et équipements scientifiques simples. Le volontaire a pris contact avec le responsable régional de l'éducation, qui s'est déclaré impressionné par la qualité du projet et a finalement demandé à l'UNICEF de fournir son appui. L'UNICEF a accepté de faire publier les plans de leçons sous la forme d'un livre intitulé *Junior Science 1*. Ce livre a été distribué à toutes les écoles de la région, où il a été bien accueilli par les enseignants et les enfants – dont certains n'avaient encore jamais eu l'occasion de s'occuper de science pratique. Ce projet continue de se développer, et *Junior Science 4* sera publié sous peu.

rémunération et d'emploi ne sont pas les seuls facteurs importants du moral et de la motivation des enseignants. Beaucoup de ces facteurs sont essentiels pour le succès du modèle de l'école amie des enfants.

Dans quelle mesure les enseignants sont-ils associés à la planification de la réforme au lieu d'être simplement invités à la mettre en œuvre ? La recherche montre que les praticiens appliquent les innovations s'ils croient en elles et attachent de l'importance aux résultats promis. La participation des praticiens au processus de planification est l'un des moyens les plus efficaces de les gagner à la réforme. À défaut, les enseignants considèrent généralement les innovations telles que les écoles amies des enfants uniquement comme une tâche supplémentaire, sans que, souvent, celle-ci donne lieu à une rémunération supplémentaire ou à une réduction de leur charge de travail existante. En revanche, lorsqu'ils ont le sentiment d'avoir participé à la planification d'une réforme et que leurs vues ont été prises en considération, les enseignants sont parties prenantes dans son application.

Dans le cadre du Consensus de Monterrey, l'appui extérieur à l'éducation requiert des plans crédibles établis dans le cadre d'un processus participatif. En réalité, la plupart des plans sont des activités ayant un caractère purement technique et dans lesquelles les principales parties prenantes n'interviennent pratiquement pas. L'analyse des plans élaborés dans le secteur de l'éducation d'un grand nombre de pays dans le cadre de l'approche sectorielle montre que la participation des enseignants est négligeable. Les exceptions concernent généralement les questions relatives aux traitements et aux conditions d'emploi, plutôt que les aspects techniques et professionnels des changements proposés dans ces plans. Afin de gagner l'appui des enseignants aux fins de l'application des modèles d'école amie des enfants, les pays doivent lancer de grandes campagnes de sensibilisation et d'importants processus de consultation autour de la réforme.

Un autre facteur essentiel ayant un impact sur la volonté des enseignants de mettre en œuvre le changement est la mesure dans laquelle leur professionnalisme est reconnu et utilisé dans le cadre du processus de renforcement des moyens à mettre au service de la réforme. La plupart des enseignants ont des connaissances et des compétences qui peuvent aider d'autres enseignants à s'adapter au changement lorsqu'elles sont partagées. Le plus souvent, une simple évaluation permet de repérer les connaissances et les compétences des enseignants tout en mettant en évidence leurs points faibles. Les enseignants peuvent accepter d'exécuter un plan systématique pour remédier à ces points faibles et élaborer des programmes pratiques destinés à améliorer encore leurs bonnes performances afin d'appuyer le changement dans la salle de classe. Ces programmes simples peuvent résoudre bien des difficultés que les enseignants rencontrent dans leur travail quotidien, tout en leur faisant ressentir de la fierté vis-à-vis de leur participation aux efforts accomplis en collaboration en vue d'assurer dans la salle de classe le succès du modèle d'école ami des enfants. Il existe beaucoup d'enseignants talentueux qui peuvent servir de modèles à d'autres enseignants et, s'ils maîtrisent les techniques de communication, être également de bons instructeurs. Cette approche « sur le tas » peut apparaître intensive et contraignante aux enseignants, mais elle procure des avantages importants (voir encadrés ci-après).

L'un des meilleurs moyens de promouvoir la formation intensive, sur place et continue des enseignants consiste à recourir aux groupements scolaires, petits réseaux d'écoles qui encouragent le perfectionnement professionnel des enseignants et permettent la mise en commun des ressources, des infrastructures et des données d'expérience. En règle générale, un groupement se compose de quatre à six écoles de la même zone, qui organisent des programmes de formation des enseignants en cours d'emploi. Dans

beaucoup de pays en développement, la plupart des enseignants vivent et travaillent dans des localités isolées et ont besoin d'un appui régulier et en temps utile pour améliorer leur pratique scolaire. La mise en place d'un système d'appui, tel qu'un groupement scolaire ou un centre de documentation desservant plusieurs écoles, permet aux enseignants de mettre à profit ce qu'ils ont appris dans le cadre de programmes de formation plus formels. Sans cet appui permanent, l'enthousiasme initial en faveur du changement peut rapidement retomber.

Les groupements scolaires ont pour principal objectif d'améliorer la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage dans la salle de classe. Sa réalisation suppose la coopération et la participation active et sans réserve au groupement de tous les facilitateurs et enseignants de façon que ces derniers reçoivent en permanence l'appui dont ils ont besoin pour améliorer leurs techniques pédagogiques et leurs compétences professionnelles. Les groupements peuvent également contribuer à accroître les taux de scolarisation, de persévérance et de réussite des élèves des écoles qui en sont membres et à mobiliser la participation des communautés locales à la planification et à la gestion de l'enseignement primaire. En créant et en renforçant des liens entre les bureaux d'éducation de district, les bureaux d'éducation de division, les écoles normales et les écoles primaires et secondaires, ils peuvent aussi améliorer la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Au Kenya, les groupements scolaires vont plus loin en adoptant une approche holistique qui intègre l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire formel et à l'éducation non formelle.

Dans la pratique, les groupements scolaires présentent, entre autres avantages importants, celui de donner aux enseignants la possibilité de participer à une formation en cours d'emploi 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 ». Par ailleurs, les groupements améliorent la gestion des écoles en tirant parti de leur collaboration.

En Éthiopie et au Kenya, les groupements scolaires se sont avérés viables en modifiant les rôles des responsables des ministères de l'éducation et des écoles normales. Les premiers ont fourni encouragements et appui, tandis que les secondes ont fourni des directives techniques permanentes par l'intermédiaire des centres de documentation pédagogique de groupement, en utilisant les observations formulées par les écoles sur la mise en œuvre de cette approche innovante. En outre, en Éthiopie, au Kenya et dans un grand nombre de pays d'Asie, l'organisation de sessions périodiques de formation dans les centres de

GUYANA : CERCLES D'APPRENTISSAGE POUR ENSEIGNANTS

Au Guyana, l'absentéisme est élevé parmi les enseignants, les classes sont chargées et les volontaires sont indispensables. La stratégie des « cercles d'apprentissage » mise en œuvre dans le pays (ce que l'on appelle « groupements scolaires » en Éthiopie et au Kenya) est une méthode simple de formation en cours d'emploi, qui consiste à faire examiner périodiquement par les enseignants d'une école ou d'un groupement scolaire les questions et activités nouvelles concernant l'apprentissage des enfants. Ils se rencontrent pour échanger des informations, des données d'expérience et de bons résultats dans les efforts qu'ils déploient en vue de devenir des enseignants efficaces et sûrs d'eux-mêmes, et pour définir des objectifs et un projet communs.

documentation pédagogique de groupement a permis d'améliorer progressivement la pratique scolaire générale.

Dans l'ouest de l'Éthiopie, l'UNICEF et le Voluntary Service Overseas ont mis sur pied des groupements scolaires qui ont organisé des programmes et ateliers de formation qui s'adressaient simultanément aux coordonnateurs des groupements scolaires, aux chefs d'établissement et aux administrateurs locaux. Tous les intéressés ont reçu des indications précises sur le déroulement de chaque phase et ont pu mesurer et développer les rôles et fonctions différents mais complémentaires qui étaient les leurs au sein du système. Le changement de mentalité peut être lent, mais la formation continue interactive en cours d'emploi peut, surtout au niveau des écoles ou des groupements, constituer un moyen peu onéreux, culturellement adapté et efficace de présenter de nouveaux styles d'enseignement à des enseignants qualifiés ou peu qualifiés et inexpérimentés. Avec des modifications minimes, cette formation interactive pour enseignants peut être étendue aux groupes communautaires et aux volontaires intervenant dans des situations d'urgence.

Les groupements scolaires ou centres de documentation pédagogique fonctionnent bien si les écoles sont assez proches les unes des autres ou du centre de documentation. Les enseignants ayant bien d'autres responsabilités à assumer en dehors de l'école, on ne peut pas s'attendre à les voir mettre des heures, voire des jours pour se rendre à l'école suivante. En pareil cas, la formation et le perfectionnement sur place peuvent être la seule option réaliste, à moins que des investissements ne soient consentis dans les technologies modernes de l'information et de la communication de façon que les enseignants puissent avoir des échanges réguliers avec leurs pairs par Internet.

MEXIQUE : PARTICIPATION DES ENFANTS AU PROJET D'ESCUELA AMIGA

Au Mexique, le projet Escuela Amiga promeut une éducation de qualité pour les filles et les garçons autochtones en créant des cadres d'apprentissage amis des enfants. Une place importante est accordée à la participation des enfants dans le cadre de l'instruction civique et de l'éducation à la démocratie, sur la base des principes énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE).

Le projet a élaboré un guide à l'intention des enseignants et des responsables de l'éducation qui contient notamment des listes de contrôle concernant l'établissement d'un plan d'activités scolaires et le suivi et l'évaluation des progrès accomplis sur la voie de l'adaptation aux enfants. Les indicateurs de projet concernant la participation des enfants sont les suivants :

- L'école dispose de documents d'information sur la CDE;
- Les droits des enfants sont enseignés à chaque niveau scolaire;
- On dispose de données concrètes qui montrent que l'inégalité de participation en classe entre les filles et les garçons est en recul;
- Il existe au sein de l'école des « sociétés » organisant des activités parascolaires, auxquelles participent à égalité les filles et les garçons;
- Les opinions des enfants sont écoutées et prises en considération;
- Un climat positif a été créé pour le règlement des conflits.

Source : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Proyecto Escuela Amiga: Guía para maestros y autoridades escolares, UNICEF, Mexique, 2002.

6.3 LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT COMME RESPONSABLE ET MENTOR

Les chefs d'établissement jouent un rôle important pour ce qui est d'élever le niveau de l'enseignement et de l'apprentissage dans leurs écoles afin de garantir l'obtention de très bons résultats par tous les élèves. Pourtant, dans les pays en développement, la plupart des chefs d'établissement ont de lourdes charges de travail liées aux tâches de plus en plus complexes et variées dont ils sont chargés, mais qu'ils sont mal préparés à accomplir. Ces chefs d'établissement sont souvent submergés par les procédures et les directives émanant des autorités chargées de l'éducation aux niveau national et de district. Il leur arrive souvent de ne pas savoir distinguer entre celles des politiques et tâches qui sont obligatoires et celles qui sont facultatives.

Les innovations adaptées aux enfants fournissent l'occasion de remédier aux difficultés rencontrées par les chefs d'établissement dans l'exercice de leurs responsabilités. Si les ministères de l'éducation les appuient en révisant une réglementation scolaire périmée et en leur fournissant des informations plus précises quant au caractère obligatoire ou facultatif des politiques, ils sont mieux à même de consacrer moins de temps à des tâches d'ordre bureaucratique et de se concentrer plutôt sur la facilitation du changement de la pratique scolaire, la gestion de leur école et les liens avec la collectivité. En outre, ils doivent être appuyés et formés dans leur rôle de gestionnaires et de mentors pour la réforme scolaire et ils doivent recevoir les moyens de jouer ce rôle.

Dans les écoles amies des enfants, les chefs d'établissement sont les dépositaires du changement et les responsables de la gestion de l'innovation. Ils dirigent le processus de planification scolaire, obtiennent les ressources nécessaires, facilitent la formation de base des enseignants et établissent des liens constructifs avec la communauté locale.

Dans le cadre de sa gestion du processus de changement, le chef d'établissement doit diriger, guider et motiver les enseignants – qui sont les principaux moteurs de l'évolution de la pratique scolaire dans les écoles amies des enfants.

Le chef d'établissement doit posséder les qualifications, la formation et l'expérience voulues pour faire face aux difficultés et gagner le respect et l'appui des enseignants, des élèves et de la communauté locale. Il doit se prévaloir de ces qualifications pour exercer son autorité d'une manière positive, et non purement bureaucratique. Les décisions les plus importantes relèvent en dernier ressort de sa responsabilité, mais il doit consulter les enseignants, les élèves et la communauté locale et les associer à la prise des décisions. De même, il doit gérer les ressources de l'école d'une manière transparente afin d'inspirer confiance et de convaincre les enseignants, les élèves et la communauté locale de faire un usage judicieux de ressources limitées.

Le style de gestion du chef d'établissement contribue à motiver les enseignants et à les amener à adhérer aux normes de l'école amie des enfants. L'obtention de niveaux de rémunération et de conditions d'emploi appropriés, par exemple, donne aux enseignants le sentiment que leur bien-être est jugé important. De surcroît, le chef d'établissement doit offrir des possibilités de formation à tous les enseignants et aider à organiser une formation et un soutien permanents dans son établissement ou au niveau du groupement scolaire. Surtout, il doit être le mentor des enseignants, en donnant l'exemple de l'utilisation de la pédagogie amie des enfants, en se mettant à la disposition de tous les enseignants en tant que confident et conseiller et en aidant à régler les problèmes survenant en classe ou dans la communauté locale.

Outre ces aspects de la gestion scolaire, le chef d'établissement est le principal chargé de relations publiques de l'école. L'image de l'école, ses traditions et ses valeurs doivent être soigneusement entretenues en conformité avec les normes de l'école amie des enfants. Le chef d'établissement doit maintenir les rituels et les activités qui contribuent à projeter l'image correcte. Il peut s'agir de célébrations scolaires, de manifestations sportives, de spectacles culturels ou de manifestations à but philanthropique, ou de la création de clubs scolaires qui soutiennent la communauté locale. Dans le même ordre d'idées, le chef d'établissement doit cultiver les liens avec la communauté locale. Une école amie des enfants s'emploie non seulement à gagner le soutien de la collectivité, mais à la soutenir à son tour le cas échéant et à se montrer réceptive à ses aspirations et à ses difficultés. Dans certaines des communautés les plus défavorisées, les écoles amies des enfants jouent un rôle encore plus important dans la vie des enfants et de leur communauté (voir encadré, page 15).

Une réforme scolaire qui vise à relever la qualité en mettant en œuvre les principes du modèle de l'école amie des enfants doit s'appuyer sur des normes nationales dont les écoles et les chefs d'établissement puissent s'inspirer dans le déroulement du processus de changement. Chaque pays élaborera ses propres normes à cet égard, mais il existe un certain nombre de directives générales concernant les chefs d'établissement (voir encadré, page 16).

LEARNING PLUS : LES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS FOURNISSENT PLUS QUE DE L'APPRENTISSAGE

Mon école se trouve dans une région pauvre du pays. La pauvreté est aggravée par le nombre croissant d'adultes qui meurent du SIDA. Dans mon école, il y a beaucoup d'enfants qui sont orphelins. Ces enfants vivent chez leur grand-mère, d'autres membres de la famille ou seuls. Ils vivent dans la pauvreté et vont à l'école le ventre vide et psychologiquement traumatisés. C'est la raison pour laquelle l'école collabore avec le Ministère de l'éducation, d'autres ministères, l'université et la collectivité pour relever ces défis.

Des fonctionnaires du Ministère de l'éducation et l'université m'aident à renforcer mes capacités et celles des autres principaux responsables scolaires s'agissant de fournir un soutien psychosocial aux enfants les plus vulnérables. Mon adjointe note dans un carnet le nom de tous les orphelins de l'école et tous les cas dans lesquels les enfants de notre école ont été victimes de harcèlement sexuel, de viol et de maltraitance à l'école et à proximité. Avec d'autres enseignants chevronnés, elle coopère avec le Département de la protection sociale pour veiller à ce que les orphelins aient un formulaire d'enregistrement de la naissance. Pour ceux qui n'en ont pas, le Département se rend à l'école pour les enregistrer. La collectivité nous aide à lever des fonds et à fournir des repas scolaires aux enfants. Certaines mères s'occupent d'un café une fois par semaine et les membres de la communauté viennent à l'école pour s'acheter leur déjeuner. Nous coopérons aussi avec le Ministère de la santé au déparasitage des enfants et avec le Ministère de l'eau pour faire en sorte que l'école dispose d'eau salubre.

Extraits d'un entretien avec un chef d'établissement.

DIRECTIVES À L'INTENTION DES RESPONSABLES DES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Les responsables des écoles doivent se focaliser sur les droits des enfants, l'intérêt supérieur des enseignants et les attentes des parents et de la collectivité.

Les responsables scolaires ont pour principal objectif d'élever le niveau de réussite scolaire de chaque enfant et de l'acquis collectif des élèves.

Le chef d'établissement doit être un enseignant qualifié et un professionnel possédant les connaissances, les compétences, l'idéal et la souplesse nécessaires pour motiver, guider et s'adapter au changement.

Les fonctions de direction peuvent être réparties entre les hauts responsables de l'établissement afin de développer un sentiment de participation et motiver le personnel pour qu'il adhère au processus de changement.

Il importe de diversifier les qualifications, en faisant appel à des personnes ayant des compétences dans des domaines tels que la finance, les ressources humaines, les droits des enfants et la gestion de programmes.

Les chefs d'établissement doivent adopter un style d'autorité démocratique afin de gagner l'appui et l'engagement des enseignants, des élèves et de la communauté locale.

Ils doivent donner l'exemple en aidant à régler les problèmes, en se faisant les confidents des enseignants et en jouant le rôle de principaux chargés de relations publiques qui projettent l'image de leur établissement.

Ils doivent être capables de recenser les domaines pratiques dans lesquels des améliorations doivent être apportées et ceux dont les évolutions positives doivent être exploitées.

6.4 ORGANISATION DES SALLES DE CLASSE ET AUTRES ESPACES D'APPRENTISSAGE

Les chefs d'établissement et les enseignants doivent créer un environnement favorable afin de mieux adapter les écoles aux enfants. Cet environnement commence par une école bien conçue et bien construite qui est sûre pour les enfants et les enseignants, dont les classes sont des lieux sûrs et qui est dotée d'espaces fonctionnels et d'espaces ouverts. Toutefois, la même importance doit être accordée à l'adaptation aux enfants de matériels et de fournitures qui doivent promouvoir l'apprentissage. Il s'agit de créer des salles de classe stimulantes dans lesquelles les enfants soient motivés à apprendre et les enseignants disposent d'un éventail de techniques et d'outils qui leur permettent de les faire participer avec succès au processus d'apprentissage. Ces classes ont souvent des coins d'apprentissage, et les enseignants produisent et utilisent généralement un large éventail de matériels didactiques de grande qualité et d'un faible coût.

Dans beaucoup de pays, un enseignant qualifié prépare une classe stimulante avec l'aide des autres enseignants et des élèves. Il existe diverses façons de rendre une classe stimulante en fonction du contexte. Il est possible d'avoir des classes stimulantes même lorsque les ressources sont limitées ou le système éducatif est appauvri. Toutefois, cela requiert tout l'engagement et l'enthousiasme des enseignants et un appui solide du chef d'établissement et de la communauté locale.

Dans de nombreux pays en développement, la difficulté de rendre les classes stimulantes est compliquée par un problème d'espaces surchargés, d'autant plus que les politiques d'accroissement des taux de scolarisation commencent à porter leurs fruits. Le Kenya, le Malawi, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie ont enregistré un très net accroissement des

© UNICEF/Mangalagiri/China

LE PREMIER JOUR DE MAGDA DANS UNE CLASSE STIMULANTE D'UNE ÉCOLE AMIE DES ENFANTS

Qu'est-ce que Magda va voir lorsqu'elle arrivera à son école ? Avant d'arriver avec Leila, sa « grande sœur », au dernier virage, elle entend des enfants crier et rire en tapant dans un ballon sur l'espace bien entretenu qui se trouve devant l'école. Leila emmène Magda dans une classe où un grand nombre d'élèves de première année sont assis sur des tapis de sol. La salle est assez chargée, mais ils sont assis confortablement et sont occupés à écrire dans leurs cahiers. Certains lèvent les yeux vers les affiches aux couleurs vives, les cartons, les alphabets, les chiffres et les ébauches d'histoires sur les murs. Magda est fascinée par des enfants de son âge qui dessinent sur les petits tableaux disséminés dans la classe. Les tableaux muraux, les tableaux à poches, les coins d'apprentissage et toute une série de matériels didactiques mettent toute la classe en effervescence.

Magda est un peu anxieuse, car c'est son premier jour à l'école et la première fois qu'elle se trouve dans une salle de classe. Elle est soulagée lorsque l'enseignante, Mme Haba, lui sourit et la présente à la classe en disant son nom. Toute la classe frappe dans ses mains et Mpho, la fillette debout à côté de Magda, lui offre un espace à côté d'elle sur le tapis pour s'asseoir. Quand Leila vient chercher Magda à la fin de la journée d'école, elle la trouve avec un groupe de camarades de classe en train de dessiner sur leurs petits tableaux en s'amusant beaucoup.

De retour chez elle, Magda raconte à sa mère sa première journée passionnante à l'école. Magda est ravie et dit à sa mère : « J'adore mon école. Je voudrais aller à l'école tous les jours. »

taux de scolarisation lorsque les frais de scolarité ont été supprimés et que l'éducation a été déclarée gratuite; environ 1,3 million d'enfants supplémentaires se sont inscrits à l'école au Kenya en 2003, ce qui a mis à rude épreuve des infrastructures et des ressources déjà limitées. Même dans de telles conditions, les enseignants peuvent mettre en œuvre des moyens novateurs de maximiser l'espace des classes ou des écoles, par exemple en utilisant d'une manière créative les murs et les planchers pour rendre intéressants et stimulants les activités d'enseignement et d'apprentissage dans les premières années d'école.

Tant de choses peuvent être accomplies avec un minimum de ressources et beaucoup d'imagination. En Éthiopie, en Inde et au Kenya, par exemple, des classes ordinaires sont devenues des classes stimulantes grâce à l'utilisation de « tableaux à poches » avec des cartons

représentant des mots, des images et des chiffres; de tableaux muraux peints à l'encre indigène; d'alphabets, de chiffres et de symboles mathématiques; de silhouettes et d'ébauches d'histoires sur les murs; et de matériels didactiques peu coûteux ou gratuits dans les coins d'apprentissage. On encourage l'utilisation optimale des ressources disponibles sur place pour rendre les salles de classe stimulantes. Au Kenya, le coût moyen de la transformation d'une salle de classe de première année en une classe stimulante ne s'élève qu'à 25 dollars, montant modeste qui est à la portée de la plupart des écoles et communautés.

Les écoles amies des enfants mettent en jeu le principe de réalisation progressive. Par exemple, des bureaux et chaises spécifiques et d'autres meubles et équipements spécialement conçus pour les enfants doivent faire partie intégrante d'une salle de classe stimulante. Toutefois, si cela n'est pas possible, le cadre peut encore être fidèle aux principes, à la philosophie et aux normes de l'école amie des enfants. Dans bien des pays en développement, les enfants des écoles primaires doivent s'asseoir sur des planchers en terre battue ou sous des arbres en raison de la pénurie de mobilier ou de salles de classe. Les élèves et leurs parents peuvent collaborer avec les enseignants et les chefs d'établissement pour transformer des salles de classe ternes en cadres stimulants.

En Éthiopie et au Kenya, les écoles amies des enfants ont adopté le principe de réalisation progressive afin de faire évoluer les écoles existantes. Les sols ont été égalisés par application de couches de plâtre et de peinture pour sol, et comme l'achat de bureaux et de chaises adaptés aux besoins des enfants n'était pas envisageable, on a donné aux enfants des tapis de sol propres aux couleurs vives

IRAN : RECONSTRUIRE EN MIEUX À BAM

En décembre 2003, un tremblement de terre a provoqué l'effondrement de 67 écoles de la ville de Bam, et la plupart de celles qui ont subsisté ont été irrémédiablement endommagées. Un mois plus tard, les écoles ont été officiellement rouvertes afin de rendre un sentiment de normalité aux enfants. Au départ, les classes se sont déroulées en plein air, puis sous des tentes et dans des conteneurs. Une éducation et des loisirs « itinérants » ont été assurés, un système de localisation des enfants non scolarisés mis en place et des outils de collecte, de gestion et d'analyse de données créés, et des liens ont été établis entre les espaces d'apprentissage, d'une part, et les centres de développement du jeune enfant et les centres d'éducation non formelle et de loisirs, d'autre part. On a mis en place des moyens de sensibilisation et d'appui technique concernant un inventaire national des structures scolaires dans le but de promouvoir des environnements sains et sûrs adaptés aux filles et intégrant des installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement, ainsi que des terrains de jeux et des terrains de sport, et d'associer les enfants et la collectivité à la conception et à la construction des écoles. Parmi les interventions destinées à améliorer la qualité de l'apprentissage, on peut mentionner les actions de soutien aux écoles adaptées aux filles et considérées comme un tout au niveau des politiques et des établissements; l'appui aux enseignants, notamment des services psychosociaux et des cours facultatifs (éducation psychosociale, acquisition de compétences pratiques, éducation sanitaire); l'inventaire des matériels éducatifs et récréatifs; les méthodes d'enseignement participatives, axées sur l'enfant et tenant compte des besoins des deux sexes; la participation des enfants à la vie des écoles (clubs, gouvernance scolaire); le renforcement de la participation de la collectivité à la planification, à la gestion et au suivi et à l'évaluation des activités éducatives (gestion des établissements d'enseignement); l'organisation de classes de rattrapage; et les environnements scolaires et les matériels d'apprentissage adaptés aux besoins des enfants handicapés.

sur lesquels ils pouvaient s'asseoir après avoir retiré leurs chaussures. Cela a permis non seulement de rendre les salles de classe agréables et propres, mais aussi de faire comprendre aux enfants, aux enseignants et aux parents l'importance de l'hygiène et de la propreté, même dans un environnement où les ressources ne permettaient guère de songer à des meubles personnalisés. Le fait de s'asseoir par terre permet aux jeunes enfants, en particulier ceux des premières années d'école, de se sentir comme chez eux et de se livrer dans des conditions confortables à des activités telles que le jeu, le découpage, le collage et la création artistique.

Le principe de réalisation progressive peut être une innovation essentielle de la réforme scolaire au moment de la remise en état des écoles et des systèmes éducatifs à la suite d'une catastrophe ou d'une crise. Le tremblement de terre de Bam (Iran) a été l'occasion de « reconstruire en mieux » en concevant des écoles et espaces d'apprentissage améliorés respectant les normes du modèle d'école amie des enfants.
Le processus de réadaptation et de reconstruction a impliqué l'introduction progressive dans le temps d'éléments et de normes amis des enfants, ce qui a débouché sur un processus de réforme positif. La reconstruction a permis d'intervenir en faveur des enfants non scolarisés aussi bien que des enfants scolarisés et a montré l'importance des matériels d'apprentissage pour les salles de classe et les espaces d'apprentissage.

Quels que soient les meubles, les équipements et les matériels didactiques dont l'enseignant dispose, la promotion de l'apprentissage dépend de la manière dont ce dernier organise et gère le processus d'enseignement et d'apprentissage.
Une classe amie des enfants est une communauté d'apprentissage, et les enseignants sont les principaux responsables de l'ambiance qui y règne. À cet égard, l'interprétation donnée par les enseignants à la pédagogie centrée sur l'enfant dans leur classe tient une grande place. L'apprentissage n'est pas seulement affaire de compréhension et d'acquisition de compétences au niveau individuel; il est aussi affaire de construction de connaissances avec autrui. Les activités de groupe et le sentiment d'appartenir à une communauté d'apprentissage sont importants pour les écoles amies des enfants. Une classe amie des enfants englobe une instruction individualisée et tenant compte des besoins des deux sexes aussi bien que des activités d'apprentissage en groupe auxquelles les enfants se livrent dans un esprit coopératif

ÉTHIOPIE : LA PARTICIPATION DES ENFANTS

Les règles d'or de notre classe :

Nous voulons que notre classe soit propre et bien rangée.

Nous voulons que tout le monde prenne soin de nos livres, de nos cartons et de nos autres matériels.

Nous voulons que tout le monde parle doucement, y compris nos maîtres.

Nous voulons que tout le monde essaie de travailler le mieux possible.

Nous voulons que tout le monde soit aimable et amical.

Nous voulons que tout le monde s'entraide et soit prêt à partager.

Nous voulons que personne n'ait les mains baladeuses.

Nous voulons que tout le monde soit en sécurité à l'école et sur le terrain de jeu.

De temps en temps, les enfants doivent réexaminer ces règles.

Source : École primaire de Gambella (Éthiopie).

et démocratique et qui sont respectueuses des droits de chacun d'entre eux.

Elle favorise l'obtention de bons résultats d'apprentissage non seulement en aidant les enfants à apprendre les matières inscrites au programme, mais aussi en définissant ce qu'ils doivent apprendre pour devenir des apprenants indépendants (apprendre à apprendre). À cet égard, les écoles amies des enfants encouragent ces derniers à participer activement à de nombreuses activités liées à une éducation de qualité, telles que celle qui consiste à demander aux enfants d'établir leur propre code de conduite pour la classe et l'école (voir encadré intitulé Éthiopie : La participation des enfants).

6.5 MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES

Le succès des écoles amies des enfants dépend de la qualité des matériels pédagogiques. Dans les pays en développement, beaucoup d'écoles primaires souffrent d'une grave pénurie de matériels d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce domaine, les progrès s'entendent essentiellement de l'amélioration du ratio manuels/élèves, la recherche ayant établi un lien entre l'offre de manuels et la réussite scolaire. Cela dit, le modèle d'école amie des enfants n'est pas tributaire des seuls manuels, en particulier au cours des premières années d'école. L'aptitude des enseignants à créer des matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés, souvent à partir de matériaux locaux peu onéreux, renforce le succès. L'approche présume également que les enseignants associent les enfants à la production des matériels d'apprentissage et que les travaux scolaires des élèves soient exposés sur les murs de l'école à des fins d'instruction et pour insuffler un sentiment de fierté.

En Éthiopie, en Inde et au Kenya, les enseignants voient dans les tableaux à poches et les tableaux muraux des outils innovants, peu onéreux et utiles. Les tableaux qui font le tour de la salle de classe et sont utilisés par les enfants aident les enseignants à suivre les progrès des apprenants et à repérer ceux qui peuvent avoir besoin d'une attention et d'une aide personnalisées. Ils peuvent également aider les enseignants à identifier les élèves qui appréhendent plus rapidement les concepts et qui peuvent être invités à aider leurs pairs plus lents. L'utilisation de petits tableaux permet aux apprenants de faire des fautes et de les corriger sans conserver en permanence la trace de leur erreurs, à la différence de celles qu'ils font dans leurs cahiers. Les enfants peuvent donc passer par un processus d'acquisition de la confiance en soi tout en apprenant que l'échec n'est pas permanent, mais fait simplement partie intégrante du processus d'apprentissage.

MATÉRIELS D'APPRENTISSAGE PEU COÛTEUX

La fabrication de matériels d'enseignement et d'apprentissage à partir de matériaux peu coûteux n'était pas nouvelle pour un grand nombre d'enseignants, qui, semble-t-il, y avaient été initiés dans leur école normale. Toutefois, ils n'y avaient jamais vu une pratique utile dans la salle de classe proprement dite. Ils n'ont compris les applications qu'elle pouvait avoir que lorsqu'ils ont pris connaissance des prescriptions des modèles d'école amie des enfants.

Source: Child and Learning-Friendly Environment in Primary Schools: A documentation of the process, Bureau de l'UNICEF en Éthiopie, 2002.

© UNICEF/NYHQ2007-0970/Asselin

« Nous qui avons été formés il y a des années, nous sommes nombreux à avoir du mal à imaginer comment le concept de tableau noir peut être efficacement modifié et utilisé par des élèves en tant qu'auxiliaire d'apprentissage. Je fais allusion à la nouvelle méthode consistant à donner à chaque enfant un tableau mural sur lequel travailler. Nous avons du mal à croire que l'on peut dépenser moins de 100 shillings kényans (1,25 dollar É.-U.) pour peindre tout l'intérieur d'une salle de classe en créant ainsi suffisamment d'espaces pour écrire (les tableaux muraux) pour 50 élèves de première année et leur maître. »

– Professeur Karega Mutahi, Secrétaire permanent, Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie, Kenya.

« Au départ, la préparation des matériels d'enseignements semblait très difficile. Mais une fois qu'ils ont été élaborés, l'enseignement est devenu très facile et agréable. »

– Leah Asego, Enseignant à l'école primaire d'Ayani, Nairobi (Kenya).

Le « tableau à poches » est fait d'une étoffe de coton peu onéreuse longue de trois mètres et large d'un mètre et demi. Il se divise en quelque 235 poches de 12 centimètres sur 14. Ce « tableau » peut servir à enseigner différents concepts dans toutes les matières en utilisant des fiches représentant des images ou des mots. Le « tableau à poches » est pratique parce qu'il est portatif et facile à réaliser et favorise la communication entre l'enseignant et l'apprenant en classe. Il peut être utilisé pour enseigner quelque 200 concepts mathématiques, scientifiques et linguistiques, et il constitue un bon outil d'examen. Il peut être construit en papier, en carton, avec des sacs, des tapis ou toute grande feuille ou plaque d'un matériau résistant.

Chaque enseignant a besoin d'une quantité adéquate de matériels didactiques de bonne qualité, en sus des manuels, pour pouvoir promouvoir une éducation de qualité dans les écoles amies des enfants. Ces matériels doivent être adaptés au programme d'enseignement et correctement utilisés. Les enseignants peuvent produire des matériels didactiques de bonne qualité, mais peuvent avoir besoin de temps et d'espace pour les préparer. Ils doivent être disposés à consacrer du temps supplémentaire à la réalisation de ces matériels et soucieux d'utiliser à cette fin les matériaux disponibles sur place.

En Éthiopie, au Kenya et dans de nombreux pays d'Asie de l'Est et du Sud, les enseignants utilisent des matériaux d'emballage en polystyrène, des boîtes d'emballage, des boîtes en fer blanc, des bouchons et capsules de bouteille, des cailloux, des fleurs, des feuilles et des matériaux peu onéreux et faciles à obtenir pour confectionner des tableaux à poches, des fiches, des grands livres, des cartes et des modèles illustrant les leçons des manuels. Lorsque l'on fait appel à l'ingéniosité des enseignants, leurs talents latents sont révélés et ils prennent confiance dans leurs compétences professionnelles et en tirent de la fierté. De plus, la fabrication de matériels didactiques novateurs et peu onéreux à partir des ressources disponibles sur place implique une consultation plus ouverte et régulière entre enseignants d'une école donnée et des groupements scolaires. Cela aide à créer un esprit d'équipe et permet aux intéressés de nouer des relations de travail plus étroites à l'appui des modèles d'école amie des enfants.

À mesure que l'on gravit les degrés du système d'éducation, il devient de plus en plus important de disposer de matériels d'enseignement et d'apprentissage plus formels. Pour que les enfants bénéficient d'une éducation de qualité aux niveaux supérieurs de l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, des aides à l'enseignement et d'autres matériels éducatifs doivent être mis à la disposition de tous les enfants et enseignants. Trop souvent, les matériels d'enseignement et d'apprentissage de base font défaut; or, sans eux, les enseignants ont beaucoup de mal à transformer leurs classes en cadres stimulants ou à maximiser la participation de leurs élèves au processus d'apprentissage. Les systèmes éducatifs doivent s'assurer que les écoles, les enseignants et les enfants ont accès d'une façon fiable et régulière à ces matériels.

La nature et le coût de ces matériels dépendent des impératifs du programme d'études – non seulement de son contenu obligatoire, mais aussi de sa pertinence, ainsi que de la question de savoir si les enseignants peuvent appliquer ce programme et s'il est réalisable compte tenu des ressources disponibles. Les enseignants qui s'emploient à mettre en œuvre les principes amis des enfants doivent interpréter et adapter le programme en fonction de ces principes.

Ce programme peut involontairement refléter des préjugés et la discrimination à l'encontre des filles, des enfants touchés par le VIH et le SIDA ou des enfants originaires de différents milieux et d'aptitudes différentes. Le contenu des manuels existants peut présenter les enfants vivant dans la rue comme des pickpockets ou les enfants qui travaillent comme des enfants sans instruction alors qu'ils peuvent avoir des atouts, tels qu'une excellente maîtrise des techniques de survie. De même, ces manuels peuvent considérer les enfants handicapés comme « lents » alors que beaucoup d'entre eux peuvent manifester de très bonnes aptitudes sociales. Dans une école amie des enfants, ces préjugés doivent être combattus à l'aide de matériels pédagogiques supplémentaires achetés ou élaborés par les enseignants et d'autres spécialistes participant à la promotion des modèles amis des enfants.

Le principe de l'inclusion est un très important principe des écoles amies des enfants qui doit transparaître dans la nature et la qualité des matériels d'enseignement et d'apprentissage. L'école doit faire le choix de la diversité et veiller à l'épanouissement des enfants appartenant à des milieux différents et manifestant des aptitudes différentes. Les matériels pédagogiques doivent être adaptés aux besoins d'apprentissage et aux aptitudes de tous les enfants; ils doivent être culturellement adaptés et accorder de l'importance à la diversité sociale. Ce n'est qu'à ce prix qu'ils peuvent profiter à tous les enfants.

Ces matériels ne sont que l'un des éléments nécessaires au fonctionnement des écoles amies des enfants. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives, qui mettent à la disposition des enseignants diverses techniques d'aide aux différents apprenants et leur permettent d'explorer des formes alternatives de discipline, en sont un autre.

6.6 MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Dans beaucoup de pays, les classes sont dominées par des enseignants pratiquant les méthodes d'éducation fondées sur l'« apprentissage mécanique » et les approches « centrées sur l'enseignant », que tout oppose aux principes de l'école amie des enfants. Le défi de la formation des enseignants consiste en partie à les gagner aux approches centrées sur l'enfant, caractérisées par l'investigation, la découverte, la maîtrise et l'application de concepts comme celui de l'acquisition des connaissances par les élèves. La réforme doit substituer à des méthodes d'enseignement fortement « didactiques » des méthodes qui soient plus interactives et « amies de l'apprenant ».

Les méthodes interactives centrées sur l'enfant rendent l'apprentissage agréable et passionnant pour les élèves et améliorent leur rétention, leur participation et leurs résultats. Elles permettent de créer des cadres d'apprentissage ouverts caractérisés par une coopération intra-groupe et une concurrence positive entre apprenants. Ces nouvelles méthodes font de l'enseignant, naguère « source de toute connaissance » et figure d'autorité redoutée, un « facilitateur de l'apprentissage » et quelqu'un qui se met à l'écoute des élèves. Les enseignants encouragent les apprenants à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage, de manière que la motivation à apprendre vienne des apprenants eux-mêmes au lieu d'être imposée de l'extérieur.

On attend des enseignants qu'ils collaborent avec les apprenants à la création d'un cadre scolaire bénéfique aux deux catégories. Les méthodes actives d'apprentissage facilitent le contrôle de la classe et améliorent la discipline. Les enseignants peuvent être formés à préparer des leçons adaptées aux apprenants qui s'appuient sur des approches thématiques aux fins d'un apprentissage plus holistique. Les enseignants qui adoptent des approches adaptées aux apprenants sont de plus en plus nombreux à signaler un nouveau sentiment de satisfaction professionnelle et à parler de la « joie d'enseigner ». Par ailleurs, ces approches ont amélioré l'assiduité et la ponctualité des enseignants, stimulé l'attention, l'intérêt et la réceptivité des enfants et ont incité ces derniers, en particulier les filles, à participer davantage aux activités d'apprentissage. Elles ont ainsi eu pour effet de renforcer la motivation des enfants, ce qui a entraîné chez eux un changement de comportement et leur a insufflé la « joie d'apprendre ».

© UNICEF/NYHQ2008-0138/Pirozzi

Les réformes scolaires fondées sur les principes amis des enfants peuvent encore être améliorées, même s'il ne fait guère de doute que la communication en classe a nettement progressé pour tous les enfants, en particulier les filles. Les enfants sont appelés par leur nom et leur valeur est individuellement reconnue dans ce processus interactif. Dans certaines écoles, les enfants portent un badge et les filles sont monitrices d'enseignement mutuel. Lorsque les écoles ont adopté des innovations de ce genre et que leurs avantages ont été remarqués, les communautés se sont senties davantage parties prenantes dans l'éducation de leurs enfants. Dans certaines régions d'Éthiopie, les parents sont venus observer et ont vu le nom de leur enfant écrit sur les tableaux noirs, ce qui a amélioré les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre d'un soutien pratique accru aux écoles, les communautés ont construit des centres de documentation de groupement afin de mettre en place un système viable de soutien aux enseignants. De leur côté, les parents en sont venus à participer activement à la gestion des écoles, et le nombre de femmes associées aux activités scolaires a augmenté.

Si les écoles amies des enfants veulent remplir leur mission dans le cadre de la réforme scolaire générale, elles doivent adopter d'autres innovations indispensables à leur succès. L'une d'entre elles est l'enseignement à classe unique, qui vise à rendre les petites écoles (en particulier dans les zone rurales reculées) à même de dispenser une éducation de qualité à tous les enfants. La recherche a montré que, dans les petites communautés rurales ou isolées, tous les enfants sont scolarisés lorsque les écoles sont proches de la communauté au double plan géographique et culturel. Dans la pratique, toutefois, les effectifs peuvent être trop faibles pour justifier la présence d'enseignants pour chaque niveau du cycle d'études primaires. Si elles ne peuvent pas se permettre d'avoir un enseignant pour chaque niveau, les écoles ont besoin d'adopter le système de l'enseignement à classe unique, dans lequel un enseignant peut faciliter l'apprentissage des enfants de niveaux scolaires différents dans la même salle de classe ou espace scolaire.

6.6.1 Enseignements tirés de l'école à classe unique

L'enseignement à classe unique consiste à regrouper dans une même classe des enfants d'âges, de niveaux scolaires et d'aptitudes différents. C'est la façon la plus appropriée d'atteindre les élèves des quatre premiers niveaux lorsque l'isolement géographique et la faiblesse des effectifs compromettent la viabilité des pratiques scolaires normales.

On rencontre des écoles à classe unique dans des localités difficiles d'accès à Sri Lanka, et on en trouve beaucoup dans certaines parties de la Malaisie, desservant une population défavorisée, comme dans le cas des écoles malaises et chinoises implantées dans des villages et localités de petite taille. Il en va de même en Mongolie. Dans des pays comme la Colombie et la Zambie, les gouvernements voient dans l'enseignement à classe unique une initiative efficace pour les professeurs d'école normale et les élèves-maîtres au niveau national (voir encadré ci-après).

MONGOLIE : ENSEIGNEMENT À CLASSE UNIQUE

Parmi les communautés rurales implantées dans des régions difficiles d'accès, les enfants sont inscrits dans des internats. Toutefois, les parents répugnent à envoyer de jeunes enfants loin de chez eux et les inscrivent dans des écoles à classe unique. Les enseignants qui s'occupent de ces écoles sont formés aux méthodes pédagogiques et aux modalités d'organisation de la classe adaptées à la prise en charge dans une même classe d'enfants d'âges et d'aptitudes différents. Après le quatrième niveau, certains enfants s'inscrivent à l'école primaire formelle d'un internat de district, tandis que les autres poursuivent leur éducation non formelle au sein de la communauté avant d'être autorisés à retourner à l'école formelle ou à obtenir un certificat d'études primaires.

On a tiré des enseignements des expériences des écoles à classe unique au Lesotho, au Mexique, au Pérou, aux Samoa occidentales, à Sri Lanka et en Zambie. Tout d'abord, l'enseignement à classe unique est plus répandu qu'on ne le pensait auparavant. Les écoles ayant davantage de niveaux d'enseignement primaire que d'enseignants doivent organiser, au moins une partie du temps, un enseignement de ce type. Les ministères de l'éducation, les responsables de l'élaboration des programmes et les écoles normales sont trop peu nombreux à tenir compte de cette réalité dans leurs plans et leur programmation. Les manuels relatifs aux programmes scolaires et aux méthodes pédagogiques, les guides pour l'enseignant et les cours de pédagogie dispensés dans les collèges et les universités n'intègrent pas suffisamment les connaissances, compétences et valeurs nécessaires pour que les enseignants puissent appliquer avec succès les méthodes de l'enseignement à classe unique (Little, 1995).

La stratégie de l'école à classe unique et les modèles d'école amie des enfants ont plusieurs éléments en commun. Il s'agit de la formation des enseignants à la conception, à la reproduction et à la distribution d'un grand nombre de matériels pédagogiques (matériels produits par l'enseignant et matériels d'auto-instruction), de l'apprentissage mutuel et en petits groupes, des procédures d'évaluation des progrès et des résultats de l'apprentissage, et des formes d'organisation interne de l'école et de la classe qui mettent en place des activités régulièrement centrées non sur l'enseignant, mais sur les élèves.

6.6.2 Pratiques en matière de discipline et de conduite de la classe

Comme tous les autres modèles pour une éducation de qualité, les écoles amies des enfants ont prévu des systèmes de maintien de l'ordre et de la discipline. Elles encouragent l'adoption de règles et de règlements, tout en rappelant qu'ils doivent être conformes à l'intérêt supérieur des enfants et appliqués d'une manière équitable et transparente. Les salles de classe et les autres espaces d'apprentissage doivent être des lieux où les enfants puissent apprendre en toute sécurité. Dans les écoles amies des enfants, les enseignants doivent avoir acquis les compétences nécessaires pour appliquer des formes alternatives de discipline au lieu de se rabattre sur les châtiments corporels et autres formes de maltraitance physique ou verbale. Ils doivent être sensibilisés au préjudice affectif et psychologique que ces pratiques peuvent infliger aux enfants. Par exemple, le fait de proférer des menaces contre des filles ou de leur promettre une récompense pour obtenir leurs faveurs sexuelles ne peut être toléré. Les enseignants doivent également comprendre pourquoi les formes violentes de discipline, telles que les châtiments corporels, sont préjudiciables aux enfants (voir chapitre 5).

Les enseignants doivent être formés aux techniques de discipline constructive de façon à promouvoir des conditions d'apprentissage harmonieuses et équitables dans les salles de classe et les autres espaces d'apprentissage. Les gestionnaires des écoles, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire ont également besoin d'une formation et d'un appui dans le domaine de l'enseignement des droits de l'homme qui tiennent pleinement compte de l'importance de la tolérance et du règlement pacifique des conflits, ainsi que de celle de la participation des enfants. Le respect des droits des enfants passe par celui des droits des enseignants. Ce respect mutuel exige de ces derniers qu'ils nouent un dialogue affable avec les enfants tout en conservant leur dignité et le respect qui leur est dû en tant que figures d'autorité dans la classe.

Les écoles amies des enfants préconisent une approche pédagogique qui met l'accent sur l'intégration de l'acquisition des connaissances, du développement des aptitudes et de l'intelligence des concepts. Cette approche holistique laisse aux enseignants toute latitude pour planifier des séances interactives dans des cadres différents et évaluer en continu la qualité et l'impact de leurs

interventions en classe. Dans une classe ou un espace d'apprentissage ami des enfants, l'enseignant est le mentor, le facilitateur de l'apprentissage et le coordonnateur de toutes les activités d'apprentissage. La créativité, l'ouverture, la flexibilité, la tolérance et les bonnes aptitudes à la direction et à l'organisation deviennent les garanties de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Une conduite de la classe qui favorise l'apprentissage est centrée sur les enfants et valorise l'apprentissage actif. Le rôle de l'enseignant doit consister à observer, à discuter, à explorer, à avancer des idées et à faire participer les enfants à des expériences d'apprentissage efficaces et positives.

6.7 PROGRAMME D'ÉTUDES

Beaucoup de pays en développement se sont dotés d'un programme national d'études qui représente un projet de normes uniformes d'apprentissage et d'enseignement applicables aux écoles de l'ensemble du système. En principe, les écoles disposent d'une certaine latitude pour appliquer le programme national d'une manière qui cadre avec leurs atouts et leurs difficultés et pour y introduire d'autres activités visant à élargir l'expérience d'apprentissage pour les élèves.

D'une manière générale, le programme national :

- Expose les connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs les plus importantes que chaque enfant a le droit d'acquérir;
- Fournit aux enseignants un cadre gouvernemental souple qui veille à ce que tous les écoliers étudient d'une manière équilibrée et gérable, tout en cherchant à stimuler les élèves et à répondre à leurs besoins divers;
- Fixe des normes d'évaluation des progrès accomplis par les enfants dans chaque matière afin d'aider les enseignants à suivre leurs résultats et à planifier l'aide à leur apporter pour améliorer encore ces résultats.

Le programme national indiqué ci-après définit la progression d'un enfant au cours d'un certain nombre de niveaux. Les écoles et autres espaces d'apprentissage disposent en général d'un certain volant de manœuvre s'agissant d'organiser l'enseignement dans le cadre indiqué d'une manière qui cadre le mieux avec la situation des enfants qui leur sont confiés. Les écoles élaborent leurs propres plans, trimestre par trimestre et année par année. À la fin des premier, deuxième, troisième et quatrième niveaux, un enfant peut se présenter à un examen national. À la fin du quatrième niveau, les examens nationaux de fin d'études déterminent la possibilité de passer au niveau d'enseignement suivant.

NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET NIVEAUX DU PROGRAMME NATIONAL

ÂGE	NIVEAU	ANNÉES	EXAMENS
4–5	Niveau fondateur (éducation préscolaire)		
6–9	Niveau 1 (premier cycle de l'enseignement primaire)	1– 4	Examens nationaux de fin de quatrième niveau
10–13	Niveau 2 (deuxième cycle de l'enseignement primaire)	5–7	Examens nationaux de fin de septième niveau
14–16	Niveau 3 (premier cycle de l'enseignement secondaire)	8–10	Examens nationaux de fin de neuvième ou dixième niveau
17–18	Niveau 4 (deuxième cycle de l'enseignement secondaire)	11–12	Examens nationaux de fin de douzième niveau

Au niveau de la classe, il incombe aux enseignants, avec l'appui du chef d'établissement, des autorités administratives et des parents, de veiller à ce que les enfants atteignent ou dépassent le niveau d'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul et le niveau d'autonomie fonctionnelle escomptés de tous les élèves de l'enseignement primaire. Ce résultat peut être obtenu selon un certain nombre de modalités. Dans la plupart des cas, le succès de l'alphabétisation est dû à son caractère interactif, les enfants étant encouragés à apporter leur contribution et celle-ci étant attendue. Plusieurs pays en développement mettent en œuvre des méthodes efficaces d'alphabétisation dans la langue maternelle. On en a un bon exemple avec le programme ougandais intitulé « Alphabétisation » (voir encadré ci-après).

La méthode BTL est également utilisée au Botswana, au Lesotho, au Malawi et dans la province sud-africaine du Limpopo, où elle a donné de bons résultats. Le Ministère britannique du développement international (DFID) finance le programme BTL au Lesotho et au Malawi. Au Botswana, le programme est financé par le gouvernement et a été élargi à l'ensemble du pays. Le principal inconvénient de cette méthode est qu'elle ne va pas plus loin que le premier cycle de l'enseignement primaire. Lorsqu'ils

OUGANDA : PROGRAMME « ALPHABÉTISATION »

En mai 2001, le Ministère ougandais de l'éducation et des sports et ses partenaires, à savoir l'UNICEF, l'École normale de Kyambogo et le Centre national des programmes d'enseignement, ont lancé un projet pilote d'enseignement des langues locales, en utilisation la méthode Breakthrough to Literacy (BTL) (Alphabétisation). Initialement élaboré pour faire suivre un cursus d'alphabétisation fonctionnelle à des apprenants dans leur langue maternelle, la méthode BTL introduit en classe la langue utilisée à la maison. Elle aide les enfants à reconnaître des mots qu'ils sont habitués à entendre et à dire lorsqu'ils les voient transposés dans un code écrit; elle les aide à lire et à écrire la langue par eux-mêmes.

Dans une classe BTL, le cadre d'apprentissage est organisé par groupes sociaux et groupes d'aptitude, qui accomplissent des tâches interactives dans une atmosphère détendue et stimulante. Le programme BTL Ouganda vise à fournir aux jeunes apprenants les compétences d'alphabétisation fonctionnelle en faisant en sorte que 85 % des filles et des garçons sachent lire et écrire dans les langues locales avant la fin de la troisième année d'école primaire (P3). Il valorise d'autres caractéristiques importantes de l'enseignement ougandais, notamment en introduisant l'apprentissage ami des enfants dans le premier cycle de toutes les écoles primaires et dans tous les centres d'apprentissage, et en veillant à faire maîtriser par les apprenants au moins trois domaines de l'aptitude à la vie pratique avant la fin de P3.

La méthode BTL a connu un succès retentissant, à la fois en améliorant la maîtrise de la lecture dans les écoles pilotes et en valorisant plusieurs aspects des cadres d'apprentissage amis des enfants. Le résultat moyen obtenu par l'ensemble des apprenants BTL, y compris ceux qui n'ont pas atteint le niveau de maîtrise requis en lecture, a été de 50,7 %, contre 26,0 % pour le groupe non BTL. Si on les compare à la cohorte de leur niveau d'enseignement, les apprenants BTL ont obtenu des résultats supérieurs de plus de 40 points à ceux des élèves de deuxième année du primaire non BTL (50,7 % pour les BTL contre 10,2 % pour les non-BTL). Les apprenants non BTL obtiennent les résultats les plus faibles en compréhension écrite, qui est l'aptitude la plus importante à acquérir pour poursuivre ses études. On s'est rendu compte que pour les apprenants BTL, les performances ont été aussi bonnes chez les filles que chez les garçons (moyenne de 50,9 % et de 50,6 %, respectivement) (Letshabo, 2002).

atteignent le deuxième cycle du primaire, les enfants doivent affronter pour la première fois la dure réalité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage didactiques et centrées sur l'enseignant. Les gouvernements de ces six pays doivent organiser un séminaire sous-régional sur le programme BTL afin d'examiner les difficultés qui se posent, en particulier celles qui concernent les coûts et l'élargissement du programme, les enseignements tirés et les bonnes pratiques.

La planification et le développement de programmes centrés sur l'enfant et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage interactives et participatives multiplient pour les enfants les occasions de travailler ensemble et de se communiquer leurs connaissances et leurs expériences éducatives. Le contenu des programmes d'apprentissage du calcul, de la lecture et de l'écriture et d'acquisition de compétences pratiques doit être participatif et tenir compte des besoins des deux sexes (voir encadré ci-après).

L'importance accrue que les écoles amies des enfants attachent au développement des activités ayant trait aux programmes scolaires, telles que la planification et la préparation des leçons, et l'utilisation de matériels didactiques et la conduite de la classe, a contribué à renforcer la confiance, la motivation et l'appropriation du processus d'enseignement.

Les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants préconisent l'élaboration et l'application, en matière de programmes et de pédagogie, de principes favorables à la paix, aux droits de l'homme et à la non-violence. Les programmes doivent faire une place aux droits des enfants, aux droits de l'homme et à l'éducation pour la paix dans le cadre de stratégies de communication qui soient élaborées par et pour les jeunes. Les enseignants doivent bénéficier d'une formation initiale et continue, qui soit dispensée selon des modalités participatives et démocratiques.

La transition vers des méthodes pédagogiques constructives et positives peut être extrêmement difficile pour des enseignants qui ont eux-mêmes dû subir des méthodes autoritaires et didactiques d'enseignement. Il convient de trouver le moyen de surmonter ces obstacles autocratiques pour se tourner vers des pratiques pédagogiques plus progressistes et démocratiques, lesquelles peuvent également permettre de réduire, puis d'éliminer la violence dans les écoles. L'élaboration de programmes scolaires amis des enfants passe également par la participation des élèves et de la collectivité. La préparation des activités scolaires peut exiger plus de temps que pour un cours magistral, mais les avantages font plus que compenser le volume de travail demandé.

AFRIQUE DU SUD : L'EXPÉRIENCE D'UN ENSEIGNANT

J'enseigne aux élèves de première année dans une école rurale en Afrique du Sud. J'ai une classe de 40 enfants de six et sept ans – 25 filles et 15 garçons. Aujourd'hui, dans la classe de préparation à la vie active, je leur ai parlé d'hygiène personnelle et leur ai lu un article sur l'hôpital. Ce court article était accompagné de très belles photos, mais il s'en dégageait plusieurs stéréotypes sexistes inquiétants. Les médecins et les enseignants étaient des hommes. Les personnes faisant la queue pour voir le médecin étaient des femmes, et tous les parents tenant des bébés étaient des femmes.

Après leur avoir lu l'article, j'ai créé avec eux un jeu de rôles simple où l'on voyait des parents avec un enfant malade dans le cabinet du médecin et le médecin aidé d'une infirmière examinant l'enfant et lui faisant une piqûre. Un groupe d'élèves devait choisir un garçon qui jouerait un infirmier et une fille qui jouerait le médecin, et l'autre groupe choisirait une fille pour jouer l'infirmière et un garçon pour jouer le médecin. Ils se sont tous bien amusés avec ce jeu de rôles. Au début, les filles étaient trop timides pour jouer les médecins et les garçons rechignaient à jouer les infirmiers. Mais avec un peu d'encouragements, ils l'ont fait. J'ai souvent recours au jeu de rôles pour briser les stéréotypes et les préjugés – et ça marche.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 7

Coûts et avantages

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 7
Coûts et avantages

7.1 « Calcul des coûts » des divers éléments
7.1.1 Simulation des politiques et calcul de leurs coûts

7.2 Estimation des ressources nécessaires
7.2.1 Conception des programmes et formulation des politiques
7.2.2 Utilisation des modèles de simulation pour le calcul des coûts
7.2.3 Autres questions relatives au calcul des coûts

CHAPITRE 7

COÛTS ET AVANTAGES

Quels sont les coûts associés aux écoles amies des enfants et en quoi sont-ils différents de ceux de la plupart des écoles d'un pays donné ? Quels sont les avantages et la valeur ajoutée des écoles amies des enfants, et sont-ils supérieurs aux niveaux d'investissement nécessaires pour générer ces avantages ? La réponse à ces questions essentielles peut aider un pays à décider de mettre en œuvre un modèle d'école amie des enfants pour améliorer la qualité de l'éducation dispensée dans son système scolaire.

7.1 « CALCUL DES COÛTS » DES DIVERS ÉLÉMENTS

Les coûts et les avantages de l'application d'une politique des écoles amies des enfants sont souvent ce qui entraîne le succès ou l'échec de l'entreprise. On estime les coûts en se basant sur les éléments qui sont indispensables pour adapter les écoles aux enfants dans un pays donné. Le coût total dépend de l'ampleur de l'adaptation en question et du degré d'élaboration du modèle que le gouvernement décide d'adopter.

Sur la base des principes inhérents aux droits des enfants qui sous-tendent les modèles d'école amie des enfants, les caractéristiques qu'un pays souhaite donner aux écoles amies des enfants peuvent être déterminées par le biais d'un processus consultatif ou par une équipe de représentants des parties prenantes mandatés pour s'acquitter de cette tâche. La liste des caractéristiques peut faire l'objet d'un groupement en catégories, ce qui rend le processus de planification plus facile à gérer. Certaines des caractéristiques souhaitées peuvent, par exemple, être regroupées sous la rubrique « sûreté, sécurité et bien-être » (voir chapitre 5). D'autres caractéristiques peuvent être classées sous la rubrique du contenu des programmes scolaires et du style pédagogique (voir chapitre 6), ou celle de l'emplacement, de la conception, de l'infrastructure et des services (voir chapitre 3). On peut également regrouper entre elles les caractéristiques communautaires, se référant à la double dimension de l'école en tant que communauté et en tant qu'élément de la communauté qu'elle dessert (voir chapitre 4).

Le classement des caractéristiques en rubriques permet aux planificateurs de poser des questions supplémentaires, au lieu de devoir se limiter aux caractéristiques générées à partir des principes de base du modèle d'école amie des enfants. Il s'agit de questions telles que les suivantes : tous les aspects de la sûreté, de la sécurité et du bien-être des apprenants sont-ils couverts ? Certaines caractéristiques relevant de la rubrique du contenu des programmes sont-elles réalistes dans le cas d'un système où les programmes sont fixés au niveau central ?

Après l'identification, la production et le classement des caractéristiques souhaitées pour les écoles amies des enfants, il s'agit de définir des normes – tant nationales que locales – applicables à ces caractéristiques. C'est à partir de ce moment que la quantification des éléments constitutifs des écoles amies des enfants commence à prendre forme. Par exemple, une

caractéristique souhaitée peut être le fait de disposer de salles de classe spacieuses où les enfants puissent se déplacer, travailler en petits groupes ou présenter leurs travaux, au lieu de classes exiguës où ils doivent s'asseoir en rangs fixes, face au tableau noir et écoutant le professeur. La définition de normes consiste alors à préciser la superficie minimale (en mètres carrés par enfant) à prévoir pour une salle de classe amie des enfants.

De la même manière, les normes applicables aux activités récréatives pourraient être définies sur la base des directives fixant le nombre d'heures par semaine à consacrer à ces activités. On peut également définir des normes concernant le personnel en déterminant les cours de base (en cours d'emploi et avant le recrutement) que les enseignants doivent avoir suivis pour être « qualifiés pour enseigner dans une école amie des enfants » ou en recommandant un ratio élèves/professeur « qualifié pour enseigner dans une école amie des enfants ». Dans tous les cas de figure, la définition de normes vise non à instituer un modèle rigide de mise en œuvre, mais à fournir une base quantifiable d'estimation du coût de l'adaptation des écoles aux enfants dans un système éducatif donné.

Une fois définies les normes des écoles amies des enfants, il s'agit de les utiliser en tant que principales variables pour déterminer le coût de l'adaptation des écoles aux enfants au cours d'une période donnée. Dans cet ordre d'idées, la planification des écoles amies des enfants peut concerner toutes les écoles en général ou adopter un ordre de priorité, en se focalisant éventuellement, dans un premier temps, sur les écoles les plus dysfonctionnelles. Elle peut également, par principe, ne concerner que certaines catégories d'écoles, telles que les écoles rurales ou les écoles desservant des communautés minoritaires. Quelle que soit la politique ou l'objectif retenu, ces caractéristiques souhaitées et ces normes servent de point de départ à l'estimation des coûts. Le plan peut fixer des échéances spécifiques, telles qu'un objectif annuel de 20 % d'écoles adaptées aux enfants, ou définir un objectif à long terme, comme l'adaptation de toutes les écoles dans un délai de cinq ans.

D'une façon générale, le coût de l'adaptation des écoles aux enfants est lié à trois impératifs de base :

- Données sur l'état actuel des principales variables;
- Valeurs monétaires pouvant être aisément assignées à ces variables;
- Projections des données et des valeurs monétaires applicables à des hypothèses futures concernant les écoles amies des enfants.

En règle générale, les données sur l'état des principales variables peuvent être obtenues par le biais, entre autres sources, d'enquêtes scolaires, d'analyses de situation, d'études et de recherches documentaires réalisées à partir des archives à jour des ministères de l'éducation. Par souci d'efficacité, les données doivent être groupées selon les catégories correspondant aux principales variables. Prenons, par exemple, la conception et l'infrastructure des écoles amies des enfants; une fois que l'état physique des écoles existantes a été catalogué, on peut utiliser les normes des écoles amies des enfants définies pour cette variable pour évaluer la conception et l'infrastructure des écoles existantes. L'analyse est plus efficace lorsque ces écoles sont groupées en fonction de trois impératifs : reconstruction totale et rénovation complète, reconstruction légère et rénovation partielle ou travaux mineurs de rénovation et de modernisation. Le nombre et le pourcentage d'écoles ayant besoin de ces différents traitements fournissent, compte tenu du coût unitaire estimatif de chaque catégorie de traitement, une estimation utile du coût total de l'adaptation de toutes les écoles aux enfants du point de vue de leur conception et de leur infrastructure.

De même, les données relatives au corps enseignant peuvent servir à déterminer le nombre et le pourcentage d'enseignants qui ont besoin de suivre une formation complète aux méthodes des écoles amies

des enfants, une formation à certains de leurs aspects seulement ou un bref cours de remise à niveau. Ces données, rapprochées de l'estimation du coût de la formation d'un enseignant (coût unitaire) dans chacune de ces catégories, peuvent servir à donner une idée du coût total de la qualification de tous les enseignants existants une fois ces derniers diplômés ou agréés pour l'enseignement dans une école amie des enfants.

Il est facile d'assigner des valeurs monétaires aux variables lorsqu'il existe des méthodes éprouvées de détermination des coûts unitaires aux fins de l'établissement des estimations du coût total. Dans certains cas, cela correspond à une pratique courante car les coûts unitaires sont faciles à obtenir à partir des procédures appliquées dans le domaine de l'éducation. C'est le cas de la construction et de la rénovation scolaires. Il est relativement facile de calculer le coût unitaire d'une salle de classe amie des enfants (au mètre carré) en utilisant les données disponibles concernant le coût des matériaux et le type de contrat (main-d'œuvre fournie par la communauté ou entreprise de construction) et en ajustant ces chiffres compte tenu des caractéristiques et modifications liées aux écoles amies des enfants. De même, le coût de la formation de chaque enseignant (coût unitaire) dans le cadre de différents types de programmes peut être estimé à partir d'archives ou par simple calcul. Ces coûts unitaires peuvent ensuite être ajustés, le cas échéant, pour tenir compte des impératifs relatifs aux écoles amies des enfants dont il est question dans le programme de formation. Le principal problème posé par le calcul du coût des éléments d'une école amie des enfants survient dans les cas où il n'est pas facile d'assigner des valeurs monétaires à la ou aux variable(s) en question. C'est le cas de certaines caractéristiques correspondant aux liens entre l'école et la collectivité. Comme on ne sait pas assigner des valeurs monétaires à ces liens, il peut y avoir lieu d'utiliser des variables indirectes. Quel est, par exemple, le coût de la création et de la gestion d'une association des parents et des enseignants dynamique, à quoi il convient d'ajouter le coût de la formation des membres du comité

© OBEC/2008/Thailand

scolaire et celui de la sensibilisation des enseignants à la responsabilité de l'école vis-à-vis de la communauté qu'elle dessert ? Ce coût varie-t-il en fonction du nombre d'élèves (coût unitaire par élève) ou du type d'école ou de la taille de l'établissement (coût par école ou différencié selon la catégorie d'écoles) ?

Le problème est encore compliqué par le fait qu'une partie du coût associé à ce type de lien peut également l'être à d'autres domaines, tels que celui de la conception, de l'infrastructure et des services. Tel est le cas si les écoles sont délibérément construites pour fournir un espace pour des activités communautaires et des services supplémentaires, tels que l'utilisation des salles de classe de l'école pour des classes d'alphabétisation des adultes, l'accès au terrain de sport pour des activités communautaires, l'utilisation du trou de sonde de l'école pour fournir de l'eau à la communauté ou la préparation par les parents de repas scolaires pour les enfants. En dépit des complications et des difficultés soulevées par l'assignation de valeurs monétaires à ces éléments, il est important de leur accorder toute l'attention voulue au stade de la planification et, le cas échéant, d'utiliser des variables indirectes pour le calcul des coûts unitaires. Ce sont souvent les éléments moins tangibles, tels que les liens existant entre les écoles et les communautés desservies, qui déterminent la mesure dans laquelle des écoles peuvent être considérées comme amies des enfants.

Une fois que les ensembles de données nécessaires et les coûts unitaires ont été établis, il convient de formuler certaines

projections applicables à une hypothèse future concernant les écoles amies des enfants. C'est important car ces écoles ne peuvent pas fonctionner instantanément, et les données et les coûts unitaires sont susceptibles de changer dans le temps, comme c'est le cas des effectifs scolaires, de la dotation en personnel et de la valeur monétaire. Tout accroissement des effectifs augmentera le coût des éléments qui sont tributaires du nombre d'élèves, tout comme les écoles supplémentaires nécessaires pour faire face à cet accroissement des effectifs augmenteront le coût des éléments qui dépendent du nombre d'écoles. Les enseignants et les gestionnaires des écoles actuels prendront leur retraite ou quitteront la profession et devront être remplacés par de nouveaux enseignants, tout comme le coût de la formation de ces enseignants et des matériels pédagogiques des écoles est appelé à changer. Il importe de prendre en considération, d'une manière aussi exhaustive et exacte que possible, toutes les probabilités dans les projections du coût afférent à l'adaptation de toutes les écoles aux enfants au cours d'une période donnée.

7.1.1 Simulation des politiques et calcul de leurs coûts

Les modèles de simulation sont un moyen classique d'utiliser les données concernant le système existant, ainsi que les coûts unitaires, pour établir des projections et calculer les coûts totaux. Ces modèles peuvent être utilisés à des fins diverses et peuvent être facilement adaptés à l'estimation du coût d'application d'une politique des écoles amies des enfants. La simulation sert à comprendre le comportement du système éducatif lorsque certaines variables et conditions clés changent de valeur. Dans cette optique, les modèles de simulation peuvent être utilisés à des fins de sensibilisation, en montrant comment ce système réagirait si certains changements de politique étaient mis en œuvre ou, au contraire, s'ils ne l'étaient pas. C'est essentiel lorsqu'il s'agit d'évaluer des changements de politique aussi importants que l'« adaptation de toutes les écoles aux enfants ». Par ailleurs, ces modèles peuvent être déterminants dans le cadre des négociations avec les groupements d'intérêts – par exemple avec les syndicats d'enseignants cherchant à saisir l'impact de la politique sur les enseignants.

Les modèles de simulation peuvent montrer comment les apprenants, les écoles et le processus éducatif changeraient à mesure de la mise en œuvre des éléments des écoles amies des enfants. Par exemple, si la modification du système peut entraîner des coûts supplémentaires, il semble également que l'on puisse s'attendre à des gains d'efficacité, à une amélioration de la gouvernance scolaire et à des avantages pour la collectivité. Le renforcement de ces facteurs a toutes les chances d'améliorer la qualité générale et les résultats de l'éducation.

Mis à part l'œuvre de sensibilisation des différentes parties prenantes dont l'appui est indispensable à l'élaboration et à l'application d'une politique des écoles amies des enfants, les simulations peuvent servir à évaluer la faisabilité de la politique elle-même en ce qui concerne les incidences générales sur les ressources (financières, humaines, etc.). Il devient alors possible pour un pays de prendre des décisions importantes sur une échelle d'application de la politique des écoles amies des enfants qui soit financièrement abordable et viable pour lui. Les responsables peuvent examiner les paramètres de qualité, par exemple, et les ajuster compte tenu du principe de réalisation progressive (voir chapitre 6). Le pays en question peut donc accomplir ce qu'il peut se permettre aujourd'hui tout en s'efforçant d'élever dans l'avenir le niveau de qualité. Un processus de simulation peut trouver et mettre en œuvre des moyens de réduire les coûts sans porter atteinte aux principes de base des écoles amies des enfants. Il a donc son utilité au niveau tant de l'élaboration de la politique des écoles amies des enfants que de la formulation des stratégies d'application de cette politique.

Le Modèle de simulation des politiques et stratégies éducatives (EPSSim) est un outil conçu par l'UNESCO qui comporte un module élaboré avec l'appui de l'UNICEF servant au calcul du coût des écoles amies des enfants. Ce modèle est générique et peut être adapté

à n'importe quel système éducatif national. Il donne une bonne représentation de tous les besoins du secteur éducatif, couvre tous les sous-secteurs, depuis l'éducation préprimaire jusqu'à l'enseignement supérieur, y compris l'éducation non formelle, et englobe le calcul du coût d'interventions du côté de la demande aussi déterminantes que l'impact du VIH et du SIDA et les mesures de riposte, et celui du coût de la formation des enseignants. EPSSim est clair au niveau des catégories d'intrants, des éléments couverts et des interventions, et il répartit l'information par sexe et par fournisseur (public ou privé) de services éducatifs.

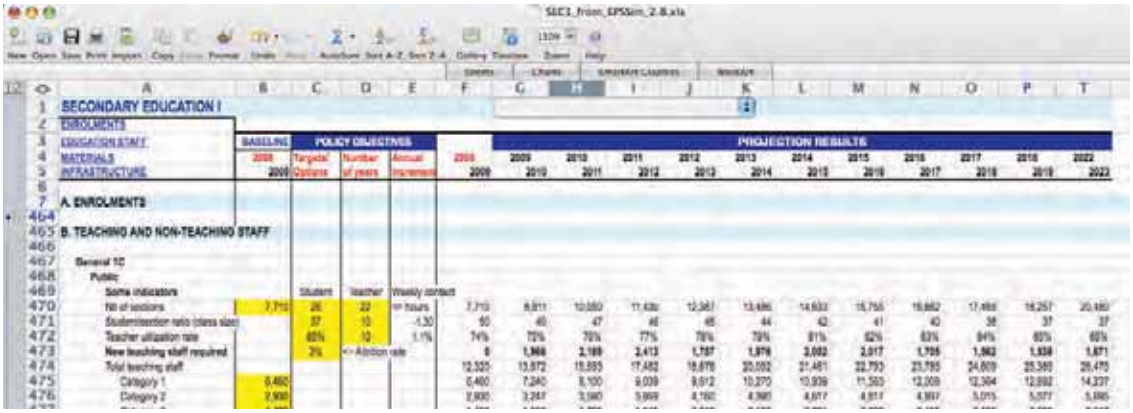
Ce modèle calcule les besoins annuels en personnel enseignant et autre, en matériels éducatifs, en salles de classe, en infrastructures et en formation compte tenu des politiques et objectifs nationaux; il établit une projection des incidences financières (réparties entre dépenses de fonctionnement et dépenses d'investissement); et il calcule les ressources à la disposition du secteur éducatif et les déficits financiers tout en tenant compte des revenus nationaux et des contributions des ménages et des donateurs.

Dans ce modèle « démographique », les besoins éducatifs sont les paramètres de décision. Les trois étapes sont les suivantes : a) collecte et entrée des données de départ, b) définition des objectifs, des cibles et des options politiques, et c) projection des résultats. Le modèle utilise une feuille de calcul Excel comportant des colonnes parallèles distinctes pour l'entrée des données de départ et les cibles correspondant à chaque catégorie. Les projections sont présentées sur les autres colonnes (voir table 7.1 ci-après). Les formules étant déjà en place, il suffit à l'utilisateur de remplir les cellules jaunes et le modèle fait automatiquement les calculs.

Ces formules pourront devoir être adaptées au contexte national. Une fois saisies les données du cadre budgétaire du pays considéré, le modèle calcule les déficits en ressources. Il génère également d'autres hypothèses afin de comparer les résultats et de guider le dialogue politique et la prise de décisions qui peuvent établir un équilibre durable entre les prévisions de ressources nécessaires (enseignants, matériels, salles de classe) et la faisabilité et l'accessibilité économique. Il est possible de modifier les options politiques pour mesurer immédiatement l'impact potentiel sur la qualité et les coûts, afin d'évaluer les décisions politiques et de procéder aux ajustements nécessaires.

Cet outil peut être mis en œuvre à toutes les étapes de la planification stratégique, qu'il s'agisse de l'analyse sectorielle, de la formulation des politiques ou de la planification et du suivi des interventions. Il permet un dialogue et des négociations politiques reposant sur des informations appropriées et factuelles avec les ministères des finances, les donateurs, les partenaires, la société civile, les syndicats d'enseignants, etc.

TABLEAU 7.1



7.2.1 Conception des programmes et formulation des politiques

En sus de son utilité en tant qu'outil de calcul des coûts, EPSSim peut jouer un rôle dans la formulation des politiques et la conception des programmes. À mesure que les pays s'emploient à adapter leurs écoles aux enfants, il peut les aider à réduire l'écart entre les décisions politiques et les résultats probables; à réviser leurs plans et politiques d'éducation et à leur apporter les ajustements nécessaires; à formuler des stratégies à long terme et à calculer le coût exact de leurs plans sectoriels afin d'évaluer les déficits de financement; et à évaluer les options et à affecter les ressources en fonction des impératifs des écoles amies des enfants.

Le modèle EPSSim comprend une section sur les écoles amies des enfants. Cette section étant liée au reste du modèle, les cibles sont définies à partir de l'ensemble du système. Le modèle contient une liste d'options quantifiables pour les caractéristiques des écoles amies des enfants qui peuvent permettre aux pays de recenser les ressources dont les écoles ont besoin et de déterminer les interventions nécessaires pour créer des environnements porteurs et protecteurs. L'outil peut être utilisé comme une liste de contrôle ou de conseils sur les principales caractéristiques élargie et axée sur les normes nationales applicables aux écoles amies des enfants, et il peut générer une estimation des coûts afférents à l'application de ces normes.

D'une façon générale, les interventions en rapport avec les écoles amies des enfants prévues par le modèle se répartissent entre les catégories suivantes :

- Sûreté, sécurité et bien-être des apprenants et des enseignants;
- Les écoles en tant que communautés et les écoles au sein d'une communauté;
- Programme scolaire ami des enfants (contenu, méthodes d'enseignement et d'apprentissage);
- Infrastructure et conception (installations, équipements, ressources).

Dans chaque catégorie, les pays peuvent choisir parmi différents éléments ceux qui rendent les écoles plus accueillantes pour les enfants afin de déterminer les ressources nécessaires et les déficits en ressources. Cette opération peut aider les ministères de l'éducation à recenser des impératifs tels que le nombre d'écoles afin d'inclure dans les besoins annuels supplémentaires les soins de santé, l'alimentation scolaire, l'orientation, l'eau salubre, le personnel qualifié pour la préparation aux situations d'urgence, les espaces scolaires protecteurs, les programmes tenant compte des besoins des deux sexes, les meubles flexibles, les nouvelles latrines et les nouveaux terrains de jeux.

7.2.2 Utilisation des modèles de simulation pour le calcul des coûts

Une fois que les ressources difficiles à quantifier, telles que les environnements sûrs, ont été calculées à partir de variables indirectes, les autres éléments, tels que le personnel qualifié, les matériels et l'infrastructure, sont plus faciles à calculer, et le montant total des ressources nécessaires peut alors être intégralement « chiffré ». Dans chaque cas, en ce qui concerne le nombre prévu d'écoles ou d'étudiants à prendre en compte, on utilise des coûts unitaires pour estimer les ressources nécessaires et les déficits de financement au cours d'un nombre d'années précisé.

S'agissant de l'infrastructure, par exemple, l'état des écoles existantes est saisi en premier (exprimé en pourcentage des écoles à rénover), puis les cibles sont définies en fonction du pourcentage de ces écoles qu'il s'agit de mettre aux normes amies des enfants au cours de la période couverte par le programme. La projection des besoins réalisée à partir du pourcentage des écoles à reconstruire et la saisie des coûts unitaires déterminent les ressources nécessaires et les déficits en ressources.

TABLEAU 7.2A : PROJECTION DES RESSOURCES

Contenu et méthodes d'enseignement et d'apprentissage amis des enfants (tenant compte des besoins des deux sexes et adaptés à l'âge des élèves)	
Élèves	**Coûts unitaires**
Élèves ayant accès aux manuels voulus tenant compte des besoins des deux sexes	$3,00 <= coût unitaire par élève
Élèves ayant accès aux programmes relatifs à l'hygiène, à la prévention du VIH et à l'acquisition de compétences pratiques en matière de santé préventive	$7,00 <= coût unitaire par élève
Élèves ayant accès à un programme d'acquisition de compétences pratiques dans les domaines de la consolidation de la paix, de la protection de l'environnement, etc.	$7,00 <= coût unitaire par élève
Élèves ayant accès à un programme relatif à la prévention des situations d'urgence, à la préparation aux situations d'urgence et aux interventions à la suite de situations d'urgence	$3,00 <= coût unitaire par élève
Élèves-maîtres recevant une formation supplémentaire à la pédagogie centrée sur l'enfant	$40,00 <= coût unitaire par élève
Personnel enseignant	
Enseignants recevant une formation en cours d'emploi à la pédagogie centrée sur l'enfant	$50,00 <= coût unitaire par enseignant
Enseignants utilisant des matériels didactiques sur la pédagogie centrée sur l'enfant	$10,00 <= coût unitaire par enseignant

$ = dollar des É.-U.

TABLEAU 7.2B : PROJECTION DES SERVICES

	PREMIÈRE ANNÉE DE L'ÉCOLE AMIE DES ENFANTS	OBJECTIFS POLITIQUES			PROJECTIONS			
	2007/ 2008	Cible/ options	Nombre d'années	Augmentation annuelle	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011
Sûreté, sécurité et bien-être								
Élèves								
% ayant accès à des bilans de santé (vaccination, déparasitage, surveillance de la prise de médicaments, etc.)	10%	30%	10	2,0%	10%	12%	14%	16%
% recevant des trousses de santé	10%	40%	10	3,0%	10%	13%	16%	19%
% bénéficiant d'une nutrition adéquate (notamment des repas scolaires)	5%	60%	10	5,5%	5%	11%	16%	22%
% ayant accès à des conseils (violence, handicaps, VIH et SIDA, état d'orphelin, etc.)	5%	60%	10	5,5%	5%	11%	16%	22%
% recevant une formation à la préparation aux situations d'urgence et à la prévention de ces situations	0%	60%	10	6,0%	0%	6%	12%	18%
% ayant accès à un moyen de transport sûr	2%	25%	10	2,3%	2%	4%	7%	9%

On peut procéder de la même manière au calcul des coûts afférents à la sûreté, à la sécurité et au bien-être de la population scolaire. Dans cette catégorie, on peut établir une projection des ressources nécessaires en ce qui concerne la sûreté, la sécurité et le bien-être des élèves, des enseignants et des autres membres du personnel scolaire. Les éléments concernant la sûreté et la sécurité engloberaient l'accès aux soins médicaux, la nutrition, la préparation aux situations d'urgence, la non-violence en milieu scolaire et les moyens de transport sûrs. Les tableaux 7.2A et 7.2B donnent un aperçu de certains éléments pour lesquels on peut établir des projections en ce qui concerne les élèves. Une fois déterminé le nombre d'élèves du système, les coûts unitaires sont entrés pour calculer le coût total pour cette catégorie. Les pays peuvent décider d'incorporer un certain nombre de ces éléments dans leurs politiques ou d'en ajouter d'autres en fonction de leur situation et de leurs besoins.

7.2.3 Autres questions relatives au calcul des coûts

Le calcul des coûts et avantages supplémentaires découlant de l'intégration des écoles amies des enfants au système éducatif amène à prendre certains aspects particuliers en considération. Certains éléments de ces écoles peuvent ne pas être faciles à quantifier aux fins du calcul des coûts, mais ils n'en doivent pas moins être intégrés comme les autres.

La culture institutionnelle est l'un de ces éléments complexes, car elle implique la préservation, le renforcement ou la modification des rituels, habitudes, normes, valeurs et activités qui façonnent le caractère quotidien de l'école en tant qu'institution et communauté d'apprentissage. Chaque école a sa propre manière de s'y prendre. Mais aux fins d'intégration, il peut être préférable, en ce qui concerne la culture institutionnelle, de regrouper les écoles selon le type d'établissement – religieux, privé, communautaire ou public, par exemple. Il suffit ensuite de calculer les coûts des principaux éléments. Il peut s'agir des activités périscolaires, de l'espace et des infrastructures utilisés pour le rassemblement quotidien, des installations et des équipements des principales manifestations sportives, des subventions destinées à financer les fêtes annuelles et anniversaires scolaires, des activités réalisées avec la communauté locale ou des activités et anniversaires de la communauté des anciens élèves.

En décomposant en plusieurs sous-ensembles un élément complexe tel que la culture institutionnelle, il devient possible de quantifier et de chiffrer les aspects de cette dimension des écoles amies des enfants qu'il convient d'intégrer. Certaines des dépenses correspondantes seront imputées au budget de l'éducation, tandis que les autres seront financées par les communautés locales, les associations d'anciens élèves ou d'autres organisations extérieures.

En utilisant une série de modèles de simulation, il doit être possible d'interpréter ces éléments complexes des écoles amies des enfants, puis d'en examiner les incidences financières. Ce mode de fixation des normes permet aux planificateurs de préciser ce dont chaque école a besoin et d'en déduire un ratio cible approprié, par élève, classe ou école, par exemple. L'opération a pour objectif de guider l'élaboration des politiques, avant de leur donner une suite concrète à partir de projections fondées sur des hypothèses « amies des enfants » réalistes qui puissent être mises en application au cours d'une période convenue. Un pays peut décider d'adapter toutes ses écoles aux enfants au cours d'une période donnée, en définissant des critères précis concernant le degré d'application des principes de l'école amie des enfants. Il peut décider d'adapter aux enfants certaines catégories d'écoles (par exemple, dans les zones rurales pauvres) au cours de la période prévue, tout en escomptant que les écoles des communautés riches engageront d'elles-mêmes ce processus d'adaptation. Quelle que soit la décision politique, le succès de sa mise en œuvre dépendrait de la capacité nationale et du niveau de ressources nécessaires par rapport aux budgets disponibles et à l'aide financière extérieure. En somme, la quantification, le calcul des coûts et la projection des variables principales sont indispensables à l'adaptation des écoles aux enfants. Les responsables de la planification de l'éducation sont donc appelés à jouer un rôle essentiel dans toutes les activités d'élaboration et d'application de la politique des écoles amies des enfants.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 8

Suivi et évaluation

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 8
Suivi et évaluation

8.1 Pourquoi suivre et évaluer ?

8.2 Que faut-il suivre et évaluer ?
- 8.2.1 Déterminer l'efficacité, l'efficience et l'équité
- 8.2.2 Évaluation et indicateurs au niveau des résultats

8.3 Se focaliser sur le suivi et l'évaluation dynamiques
- 8.3.1 Le suivi et l'évaluation en soutien de l'apprentissage organisationnel
- 8.3.2 L'auto-amélioration des écoles
- 8.3.3 Les enseignants en tant que praticiens réfléchis

8.4 L'apprenant, sujet principal des activités de suivi et d'évaluation
- 8.4.1 Créer un système de gestion de l'apprentissage : étude de cas en provenance de Thaïlande

8.5 Le suivi et l'évaluation à l'appui de la pleine intégration des écoles amies des enfants

8.6 Le suivi et l'évaluation à l'appui de l'investissement

8.7 Synthèse de l'expérience en matière de suivi et d'évaluation des écoles amies des enfants
- 8.7.1 Exemples d'évaluations d'écoles et d'espaces d'apprentissage amis des enfants

8.8 Qui doit se charger du suivi et de l'évaluation, et quels rôles peuvent être amenés à jouer ceux qui en sont chargés ?

8.9 Autres questions soulevées par le suivi et l'évaluation des modèles d'école amie des enfants
- 8.9.1 Comment le suivi et l'évaluation devraient-ils être intégrés à la conception générale de projet ?
- 8.9.2 Quand le suivi et l'évaluation devraient-ils se produire ?
- 8.9.3 Pourquoi les lignes de base sont-elles importantes, et que devraient-elles mesurer ?
- 8.9.4 Habiliter les communautés et autres parties prenantes
- 8.9.5 Juger de l'impact sur le système éducatif dans son ensemble

8.10 La voie à suivre

CHAPITRE 8

SUIVI ET ÉVALUATION

Comme pour toutes les grandes innovations, les expériences tentées par l'UNICEF avec les écoles et lieux d'apprentissage amis des enfants soulèvent des questions sur le suivi et l'évaluation des résultats. Pourquoi les écoles et lieux d'apprentissage amis des enfants doivent-ils être suivis et évalués ? Comment devraient-ils être suivis et évalués ? Au juste, qu'est-ce qui doit être suivi et évalué ? Quelles sont les instances qui devraient être associées au processus, et quels sont leurs rôles respectifs ? Qui doit savoir quoi et dans quel but ?

8.1 POURQUOI SUIVRE ET ÉVALUER ?

Les objectifs du suivi et de l'évaluation varient selon le type de programme ou de projet. En général, il s'agit d'évaluer l'efficacité et l'efficience d'un programme donné et la manière dont il répond aux attentes d'origine. Le suivi et l'évaluation sont aussi fonction de l'utilisateur final et des attentes du projet entrepris. Un utilisateur final veut peut-être simplement savoir si le programme tient ses promesses. Dans certain cas, il peut aussi vouloir évaluer le coût de la réalisation de ces objectifs et déterminer si les ressources investies auraient pu être mieux utilisées. À d'autres moments, il souhaiterait mesurer l'impact du programme, au-delà de la réalisation d'un ensemble d'objectifs prescrits.

Bien que le suivi et l'évaluation soient habituellement liés, il est important de distinguer leurs objectifs respectifs. Le suivi est un processus plus immédiat et continu destiné à garder les choses en perspective et s'assurer que les bons intrants sont utilisés pour la réalisation réussie d'un modèle. Pour un programme d'écoles amies des enfants, le suivi est habituellement assuré par des chefs de projets opérant au sein des ministères de l'éducation et par des partenaires d'exécution qui recueillent des données scolaires, communautaires et liées aux élèves. Les objectifs du suivi sont :

- de consigner et signaler les activités, intrants, processus et produits liés aux activités des écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants;
- de repérer les progrès réalisés dans les interventions des écoles amies des enfants pour guider l'activité en cours;
- de fournir des preuves de ces progrès pour le plaidoyer et la mobilisation.

Une caractéristique essentielle des écoles amies des enfants est la participation active et significative des élèves et des membres de la communauté ainsi que celle des enseignants, des administrateurs scolaires, des superviseurs, des inspecteurs et des fonctionnaires du système éducatif au processus de suivi.

Sur la base de ce schéma de suivi et d'évaluation, on peut estimer qu'une approche globale du suivi et

de l'évaluation des écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants devrait être capable de déterminer leur efficacité et leur efficience à différents niveaux : du niveau mondial (multinational) aux niveaux national et infranational jusqu'à ceux de l'école, de la classe et de l'apprenant individuel. Avec des objectifs multiples soigneusement conçus pour différents niveaux, un travail suivi-évaluation global devrait pouvoir :

- fournir des éléments probants pour le plaidoyer, le dialogue décisionnel national, la définition de normes, la responsabilité au sein du domaine public, le passage à grande échelle, l'intégration et la reproduction;
- fournir des preuves aux investisseurs principaux de l'éducation (gouvernements, partenaires du développement) que le modèle d'écoles amies des enfants est une manière efficace, efficiente et équitable d'assurer une éducation de base de qualité à tous les enfants, en toutes circonstances, d'une manière pertinente, abordable et durable;
- contribuer à instituer des normes, critères et indicateurs nationaux pour l'éducation fondée sur les droits humains;
- fournir des informations pour une prise de décision fondée sur des éléments probants et sur des normes nationales convenues;
- glaner des informations sur les coûts et les avantages du modèle d'écoles amies des enfants ainsi que sur les choses à sacrifier pour promouvoir un investissement bien conçu dans l'intérêt supérieur de l'enfant en termes d'éducation, de développement et de bien-être de « l'enfant dans sa globalité ».
- fournir des informations aux partenaires du développement et aux ministères de l'éducation sur l'impact, les effets directs et les progrès réalisés par rapport aux objectifs des écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants pour les aider à prendre des décisions éclairées sur les programmes;
- mesurer l'impact des programmes des écoles amies des enfants sur les systèmes nationaux d'éducation;
- montrer des façons d'améliorer l'efficience pour en arriver à une meilleure gestion et contribuer à s'assurer que l'argent, le temps, le personnel et l'équipement investis dans les activités liées aux écoles amies des enfants sont les plus appropriés et les meilleurs possibles pour la réalisation des produits et des résultats;
- inspirer, habiliter, valider et mobiliser les écoles, leurs communautés et les autres parties prenantes pour créer une vision commune et participer activement à un processus permanent d'amélioration des écoles amies des enfants;
- repérer et évaluer chaque enfant (« mettre un visage » sur chaque enfant) en termes d'inclusion, de santé, de développement, de protection, de barrières d'apprentissage, de réussite scolaire et de besoins spéciaux.

© UNICEF/NYHQ2006-0736/Noorani

En général, le modèle de l'école et de l'espace d'apprentissage amis des enfants devrait être suivi et évalué de façon à fournir aux ministères de l'éducation les éléments nécessaires pour déterminer son efficacité et son efficience dans la poursuite des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et d'Éducation pour tous (ÉPT). Le succès des écoles amies des enfants serait donc mesuré par leur capacité de soutenir les objectifs déclarés de ces objectifs éducatifs qui ont reçu une caution internationale (voir encadré : Objectifs du Millénaire pour le développement et Éducation pour tous).

8.2.1 Déterminer l'efficacité, l'efficience et l'équité

Des cibles et indicateurs spécifiques mesurant l'efficacité, l'efficience et l'équité du modèle d'écoles amies des enfants sont essentiels. Cette évaluation sert à fournir les éléments qui permettront aux parties prenantes de mesurer si le modèle fournit une éducation de base de qualité, abordable et sur une base durable. Les éléments obtenus en mesurant les indicateurs du modèle « école amie des enfants » sont utilisés pour compléter les informations obtenues en suivant les progrès accomplis sur la voie des cibles et indicateurs éducatifs types des OMD et d'ÉPT. L'analyse de ces éléments peut expliquer pourquoi et comment un train de mesures relevant d'écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants contribue à la réalisation des objectifs des OMD et d'ÉPT, et comment il influe sur le système éducatif tout entier, de l'enfant à la salle de classe, l'école et au-delà.

8.2.2 Évaluation et indicateurs au niveau des résultats

L'évaluation des résultats mesure si les objectifs ont été atteints et dans quelle mesure, quels changements concrets ont résulté des intrants et processus d'écoles

QUESTION ESSENTIELLE

Si le défi relevé par les Objectifs du Millénaire pour le développement et Éducation pour tous est de fournir une éducation de base de qualité, abordable et durable pour tous les enfants et dans toutes les circonstances, les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants sont-ils la meilleure réponse possible ?

OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT ET ÉDUCATION POUR TOUS

Les OMD comprennent des objectifs éducatifs fixés pour atteindre l'éducation primaire universelle (la cible pour 2015 est de s'assurer que tous les garçons et les filles terminent l'école primaire), et des objectifs dans les secteurs de la pauvreté et de la faim, de l'égalité des sexes, de la mortalité infantile, de la santé maternelle, du VIH et du SIDA, du paludisme et d'autres maladies, de l'environnement durable et des partenariats pour le développement, qui peuvent tous être influencés par l'éducation.

Les cibles d'ÉPT sont les suivantes : s'assurer que d'ici à 2015 tous les enfants, et particulièrement les filles, les enfants en situation difficile et ceux qui appartiennent aux minorités ethniques aient accès à une éducation primaire obligatoire et gratuite de bonne qualité et la terminent (objectif 2), s'assurer que les besoins d'apprentissage de tous les jeunes et les adultes soient satisfaits par un accès équitable aux programmes d'apprentissage et de connaissances pratiques qui conviennent (objectif 3), éliminer les disparités de sexe dans l'éducation primaire et secondaire d'ici à 2005 et atteindre l'égalité des sexes dans l'éducation d'ici 2015, en insistant sur le fait que les filles reçoivent une éducation de base de bonne qualité sur un pied d'égalité avec les garçons y réussissent (objectif 5), améliorer tous les aspects de la qualité de l'éducation et assurer l'excellence de tous, de manière à ce que des résultats d'apprentissage reconnus et mesurables soient atteints par tous, notamment dans l'alphabétisme, le calcul et les aptitudes essentielles à la vie quotidienne (objectif 6).

ÉPT a établi 18 indicateurs pour mesurer l'atteinte de ces objectifs.

amies des enfants et si les interventions ont réussi à influer sur les connaissances, les attitudes et les comportements de tous les apprenants, employés du secteur scolaire, membres de la communauté et fonctionnaires du système éducatif. Les indicateurs de résultats peuvent comporter des informations sur les changements de taux d'inscription, de redoublement et d'abandon scolaire pour les garçons et les filles. Au sein du cadre des écoles amies des enfants, les outils d'évaluation des indicateurs de résultats doivent couvrir des aspects supplémentaires comme les critères de convivialité et le dynamisme de l'environnement (les conditions optimales pour le développement de l'apprentissage et des qualités cognitives, sociales et psychologiques des enfants).

- L'efficacité est déterminée en comparant les résultats réellement obtenus aux cibles fixées. Les évaluations des résultats des écoles amies des enfants pourraient utiliser des indicateurs types OMD/ÉPT pour montrer que le modèle tient ses promesses : une éducation de base de qualité pour tous les enfants.
- L'efficience, ou le rapport coût-efficacité détermine le coût d'un train de mesures conçu pour produire un ensemble de résultats convenus pour une seule école. Cette information est particulièrement précieuse pour mettre au point des initiatives de suivi prolongé dans le but de faire passer les écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants à l'échelle supérieure.
- L'équité se réfère à un accès et des résultats non discriminatoires pour les enfants quels que soient leur sexe, leur appartenance ethnique, leur caste, leur religion, leur statut socio-économique, leur situation géographique ou leur groupe de risque. L'évaluation des résultats examine des disparités telles que les taux d'inscription, d'absentéisme et d'abandon scolaire, du niveau des programmes à celui des écoles. Les informations sur les disparités alimentent les processus décisionnels au niveau des programmes et à celui des politiques. Elles guident aussi le processus d'auto-évaluation des écoles pour identifier les causes et formuler les actions devant être incorporées aux plans en place pour améliorer le degré de convivialité de l'école pour les enfants.

EXEMPLES DE QUESTIONS POUR L'ÉVALUATION DES ÉCOLES ET ESPACES AMIS DES ENFANTS

Que pensent les administrateurs, les enseignants, les élèves et les parents des politiques d'amélioration de l'environnement physique de l'école ?

Y a-t-il une amélioration du sentiment d'appartenir à la même communauté au sein de l'école suite aux mesures relatives aux écoles amies des enfants ?

L'état de santé des élèves, du personnel scolaire et de la communauté s'est-il amélioré ?

L'éducation sanitaire fondée sur les aptitudes essentielles à la vie quotidienne a-t-elle favorisé les connaissances, les attitudes, les croyances et les compétences requises pour adopter des comportements sains ou créer les conditions propices à une bonne santé ?

L'école a-t-elle un nombre suffisant de toilettes séparées pour les garçons et les filles qui sont régulièrement utilisées, bien nettoyées, et qui disposent d'un accès à l'eau ?

Les modèles d'écoles amies des enfants sont le moyen de soutenir une amélioration dynamique et en constante évolution de la qualité générale de l'éducation. C'est pourquoi il serait inopportun et inapproprié d'appliquer un ensemble de techniques types de suivi et d'évaluation pour évaluer le modèle. Le suivi et l'évaluation devraient également être 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.

Les écoles et institutions devraient être engagées dans le processus de suivi et d'évaluation, non seulement pour fournir des réponses aux autorités, mais aussi pour améliorer leurs propres pratiques. Enseignants, élèves et administrateurs scolaires devraient être pleinement engagés dans le processus et ne pas se limiter à remplir des questionnaires ou à se faire interviewer. Le suivi et l'évaluation devraient tenir pleinement compte de leurs rôles d'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. Cette approche présente de vastes avantages pour le modèle d'école amie des enfants et pour ceux qui l'appliquent, ceux qui en sont les principaux bénéficiaires et ceux qui investissent des ressources pour faire passer le modèle à plus vaste échelle. Ces aspects doivent être explorés et soulignés de façon à ce que les pays ne fassent pas qu'adopter des techniques de suivi et d'évaluation types en tant que moyen de prendre des décisions et d'investir dans le modèle.

8.3.1 Le suivi et l'évaluation en soutien de l'apprentissage organisationnel

Dans le contexte des écoles amies des enfants, on pourrait dire que la justification rationnelle fondamentale et la raison essentielle d'un engagement dans le suivi et l'évaluation sont de permettre aux organismes d'exécution de juger des progrès accomplis et déterminer si l'innovation fonctionne comme prévu. C'est important parce qu'on juge souvent que les innovations ont échoué lorsqu'en fait elles n'ont tout simplement pas été mises en œuvre comme il convenait ou qu'on ne leur a pas donné l'occasion de fonctionner.

Les écoles en tant qu'organismes d'exécution doivent savoir si elles mettent en place tous les éléments nécessaires pour qu'elles deviennent amies des enfants. De cette façon, elles peuvent également poser les bases d'une évaluation étape par étape déterminant si les résultats attendus sont atteints. Les écoles sont ainsi identifiées comme des organisations d'apprentissage qui améliorent leur pratique par le suivi et l'évaluation alors que s'opère la mise en œuvre. Cela contribue à maintenir les innovations sur la bonne voie et permet de prendre des mesures correctives en temps opportun. De plus, lorsque les écoles fonctionnent de cette manière, elles deviennent des organisations qui se renouvellent elles-mêmes et peuvent donc constamment améliorer la qualité de leur pratique si elles disposent des bons outils et des bonnes ressources.

Une évaluation avancée au niveau de l'école est à la base même de la conduite de ce type de suivi et d'évaluation – obligatoire pour une auto-amélioration – ainsi qu'une évaluation plus rigoureuse à des stades prescrits (milieu, fin) du cycle de projet/programme. Cette évaluation fait le bilan de la situation initiale dans l'école. Les progrès futurs peuvent alors être jugés, et à un certain moment dans l'avenir, les effets et produits du modèle d'école amie des enfants peuvent être évalués comme il convient.

Le suivi des progrès au cours du processus de mise en œuvre (évaluation formative)

demande que l'on réponde à certaines questions : les principaux intervenants comprennent-ils bien les éléments principaux des écoles amies des enfants ? Les apprenants, enseignants et chefs d'établissement sont-ils inclus à part entière dans le processus de changement ? Les instructions techniques nécessaires et l'éventail entier de ressources sont-elles disponibles pour mettre en œuvre le modèle d'école amie des enfants ? La communauté soutient-elle sans réserve le processus de changement ? Quelles sont les barrières qui entravent le processus de mise en œuvre, et comment peut-on faire face à ce problème ?

Toutes ces questions doivent être déterminées dans l'évaluation formative par les indicateurs appropriés et d'autres éléments bien documentés pour établir un étalon de base ou un point de départ qui permettront de mesurer les progrès accomplis dans le temps. Ce processus d'évaluation devient alors le moyen par lequel tous les membres de la communauté scolaire, à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école, peuvent progressivement déterminer dans quelle mesure les écoles réalisent leur vision de ce que veut dire « ami des enfants » et affiner petit à petit cette vision.

Évaluer les progrès réalisés sur la voie de la convivialité comme forme d'apprentissage organisationnel, cela veut dire que toutes les dimensions et actions scolaires doivent être offertes à l'examen des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves, des parents et des dirigeants de la communauté. Chaque aspect doit être considéré et étudié dans l'optique de la convivialité vis-à-vis des enfants et de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui sous-tend le modèle d'école amie des enfants (Bernard, 1999).

Néanmoins, chaque école a son propre éthos institutionnel ou sa propre culture d'école qui déterminera son style d'apprentissage organisationnel. Les processus, méthodes, outils et indicateurs utilisés pour suivre et évaluer l'auto-apprentissage doivent être flexibles et tenir compte de la culture d'école ainsi que des conditions communautaires locales. Ces facteurs permettent de savoir de combien de temps et de combien de ressources on dispose en plus et qui sera responsable du soutien à l'auto-apprentissage par le suivi et l'évaluation. Les écoles ont un intérêt direct dans le suivi et les évaluations formatives leur permettant de déterminer si elles sont sur la bonne voie et si l'école amie des enfants en tant qu'innovation se voit attribuer une chance raisonnable de réussite.

8.3.2 L'auto-amélioration des écoles

Les écoles amies des enfants qui marchent bien sont, par définition, capables d'auto-amélioration, car les améliorations de qualité ne peuvent pas être imposées de l'extérieur. Malgré l'importance capitale de ce type de suivi et d'évaluation pour l'apprentissage organisationnel et l'auto-renouvellement, c'est un fait que souvent les écoles n'ont pas les moyens ou le désir de s'engager dans le suivi et l'évaluation. Le personnel scolaire est plus accoutumé à un processus au cours duquel il remplit des questionnaires et répond à des questions pour ceux qui s'adonnent « professionnellement » au suivi et à l'évaluation (chercheurs et évaluateurs).

Le suivi et l'évaluation tendent à se faire sur les écoles et non pas par les écoles ou avec les écoles. Celles-ci ne sont pas vues comme des organisations de recherche, et les enseignants ne sont pas considérés comme des chercheurs. De l'avis général, les écoles et les enseignants ne devraient pas se mêler de suivi et d'évaluation si ce n'est en remplissant des questionnaires, répondant aux interviews et ouvrant leur pratique à des observateurs extérieurs.

Sur ces bases, les écoles doivent s'en remettre aux directives, conseils et suggestions d'autres instances sur les moyens d'améliorer leur pratique. Cette approche ne fournit pas aux écoles la

motivation, l'incitation ou les moyens de prendre l'initiative et la responsabilité d'améliorer la qualité de l'éducation. Elle est aussi hostile aux progrès des modèles d'école amie des enfants, qui comportent par définition un processus permanent de changement et d'amélioration conduisant à la qualité.

Pour que les modèles d'école amie des enfants soient mis en œuvre avec succès sur une base durable, les écoles doivent avoir les moyens et les incitations nécessaires pour suivre leurs propres progrès et tirer des leçons du processus afin de prendre les mesures nécessaires pour que la mise en œuvre reste sur la bonne voie. Les écoles amies des enfants doivent emprunter certains enseignements et leçons à toute une série de programmes axés sur l'école et liés au suivi, à l'évaluation et à la recherche destinés à améliorer l'organisation.

Les programmes et projets faisant la promotion des écoles comme organisations qui s'auto-améliorent ont fait l'objet de nombreux travaux. De nombreux pays ont essayé diverses versions des « programmes d'amélioration des écoles » qui associent les écoles à la conception de plans de développement en consultation avec leurs communautés, leurs groupes d'anciens élèves ou le Ministère de l'éducation. Les objectifs du développement institutionnel font l'objet de négociations, les ressources sont assurées, et l'école suit généralement les progrès d'exécution et évalue les résultats à des stades spécifiés du processus de mise en œuvre.

Là où les programmes d'amélioration des écoles sont liés au modèle d'école amie des enfants, le suivi et l'évaluation au sein de l'école devraient conduire à des progrès aux niveaux individuel, organisationnel et communautaire au fur et à mesure que les forces, les faiblesses et les secteurs d'amélioration sont identifiés. Le plan de développement de l'aspect « ami des enfants » de l'école devrait se guider sur des évaluations au niveau de l'école pour s'assurer qu'une culture d'amélioration continue est générée et dure dans le temps. Pour ce faire, un climat de confiance et de transparence doit être établi, qui permette aux intervenants d'adhérer au concept de planification fondée sur des éléments probants. Cela est difficile dans les pays où la distorsion des données peut avoir des avantages, par exemple parce que le financement de l'éducation se fait souvent par tête, et que les districts et les écoles peuvent recevoir des ressources supplémentaires s'ils ont triché en exagérant le nombre d'inscriptions.

Un autre type de programme dont les écoles amies des enfants pourraient s'inspirer est le programme de « responsabilité des écoles », qui comporte des écoles évaluant leurs propres progrès dans l'obtention de résultats répondant aux attentes des divers intervenants auxquels ils doivent rendre compte. Il s'agit en particulier des ministères de l'éducation, des parents, des communautés, des élèves, des organismes religieux, des employeurs et des syndicats d'enseignants. Les écoles qui adoptent cette approche fonctionnent de façon proactive, s'engageant auprès de diverses parties prenantes et négociant les attentes auxquelles les écoles devraient s'employer à répondre et la manière de les responsabiliser davantage.

La responsabilité des écoles constitue une approche progressive et exigeante de l'amélioration des écoles et n'est viable que si le chef d'établissement et les enseignants sont suffisamment compétents, motivés et habilités de par leurs relations avec les autres parties prenantes. Les ministères de l'éducation doivent soutenir et encourager les écoles qui adoptent cette approche et leur faire confiance, plutôt que d'imposer simplement un régime d'inspectorat qui dicte des normes et exige la conformité. Ces écoles ont aussi besoin de soutien et de liens techniques de la part d'universités et d'institutions de formation des maîtres qui peuvent leur procurer des consignes et une formation afin d'élaborer et de mettre en œuvre une approche du développement institutionnel crédible axé sur la responsabilité des écoles.

8.3.3 Les enseignants en tant que praticiens réfléchis

Les enseignants jouent un rôle central dans le processus de promotion du changement au sein de leur propre salle de classe ainsi que dans les écoles et les systèmes éducatifs en général. Le succès des écoles amies des enfants dépendra en grande partie des enseignants impliqués. Les qualifications et l'expérience sont très importantes à cet égard, mais plus important encore, le style pédagogique des enseignants devra être axé sur les enfants pour aborder en classe et à l'école des pratiques d'apprentissage qui placent l'intérêt supérieur de l'enfant au centre de tous les processus décisionnels. Une grande partie de ce qui est nécessaire pour encourager les enseignants capables d'appliquer avec succès les modèles d'école amie des enfants peut être obtenu par l'éducation et la formation. Mais les éléments essentiels de ce profil d'enseignant peuvent être le mieux acquis par un processus de mentorat et une pratique d'auto-renouvellement qui tire ses enseignements de la réflexion et de la correction. Voilà le domaine où une véritable participation des enseignants au processus de suivi et d'évaluation peut bénéficier aux écoles amies des enfants.

Lorsqu'un enseignant opère en qualité de praticien réfléchi, il dresse un bilan régulier et routinier du processus de la salle de classe et de ses résultats. Qu'est-ce qui a et n'a pas marché ? Pourquoi certains des apprenants n'ont-ils pas saisi la leçon, pourquoi y a-t-il des enfants qui se désintéressent de ce qui se passe ? Et comment puis-je améliorer les choses ? Les enseignants qui sont des praticiens réfléchis comprennent que leur rôle n'est pas d'agir comme la source du savoir et de dispenser des informations et des compétences que les élèves n'ont qu'à bien absorber.

Les praticiens réfléchis sont des enseignants qui reconnaissent qu'au cœur des bonnes pratiques se trouve le rôle de facilitateur de l'apprentissage. Il s'agit de mettre des esprits à contribution et d'initier les apprenants à un monde de savoir, de compétences, d'attitudes et de valeurs dont ils sont intrinsèquement curieux et qui fait partie de leur héritage d'êtres humains. Les enseignants du monde entier accomplissent ce miracle tous les jours dans leur salle de classe, utilisant pour cela un mélange de connaissances du sujet et de compétences pédagogiques, et l'éternelle passion de soutirer le meilleur de chaque apprenant qui leur est confié.

Une des manières dont on a renforcé le rôle de l'enseignant comme praticien réfléchi au cours des dernières années a consisté à mobiliser les enseignants dans la « recherche-action ». Cela peut être différencié des processus de recherche plus ésotériques et rigoureux qui traitent de questions de corrélation et de causalité, tout en développant les éléments de certitude dans le secteur du développement des connaissances et de l'élaboration de la théorie. La recherche-action se consacre à une compréhension heuristique de la pratique et au développement des connaissances comme base du changement de la pratique et du passage à l'acte dans les situations réelles.

En Afrique et en Asie, des versions de la recherche-action collaborative dans l'éducation ont été utilisées avec succès pour mobiliser les enseignants et administrateurs scolaires dans un véritable partenariat pour les exercices de suivi, d'évaluation et de recherche. À cet égard, on a attaché

beaucoup de valeur à l'expérience et aux connaissances uniques que les enseignants apportent à ces exercices. La plupart des enseignants subissent une transformation professionnelle par leur participation à la recherche-action et finissent par devenir plus réfléchis dans leur pratique de classe. Ils tendent à chercher des connaissances professionnelles de façon plus courante par les programmes de formation disponibles, à s'engager plus souvent avec leurs pairs sur des questions de bonne pratique et à élaborer une approche d'auto-remise en question pour faciliter l'apprentissage dans leur école. Promouvoir cette approche du suivi et de l'évaluation fournit les éléments nécessaires pour prendre des décisions sur les modèles d'école conviviale, et a des avantages en termes de développement professionnel pour les enseignants et les chefs d'établissement.

8.4 L'APPRENANT, SUJET PRINCIPAL DES ACTIVITÉS DE SUIVI ET D'ÉVALUATION

Une caractéristique essentielle du suivi des programmes d'école amie des enfants est un système scolaire d'information sur la gestion qui, dans l'idéal, piste chaque enfant de sa préinscription à l'achèvement de son cycle et sa transition vers le cycle suivant. En Asie de l'Est et en Asie centrale, par exemple, une dizaine de pays utilisent désormais des systèmes informatiques Microsoft Excel basés sur un prototype mis au point en Thaïlande. Ces systèmes, qui peuvent aussi être utilisés sur des calculatrices, tiennent à jour le profil d'apprentissage de chaque élève et contiennent des informations d'alerte rapide sur l'apprentissage des enfants qui identifient les points forts, points faibles, talents, capacités et difficultés d'apprentissage de chacun. L'apprentissage des élèves est suivi, et les besoins spéciaux, les problèmes de protection et les causes d'échec sont identifiés. À partir de ces informations, les interventions proactives scolaires, familiales ou communautaires qui conviennent sont élaborées pour atténuer les obstacles. On espère que les enfants apprendront et, si ce n'est pas le cas, que leurs problèmes seront identifiés et traités avec rapidité et précision.

Ces systèmes diffèrent des systèmes d'information traditionnels normalisés. Les systèmes traditionnels de gestion éducative (« EMIS ») utilisent des ensembles de données identifiées et analysées par des décideurs de l'administration centrale en vue de planification et d'élaboration de politiques destinées à préserver la qualité du système éducatif. Les systèmes de repérage des écoles amies des enfants utilisent des ensembles de données identifiées et analysées par les écoles et les communautés sur la base des conditions locales et utilisées pour intervenir localement afin d'améliorer l'apprentissage des enfants. On les appelle systèmes d'information sur la gestion de l'apprentissage (« LMIS »).

Les LMIS génèrent des « dossiers », informatiques ou non, qui contiennent les informations compilées tout au cours de la carrière scolaire d'un enfant sur :

- le rendement scolaire (notes, assiduité);
- les conditions physiques (santé, nutrition);
- le milieu familial et les facteurs locaux pouvant influer sur l'apprentissage scolaire.

8.4.1 Créer un système de gestion de l'apprentissage : étude de cas en provenance de Thaïlande

L'élaboration d'un LMIS peut être rationalisée en fixant des étapes clairement définies. Le système de gestion de l'apprentissage en usage en Thaïlande est un solide exemple de ce qui constitue ce processus (Institut de la nutrition, université Mahidol, Thaïlande).

Première étape : bilan éducatif

Les enseignants et les enfants recueillent les notes obtenues par l'élève à chaque trimestre de sa scolarité, à partir des données contenues dans les dossiers existants.

Ces notes sont consignées au titre d'un profil éducatif de classe (tableur) avec, par souci de clarté, des notes en chiffres converties en lettres (A, B, C, D) sur une courbe. Les enseignants identifient ensuite les enfants en situation d'échec temporaire, sporadique ou chronique.

Deuxième étape : bilan individuel et familial

Outre le profil éducatif, les enseignants et les élèves créent deux autres tableurs : un profil d'absentéisme, de santé et de nutrition, et un profil de milieu familial. Le profil de milieu familial contient les informations recueillies dans une enquête de deux pages, avec tous les résultats consignés en code pour garantir sa confidentialité.

Les écoles peuvent élaborer leurs propres indicateurs familiaux fondés sur les circonstances locales. Certains indicateurs sur le profil du milieu familial comprennent : la mortalité parentale, les niveaux d'éducation et le statut vis-à-vis de la migration, les professions parentales primaires et secondaires et le revenu mensuel, la propriété foncière, les problèmes de perturbation familiale (veuvage, divorce sans remariage, séparation), le nombre d'enfants en âge préscolaire dans la famille, le nombre d'élèves dans le primaire et dans le secondaire et leurs écoles, le nombre de membres de la famille sans éducation, le dispensateur principal de soins aux enfants, les autres membres du foyer et la taille totale de la famille, et la participation aux comités de développement du village. Ces indicateurs sont étroitement liés aux questions de protection de l'enfance.

Troisième étape : analyse

À partir des trois profils (éducation – absentéisme, santé et nutrition – et milieu familial), les enseignants identifient les enfants en échec et déterminent les causes possibles. Les causes les plus fréquentes de l'échec scolaire sont les suivantes :

- Faible niveau d'éducation parentale;
- Profession des parents (pas de profession secondaire);
- Niveau élevé de propriété foncière;
- Faible revenu moyen mensuel;
- Migration des parents, et surtout des pères;
- Mauvaise nutrition;
- Mauvaise santé;
- Absentéisme élevé.

Quatrième étape : action

En fonction des facteurs d'apprentissage des enfants, les enseignants travaillent avec les membres de la famille et de la communauté pour susciter la mise en place d'activités de développement familiales et communautaires, de programmes d'amélioration scolaire ou d'une combinaison des deux pour améliorer l'univers d'apprentissage des enfants. Ces activités peuvent être les suivantes :

- Mettre en place des réunions régulières entre les parents et les enseignants pour évoquer les progrès de l'étudiant et guider la planification des activités scolaires;
- Améliorer l'accès des enfants aux écoles primaires et secondaires et leur rétention par des mécanismes comme les bourses ou l'amélioration des transports scolaires;
- Améliorer les compétences des enseignants qui se livrent à la recherche-action dans leurs classes;
- Mettre en place des programmes participatifs et d'apprentissage par les pairs;
- Promouvoir le développement des aptitudes aux activités de la vie quotidienne;
- Établir des centres de garde d'enfants et de formation professionnelle;
- Améliorer la qualité des repas scolaires;
- Améliorer l'approvisionnement en eau et les installations sanitaires;
- Fournir un accès à l'énergie et améliorer l'environnement physique par diverses initiatives (planter des arbres par ex., construire des jardins scolaires ou gérer la question des déchets solides);
- S'attaquer au problème de la condition des orphelins et des enfants aux besoins spéciaux.

Cinquième étape : suivi et évaluation

Le processus devrait établir au niveau de l'école et du système des limites déterminant que l'apprentissage de l'enfant se fait dans de mauvaises conditions ainsi que les facteurs qui y sont associés comme les taux d'échecs et la situation alimentaire. Il devrait également fixer de nouveaux objectifs, identifier les interventions qui conviennent et déterminer les rôles et les responsabilités pour l'école, les parents, la communauté et les autres parties prenantes.

En suivant chaque élève, le système d'information sur la gestion de l'école (« SMIS ») repère les changements intervenus avec le temps dans l'apprentissage de l'enfant et les facteurs qui y sont associés. Cela comprend un suivi au sein même du trimestre par l'utilisation d'un « portfolio » (bilan authentique) ainsi que trimestre par trimestre et année par année dans toute la carrière scolaire de l'enfant.

En évaluant l'école et le système d'éducation, un système de rapports fiable est créé et appliqué. Par des études de cas et d'autres formes de documentation, les écoles ne se contentent pas de consigner leurs réalisations quantitatives, mais aussi la manière dont ces résultats ont été atteints.

© UNICEF/NYHQ2006-2511/Pirozzi

LES PHILIPPINES METTENT UN VISAGE SUR CHAQUE NOM

Une stratégie qui aide les écoles à trouver et à aider les enfants difficiles à joindre, les enfants en situation de risque et les enfants en train de perdre pied est Student Tracking System (système de recherche des élèves). Ce système fonctionne à titre d'essai dans 2 000 des 3 500 écoles amies des enfants des Philippines. Vous trouverez ci-dessous des extraits d'un entretien avec Mme Erlinda J. Valdez, directrice de l'école élémentaire F. Benitez, une des écoles pilotes (UNICEF, 2002 – Teachers Talking).

1. Qu'est-ce que le système de recherche des élèves ?

Le système de recherche des élèves est un système d'organisation de données importantes sur les apprenants : leur rendement scolaire, leur cognition physique et mentale et leur milieu social. Il met sur pied une vue exhaustive de l'enfant « dans sa totalité » qui permet aux enseignants et aux administrateurs de comprendre l'environnement dans lequel les enfants apprennent. En résumé, il met un visage et une mémoire sur chaque nom. Ce système est également un mécanisme d'alerte rapide qui repèrera les enfants ayant besoin d'une attention spéciale, qui risquent d'être maltraités ou d'échouer et de quitter l'école. C'est un système qui détermine la fréquence et la régularité des mauvais apprentissages et qui identifie les enfants ayant besoin d'une aide immédiate.

2. Quand et comment avez-vous commencé à appliquer ce système ?

Tout a commencé en mai 2001, date à laquelle deux de mes collègues de cette école et moi-même avons été formés à ce système. Cette formation nous a équipés des compétences et des connaissances nécessaires pour créer, utiliser et appliquer le système dans notre école, à partir du modèle informatique.

Lorsque nous sommes revenus de notre formation, nous avons orienté tous les enseignants vers ce système, en avons vanté les mérites aux parents et leur avons demandé leur soutien, surtout pour remplir le questionnaire sur le milieu familial pour chacun des enfants qu'ils avaient inscrits à l'école. Pour valider certaines réponses contestables, nous avons interrogé les élèves, d'autres membres de leur famille et des dirigeants communautaires. Au cours de la collecte de données sur le milieu familial, notre infirmière scolaire a aussi assuré le suivi sanitaire et nutritionnel de tous les élèves, après quoi on a demandé à tous les enseignants d'élaborer le profil d'apprentissage de chaque élève, dès le moment où ils sont entrés en première année à l'école.

Les enseignants responsables ont résumé toutes les données et, avec le président du groupe de niveau, ont identifié les cas d'échec scolaire. Les élèves en échec ont été classés en trois catégories : échec chronique (ceux qui échouaient régulièrement), échec sporadique (ceux qui réussissaient et échouaient tour à tour), et échec temporaire (ceux qui avaient échoué une fois mais n'avaient pas d'historique d'échec). Les dossiers des élèves en échec (qu'on avait affublés du qualificatif affectueux de « Stars » (abréviation de « STudents At Risk ») ont été analysés. Les conclusions de l'analyse sont devenues la base des interventions effectuées auprès des enfants. L'école est actuellement en train de terminer une étude intitulée : « Échouer à l'école élémentaire F. Benitez : causes, effets et solutions possibles » qui, nous l'espérons, guidera nos interventions futures.

3. Quels avantages tirez-vous de l'application du système de pistage des élèves ?

Notre expérience du système est encore très récente, mais nous assistons à des changements de comportement positifs chez nos enseignants. Les enseignants, de par leurs propres témoignages et ainsi que l'ont observé leurs pairs et leurs élèves, sont devenus plus patients et compréhensifs vis-à-vis des élèves qui échouent, manquent la classe ou se tiennent mal. Dans le passé, ils considéraient les cas d'échec et d'absentéisme comme des élèves à problèmes, et ils les perçoivent maintenant comme des élèves qui ont des problèmes. Ils en sont également arrivés à mieux connaître leurs élèves (leur milieu familial et leurs circonstances spéciales). Nous pensons que c'est un pas décisif pour vraiment aider les étudiants à risque.

Nous avons aussi remarqué des relations plus étroites entre les enseignants et leurs élèves. Certains élèves qui ont des problèmes particuliers se confient à leurs enseignants et courent à l'école pour y trouver un refuge et une consolation lorsque leur propre famille ne parvient pas à leur prodiguer l'attention et les soins dont ils ont besoin. Enfin, le système nous a aidés à définir notre programme de recherche scolaire pour les années à venir. Puisque l'objectif de notre école est de fournir une éducation élémentaire de qualité à nos élèves, il nous incombe de trouver des façons de le réaliser, afin de dévoiler et de confronter les causes des niveaux élevés d'absentéisme, d'abandon scolaire et de sous-performance. Et le système nous montre comment : il nous a donné un outil pour découvrir le pourquoi des problèmes afin que nous puissions nous attaquer au comment.

4. Comment avez-vous motivé des enseignants surmenés pour soutenir le système ?

Lorsque nous avons introduit le système auprès de nos enseignants, leur réaction a été mitigée. Certains nous soutenaient, mais beaucoup étaient indifférents, sceptiques et détachés. Nous avons donc plaidé la cause auprès d'eux, soulignant les bénéfices qu'eux-mêmes et leurs élèves pouvaient tirer du système. Nous nous sommes également assurés que leur soutien du système se traduirait par des points supplémentaires lors de leur évaluation professionnelle. En outre, nous avons fait de l'étude : « Échouer à l'école élémentaire F. Benitez : causes, effets et solutions possibles » un projet de l'établissement, générateur de fonds pour l'école.

5. Quelles ont été les difficultés éprouvées pour appliquer le système de pistage des élèves ?

Les difficultés que nous avons rencontrées dans le lancement du système peuvent être classées en trois catégories :

a. Comment obtenir le soutien des enseignants : le début a été difficile car un certain nombre d'enseignants n'étaient pas intéressés ou concernés. Mais par une combinaison créative de persuasion et de reconnaissance de leur apport, nous avons été en mesure de trouver un soutien chez eux.

b. Comment obtenir de bonnes informations des parents : il y avait de nombreuses questions dans le profil de milieu familial qui étaient des « points sensibles » pour les parents, par exemple le niveau scolaire et le revenu familial. Pour obtenir les bonnes informations des parents, nous avons dû d'abord nous en faire des amis, les aider à remplir les questionnaires et valider les informations recueillies en interrogeant leurs enfants.

c. Comment éviter les rapports faisant double emploi : le système scolaire demande que les écoles fournissent de nombreux rapports et, la plupart du temps, cela alourdit leur travail. Nous sommes donc en train d'explorer des façons d'intégrer toutes ces données et ces rapports de façon à passer moins de temps et déployer moins d'efforts à les préparer tous.

6. Quels sont les enseignements tirés et la direction future à prendre ?

- Une meilleure compréhension du milieu familial des élèves a beaucoup à voir avec l'amélioration de la réussite scolaire.
- Connaître l'enfant aide beaucoup à bien l'éduquer.
- La clé du soutien des enseignants est de pleinement reconnaître leurs efforts.

Dans les mois qui suivent, nous entendons continuer à utiliser et renforcer le système et achever notre étude sur l'échec scolaire. Nous prévoyons aussi d'organiser des ateliers où tous les enseignants identifieront de concert des façons systématiques d'aborder les facteurs de l'échec, de l'absentéisme et de l'abandon scolaire. Dans l'intervalle, nous allons aussi plaider pour la généralisation de cette initiative à toutes les écoles de la Division de Manille.

Source : www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm

8.5 LE SUIVI ET L'ÉVALUATION À L'APPUI DE LA PLEINE INTÉGRATION DES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Au niveau de la macro-analyse, ceux qui veulent généraliser les écoles amies des enfants et plaident en leur faveur doivent prouver les avantages que présenterait une augmentation des investissements destinés à généraliser et intégrer le modèle des écoles conviviales aux systèmes éducatifs. Ces éléments aident à convaincre les gouvernements et autres partenaires de soutenir les investissements nécessaires et de s'engager à utiliser le modèle des écoles amies des enfants comme moyen d'améliorer la qualité de l'éducation. Le type d'élément requis provient principalement des exercices de suivi et d'évaluation. A cet égard, deux points doivent être soulignés : l'adhésion aux normes d'évaluation techniques est essentielle pour assurer la crédibilité des éléments présentés; et l'évaluation doit être faite 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. Ces mesures améliorent la valeur des preuves fournies en termes d'objectivité et d'adhésion aux normes techniques.

Les critères acceptés de fiabilité, de validité et de passage possible à vaste échelle sont essentiels dans la conception d'outils et d'études de suivi et d'évaluation. Le coût de ces évaluations et études entre en concurrence avec les exigences en matière de ressources d'enseignement et d'apprentissage; il est donc important d'utiliser autant que possible les processus existants de collecte de données et de planification. Cela réduit les coûts et encourage le suivi et l'évaluation en tant qu'élément du processus d'intégration des modèles d'écoles amies des enfants.

Un vaste ensemble de sources de données est utilisé pour suivre et évaluer les écoles et espaces amis des enfants et soutenir leur passage à grande échelle et leur intégration. Pour les techniques de sondages types habituellement utilisées dans l'évaluation, les statistiques existantes sur le système éducatif sont une bonne source de données pour les indicateurs de base comme ceux d'ÉPT. Toutefois, en évaluant les modèles d'écoles amies des enfants, il est essentiel que les principes et problèmes de ces écoles soient pleinement intégrés à la conception de l'évaluation. Un suivi-évaluation crédible implique la nécessité de sonder en profondeur l'école, la communauté et le gouvernement local pour démêler les variables qui influent sur les changements imputables à l'application du modèle d'école amie des enfants. En plus des données quantitatives provenant du système éducatif et d'autres sources, il devrait y avoir une utilisation abondante de tout un assortiment de données et facteurs qualitatifs, notamment le processus et les facteurs de causalité, qui devront être identifiés et explorés comme un élément de l'évaluation.

L'évaluation du processus détermine dans quelle mesure les résultats attendus ont été obtenus dans les délais voulus et les interventions ont été exécutées par les écoles. Elle identifie aussi les facteurs essentiels qui entravent ou favorisent la mise en œuvre. L'évaluation du processus d'école amie des enfants comprend souvent des indicateurs qui déterminent la participation des enfants, des communautés et des enseignants à la prise de décisions. Les indicateurs qui se focalisent sur les processus peuvent examiner si des clubs ou conseils d'élèves ont été constitués ou si les associations parents-enseignants se rencontrent régulièrement, et quel rôle tiennent ces groupes dans les plans de développement de l'école. Les indicateurs de processus peuvent aussi déterminer quelles sont les pratiques de classe, les méthodologies et l'utilisation d'activités d'apprentissage axées sur l'enfant.

QUESTIONNAIRE TYPE POUR LES ÉVALUATIONS DE RÉSULTATS

L'école a-t-elle une politique destinée à améliorer et à conserver un environnement physique sain ? Cette politique est-elle appliquée et surveillée ?

Ces principes traitent-ils de tous les aspects de l'environnement physique (air, eau, assainissement, ordures, emplacement, produits chimiques dangereux, transports, nourriture, vecteurs de maladies) ?

Les buts et objectifs sont-ils bien définis, et établissent-ils des critères de mesure et d'évaluation des activités d'intervention et des résultats ?

Les élèves et les enseignants, le personnel de santé scolaire et de service alimentaire, les parents et les membres de la communauté sont-ils impliqués dans la planification d'interventions ?

L'éducation sanitaire tenant compte des problèmes locaux est-elle intégrée aux programmes scolaires et aux activités parascolaires ?

Une formation pendant le service est-elle fournie pour les éducateurs responsables de la mise en œuvre d'une éducation sur la salubrité de l'environnement fondée sur les compétences de la vie quotidienne ?

Les enseignants se sentent-ils à l'aise en appliquant le programme scolaire ?

Les services de santé scolaire procèdent-ils régulièrement à une analyse des problèmes de salubrité de l'environnement ?

En général, il faut parvenir à un équilibre judicieux de données quantitatives et qualitatives. Selon les informations recherchées, on peut utiliser divers outils : entretiens individuels, discussions de groupes, questionnaires, observations de classes et analyse de documents. Des listes de pointage fournissent souvent des réponses aux « quoi », « combien » et « quand », alors que la question essentielle du « pourquoi », qui élucide la causalité, peut requérir des approches plus libres. Les questions demandant une réponse par oui ou par non sont d'une utilité limitée parce qu'elles ne mesurent pas les progrès réalisés. Les échelles de Likert sont plus utiles (voir encadré : indicateurs régionaux de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique, ci-contre).

L'échelle ci-dessus permet de mesurer les progrès réalisés dans le temps et encourage les autorités scolaires à garder les toilettes propres et à fournir un nombre suffisant de toilettes pour les filles. Toutefois, une question supplémentaire est requise pour fixer le nombre de toilettes par sexe et le ratio élèves/toilettes.

INDICATEURS RÉGIONAUX DE L'UNICEF POUR L'ASIE DE L'EST ET LE PACIFIQUE : TOILETTES

5	Installations séparées utilisées par les deux sexes et régulièrement nettoyées
4	Installations séparées utilisées par les deux sexes mais pas propres
3	Mêmes installations utilisées par les deux sexes et régulièrement nettoyées
2	Mêmes installations utilisées par les deux sexes mais pas propres
1	Pas de toilettes

Les données qualitatives renforcent et enrichissent la qualité générale des éléments fournis par l'exercice d'évaluation. Cela donne davantage de renseignements pour prendre des décisions d'intégration et contribue à traiter des contraintes plus nuancées qui peuvent affecter l'intégration des écoles amies des enfants. Bien que les données quantitatives déjà disponibles auprès des services statistiques officiels soient des sources attrayantes pour toute évaluation d'école amie des enfants, il faut se rappeler qu'il existe des risques dans certains contextes sur la fiabilité des

statistiques officielles. De plus, il arrive que les chiffres ne reflètent pas la réalité totale de modèles complexes comme les écoles amies des enfants.

Toute évaluation d'école amie des enfants crédible devrait aussi avoir recours aux études de cas sur les bonnes pratiques, surtout si elles peuvent être reproduites aux niveaux de la classe et de l'école dans des contextes divers. De même, les études de cas ayant trait à l'effet positif des écoles amies des enfants sur chaque enfant peuvent enrichir une évaluation. En général, les études de cas sont excellentes pour illustrer les évaluations grâce à la présentation de tranches de vie. Cela peut être tout aussi important que l'analyse statistique la plus raffinée lorsqu'il s'agit de convaincre les décideurs des avantages du modèle d'école amie des enfants.

En mesurant l'impact des écoles amies des enfants, les données qualitatives comme les attitudes des élèves et des parents devraient de préférence être quantifiées par l'utilisation d'instruments types comme l'échelle de Likert pour mesurer les changements d'attitudes et affectifs. Les études doivent aussi dépasser le niveau de l'école pour déterminer pourquoi les enfants ne viennent pas à l'école et pour subdiviser les données selon des critères comme l'ethnicité, la classe et le sexe. Les recensements « enfant-à-enfant » récemment soutenus par l'UNICEF dans des pays comme le Kenya et l'Ouganda sont de bons exemples de l'utilisation des données et situations démographiques communautaires pour mieux comprendre les questions scolaires. Les données d'autres secteurs (dossiers médicaux de centres locaux de santé publique) peuvent aussi être utilisées pour juger de l'impact des écoles sur les indicateurs fondamentaux de santé des OMD.

Des données longitudinales seraient normalement requises pour mesurer le changement dans le temps et déterminer l'impact de l'application des modèles d'écoles conviviales. Par ailleurs, des données comparatives peuvent aussi être utilisées à cet effet, en sélectionnant un groupe d'écoles amies des enfants et un groupe de référence constitué d'écoles appartenant à des environnements socio-économiques, ethniques et géographiques comparables afin de mesurer l'impact des modèles d'écoles amies des enfants. C'est ce qui a été fait dans l'état des lieux sur les écoles amies des enfants effectuée au Nigéria en 2004, qui a révélé que les écoles amies des enfants étaient plus populaires que les écoles habituelles si on les comparait à celles de l'échantillon de référence.

8.6 LE SUIVI ET L'ÉVALUATION À L'APPUI DE L'INVESTISSEMENT

Le suivi des dépenses engagées pour les écoles amies des enfants est essentiel pour la responsabilité, la transparence et l'équité. Des chaînes d'audit peuvent être mises en place pour pister les intrants financiers dans tout le système. Par exemple, une chaîne d'audit pourrait suivre les achats de manuels scolaires jusqu'à ce que les élèves en prennent possession. Alors qu'elle suit à la trace le périple de ces manuels, elle pourrait déterminer s'ils sont arrivés jusqu'aux filles ou aux enfants marginalisés, et avec quel degré d'efficacité les enseignants s'en servent. Ce type de vérification du « dernier utilisateur » se produit au Kenya et en Ouganda par le truchement de la campagne « Les livres entre les mains des enfants ». En Ouganda, les budgets scolaires sont affichés sur les murs pour que les communautés puissent surveiller les dépenses. Ce type de suivi permet de s'assurer que les ressources investies dans les écoles amies des enfants sont vraiment utilisées comme prévu.

Les innovations échouent souvent, non pas parce que les investissements sont insuffisants mais parce que les ressources ne sont pas utilisées de la manière prévue pour obtenir les résultats désirés. Mesurer

le coût des écoles amies des enfants est également essentiel pour prouver qu'il est possible de faire passer à plus grande échelle la scolarisation dans des écoles amies des enfants, en tant qu'approche fondée sur les droits humains d'une éducation de qualité pour tous. L'Ensemble d'éléments essentiels pour l'éducation, récemment présenté par l'UNICEF sera un important outil pour évaluer le coût d'une trousse minimale d'apprentissage dans le cadre d'une scolarisation amie des enfants.

8.7 SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE EN MATIÈRE DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DES ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Surveiller les résultats des écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants et leur évolution progressive en direction d'une situation « amie des enfants » idéale est un défi permanent. Les études de cas nationales des initiatives d'écoles amies des enfants ont produit relativement peu d'exemples de résultats en termes de produits et d'effets signalés ou évalués. Il est bien plus commun de voir des rapports montrant principalement les activités terminées et les intrants fournis.

Le suivi et l'évaluation des modèles d'écoles amies des enfants ont souvent fourni des preuves fragmentaires pour les soutenir. Il y a beaucoup d'exemples d'éléments utiles et intéressants qui semblent prometteurs pour le plaidoyer. Mais dans la plupart des cas, les projets d'écoles amies des enfants n'ont pas ajusté leur conception, leur ligne de base et leurs systèmes et indicateurs de suivi en relation avec le cadre générique des écoles amies des enfants et ses principes fondamentaux en tant qu'« ensemble dynamique ».

Puisque le modèle d'école amie des enfants n'est plus un schéma rigide de caractéristiques établies ou de dimensions essentielles, certains aspects de l'« idéal » peuvent désormais être identifiés et détaillés par le biais d'un modèle commun doté d'une certaine souplesse inhérente. Les intrants, les activités et les résultats peuvent être étiquetés comme faisant partie d'un des principes essentiels du cadre des écoles amies des enfants. Ils peuvent ensuite être rapportés d'une façon contribuant à la compilation des résultats. Cela fournirait une image plus claire de l'état de la mise en œuvre aux niveaux national, régional et mondial.

En général, toutefois, peu de projets sont gérés d'une façon qui leur permette de signaler les progrès accomplis dans la création d'établissements conformes au cadre conceptuel des écoles amies des enfants et de tirer parti des avantages obtenus grâce à ces programmes. Cette situation s'est présentée dans toutes les régions pour un ensemble interdépendant de raisons assez identiques :

- Les projets ont eu tendance à mettre progressivement en œuvre (dans certains cas, presque sur une base ad hoc) les écoles amies des enfants, avec les dimensions qui correspondent le plus aux programmes existants et aux priorités locales ou qui s'en inspirent. Il apparaît qu'aucun des projets n'a commencé sur une base exhaustivement « école amie des enfants ». Bien que, du point de vue de la programmation, il soit compréhensible de partir de la « disponibilité » des ressources de financement, compétences et partenariats existants et d'un historique qui a fait ses preuves, cette approche a rendu difficile en tant que concept global la surveillance des progrès des écoles amies des enfants.
- Peu de projets ont élaboré des lignes de base ajustées aux écoles en relation avec la situation de toutes les dimensions des écoles amies des enfants, soit séparément, soit comme un tout, soit relativement à la façon dont ces dimensions étaient liées aux

systèmes éducatifs, communautés partenaires, écoles et familles au niveau local.

- Les projets ont rapporté des activités et des résultats en fonction des stratégies et des éléments spécifiques de leurs propres programmes d'écoles amies des enfants au lieu de l'ensemble idéal. Dans certains cas, les images qui en ont résulté sont des descriptions détaillées de « fibres » séparées d'écoles conviviales. Elles sont moins édifiantes en tant qu' « instantanés » de la manière dont ces fibres sont éventuellement tissées ensemble pour devenir plus importantes que la somme de leurs parties, ce que laissait prévoir l'idée de l'école amie des enfants en tant que cadre conceptuel et d'action intégré.

Bien que les projets d'écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants évoluent et améliorent vraisemblablement leur portée et leur efficacité, la nature et l'impact de cette évolution ne sont pas pleinement évidents en raison de l'absence d'un bon processus de suivi-évaluation. De plus, la pénurie d'éléments dégagés par l'analyse coût-avantage est une contrainte significative affectant la réussite du plaidoyer et de la collecte de fonds, condition requise pour faire passer l'expérience des écoles et espaces d'apprentissage amis des enfants à plus grande échelle.

8.7.1 Exemples d'évaluations d'écoles et d'espaces d'apprentissage amis des enfants

L'initiative des écoles amies des enfants au Nigéria : l'examen à mi-parcours du programme de coopération entre le Gouvernement fédéral du Nigéria et l'UNICEF (2004) a noté que 286 écoles primaires dans le pays tout entier s'étaient vu attribuer le statut « ami des enfants ». Diverses études sur le terrain ont aussi présenté en détail les effets des écoles amies des enfants sur les taux d'inscription et de rétention. Toutefois, UNICEF Nigéria requérait d'autres données sur les processus et la réussite scolaire dans les écoles amies des enfants, l'impact général de ces écoles, et une vision d'ensemble plus claire des intrants et des activités intervenant en soutien des écoles amies des enfants.

En conséquence, un état des lieux des schémas d'interaction dans la salle de classe, de la participation communautaire, de l'inspection et la surveillance scolaires, des attitudes envers l'éducation (et surtout l'éducation des filles) et de la planification et de la gestion scolaires, a été mis au point et appliqué. Cet état des lieux déterminait l'impact des interventions passées et fournissait un point de départ aux études d'impact futures.

L'évaluation de base utilisait un ensemble d'études employant des méthodes qualitatives ainsi que quantitatives. La sélection se faisait par échantillon stratifié aléatoire, s'assurant que les communautés des écoles avaient des profils identiques pour des facteurs comme le mélange urbain-rural.

L'évaluation déterminait l'impact de l'initiative des écoles amies des enfants dans les domaines suivants :

- Les résultats : inscriptions, effectifs en première classe du primaire, écarts entre les sexes, taux d'abandon scolaire, redoublement, résultats d'apprentissage et inscriptions dans les centres de la petite enfance;
- Les processus et relations : la qualité de l'interaction des élèves entre eux, entre élèves et enseignants, enseignants et personnel de supervision et d'inspection, et école et communauté, ainsi que les schémas d'attitudes et d'interaction;
- L'interaction dans la salle de classe : analyse du discours et des échéances pour mesurer la qualité de l'interaction dans un sous-échantillon de l'école,

utilisant la vidéo et l'observation directe des données comme processus de collecte de données.

Le projet d'environnement d'apprentissage ami des enfants au Vietnam : on met avec force l'accent sur l'élaboration et l'application du Système communautaire de suivi et d'évaluation de programme (COMPAS). Abordant trois secteurs prioritaires du projet : le suivi-évaluation, la gestion axée sur l'école et le partenariat entre l'école et la communauté, COMPAS est un système de collecte de données pour tout le projet, qui vise à créer une base de données centralisée. Il devrait être utilisé régulièrement pour guider l'application de projet au Vietnam.

COMPAS est élaboré et promu comme un mécanisme et un forum, et il a pour rôles :

- d'introduire les droits de l'enfant et les écoles amies des enfants et de plaider pour ces deux éléments;
- de permettre aux écoles de se livrer à leur auto-évaluation et à leur planification;
- de fournir des données qui compléteront la planification provinciale, locale et de district;
- de suivre les enfants, notamment les filles et les enfants pauvres;
- de créer des conditions dynamiques pour développer davantage un environnement d'apprentissage ami des enfants;
- de faire converger des interventions essentielles et de générer une participation communautaire plus forte;
- d'aider les chefs d'établissements à gérer leur école de façon plus efficace et participative.

COMPAS comprend des lignes de base établies dans 200 écoles deux fois par an, au début et à la fin de l'année scolaire. Il soutient la formation des fonctionnaires locaux aux techniques de sondage et à l'utilisation des données dans la prise de décisions et la gestion. COMPAS est conçu pour fonctionner comme un cycle prospectif : formation au plaidoyer et à la collecte de données -> collecte de données sur le terrain -> analyse -> planification de l'action de l'école -> application de l'environnement d'apprentissage ami des enfants -> davantage de collecte de données pour « déterminer les progrès accomplis ». L'analyse est utilisée de façon à la fois formative au niveau local pour l'amélioration de l'école et comme intrant pour la base de données centrale du Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation, dans des buts de planification et d'affectation de ressources.

Le projet de système scolaire ami des enfants aux Philippines : en 2003, l'Institut asiatique de journalisme et de communication, le Ministère philippin de l'éducation et l'UNICEF ont entrepris des études de cas pour documenter les bonnes pratiques de la mise en œuvre des écoles amies des enfants. Utilisant l'observation et des entretiens écrits comme des vignettes relativement dépourvues d'analyse, les études de cas fournissent une perspective différente et intéressante sur les effets directs du projet : une « fenêtre » sur ce que les utilisateurs et les bénéficiaires considèrent que les concepts et pratiques amis des enfants ont produit (Lopez, 2003).

Les études de cas sont groupées selon les thèmes suivants :

- Faire marcher le système : la mise en œuvre du système d'école amie des enfants;
- Aimer l'école et y rester : les étudiants;
- Bons baisers du professeur : les enseignants;
- Donner l'exemple : les administrateurs;
- Construire ensemble : la communauté;
- Au nom des enfants : à la recherche des élèves.

8.8 QUI DOIT SE CHARGER DU SUIVI ET DE L'ÉVALUATION, ET QUELS RÔLES PEUVENT ÊTRE AMENÉS À JOUER CEUX QUI EN SONT CHARGÉS ?

Pour atteindre le consensus sur une approche de l'éducation de qualité fondée sur les droits humains, le concept d'école amie des enfants doit être intégré au processus du suivi et de l'évaluation du gouvernement. Cela requiert que toutes les parties prenantes s'entendent sur les critères utilisés pour déterminer la convivialité de l'environnement d'apprentissage. Par parties prenantes, on entend les élèves, les parents et les dispensateurs de soins, les communautés, les chefs d'établissement et les enseignants, les dirigeants religieux et traditionnels, les fonctionnaires à tous les niveaux, les partenaires du développement et les organisations de la société civile. Chaque groupe a un rôle à jouer dans le processus du suivi et de l'évaluation.

Les structures de gouvernance de l'éducation varient d'un pays à l'autre et dépendent du nombre de niveaux successifs au sein même de chaque système de gouvernement. Il peut s'agir du gouvernement national, local et de district, de la communauté et de l'école elle-même. Les systèmes fédéraux peuvent comporter un niveau supplémentaire, et certains pays ont des niveaux provinciaux au-dessus du niveau du district. Associer trop de niveaux peut ralentir ou compliquer le processus de suivi et d'évaluation. La décentralisation met en fait davantage l'accent sur le processus de suivi et d'évaluation aux niveaux de l'école et du gouvernement local, avec le gouvernement central qui joue davantage un rôle de contrôle de qualité et de coordination générale.

Un système de suivi cohérent devrait relier ces divers niveaux administratifs et associer jusqu'à un certain point toutes les parties prenantes. Certaines parties prenantes ont plus de chances de s'impliquer dans le processus d'auto-évaluation, notamment les organisations non gouvernementales et communautaires, les organisations religieuses, les dirigeants traditionnels, les communautés et les parents, le personnel local de supervision et d'inspection, les professeurs principaux, les moniteurs, les dispensateurs de soins et les élèves. Les critères externes et d'auto-évaluation devraient être liés, mais les priorités locales doivent se refléter par des exercices d'auto-évaluation et des sondages menés par des organismes externes.

Le tableau 8.1 suggère les rôles potentiels de ceux qui peuvent être impliqués dans le suivi et l'évaluation de l'éducation, selon les critères et les approches des écoles amies des enfants.

© UNICEF/NYHQ2005-0128/Mohan

TABLEAU 8.1

PARTIE PRENANTE	RÔLE	OBJET	REMARQUES
Le Ministère de l'éducation et ses directions, notamment la planification, les jurys d'examens, l'inspection et les grands organismes parapublics.	Le Ministère de l'éducation devrait être au centre de tout le processus de suivi et d'évaluation (S-E).	Assurer le lien entre le S-E des écoles amies des enfants et intégrer les données sur les écoles, le développement de la petite enfance et d'éducation informelle.	Le développement des capacités peut être requis. Les niveaux de gouvernement national, local et de district sont impliqués. L'accent est mis sur l'analyse des politiques et des données pour le secteur.
D'autres ministères, comme ceux de l'approvisionnement en eau, de l'environnement, de la santé, de la condition féminine, du bien-être social et des finances.	Conseil, par les comités intersectoriels.	S'assurer que la santé, l'eau, l'assainissement, l'énergie et les questions sexospécifiques reçoivent l'attention qui convient, et fournir un ensemble minimum pour réduire le risque et s'adapter au changement climatique.	D'autres ministères pourraient contribuer à la conception et la supervision générales du processus de S-E à différents niveaux du système et au processus de S-E lui-même au niveau du gouvernement local.
Institutions scolaires, instituts de formation des maîtres et agences de consultants.	Soutien technique pour assurer un S-E et une recherche de qualité	Assurer la qualité et le lien entre le S-E et la formation d'enseignants et de fonctionnaires.	Les systèmes intégrés, comme les universités locales et les instituts de formation des maîtres devraient être autant impliqués que possible.
Grands partenaires internationaux du développement dans l'éducation.	Pourraient être représentés dans un comité directeur général ou en accord sur les indicateurs et systèmes d'établissement de rapports essentiels.	Assurer le consensus autour de la conception et de l'approche générales du S-E, notamment pour des indicateurs essentiels sélectionnés.	L'UNICEF peut prendre la direction ou non. Lié au système d'information général sur la gestion de l'éducation (EMIS) et le contrôle de qualité. Les partenaires du développement sur le terrain peuvent être directement impliqués à divers niveaux.
Organisations non gouvernementales (ONG) internationales avec des réseaux sur le terrain, ONG locales et organisations communautaires, et le secteur privé.	Pourraient être représentés dans un comité directeur général ou en accord sur les indicateurs et systèmes d'établissement de rapports essentiels.	Assurer le consensus autour de critères et d'indicateurs essentiels.	Implication à tous les niveaux, notamment les ONG internationales et les grandes ONG nationales, assurer le lien avec les ONG sur le terrain et les organisations communautaires, et soutenir le plaidoyer.
Fonctionnaires locaux	Suivre les écoles selon des principes « amis des enfants » convenus, notamment une utilisation efficiente du financement.	S'assurer que des informations pertinentes soient rassemblées et analysées à ce niveau.	Certaines administrations locales ont des systèmes d'inspection et de supervision ainsi que l'EMIS.

Organisations religieuses.	Consultatif ou de suivi et de plaidoyer : elles doivent adhérer aux principes des écoles amies des enfants, qui eux-mêmes doivent refléter leurs croyances.	S'assurer que les enfants comprennent et adoptent les valeurs et l'éthique communes et montrent un respect mutuel des autres élèves et de leur communauté, conformément aux normes et coutumes locales.	Faire participer ces organisations est essentiel dans les pays où leur soutien est requis pour atteindre les objectifs d'Éducation pour tous (ÉPT); par exemple, les autorités religieuses musulmanes du Pakistan et du nord du Nigeria.
Dirigeants traditionnels.	Consultatif ou de suivi et de plaidoyer : elles doivent adhérer aux principes des écoles conviviales, qui eux-mêmes doivent refléter leurs croyances.	Assurer une conformité culturelle entre l'école, la communauté et l'environnement local.	Les dirigeants traditionnels peuvent avoir une influence aussi importante dans certains systèmes que le gouvernement, et peuvent être des agents essentiels dans la réalisation du projet d'écoles amies des enfants.
Communautés et parents.	Participants actifs au S-E scolaire aux niveaux communautaire et scolaire.	Assurer la transparence, la responsabilité, la prise en charge et la durabilité.	Par la participation aux comités villageois ou scolaires et communautaires. Peut inclure les associations de parents/enseignants et les clubs de mères.
Professeurs principaux, enseignants, instructeurs d'enseignement informel, dispensateurs de soins	Tenir les dossiers de classe et d'école ou de centre, de santé, d'âge et d'autres indicateurs.	Assurer une collecte et une utilisation d'informations efficace au niveau de l'école.	Un système EMIS efficace dépend d'une bonne d'informations au niveau de l'école ou du centre, de même qu'une planification scolaire réussie.
Elèves.	Consultation et suivi, notamment intégration des enfants non scolarisés et leur apport aux critères de S-E.	S'assurer que les critères de convivialité des écoles sont générés par les élèves.	Les élèves peuvent participer aux comités scolaires ou aux structures parallèles et aux clubs qui intègrent le S-E à leur fonction.

8.9 AUTRES QUESTIONS SOULEVÉES PAR LE SUIVI ET L'ÉVALUATION DES MODÈLES D'ÉCOLE AMIE DES ENFANTS

En général, le suivi et l'évaluation comprennent un vaste éventail de questions. Les modèles d'écoles amies des enfants en créent encore plus. L'accent que mettent les exercices de suivi et d'évaluation n'est pas seulement destiné à fournir aux décideurs des données factuelles, mais aussi à aider les écoles et praticiens réfléchis à s'améliorer, et à en faire profiter les apprenants. De surcroît, le suivi et l'évaluation doivent faire partie intégrante de tout programme d'école amie des enfants dès le départ, plutôt que d'apparaître comme des éléments ajoutés après coup. Si l'école amie des enfants est intégrée au système scolaire, le suivi et l'évaluation devraient être pleinement intégrés aux processus existants du système éducatif plutôt que d'être traités comme un exercice unique séparé du reste du système. La synchronisation est elle aussi importante. Le suivi devrait commencer tôt et être inclus stratégiquement et de manière réfléchie à tous les stades du cycle de programmation.

L'examen de cette question et d'autres points essentiels est une partie primordiale du développement des capacités pour les écoles amies des enfants.

8.9.1 Comment le suivi et l'évaluation devraient-ils être intégrés à la conception générale de projet ?

Les procédures de suivi et d'évaluation devraient être clairement délimitées dans la conception générale de projet, le plan sectoriel d'éducation (si l'école amie des enfants y est intégrée) et à tous les niveaux devant être suivis ou évalués (école, communauté et gouvernements local et national). Une approche de cadre logique ou une adaptation, qui relie clairement les objectifs, les indicateurs essentiels et les moyens de vérification (le comment) et identifie le rôle de chaque partenaire, devrait être utilisée. Cela permet d'éviter les doubles emplois et d'assurer que les écoles amies des enfants s'intègrent à la politique générale du gouvernement et à ses structures de planification.

8.9.2 Quand le suivi et l'évaluation devraient-ils se produire ?

Le suivi devrait être continu et impliquer toutes les parties prenantes. Les évaluations devraient être menées suivant des cycles convenus, à la fois dans les systèmes gouvernementaux dominants comme les recensements annuels ou les visites d'inspection de comité biannuelles, et dans des protocoles d'accord sur des projets convenus lorsque les écoles amies des enfants sont soutenues par des projets spécifiques.

Les évaluations d'impact qui déterminent les changements imputables aux écoles amies des enfants devraient permettre que s'écoule un temps raisonnable entre l'exécution et le bilan. Il se peut que les interventions et les processus n'entrent pas en vigueur immédiatement. La formation des enseignants, par exemple, prendra un peu de temps avant d'influer sur le comportement des enseignants, ce qui signifie que les effets ne se verront pas immédiatement. Une période d'au moins deux ans entre la ligne de base et les études d'impact est normalement à conseiller. La principale ligne de base peut toutefois être complétée par des bases rapides d'appréciation préalable au niveau de chaque école, s'assurant ainsi que chaque école a ses propre étalons de mesure l'aidant à élaborer son plan de développement scolaire.

Le suivi se produit à divers niveaux, du niveau mondial (utilisant des cibles d'ÉPT) à celui de l'État et d'autres niveaux gouvernementaux ainsi que de la communauté, de l'école, de la salle de classe et de chaque enfant. La qualité de la tenue des dossiers de l'école devrait être considérée comme un élément essentiel d'un environnement d'apprentissage ami des enfants. Des comités de gestion d'écoles efficaces et soucieux de l'inclusion de tous sont indispensables pour assurer la participation de la communauté à la planification et au suivi des activités scolaires.

8.9.3 Pourquoi les lignes de base sont-elles importantes, et que devraient-elles mesurer ?

Un des problèmes pour « vendre » le concept d'école amie des enfants aux partenaires du développement et aux gouvernements est l'absence de ligne de base et de données d'impact qui démontre l'efficacité des activités et des intrants sur les processus et les effets de l'apprentissage. Les données de base peuvent être fournies par les gouvernements au moyen d'outils comme l'EMIS, les sondages nationaux (notamment les analyses sectorielles de l'éducation), les rapports d'inspection et les documents comme les budgets et les états de dépenses à tous les niveaux gouvernementaux. Ces données devraient

Au Kenya, les écoles reçoivent un chèque directement du gouvernement pour acheter des manuels scolaires, et des comités de gestion des manuels scolaires gèrent et suivent les achats et l'utilisation.

être complétées par d'autres plus spécifiques d'indicateurs essentiels sur les écoles amies des enfants liés aux processus, aux relations et aux effets directs. Un de ces derniers qui est capital et doit être mesuré est l'impact de l'école sur les compétences et les habiletés, notamment l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie quotidienne. Les instruments de l'enseignement normal peuvent être utilisés, comme ceux qui figurent dans les sondages sur le suivi des réussites d'apprentissage.

Un élément important des écoles amies des enfants est la participation des élèves dans les salles de classes (mesurée par l'analyse de l'interaction en classe) et à la prise de décisions. L'impact des écoles amies des enfants sur l'attitude et le comportement des élèves, de leur famille et de leur communauté par rapport à des questions comme la santé, l'assainissement et les questions sexospécifiques doit également être mesuré. Cela met en jeu des études au sein de l'école et de la communauté qui mesurent l'influence des écoles amies des enfants sur le degré de garantie que les messages passent d'un enfant à l'autre et d'un enfant à sa famille et à la communauté.

8.9.4 Habiliter les communautés et autres parties prenantes

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 au processus est essentiel. Pour y parvenir, la formation peut être liée au développement de compétences plus larges par des approches participatives d'appréciation préalable. Utiliser des méthodes éprouvées comme Reflect, qui combine l'analyse des besoins et le développement de l'alphabétisation, cela peut stimuler la capacité qu'a la communauté de se livrer au suivi-évaluation. Les communautés deviennent alors des partenaires dans la collecte, l'analyse et l'utilisation de données tout en guidant les plans de développement.

Le Kenya, le Nigéria, l'Afrique du Sud et l'Ouganda ont incorporé les outils types de suivi des réussites scolaires à leurs lignes de base.

L'évaluation et le suivi doivent être présentés aux communautés de façon compréhensible pour qu'elles puissent participer au processus de façon significative. Le développement des capacités est lui aussi essentiel pour les enseignants, les chefs d'établissement et les fonctionnaires du gouvernement. Dans le cas des enseignants et d'autres spécialistes, la formation en recherche-action est essentielle s'ils doivent se développer comme praticiens réfléchis attentifs aux besoins de leurs élèves. De même, les enfants peuvent tenir un journal personnel dans lequel ils consignent leurs réflexions et recevoir une formation en méthodes de recherche fondamentale. Le mouvement de l'éducation des filles en Ouganda, par exemple, a fourni une formation aux jeunes enfants en compétences de recherche fondamentale. On trouve d'excellents exemples de participation communautaire au suivi et à l'évaluation au Malawi, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, où la participation communautaire faisait partie intégrante de la collecte de données sur les questions relatives à la petite enfance

et au suivi des orphelins au sein de la communauté.

8.9.5 Juger de l'impact sur le système éducatif dans son ensemble

L'impact de la reproduction et de l'intégration des initiatives « écoles amies des enfants » sur les systèmes de l'État devrait être mesuré. Les données peuvent être utilisées pour aider les gouvernements à reconnaître les mérites de l'intégration des écoles amies des enfants dans l'élaboration des politiques et la planification au niveau général.

Si le statut d'école amie des enfants est accordé sur la base de la conformité d'une école à certains étalons de mesure, la motivation pour s'améliorer sera plus forte. À un niveau plus local, l'influence des écoles amies des enfants sur les écoles des alentours devrait aussi être mesurée lorsque l'on a recours au modèle de groupe. On peut aussi juger de l'impact de l'école sur l'éducation dans l'organisme gouvernemental local. De plus, les progrès réalisés sur la voie de la durabilité doivent être suivis. L'UNICEF devrait avoir des stratégies d'abandon graduel pour toutes les écoles qu'il soutient lorsque les environnements d'apprentissage amis des enfants se maintiendront à moyen et à long terme après que le soutien externe a pris fin.

Les données recueillies sur les écoles devraient figurer dans une base de données globale comme DevInfo, qui englobe une vaste gamme d'indicateurs du développement. De cette manière, des connections pourront être établies entre les informations générées par le secteur de l'éducation et les données provenant d'autres secteurs. Cela est essentiel pour mesurer les progrès accomplis sur la voie des OMD pertinents.

8.10 LA VOIE À SUIVRE

Un suivi-évaluation efficace est nécessaire pour améliorer les écoles et les rendre plus « amies des enfants ». Il faut des preuves tangibles que les écoles fourniront à tous les enfants une éducation de qualité et que les élèves acquerront les compétences et habiletés pertinentes, qui leur permettront de jouir de tous leurs droits dans la société. Associer tous les partenaires principaux au niveau national et à celui du district aide à bâtir le consensus. La participation de l'école et de la communauté au processus accroît la transparence, la responsabilité et l'appropriation de l'école par la communauté. De plus, les évaluations doivent dépasser le cadre de l'école pour dresser la carte des obstacles aux inscriptions et à l'assiduité comme les effets de la pauvreté, de la discrimination ou du VIH et du SIDA.

Le processus de suivi et d'évaluation doit être rigoureux et inspirer confiance pour générer des données fiables auxquelles on peut accéder par une gestion de base de données solide. Trop souvent, les données sont rassemblées mais pas communiquées ou utilisées de façon efficace. L'accent doit également être mis sur le bilan du suivi et du processus au fur et à mesure de l'évolution des écoles dans le temps, qui passent d'une utilisation des principes « amis des enfants » à l'identification des stratégies dynamiques conduisant couramment aux améliorations des écoles amies des enfants.

En dernière analyse, toutefois, deux questions seront posées aux écoles amies des enfants sur leur contribution à une éducation pour tous de qualité et fondée sur les droits humains. À quel point les écoles amies des enfants sont-elles efficaces, et que vont-elles coûter ? Voilà les difficultés que doivent résoudre ceux qui ont la responsabilité du suivi et de l'évaluation des écoles amies des enfants.

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

CHAPITRE 9

Intégrer le concept « ami des enfants » au système éducatif

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 9
Intégrer le concept « ami des enfants » au système éducatif

9.1 Comprendre l'intégration au système éducatif
9.1.1 Le passage à grande échelle
9.1.2 Intégrer le concept

9.2 Modèles de simulation et intégration

CHAPITRE 9

INTÉGRER LE CONCEPT « AMI DES ENFANTS » AU SYSTÈME ÉDUCATIF

9.1 COMPRENDRE L'INTÉGRATION AU SYSTÈME ÉDUCATIF

Une fois que le modèle d'école amie des enfants a été appliqué avec succès dans un certain nombre d'écoles d'un pays, l'étape suivante consiste à travailler avec le gouvernement pour transformer toutes les écoles en écoles amies des enfants en un délai convenu. On peut le faire de deux manières : a) faire passer l'application du modèle des écoles amies des enfants à grande échelle dans tout le pays; b) intégrer les écoles amies des enfants dans le système éducatif. Bien que ces deux processus soient étroitement liés, ils présentent des différences significatives.

9.1.1 Le passage à grande échelle

Le passage à grande échelle nécessite une reproduction systématique et souvent rapide du modèle d'école amie des enfants, de façon à ce que dans un laps de temps donné toutes les écoles puissent être identifiées comme amies des enfants. Cela peut être réalisé par l'approche du « big bang », qui se sert de gros investissements sur une courte période pour rendre toutes les écoles amies des enfants. Par exemple, on peut mettre sur pied un projet à grande échelle de formation de tous les enseignants et administrateurs scolaires aux méthodes d'école amie des enfants, l'assortir de constructions et rénovations importantes d'écoles et d'un approvisionnement considérable de matériel scolaire, pour créer les caractéristiques nécessaires d'une école amie des enfants dans des établissements de tout le pays.

L'approche « big bang » du passage à grande échelle fonctionne le mieux là où suffisamment de ressources financières sont disponibles et où le modèle qui doit être reproduit présente un degré élevé de certitude, avec un ensemble fini de caractéristiques bien définies qui changent peu d'un cas à un autre. Dans ce scénario, il devient relativement simple de construire ou de rénover des écoles, de former des enseignants et de fournir le matériel d'apprentissage à une échelle couvrant le pays tout entier. Cette approche s'explique par le fait que le système éducatif a déjà établi des écoles amies des enfants d'une façon qui rend la reproduction à grande échelle simple et faisable.

Bien que l'approche plus large à court terme soit définitive et efficiente, la souplesse limitée qu'elle offre peut se solder par des erreurs coûteuses si les caractéristiques reproduites ne fonctionnent pas bien pour certaines écoles ou ne sont pas conformes aux conditions d'un district particulier. Une alternative pour généraliser le modèle de l'école amie des enfants consiste à organiser un déploiement progressif : le modèle d'école amie des enfants est peu à peu reproduit d'un endroit à un ensemble gérable d'autres endroits, puis à une série d'autres, jusqu'à ce que tout le pays soit couvert.

L'approche du déploiement progressif est la plus appropriée quand le financement est limité à court terme et qu'un certain degré d'incertitude règne quant à ce qui fonctionne le mieux. C'est particulièrement vrai lorsque le modèle à reproduire est fondé sur des principes fondamentaux ou sur un ensemble d'hypothèses pouvant conduire à des caractéristiques et fonctionnalités diverses dans un contexte spécifique. L'application réussie dans un ensemble d'écoles d'un seul district, par exemple, peut être suivie par des efforts de reproduction dans un certain nombre d'écoles d'un autre district. Il s'agit d'apprendre par l'expérience dans le premier district, en se servant de ce qui a fonctionné

et en évitant ce qui n'a pas réussi, tout en mettant aussi en place de nouvelles variations de caractéristiques des écoles amies des enfants en conformité avec les particularités du nouveau district.

Cette approche heuristique du passage à plus grande échelle peut paraître plus lente et moins efficiente, mais elle permet d'appliquer les enseignements tirés et de faire des changements pour améliorer le modèle alors même qu'il est en train d'être déployé à d'autres d'écoles. Elle évite aussi les erreurs coûteuses, ce qui est particulièrement important lorsque les ressources disponibles sont limitées.

9.1.2 Intégrer le concept

Une autre approche pour faire de toutes les écoles d'un pays des écoles amies des enfants consiste à intégrer le modèle d'école amie des enfants au système éducatif. Il ne s'agit pas seulement de passage à l'échelle supérieure, mais les deux démarches sont liées. L'intégration injecte des éléments essentiels du modèle dans tous les aspects du système éducatif, notamment dans les processus et paramètres qui façonnent le système. Cela veut dire que la planification, l'exécution, le financement, la dotation de personnel, la gestion, la supervision, le suivi et l'évaluation dans le pays vont intrinsèquement épouser le modèle d'école amie des enfants.

L'intégration implique donc une « approche de système » plutôt qu'une « approche de projet », qui est habituellement utilisée dans le passage à grande échelle. L'approche de système est habituellement effectuée par les modèles de simulation, qui permettent de construire tout un ensemble de scénarios avec des variables « amies des enfants » pour montrer comment le système d'éducation fonctionnerait et ce que serait le coût de l'application des caractéristiques « amies des enfants » dans toutes les écoles. Elle permet aussi aux normes nationales d'être fixées dans des secteurs clés pour guider la pratique et aider à déterminer le budget requis pour une mise en œuvre généralisée au système tout entier en un temps donné.

L'avantage qu'offre l'intégration est qu'elle favorise la durabilité. Le modèle devient partie intégrante du système éducatif plutôt qu'un projet qui doit être pleinement intégré au système plus tard alors qu'il prend souche dans les écoles et les districts.

L'UNICEF recommande que les pays partenaires choisissent soit l'approche d'intégration, soit le passage à grande échelle par une stratégie de « big bang » ou de déploiement, sur la base d'un certain nombre de facteurs :

- Dans quelle mesure les éléments clés des écoles amies des enfants ou le modèle d'école amie des enfants dans sa totalité ont déjà pris racine dans le système éducatif du pays;
- Dans quelle mesure le système est adaptable à l'innovation en général;
- La disponibilité de ressources suffisantes et prévisibles que les écoles puissent utiliser de manière souple pour mettre en œuvre le changement et les améliorations;
- Ce qui remplit le mieux les conditions pour que les modèles novateurs comme les écoles amies des enfants prennent racine et deviennent une partie durable de l'éducation dans tout le pays.

9.2 MODÈLES DE SIMULATION ET INTÉGRATION

Ce qui est le plus significatif dans l'intégration en tant que processus distinct du passage à l'échelle supérieure est qu'elle injecte des éléments essentiels du modèle d'école amie des enfants dans le processus de planification et d'investissement dans un système d'éducation complet. Une fois de plus, cela se fait habituellement par l'utilisation des modèles de simulation. Il existe divers modèles de simulation disponibles pour la planification et, en général, ils sont utilisés pour mieux comprendre comment un système se comporte lorsqu'on en modifie les variables.

Ils peuvent être utilisés comme bancs d'essai pour soupeser les mérites respectifs des facteurs importants, en vue d'aider à prescrire les normes nationales appropriées et de déterminer les équilibres optimaux entre le coût et la qualité de l'éducation pour tous les apprenants.

Les modèles de simulation sont surtout utiles pour comprendre l'impact des décisions de politique sur les rendements, le coût et les effets directs du système. Pour soutenir les gouvernements et les partenaires dans l'intégration des écoles amies des enfants, les modèles de simulation de politique et les outils de calcul des coûts peuvent être utilisés en vue d'évaluer les implications en termes de ressources de diverses options décisionnelles face aux contraintes budgétaires. Ils peuvent aussi projeter d'autres scénarios possibles et réalisables de développement des écoles amies des enfants qui aideront à déterminer les meilleures options pour un pays donné.

L'UNICEF favorise l'utilisation du modèle EPSSim (voir chapitre 7). L'outil EPSSim peut utiliser une liste de pointage ou des consignes créées par les pays dans le cadre de l'établissement de normes et stratégies nationales pour les écoles amies des enfants. La Chine, par exemple, a mis au point ce type de liste de pointage autour de quatre catégories de principes d'école « amie des enfants » et s'en sert pour établir des normes nationales d'écoles amies des enfants (voir encadré page 4).

En utilisant des modèles de simulation, il est possible de montrer l'impact des décisions au stade de la consultation, lorsque les principales parties prenantes utilisent les principes des écoles amies des enfants pour créer des caractéristiques désirables. Cela peut favoriser un dialogue sain et susciter une approche équilibrée entre les idéaux des écoles amies des enfants et, plus concrètement, ce que l'on peut se permettre en un temps donné. Une fois que des normes générales ont été établies pour des éléments des quatre catégories, les modèles de simulation peuvent être utilisés pour explorer des applications spécifiques afin de rendre toutes les écoles « amies des enfants ».

Bien que le modèle EPSSim soit plus qu'adéquat pour intégrer les écoles amies des enfants aux systèmes éducatifs, l'UNICEF reconnaît qu'un pays a besoin d'utiliser de nombreux autres modèles lorsqu'il planifie le développement de l'éducation. Il pourrait s'agir de modèles recommandés par un bailleur de fonds important ou de modèles que les planificateurs du pays connaissent déjà. Dans ces circonstances, il est important de s'assurer que l'intégration des écoles amies des enfants n'exige pas de changements majeurs dans le modèle de simulation déjà en usage. Une façon d'éviter ce problème consiste à fournir aux pays une gamme commune de modèles qu'ils pourront utiliser comme des outils standard pour divers objectif lorsqu'ils planifient le développement de l'éducation.

Soucieux de fournir aux pays les modèles appropriés, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'UNICEF et la Banque mondiale ont réuni un groupe de travail constitué d'experts des modèles d'éducation pour passer en revue les modèles actuels et utiliser leurs éléments essentiels afin d'élaborer un assemblage de modèles interconnectés et le mettre à la disposition des pays. Cette approche éclectique permet de prévoir que les partenaires pourront mieux mobiliser les pays pour l'exploration des options décisionnelles, la formulation de scénarios et les implications des projets quant aux coûts et aux résultats des diverses politiques et stratégies, notamment l'intégration des écoles amies des enfants.

Le chemin menant aux écoles amies des enfants peut varier, mais le but est toujours le même : s'assurer que tous les enfants ont accès à une éducation de qualité et sont soutenus dans un environnement convivial où ils peuvent développer leur plein potentiel. Cela est au centre même des OMD liés à l'éducation et aux buts d'Éducation pour tous. Il importe donc de plaider pour l'intégration ou la généralisation du modèle d'école amie des enfants comme service unique pour la conception et la mise en œuvre d'une éducation de qualité pour tous.

LA CHINE MET AU POINT DES NORMES NATIONALES D'ÉCOLE AMIE DES ENFANTS

« Un développement complet pour tous les enfants » et l'épanouissement du potentiel créatif humain

Le pilotage réussi du modèle d'école amie des enfants dans 1 000 écoles chinoises a étayé la décision prise par le gouvernement d'utiliser l'école amie des enfants comme son modèle pour améliorer la qualité de l'éducation primaire et secondaire dans la mise en œuvre de ses nouvelles mesures de gouvernance.

Soutenu par l'UNICEF, le Ministère de l'éducation a décidé de mettre au point des normes nationales de qualité scolaire et de réussite d'apprenant à la fin 2006. Le cadre de ces normes intégrait la Convention relative aux droits de l'enfant, l'objectif de développement national dans le secteur de l'éducation de base défini dans sa « loi d'éducation obligatoire de neuf ans » et les priorités de quatre services du Ministère de l'éducation. Avec le soutien technique de l'Institut national chinois de recherche sur l'éducation et de l'École normale de Beijing, le Ministère de l'éducation a effectué le travail préparatoire de 16 groupes techniques. L'effort collaboratif d'une multitude d'intervenants, qui a reçu le soutien technique de l'UNICEF, a abouti à la finalisation des normes en 2008. Elles seront testées dans un minimum de six provinces en 2008 et développées dans un nombre encore supérieur de provinces et d'écoles en 2009.

La vision, l'objectif et la portée des normes nationales chinoises pour les écoles amies des enfants sont contenus dans le paragraphe d'introduction du document final :

« L'objectif ultime de l'école amie des enfants en Chine est le développement complet de tous les enfants et l'épanouissement total des potentialités créatives humaines de chaque élève. Les enfants des écoles amies des enfants apprendront à apprendre, avec motivation et la capacité de bien apprendre; ils apprendront à faire des choses : solution de problèmes, application des connaissance et compétences sociales et de la vie quotidienne; ils apprendront à être : développement des compétences humaines, respect des enseignants, des parents, des pairs et d'autres, apprentissage coopératif, désir d'aider autrui et de travailler avec autrui dans un esprit d'équipe. En résumé, les élèves des écoles amies des enfants chinoises seront mis dans une situation favorable pour se développer d'une façon complète : dans la dimension éthique, intellectuelle, physique, esthétique et dans celle des compétences de la vie quotidienne. »

UN CADRE DE NORMES NATIONALES D'ÉCOLES AMIES DES ENFANTS

Vision d'école amie des enfants

Dimension I — Inclusion et égalité
- 1. Sauvegarder l'égalité des droits de l'enfant
- 2. Montrer le respect des différences et de la diversité
- 3. Créer l'égalité entre les sexes dans les environnements d'enseignement et d'apprentissage

Dimension II — Efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage
- 1. Encourager les enseignants à montrer leur amour du travail
- 2. Élaborer un programme scolaire imprégné de l'apprentissage des compétences de la vie quotidienne
- 3. Mettre en œuvre un enseignement axé sur l'apprenant
- 4. Développer un système ouvert et durable de soutien aux enseignants

Dimension III — Sécurité, santé et productivité
- 1. Créer un environnement sûr et convivial
- 2. Mettre en place une éducation sur la sécurité axée sur les compétences de la vie quotidienne
- 3. Adopter des normes de croissance saines
- 4. Organiser une éducation physique de qualité

Dimension IV — Participation et harmonisation
- 1. Donner aux enfants les moyens de participer
- 2. Créer un système et une culture de gestion des écoles axés sur la participation des enseignants et des élèves
- 3. Développer des partenariats harmonieux entre la famille, la communauté et l'école
- 4. Améliorer la qualité des dirigeants scolaires

Pour de plus amples informations :
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mai 2009

CRÉDIT DES PHOTOS DE COUVERTURE :
Couverture, de gauche à droite :
© UNICEF/NYHQ2005-1323/Tkhostova
© UNICEF NYHQ2006-2421/Markisz
© UNICEF/NYHQ2005-0221/Pietrasik
© UNICEF/NYHQ2007-1344/Pirozzi

Quatrième de couverture, de gauche à droite :
© UNICEF/NYHQ2003-0441/Noorani
© UNICEF/NYHQ2006-1475/Pirozzi
© UNICEF/NYHQ2005-1177/LeMoyne
© UNICEF/2007/Brisebois

Pour de plus amples informations:
Section de l'éducation
Division des programmes, UNICEF

Publié par l'UNICEF
Division de la communication
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis

Site Internet : www.unicef.org/french
Courriel : pubdoc@unicef.org

50 dollars É.-U, 38,60 euros
ISBN : 978-92-806-4377-0
No. de vente : F.09.XX.4

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Mars 2009