



**Sous la direction du Docteur Kaspar Burger**

**L'ANALYSE DU DROIT À L'ÉDUCATION DES ENFANTS RÉFUGIÉS EN CÔTE D'IVOIRE AU  
REGARD DE LA POLITIQUE D'INTÉGRATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF IVOIRIEN**

**MÉMOIRE – ORIENTATION RECHERCHE**

Présenté à  
L'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'Enfant  
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch  
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant

par

Akossoua Michelle Ida ; EHOUMAN

de

Abengourou, Côte d'Ivoire

Mémoire N° DE 2014/MIDE 12-13/17

SION

Août, 2014

## **AVERTISSEMENT**

L'INSTITUT UNIVERSITAIRE KURT BÖSCH / UNITÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE EN DROITS DE L'ENFANT N'ENTEND DONNER AUCUNE APPROBATION NI IMPROBATION AUX OPINIONS ÉMISES DANS CE MÉMOIRE.

CES OPINIONS DOIVENT ÊTRE CONSIDÉRÉES COMME PROPRES À LEUR AUTEUR.

*À l'enfant inconnu  
qui n'aura peut-être jamais accès à l'éducation  
et dont jamais personne ne se rendra compte.*

## **RÉSUMÉ**

Parmi les différents principes de la Convention relative aux droits de l'enfant (ci-après : CDE), ceux concernant l'accès à l'éducation en constituent un élément clé.

Les réfugiés, du fait de leur statut, représentent une population fragilisée et particulièrement vulnérable, surtout parce qu'elle ne maîtrise pas son avenir. Or, pour aider les réfugiés à accéder à un peu de normalité et à se reconstruire, il faut leur donner de l'espoir et qui mieux que l'École peut participer à cette démarche. La recherche que nous avons menée traite justement de l'éducation des enfants réfugiés, à travers le cas de la Côte d'Ivoire. Il s'agira en particulier d'étudier la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien. L'étude portera sur les différentes politiques expérimentées en Côte d'Ivoire au profit des enfants réfugiés et sur les résultats obtenus. Enfin, des recommandations seront suggérées de façon à optimiser le rôle des différents acteurs concernés.

**Mots clés :** enfants réfugiés ; droit à l'éducation ; accessibilité, adaptabilité ; liberté de choix ; participation ; assistance éducative ; solutions durables ; intégration locale ; exclusion.

## **SIGLES ET ABRÉVIATIONS**

<b>ADRA</b>	Adventist Development and Relief Agency
<b>ASAPSU</b>	Association de Soutien à l'Autopromotion Sanitaire et Urbaine
<b>CADBE</b>	Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant
<b>CDE</b>	Convention internationale des droits de l'enfant
<b>CDESC</b>	Comité des droits économiques, sociaux et culturels
<b>COGES</b>	Comités de gestion des établissements scolaires
<b>CRC</b>	Comité des droits de l'enfant
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>HCDH</b>	Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme
<b>HCR</b>	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
<b>HRC</b>	Conseil des Droits de l'Homme
<b>IIEP</b>	L'Institut international de planification de l'éducation
<b>INEE</b>	Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence
<b>JRS</b>	Service Jésuite des Réfugiés
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>PIDESC</b>	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
<b>SAARA</b>	Service d'Aide et d'Assistance aux Réfugiés et Apatrides
<b>SEI</b>	Système éducatif d'intégration
<b>SEP</b>	Système éducatif parallèle
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## **LÉGENDE**

- Figure 1 : Tableau explicatif du choix des personnes interviewées
- Figure 2 : Schématisation du système d'acteurs du projet suivant l'idéal de coopération du HCR
- Figure 3 : Schématisation des rôles des acteurs dans le SEI
- Figure 4 : Tableau récapitulatif des différences et ressemblances des politiques éducatives parallèle et d'intégration locale
- Figure 5 : Nombre d'enfants réfugiés en âge scolaire | 2009 – 2014
- Figure 6 : Enfants réfugiés bénéficiaires de l'aide à l'éducation | 2010 – 2014
- Figure 7 : Taux de scolarisation des enfants réfugiés urbains | 2010 – 2014
- Figure 8 : Tableau des résultats scolaires (BAC, BEPC, CEPE) | 2010 – 2013
- Figure 9 : Total des résultats scolaires en % (BAC, BEPC, CEPE) | 2010 – 2013
- Figure 10 : Diagramme à barre des taux de réussite et d'échec

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
I) CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE.....	10
II) INTÉRÊT ET LIMITATION DU SUJET.....	13
III) PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE(S) EXPLORATOIRE(S).....	14
IV) OBJECTIF(S) DE LA RECHERCHE.....	15
V) MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	15
1) Description de la méthode d'entretien.....	16
1-1) Grille d'analyse.....	16
1-2) Échantillon.....	17
1-3) Principaux résultats.....	19
2) Analyse éthique.....	19
VI) STRUCTURATION DE LA RECHERCHE.....	20
<b>1ÈRE PARTIE : LA PRÉSENTATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ADOPTÉES EN CÔTE D'IVOIRE EN FAVEUR DES ENFANTS RÉFUGIÉS.....</b>	<b>21</b>
<b>A) LA PARTICULARITÉ DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ADOPTÉES EN CÔTE D'IVOIRE EN FAVEUR DES ENFANTS RÉFUGIÉS.....</b>	<b>22</b>
<b>1) Deux systèmes éducatifs autonomes.....</b>	<b>22</b>
1-1) Le SEP et la création des écoles de réfugiés.....	22
1-1)1. Les buts et objectifs du SEP.....	22
1-1)2. La création des écoles de réfugiés.....	23
1-2) Le SEI : l'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes.....	25
1-2)1. Buts et objectifs de l'intégration.....	26

1-2)2. Modalités du SEI.....	27
<b>2) Deux approches participatives différentes.....</b>	<b>29</b>
2-1) Une participation directe dans les "écoles de réfugiés".....	29
2-1)1. La participation à travers le choix du type d'éducation à donner aux enfants réfugiés.....	30
2-1)2. La participation au sein des écoles de réfugiés.....	31
2-2) Une participation limitée dans le cadre de l'intégration locale.....	32
2-2)1. Les limites d'une participation à un système préexistant.....	32
2-2)2. L'absence d'une influence réelle des réfugiés dans le processus décisionnel	33
<b>B) LES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES AUX DEUX POLITIQUES ÉDUCATIVES ADOPTÉES EN COTE D'IVOIRE EN FAVEUR DES ENFANTS RÉFUGIÉS.....</b>	<b>36</b>
<b>1) Deux politiques visant à assurer l'égalité de chance dans l'éducation.....</b>	<b>36</b>
1-1) La garantie du critère d'accessibilité dans le cadre des politiques éducatives parallèles et d'intégration.....	37
1-1)1. De l'"accessibilité matérielle" des Systèmes éducatifs SEP et SEI.....	37
1-1)2. De l'accessibilité pédagogique des Systèmes éducatifs SEP et SEI.....	39
1-2) La lutte contre la discrimination dans les systèmes éducatifs SEP et SEI.....	39
1-2)1. Le respect des différences dans le cadre du SEP.....	40
1-2)2. La recherche d'équité avec le SEI.....	41
<b>2) Deux politiques visant à trouver des solutions aux problèmes éducatifs des enfants réfugiés.....</b>	<b>42</b>
2-1) La contribution des SEP et SEI à la stabilisation de la situation des enfants réfugiés.....	43
2-1)1. Le SEP, un mécanisme du rapatriement des réfugiés dans leur pays d'origine.....	43

2-1)2. Le SEI, un mécanisme de l'intégration des réfugiés dans la société ivoirienne.....	44
2-2) La contribution des SEP et SEI à l'insertion des enfants réfugiés dans le tissu social.....	45
2-2)1. Le maintien des enfants réfugiés dans un environnement socio-culturel familial dans le cadre du SEP.....	45
2-2)2. La préparation d'acteurs potentiels de l'environnement socio-économique dans le cadre du SEI.....	46
<b>CONCLUSION PARTIELLE 1.....</b>	<b>48</b>
<b>2ÈME PARTIE : L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE D'INTÉGRATION DES ENFANTS RÉFUGIÉS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF IVOIRIEN.....</b>	<b>49</b>
<b>A) LE RAPPORT SUR LES RÉSULTATS OBTENUS.....</b>	<b>50</b>
<b>1) Les résultats en termes d'accessibilité.....</b>	<b>50</b>
1-1) Le taux de scolarisation des enfants réfugiés urbains.....	50
1-2) La prise en charge des enfants en situation de risque.....	53
<b>2) Les résultats en termes d'adaptabilité.....</b>	<b>55</b>
2-1) Des résultats scolaires satisfaisants.....	56
2-2) Les facteurs explicatifs du taux élevé d'échec scolaire des enfants réfugiés.....	57
2-2)1. La barrière linguistique, un facteur justificatif de l'échec scolaire.....	57
2-2)2. Les autres facteurs justificatifs de l'échec scolaire des enfants réfugiés.....	58
<b>B) LE RAPPORT SUR LES POINTS D'AMÉLIORER.....</b>	<b>60</b>
<b>1) Les faiblesses matérielles.....</b>	<b>60</b>
1-1) L'insuffisance des moyens financiers.....	60
1-1)1. L'insuffisance dans le financement du droit à l'éducation des enfants réfugiés.....	60

1-1)2. La gestion du budget alloué à l'éducation.....	62
1-2) L'insuffisance des moyens humains.....	63
<b>2) Les faiblesses structurelles.....</b>	<b>65</b>
2-1) Les difficultés liées à la coordination avec le HCR.....	65
2-2) Une émancipation difficile de l'ASAPSU par rapport au HCR.....	66
<b>CONCLUSION PARTIELLE 2.....</b>	<b>68</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>69</b>
<b>RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>72</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>75</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>81</b>

## INTRODUCTION

Cette étude que nous voudrions mener, traite de la question du droit reconnu à tout enfant d'avoir accès à une éducation de qualité, contribuant au plein épanouissement de sa personnalité et au développement de ses capacités d'acteur social. Plus précisément, il s'agira de porter une réflexion et des études sur les actions des États pour garantir, sans aucune discrimination, ce droit à tous les enfants. Ces actions s'entendent de toutes les mesures positives, législatives, administratives et autres, que chaque État se doit d'adopter pour assurer le droit à l'éducation à tous les enfants relevant de sa juridiction<sup>1</sup>.

### I) CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Tous s'accordent sur le fait que l'éducation est nécessaire pour toutes les sociétés. Aujourd'hui, l'éducation est consacrée dans de nombreux instruments internationaux, à caractère universel et régional. Elle trouve également une place de plus en plus importante dans les législations nationales et constitue un élément indispensable au développement des nations<sup>2</sup> toujours fragilisées par des crises potentielles. Au-delà du développement des nations, l'éducation permet, à un niveau personnel, à l'individu de « *choisir la vie [qu'il] mènera et de s'exprimer avec confiance dans ses relations personnelles, son milieu et son travail* » (CDE, 1989, article 28). L'éducation contribue par conséquent au développement humain<sup>3</sup>, à l'insertion de l'homme et à sa participation à la vie de la société. Elle n'est d'ailleurs pas en reste dans le développement, la promotion et le respect des droits de l'homme. Autrement dit, le droit à l'éducation apparaît comme un droit déterminant pour la réalisation des autres droits de l'homme (CDESC, 1999, paragraphe 1) ; d'où, l'urgente nécessité de s'engager en faveur de l'éducation pour tous (ci-après EPT).

Le concept EPT trouve son origine dans la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien/Thaïlande en 1990 (réaffirmé à Dakar, 2000). L'EPT

---

<sup>1</sup> Nous nous référons à l'article 4 mais également l'article 28 de la CDE.

<sup>2</sup> L'éducation, notamment primaire, est un pan essentiel des objectifs du millénaire pour le développement (ci-après : OMD) ; voir en ce sens l'objectif 2.

<sup>3</sup> Préambule de la cinquième réunion de la Consultation collective des organisations non gouvernementales sur l'éducation pour tous (CCONG/EPT) de l'UNESCO. Dhaka, Bangladesh, du 22 au 24 mars 2010.

traduit l'engagement des nations à offrir une éducation de base à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes. Ainsi lancé, le mouvement EPT ne cesse d'évoluer vers son objectif ultime qui est que chaque enfant, chaque jeune et chaque adulte, sans discrimination aucune, ait accès à une éducation de base et de qualité d'ici à 2015. Plus encore, l'EPT vise à promouvoir l'éducation inclusive<sup>4</sup> pour combattre toutes les formes d'exclusion, notamment des groupes les plus vulnérables et défavorisés de la société qui courent le risque d'être les laissés pour compte et de demeurer ainsi en marge du processus d'éducation pour tous. Parmi eux, les réfugiés représentent une part très élevée. Le monde compte à peu près de 10,5 millions de personnes relevant de la compétence du HCR ayant le statut de réfugiés<sup>5</sup>. Sur ces 10,5 millions, la Côte d'Ivoire en accueille près de 4 028 sur son territoire<sup>6</sup>. 4 028 personnes de trop qui sont sans protection de l'État<sup>7</sup>.

L'État est en effet le garant principal des droits de toutes les personnes humaines relevant de sa juridiction. Mais, lorsque des personnes, en raison de leur race, leur religion, leur nationalité, leur appartenance à un groupe social ou leurs opinions politiques se trouvent en dehors des frontières de leurs pays et qu'elles ne peuvent ou ne veulent pas bénéficier de la protection de leur État d'origine, qu'advient-il de leurs droits ? En sont-elles toujours titulaires ou en perdent-elles le bénéfice dès lors qu'elles ont quitté leur pays d'origine ?

Amnesty international estime pour sa part que les droits de l'homme, quelle que soit leur nature, n'ont pas de frontière (Amnesty international, 1997). Par conséquent,

---

<sup>4</sup> Selon la définition de l'UNESCO, « *l'éducation inclusive est un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants – notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux qui sont affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage. Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité* ». Cf. UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (p. 4). Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> (13.04.2014).

<sup>5</sup> UNHCR, UNHCR Population statistics. Latest Data (Mid-2013 Statistics). Récupéré de [http://popstats.unhcr.org/PSQ\\_LDT.aspx](http://popstats.unhcr.org/PSQ_LDT.aspx) (13.03.2014).

<sup>6</sup> Source : HCR – Côte d'Ivoire (données de janvier 2013). En 2011, la Côte d'Ivoire comptait environ 22 000 réfugiés sur son territoire, mais depuis l'invocation de la clause de cessation du statut de réfugiés le 30 juin 2012 à l'égard des réfugiés libériens, le nombre de réfugiés sur le sol ivoirien est en constante régression, soit 4 028 en date de janvier 2013 (ce total est à l'heure actuelle un chiffre approximatif).

<sup>7</sup> UNHCR (2012). *Les réfugiés dans le monde : En quête de solidarité*. Résumé. Récupéré de <http://www.unhcr.fr/4fc7257d9.pdf>. (13.03.2014).

même en situation d'asile, les réfugiés sont et demeurent des titulaires de tous les droits de l'homme.

C'est pourquoi, la Convention de Genève relative au statut des réfugiés du 28 juillet 1951 définit le cadre juridique de la protection et les droits des personnes réfugiées. Elle reconnaît ainsi à la suite de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (ci-après : DUDH) que devant la persécution, la guerre et autres catastrophes naturelles, « toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays » (DUDH, 1948, article 14, alinéa 1). Les gouvernements des pays-hôtes ont pour obligation de lui accorder l'asile afin de garantir ses droits fondamentaux, indispensables à une vie digne. Au nombre de ces droits, l'éducation est considérée comme un moyen sûr pour assurer le bien-être des réfugiés<sup>8</sup>.

Ces dernières années, de nombreuses recherches ont porté sur la question de l'éducation en situation d'urgence<sup>9</sup>. Il en ressort que l'éducation est l'un des droits fondamentaux qui doit impérativement être assuré aux populations qui ont fui leur pays pour des motifs liés à la guerre ou aux catastrophes naturelles voire pour tout autre motif entrant dans le champ de la Convention de Genève relative au statut des réfugiés de 1951.

Au titre de ces travaux de recherche, l'ancien rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Vernor Muñoz, mandaté par le Conseil des droits de l'homme, a soumis le 16 avril 2010 au Conseil un rapport portant sur le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. Dans ce rapport, il mentionne que les personnes « ayant franchi les frontières nationales, sont généralement exposé[e]s au risque de marginalisation et, plus spécifiquement, de discrimination en termes d'accès à l'éducation » (Muñoz, 2010, p. 1).

Le rapport de Monsieur Muñoz permet de prendre conscience de ce que le droit à l'éducation des réfugiés, notamment des enfants, n'est pas suffisamment respecté, encore moins lorsque le pays d'accueil est un pays en voie de développement.

---

<sup>8</sup> Cf. le Chapitre VI, article 22 de la Convention de Genève relative au statut de réfugié de 1951.

<sup>9</sup> Nous nous référons entre autres à : Muñoz, V. (2008). Droit à l'éducation dans les situations d'urgence. Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Doc. A/HRC/8/10. Genève : HCDH ; Muñoz, V. (2010). *Le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation*. Doc. A/HRC/14/25. Genève : HCDH ; Magali, C., H. et alii. (2010). Education et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, N° 54. Paris : Presses de Sciences Po ; Voir également le site de l'INEE (le réseau international pour l'éducation en situation d'urgence) ; etc.

D'où tout l'intérêt de réfléchir sur la garantie d'un tel droit, à travers une analyse qualitative et détaillée des principaux points des politiques éducatives adoptées en faveur des enfants réfugiés en Côte d'Ivoire. Dans le cadre ivoirien, deux principales politiques ont successivement été adoptées ; il s'agit de la politique éducative parallèle et, de la politique éducative d'intégration locale.

Entre 1992 et 1997, la majeure partie des réfugiés provenait du Libéria et la Côte d'Ivoire s'est trouvée confrontée à un double challenge; celui de leur accueil mais également celui de la barrière linguistique. C'est pourquoi, grâce à l'appui du HCR, a été mis en place, dans l'urgence, la politique éducative parallèle consistant à ouvrir des écoles spécifiques pour réfugiés, indépendamment du système scolaire ivoirien. Ceci dit, ce système transitoire, car créé dans l'urgence, a rapidement été remplacé par un système éducatif intégré visant à accueillir les élèves réfugiés dans les écoles ivoiriennes.

## **II) INTÉRÊT ET LIMITATION DU SUJET**

Depuis quelques années, la tendance dans la documentation qui traite de la question de l'éducation des enfants réfugiés est davantage en faveur de la politique d'intégration locale des réfugiés dans leur communauté d'accueil (Newman, 2006 ; Chelpi-den Hamer, 2010 ; Muñoz, 2010). Le but est sans nul doute de pallier les limites de la politique visant à la création d'écoles spécifiques pour les personnes réfugiées.

Tout l'intérêt de cette recherche est d'analyser l'efficacité de la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif du pays d'accueil. L'analyse consistera non seulement à déceler les forces et faiblesses d'une telle politique, du moins pour ce qui est de sa mise en œuvre en Côte d'Ivoire, mais aussi et surtout à mettre en exergue la question : quelle politique éducative pour les enfants réfugiés ?

Le fait de s'intéresser de plus près à la politique d'intégration ne signifie cependant pas que nous écartons définitivement la politique éducative parallèle ; nous nous référerons à certains de ses aspects particuliers pour enrichir notre réflexion.

Par ailleurs, cette étude se limitera aux enfants réfugiés qui vivent dans la capitale économique ivoirienne, Abidjan, aussi appelés enfants réfugiés urbains, soit environ

315 enfants d'âge scolaire pour l'année 2013 – 2014. En outre, à partir de la définition du terme enfant, préciser la tranche d'âge qui sera considérée ; c'est-à-dire de 6 à 18 ans. Pour cette recherche, nous nous intéresserons ainsi à la scolarité obligatoire, notamment l'enseignement primaire et secondaire.

### **III) PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE(S) EXPLORATOIRE(S)**

Bien que le droit à l'éducation des enfants réfugiés soit particulièrement reconnu dans la CDE et la Convention de Genève de 1951, des défis majeurs demeurent quant à sa mise en œuvre.

Dans le cadre particulier des enfants réfugiés en Côte d'Ivoire, une première réponse a été apportée par le biais des écoles de réfugiés. Celles-ci se sont révélées inadaptées à long terme compte tenu des problèmes d'équivalence des diplômes, d'insertion professionnelle, également du coût important qu'elles ont engendré. Afin de répondre efficacement à ces différents problèmes, a été préférée à la politique éducative parallèle, la politique d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes (Chelipi-den Hamer, 2010).

Cette recherche permettra de tenter de répondre à la question suivante : dans quelle mesure la politique d'intégration dans le système éducatif ivoirien a-t-elle permis de garantir le droit à l'éducation aux enfants réfugiés en Côte d'Ivoire ? Plus spécifiquement, le contenu de la politique d'intégration répond-elle aux standards internationaux en matière de droit à l'éducation ? Quel bilan peut être fait de sa mise en œuvre ?

En guise de réponse, nous partons de l'hypothèse que la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien a permis de fournir une assistance éducative à ces enfants. Cependant, certains obstacles semblent persister dans sa mise en œuvre, empêchant ainsi la pleine réalisation du droit à l'éducation des enfants réfugiés.

### **IV) OBJECTIF(S) DE LA RECHERCHE**

L'objectif principal de notre recherche est de vérifier la conformité de la politique éducative d'intégration des enfants réfugiés par rapport aux principes

fondamentaux relatifs au droit à l'éducation et d'analyser son efficacité dans le contexte ivoirien.

Pour ce faire, nous avons défini les objectifs spécifiques suivants :

- bien cibler les enfants réfugiés concernés en cernant leurs caractéristiques : origine, âge, niveau scolaire, statut familial (par statut, s'entend une différence entre ceux qui sont en famille et les enfants non-accompagnés) ;
- cerner les différents aspects relatifs à la politique éducative d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles locales, notamment vérifier si une telle politique est adaptée aux besoins spécifiques des enfants réfugiés.

## **V) MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué en plus de la recherche documentaire une recherche de terrain pour mieux cerner les contours de la question traitée. La recherche documentaire a particulièrement servi à faire le point sur les différentes thèses relatives à la question du droit à l'éducation des enfants réfugiés. Quant à la recherche de terrain, elle s'est présentée sous deux aspects. Une première partie que nous pourrions qualifier d'observation a consisté à effectuer un stage de 2 mois au sein de la structure nationale ivoirienne en charge des réfugiés et apatrides, le SAARA. La deuxième phase de la recherche de terrain a constitué en une enquête de terrain auprès des principaux acteurs concernés par la problématique de l'éducation des enfants réfugiés. Cette phase s'est réalisée sous forme d'interviews. L'idée des interviews était de donner la parole aux acteurs concernés, afin de recueillir leur point de vue sur le sujet.

Au total, une analyse critique a été effectuée tout au long de l'étude. Aussi, la méthode analytique a-t-elle été employée pour examiner les informations récoltées dans les ouvrages de référence et les données des interviews. Il s'est agi d'apporter une dose de nuance aux informations dont nous disposons, dans le seul but d'évaluer leurs forces et faiblesses, y compris leur validité.

### **1) Description de la méthode d'entretien**

La méthode utilisée pour l'entretien s'inspire principalement de la méthode d'enquête ou entretien par questionnaire telle que proposée par des auteurs

comme François de Singly (2005) et Alain Blanchet (2010). L'entretien par questionnaire nous a permis de préparer au préalable nos différents entretiens en proposant à l'interviewé une liste de questions structurées autour de différents domaines d'évaluation définis à partir de la documentation. Nous avons ainsi fait le choix de l'entretien semi-directif dans le but de centrer le discours de la personne interviewée autour de nos domaines d'évaluation sans toutefois l'enfermer dans un raisonnement unidirectionnel.

### **1-1) Grille d'analyse**

#### *- Domaines d'évaluation*

Afin de structurer l'analyse de nos entretiens, nous avons élaboré une grille d'analyse constituée de 4 domaines pertinents, à savoir : le bien ou l'intérêt supérieur de l'enfant ; la participation des réfugiés, y compris des parents et enfants ; l'égalité de chance et de traitement ; l'intégration sociale des enfants réfugiés, c'est-à-dire le rapport enfants d'âge scolarisable/taux d'inscription et le rapport taux de réussite/taux d'échec et abandon.

#### *- Justification du choix des questions*

Nos questions portent sur les différents domaines que nous souhaitons analyser et sont présentées sous différentes formes pour l'adapter à l'interlocuteur ; ainsi nous avons préparé 3 questionnaires distincts mais complémentaires<sup>10</sup> : le premier est adressé aux structures et personnes impliquées dans la gestion du droit à l'éducation des enfants réfugiés (fiche d'entretien avec les responsables) ; le deuxième est adressé aux parents (fiche d'entretien avec les parents) et le troisième est adressé aux enfants réfugiés (fiche d'entretien avec les enfants). Ces 3 types de questionnaire nous ont permis d'obtenir des informations à différents niveaux. En termes de contenu, certaines questions plus théoriques, basées entre autres sur les domaines de la participation, des droits et valeurs, nous ont permis de fournir une analyse en termes de participation, alors que les questions, pratiques, relatives à l'impact, à la mise en œuvre de la politique, nous ont plutôt amené à nous pencher sur les résultats obtenus.

---

<sup>10</sup> Annexes, p. 82-89.

## **1-2) Échantillon**

Nous avons fait le choix d'une étude qualitative qui suppose, au-delà de la simple représentation statistique de la population, d'identifier les différents points de vue dominants par rapport à notre question de recherche. 15 personnes ont donc été interviewées ci-après représentées :

**Figure 1 : Tableau explicatif du choix des personnes interviewées**

<b>Les structures</b>	<b>État (Tuteur légal)/SAARA</b> : représenté par l'Assistante juridique à la Cellule protection. En tant que tuteur légal, le gouvernement par le biais du SAARA a la responsabilité première de la prise en charge des réfugiés, y compris la reconnaissance du statut de réfugiés.
	<b>HCR</b> , représenté par la Chargée des services communautaires. En tant qu'institution onusienne chargée de la protection internationale et de la recherche de solutions permanentes aux problèmes des réfugiés <sup>11</sup> , le HCR détermine les priorités et met à disposition du partenaire d'exécution une enveloppe budgétaire pour l'assistance des réfugiés.
	<b>ASAPSU (Partenaire d'exécution)</b> : représentée par le Chargé de l'Éducation, Coordonnateur Technique et Coordonnateur des Urgences Humanitaires sur le projet ASAPSU/HCR. En tant que partenaire d'exécution, l'ASAPSU est chargé de la mise en œuvre de la politique d'assistance aux réfugiés urbains. Elle dispose notamment d'une Cellule Éducation qui s'occupe des questions liées à l'éducation des enfants réfugiés urbains qui a pour mission de veiller à ce que les bénéficiaires de l'assistance aient accès à l'éducation ; faire le suivi de l'assistance en effectuant des visites à domicile et dans les établissements ; rechercher des solutions pour les enfants possédant un handicap particulier.
<b>Les réfugiés</b>	<b>Chefs de communauté/Parents</b> ( <i>Congo Brazzaville, Burundi, Libéria ; RCA, RDC, Rwanda, Comité des femmes et, une mère</i> ). Les chefs de communauté jouent le rôle d'intermédiaires. À ce titre, ils participent aux réunions avec les structures et sont chargés, d'une part, de sensibiliser les réfugiés sur l'importance de la scolarisation des enfants et, d'autre part, de transmettre aux structures les préoccupations des réfugiés.
	<b>Enfants</b> , bénéficiaires directs de la politique d'intégration. 5 enfants, dont l'âge varie entre 6 et 15 ans, ont été interviewés pour recueillir et intégrer le point de vue de l'enfant.

<sup>11</sup> Cf. article 1 du Statut du HCR, adopté le 14 décembre 1950.

### 1-3) Principaux résultats

Les différents entretiens réalisés ont tout d'abord permis de confirmer notre hypothèse de départ, à savoir que la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien permet de fournir une assistance éducative aux enfants réfugiés ; en cela, elle contribue à assurer aux enfants réfugiés le droit à l'éducation. Néanmoins, plusieurs lacunes subsistent dans sa mise en œuvre, constituant un frein à la pleine réalisation de ce droit. Ces lacunes portent principalement sur l'implication des principaux acteurs dans la gestion du droit à l'éducation des enfants réfugiés en Côte d'Ivoire ; le partage des responsabilités et la coordination entre les acteurs ; la gestion et l'utilisation des ressources mobilisées ; les mesures d'accompagnement et le suivi sur le terrain.

### 2) Analyse éthique

Dans le souci de garantir les droits fondamentaux des personnes interviewées, notre recherche se fonde sur un certain nombre de principes éthiques que nous argumentons dans ce paragraphe.

Trois principales valeurs – Ecoute, Respect et Intégration – ont été considérées pour créer le "système ERI", notamment pour les interactions qui existent entre elles :



Le "système ERI" est un outil que nous avons conçu pour orienter notre travail de recherche sur le terrain. Il a servi avant tout à faciliter l'échange avec nos interlocuteurs. Nous l'avons particulièrement utilisé comme un outil d'information sur le processus de l'enquête que nous menons. Ainsi, les personnes interviewées sont informées et rassurées sur le fait que :

- nous nous engageons à les écouter, c'est-à-dire leur permettre de donner librement leur point de vue sur le sujet de notre recherche ;
- nous nous engageons à respecter leur point de vue, notamment dans la retranscription des données de l'interview ;

- nous nous engageons à intégrer et/ou utiliser les données de l'interview dans le cadre de notre travail scientifique, uniquement si elles y consentent librement (consentement écrit<sup>12</sup> ou verbal).

## **VI) STRUCTURATION DE LA RECHERCHE**

Notre démonstration s'articulera autour de deux grandes parties. Dans la première, il s'agira de présenter de façon simultanée les deux politiques parallèle et d'intégration. L'objectif étant de vérifier si la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien est conforme aux standards internationaux. La deuxième partie s'attachera à étudier de plus près la mise en œuvre de la politique éducative d'intégration avec comme corollaire un bilan des résultats obtenus.

---

<sup>12</sup> Annexes, p. 89.

### **1ère Partie :**

## **LA PRÉSENTATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ADOPTÉES EN CÔTE D'IVOIRE EN FAVEUR DES ENFANTS RÉFUGIÉS**

Cette première partie visera à exposer les deux politiques (la politique éducative parallèle qui a permis de mettre en place les écoles de réfugiés et la politique visant l'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes) de manière séparée, pour en ressortir leur particularité mais également leurs aspects communs. Tout l'intérêt de cette partie sera de faire une étude rétrospective du système éducatif parallèle (ci-après : SEP) qui a instauré les écoles de réfugiés et, à partir d'une analyse comparée, déceler la plus-value de la politique d'intégration.

## **A) LA PARTICULARITÉ DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ADOPTÉES EN CÔTE D'IVOIRE EN FAVEUR DES ENFANTS RÉFUGIÉS**

La particularité des deux politiques réside surtout dans le fait que, d'une part, elles instaurent deux systèmes éducatifs qui se veulent autonomes et que, d'autre part, elles favorisent deux approches participatives différentes.

### **1) Deux systèmes éducatifs autonomes**

Tout d'abord, nous avons le SEP, qui prône la séparation, avec notamment la coexistence des écoles de réfugiés et des écoles locales. Ensuite, a été mis en place le système éducatif d'intégration (ci-après : SEI), qui vise l'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes.

#### **1-1) Le SEP et la création des écoles de réfugiés**

De nombreuses raisons ont été avancées pour justifier l'opportunité de la mise en place d'un tel système ; entre autres la barrière linguistique, pour l'ensemble de la communauté réfugiée, et l'insuffisance de la capacité d'accueil des structures scolaires locales, pour le gouvernement ivoirien. Créer des écoles spécifiquement pour les enfants réfugiés semblait ainsi la réponse la plus appropriée pour résoudre leurs problèmes en matière d'éducation. Il convient à ce stade de relever quels étaient les buts et objectifs visés par l'éducation parallèle et quelles en étaient les modalités de mise en œuvre.

##### **1-1)1. Les buts et objectifs du SEP**

L'idée première sous-jacente à l'élaboration d'un système éducatif spécifique pour les enfants réfugiés ; c'est certainement la nécessité, au-delà de l'urgence, de préserver un certain cadre de normalité pour les populations réfugiées.

Le SEP visait à donner une réponse en matière d'éducation, qui soit adaptable aux besoins spécifiques des enfants réfugiés, en majorité d'origine libérienne<sup>13</sup>. La mise en place du SEP a trouvé un écho favorable auprès des différents acteurs, car elle répondait mieux à la situation de réfugiés, considérée comme une période

---

<sup>13</sup> Les dernières statistiques du HCR en date de décembre 2013 en dénombrent 3 400, soit 85 % du nombre total de réfugiés vivant en Côte d'Ivoire. Voir Appel global 2014-2015 du HCR, Côte d'Ivoire.

transitoire entre urgence et normalité. Dans la plupart des cas d'assistance aux populations réfugiées, la priorité est en effet accordée au rapatriement volontaire de celles-ci dans leur pays d'origine<sup>14</sup>. Le SEP vise la préservation des valeurs culturelles des enfants réfugiés et leur donne l'opportunité d'une réinsertion ultérieure dans un système éducatif qui leur est familier, celui de leur pays.

Cependant, un système éducatif spécifique pour les enfants réfugiés peut être porteur de risques de marginalisation, le plus souvent des enfants réfugiés mais aussi des locaux. A l'égard des enfants réfugiés, c'est l'expression-même de la situation d'urgence dans laquelle ils vivent, exacerbée par la mise en place d'infrastructures scolaires de fortune. L'enseignement qu'ils reçoivent ne s'inscrit nullement dans un système scolaire formel ; et quels que soient les arguments en faveur d'une possible réintégration dans le cursus de leur pays d'origine, demeure la question de la qualité. S'il est vrai que le personnel chargé de l'éducation parallèle provient pour une grande part de réfugiés, anciens cadres de l'éducation, il demeure également qu'une partie non négligeable est constituée de volontaires, formés en peu de temps pour l'éducation d'urgence (Chelpi-den Hamer, 2010, p. 43-63). Suivant les dispositions des instruments internationaux en matière d'éducation, tout enfant a non seulement droit à recevoir une éducation, mais plus encore a droit à une éducation de qualité. Quelles ont été les modalités du SEP pour garantir aux enfants réfugiés leur droit à une éducation de qualité ?

### **1-1)2. La création des écoles de réfugiés**

Le SEP est un système qui se veut différent du modèle éducatif ivoirien. Il s'est développé de façon autonome avec la construction d'écoles de réfugiés. Le premier avantage indéniable de telles écoles, c'est qu'elles ont permis à un moment

---

<sup>14</sup> Le rapatriement librement consenti par les réfugiés est en effet la solution durable privilégiée par le HCR et les principaux acteurs dans le respect des conditions de sécurité physiques, juridiques et matérielles (Cf. Consultations mondiales sur la protection internationale (25 avril 2002). Rapatriement librement consenti. EC/GC/02/5, par. 15). Le rapatriement est ainsi soumis à certaines conditions préalables : « *la situation doit avoir connu une amélioration générale et significative dans le pays d'origine, de nature à permettre un retour dans la dignité et la sécurité pour la grande majorité des réfugiés ; toutes les parties concernées doivent s'engager à respecter le caractère volontaire du retour ; le pays d'origine doit avoir fourni des assurances suffisantes concernant la sécurité des réfugiés, voire des garanties formelles d'ordre juridique ou législatif ; le HCR doit avoir un accès libre et sans entrave aux réfugiés et aux rapatriés ; les termes et conditions du retour doivent être écrits dans un accord formel de rapatriement signé entre le HCR et les parties concernées* » (Bouchet-Saulnier, F. (2013). Dictionnaire pratique du droit international humanitaire. Paris : La Découverte, p. 647.

donné de couvrir une forte demande éducative de la part des réfugiés (Chelpi-den Hamer, 2010, p. 45-48). Par exemple, entre 1996 et 1997, près de 75 000 enfants réfugiés ont été pris en charge sur le plan scolaire sur un total de plus de 200 000 réfugiés sur le sol ivoirien<sup>15</sup>. En dehors de la barrière linguistique, l'insuffisance des infrastructures éducatives locales était l'un des éléments favorables à la création des écoles de réfugiés plus spécifiquement dans la zone d'accueil<sup>16</sup>. Nous pouvons ainsi déduire que la création des écoles de réfugiés en Côte d'Ivoire a été le fruit de divers enjeux culturels, politique, humanitaires, voire économiques. Peut alors se poser la question de l'intérêt supérieur de l'enfant, notamment pour ce qui est relatif à son droit fondamental à l'éducation.

La pertinence d'une telle interrogation réside surtout dans le fait que la politique d'une éducation parallèle présente aussi l'avantage d'une diversité de choix offerte aux familles. La philosophie sous-jacente au SEP était alors de mettre en place un système qui soit certainement plus adapté, au vu de la situation de refuge, sans toutefois ôter aux réfugiés leur droit au libre choix du type d'éducation à donner à leurs enfants<sup>17</sup>. Mais le choix des parents ne sera pleinement libre que dans la mesure où ils disposent de tous les moyens nécessaires devant gouverner un tel choix ; nous y reviendrons plus loin dans notre analyse<sup>18</sup>.

En ce qui concerne le fonctionnement du SEP, notons qu'il s'agit d'un système totalement gratuit, financé principalement par le HCR en vue d'offrir aux enfants réfugiés des conditions favorables d'accès à une formation qualifiante. Les écoles de réfugiés étaient gérées principalement par l'ADRA<sup>19</sup>. L'enseignement qui y était dispensé s'échelonne sur 12 niveaux au total, qui correspondent, comparativement au système éducatif ivoirien, à une formation allant du Cours préparatoire (CP) à la

---

<sup>15</sup> L'auteur, Chelpi-den Hamer, évoque également « *la politique de rapatriement souhaitée par les autorités ivoiriennes et le HCR* ».

<sup>16</sup> La zone d'accueil des réfugiés (ZAR) est localisée dans l'ouest du pays et était originellement constituée des villes suivantes : Danané, Duékoué, Guiglo, Tabou, Toulepleu.

<sup>17</sup> Cf. article 26, alinéa 3 de la DUDH : « *Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants* ».

<sup>18</sup> *Infra 2*, p. 29-31.

<sup>19</sup> ADRA ou « *the Adventist Development and Relief Agency* », a été la première ONG à offrir des services éducatifs aux enfants réfugiés en Côte d'Ivoire. Elle était un partenaire opérationnel du HCR et ses actions étaient adressées spécifiquement aux réfugiés Libériens, principale communauté réfugiée en Côte d'Ivoire dans les années 1990. L'ADRA a contribué à la construction d'écoles pour réfugiés dans les villes qui constituent la ZAR, notamment à Danané, Guiglo, Tabou et Toulepleu.

classe de Terminale. Le SEP privilégie le programme d'enseignement du pays d'origine et l'anglais comme langue d'apprentissage. En outre, en termes de qualité, il est à noter que le SEP ne s'inscrit pas dans un cursus formel et au terme de leur scolarité les enfants réfugiés ne se voient délivrer aucun diplôme. Pourtant, les termes de la Convention de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés sont assez explicites à cet égard ; les États contractants ont 2 principales obligations en matière d'éducation : favoriser non seulement l'accès des enfants réfugiés aux études mais et surtout reconnaître les certificats d'études, les diplômes et les titres universitaires délivrés à l'étranger<sup>20</sup> (Convention de Genève de 1951, article 22). Mais, pour que ces obligations aient un sens, il faudrait que l'enfant réfugié ait suivi son cursus scolaire dans un système formel ; tel n'est pas le cas du SEP.

Pour remédier aux problèmes d'équivalence, le système ADRA proposait aux apprenants des niveaux 9<sup>21</sup>, et 12<sup>22</sup> de passer les épreuves du West African Examination Council (WAEC) ; ce qui présentait l'avantage de valider les acquis des élèves réfugiés mais aussi de leur fournir des certificats en vue d'une future insertion professionnelle dans leur pays d'origine.

Partant, nous pouvons déduire que le SEP apparaît à divers égards comme un système avantageux en termes de garantie d'un environnement familial dans lequel la culture, l'histoire, et l'insertion sociale des enfants réfugiés sont mises en valeur. Malgré tout, les acteurs internationaux et nationaux en matière d'éducation des réfugiés, ont jugé opportun d'opter pour l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien.

## **1-2) Le SEI : l'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes**

L'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes a été amorcée officiellement au cours de la période 2000-2002, avec la fin des opérations de rapatriement volontaire des réfugiés libériens et la fermeture des écoles ADRA qui a suivi (Koukougnon, 2010, p.56). Quelle en était la finalité et quelles ont été les modalités de sa mise en œuvre ?

---

<sup>20</sup> La Convention de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés, qui énumère les aspects essentiels du droit à l'éducation des personnes réfugiées.

<sup>21</sup> Elèves en classe de Troisième.

<sup>22</sup> Elèves en classe de Terminale.

## 1-2)1. Buts et objectifs de l'intégration

De façon générale, l'intégration locale des réfugiés dans le pays d'accueil est entendue comme « *un processus dynamique et complexe à double sens qui requiert les efforts de toutes les parties concernées, y compris la volonté des réfugiés de s'adapter à la société hôte sans devoir abandonner leur propre identité culturelle et la disponibilité de la part des communautés hôtes et des institutions publiques à accueillir les réfugiés et à satisfaire les besoins d'une population plurielle* » (UNHCR, 2005).

La politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien s'inscrit elle-même dans une politique générale d'intégration locale des réfugiés, adoptée par la Côte d'Ivoire à partir de l'an 2000. Pour le gouvernement ivoirien, l'intégration est de loin la meilleure réponse<sup>23</sup> pour transformer l'état de personne vulnérable et assistée du réfugié, à celui d'acteur du développement du pays d'accueil<sup>24</sup> ; mettant ainsi en valeur la fonction socialisatrice de l'éducation prônée avec la plus grande acuité par Emile Durkheim<sup>25</sup>. Dans ce contexte, l'éducation est certes perçue comme un instrument essentiel de promotion de l'épanouissement personnel des réfugiés, mais elle est davantage considérée comme un moyen de promotion de la participation des réfugiés à la vie de la société ivoirienne. Le SEI deviendrait par conséquent un mécanisme de validation des acquis scolaires des enfants réfugiés et de leur expérience professionnelle issue de l'enseignement informel ; cela incluant la reconnaissance des diplômes et certificats. Le SEI serait surtout le mécanisme par lequel les enfants réfugiés, insérés dans le système éducatif ivoirien, sont appelés à suivre le même cursus que les enfants ivoiriens, sans réelle

---

<sup>23</sup> Au-delà de la recherche de stabilité pour les populations réfugiées, l'intégration locale conforte l'idée d'une certaine normalisation en standardisant les mesures protectrices de l'État à l'ensemble des personnes qui résident sur son territoire. Cela emporte l'avantage de lutter contre d'éventuelles violations des droits fondamentaux d'une partie de la population.

<sup>24</sup> Se réfère à la politique globale du gouvernement ivoirien sur l'intégration sur place des réfugiés. Cf. SAARA. Intégration locale des réfugiés en Côte d'Ivoire.

Récupéré de <http://www.saara.gouv.ci/integrationlocale2010.php#3> (13.02.2014).

<sup>25</sup> Emile Durkheim (culturaliste) met en évidence la fonction socialisatrice de l'école dans les sociétés modernes. En effet, avec Durkheim « *l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* ». La socialisation étant indispensable à la formation d'un sujet autonome.

différenciation, avec pour ultime objectif, d'en faire des acteurs compétents de la société<sup>26</sup>.

## 1-2)2. Modalités du SEI

Par intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes, il s'agissait pour le gouvernement de rendre l'enseignement public formel accessible aux enfants réfugiés avec la coopération des organismes nationaux et internationaux. Le premier aspect positif de l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien est qu'ils sortent de l'« anonymat » et entrent dans un cadre d'enseignement reconnu par l'État ivoirien. Ils passent du système d'éducation informelle au système d'éducation formelle dont l'État est le gardien. Ce qui signifie que l'État ivoirien est officiellement responsable de leur éducation<sup>27</sup>. Toutefois, celui-ci admet que c'est l'action concertée des divers acteurs qui déterminera la réussite de son programme d'intégration locale des réfugiés<sup>28</sup>.

Pour honorer son engagement, le gouvernement ivoirien a initié un programme d'intégration locale, qui prévoit entre autres des mesures d'accessibilité à l'enseignement public, notamment primaire. Dans cette optique, la Côte d'Ivoire a adopté une politique de gratuité de l'enseignement primaire qui s'étend au premier niveau de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire jusqu'à la classe de Troisième<sup>29</sup>. Ainsi, tout enfant réfugié peut s'inscrire dans toute école publique, en classe de CP jusqu'en classe de Troisième sans acquitter de frais quelconques. En réalité, des frais supplémentaires restent à la charge des parents, relatifs aux droits d'examen pour les élèves en classe d'examen, aux frais d'acquisition de l'uniforme scolaire, de la tenue de sport, des chaussures, ainsi que le règlement des cotisations aux Comités de gestion des établissements scolaires (COGES). Les frais supplémentaires, exigés de façon systématique dans les écoles ivoiriennes, étaient et sont encore aujourd'hui

---

<sup>26</sup> *Infra*, p. 46-47.

<sup>27</sup> C'est une obligation conventionnelle qui découle des dispositions des Conventions de Genève de 1951 et de l'OUA de 1969, auxquelles la Côte d'Ivoire est partie. En vertu principalement de ces deux Conventions et des instruments fondamentaux en matière de droit à l'éducation, le gouvernement ivoirien est tenu de prendre toutes les dispositions pour que chaque enfant réfugié sur le territoire ivoirien ait accès à une éducation de qualité.

<sup>28</sup> Ministère des Affaires Étrangères, « Programme d'intégration locale des réfugiés », < <http://www.diplomatie.gouv.ci/>>. (13.02.2014).

<sup>29</sup> Il s'agit en réalité d'honorer son obligation internationale, inscrite à l'Article 28, alinéa 1-a de la CDE, de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit ; droit reconnu à tous les enfants relevant de la juridiction de l'État.

l'un des points de réticence des parents réfugiés à l'intégration de leurs enfants dans les écoles ivoiriennes<sup>30</sup>. De tels frais constituent, de par leur nature, une violation du principe de gratuité de l'enseignement primaire obligatoire, tel que développé dans l'observation générale n° 11 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels (Ci-après : CDESC)<sup>31</sup>. Selon l'avis du CDESC, l'exigence de gratuité ne souffre aucune équivoque, en ce sens que « *l'enseignement primaire ne doit être à la charge ni des enfants, ni des parents, ni des tuteurs. Les frais d'inscription imposés par le Gouvernement, les collectivités locales ou les établissements scolaires, et d'autres frais directs, sont un frein à l'exercice du droit et risquent de nuire à sa réalisation. Ils entraînent aussi souvent un net recul de ce droit. (...). Les frais indirects, tels que les contributions obligatoires demandées aux parents (quelquefois présentées comme volontaires, même si cela n'est pas le cas), ou l'obligation de porter un uniforme scolaire relativement coûteux, peuvent également être considérés sous le même angle* » (CDESC, 1999, paragraphe 7).

Pour satisfaire à l'exigence de gratuité et parallèlement garantir l'accessibilité du SEI, le HCR et le gouvernement ivoirien ont développé un système d'assistance aux réfugiés, dont le modèle le plus abouti est le projet 98/AP/ICO/CM/200(a), intitulé « *soins et entretien des réfugiés urbains* ».

Ce projet s'inscrit dans le cadre de l'accord tripartite, contresigné annuellement par le SAARA, le HCR et l'Association de Soutien à l'Autopromotion Sanitaire Urbaine (ci-après : ASAPSU)<sup>32</sup>. Le projet vise ainsi à couvrir les besoins d'assistance matérielle et d'orientation sociale des réfugiés urbains, se trouvant pour la plupart à Abidjan en Côte d'Ivoire<sup>33</sup>. Il a permis de créer une Cellule Éducative pour apporter une assistance éducative aux enfants réfugiés. La Cellule Éducative est gérée par

---

<sup>30</sup> Rappelons-le, le SEP dispensait un enseignement gratuit avec aucun frais à la charge des réfugiés. En plus des barrières linguistiques et culturelles, les frais d'inscription et autres frais connexes exigés dans le SEI expliquent clairement pourquoi sur 12 000 enfants réfugiés recensés, seulement 5 000 ont effectivement été intégrés dans les écoles ivoiriennes au début de l'opération.

<sup>31</sup> CDESC (1999). *Observation générale No 11. Plans d'action pour l'enseignement primaire (Article 14 au PDESC)*. E/C.12/1999/4.

<sup>32</sup> Conformément à son statut, l'ASAPSU, est une organisation de nature apolitique, créée en 1989 en vue d'apporter un soutien au « *développement par la promotion de la santé, en favorisant l'autopromotion des communautés urbaines et péri urbaines* ». C'est en 1997 que l'ASAPSU et le HCR ont convenu d'un accord pour l'exécution d'un sous-projet relatif au programme en faveur des réfugiés urbains d'Abidjan.

<sup>33</sup> Accord conclu dans le cadre du programme du HCR entre l'ASAPSU et le HCR – contresigné par le gouvernement – (1997). Annexe A, paragraphe 1.

l'ASAPSU, partenaire d'exécution du gouvernement et du HCR. Grâce aux fonds du HCR, la Cellule Éducation octroie aux enfants réfugiés une aide financière à l'éducation, y compris le suivi et l'accompagnement éducatif.

Le projet 98/AP/ICO/CM/200(a) a eu un impact positif sur l'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes, notamment en zone urbaine ; sans toutefois considérer les questions techniques liées à la diversité culturelle et la particularité de la situation des enfants réfugiés. Et cela est fort dommage, car l'école n'est pas la seule instance de socialisation, l'expérience de l'enfant en dehors de l'école y joue une fonction significative, souligné notamment par le philosophe américain John Dewey<sup>34</sup>.

## **2) Deux approches participatives différentes**

Cette section a pour but de faire un portrait de ce qui est de la participation dans les deux systèmes éducatifs expérimentés en Côte d'Ivoire, SEP et SEI. Le processus de participation dans le SEP et SEI est fondé sur deux logiques différentes. Si le SEP privilégie une approche plutôt inclusive de la participation des populations réfugiées, le SEI quant à lui laisse peu de place à une participation directe des réfugiés ; la participation y est ainsi limitée.

### **2-1) Une participation directe dans les “écoles de réfugiés”**

Il est question dans le SEP d'instaurer un mécanisme respectueux des droits fondamentaux de l'homme, basé sur l'implication des populations réfugiées dans le fonctionnement des écoles de réfugiés. La philosophie qui sous-tend le SEP se résume au fait que toute personne a le droit de prendre part activement à la vie de la société (DUDH, 1948, article 21). Les réfugiés, notamment les parents, ont ainsi un rôle prépondérant à jouer aux différentes étapes de la mise en œuvre du SEP. Leur participation est directe en ce sens qu'ils disposent d'une grande capacité de choix dans la détermination du type d'éducation à donner aux enfants réfugiés. De plus, ils sont des acteurs des écoles de réfugiés.

---

<sup>34</sup> Auteur pragmatique, Dewey met davantage l'accent sur les interactions entre l'éducation et la société, notamment dans son œuvre *Éducation et Démocratie suivi de Expérience et Éducation*.

## 2-1)1. La participation à travers le choix du type d'éducation à donner aux enfants réfugiés

L'un des mérites du SEP réside dans l'idée de créer un système éducatif qui s'identifie à la situation particulière des enfants réfugiés ; offrant aux parents l'opportunité de choisir entre tel ou tel autre système scolaire. Ce qui revient à dire que les parents réfugiés qui ne voudraient pas voir leurs enfants suivre leur scolarité dans les écoles aménagées expressément pour eux, aient la capacité – entendons par là les moyens économiques, politiques et sociaux – de décider d'une alternative autre que celle proposée par le SEP<sup>35</sup>. Mais, empressons-nous de relativiser car la théorie de la liberté en lien avec la capacité réelle de choix de l'individu, telle que défendue par l'économiste Amartya Sen<sup>36</sup>, est beaucoup plus complexe.

Pour Sen en effet le plus important n'est pas tant dans les réalisations de l'individu mais la « *liberté réelle de réaliser les fonctionnements constituant le cours de vie auquel [l'individu] aspire : c'est « la possibilité réelle que nous avons de faire ce que nous valorisons »* » (Bonvin et Farvaque, 2008, p. 48). Et "*la liberté réelle*" de l'individu n'est pleinement exprimée que dans la mesure où il dispose des ressources et des moyens. Suivant cette option, "*la capacité fondamentale*" des réfugiés s'exprime dans *la liberté* qu'ils ont réellement de choisir parmi différentes alternatives éducatives (De Munck et Zimmermann, 2008, p.23). Le SEI offrait aux parents réfugiés « *un vrai éventail d'options* » (De Munck et Zimmermann, 2008, p. 24.), car ils pouvaient choisir d'inscrire leurs enfants, soit dans les écoles de réfugiés, soit dans les écoles locales, ou encore dans un premier moment les inscrire dans les écoles de réfugiés et par la suite poursuivre leur cursus dans les écoles locales. Cependant, reste posée la question des ressources et des moyens à disposition, condition d'un choix libre. C'est le lieu de rappeler que le réfugié, conformément à la Convention de 1951, est « *toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays* » (Convention de Genève, 1951, article 1). Dans la plupart des cas, les personnes en quête d'un refuge s'en vont de chez elles dépourvues de tout bien

---

<sup>35</sup> Cf. article 26, alinéa 3 de la DUDH.

<sup>36</sup> Notamment dans son ouvrage *Inequality reexamined* (1992).

matériel, se trouvant ainsi dans une situation d'extrême pauvreté. Pour qu'elles aient un véritable choix, il aurait fallu qu'elles disposent des moyens économiques, politiques et sociaux d'inscrire leurs enfants dans les écoles ivoiriennes où des frais sont exigés. Par conséquent, seuls ceux des réfugiés, capables de s'acquitter des frais exigés pour une inscription dans les écoles ivoiriennes, avaient la possibilité réelle de choisir une telle option. A l'opposé, ceux qui n'avaient pas les ressources et moyens de s'acquitter de tels frais, n'avaient pour seule et réelle alternative que d'inscrire leurs enfants dans les écoles de réfugiés, qui sont totalement gratuites. Parmi ces derniers, la situation des mineurs non accompagnés est certainement la moins avantageuse.

### **2-1)2. La participation au sein des écoles de réfugiés**

Dans le cadre de la mise en œuvre du SEP, les enseignants étaient majoritairement recrutés parmi les cadres éducatifs réfugiés (Chelpi-den Hamer, 2010, p. 48). Leur présence a ainsi influencé le choix des programmes, l'orientation du SEP et les priorités de développement.

Pour ce qui est du choix des programmes, il peut être noté que le SEP se basait fondamentalement sur le programme d'enseignement du pays d'origine dans les projets éducatifs et sur l'expérience des apprenants. Dans le même ordre d'idées, l'implication des cadres éducatifs réfugiés a conforté l'orientation du SEP, à savoir, d'une part, préserver les acquis des enfants réfugiés, et d'autre part, poursuivre leur scolarité dans un environnement familier. Quant à la question des priorités de développement, il s'agissait de préparer les enfants réfugiés à une prochaine réinsertion dans le système éducatif de leur pays d'origine<sup>37</sup>.

Mais admettre l'implication des cadres éducatifs réfugiés aux activités scolaires n'est qu'un aspect de la participation des réfugiés, encore faut-il que les personnes qui sont directement concernées, à savoirs les enfants réfugiés et/ou leurs parents, soient également impliqués. Quel(s) étai(en)t le(s) rôle(s) des enfants et leurs parents dans la transmission du savoir ? Aucun des documents exploités ne nous permet de répondre affirmativement que les enfants et les parents réfugiés participaient effectivement à la vie scolaire. Toutefois, nous convenons avec Patrice Meyer-Bisch

---

<sup>37</sup> Le rapatriement volontaire est davantage prisé par l'ensemble des acteurs en situation d'urgence (réfugiés, pays d'accueil, le HCR, les bailleurs).

que « l'école constitue une connexion, dont l'inscription dans le tissu social et dans la légitimité démocratique se reconnaît à l'effectivité du jeu de ses inter-acteurs » ; ceci réduit donc l'école « à une "boîte noire" qui concerne une relation essentiellement duale entre enseignants et enseignés, organisée et contrôlée par une administration, l'institution peut entrer dans une hiérarchie simple, et être simplement conçue dans la perspective d'un programme à accomplir [...] ». (Liechti et Meyer-Bisch, 2003, p. 20-21).

## **2-2) Une participation limitée dans le cadre de l'intégration locale**

Disons-le, l'éducation dans le SEI est avant tout un mécanisme d'intégration sociale et dans son essence, il présente l'avantage d'aider à la préparation de l'avenir des personnes réfugiées (Service Jésuite des Réfugiés, 2006, p. 10). Le SEI doit satisfaire à certaines exigences objectives<sup>38</sup> et subjectives<sup>39</sup> pour parvenir à l'intégration des enfants réfugiés dans le cursus ivoirien. Au titre de ces exigences, la participation des réfugiés, premiers bénéficiaires de la politique d'intégration locale, est une condition essentielle. Toutefois, il résulte de nos recherches que si les réfugiés sont impliqués dans le processus d'intégration dans les écoles ivoiriennes, leur participation n'est pas satisfaisante.

### **2-2)1. Les limites d'une participation à un système préexistant**

Tout projet à caractère communautaire requiert que tous les acteurs soient consultés aux différentes étapes du processus<sup>40</sup> ; au-delà des ressources engagées, la légitimité démocratique du processus est un point essentiel de la réussite ou pas de l'intégration des enfants réfugiés dans le système scolaire<sup>41</sup>. Or, la politique d'intégration des enfants réfugiés s'applique à un système éducatif qui était déjà en

---

<sup>38</sup> Les exigences objectives sont l'ensemble des mesures prises par le gouvernement de concert avec ses partenaires pour faciliter l'accès des écoles ivoiriennes aux enfants réfugiés ; à savoir l'adaptation des infrastructures et matériels scolaires, la formation des enseignants, la mise en place d'un mécanisme d'aide et de suivi.

<sup>39</sup> Par exigences subjectives, nous pensons davantage à la prise en compte du jeu de représentations. Les représentations locales de l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien, qui va avoir une influence significative sur les représentations des réfugiés eux-mêmes en ce qui concerne le SEI. Nous émettons en effet l'hypothèse selon laquelle ces représentations ont un impact réel à la fois sur la participation au système que sur la réussite du SEI.

<sup>40</sup> Cela répond aux exigences de toute société démocratique

<sup>41</sup> Voir à ce propos l'analyse de Valeria Arregui, dans « Migration et droit à l'éducation ». OIDEL: Working Paper 17 (p. 20). Récupéré sur <http://www.oidel.org/doc/WP/WP17%20fr.pdf> (13.03.2014).

place, et à l'élaboration duquel les réfugiés n'ont pas contribué. Cependant, tout système éducatif est avant tout fondé sur des valeurs et si les parents ne participent pas directement à la détermination de telles valeurs, ils y adhèrent car elles rejoignent et/ou complètent leur propre système de valeurs. Leur adhésion est effective lorsqu'ils font le choix entre tel ou tel autre système pour l'éducation de leurs enfants.

Afin de faciliter leur adhésion, la politique ivoirienne d'intégration locale des réfugiés prévoyait des mesures, dont le but était l'adaptation du système éducatif ivoirien à la spécificité des réfugiés. Pour ce faire, le gouvernement s'engageait, entre autres, à : la production de nouveaux manuels dont le contenu tiendrait compte des grands principes de la protection internationale des réfugiés ; la formation des enseignants pour un meilleur accompagnement des élèves ; l'extension de la politique de gratuité de l'enseignement primaire aux enfants réfugiés ; et l'assurance de leur apporter la même assistance que celle offerte aux enfants ivoiriens. Malheureusement, le gouvernement n'a pas honoré ses engagements, prétextant un contexte de crise<sup>42</sup> et le manque de moyens financiers.

## **2-2)2. L'absence d'une influence réelle des réfugiés dans le processus décisionnel**

Le projet 98/AP/ICO/CM/200(a) : « *soins et entretien des réfugiés urbains* » nous servira de base d'illustration. Différents acteurs interviennent dans sa mise en œuvre, à savoir, le gouvernement (à travers le SAARA) ; le HCR ; l'ONG ASAPSU (l'organe d'exécution) ; et les bénéficiaires (les réfugiés).

Selon son fonctionnement, le HCR considère les différents acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux, y compris les populations réfugiées, comme ses partenaires dans l'exécution de son mandat<sup>43</sup>. Dans ce partenariat, les relations entre les acteurs pourraient être interprétées comme un système circulaire d'interaction où « *chacun compte et est comptable d'autrui* » (Liechti et Meyer-Bisch, 2003, p. 13) ; un système de coopération où tous les acteurs participent effectivement et où les bénéficiaires se prendraient en charge (Voir ci-après la

---

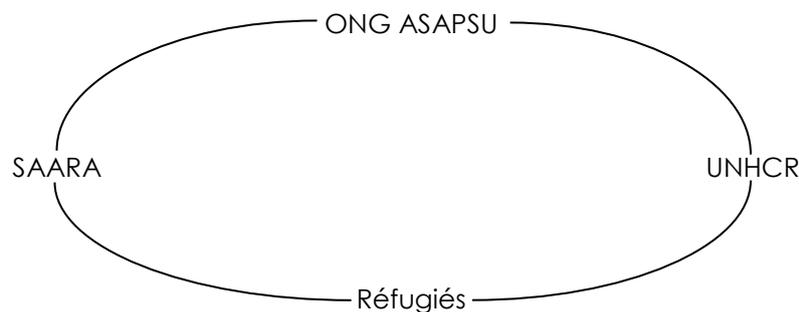
<sup>42</sup> La politique d'intégration a été amorcée courant 2000-2002. En 2002, la Côte d'Ivoire est entrée dans une longue période de troubles internes qui ne prendra fin qu'en 2011.

<sup>43</sup> Cet idéal, le HCR l'exprime lorsqu'il invite ses partenaires à travailler ensemble. Cf. <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621d83.html> (11.03.2014)

schématisation du système d'acteurs du projet suivant l'idéal de coopération du HCR).

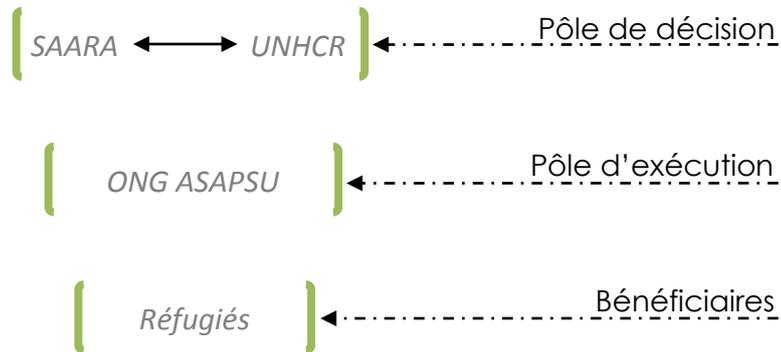
**Figure 2 : Schématisation du système d'acteurs du projet suivant l'idéal de coopération du HCR**

- **SAARA** : organe gouvernemental ayant la responsabilité première de la prise en charge des réfugiés
- **UNHCR** : Institution onusienne, chargée de la protection internationale et de la recherche de solutions permanentes aux problèmes des réfugiés
- **ASAPSU** : Partenaire d'exécution, chargé de la mise en œuvre de la politique d'assistance aux réfugiés urbains.
- **Réfugiés** : Bénéficiaires du projet



Cependant, la structuration des rôles des différents acteurs qui s'est imposée dans la pratique, laisse finalement peu de place à une pleine participation des réfugiés. En effet, dans le cadre du projet 98/AP/ICO/CM/200(a) : « soins et entretien des réfugiés urbains », les réfugiés sont avant tout perçus comme les bénéficiaires, ceux qu'il faut protéger (ci-après : la Schématisation des rôles des acteurs dans le SEI). Et leur protection dépend fortement des ressources et moyens disponibles. L'insuffisance de ces ressources et moyens impose de déterminer des priorités d'action, cela implique tous les acteurs mais en dernier ressort, il revient au pôle de décision de fixer les priorités du budget pour chaque année.

**Figure 3 : Schématisation des rôles des acteurs dans le SEI**



Dans une telle structuration, qu'il est possible de qualifier de hiérarchisation des rôles, la participation des réfugiés nous semble limitée à deux niveaux.

Tout d'abord au niveau de l'exécution, la Cellule Éducation constitue le premier interlocuteur vers qui les réfugiés doivent se tourner dès lors que se pose une question relative à l'éducation. La Cellule servira par la suite d'intermédiaire avec le pôle de décision qui va étudier les préoccupations des réfugiés.

Elle est ensuite limitée au niveau décisionnel où les réfugiés ne peuvent s'exprimer qu'à travers leurs représentants ; et il est clair que c'est à ce niveau que se déterminent les priorités en particulier budgétaires. En effet, l'ASAPSU est tenue elle-même par le contrat qui la lie à ses différents partenaires et elle doit en particulier rendre des comptes sur son bilan annuel et sur la réalisation des projets. Dans un tel contexte, l'ASAPSU a un certain nombre d'enjeux à défendre, dont celui d'assurer la reconduction de son contrat avec ses partenaires (le gouvernement et le HCR) ; posant ainsi avec une grande acuité la question de la représentation du pouvoir par autrui, développée notamment par Neil Stammers (Stammers, 2013, in Hanson and Nieuwenhuys, p. 282-285).

En définitive, si l'enjeu fondamental que constitue l'éducation à prodiguer aux enfants réfugiés n'est plus à démontrer, il est malheureusement en butte à des contingences externes qui freinent son effectivité. La multiplicité des acteurs, les lourdeurs administratives, les différents niveaux hiérarchiques et un processus décisionnel complexe; tels sont les obstacles qui ralentissent la mise en œuvre de cette politique d'éducation.

## **B) LES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES AUX DEUX POLITIQUES ÉDUCATIVES ADOPTÉES EN CÔTE D'IVOIRE EN FAVEUR DES ENFANTS RÉFUGIÉS**

Les politiques éducatives parallèle et d'intégration locale sont généralement étudiées par opposition, mettant davantage en exergue leurs différences. Le choix d'une analyse comparée semble pour notre part la plus bénéfique ; en ce sens qu'elle permet, au-delà de leurs différences, de relever leurs points communs. Nous avons déterminé deux critères qui permettent de rapprocher la politique éducative parallèle et la politique éducative d'intégration locale ; à savoir l'égalité de chance et la recherche de solutions durables.

### **1) Deux politiques visant à assurer l'égalité de chance dans l'éducation**

Ainsi que le précise la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960, les États doivent « *promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité de chance et de traitement en matière d'enseignement* » (Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960, article 4). Le concept d'égalité de chance en matière d'enseignement, est « *une vision de l'égalité qui cherche à faire en sorte que [les élèves] disposent des « mêmes chances », des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents* » (Moyse, 2012, p. 9). Loin donc de prétendre supprimer toutes les inégalités sociales, l'égalité de chance sous-entend le droit pour tous de disposer des ressources dédiées à l'enseignement.

Dans une telle logique, les États, non seulement ont pour obligation d'assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, mais doivent aussi s'engager à lutter contre toutes les formes de discrimination dans le domaine de l'enseignement<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Nous faisons référence ici à la Convention de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.

## **1-1) La garantie du critère d'accessibilité dans le cadre des politiques éducatives parallèle et d'intégration**

L'accessibilité de l'éducation est la base de la réalisation du droit à l'éducation<sup>45</sup>. Elle signifie que « *les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent être accessibles à tout un chacun, sans discrimination, à l'intérieur de la juridiction de l'État partie* » (CDESC, 1999, paragraphe 6-b).

L'accessibilité de l'éducation n'est pleinement satisfaite que dans la mesure où ses 3 dimensions sont garanties : la non-discrimination, l'accessibilité physique et économique – ce que nous appelons “accessibilité matérielle”<sup>46</sup> – et l'accessibilité pédagogique. C'est uniquement à cette condition que l'éducation, principal outil d'émancipation, permettra aux personnes « *économiquement et socialement marginalisé[s] de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté* » (CDESC, 1999, paragraphe 1).

Nous nous intéresserons dans ce paragraphe à l'“accessibilité matérielle” et à l'accessibilité pédagogique ; la non-discrimination faisant l'objet d'un autre paragraphe.

### **1-1)1. De l'“accessibilité matérielle” des Systèmes éducatifs SEP et SEI**

L'“accessibilité matérielle” implique « *la disponibilité réelle des ressources [de l'éducation] en fonction de la diversité de situation des apprenants* » (Liechti et Meyer-Bisch, 2003, p. 45). Cela suppose dans un premier temps que l'enseignement soit « *dispensé en un lieu raisonnablement accessible (par exemple dans une école de quartier) ou à travers les technologies modernes (par exemple l'enseignement à distance)* » (CDESC, 1999, par. 6-b-ii).

Dans le cadre de la SEP tout d'abord, il faut noter que des classes de cours étaient dans les villes de la zone d'accueil des réfugiés, à proximité des populations

<sup>45</sup> L'accessibilité de l'éducation est consacrée dans la plupart des textes internationaux relatifs au droit à l'éducation (DUDH : article 26, alinéa 1 ; Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels : article 13, alinéa 2 ; Convention internationale relative aux droits de l'enfant : article 28, alinéa 1 et 2 ; Convention africaine des droits et du bien-être de l'enfant : article 11, alinéa 3 ; Convention de Genève relative au statut des réfugiés : article 22, alinéa 2).

<sup>46</sup> L'“accessibilité matérielle” pour désigner à la fois l'accessibilité physique et l'accessibilité économique, car l'accessibilité physique (c'est-à-dire, rapprocher les ressources éducatives, notamment les écoles des populations) et l'accessibilité économique (« *l'éducation doit être économiquement à la portée de tous* ») supposent tous deux que des moyens matériels soient engagés pour la réalisation du droit à l'éducation.

réfugiées. Les écoles de réfugiés, gérées par l'ONG ADRA, mettaient à disposition des enfants réfugiés les manuels indispensables à l'enseignement.

S'agissant du SEI, il était surtout question d'intégrer les enfants réfugiés au sein des écoles publiques ivoiriennes qui existent déjà.

En outre, l'"accessibilité matérielle" suppose que « l'éducation doit être économiquement à la portée de tous » et l'enseignement primaire doit être gratuit (CDESC, 1999, paragraphe 6-b-ii). Concernant cette caractéristique de l'"accessibilité matérielle", le SEP et le SEI ont tous deux adopté une politique de gratuité, plus large dans le premier système éducatif. La politique de gratuité en vigueur dans le SEP s'appliquait à l'ensemble des écoles de réfugiés et à tous les niveaux d'enseignement, alors que la gratuité est partielle dans le SEI, car l'État de Côte d'Ivoire ne garantit aux enfants réfugiés que la gratuité de l'enseignement primaire.

Néanmoins, conformément aux obligations découlant de la Convention de Genève relative au statut des réfugiés de 1951, le gouvernement ivoirien a l'obligation d'accorder « *aux réfugiés un traitement aussi favorable que possible, et en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant aux catégories d'enseignements autres que l'enseignement primaire et notamment en ce qui concerne l'accès aux études, (...), la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études* » (Convention de Genève de 1951, article 22, alinéa 2).

Si l'on se réfère à la Convention de Genève de 1951, une différence dans l'accessibilité semble faite entre le droit à l'éducation des nationaux et le droit à l'éducation des étrangers, dès lors que l'on se situe en dehors de l'enseignement primaire ; différence qui pourrait être interprétée comme plus favorable aux nationaux, au détriment du droit à l'éducation des étrangers en général et en particulier des enfants réfugiés. Cette différenciation comporte une limitation du caractère universel du droit à l'éducation dès lors que l'accès à l'éducation post primaire semble rendu "impossible" pour les réfugiés. Après le primaire, les niveaux secondaires et supérieurs doivent être accessibles à tous les enfants réfugiés en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun.

## 1-1)2. De l'accessibilité pédagogique des Systèmes éducatifs SEP et SEI

Par accessibilité pédagogique, il faut comprendre que l'enseignant doit se mettre au niveau des élèves et partant, adapter le contenu de ses cours, de façon à répondre aux besoins du plus grand nombre. Pour Hervé Benoît et Jack Sagot, universitaires, chercheurs et formateurs à l'INSHEA<sup>47</sup>, « *l'accessibilité pédagogique correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe* » (Benoit et Sagot, 2008).

Dans ce contexte d'accessibilité pédagogique, le système SEP vise d'abord et avant tout à recréer, pour les réfugiés, l'école qu'ils connaissaient dans leur pays d'origine. L'objectif est de préserver les acquis des élèves et de les préparer à une future réinsertion dans les établissements de leur pays d'origine (Chelipi-den Hamer, 2010, p. 48-50). Ce système est le seul viable au départ en raison de la barrière linguistique, des soucis administratifs et des problèmes de sécurité. Ensuite, en fonction du niveau atteint, des aspirations de chacun (souhait de retourner au pays ou désir de s'installer dans le pays hôte), c'est le système SEI qui prend le relais.

Pour ce qui est du SEI, le concept est différent. Ce système prévoit d'intégrer des "réfugiés" dans une scolarité ivoirienne standard. Il s'adresse aux ex-élèves du SEP qui ont acquis le niveau requis notamment en langue. Dès le début du lancement du SEI, 12 000 élèves réfugiés étaient concernés mais seulement 5 000, soit environ 40 % du chiffre total, ont pu passer du SEP au SEI (Koukougnon, 2010, p. 58) ; ce qui est particulièrement encourageant compte tenu des difficultés rencontrées. En revanche, le suivi et le contrôle de tels élèves s'avère difficile en dehors d'Abidjan où l'ONG ASASPU prodigue un programme d'accompagnement et d'évaluation à leur profit.

## 1-2) La lutte contre la discrimination dans les systèmes éducatifs SEP et SEI

Selon les dispositions de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, la discrimination s'entend de « *toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la*

---

<sup>47</sup> Institut national de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

*langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement*» (Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960, article 1, alinéa 1).

Cependant, depuis 1960, date à laquelle la Convention a été adoptée, il n'est désormais plus scandaleux que des "différences" soient admises quand on parle d'éducation, notamment lorsqu'il s'agit d'«*adaptation soit à des différences d'aptitudes entre les élèves ou encore à certaines situations ou à certains besoins individuels, (...)*» (Fernandez, 2006, p. 6).

La différenciation supposerait donc que «*face à l'éducation, nous sommes tous égaux (en droit) mais aussi tous différents (en ce qui concerne nos besoins et nos caractéristiques)*» (Fernandez, 2006, p. 6). En vue d'assurer le droit à l'éducation à tous les enfants, les politiques éducatives parallèle et d'intégration ont élaboré deux systèmes éducatifs, certes différents, mais dont le maître-mot reste la non-discrimination, c'est-à-dire l'égal accès à l'enseignement.

Si le SEP privilégie le droit à la différence, le SEI quant à lui penche pour une vision conservatrice plus équitable du système éducatif ; deux approches de la non-discrimination, témoignant de la complémentarité des politiques éducatives parallèle et d'intégration.

### **1-2)1. Le respect des différences dans le cadre du SEP**

L'élaboration et la mise en place du SEP est une réponse à la situation d'urgence, dans laquelle le droit fondamental à l'éducation des enfants réfugiés se trouve menacé : près de 12 000 enfants réfugiés à scolariser, insuffisance des infrastructures scolaires ivoiriennes, divergences culturelles incompatibles à l'enseignement dispensé dans les écoles locales, etc. Autant de facteurs qui rendent problématique la scolarisation des enfants réfugiés dans les écoles locales. Il ne reste plus que la possibilité de créer des écoles "spécialisées" pour les réfugiés. Mais, s'agit-il d'une discrimination au sens de l'article 1, alinéa 1 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 ? La réponse est non ! Il est bien question d'une discrimination, mais une "discrimination"

entendue au sens positif du terme ; suivant laquelle, les États doivent prendre des « mesures spéciales visant à promouvoir l'égalité » (HCDH, 2010, p. 9).

La « discrimination positive », ou encore appelée « droit à la différence », consiste en « l'adoption de mesures spéciales » pour des catégories spécifiques d'individus, en vue de remédier aux inégalités sociales de départ et de parvenir à une pleine égalité, non seulement dans la loi mais aussi dans la pratique<sup>48</sup>.

De la sorte, la création des écoles de réfugiés participe, d'un côté, à l'universalisation du droit à l'éducation, et de l'autre, à son adaptation aux situations particulières des apprenants<sup>49</sup> ; "universalisation" et "adaptation" étant deux dimensions qui doivent impérativement être prises en compte dès lors qu'on évoque les droits de l'homme<sup>50</sup>. En effet, s'il s'agit de veiller à ce qu'au-delà de leur pays d'origine les enfants réfugiés continuent de jouir de leur droit fondamental à l'éducation, il est surtout question de garantir que le type d'éducation choisi réponde à leurs besoins spécifiques.

## 1-2)2. La recherche d'équité avec le SEI

*« Un système éducatif équitable est celui qui traite tous les élèves comme des égaux et qui vise à favoriser une société équitable, dans laquelle les biens essentiels sont distribués conformément aux règles de la justice et qui favorise la coopération sur un pied d'égalité. Il apparaît immédiatement que ce type de définition de l'équité requiert que certains biens éducatifs soient distribués de façon égale – des enseignants de qualité identique, par exemple – mais aussi que d'autres biens soient distribués selon une proportionnalité entre contribution et rétribution : les notes, les punitions, les métiers accessibles pour un même diplôme, par exemple ; que les inégalités de répartition d'autres biens éducatifs ne soient pas « trop » importantes, ou que l'on procure davantage de certains biens aux meilleurs élèves (une scolarité plus longue) et davantage d'autres biens aux élèves plus faibles (classes mieux*

---

<sup>48</sup> HCDH (2010). *Droits des minorités : Normes internationales et indications pour leur mise en œuvre*. Genève : Nations Unies.

<sup>49</sup> Voir OIDEL : *Discrimination et éducation* ». Working paper 8 (p. 6). Récupéré de [http://oidel.org/doc/WP/WP08\\_DINOT.pdf](http://oidel.org/doc/WP/WP08_DINOT.pdf) (13.03.2014).

<sup>50</sup> Voir le cadre général de l'adaptation mis en place au travers de l'article 52, alinéa 1 de la Charte des Nations Unies. L'Article 52 encourage la régionalisation du droit international d'ordre universel, visant par là-même la contextualisation des outils, c'est-à-dire mettre en place des mécanismes propres à chaque régions, lui permettant de régler ses « problèmes spécifiques ».

*encadrées, enseignement spécialisé, etc.* » (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs, 2005, p. 14).

L'équité renvoie ainsi à l'idée d'une "égalité plus juste" ; il s'agit de mettre à disposition de tous les enfants en Côte d'Ivoire les ressources éducatives disponibles en matière d'éducation.

Loin d'uniformiser, le SEI envisage d'étendre la législation ivoirienne en matière d'éducation aux enfants réfugiés (par exemple la politique de gratuité de l'enseignement primaire s'applique aux enfants réfugiés). Mais la pratique en est tout autre, les écoles ivoiriennes ne sont pas "totalement gratuites". Il faut dans ce cas « *des politiques compensatoires* » (Fernandez, 2006, p. 5) pour parvenir à une réelle égalité. Le SEI est propice à l'adoption de telles « *politiques compensatoires* », à travers son système d'assistance aux réfugiés (à travers notamment la création d'une Cellule Éducation, chargée d'octroyer une assistance financière à l'éducation et d'assurer le suivi et l'accompagnement scolaires des enfants réfugiés)<sup>51</sup>.

Au total, il peut apparaître irréaliste d'imaginer atteindre l'égalité de chance parfaite dans le SEI. Il y a tout de même un intérêt à relever que le gouvernement ivoirien ainsi que ces partenaires nationaux et internationaux font le maximum pour offrir aux enfants réfugiés les mêmes avantages qu'aux enfants nationaux, du moins pour ce qui est de l'enseignement primaire.

## **2) Deux politiques visant à trouver des solutions aux problèmes éducatifs des enfants réfugiés**

La situation de grande vulnérabilité dans laquelle sont généralement les réfugiés est un frein considérable à la jouissance des besoins les plus élémentaires pour la survie, tels que l'eau, la nourriture, les soins médicaux, etc... Dans un tel contexte d'urgence, l'éducation est un brin essentiel d'espoir, qui consiste à aider les populations réfugiées à envisager une vie plus digne. Un brin d'espoir de recouvrer une certaine stabilité de leur statut, un brin d'espoir d'être considérées comme des personnes autonomes sur qui la communauté, la société peut compter.

---

<sup>51</sup> Nous nous référons notamment au projet 98/AP/ICO/CM/200(a) : « *soins et entretien des refugies urbains* ».

## **2-1) La contribution des SEP et SEI à la stabilisation de la situation des enfants réfugiés**

La question de la stabilité gouverne tout le processus de protection et d'assistance des réfugiés. A ce titre, le HCR a pour but principal de permettre aux réfugiés de reconstruire leur vie dans la dignité et la paix et de trouver des solutions durables à leur situation<sup>52</sup>. Généralement, il est proposé aux réfugiés 3 principales solutions durables.

En premier lieu vient le rapatriement librement consenti ou retour volontaire des réfugiés dans leur pays d'origine. Si le rapatriement librement consenti est de loin la solution durable davantage prisée, elle suppose que le pays d'origine ait recouvré la paix et la sécurité, gages du respect de la dignité.

Ensuite, si pour des raisons relatives surtout à la paix et à la sécurité de la personne, des réfugiés ne peuvent ou ne veulent pas retourner chez eux, la communauté internationale propose, en accord avec le pays hôte, leur intégration sur place dans la communauté locale. Enfin, lorsque les deux premières solutions ne sont pas envisageables, les réfugiés peuvent faire une demande de réinstallation dans un pays tiers.

Dans le contexte éducatif, l'on peut constater que le SEP et le SEI vont s'adapter à la solution durable qui est privilégiée à un moment donné. Ainsi, tant qu'on se trouve dans le rapatriement volontaire, on privilégiera le SEP et inversement, dans un contexte d'intégration sur place, c'est le SEI qui semble convenir.

### **2-1)1. Le SEP, un mécanisme du rapatriement des réfugiés dans leur pays d'origine**

L'objectif premier étant le rapatriement librement consenti des réfugiés vers leur pays d'origine, il va s'agir de mettre en place un système éducatif qui favorise ce retour volontaire. Cela est perceptible notamment lorsque le SEP s'adapte totalement au cursus du pays d'origine des enfants réfugiés, à travers l'utilisation des mêmes programmes et manuels.

Une telle orientation pédagogique consiste à la fois à garantir le droit à l'éducation aux enfants réfugiés mais aussi à permettre de préserver les acquis scolaires

---

<sup>52</sup> UNHCR : « Solutions durables ». Récupéré sur <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621e43c.html> (30.04.2014).

antérieurs. Il apparaît donc que ce dont il est question, c'est de préparer les enfants réfugiés à retourner dans les établissements de leur pays d'origine.

En outre, le manque d'alternatives autres que les écoles de réfugiés, tel que précédemment développé, est un argument supplémentaire à l'hypothèse selon laquelle le SEP visait surtout à servir la politique de rapatriement librement consenti.

### **2-1)2. Le SEI, un mécanisme de l'intégration des réfugiés dans la société ivoirienne**

En 2000, lorsque le HCR et le gouvernement de Côte d'Ivoire ont annoncé la mise en œuvre du programme d'intégration locale, il était question d'intégrer dans le système éducatif ivoirien tous les enfants réfugiés dont les parents avaient choisi de demeurer en Côte d'Ivoire.

Cependant, les mécanismes qui ont été développés pour la mise en œuvre du programme d'intégration sont venus contredire la volonté de garantir le libre choix des parents réfugiés d'intégrer ou pas leurs enfants dans le système éducatif ivoirien.

Pour donner le ton, les écoles de réfugiés, financées par le HCR, seront fermées dès le début du programme d'intégration en 2000 ; ce qui a contraint les réfugiés à choisir l'intégration locale ; d'autant plus que « *le soutien du HCR s'est limité à l'intégration* » (Chelpi-den Hamer, 2010, p. 49-50)

En effet, l'assistance financière proposée aux réfugiés, notamment dans le cadre du mécanisme d'assistance financière instauré par le projet 98/AP/ICO/CM/200(a) : « *soins et entretien des réfugiés urbains* », vise à encourager l'inscription des élèves dans les écoles ivoiriennes. Les seuls à bénéficier de cette aide financière sont ceux des parents réfugiés qui choisissent et acceptent d'inscrire leurs enfants dans une école ivoirienne. L'inscription dans une école ivoirienne est en effet le premier critère d'attribution de l'assistance financière<sup>53</sup>. Par conséquent, le parent réfugié qui ne souhaitait pas voir son enfant suivre sa scolarité dans une école ivoirienne ne pouvait

---

<sup>53</sup> L'assistance financière est octroyée sur la base d'un dossier déposé à l'ASAPSU, suivi d'un entretien qui vise à montrer que le demandeur est non seulement, soit un réfugié, soit un demandeur d'asile, mais aussi à mieux cerner l'ampleur de sa vulnérabilité. Le HCR et ses partenaires, notamment le gouvernement de Côte d'Ivoire, l'ont assortie de certaines conditions relatives à l'identité (fournir une copie de la carte de réfugié, soit du bénéficiaire lui-même, soit du père, ou de la mère, à défaut du tuteur) et à la preuve d'une inscription dans une école ivoirienne (fournir les relevés de notes de l'année scolaire précédente pour tout demandeur déjà inscrit une première fois dans un cursus scolaire ivoirien ou le justificatif d'inscription pour les nouveaux demandeurs).

pas bénéficier de l'aide financière à l'éducation et par ricochet, du programme s'accompagnement et de suivi de l'évolution de l'enfant dans le SEI<sup>54</sup>.

En définitive, le système éducatif semble ne viser qu'un objectif : contribuer à trouver une solution durable à la situation des réfugiés. Et dans cette vision des choses, on passe d'une notion de droit fondamental à une notion de service, car l'éducation devient un service offert aux réfugiés.

## **2-2) La contribution des SEP et SEI à l'insertion des enfants réfugiés dans le tissu social**

Tout système éducatif joue un rôle social. Il peut s'agir de renforcer des liens sociaux entre des individus<sup>55</sup> mais aussi de préparer « *l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société* » (CDE, 1989, article 29, alinéa 1-d). Les systèmes éducatifs SEP et SEI n'ont pas dérogé à cette règle. Le SEP était entièrement tourné vers le renforcement et la consolidation des liens socio-culturels entre les réfugiés, permettant aux enfants réfugiés de suivre leur scolarité dans un environnement familial. Le SEI de son côté entendait préparer de potentiels acteurs du développement socio-économique de la Côte d'Ivoire.

### **2-2)1. Le maintien des enfants réfugiés dans un environnement socio-culturel familial dans le cadre du SEP**

Créé dans un contexte d'urgence, le SEP est le moyen d'assurer le droit le plus élémentaire qu'on doit offrir à une population déboussolée et traumatisée; celui de permettre aux enfants réfugiés de retrouver une certaine normalité. L'essentiel était de garantir à l'enfant son identité, sa langue et ses valeurs culturelles ; lutter contre la déculturation en permettant aux enfants réfugiés de demeurer dans un environnement socio-culturel qui leur est familier<sup>56</sup>. Le choix de baser l'enseignement des écoles de réfugiés sur le cursus scolaire du pays d'origine contribue dans une

---

<sup>54</sup> L'assistance quelle que soit sa nature, n'est pas considérée comme un droit. Le fait donc d'avoir le statut de réfugié ne signifie pas en effet que l'on a automatiquement droit à une allocation financière visant à couvrir les frais de scolarité.

<sup>55</sup> Cette fonction de renforcement des liens sociaux est très explicite à l'article 29, paragraphe 1-c de la CDE. L'éducation a pour but d'« *inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne* ».

<sup>56</sup> Conformément à l'article 29, paragraphe 1-c de la CDE, l'un des buts de l'éducation est d'« *inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles (...)* ».

certaine mesure à perpétuer l'identité des enfants réfugiés, préserver leur langue, leur culture de manière générale.

Les écoles de réfugiés entendent par ailleurs se mettre au niveau des enfants, au niveau de la langue, au niveau des méthodes afin que, déjà ballottés, les enfants réfugiés se sentent un peu chez eux dans ce type d'école spécialement créée pour eux. En effet, l'idée d'une scolarisation adaptée constitue le point de départ d'un "renouveau" ; et l'école doit leur fournir l'espoir de jours meilleurs et les aider à ne jamais renoncer. C'est bien grâce à cette scolarité "adaptée" que ces enfants pourront se reconstruire et petit à petit s'élever et s'émanciper.

C'est la raison pour laquelle une telle scolarité, à leur portée et qui leur permettra de garder leurs repères antérieurs, constitue un challenge énorme à relever. Il est vrai que les difficultés ne manqueront pas car, outre les questions matérielles, la recherche d'enseignants possédant les qualifications, le profil adéquat et la disponibilité représente à elle seule un défi énorme. Mais l'enjeu est de taille car il s'agit de mettre au point un système de circonstance, créé dans l'urgence mais surtout qui doit s'adapter aux enfants concernés et répondre à leurs besoins spécifiques.

## **2-2)2. La préparation d'acteurs potentiels de l'environnement socio-économique dans le cadre du SEI**

La Côte d'Ivoire a adopté une politique d'intégration locale des réfugiés dont l'objectif est sans équivoque de faire des réfugiés des acteurs de son développement socio-économique<sup>57</sup>. Dans ce contexte, l'école devient un moyen par lequel on va préparer des "acteurs" à part entière de l'environnement socio-économique. Cependant, il convient de relativiser car l'acteur auquel fait allusion la politique ivoirienne d'intégration locale des réfugiés est en devenir et c'est au SEI de le préparer.

Dans ce système radicalement différent c'est l'enfant réfugié, scolarisé sur place, qui s'adapte au système local existant; il lui appartient, dès lors qu'il a été sélectionné et qu'il a fait acte de volontariat de s'intégrer pleinement au système scolaire ivoirien. L'élève en question n'est plus un "réfugié", il peut être assimilé à un citoyen de son

---

<sup>57</sup> SAARA : « Sous-projet 2010. Intégration locale des réfugiés en Côte d'Ivoire ». Récupéré sur <http://www.saara.gouv.ci/integrationlocale2010.php#3> (17.09.2013).

pays hôte. Dans ce cas de figure il est possible de dire qu'on va beaucoup moins s'occuper de lui qui d'une certaine mesure n'aura plus de droits spécifiques mérités par tous les "réfugiés " mais qu'au contraire il devra comprendre et accepter l'ensemble de ses devoirs vis à vis de la société qui l'accueille. C'est dans cet esprit qu'à terme cet élève, non seulement s'intègre pleinement au sein du système scolaire ivoirien mais devient, de facto un acteur complet de l'environnement socio-économique ivoirien.

Nous sommes dans un système linéaire où la trajectoire semble de toute évidence tracée pour les enfants réfugiés. Dans le SEI, l'élève réfugié est en effet appelé à se conformer à l'environnement scolaire ivoirien. L'école quant à elle est assimilable à un filtre qui va sélectionner ceux qui intègrent le mieux cet idéal de développement socio-économique ; les "meilleurs élèves" se verront récompenser (les plus méritants sont à nouveau bénéficiaires de l'assistance à l'éducation dans le cadre du projet 98/AP/ICO/CM/200(a) : « *soins et entretien des réfugiés urbains* ») et les "moins bon" s'exposent au risque de voir l'assistance dont ils bénéficient suspendue. L'enfant est ainsi jugé en fonction de sa capacité à s'adapter à un système éducatif totalement différent et surtout de sa capacité à y réussir.

## CONCLUSION PARTIELLE 1

De tout ce qui précède, nous retenons qu'au-delà de leurs caractéristiques propres, la politique éducative parallèle et la politique d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes ont su de par leurs particularités permettre aux enfants réfugiés de poursuivre leur scolarité (ci-après : le tableau récapitulatif des différences et ressemblances des 2 politiques).

**Figure 4 :** Tableau récapitulatif des différences et ressemblances des politiques éducatives parallèle et d'intégration locale

Critères	Politique éducative parallèle	Politique éducative d'intégration
<b>Egalité de chances / Non-discrimination</b>	<b>Traitement différencié</b> (création d'écoles spécifiques uniquement pour les réfugiés)	<b>Inclusion</b> (l'insertion des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes, égalité de traitement)
<b>Accessibilité</b>	<b>Accessibilité plus large</b> (éducation informelle, éducation formelle ; l'assistance ici est totale)	<b>Accessibilité réduite</b> (uniquement l'enseignement public ; assistance réduite, octroyée sous certaines conditions)
<b>Participation</b>	<b>Participation directe</b> (les écoles sont gérées exclusivement par les réfugiés ; les parents peuvent choisir le type d'enseignement mais en définitive cette liberté est restreinte)	<b>Participation limitée</b> (élaboration du système ; la représentation est le principe à travers les chefs de communauté et les entretiens individuels, l'exception)

Par ailleurs, les systèmes éducatifs élaborés pour la mise en œuvre de ces politiques éducatives n'ont pas failli au mandat qui leur était assigné. Très tôt, dès l'arrivée sur le territoire des premiers réfugiés, un mécanisme d'éducation parallèle a été développé et mis à la disposition des enfants réfugiés. Ce système d'abord informel a eu pour mérite de fournir une assistance psycho-sociale aux enfants, voire le cadre d'une certaine normalité et d'une identité. Mais, comme précédemment souligné, a été préférée au système éducatif parallèle la politique d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes.

Toute la question est maintenant de savoir si le système existant est adapté, compte tenu des circonstances et de la conjoncture actuelle, aux besoins en éducation des enfants réfugiés. Tel est l'objet de la seconde partie dans laquelle nous essayerons d'y répondre et de faire un bilan des résultats obtenus.

## **2ème Partie :**

### **L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE D'INTÉGRATION DES ENFANTS RÉFUGIÉS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF IVOIRIEN**

Au début de cette recherche, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien a permis de fournir une assistance éducative à ces enfants. Cependant, à notre avis il y a énormément de faiblesses dans sa mise en œuvre ; ce qui constitue un réel obstacle à la pleine réalisation du droit à l'éducation des enfants réfugiés. Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons effectué une recherche de terrain. Les résultats de cette recherche seront exposés dans cette seconde partie, avec pour objectif de vérifier que la mise en œuvre de la politique d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes correspond ou au moins se rapproche des standards internationaux en matière d'accès des enfants à l'éducation.

## **A) LE RAPPORT SUR LES RÉSULTATS OBTENUS**

Avant tout développement, il convient de noter que les informations qui seront transmises dans cette section sont basées essentiellement sur les données recueillies au cours des différentes interviews. Par ailleurs, elles ne portent que sur la situation scolaire des enfants réfugiés urbains, plus spécifiquement à Abidjan.

Pour une meilleure lisibilité, un bilan de la mise en œuvre de la politique d'intégration des enfants dans le système éducatif ivoirien sera effectué ; fondé sur les résultats de la recherche de terrain.

Rappelons-le, depuis 1997 un accord annuel conclu entre le HCR et l'ASAPSU, contresigné par le gouvernement ivoirien, a mis en place un projet d'assistance dénommé « soins et entretien des réfugiés urbains ». Le projet s'inscrit dans le cadre du programme national d'intégration des réfugiés en Côte d'Ivoire. Conformément à cet accord, l'ASAPSU, par le biais d'une Cellule Éducation, a pour mandat d'aider et de veiller à ce que les réfugiés urbains, en priorité tous les enfants, en âge d'être scolarisés aient accès à l'éducation sans discrimination. Qu'en est-il dans les faits ?

### **1) Les résultats en termes d'accessibilité**

Le bilan de la politique d'intégration des enfants réfugiés, notamment urbains, dans le système éducatif ivoirien est satisfaisant. Les données recueillies dans le cadre de la recherche de terrain permettent en effet d'affirmer qu'un grand nombre d'enfants réfugiés urbains ont eu non seulement accès aux écoles locales mais y évoluent de façon satisfaisante.

L'évaluation sera axée sur les données des 5 dernières années ; ce qui nous permettra d'analyser, d'une part, le taux de scolarisation des enfants réfugiés, au regard du nombre d'enfants réfugiés urbains qui ont l'âge d'aller à l'école et, d'autre part, la prise en charge des enfants en situation de risque.

#### **1-1) Le taux de scolarisation des enfants réfugiés urbains**

Le taux de scolarisation sera évalué en rapport avec le pourcentage global d'enfants réfugiés en âge scolaire. Combien d'enfants réfugiés ont l'âge d'aller à l'école et parmi eux, combien ont effectivement été scolarisés ?

Les données recueillies au cours de la recherche de terrain font état de ce que au cours de la période allant de 2010 à 2014, au total 2 952 enfants réfugiés d'âge scolarisable ont été recensés. Cet effectif tient compte des enfants dont l'âge est compris entre 6 et 18 ans ; ce qui couvre toute la scolarité primaire et secondaire. Le tableau ci-après permet d'avoir une vue d'ensemble du nombre d'enfants réfugiés urbains concernés par la politique éducative d'intégration.

**Figure 5 : Nombre d'enfants réfugiés en âge scolaire | 2009 – 2014**  
(Source : ASAPSU/HCR)

Année	Âge	Filles	Garçons	Total
2014	6-18	150	16	<b>166</b>
2013		154	158	<b>312</b>
2012		144	159	<b>303</b>
2011		401	501	<b>902</b>
2010		537	585	<b>1 122</b>
2009		466	506	<b>972</b>
	<b>Totaux</b>	<b>1 852</b>	<b>1 925</b>	<b>3 777</b>

Au cours de ces 5 dernières années, la moyenne d'âge scolarisable a considérablement chuté depuis 2012, soit environ 70 % de moins par rapport à 2010. Cette baisse est pour l'essentiel due à l'adoption de la clause de cessation du statut de réfugiés par le gouvernement ivoirien le 30 juin 2012<sup>58</sup>.

Sur 2 952 enfants réfugiés urbains recensés au cours des cinq (5) dernières années, ce sont quelques 1 538 enfants réfugiés qui ont effectivement été inscrits, du moins ont eu recours au projet d'assistance à l'éducation, soit un taux de 52,1 % (ci-après : le tableau sur les enfants solarisés bénéficiant de l'assistance à l'éducation).

<sup>58</sup> Avec la clause de cessation, la plus grande part des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire a, soit été rapatriée dans leur pays d'origine, soit insérée dans la communauté locale d'accueil et de ce fait n'a plus le statut. La clause de cessation a concerné près de 24 000 Libériens, tous âges confondus. La Communauté libérienne était jusque-là la plus représentative, soit plus de 80 % de l'ensemble des réfugiés en Côte d'Ivoire.

**Figure 6 : Enfants réfugiés bénéficiaires de l'aide à l'éducation | 2010 – 2014**  
(Source : Cellule Éducation / ASAPSU)

Année	Primaire	Secondaire	Total
2014	173	153	326
2013	113	92	205
2012	185	100	285
2011	259	105	364
2010	233	125	358
<b>Total</b>	<b>963</b>	<b>575</b>	<b>1538</b>

Partant, on pourrait en déduire que le taux de scolarisation des enfants réfugiés est supérieur à la moyenne, soit 67 % au cours des 5 dernières années (ci-après : Tableau des taux de scolarisation des enfants réfugiés urbains).

**Figure 7 : Taux de scolarisation des enfants réfugiés urbains | 2010 – 2014**  
(Source : Cellule Éducation / ASAPSU)

Année	Enfants scolarisables	Enfants scolarisés	Enfants non assistés	Taux (%)
2014	313	326	(+) 13	104%
2013	312	205	(-) 107	65%
2012	303	285	(-) 18	94%
2011	902	364	(-) 538	40%
2010	1 122	358	(-) 764	31%
<b>Total</b>	<b>2952</b>	<b>1538</b>	<b>(-) 1 414</b>	<b>67%</b>

À l'exception de 2010 (31 %) et 2011 (40 %), le taux d'inscription est très élevé en 2012 (94 % de la population estimée d'âge scolarisable), en 2013 (65 % de la population estimée d'âge scolarisable) et en 2014 (104 % de la population estimée d'âge scolarisable).

Cependant, une autre lecture pourrait relever qu'il n'y a pas de grands changements enregistrés au niveau du nombre d'enfants scolarisés bénéficiant de l'assistance à l'éducation. Le vrai changement réside au niveau de la population réfugiée d'âge scolaire ; sur un total de 1 122 en 2010, on est passé à seulement 313 enfants recensés en 2014.

La difficulté majeure au niveau des données recueillies réside surtout dans le fait que tous les réfugiés, en l'espèce urbains, n'ont pas recours au programme d'assistance pour la scolarisation de leurs enfants<sup>59</sup> ; ce qui ne permet pas de déterminer le taux réel d'enfants réfugiés urbains qui sont effectivement inscrits chaque année. Il serait peut-être judicieux à ce niveau précis de voir les données du ministère de l'éducation nationale. Mais là encore, se pose le problème de la visibilité des enfants réfugiés au sein des écoles ivoiriennes. Au cours des entretiens, la plupart des parents et les enfants réfugiés rencontrés ont affirmé ne pas vouloir divulguer leur statut de réfugiés, principalement à cause de l'image négative que la population locale a généralement du réfugié<sup>60</sup>. Par conséquent, sur les 2 952 enfants d'âge scolaire, 1 414 (soit 47 % de la population estimée) ne sont pas répertoriés dans les bases de données relatives à l'éducation des enfants réfugiés urbains et pour lesquels il n'y a aucune certitude qu'ils aient intégré le système éducatif national et par ricochet que leur droit à l'éducation ait été véritablement respecté.

## **1-2) La prise en charge des enfants en situation de risque**

L'idée ici de veiller à ce qu'aucune situation de risque quelconque ne soit un facteur d'exclusion de certains enfants du système éducatif. L'exclusion ou « *la part d'échec* » des politiques, pour reprendre l'expression de Jacques Donzelot (Paugam, 1996), étant l'une des formes de discrimination les plus fréquentes dans le domaine de l'enseignement ; il est vital que les politiques éducatives intègrent toutes les différences, tous les enfants, notamment les plus vulnérables et, leurs besoins spéciaux<sup>61</sup>.

Lutter contre l'exclusion des enfants réfugiés, tel est l'objectif de la politique éducative d'intégration en vigueur en Côte d'Ivoire depuis 2000. Pour mieux cerner les différents contours de l'éradication d'un tel phénomène, 2 modalités seront ici considérées : l'identification des mineurs en situation de risque et la prise en charge proprement dite.

---

<sup>59</sup> Source : HCR-Côte d'Ivoire, bureau d'Abidjan, (entretien du 25 juillet 2014).

<sup>60</sup> Les réfugiés ont été impliqués dans les tensions ethniques sous fond de conflits fonciers. La population locale accusait "les étrangers" de vouloir les spolier de leurs terres. Ses tensions seront exacerbées avec la crise politico-sociale que la Côte d'Ivoire a connue entre 2002 et 2011, crise durant laquelle les réfugiés, trop souvent assimilés à de simples étrangers, ont été accusés de soutenir la rébellion.

<sup>61</sup> Nous nous référons ici au commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, paragraphe 19.

L'identification des mineurs en situation de risque est un processus délicat dont l'ultime but est la garantie de l'intérêt supérieur de l'enfant. Elle vise à déterminer le statut particulier de l'enfant réfugié, soit qu'il s'agit d'un enfant non accompagné ou d'un enfant accompagné mais avec handicap psychomoteur.

Dans l'un ou l'autre des cas, un mécanisme d'assistance renforcée est développé dans le cadre de la politique d'intégration ; il est question d'universaliser l'accès, promouvoir l'équité et mettre l'accent sur l'apprentissage en élargissant les moyens et le champ de l'éducation<sup>62</sup> de telle manière qu'elle soit suffisamment souple à pouvoir être adaptée aux besoins particuliers des apprenants.

Prenons le cas particulier du mineur avec handicap psychomoteur, il fera l'objet d'un traitement spécifique, différencié toujours dans l'optique de recherche de solutions adaptées à ses besoins. Cela implique la recherche de structures spécialisées qui puissent l'accueillir et l'accompagner dans son apprentissage scolaire. Mais au-delà de son handicap, c'est de bien de l'intérêt supérieur de l'enfant dont il s'agit.

En 1989, la CDE et bien avant elle la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 était très explicite sur la notion d'intérêt supérieur de l'enfant. Selon les deux documents, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération déterminante dans l'adoption des lois et toute autre décision concernant l'enfant.

Ainsi, « *l'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation*<sup>63</sup> ». Autrement dit, toute politique éducative doit avant tout être axée sur l'enfant et rechercher son bien-être (CDE, 1989, article 3).

C'est pourquoi, la prise en charge des enfants en situation de risque va plus loin, en couvrant notamment la totalité des frais que nécessite leur encadrement. Mais au final, l'assistance n'a d'intérêt que si elle contribue au maintien des enfants réfugiés dans le système éducatif et surtout à leur réussite scolaire.

---

<sup>62</sup> UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.

<sup>63</sup> Principe 7 de la Déclaration sur les droits de l'enfant du 20 novembre 1959.

## **2) Les résultats en termes d'adaptabilité**

Analyser les résultats scolaires sous l'angle de l'adaptabilité, renvoie à analyser dans une certaine mesure l'efficacité de la politique éducative. Nous partons de l'idée que la politique est efficace dans la mesure où les résultats scolaires des bénéficiaires sont satisfaisants. Mais, le taux élevé d'échec mérite qu'on y prête une attention particulière.

### **2-1) Des résultats scolaires satisfaisants**

Les tableaux précédents ont montré que 1 459 enfants réfugiés urbains ont pu, grâce à l'assistance à l'éducation octroyée dans le cadre du projet « *soins et entretien des réfugiés urbains* », avoir accès aux écoles ivoiriennes ; et cela est une note positive dans la lutte contre l'exclusion des enfants du système éducation. Tout de même, au-delà de l'accessibilité, la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien n'aura tenu toutes ses promesses que dans la mesure où ces derniers s'épanouissent dans le système éducatif ivoirien. Cela peut se vérifier notamment à partir des résultats scolaires des enfants réfugiés. Aussi, le tableau (ci-après : Tableau des résultats scolaires) permettra d'analyser l'efficacité de la politique d'intégration des enfants réfugiés, au regard des résultats académiques des enfants réfugiés urbains.

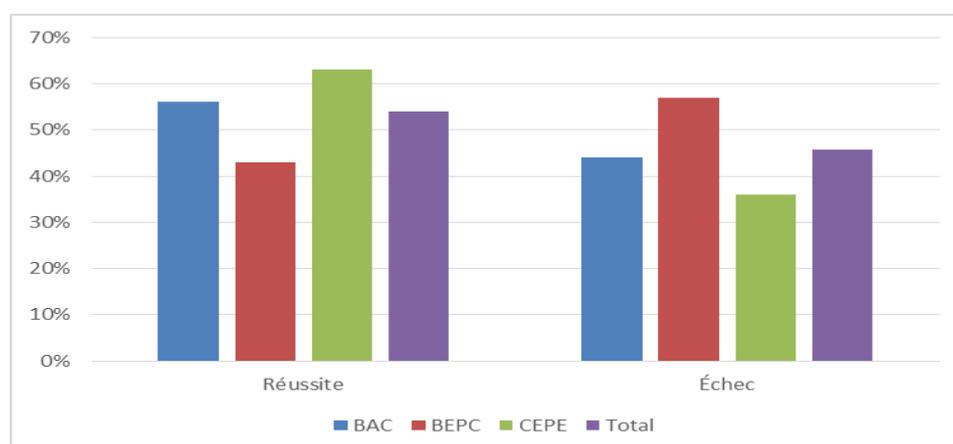
**Figure 8 :** Tableau des résultats scolaires (BAC, BEPC, CEPE) | 2010 – 2013

Année	Inscrits	Réussite	Échec	% de réussite	% d'échec
<b>BAC</b>					
2013	9	1	8	11%	88%
2012	12	6	6	50%	50%
2011	11	8	3	72%	27%
2010	11	10	1	90%	9%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>56%</b>	<b>44%</b>
<b>BEPC</b>					
2013	14	7	7	50%	50%
2012	24	5	19	20%	79%
2011	15	6	9	40%	60%
2010	23	14	9	60%	39%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>32</b>	<b>44</b>	<b>43%</b>	<b>57%</b>
<b>CEPE</b>					
2013	20	10	10	50%	50%
2012	34	12	22	35%	64%
2011	22	18	4	81%	18%
2010	33	29	4	87%	12%
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>69</b>	<b>40</b>	<b>63%</b>	<b>36%</b>

**Figure 9 :** Total des résultats scolaires en % (BAC, BEPC, CEPE) | 2010 – 2013

Niveau	Réussite	Échec
BAC	56%	44%
BEPC	43%	57%
CEPE	63%	36%
<b>Total</b>	<b>54%</b>	<b>46%</b>

**Figure 10 :** Diagramme à barre des taux de réussite et d'échec



Les données du tableau (Figure 8) sont basées uniquement sur les résultats du BAC, du BEPC et du CEPE. De plus, étant donné que les résultats de 2014 ne sont pas encore disponibles, nous avons fait le choix de baser cette section uniquement sur les résultats de 2010 à 2013.

Les données du tableau des résultats scolaires montrent que le taux de réussite, soit une moyenne de 54 % au cours des 5 dernières années, est satisfaisant. Néanmoins, le taux d'échec, soit une moyenne de 46 % au cours des 5 dernières années, peut être révélateur de certaines failles qui minent le système d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes ; nous y reviendrons plus loin dans cette recherche. Dans l'immédiat, intéressons-nous aux facteurs qui expliquent le taux élevé d'échec scolaire des enfants réfugiés.

## **2-2) Les facteurs explicatifs du taux élevé d'échec scolaire des enfants réfugiés**

L'« échec scolaire... la "faute" à qui... et que faire ? » tel est le cri d'alerte de Gérard De Vecchi. Selon lui, « ce n'est pas en recherchant la culpabilité de chacun que nous réglerons le problème de l'échec scolaire » (De Vecchi, 2008)<sup>64</sup>.

Loin donc de chercher à culpabiliser tel ou tel autre acteur, notre réflexion sur les facteurs qui pourraient expliquer le fait que 46 % des enfants assistés dans le cadre de la politique éducative d'intégration aient échoué vise simplement à déterminer les causes de cet échec et partant formuler des propositions concrètes d'amélioration. Dès lors, pourquoi les enfants réfugiés échouent-ils ? Pour répondre à cette question, il faut bien sûr clarifier sinon préciser le type d'enfants dont il est question.

### **2-2)1. La barrière linguistique, un facteur justificatif de l'échec scolaire**

Les données de la recherche de terrain montrent que parmi les enfants qui sont en échec scolaire, les enfants réfugiés libériens sont généralement les plus exposés au risque d'échec scolaire. Par exemple, les résultats académiques de 2012 font état de ce que :

---

<sup>64</sup> De Vecchi, G. (2008). *Echec scolaire... la "faute" à qui... et que faire ? Refus de l'échec scolaire*. Récupéré sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2008/09/eche scolairedavecchi.aspx> (23.04.2014).

**Pour l'examen d'entrée en sixième (CEPE) :** 34 enfants réfugiés bénéficiaires de l'aide à l'éducation ont présenté l'examen d'entrée en sixième (CEPE), 16 sont de nationalité libérienne et 18 d'autres nationalités. Le taux de réussite s'élevait à 33 % pour les Libériens contre 66 % pour les enfants réfugiés d'autres nationalités.

**Pour l'examen du baccalauréat :** sur les 12 candidats bénéficiaires de l'assistance qui ont présenté l'examen du baccalauréat, 2 sont de nationalité libérienne. Ces deux enfants réfugiés ont échoué à l'examen du baccalauréat.

Les enfants réfugiés de nationalité libérienne semblent donc les plus exposés au risque d'échec scolaire du fait de leur origine anglophone. Ces enfants viennent d'un système éducatif qui est totalement différent de celui applicable en Côte d'Ivoire. Ce pourquoi, pendant longtemps les parents réfugiés libériens se sont opposés à l'idée d'inscrire les enfants dans les écoles ivoiriennes, à cause du problème de la langue. Si en définitive, ils sont nombreux à s'être rétractés, tous dénoncent le fait qu'aucune assistance spécifique ne soit accordée aux enfants d'origine anglophone<sup>65</sup> ce qui rend leur intégration difficile. En dehors de la barrière linguistique, d'autres facteurs ont été relevés au cours des entretiens comme étant à la base du taux élevé d'échec scolaire.

## **2-2)2. Les autres facteurs justificatifs de l'échec scolaire des enfants réfugiés**

**Du point de vue des parents réfugiés :** l'aide à l'éducation octroyée dans le cadre de l'assistance à l'éducation est minimale, elle permet juste l'inscription de l'enfant, il n'y a aucun soutien didactique ; cela ne permet pas une prise en charge totale des besoins éducatifs des enfants réfugiés, notamment l'encadrement de l'enfant à domicile. Selon un chef de communauté et parent d'élève « *les structures se sont contentées de donner seulement l'argent mais pour le reste rien. Elles non pas considéré l'environnement dans lequel l'enfant vit. On n'a pas considéré que les parents sont des réfugiés*<sup>66</sup> ». Aussi, préconise-t-il de revoir la politique d'aide de sorte à prendre en compte tous les autres aspects qui favorisent l'éducation des enfants ; à savoir l'environnement dans lequel vit l'enfant, le renforcement des capacités à domicile, etc.

---

<sup>65</sup> Ces informations sont pour l'essentiel basées sur les entretiens avec les responsables de communauté (interviews du 1<sup>er</sup> et 2 juillet 2014)

<sup>66</sup> Entretien avec les chefs de communauté en date du 2 juillet 2014.

**Du point de vue des structures impliquées** : l'assistance financière à l'éducation est une contribution forfaitaire que le HCR octroie aux réfugiés pour soutenir les parents en situation de vulnérabilité et les enfants en situation de risque. Cette aide, ne se substitue pas à la responsabilité des parents.

A ce niveau, un exemple concret nous permettra d'illustrer le rôle que les parents peuvent jouer dans la réussite scolaire de leurs enfants<sup>67</sup>. Il s'agit d'une maman de 5 enfants dont un inscrit au niveau secondaire et 3 à l'école primaire, le dernier n'a pas encore l'âge d'aller à l'école. Madame vit avec son mari et ses 5 enfants dans un logement d'une seule pièce, qui n'est pas adapté pour faire les devoirs à la maison. Elle bénéficie de l'aide à l'éducation pour ces 4 enfants scolarisés ; cette aide selon elle ne permet pas de couvrir toutes les dépenses liées à la scolarisation de ses enfants, notamment l'encadrement à domicile. Pour compenser ce manque, Madame, se charge elle-même du suivi scolaire de ses enfants et les encadre lorsqu'ils sont à la maison. Son dévouement est concluant, les enfants ont de très bons résultats scolaires et sont tous admis en classe supérieure pour la nouvelle année scolaire.

Cet exemple est pertinent, car il permet de répondre en partie à la question : pourquoi les enfants réfugiés échouent-ils ? Tous sont responsables du droit à l'éducation des enfants, que ce soient les structures ou les parents réfugiés ! Et les enfants échouent faute de suivi ! Beaucoup de témoignages concordants montrent que les enfants réfugiés réussissent parfaitement dans le système éducatif ivoirien, mais ont besoin d'un accompagnement ; d'où l'intérêt de réfléchir maintenant sur les faiblesses qui minent le système d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes.

---

<sup>67</sup> Entretien avec une maman réfugiée en date du 24 juillet 2014, au domicile de l'interviewée.

## **B) LE RAPPORT SUR LES POINTS À AMÉLIORER**

Les écoles de réfugiés dans la ZAR ont montré leurs limites ; coûteuses et offrant peu de possibilités, elles étaient donc inadaptées à la situation prolongée de réfugiés. La préférence pour une politique d'intégration avait pour objectif de corriger les erreurs passées et trouver aux problèmes éducatifs des enfants réfugiés la solution la mieux adaptée et la plus durable. Bien que les résultats jusque-là obtenus sont satisfaisants, cette politique a elle aussi révélé des insuffisances ; elle reste à parfaire à causes des nombreuses faiblesses matérielles et structurelles qu'elle continue de présenter.

### **1) Les faiblesses matérielles**

Les faiblesses matérielles dans le cadre de cette recherche incluent, d'une part, l'insuffisance des moyens financiers et, d'autre part, l'insuffisance des moyens humains pour l'exécution du projet « *soins et entretien des réfugiés urbains* » en faveur des réfugiés urbains dans le cadre de la mise en œuvre de la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien.

#### **1-1) L'insuffisance des moyens financiers**

L'insuffisance des moyens financiers sera analysée sous 2 approches qui se complètent, l'insuffisance dans le financement de l'éducation au droit à l'éducation et la gestion qui en est fait.

##### **1-1)1. L'insuffisance dans le financement du droit à l'éducation des enfants réfugiés**

Partons du principe que le HCR est la principale source de financement. Or, les projets du HCR sont très largement financés par des contributions volontaires<sup>68</sup>. Autrement dit, le droit à l'éducation des enfants réfugiés est comme toutes les activités du HCR tributaire des contributions, donc varie en fonction de l'importance des ressources disponibles. Ce qui semble le plus évident, c'est que l'éducation

---

<sup>68</sup> Dans son dossier consacré aux données financières, le HCR explique que la plupart de ses ressources financières provient des contributions volontaires, dont 93% en provenance des gouvernements ; 4% supplémentaires sont issus d'un mécanisme de financement commun aux organisations intergouvernementales et les trois pour cent restants proviennent du secteur privé, à savoir des fondations, des entreprises et des particuliers. Par ailleurs, l'agence reçoit une part limitée du budget régulier des Nations Unies pour les coûts administratifs, <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621e299.html> (17.03.2012).

n'apparaît pas comme une priorité en situation d'urgence et les donateurs du HCR ne semblent pas convaincus de son utilité en situation d'urgence. Cream WRIGHT est du même avis lorsqu'il affirme que « *les donateurs [sont] prompts à fournir du financement pour les urgences, mais pas nécessairement pour l'éducation en situations d'urgence*<sup>69</sup> » (CRC, 2008). En effet, « *pour beaucoup, l'éducation comme une priorité dans les secours d'urgence est encore une question persistante, de même que les avantages pratiques d'aborder l'éducation dès le début de la situation d'urgence ne sont toujours pas suffisamment compris* » (CRC, 2008). Mais alors, quel est le statut de l'éducation, particulièrement dans les situations d'urgence ? Est-elle toujours considérée comme un droit ou un simple mécanisme de protection des enfants ?

A ce propos, le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Vernor MUÑOZ considère que « *l'éducation doit, et devrait, servir d'outil majeur pour protéger les enfants contre la violence sexuelle et sexiste, le VIH/sida, l'enrôlement militaire forcé, le crime et les drogues, entre autres* » (Muñoz, 2010, p. 10). Mais elle est avant tout un droit. Il déplore en cela le fait que de plus en plus, les notions de « bonne volonté », d'« accès à l'éducation » se substituent à celle de droit. En effet, l'éducation est un droit de l'homme, un droit fondamental sans lequel les enfants réfugiés sont, en plus de leur vulnérabilité, exposés à des risques d'exploitation ; un droit sans lequel leurs chances d'avoir un avenir meilleur se trouvent hypothéquées. C'est pourquoi, des moyens suffisants doivent être engagés pour le leur assurer dans les meilleures conditions, sans discrimination à l'égard des autres enfants vivant sur le territoire ivoirien.

Au-delà des mesures que l'État doit prendre, les moyens financiers sont l'élément capital qui déterminera la réussite du programme d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes. Et cela n'est possible que par un engagement financier

---

<sup>69</sup> WRIGHT Cream, chef de la Section de l'éducation au siège de l'UNICEF, lors de de la journée de débat général du Comité des droit de l'enfant sur « le droit de l'enfant à l'éducation en situations d'urgence » (Titre original en anglais : Day of general discussion on "the right of the child to education in emergency situations"). La journée de débat général sur le droit de l'enfant à l'éducation en situation d'urgence a eu lieu le 19 septembre 2008 lors de la 49ème session du Comité des droits de l'enfant, du 15 septembre au 3 octobre 2008. Le texte original de la citation est le suivant : « donors were quick to provide funding for emergencies but not necessarily for education in emergency situations. For many, education as a priority in emergency relief is still a lingering question, as the practical benefits of addressing education immediately at the outset of the emergency are still not sufficiently understood ». La traduction ci-dessus est personnelle.

ferme des bailleurs de fonds à assister l'État et les réfugiés. Cette assistance est recommandée par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels qui précise que « *chacun des États parties au (...) Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, (...), en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte (...)* » (PIDESC, 1966, article 2, alinéa1). Il s'ensuit que si l'État de Côte d'Ivoire rencontre des difficultés financières à la mise en œuvre du droit à l'éducation des enfants réfugiés, elle doit logiquement pouvoir compter sur l'aide de la communauté internationale pour « *assumer une part du fardeau en offrant un concours accru* » (UNESCO, 2009, p. 22).

L'insuffisance des ressources disponibles du HCR pour l'assistance à l'éducation est synonyme de l'insuffisance de l'aide qui est par la suite octroyée aux réfugiés urbains. Quoi qu'il en soit, pour soutenir la politique éducative d'intégration, une assistance financière est accordée aux réfugiés. Pour une meilleure compréhension, il convient avant toute analyse de cerner la philosophie qui sous-tend l'assistance éducative, avant de nous intéresser aux difficultés réelles qu'elle implique.

### **1-1)2. La gestion du budget alloué à l'éducation**

De prime à bord, il convient de retenir que l'assistance n'est pas un droit et dépend fortement des moyens financiers mis à disposition du HCR. De même, l'insuffisance du budget dont dispose le HCR ne permet pas une assistance systématique de tous les enfants réfugiés dans le domaine de l'éducation. De la sorte, c'est un nombre restreint d'enfants en âge scolaire et, qui sont dans une situation d'extrême vulnérabilité<sup>70</sup>, qui sont visés au début de chaque année par l'assistance à l'éducation. Les enfants à assister sont détectés sur la base d'une liste de critères d'attribution prédéfinis par le HCR et le partenaire d'exécution ; il s'agit notamment d'enfants qui ont des conditions de vie difficiles et qui courent le risque de ne pas être scolarisés (les enfants de parents qui vivent dans une pauvreté extrême, les mineurs non accompagnés, les enfants présentant un handicap psychomoteur, etc.). Dans cette situation, la priorité est accordée au niveau d'enseignement primaire. Ce qui semble paradoxal étant donné que l'école primaire est gratuite en

---

<sup>70</sup> Nous référons aux procédures opérationnelles du HCR-Côte d'Ivoire (2013) pour l'assistance à l'éducation aux réfugiés urbains et ruraux.

Côte d'Ivoire et qu'en principe, tout enfant réfugié a le droit de s'y inscrire sans frais. Malgré tout, des frais sont annexés à la scolarité primaire et l'aide financière octroyée dans le cadre de l'assistance à l'éducation aux enfants réfugiés devrait permettre de couvrir entre autres les fournitures scolaires.

Relativement aux modalités d'attribution, 3 étapes peuvent être distinguées à ce niveau. La première correspondant à la période avant la rentrée scolaire 2007-2008. La seconde, après 2008 et la situation actuelle. Différentes étapes qui marquent un changement considérable du montant versé à chaque bénéficiaire.

Avant, 2008, le montant de l'assistance à l'éducation s'élevait à 90 000 francs CFA par enfant pour l'enseignement primaire et 125 000 francs CFA par enfant pour l'enseignement secondaire. Ces montants ont été revus à la baisse après 2008, car dans les faits, il s'est avéré que les montants octroyés ne servaient plus vraiment pour l'éducation des enfants ; parce que supérieurs aux dépenses effectives pour l'éducation des enfants<sup>71</sup>. Ainsi, après 2008 il était octroyé pour chaque enfant :

- au niveau primaire (CP1 – CM1 : 30 000 francs CFA ; CM2 : 35 000 francs CFA) ;
- au niveau secondaire (6<sup>ème</sup> – 4<sup>ème</sup> : 35 000 francs CFA ; 3<sup>ème</sup> : 40 000 francs CFA ; 2<sup>nde</sup> – 1<sup>ère</sup> : 45 000 francs CFA ; Terminale : 50 000 francs CFA).

En date d'aujourd'hui, l'assistance a de nouveau été revue à la hausse cette fois, compte tenu du coût élevé de la vie à Abidjan et pour aider les parents réfugiés à couvrir l'essentiel des frais relatifs à la scolarité de leurs enfants ; ainsi :

- au niveau primaire (CP1 – CM1 : 45 000 francs CFA ; CM2 : 50 000 francs CFA) ;
- au niveau secondaire (6<sup>ème</sup> – 4<sup>ème</sup> : 50 000 francs CFA ; 3<sup>ème</sup> : 55 000 francs CFA ; 2<sup>nde</sup> – 1<sup>ère</sup> : 60 000 francs CFA ; Terminale : 65 000 francs CFA).

Tout au long de la recherche sur le terrain, les différentes personnes rencontrées ont souligné l'insuffisance des moyens financiers ; que ce soit les structures impliquées, pour justifier l'impossibilité à assister tous les enfants réfugiés en âge scolaire ou les réfugiés eux-mêmes, pour dénoncer le fait que l'assistance octroyée ne permet pas de couvrir l'ensemble des besoins éducatifs. Pour notre part, l'assistance est

---

<sup>71</sup> Propos attribués à Madame Isabelle Assouan, chargée de la Section de développement communautaire du bureau du HCR en Côte d'Ivoire (entretien en date du 25 juillet 2014).

certainement insuffisante même à l'école publique, mais le vrai problème se situe au niveau de la détermination des bénéficiaires potentiels de l'aide à l'éducation.

D'une part, l'assistance à l'éducation est une contribution financière et matérielle (sous forme de kits) du HCR, octroyée après une évaluation sociale pour soutenir les réfugiés les plus à risque de voir leur droit à l'éducation violé. Mais, dans les faits, les résultats de la recherche de terrain ont montré que parmi les bénéficiaires de l'aide à l'éducation, figurent des parents qui ont une activité professionnelle leur permettant de vivre dans des conditions convenables, en comparaison du niveau moyen de vie en Côte d'Ivoire, et qui de ce fait sont moins à risque par rapport à la conception de l'assistance à l'éducation.

D'autre part, l'assistance à l'éducation est octroyée en priorité aux enfants réfugiés inscrits dans les écoles publiques ivoiriennes et l'inscription dans un établissement privé agréé par l'État de Côte d'Ivoire n'est prise en compte que de façon exceptionnelle après recommandation du comité social (HCR, SOP 2014-2015). Mais dans les faits, il se trouve qu'entre 20 et 30 % des parents n'inscrivent pas leurs enfants dans les écoles au départ identifiées, ils s'orientent pour la plupart vers les établissements privés<sup>72</sup>.

Ces difficultés sont pour l'essentiel dues à l'insuffisance en personnel qui empêche d'effectuer un suivi régulier sur le terrain.

## **1-2) L'insuffisance des moyens humains**

L'aspect humain est essentiel dans l'exécution de tout projet. Dans le cadre de cette recherche, l'ASAPSU est l'organe principal, chargé de la mise en œuvre effective du droit à l'éducation des réfugiés urbains. Concernant l'ASAPSU, un manque à ce niveau s'avère un véritable handicap pour l'effectivité de la mission qu'elle a à accomplir : veiller à ce que tous les enfants réfugiés d'âge scolaire aient accès à l'éducation.

S'il est vrai que les personnes affectées au projet « *soins et entretien des réfugiés urbains* » travaillent en synergie, le fait est que finalement c'est un seul salarié qui est en charge d'un poste déterminé. Ainsi, le responsable de la Cellule Éducation est l'unique employé de cette Cellule, qui doit répondre aux différents besoins des

---

<sup>72</sup> Source : Cellule Éducation / ASPSU (entretien du 23 juillet 2014).

réfugiés dans le domaine de l'éducation et en est par ailleurs le principal exécutant, bien que pouvant compter sur la collaboration de certains relais comme les responsables des réfugiés et les volontaires. Cela renvoie bien à une sorte de centralisation. Laquelle est marquée par sa lourdeur et sa lenteur ; d'où les retards qu'elle peut engendrer dans l'exécution des dossiers. Ce qui n'est pas sans impacter sur la prise en charge des réfugiés urbains.

Les deux parties les plus importantes de la mise en œuvre du droit à l'éducation des réfugiés urbains sont la phase de détermination des potentiels bénéficiaires d'une aide à l'éducation jusqu'à l'octroi de l'allocation et la phase de suivi une fois l'allocation perçue.

La phase du suivi est à notre avis la phase la plus importante du processus de mise en œuvre du droit à l'éducation des réfugiés urbains. Si le suivi ne doit pas être compris comme une manière de surveiller la bonne foi des bénéficiaires ou une sorte de sanction, elle doit au contraire être au cœur du processus pour garantir le droit à l'éducation reconnu aux réfugiés urbains. Un suivi fréquent des différents bénéficiaires, dans les écoles et à domicile, aurait certainement permis d'encadrer davantage les enfants réfugiés bénéficiaires de l'assistance à l'éducation, représentant les 46 % d'échec enregistrés au cours des 5 dernières années.

## **2) Les faiblesses structurelles**

Ces faiblesses sont tout d'abord liées aux difficultés de coordination avec le HCR auxquelles l'ASAPSU est confrontée. En plus de telles difficultés, la dépendance financière de l'ASAPSU vis-à-vis de ses partenaires, fait que celle-ci se trouve dans une quasi incapacité à s'émanciper du HCR.

### **2-1) Les difficultés liées à la coordination avec le HCR**

Par construction, l'organisation mise en place pour assister les réfugiés urbains repose sur deux têtes qui décident selon le principe de collégialité en échange avec les réfugiés eux-mêmes. Cette situation entraîne par conséquent une lenteur dans le processus décisionnel et cette lenteur ne peut donc qu'être préjudiciable à la mise en œuvre du projet.

À cela s'ajoute que le bailleur de fonds, en l'occurrence le HCR a forcément un droit de regard sur l'utilisation des allocations attribuées. Si à certains égards ce droit de

regard revêt un aspect positif, à savoir de veiller à ce que l'exécution du projet se fasse en conformité avec les termes du contrat ; il s'agit tout de même d'une "fonction contrôle". Ce qui peut être considérée comme pesant et assortie de "lourdeurs administratives".

En effet, le HCR et l'ASAPSU doivent s'accorder non seulement sur la destination exacte de l'aide nécessaire mais également sur la définition des priorités. Ainsi donc il est clair que des difficultés sont à surmonter de façon à satisfaire les besoins des réfugiés. En tant qu'agence de terrain, l'ASAPSU est en permanence en contact direct avec les réfugiés et de ce fait est mieux informée des difficultés réelles qu'ils ont à surmonter pour avoir accès à l'éducation. Aussi, c'est à juste titre qu'elle peut chaque année intervenir pour que l'aide à l'éducation octroyée aux réfugiés urbains soit revue à la hausse ; le montant étant bien entendu insuffisant pour couvrir les frais réels auxquels les réfugiés doivent faire face.

Mais, le problème est beaucoup plus complexe, car si l'ASAPSU, elle doit tenir compte des réalités du terrain, le bureau du HCR en Côte d'Ivoire doit, lui tenir compte de sa hiérarchie à Genève. C'est pourquoi des divergences peuvent voir le jour. Dans ce contexte, il apparaît fondamental et essentiel qu'une confiance réciproque existe réellement entre les protagonistes précités de façon à mutualiser les énergies. C'est à ce prix qu'une réelle synergie pourra faire avancer les projets définis en commun.

Une dernière difficulté structurelle réside dans les statuts des différents personnels en charge des réfugiés. D'un côté se trouvent des fonctionnaires internationaux qui ont vocation à être mobiles tandis que les personnels de l'ASAPSU, par définition s'inscrivent davantage dans la continuité. Il appartient donc aux responsables locaux de la mise en œuvre de l'aide aux réfugiés de faire des efforts nécessaires pour s'effacer devant les questions de personne en vue de faire effort avant tout sur l'objectif primordial qui est le bien-être des réfugiés urbains.

## **2-2) Une émancipation difficile de l'ASAPSU par rapport au HCR**

De façon générale, l'idée de partenariat suppose à la base que les principaux acteurs ont mutuellement besoin l'un de l'autre. C'est une collaboration qui implique de la part des acteurs une participation active et en l'espèce financière. Car dans le cadre de la réalisation du droit à l'éducation des réfugiés urbains, tout le

développement qui précède permet de se rendre compte que des efforts, l'ASAPSU en fournit énormément. Cependant, la question financière est sans aucun doute un épineux problème qui la fragilise et la laisse dans de nombreux cas impuissante.

L'ASAPSU n'ayant aucune ressource financière propre dans le cadre de ce projet, elle dépend entièrement pour l'exécution du projet en faveur des réfugiés urbains du HCR, y compris pour son fonctionnement auquel le HCR participe.

Si dans ses débuts, les membres de l'ONG contribuaient à son fonctionnement, une telle contribution n'existe plus aujourd'hui. Toute l'existence de l'ASAPSU n'est fondée désormais que sur sa capacité à vendre ses compétences pour décrocher des projets à exécuter. Elle dépend quasiment des différents partenariats qu'elle établit avec d'autres acteurs nationaux ou internationaux pour la gestion de projets. Ce qui suppose qu'une fois lesdits projets exécutés, il n'y a plus de financement.

Aussi, sans tomber dans l'excès, le partenariat ASAPSU/HCR, conformément à l'accord de sous-projet 98/AP/ICO/CM/200(a), dénommé « *soins et entretien des réfugiés urbains* », semble davantage une dépendance à sens unique. Pour sa pérennité, l'ASAPSU aurait davantage intérêt à développer d'autres partenariats lui permettant d'accroître son autonomie financière et à financer à son tour des projets d'assistance à l'éducation des enfants réfugiés au niveau local.

## CONCLUSION PARTIELLE 2

Il ressort de cette seconde partie que d'importants moyens sont mis en œuvre pour assurer aux réfugiés urbains le plein exercice de leur droit fondamental à l'éducation. La politique d'assistance telle que développée par le HCR et l'ASAPSU s'inscrit pleinement dans l'esprit des instruments internationaux en matière d'éducation, suivant lesquels toute personne a droit à l'éducation. Pour confirmer une telle affirmation, l'ASAPSU, en partenariat avec le HCR, ne ménage aucun effort pour apporter son assistance aux réfugiés urbains, pour qui ce droit risque d'être un luxe compte tenu de la situation dans laquelle ils se trouvent.

Cette assistance, particulièrement financière, permet d'éviter que les frais d'inscription ou les frais indirects ne soient un frein à l'exercice du droit à l'éducation et ne nuisent ainsi à sa réalisation (CDESC, 1999, paragraphe 7).

Cependant, et cela malgré l'importance que revêt une telle assistance et son impact réel sur l'accessibilité du droit à l'éducation, des faiblesses persistent dans la mise en œuvre du droit à l'éducation des réfugiés urbains. Ces faiblesses constituent un véritable handicap à l'effectivité de ce droit. Nous venons de le voir, la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien est très concluante. La plupart des interviewés sont d'avis que le système éducatif ivoirien est favorable à tous les enfants. Mais des aspects de cette politique méritent d'être améliorés.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'éducation est depuis toujours l'un des fondements de toute civilisation. Il est possible de dire que c'est à travers le niveau d'éducation que l'on peut juger du degré d'évolution d'une société. En outre, l'éducation pour tous est devenue, au fil des temps, un droit absolu pour tout enfant car c'est grâce à l'éducation qu'il pourra forger son avenir. Dans ce contexte, les réfugiés ne doivent pas être laissés pour compte en raison de leur situation ; au contraire, leur situation étant le plus souvent précaire, l'éducation constitue souvent la première étape d'un avenir meilleur. C'est pourquoi, des moyens suffisants et adaptés doivent être engagés pour le leur garantir.

Dans le cas précis des réfugiés urbains, les principaux acteurs essaient de tout mettre en œuvre pour que les réfugiés urbains puissent jouir pleinement de ce droit : faciliter l'intégration dans les écoles ; couvrir autant que possible les frais de scolarité et autres frais connexes. Et généralement l'assistance se limite à ces quelques éléments. Mais le droit à l'éducation peut-il se résumer dans le simple fait d'être inscrit dans une école, de ne pas s'acquitter de frais exorbitants ou pas ?

La réponse est définitivement non, car il est beaucoup plus vaste que ça. En effet, « le droit à l'éducation incarne l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme » (CDESC, 1999, paragraphe 2). Aussi, l'assistance suppose-t-elle que soient pris en charge d'autres aspects importants permettant l'épanouissement scolaire du bénéficiaire de l'aide à l'éducation, tant dans le cadre scolaire que dans le cadre familial. En d'autres termes, il s'agit de veiller à ce que ses autres droits fondamentaux lui soient effectivement reconnus, tels que le droit à la santé, le droit à une nourriture suffisante, le droit à un environnement propice aux études. Ainsi, les conditions tant au sein de l'établissement d'étude et les conditions de l'environnement immédiat de l'apprenant, doivent lui permettre de se concentrer sur ses études.

Cela ne signifie pas que le HCR et ses partenaires d'exécution ont cette responsabilité de couvrir tous ces besoins, cela est en réalité inimaginable voire impossible. Ce qui serait par contre possible, c'est de donner aux réfugiés les moyens de s'assumer eux-mêmes, en lieu et place de les installer dans une posture d'assistanat.

Donner aux réfugiés urbains les moyens de s'assumer par eux-mêmes, c'est leur donner l'occasion ou la chance de développer en eux le sens de la responsabilité et le sens d'une vie digne. Car, autant il est vrai que de nombreux réfugiés sont dans des situations telles que la seule solution est de leur fournir une assistance permanente, il se trouve malheureusement de nombreux autres qui préfèrent être assistés plutôt que de se battre pour s'assumer.

L'assistance est dans un sens avantageuse, seulement si elle est limitée dans le temps. Dès lors qu'elle perdure des années, non seulement les besoins se multiplient mais il devient quasiment impossible de tous les couvrir ; d'où l'obligation de déterminer des priorités. Or, établir une hiérarchie dans la réalisation des droits de l'homme revient à sacrifier certains droits de l'homme ou certaines de leurs expressions.

Pourtant, la théorie de l'interdépendance et de l'indivisibilité des droits de l'homme permet de préserver « *l'unité générale de l'ensemble [des droits de l'homme], en respectant leurs différences de nature* » (Meyer-Bisch, 1992, p. 117). Ainsi, l'enjeu majeur des droits-créances ou leur survie en tant que droits de l'homme réside dans la possibilité que ces droits soient justiciables ; c'est-à-dire que toute personne dont les droits économiques, sociaux et culturels sont violés puisse les revendiquer devant une instance judiciaire, même s'il s'agit d'une violation émanant de l'État<sup>73</sup>.

La politique menée par la Côte d'Ivoire et les efforts consentis peuvent être considérés comme exemplaires surtout à une période où ce pays connaissait lui-même une crise interne d'importance. Au système d'urgence et pouvant être considéré comme transitoire, celui de l'éducation parallèle a succédé une politique visant à intégrer au mieux les enfants réfugiés afin, à terme de tenter de les insérer au sein même de la société ivoirienne.

Le chapitre précédent a démontré clairement le bien-fondé d'une telle politique et les résultats obtenus sont excessivement encourageants tant ils nous éclairent sur le pourcentage de réussite scolaire mais également sur ses conséquences, c'est à dire

---

<sup>73</sup> Suivant les Directives de Maastricht concernant les violations des droits économiques, sociaux et culturels, « *de même que les droits civils et politiques, les droits économiques, sociaux et culturels imposent trois catégories d'obligation aux États : respect, protection et réalisation* ». Aussi, « *le fait de ne pas s'acquitter de l'une quelconque de ces trois obligations constitue une violation de ces droits* ». CDESC (2 octobre 2000). E/C.12/2000/13.

les réinsertions véritables dans la collectivité ivoirienne. Ceci dit, s'il est vrai que le bilan est positif en matière de scolarisation des enfants réfugiés, de nombreuses faiblesses ont pu être constatées, comme démontrées précédemment. Ces manques ont diverses causes, à la fois matérielles ou structurelles. Elles ne sont pas intangibles et il est possible d'y remédier. C'est pourquoi, il nous a paru intéressant de suggérer différentes propositions qui seraient de nature à optimiser le système existant, en particulier de mieux coordonner et fédérer les différentes énergies.

## RECOMMANDATIONS

Les améliorations possibles concernent à la fois les acteurs/décideurs de la politique à mener au profit des réfugiés mais aussi les principaux bénéficiaires, c'est à dire les réfugiés eux-mêmes. Ils doivent tous agir en ayant à l'esprit une seule motivation; le bien-être de l'enfant.

### R. 1 : relativement à l'implication des acteurs

- **Le gouvernement** : il s'agit d'actions qui doivent être menées par le pays d'accueil, c'est-à-dire par la Côte d'Ivoire elle-même. En effet, il ne saurait être question que le pays hôte se repose uniquement sur les aides extérieures ou ne se contente de la délivrance de cartes de réfugié. C'est pourquoi, il serait bon que la Côte d'Ivoire adopte un arsenal législatif servant de cadre à toutes les actions à mener en faveur des réfugiés.

De plus, Le gouvernement ivoirien doit davantage s'impliquer dans la politique d'éducation et d'intégration des réfugiés. Il s'agit d'abord de mener des campagnes de sensibilisation de masse et de proximité afin de s'assurer que les réfugiés ne soient pas considérés comme de simples étrangers.

A cela s'ajoute des mesures très concrètes comme celle de veiller à ce que la gratuité de l'enseignement primaire soit effectivement accordée à tous les élèves réfugiés en y incluant les étudiants qui atteignent l'enseignement supérieur. Un mécanisme de contrôle peut-être développé au niveau urbain en premier et étendu par la suite à l'ensemble du territoire.

- **Le partenaire d'exécution** : l'ASAPSU doit élaborer des stratégies pour aller au-delà de ce que le HCR apporte, notamment rechercher d'autres partenariats, ce qui lui permettrait de s'autofinancer.
- **Les bénéficiaires** : Il appartient aux réfugiés eux-mêmes de s'impliquer davantage dans tout l'arsenal des mesures prises en leur faveur ; à une certaine forme d'assistantat qui atteint vite ses limites, doit se substituer un véritable partenariat ainsi qu'une véritable appropriation, par les réfugiés, de l'amélioration de leur sort. En effet, le bien-être de leurs enfants, car c'est bien de cela dont il s'agit avant tout, doit être leur préoccupation. Ainsi, pour qu'ils

se sentent concernés, ils doivent avoir leur mot à dire et participer aux instances représentatives et leur opinion doit davantage être prise en compte dans le processus décisionnel. Lors de notre étude sur le terrain, des exemples de parents totalement impliqués ont été répertoriés, des parents n'acceptant pas la fatalité et ne s'en remettant pas uniquement à l'aide extérieure.

## **R. 2 : relativement à la coordination**

Il convient d'abord et avant tout de s'assurer de la meilleure coordination possible entre les différentes organisations supranationales. D'une manière générale, ce sont elles qui regroupent les fonds qui permettront de mener à bien les politiques concernées dans cette recherche.

Par coordination s'entend, si nécessaire, la création d'un comité de suivi et de contrôle chargé de s'assurer en temps réel de la bonne utilisation et de la bonne répartition du budget récupéré. Le Comité doit être composé d'au moins un représentant de chacun des principaux acteurs, y compris des réfugiés. Sans cette fonction contrôle et sans ce comité à créer, il est clair que les énergies se disperseront sans parler d'une "évaporation" possible des fonds. En outre, ce comité, s'il veut être efficace, doit disposer d'un "maillage" sur le terrain, c'est à dire d'hommes et de femmes chargés de répercuter les consignes du comité en question mais également de faire remonter du terrain les informations nécessaires à des prises de décision et ou à des inflexions de la politique à mener. C'est à ce prix qu'un suivi correct pourra être effectué et que des mesures adéquates pourront être prises au fur et à mesure.

## **R. 3 : relativement à l'assistance financière**

Les allocations distribuées aux familles de réfugiés sont attribuées de façon égalitaire et leur montant ne varie plus dans le temps. Or, des interviews menées sur le terrain, il apparaît que ce système présente des limites et qu'il mériterait d'être revu dans son application. D'abord, il convient de rappeler que cette allocation n'est pas à considérer par les bénéficiaires comme un dû mais qu'il est possible d'en moduler, et le montant et les modalités de distribution. En effet, dès lors qu'une famille commence à se "débrouiller", en particulier si les parents ont trouvé du travail, il serait normal que le montant de la subvention accordée soit revu à la baisse de façon à être en

adéquation avec les besoins réels du bénéficiaire. En d'autres termes cela revient à dire qu'il faut harmoniser les procédures et partant de revoir les critères qui président à l'attribution de ces allocations. Cela suppose un suivi plus strict de façon à ce que les fonds attribués le soient aux familles les plus vulnérables et qui en ont le plus besoin.

En somme, l'humanité, dans son ensemble, n'en a pas fini avec les réfugiés dont le nombre s'accroît chaque jour. En Côte d'Ivoire, les réfugiés peuvent être considérés comme bien lotis tant l'éducation de leurs enfants est assez correctement assurée. Les politiques qui y sont menées peuvent servir de jurisprudence au niveau international de façon à faire prendre conscience plus profondément de la question des réfugiés.

Mais au-delà des réfugiés dont la problématique est bien prise en compte, une attention particulière mérite d'être portée sur la catégorie des "déplacés internes" dont le sort est souvent oublié. Obligés de "migrer" à l'intérieur même de leurs frontières, ils n'ont pas véritablement de statut alors qu'ils sont souvent confrontés à des problèmes similaires à ceux que vivent les réfugiés. Et surtout comment garantir leur droit à l'éducation alors que leur propre pays est en crise et peut même être déjà confronté à la question des réfugiés ?

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Amnesty International (1997). *Réfugiés : Les droits de l'homme n'ont pas de frontières*. Récupé de

<http://www.amnesty.org/fr/library/asset/ACT34/003/1997/fr/43a5c5eb-eac4-11dd-b6f5-3be39665bc30/act340031997fr.html> (11.05.2014).

Ahadzi Nonou, K. (2004). Séminaire sur les droits humains et développement. DEA/DHD (p. 4). Cotonou : Chaire Unesco. Dans JIATSA MELI, H. (2007). Les droits fondamentaux et le droit à l'environnement en Afrique. Diplôme inter-universitaire en droits fondamentaux. Université de Nantes. Récupéré de [http://www.memoireonline.com/10/10/4025/m\\_Les-droits-fondamentaux-et-le-droit--l'environnement-en-Afrique4.html#fnref7](http://www.memoireonline.com/10/10/4025/m_Les-droits-fondamentaux-et-le-droit--l'environnement-en-Afrique4.html#fnref7) (21.06 2013).

Bouchet-Saulnier, F. (2013). *Dictionnaire pratique du droit international humanitaire*. Paris : La Découverte.

Blanchet, A. (2012). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin (Coll. "128").

Bonvin, J.-M. et Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen. Une politique de la liberté*. Paris : Éditions Michalon.

Cambrézy, L (2001). *Réfugiés et exilés : crise des sociétés, crise des territoires*. Paris : Archives contemporaines.

Chanteur, J. et *alii* (1995). *Droit d'asile, devoir d'accueil*. Lourdes : Desclée de Brouwer.

Chapman, A et Russel, S. (1998). *Violations du droit à l'éducation*. Doc. E/C.12/1998/19. Genève : Nations Unies.

Chelpi-Den, H., M. (2010). Ecoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007). *Autrepart*, (54). Paris : Presses de Sciences Po, p. 43 - 64.

Comité des droits de l'enfant. (2001). *Observation générale N° 1 (Paragraphe 1 de l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant : Les buts de l'éducation)*. Doc. CRC/GC/2001/1. Genève : Nations Unies.

Comité des droits économiques, sociaux et culturels (1999). *Observation générale N° 11 : Plan d'action pour l'enseignement primaire*. Doc. E/C.12/1999/4. Genève : Nations Unies.

Comité des droits économiques, sociaux et culturels. (1999). *Observation générale N° 13 : Le droit à l'éducation (article 13 du PIDESC)*. Doc. E/C.12/1999/10. Genève : Nations Unies.

Comité exécutif du programme du HCR (1995). *Conclusions sur la protection internationale des réfugiés*. Genève : Nations Unies.

*Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, adoptée le 14 décembre 1960 par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

*Convention de Genève relative au statut des réfugiés*, adoptée le 28 juillet 1951 en application de la résolution 429 (V) de l'Assemblée générale en date du 14 décembre 1950.

*Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée le 20 décembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 44/25, UN doc. A/44/25.

Committee on the rights of the child (2008). *Day of general discussion on "the right of the child to education in emergency situations"*. Recommendations on 9 September. Genève : Nations Unies.

De Munck, J. et Zimmermann, B. (Dir.) (2008). *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme* (p. 23). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

De Vecchi, G. (2008). *Echec scolaire... la "faute" à qui... et que faire ? Refus de l'échec scolaire*. Récupéré de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2008/09/ehecscolairedevecc hi.aspx>. (23.04.2014).

*Déclaration du millénaire*, adoptée le 8 septembre 2000 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 55/2, UN doc. A/55/L.2.

*Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 217 A (III).

Feller, E., Türk, V. et Nicholson, F. (Dir.). (2008). *La protection des réfugiés en droit international*. Bruxelles : Larcier.

Fernandez, A. et Ponci J.-D. (2005). *La gratuité de l'enseignement primaire : une approche fondée sur les droits*. OIDEL. Working Paper 9. Récupéré de [http://www.oidel.org/doc/WP/WP09\\_DINOT.pdf](http://www.oidel.org/doc/WP/WP09_DINOT.pdf) (07.12.2012).

Fernandez, A. et Ponci, J.D. (2005). *Education et discrimination. Réflexions sur la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO*. Genève : Editions Diversités.

Fernandez, A. (2006). *Assurer l'égalité de chance dans l'éducation*. OIDEL : Working paper 10 (p. 6). Récupéré de [http://www.oidel.org/doc/WP/WP10\\_DINOT.pdf](http://www.oidel.org/doc/WP/WP10_DINOT.pdf) (13.03.2014).

Friboulet, J.-J. et alii (2000). *Les indicateurs du droit à l'éducation : les mesures du droit culturel, facteur de développement*. Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO.

Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs*. Belgique : Service de pédagogie théorique et expérimentale de l'Université de Liège.

Hanson, K., et Poretti, M. (2011). "Living Rights" ou l'enfant sujet de droits : la traduction de la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes à l'attention de la communauté internationale. Dans Meyer-Bisch, P. (Ed.). *L'enfant témoin et sujet : Les droits culturels de l'enfant* (p.81-101). Genève, Zurich, Bâle, Suisse: Schulthess Éditions Romandes.

Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme (2010). *Droits des minorités : Normes internationales et indications pour leur mise en œuvre*. Genève : Nations Unies.

Hathaway, J., C. (2005). *The rights of refugees under international law*. New York : Cambridge university press.

Hunt, P. (1998). *Obligations des États, indicateurs et critères: le droit à l'éducation, document d'information*. Doc. E/C.12/1998/11. Genève : Nations Unies.

Koukougnon, A. F. (2010). *Les efforts d'adaptation du système éducatif ivoirien à la situation de guerre: stratégies d'acteurs et influence des facteurs psycho-sociaux*. EDUCI/ROCARE. Afr educ dev issues, N°2, 2010, Special JRECI 2006 & 2009 (p. 45-57). Récupéré de [http://www.rocare.org/aedi\\_n2/5-AKA%20FLAUBLERT%20%2845-57%29.pdf](http://www.rocare.org/aedi_n2/5-AKA%20FLAUBLERT%20%2845-57%29.pdf) (31.08.2013).

Koukougnon, A., F. (2010). *Guerre et éducation en Afrique - Une analyse systématique de l'Education en crise et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Liechti, V et Meyer-Bisch, P. (2003). *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I, enjeux et méthodes*. Fribourg : Institut interdisciplinaire d'éthique et des Droits de l'homme.

Medhi, M. (1999). *Rapport à la Sous-Commission de protection des minorités et de lutte contre la discrimination. Le contenu du droit à l'éducation*. Doc. e/cn.4/Sub.2/1999/10. Genève : Nations Unies.

Meyer-Bisch, P. (1992). *Le corps des droits de l'homme, l'indivisibilité comme principe d'interprétation et de mise en œuvre des droits de l'homme*. Fribourg : Editions universitaires Fribourg Suisse.

Ministère des Affaires Etrangères de Côte d'Ivoire. *Conception du gouvernement ivoirien sur l'orientation du programme d'intégration locale des réfugiés*. MAE/SG/DAGH/SDAH/SAARA/SK. Récupéré de <http://www.diplomatie.gouv.ci/doc/PROGRAMME%20INTEGRATION%20LOCALE%20DES%20REFUGIES.pdf> (31.08.2013).

Moyse, M. (2012). *La perception de l'égalité des chances à l'école*. Mémoire de Master 2 SMEEF (p. 8-10). Paris : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Récupéré de [http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/57/84/PDF/moyse\\_morgane.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/57/84/PDF/moyse_morgane.pdf) (11.01.2014)

Muñoz, V. (2008). *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence*. Doc. A/HRC/8/10. Genève : Nations Unies.

Muñoz, V. (2010). *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : Le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile*. Doc. A/HRC/14/25. Genève : Nations Unies.

- Paugam, S. (Dir.). (1996). *L'Exclusion, l'état des savoirs* : Paris : La Découverte.
- Pilon, M., Martin, J.-Y. et Carry, A. (dir.). (2010). *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?* Paris : Archives contemporaines.
- Roignot, O. (2010). *L'insertion des réfugiés colombiens à Santiago du Chili : Perspectives sociologiques (Mémoire de 4ème année)*. Strasbourg : Institut d'Études Politiques.
- Service Jésuite des Réfugiés (2006). *Intégration locale, plus qu'une solution durable. Servir*, N° 39, p. 10-11.
- Singly, F. (de) (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin (Coll. "128").
- Stammers, N. (2013). Children's rights and social movements: reflections from a cognate field. In Hanson, K. and Nieuwenhuys, O. (Eds.). *Reconceptualizing Children's Rights in International Development, Living Rights, Social Justice, Translations* (p. 282-285). Cambridge: University Press.
- Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* Uppsala, Sweden: Universitetstryckeriet.
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés du 5 au 9 mars 1990 par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.
- Unesco (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> (13.04.2014).
- UNESCO (2011). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNHCR (2005). *Conclusion sur l'intégration sur place*. ExCom, No. 104 (LVI). Récupéré de <http://www.unhcr.fr/4b30a2762c.html> (17.12.2013).
- UNHCR (2012). *Les réfugiés dans le monde : En quête de solidarité*. Résumé. Récupéré de <http://www.unhcr.fr/4fc7257d9.pdf>. Consulté le 13 mars 2014.
- Arregui, V. *Migration et droit à l'éducation*. OIDEL: Working Paper 17 (p. 20). Récupéré de <http://www.oidel.org/doc/WP/WP17%20fr.pdf> (13.03.2014).

Walter, B. (2001). *Le droit de l'enfant à être éduqué*. Paris : L'Harmattan.

Zarjevski, Y. (1985). *Garder vivant L'espoir*. Lausanne : Éditions l'Age d'Homme.

Zermatten, J. (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE). Dans Zermatten, J., et Stoecklin, D. *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. (p.13-43). Sion, Suisse : Institut international des Droits de l'Enfant

## **ANNEXES**

### **GUIDE D'ENTRETIEN**

Au début de chaque entretien, bien préciser aux personnes interviewées que je suis étudiante ; je n'appartiens pas à une institution, ni à une ONG, ni à des donateurs. En revanche je me destine à une carrière dans l'humanitaire. Je prépare notamment un Master en droit de l'enfant à l'Institut universitaire Kurt Bösch, à Sion, en Suisse. Dans le cadre cette formation, je dois présenter un travail de recherche pour la validation du diplôme intitulé Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE). Mon travail de recherche porte sur le droit à l'éducation des enfants réfugiés et concerne plus particulièrement les réfugiés qui viennent dans mon pays (la Côte d'Ivoire) ; c'est pourquoi je vous pose ces questions qui, je l'espère, serviront un jour à améliorer le système existant.

#### **I. Question de recherche**

Dans quelle mesure les politiques éducatives parallèle et d'intégration locale ont-elles permis de garantir le droit à l'éducation aux enfants réfugiés en Côte d'Ivoire ?

#### **II. Hypothèse(s) de recherche**

Bien que le droit à l'éducation a effectivement été assuré aux enfants réfugiés en Côte d'Ivoire, certains obstacles semblent persister dans la mise en œuvre des politiques éducatives en faveur de ceux-ci, empêchant la pleine réalisation de leur droit à l'éducation.

#### **III. Critères d'évaluation**

1. Bien /Intérêt supérieur de l'enfant
2. Participation des réfugiés, parents et enfants
3. Egalité de chance et de traitement (*Conditions de réussite scolaire (à l'école, à la maison) ; Mesure(s) d'accompagnement/suivi des élèves*)
4. Impact du système éducatif sur l'intégration sociale des enfants réfugiés (*Rapport enfants d'âge scolarisable/taux d'inscription ; Rapport taux de réussite/taux d'échec et abandon*)

**Fiche d'entretien avec les structures**

(Gouvernement, HCR, Partenaire d'exécution)

Entretien n°

Réalisé le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom(s) : \_\_\_\_\_

Structure : \_\_\_\_\_ Responsabilité : \_\_\_\_\_

- 
1. Quelle est votre conception du droit à l'éducation des enfants ?
  2. Comment est géré le droit à l'éducation des enfants réfugiés en Côte d'Ivoire et plus spécifiquement en zone urbaine ?
  3. Quels sont les principaux acteurs impliqués ? Quel rôle joue chacun des acteurs ?
  4. Quelle place l'opinion des réfugiés occupe-t-elle dans le processus décisionnel ?
  5. Quelles mesures sont prises pour garantir le libre choix du type d'éducation ?
  6. Combien d'enfants réfugiés sont en âge d'être scolarisés ?
  7. Combien d'enfants sont scolarisés (enfants accompagnés / enfants non accompagnés) ?
  8. Comment évaluez-vous le taux de réussite par rapport au taux d'échec ?
    - a. *Taux de réussite > Taux d'échec*
    - b. *Taux de réussite < Taux d'échec*
    - c. *Taux de réussite = Taux d'échec*
  9. Comment évaluez-vous le taux d'abandon scolaire ?
    - a. Très bas
    - b. Bas

- c. Elevé (Pourquoi ?)
  - d. Très élevé (Pourquoi ?)
10. Quelles mesures spécifiques sont adoptées pour la prise en charge des mineurs non accompagnés ?
  11. Quelle aide est octroyée pour l'éducation des enfants réfugiés ? Quel en est le contenu ?
  12. Quelle est la contribution des différentes structures impliquées (l'État ivoirien ; le HCR ; le partenaire d'exécution) ?
  13. Quel rapport établissez-vous entre le contenu de l'aide à l'éducation et le niveau de vie ? Pourquoi le contenu de l'aide à l'éducation décroît alors que le niveau de vie croît ?
  14. Qui peut bénéficier de l'aide à l'éducation ? Quelles sont les conditions à remplir ?
  15. Quelle politique de suivi est mise en œuvre sur le terrain ?
  16. Comment se fait le suivi (fournir une fiche de suivi) ? A quelle fréquence ?
  17. Depuis quand le suivi est-il effectué ? Quels sont les résultats ?
  18. Souhaitez-vous ajouter d'autre(s) commentaire(s) et/ou suggestion(s) ?

## Fiche d'entretien avec les parents

Entretien n°

Réalisé le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénoms(s) : \_\_\_\_\_

Nationalité : \_\_\_\_\_ Profession : \_\_\_\_\_

Nombre d'enfants : \_\_\_\_\_ Enfants scolarisés : \_\_\_\_\_

---

### Questions relatives à l'asile

1. Quand êtes-vous arrivé(e) en Côte d'Ivoire ?
2. Comment avez-vous été reçu (par la population locale, les autorités nationales) ?
3. Qui s'est occupé de votre installation (vos conditions d'installation au départ, hébergement, alimentation, santé, etc.) ?
4. Quelle(s) évolution(s) aujourd'hui (intégration, recherche d'un travail) ?
5. Quel traitement a été accordé aux enfants (traitement spécifique) ?

### Questions sur la scolarisation des enfants

6. Connaissez-vous le droit à l'éducation ?
  - a. Quelle est votre opinion sur le droit à l'éducation des enfants ? Pourquoi scolariser les enfants ?
  - b. Est-ce que le droit à l'éducation des enfants est appliqué par les structures qui gèrent les réfugiés ? Quelles sont ces structures ?
  - c. Comment le droit à l'éducation est-il géré en Côte d'Ivoire pour les enfants réfugiés (structures et parents) ?
7. Dans quelle école vos enfants fréquentent-ils ? dans un établissement spécifique ou un établissement mixte ?

8. Quels sont les difficultés auxquelles vos enfants sont confrontés quand ils sont à l'école ?
9. Recevez-vous une assistance pour la scolarisation de vos enfants ?
  - a. Si oui
    - Qui octroie l'assistance ? Quelles sont les conditions pour en bénéficier ?
    - Que couvre l'assistance pour l'éducation des enfants réfugiés ?
    - L'assistance que vous recevez est-elle suffisante (justifiez) ?
10. Si non, comment parvenez-vous à satisfaire tous les besoins éducatifs de vos enfants ?
11. Quelles sont les améliorations que vous souhaitez ?
  - a. Par rapport à la politique d'intégration locale ?
  - b. Par rapport au système scolaire ivoirien ?
  - c. Par rapport à l'assistance qui vous est accordée pour l'éducation de vos enfants ?

## **Annexe (A) : Questions supplémentaires pour les mères seules**

1. traitement spécifique pour l'éducation des enfants ?
2. aide personnalisée ?
3. harcèlement ? (de qui ?)
4. exploitation (prostitution, parrainage forcé) ?
5. contacts avec les femmes du pays hôte ?
6. possibilité de travailler ?

## Fiche d'entretien avec les enfants

Entretien n°

Réalisé le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénoms(s) \_\_\_\_\_

Age : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_

Lieu de naissance: \_\_\_\_\_ Nationalité : \_\_\_\_\_

Niveau scolaire :

Etablissement fréquenté :  Public  Privé

---

1. Comment s'est déroulée ton année scolaire ?
  - Quelles sont les matières dans lesquelles tu as le moins bien travaillé ? As-tu eu du soutien pour t'améliorer (de qui) ?
  - Comment sont les autres personnes avec toi à l'école (l'enseignant, les élèves) ?
2. Quelles sont les problèmes que tu as rencontrés (qui t'ont empêché de bien suivre les cours) ? Frais de scolarité ? Fournitures complètes ?
3. Que fais-tu le matin avant d'aller à l'école, le soir après les cours et les jours fériés ?
4. Quelle distance parcours-tu pour te rendre à l'école ?
  - Rentre à la maison le midi ?
  - Rentre seulement le soir ? Pourquoi ?
5. Comment manges-tu à midi (Où manges-tu) ?
6. Qu'est-ce que tu entends par droit à l'éducation ? Pourquoi les enfants doivent-ils être scolarisés ?
7. Quelles conditions doivent être remplies pour leur permettre de réussir ?
8. Comment est préparée ta rentrée scolaire chaque année ?

- Qui d'autre(s) que tes parents participent à la préparation de ta rentrée scolaire ? Que font ces personnes ? Pourquoi aident-elles tes parents à préparer ta rentrée scolaire ?
- Opinion de l'enfant ? A quel moment ? (choix de l'école ; difficultés par rapport aux cours/soutien scolaire ; etc.) ?

**Annexe (B) : Utilisation des données de l'interview**

(Consentement pour un usage académique et/ou publication)

- Les données de l'interview peuvent être utilisées pour un usage académique et/ou publication
- Les données de l'interview peuvent être utilisées pour un usage académique/ou publication à condition de garantir l'anonymat

Fait à ..... le .....

L'interviewé(e) :

Signature :