

**ÉDUCATION NON / POST-PRIMAIRE EN CONTEXTE HUMANITAIRE : LE CAS DE
JEUNES MALIENS RÉFUGIÉS AU NIGER**

MARIAMA MARY FALL

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation

En vue de l'obtention du grade de doctorat en éducation

Université d'Ottawa

© Mariama Mary FALL, Ottawa, Canada, 2022

JURY

Directeur de thèse : Richard Maclure, PhD
Université d'Ottawa

Examineurs internes : Liliane Dionne, PhD
Faculté des sciences de l'éducation
Université d'Ottawa

Raymond Leblanc, PhD
Faculté des sciences de l'éducation
Université d'Ottawa

Stephen Baranyi, PhD
Faculté des sciences sociales, École de développement
international et mondialisation
Université d'Ottawa

Examineur externe : Olivier Arvisais, PhD
Département de didactique
Université du Québec à Montréal

Remerciements

Je remercie *Ar-Rahman* de m'avoir aidée à terminer ce travail. Ce fut un travail de longue haleine avec, comme la vie, des hauts et des bas.

Je remercie ma famille biologique et celle que la vie m'a offerte (familles Sy, Tall, Diop, Sow, Sène, Diaw, Ly), mes amis (ils se reconnaîtront), ma sœur canadienne Natacha LOUIS, tous ceux qui ont cru en moi, surtout les jours où je ne croyais plus en moi-même.

Ils m'ont apporté confort et réconfort lorsque j'en ai eu le plus besoin et que j'ai (brièvement) contemplé l'idée d'abandonner. Ils m'ont soutenue lorsque je n'avais plus la force d'avancer. Ils m'ont supportée dans mes moments de doutes mais surtout, ils ont compris mes longues absences et indisponibilités quand je devais m'enfermer pour travailler.

Je remercie mes collègues du Haut-Commissariat des Nations pour les Réfugiés (bureau régional de Dakar) qui ont attiré mon attention sur ce sujet de thèse et qui ont grandement facilité ma collecte de données (particulièrement AbdouRaouf GNON-KONDE et son équipe au Niger). Ils ont été généreux dans le partage d'informations et ont veillé à ma sécurité durant mes séjours au Niger.

Je remercie ma source de motivation Suzanne BUGLIONE et mes collègues de l'Union Européenne qui m'ont toujours encouragée et appelée « Dr » avant l'heure pour que jamais je ne perde de vue la nécessité d'aller jusqu'au bout.

Je remercie particulièrement mon directeur de thèse, professeur Richard MACLURE, pour sa générosité dans les conseils, le temps et l'attention accordés. J'aurai aimé le rendre fier avec un travail parfait mais il sait que l'intention y était.

Je remercie tous mes professeurs de l'Université d'Ottawa, mon comité de thèse – professeurs Stephen BARANYI, Liliane DIONNE, et Raymond LEBLANC – ainsi que mon examinateur externe, professeur Olivier ARVISAIS, pour leur appui dans l'amélioration de mon travail. Je remercie également tous les professeurs qui ont participé à ma formation depuis mon plus jeune âge, du Sénégal au Canada, en passant par le Maroc et les États-Unis.

Dédicace

Je dédie ce travail à mes parents qui se sont toujours sacrifiés pour nous, pour que nous puissions accéder à une éducation de qualité. Ils se sont toujours privés et ont toujours fait passer nos études avant tout, ainsi que notre bien-être émotionnel, physique, intellectuel et spirituel avant le leur. Nous ne les remercierons jamais assez. J'espère que ce modeste travail les rendra fiers et leur prouvera que leurs efforts, les nuits blanches pour me relire et leurs prières n'auront pas été vains.

Résumé

Depuis les années 1960, le Mali a été secoué par plusieurs rébellions touarègues : de 1962 à 1964, puis de 1990 à 1996, en 2006, de 2007 à 2009 et enfin en 2012. Cette dernière crise a entraîné la fuite de plus de 50.000 personnes au Niger. Dans ce contexte humanitaire, la formation (au-delà du primaire) offre aux jeunes réfugiés un sentiment de retour à la normale et les aide à construire un meilleur avenir. Cette recherche s'intéresse aux retombées de cette formation post-primaire pour des réfugiés maliens vivant dans le camp de Mangaizé et ceux qui se sont déplacés à Niamey, capitale du Niger pour une formation universitaire / tertiaire.

Nous avons procédé à une étude de cas exploratoire pour mettre en exergue les retombées des compétences acquises selon le contexte, rural ou urbain (réfugiés vivant dans le camp ou en ville). Nous avons également présenté les perspectives des acteurs humanitaires chargés de l'éducation des réfugiés face à la réduction des financements pour la crise malienne.

Notre recherche s'appuie principalement sur la notion de compétence(s) qui continue de jouer de multiples rôles dans la proposition de politiques et réformes éducatives. En plus de la multiplicité de ses définitions, elle revêt une importance particulière en situation humanitaire. Nous nous appuyons aussi sur la théorie de l'apprentissage transformateur qui résulte d'un "dilemme désorientant" déclenché par un changement, une crise ou transition majeure dans une vie. La théorie de l'intersectionnalité, paradigme présentant une « simultanéité des oppressions » nous a également aidé à analyser nos données et à comprendre la superposition des défis liés aux positions sociales qu'occupent ces populations (pas seulement les femmes) en fonction de leur genre, origine ethnique, et/ou caste et statut socioéconomique.

Les résultats de l'analyse de données indiquent que le déplacement s'est transformé en opportunité pour une grande partie de cette population qui a pu bénéficier de programmes d'éducation, ce qui n'aurait pas été possible si la crise n'avait pas eu lieu et qu'ils étaient restés dans leur village d'origine au Mali. Outre l'aspect économique, ces formations ont également une grande valeur pour l'estime de soi des réfugiés, leur confiance en l'avenir et en eux-mêmes : l'autonomisation est d'abord mentale et psychologique avant de devenir financière. Cependant, une intersectionnalité des inégalités sociales liées au genre, la classe sociale, l'ethnicité, l'âge et le niveau de scolarisation persiste, incontestablement chez les femmes mais aussi chez les hommes (surtout du camp). Pour les acteurs humanitaires chargés de l'éducation des réfugiés, le défi majeur reste la réduction drastique des financements et la difficulté de mettre en œuvre le *nexus* humanitaire-développement, soit une réponse alliant les deux types d'aide pour les populations vulnérables.

Mots-clés : éducation en situation d'urgence, acteurs humanitaires, compétences, retombées socioéconomiques, apprentissage transformateur, intersectionnalité, réfugiés maliens au Niger.

Abstract

Since the 1960s, Mali has been shaken by several Tuareg rebellions: from 1962 to 1964, then from 1990 to 1996, in 2006, from 2007 to 2009 and finally in 2012. This last crisis led to the flight of more than 50,000 people to Niger. In this humanitarian context, training (beyond primary school) offers young refugees a sense of normalcy and helps them build a better future. This research examines the impact of this post-primary training on Malian refugees living in the Mangaizé camp and those who have moved to Niamey, the capital of Niger, for university/tertiary education.

We conducted an exploratory case study to highlight the impact of the skills acquired according to the rural or urban context (refugees living in the camp or in the city). We also presented the perspectives of humanitarian actors responsible for refugee education in the face of reduced funding for the Malian crisis.

Our research relies primarily on the notion of competence(s), which continues to play multiple roles in the proposal of educational policies and reforms. In addition to the multiplicity of its definitions, it is particularly important in humanitarian situations. We also draw on the theory of transformative learning that results from a "disorienting dilemma" triggered by a major life change, crisis or transition. Intersectionality theory, a paradigm that presents a "simultaneity of oppressions," also helped us analyze our data and understand the overlapping challenges related to the social positions these populations (not just women) occupy based on their gender, ethnicity, and/or caste and socioeconomic status.

The results of the data analysis indicate that displacement has become an opportunity for a large portion of this population to benefit from education programs, which would not have been possible had the crisis not occurred and they remained in their home villages in Mali. In addition to the economic aspect, these trainings are also of great value for the refugees' self-esteem, their confidence in the future and in themselves: empowerment is first mental and psychological before becoming financial. However, an intersectionality of social inequalities related to gender, class, ethnicity, age, and education persists, unquestionably among women but also among men (especially those living in the camp). For humanitarian actors in charge of refugee education, the major challenge remains the drastic reduction in funding and the difficulty of implementing the humanitarian-development nexus, i.e. a response combining both types of aid for vulnerable populations.

Keywords: education in emergencies, humanitarian actors, skills, socioeconomic impact, transformative learning, intersectionality, Malian refugees in Niger.

Jury.....	ii
Remerciements.....	iii
Dédicace.....	iv
Résumé.....	v
Abstract.....	vi
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures.....	xii
Liste des photos.....	xii
Sigles et acronymes.....	xiii
Introduction et organisation de la recherche.....	1
Organisation de la recherche.....	4
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	6
1.1. Records mondiaux de déplacements forcés.....	6
1.2. Importance de l'éducation pour les réfugiés.....	7
1.3. Quelques défis pour assurer une éducation non/post primaire aux réfugiés.....	9
1.3.1. Emphase sur l'éducation primaire.....	11
1.3.2. Obstacles (financiers, juridiques, culturels) à l'éducation au niveau non/post-primaire.....	12
1.4. Obstacles liés à la stigmatisation des réfugiés et faibles opportunités d'emploi.....	15
1.4.1. Stigmatisation.....	15
1.4.2. Faibles opportunités d'emploi.....	17
1.5. Questions de recherche.....	20
CHAPITRE 2 : CONTEXTES.....	21
2.1. Vue d'ensemble : crises multipliées et indicateurs d'urgence.....	21
2.2. La crise malienne.....	25
2.2.1. Contexte éducatif au Mali en raison des conflits.....	26
2.2.2. Systèmes éducatifs maliens et accès au Niger.....	27
2.3. Contextes de la recherche.....	29
2.3.1. Le camp de Mangaizé.....	29
Programmes d'éducation/ de formation non-primaire offerts aux réfugiés maliens de Mangaizé et Niamey.....	34

2.3.2. Le “Guichet Unique” : espace réservé aux réfugiés urbains (à Niamey, capitale du Niger)	36
2.4. Spécificité du contexte urbain (approche « hors-camps »)	41
CHAPITRE 3 : RECENSION DES ÉCRITS	44
3.1. L’éducation en situation d’urgence comme réponse humanitaire : un concept relativement jeune	44
3.1.1. Progression du concept « Éducation en Situation d’urgence » ou EiE (Education in Emergencies).....	46
3.1.2. Les avancées de 1990 à nos jours	47
3.1.3. Une éducation mise en œuvre par la communauté internationale souvent étrangère aux bénéficiaires	49
3.2. Quelques modèles de programme d’éducation d’urgence	50
3.2.1. Les programmes d’éducation accélérée (PEA)	51
3.2.2. Autres modèles des programmes d’éducation en situation d’urgence.....	52
3.3. Le nexus aide humanitaire – aide au développement : allier les deux pour répondre aux crises avec une perspective long-terme.....	55
3.3.1. Nexus (ou synergie) humanitaire - développement : aborder les crises avec une perspective long terme	57
3.3.2. Aide humanitaire ou aide au développement ? Modèles actuels de l’aide en Afrique de l’Ouest et opportunisme lié à l’aide	58
3.3.3. Opportunisme lié à l’aide humanitaire ou l’« industrie humanitaire »	61
3.3.4. La séparation entre les deux types d’intervention de moins en moins préconisée	64
3.4. Rôle du nexus pour déconstruire la stigmatisation des réfugiés	67
CHAPITRE 4. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	71
4.1. Acquisition de compétences	71
4.1.1. Pluralité des définitions.....	72
4.1.2. Approche par Compétences et Pédagogie Par Objectifs : rôle humaniste ou utilitariste de l’éducation ?	75
4.1.3. Importance des compétences en contexte humanitaire – africain –.....	78
4.2. L'apprentissage transformateur et la libération / l’émancipation.....	81
4.3. Théorie d’intersectionnalité	85
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE	88
5.1. Le choix de l’étude de cas exploratoire	88

5.1.1. Fondements épistémologiques	90
5.1.2. Forces et limites de l'étude de cas	92
5.2. Considérations éthiques	93
5.3. Devis de recherche	95
5.3.1. Sélection des milieux	95
5.3.2. Recrutement des participants	96
5.3.3. Echantillonnage.....	96
5.4. Déroulement de la recherche	97
5.4.1. Outils de collecte des données	99
5.4.2. Les entretiens semi-dirigés	100
5.4.3. Les groupes de discussion.....	100
5.4.4. Les observations.....	102
5.5. Complexité de la collecte de données en contexte humanitaire, particulièrement en Afrique de l'Ouest.....	104
5.6. Critères de scientificité	106
5.7. Analyse des données	108
5.7.1. Préanalyse	108
5.7.2. Codification.....	109
5.7.3. Catégorisation	111
5.8. Limites méthodologiques et contextuelles.....	113
Synthèse	116
CHAPITRE 6 – RÉSULTATS	118
6.1. Retombées des programmes non/post-primaires pour les réfugiés.....	119
6.1.1. Thème 1 : Émancipation	120
6.1.2. Thème 2 : Transférabilité des compétences acquises et perspectives dans et hors du camp.....	135
6.1.3. Thème 3 : Contraintes et obstacles (financiers, culturels/familiaux).....	140
6.2. Synthèse des résultats :	152
CHAPITRE 7 : DISCUSSION	155
7.1. Première question de recherche	161
7.1.1. Fonction et utilité des compétences acquises via une éducation non-primaire	161

7.1.2. Transformation individuelle et collective des réfugiés	165
7.2. Deuxième question de recherche	172
7.2.1. Intersectionnalité des contraintes culturelles	173
7.2.2. Obstacles structurels	177
7.3. Troisième question de recherche	181
7.3.1. Autonomisation des réfugiés.....	182
7.3.2. Réalisations et enjeux	183
7.3.3. Perspectives à long terme : ressources mais pas fardeaux	185
7.4. Le nexus ou le lien aide humanitaire – aide au développement	186
Synthèse	188
CHAPITRE 8 : CONCLUSION	191
8.1. Limites et apports de la recherche	196
8.1.1. Limites de la recherche	196
8.1.2. Apports de la recherche	197
8.2. Perspectives et recommandations	200
8.2.1. Perspectives.....	200
8.2.1. Recommandations.....	202
Références bibliographiques	206
Annexes.....	222
Annexe I : Définitions juridiques essentielles du HCR	222
Annexe II : Termes couramment employés concernant la reconnaissance des résultats de l'apprentissage (UNESCO).....	225
Annexe III : Formulaire de consentement – Jeunes réfugiés (Entrevues individuelles).....	227
Annexe IV : Formulaire de consentement – Jeunes réfugiés (Groupes de discussion)	230
Annexe V : Formulaire de consentement – Acteurs Humanitaires.....	233
Annexe VI : Formulaire de consentement – Enseignants et administrateurs scolaires	236
Annexe VII : Formulaire de consentement – Parents de réfugiés	239
Annexe VIII : Formulaire d'engagement à la confidentialité des interprètes	242
Annexe IX : Lettre d'invitation à participer à un projet de recherche	244
(Acteurs humanitaires, enseignants/administrateurs scolaires, parents de réfugiés)	244
Annexe X : Lettre d'invitation à participer à un projet de recherche (Réfugiés)	246

Annexe XI : Dépliant affiché sur le camp	248
Annexe XII : Canevas d’entrevue avec les réfugiés maliens vivant dans le camp de Mangaizé - Modèle Creswell (2007)	249
Annexe XIII : Canevas d’entrevue avec les acteurs humanitaires chargés du volet éducation des réfugiés vivant dans le camp	251
Annexe XIV : Canevas d’entrevue avec les enseignants/administrateurs scolaires impliqués dans l’éducation des réfugiés de Mangaizé	253
Annexe XV : Canevas d’entrevue avec les parents des réfugiés vivant dans le camp	255
Annexe XVI : Canevas d’entrevue du groupe de discussion (réfugiés)	257
Annexe XVII : Modèles documents consultés : restitution groupes de discussions avec les réfugiés du camp lors des enquêtes périodiques (UNHCR, 2016)	259

Liste des tableaux

Tableau 1 : Indicateurs d'urgence	27
Tableau 2 : Types et durée des formations suivies par les réfugiés rencontrés sur le camp	39
Tableau 3 : Mandat des institutions présentes au Guichet unique de Niamey	41
Tableau 4 : Description des 7 phases d'apprentissage de Mezirow	85
Tableau 5 : Nombre total des participants	99
Tableau 6 : Groupes de discussion par formations suivies	103
Tableau 7 : Etapes de notre analyse thématique	111
Tableau 8 : Thèmes émergents classés de manière décroissante	112
Tableau 9 : Exemple de thématique avec verbatim ressortie des entretiens avec les réfugiés ruraux et les humanitaires	114

Liste des figures

Figure 1 : Profil des réfugiés du camp de Mangaizé	34
Figure 2 : Carte des distances entre Mangaizé et la frontière malienne (villes de Gao et Ménaka) et Mangaizé les villes de Niamey et Ouallam	35
Figure 3 : Cartographie des réfugiés urbains / ruraux et zones d'accueil des réfugiés	35
Figure 4 : Evolution des fonctions de l'éducation selon Dandurand et Olivier (1987)	81
Figure 5 : Les sept phases d'apprentissage de MEZIROW	85
Figure 6 : Classification par question de recherche des thèmes principaux ayant émergé des données	113
Figure 7 : Questions des canevas en lien avec les questions de recherche	122
Figure 8 : Thèmes selon le milieu des réfugiés (ville ou camp)	158
Figure 1 : Thèmes selon les acteurs humanitaires	162

Liste des photos

Photos 1 et 2 : Vue d'ensemble du camp de Mangaizé	36
Photo 3 : Abris familiaux des réfugiés	36
Photo 4 : Toilettes communes	36
Photo 5 : Espace de rencontre principal du camp	37
Photo 6 : Ecole primaire de Mangaizé	37
Photo 7 : Façade du Guichet unique de Niamey (Niger)	40

Sigles et acronymes

AFD : Agence française de développement

APBE : Association Pour le Bien-Etre

APC : Approche par les compétences

ANPE : Agence Nationale pour la Protection de l'Emploi

DG ECHO : Direction générale de la protection civile et des opérations d'aide humanitaire européennes (ECHO)

EPT : Education Pour Tous

(UN) HCR : Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés

IRC : International Rescue Committee

OMDs : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ODD : Objectifs de Développement durables

ONG Organisation non-gouvernementale

UEMOA : Union économique et monétaire Ouest Africain

ONGI Organisation non-gouvernementale internationale

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (United Nations International Children's Emergency Fund)

Introduction et organisation de la recherche

L'éducation a été reconnue comme quatrième pilier de l'aide humanitaire en 2007 par l'Organisation des Nations Unies (ONU) après avoir gagné du terrain durant les années 90 et a finalement été considérée comme une réponse humanitaire (Brock et McCorriston, 2008). Les définitions de l'éducation en situation d'urgence (EsU) ou éducation humanitaire sont aussi plurielles que les définitions de l'urgence elle-même. Certains indicateurs comme le taux de mortalité, le nombre de litres d'eau par jour par personne, l'état nutritionnel des individus ainsi que l'accès à la nourriture sont pris en compte pour définir les niveaux d'urgence. Les termes urgence et humanitaire sont ici utilisés de manière interchangeable.

Dans les situations d'urgence, l'éducation représente un facteur capital qui aide les personnes déplacées à : (1) retrouver un sens de la normalité ; (2) retrouver espoir à travers l'accès à l'éducation ; (3) s'en servir comme soutien psychologique suite aux expériences traumatisantes grâce à des activités sociales dans un espace sécurisé ; (4) protéger l'investissement que les enfants, les familles et la nation ont eu à réaliser en faveur de l'éducation des enfants (Sinclair, 2001). Malgré les chiffres actuels alarmants de déplacements forcés à travers le monde, la situation de l'éducation des réfugiés reste insuffisamment documentée au niveau scientifique, surtout dans la littérature francophone. De nombreuses agences du système des Nations Unies mais aussi des chercheurs dans le domaine se plaignent de ce fait (Cooper, 2005 ; Dryden-Peterson, Bellino et Chopra, 2015 ; Sinclair, 2001 ; Tomlinson et Benefield, 2005). Les lacunes se situent particulièrement au niveau de la forme ou des effets de l'éducation sur les réfugiés surtout que, comme le confirment Arvisais et Charland (2015), la place qu'occupe une crise humanitaire dans les médias est souvent proportionnelle à l'importance de l'aide déployée. Les programmes d'éducation diminuent alors et très peu de suivi et d'évaluation sont effectués.

Les déplacements massifs de population perturbent considérablement les cursus scolaires des apprenants, entraînant des interruptions, surtout si ces déplacements ont lieu pendant l'année scolaire. Selon Mundy et Dryden-Peterson (2011), la durée de ces interruptions est très aléatoire et plus l'interruption du parcours est longue, plus le risque pour les apprenants de ne pas réintégrer l'école formelle est grand. Dans les situations de refuge prolongé, l'enseignement post ou non-primaire qui pourrait renforcer les compétences des réfugiés est un domaine peu documenté et rarement pris en charge, avec actuellement seulement 3% de programmes d'éducation gérés par le Haut-Commissariat des Nations Unies

pour les Réfugiés (HCR) au niveau professionnel et supérieur, comparativement à 76% au niveau primaire (UNHCR, 2015).

Nous nous intéressons donc à un aspect beaucoup moins étudié de l'éducation humanitaire, à savoir les opportunités d'éducation et formation en dehors du cycle d'études primaire (1% des réfugiés arrivent au niveau tertiaire !), sachant que les trajectoires scolaires des réfugiés ne sont généralement pas linéaires. Ils commencent souvent dans un système éducatif et finissent dans un autre, surtout quand leur fuite a eu lieu pendant l'année scolaire. Nous nous sommes penchés sur la disponibilité des programmes d'éducation ou de formation mais surtout sur le ressenti et les perceptions des différents groupes de réfugiés (vivant dans un camp ou en ville) bénéficiaires de ces formations. Nous nous sommes aussi intéressés aux nombreux défis des acteurs humanitaires en raison de l'enlisement de la crise malienne.

Notre recherche concerne les populations maliennes ayant fui au Niger après les troubles de 2012. La recherche s'intéresse aux conséquences (parfois positives) du conflit quant à l'acquisition par les jeunes réfugiés de nouvelles compétences pour leur bien-être et l'amélioration de leurs opportunités socio-économiques pendant et après le déplacement forcé. Elle s'intéresse particulièrement à la fonction et aux retombées de l'offre éducative en dehors du cycle primaire et cherche à savoir dans quelle mesure cette éducation pourrait contribuer à faciliter la transition des réfugiés vers une vie active et un quotidien plus optimiste. Pour ce faire, nous avons mené notre recherche auprès de réfugiés Maliens installés à Niamey, capitale du Niger et au camp de réfugiés de Mangaizé, à la frontière entre le Mali et le Niger, tous âgés de 18 à 30 ans. Les défis et enjeux des acteurs humanitaires chargés de l'éducation des réfugiés maliens étaient un autre élément essentiel à notre recherche car le financement mais aussi plusieurs autres facteurs culturels et structurels restent problématiques pour continuer à assurer une éducation de qualité aux différents groupes de réfugiés.

Pour nous, il était important de documenter les retombées des compétences acquises pour s'assurer que les formations proposées soient pertinentes selon le lieu de résidence des réfugiés (en ville ou dans un camp) mais surtout pour démontrer que le déplacement peut parfois avoir un impact positif sur le quotidien de certains groupes de réfugiés : ceux qui vivaient en zone rurale avant le déplacement forcé ont désormais accès, dans le pays d'accueil, à une aide humanitaire qui tente de couvrir les besoins de base à travers des structures dédiées. Pour de nombreux réfugiés, le déplacement représente une première opportunité de scolarisation, une opportunité pour un meilleur avenir. Cependant, l'éducation humanitaire à elle seule n'étant pas viable et la date de sortie du camp étant presque

impossible à prédire, une synergie entre l'éducation humanitaire et l'éducation pour le développement est de plus en plus prônée par la communauté internationale: les efforts en matière d'éducation ne devraient plus se limiter au court-terme comme le voudrait les situations d'urgence mais être planifiés sur le moyen et même le long terme pour que les acquis obtenus au début de la crise ne soient pas perdus.

Le choix d'axer notre recherche sur l'éducation en situation humanitaire a été guidé par nos quelques années passées au Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR ou HCR) où nous étions chargés de communication. Ces responsabilités nous avaient aidés à noter le manque criard de financement en matière d'éducation, particulièrement dans les pays pauvres devant accueillir des réfugiés et sans solutions pour leurs propres populations. La crise malienne de 2012 est survenue les premiers mois de notre expérience au HCR. Le Mali étant un pays limitrophe du nôtre, le Sénégal, être témoin d'une crise de si près a renforcé nos inquiétudes pour l'avenir de tous ces enfants et jeunes dont nous voyions les images et témoignages défiler quotidiennement. Mettre en exergue la place accordée à l'éducation pendant une crise était devenu urgent pour nous et nous avons voulu contribuer à prouver que l'éducation avait toujours été un pilier essentiel et qu'elle nécessitait davantage d'efforts financiers et politiques pour ne pas rendre les jeunes réfugiés « prisonniers » de leur déplacement, ne pas laisser ce dernier leur voler leur futur, mais plutôt en leur permettant de profiter des programmes humanitaires pour se former. Ces possibilités de formation seraient la clé pour rompre le cycle de pauvreté de ces jeunes en identifiant leurs compétences intrinsèques existantes et celles dont ils auraient besoin pour leur employabilité, leur survie économique dans les camps et une fois hors des camps.

Un autre constat pour nous était la focalisation sur l'enseignement primaire, donc pour les enfants, ignorant les jeunes (15 - 30 ans)¹ qui représentent la plus forte population dans les camps en général. Cela revenait, à nos yeux, à amorcer une bombe à retardement incontrôlable quand on connaît toutes les tentations dont ces jeunes pourraient faire l'objet : ils sont souvent le socle économique de leurs familles, surtout lorsqu'ils fuient sans les parents (souvent trop vieux pour entreprendre un voyage incertain et de tous les dangers). Sans emploi ou opportunité économique, ils deviennent la cible préférée des groupes armés qui les appâtent avec des sommes d'argent énormes à leurs yeux en raison de leur dénuement

1 Une précision sur l'âge sera faite dans plus de détails car dans notre contexte l'âge de scolarisation varie grandement selon l'environnement socioéconomique et familial de l'élève.

total dû au déplacement. Beaucoup sont entraînés uniquement parce qu'ils voulaient pourvoir aux besoins de leurs familles.

Ainsi, nous estimons que la pertinence de notre recherche rejoint trois niveaux : scientifique, pratique et social. Au niveau scientifique, la première remarque est que la grande majorité des travaux sont effectués en anglais et très peu d'entre eux présentent de riches données qualitatives reflétant le vécu des réfugiés. Une certaine carence en analyses intersectionnelles a également été notée. Au niveau pratique, nous trouvons nécessaire d'encourager les acteurs humanitaires à inclure les jeunes davantage et à mieux les outiller pour des formations assez solides et reconnues pour leur permettre d'utiliser ces compétences pendant et après la vie en déplacement forcé. Au niveau social, le point le plus crucial pour nous est de changer les perspectives, de ne plus voir les réfugiés comme des fardeaux mais comme de véritables ressources pour leur communauté d'accueil après une formation adéquate.

Organisation de la recherche

Notre recherche qualitative interprétative s'est faite sous forme d'étude de cas. Nos données sont essentiellement composées d'entretiens semi-dirigés et de groupes de discussion. Nous avons rencontré 173 participants au total, réfugiés et acteurs humanitaires, en ville comme au camp. Nous avons effectué deux séjours de trois semaines pour la collecte des données en 2018. La situation sécuritaire s'étant beaucoup dégradée dans la zone, il ne nous a pas été possible de passer plus de temps au Niger.

Après l'introduction, la première partie de cette recherche présente en deux chapitres notre problématique et les contextes de la crise dont nous allons parler ainsi que nos différents contextes de recherche (le camp où vivent les réfugiés ruraux et Niamey où vivent les réfugiés urbains). Le troisième chapitre expose la recension des écrits portant sur l'éducation en situation d'urgence et la synergie encore appelée nexus entre l'aide humanitaire et l'aide au développement qui traite de l'importance d'allier les deux types d'aide pour garantir l'accompagnement des populations déplacées au-delà du court terme. Notre quatrième chapitre présente le cadre conceptuel et théorique de la présente recherche, basé sur trois concepts : les différents types de compétences et leur fonction (humaniste ou utilitariste), la théorie de l'apprentissage transformateur ou *Transformative learning theory* de Mezirow et la théorie de l'intersectionnalité ou « superposition des oppressions ». Les réfugiés rencontrés vivent l'expérience dudit déplacement différemment, selon leur genre, niveau d'éducation ou

caste/ classe sociale. Ces différences dans le vécu expliquent notre choix de nous appuyer sur une théorie différente pour chaque groupe de réfugiés, selon qu'ils vivent dans le camp ou en ville ainsi que selon d'autres facteurs les caractérisant.

S'en suit le cinquième chapitre de la recherche traitant de la démarche méthodologique utilisée. Dans un premier temps, ce chapitre présente le type de recherche effectuée, ses caractéristiques méthodologiques, en détaillant les fondements épistémologiques mais aussi les forces et limites de nos choix méthodologiques. Nous partageons également les réalités africaines et les limites méthodologiques de notre recherche dans ce contexte de déplacement forcé ouest-africain. Dans un second temps, ce chapitre présente le déroulement de la collecte de données ainsi que nos choix pour analyser ces données. Le chapitre six présente les résultats bruts appuyés par des extraits de conversation de nos participants. Ces résultats seront suivis, en chapitre sept, de notre interprétation des données collectées auprès des réfugiés du camp et de la ville, ainsi que ceux menés avec les acteurs humanitaires chargés de l'éducation de ces réfugiés.

Nous concluons notre travail en résumant et partageant l'essentiel de chaque chapitre et les points clés à retenir. Toute recherche ayant des limites, nous présentons les apports ainsi que les limites de notre recherche ainsi que les enseignements que nous en avons tirés. Enfin, nous proposons des pistes de recherche pour une suite possible à la présente étude ainsi que des recommandations pour les chercheurs qui envisagent de mener une recherche dans un contexte similaire.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente notre problématique ainsi que nos questions de recherche. Notre premier point est celui des chiffres records de déplacements forcés enregistrés cette dernière décennie. Nous abordons également les points liés à l'importance de l'éducation pour les populations déplacées ainsi que les défis qui peuvent exister pour assurer leur accès à cette éducation. Nous mettrons en avant l'emphase sur le niveau primaire d'éducation en termes de réponse humanitaire. Nous partagerons ensuite certains obstacles financiers, juridiques, culturels et structurels avant d'aborder ceux liés à la stigmatisation des réfugiés et des faibles opportunités d'emploi qui s'offrent à eux, même quand ils ont accès à l'éducation.

1.1. Records mondiaux de déplacements forcés

Plus des deux-tiers des réfugiés à travers le monde sont présentement en situation prolongée, c'est-à-dire en exil depuis au moins cinq ans, sans perspective à court et moyen terme d'accéder à une solution durable. Environ une trentaine de situations de réfugiés prolongées sont répertoriées dans le monde, en vaste majorité dans les pays en voie de développement. La plupart des pays de refuge exigent que les réfugiés résident dans des camps, où ils sont assistés par la communauté internationale (Roger, 2013). Selon le rapport des tendances mondiales du HCR², au 31 décembre 2020, le nombre de personnes déracinées à la suite des multiples conflits dans le monde a atteint le niveau record de 82,4 millions de personnes dont 26,4 millions de réfugiés et 48 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (communément appelés déplacés internes). Le nombre de personnes forcées de fuir leur pays a connu une accélération inquiétante cette décennie. En 2014 déjà, 42.500 nouvelles personnes étaient devenues réfugiées, déplacées internes ou demandeurs d'asile chaque jour. Les enfants représentent plus de la moitié de cette population réfugiée à travers le monde.

Dans les zones de conflit, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté. En effet, en septembre 2016 déjà, le HCR indiquait qu'environ 1.750.000 enfants réfugiés n'étaient pas inscrits à l'école primaire et 1,95 millions d'adolescents réfugiés ne fréquentaient pas l'école secondaire. À ce jour, il est estimé que seul 50% des enfants réfugiés ont accès à l'enseignement primaire, par rapport à une moyenne mondiale de plus de 90%. Chez les adolescents réfugiés, seulement 22% fréquentent l'école secondaire contre une moyenne

² <https://www.unhcr.org/fr-fr/news/press/2021/6/60ca0a2ba/hcr-dirigeants-mondiaux-doivent-agir-inverser-tendance-hausse-deplacements.html>

<https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>

mondiale de 84 %. Au niveau de l'enseignement supérieur, seulement 1% des réfugiés fréquentent l'université, tandis que la moyenne mondiale est de 34% (UNHCR, 2016). Selon le rapport mondial de l'UNESCO (2015) sur l'Éducation Pour Tous, de grands progrès ont été réalisés ces dernières années en vue d'atteindre les objectifs fixés en particulier pour l'éducation primaire universelle pour les réfugiés, mais les progrès en matière d'accès à l'enseignement secondaire restent insuffisants. Pendant les urgences, les initiatives éducatives n'impliquent pas uniquement la scolarisation mais demandent des moyens pour un large éventail de tâches: la reconstruction physique (bâtiments scolaires, eau et électricité), la reconstruction idéologique (démocratisation), la reconstruction psychologique (traitement des traumatismes), la politique et la reconstruction des programmes d'études (politique nationale d'éducation, programmes et élaboration des manuels; fournitures), la gestion et l'administration scolaires (certification et validation pour élèves et enseignants, financement), le développement des ressources humaines (renforcement des capacités des enseignants et des membres de la communauté), la coordination inter-agences et l'alimentation à l'école (Nicholai, 2003).

Le déplacement crée donc des défis logistiques également, y compris le fait de traiter avec des apprenants à niveaux d'éducation inégaux et le surpeuplement dans les villes pour les réfugiés urbains (IIEP 2010). La littérature en pleine expansion sur l'éducation pendant les situations d'urgence et la reconstruction (Pigozzi, 1999 ; Davies, 2004) est largement silencieuse sur l'enseignement supérieur. En plus des obstacles rencontrés dans des situations de développement « normales », l'enseignement post-primaire dans les milieux touchés par les conflits doit relever de nouveaux défis, directement ou indirectement liés aux conflits comme la destruction physique des écoles/ lieux d'apprentissage, le déplacement de la population, les conditions liées à la guerre et la faible résilience du secteur.

1.2. Importance de l'éducation pour les réfugiés

L'éducation au-delà du primaire présente des avantages socioculturels et économiques certains pour les réfugiés, bien que la croyance générale semble être que l'éducation de base est la plus importante. Certes, elle est capitale, mais une éducation de base ne suffira pas à absorber tous les réfugiés ou à leur permettre de s'insérer dans le marché du travail. Pas dans le monde d'aujourd'hui où les individus sont différenciés par des diplômes, compétences et nombre de langues parlées. Malgré cela, pendant longtemps, l'éducation n'a pas été considérée comme un secteur primordial pendant les situations d'urgence. Ce sont durant ces

dernières décennies qu'il est devenu évident qu'elle constitue une étape cruciale pour les populations déplacées. En effet, les réfugiés ont presque toujours de meilleures perspectives d'avenir avec une certaine forme d'éducation que lorsqu'ils n'ont aucune formation (Mbayo, 2005). Les jeunes ont particulièrement, jusqu'à tout récemment, été largement ignorés, tant dans la littérature que dans la pratique (Chatty et coll., 2005). Jusqu'au début du 20^{ème} siècle, la communauté internationale avait largement réussi à établir des protocoles pour les abris, la nourriture, la santé des personnes déplacées, mais continuait d'avoir de sérieuses difficultés dans la création de protocoles porteurs du même succès pour l'éducation dans les camps de réfugiés (Crisp et coll., 2000). Pourtant, les situations d'urgence restent une occasion d'éduquer des populations qui, avant leur déplacement, avaient, dans la plupart des cas, un accès irrégulier ou inexistant à l'éducation.

En effet, le déplacement forcé entraîne habituellement une réduction de l'accès à l'éducation (Ferris et Winthrop 2010). Toutefois, lorsque les familles sont forcées de fuir des zones où il y a très peu d'écoles vers les zones urbaines ou des camps organisés, le déplacement peut au contraire, être une opportunité d'accès à l'éducation. Le *Global Review on Refugee Education*³ sur l'éducation des réfugiés a révélé que l'accès à l'éducation pour les réfugiés est limité et inégal entre les régions et les contextes de déplacement, en particulier au niveau secondaire. En outre, la multiplication des crises humanitaires fait de l'éducation une « variable » parmi beaucoup d'autres. Pour contrecarrer cette tendance, les gouvernements devraient assurer le plein respect des obligations en matière de droits de l'homme en vérifiant que les politiques d'admission des écoles n'empêchent pas l'inscription d'un réfugié (Sinclair, 2001). Cela signifie en pratique que les établissements d'apprentissage devraient permettre une certaine flexibilité pour les réfugiés, sur des exigences telles que la présentation de documents, comme les certificats de naissance, les relevés scolaires et les cartes d'identité par les réfugiés.

Par ailleurs, puisqu'il est difficile pour les jeunes réfugiés d'obtenir un diplôme universitaire lors de la réinstallation dans des pays tiers (Women's Refugee Commission, 2004), l'accréditation est vitale pour mieux les préparer à saisir de futures opportunités. Dans certains contextes, les cours du soir pour les jeunes mères ont eu un impact positif, surtout lorsque les femmes diplômées étaient vues comme modèles pour leurs pairs plus jeunes (Morlang et Watson, 2007) tandis que les examens accrédités ont été des outils efficaces pour motiver l'apprentissage et ouvrir les portes à l'emploi. Cela suppose donc que le droit à

3 <https://www.refworld.org/docid/5142ee1c2.html>

l'éducation comprend également le droit à des études officiellement reconnues, y compris la reconnaissance des études antérieures. Malheureusement, cette question continue d'être contentieuse et contestable dans certains pays d'accueil. Wright et Plasterer (2012), après un séjour au Kenya, tirent la conclusion que selon la plupart des participants à leur recherche, les besoins de base ne suffisent plus. Ce que veulent les réfugiés, ce sont des opportunités de développer leurs propres compétences. Ils ne veulent plus se contenter de l'aide sous sa forme actuelle, qui continue de présenter des défis considérables : la nature changeante et la longue durée des conflits et/ou de la reconstruction rend l'analyse des interventions d'éducation difficile et pose souvent un risque considérable pour les chercheurs entreprenant des études dans ces contextes (Wright et Plasterer, 2012).

1.3. Quelques défis pour assurer une éducation non/post primaire aux réfugiés

Pour la plupart des réfugiés, l'école primaire marque malheureusement la fin de leur éducation. Beaucoup sont souvent exclus des possibilités d'éducation en raison de restrictions juridiques (cadres politiques, manque de documentation, âge avancé) ou de barrières linguistiques, établissements d'enseignement limités, discrimination, pauvreté et travail des enfants (UNHCR, 2011). Les problèmes d'accès sont souvent amplifiés pour les personnes souffrant d'un handicap, les enfants séparés, non accompagnés ou orphelins, ceux associés à des groupes armés, ou appartenant à des groupes minoritaires. Certaines initiatives tentent d'apporter des améliorations. C'est le cas du *Connected Learning Consortium for Higher Education for Refugees*, né d'un partenariat avec certaines universités dont l'Université de Genève, des bailleurs de fonds, le HCR et d'autres organisations. Il propose des cours combinant l'accès numérique à l'apprentissage en face-à-face. Depuis 2004, ces initiatives ont offert des programmes accrédités à plus de 5000 réfugiés étudiants dans neuf pays (Moser-Mercer et col., 2016). Pour l'instant, l'Afrique de l'Ouest francophone n'a pas encore pu bénéficier de tels programmes. La langue reste également un obstacle majeur car les formateurs et programmes en ligne s'expriment et sont généralement conçus en anglais.

Dryden-Peterson (2011) identifie effectivement la langue comme un autre défi à l'accès à une éducation de qualité pour les réfugiés. Lorsque l'éducation disponible pour les enfants réfugiés n'est donnée ni dans leur langue maternelle, ni dans la langue dans laquelle ils étudiaient avant leur déplacement, ils ont du mal à suivre et sont obligés de retourner plusieurs classes en arrière. Selon l'auteure, ce retour en arrière est dû non pas à leur développement cognitif, de leurs compétences ou encore de leurs connaissances, mais à leur

niveau de maîtrise de la langue d'enseignement. Elle cite l'exemple de réfugiés Sud-Soudanais qui, plutôt que d'envoyer leurs enfants aux écoles mises sur pied par le HCR, préfèrent enseigner à leurs enfants dans leur langue maternelle afin qu'ils ne soient pas « assimilés », qu'ils conservent leur langue et leur culture d'origine. Ce cas est très fréquent dans notre contexte également. Waters et LeBlanc (2005), soulignent également la nature politique du choix d'une langue d'enseignement. Ils affirment que ce choix a des répercussions politiques importantes car il influence la façon dont, non seulement, le pays d'origine ou celui d'accueil imaginent l'avenir d'un groupe de réfugiés, mais aussi comment les réfugiés eux-mêmes se représentent leur avenir.

Autre défi majeur pour ces populations : celui des choix curriculaires incluant le programme d'étude, les méthodes pédagogiques et l'implantation du curriculum. Pour Demeuse et Strauven (2006) certaines sociétés veulent promouvoir leurs valeurs à travers le curriculum, ce qui en fait un instrument hautement politique puisqu'il inclut également des décisions liées, par exemple, au rôle de la religion, des exemples servant à illustrer des problèmes en mathématique et, des sciences qui doivent être enseignées. Arvisais et Charland (2015) estiment que des frictions peuvent faire surface lorsque l'éducation devient un enjeu diplomatique pour le retour des réfugiés dans leur pays d'origine ou leur intégration dans le pays d'accueil ou dans un pays tiers. Enfin, la sécurité et l'accès à l'éducation pour les réfugiés à tous les niveaux sont également menacés par le ciblage délibéré des lieux d'apprentissage. En effet, dans de nombreuses situations d'urgence, les écoles sont la cible récurrente d'attaques ou sont utilisées pour fournir un abri temporaire aux personnes déplacées, ce qui a un impact néfaste sur l'accès à l'éducation des réfugiés mais aussi des communautés d'accueil. Par exemple, au Nigéria, les populations déplacées fuyant le conflit avec Boko Haram ont cherché refuge dans les écoles du nord-est du pays. Ces dernières ont donc été incapables de fonctionner au début de l'année scolaire (IDMC, 2014). En Somalie, le groupe armé *Al-Shabaab* a jugé que l'éducation était une menace pour le groupe et diminuait sa capacité de continuer à recruter des combattants. En décembre 2009, le groupe a orchestré un attentat suicide lors d'une cérémonie de remise des diplômes à Mogadiscio, tuant plus d'une vingtaine de personnes, y compris les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (UNESCO, 2015).

Aujourd'hui, dans les pays du Sahel central (Burkina Faso, Mali et Niger), les fermetures d'écoles attribuables aux attaques et aux menaces de violence ont sextuplé en un peu plus de deux ans à peine : elles sont passées d'environ 500 en avril 2017 à 3000 en juin

2019. Plus de 2 000 écoles sont fermées au Burkina Faso, et plus de 900 le sont au Mali, à cause de l'intensification de la violence dans ces deux pays (UNICEF, 2019). Enfin, parce que l'éducation dans les États touchés par un conflit reste largement sous-financée par rapport aux autres secteurs, les organismes humanitaires fournissant des programmes d'éducation d'urgence doivent aussi montrer des résultats positifs par souci de redevabilité envers leurs partenaires techniques mais surtout financiers. De plus, les ressources pour l'éducation pendant les crises prolongées tombent souvent en dehors des normes de financement humanitaire du fait que l'aide telle qu'elle est appliquée aujourd'hui se subdivise en trois catégories : l'aide humanitaire, l'aide au développement et l'aide à la sécurité. Ces différents concepts seront abordés dans le chapitre portant sur l'aide humanitaire et le nexus préconisé avec l'aide au développement.

1.3.1. Emphase sur l'éducation primaire

Lorsqu'elles sont intégrées, les réponses à l'éducation dans les situations d'urgence ont traditionnellement porté sur l'enseignement primaire, les possibilités d'enseignement supérieur étant souvent perçues comme un luxe. Cependant, les Objectifs de développement durable (ODD), ont élargi le mandat de l'éducation en incluant l'apprentissage tout au long de la vie. De même, puisque la durée d'exil n'était en aucun cas prévisible ou passible d'être planifiée, la ratification quasi universelle de la Convention de 1989 sur les droits de l'enfant ne permet pas aux gouvernements et agences d'interrompre l'éducation des réfugiés et/ou déplacés jusqu'au retour dans les pays d'origine. Ladite Convention oblige les gouvernements à promouvoir ou faciliter l'accès à l'éducation pour les enfants au sein de leur territoire, indépendamment de leur statut, y compris les demandeurs d'asile. Elle leur exige aussi de promouvoir la scolarisation gratuite et obligatoire au niveau primaire, l'accès à l'enseignement secondaire, et l'accès à l'enseignement supérieur dans la mesure du possible. Dans les situations d'urgence, il peut être plus difficile de satisfaire ces objectifs, mais ils ne peuvent pas être ignorés.

Ainsi, la focalisation sur l'éducation primaire et la négligence envers l'éducation secondaire et tertiaire pendant l'urgence rend difficile la reconstruction des États après les conflits, car leur jeunesse ne possède pas une éducation assez solide pour assurer un redressement économique et/ou social de leurs pays respectifs. Milton et Barakat (2016) affirment que l'éducation primaire est plus garantie pendant les conflits que l'enseignement secondaire et supérieur, principalement à cause des capacités locales et des stratégies

d'adaptation communautaires qui permettent aux écoles primaires de fonctionner même pendant les conflits destructeurs. En revanche, les systèmes d'enseignement supérieur exigent des niveaux plus élevés de soutien financier, de main-d'œuvre qualifiée, d'intrants techniques et de gestion plus sophistiquée (Rose et Greeley, 2006). Un examen des prêts accordés par la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation dans les pays post-conflits a révélé que l'enseignement primaire recevait 43% du financement tandis que 12% allait à l'enseignement secondaire et seulement 8% au tertiaire (Buckland, 2005). Ces taux prouvent que l'éducation en situation d'urgence est loin d'être entièrement financée.

Il existe donc très peu de possibilités pour les populations déplacées de poursuivre leurs études au-delà du primaire. Les programmes d'éducation destinés aux jeunes (généralement âgés de 15 ans et plus) se concentrent souvent sur l'acquisition de compétences techniques et professionnelles sur le court terme. Par exemple, en 2008, au Darfour, il n'y avait pas d'écoles secondaires dans les camps. L'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP) était disponible dans certains cas, bien que celle-ci visait plus généralement les adultes. Dans quelques cas, l'EFTP était disponible pour les jeunes de 15 à 19 ans, ainsi que quelques places adaptées aux enfants de moins de 12 ans, laissant de côté les jeunes de 13 et 14 ans, âge où ils sont plus vulnérables à l'exploitation, au mariage précoce ou au recrutement par les groupes armés (Penson et Tomlinson, 2009). L'éducation tertiaire est peu soutenue et quand elle l'est, c'est principalement par le biais de bourses dans des pays tiers ou d'accueil, plutôt que dans le contexte où évoluent les réfugiés et leurs familles. Pourtant, l'enseignement non/post-primaire élargit les compétences et connaissances existantes afin d'équiper les jeunes des compétences nécessaires à la transition à l'enseignement supérieur ou professionnel. Ceux qui parviennent à atteindre des niveaux d'éducation secondaires ou tertiaires jouent un rôle clé dans leurs communautés locales, que ce soit dans les pays hôtes ou dans leur pays d'origine (Windle Trust, 2009). Probablement pour cette raison, de plus en plus d'accords sont passés avec les établissements supérieurs des pays hôtes pour accueillir les réfugiés qui répondent aux critères d'admission.

1.3.2. Obstacles (financiers, juridiques, culturels) à l'éducation au niveau non/post-primaire

Les premières hypothèses principales entourant les obstacles aux programmes d'éducation non/post-primaire sont qu'elles fonctionnent sur le long terme dans le cas des formations formelles, tandis que les camps de réfugiés, bien qu'existant depuis plusieurs décennies dans de nombreux cas, portent une connotation temporaire. Ainsi, peu d'acteurs

sont intéressés à investir dans des programmes de longue durée dans les situations humanitaires (Moser-Mercer, Hayba et Goldsmith, 2016). En sus du très maigre financement de l'éducation en situation d'urgence et des programmes plus focalisés sur les enfants et l'éducation primaire, les jeunes réfugiés font face à de nombreux autres obstacles pour accéder à l'éducation non/post-primaire. Ils se retrouvent souvent marginalisés car sont jugés trop âgés pour être acceptés dans certains programmes éducatifs et trop jeunes pour posséder l'expérience ou la stabilité nécessaires pour assumer des rôles d'adultes ou se maintenir économiquement (Evans et Forte, 2013). Parce que l'aide humanitaire se concentre généralement sur les besoins urgents en matière de santé et de nutrition des enfants de moins de cinq ans et d'âge scolaire primaire, les jeunes sont les moins susceptibles de recevoir une assistance ou une protection pendant les conflits, en dépit de leurs vulnérabilités évidentes (UNICEF, 2004).

Par ailleurs, dans les sociétés affectées par les conflits, la notion de jeunesse peut changer radicalement dans la mesure où lesdits jeunes sont contraints d'assumer des responsabilités d'adultes (Stern, 2007). Aussi, les données statistiques ne sont presque jamais désagrégées selon les sous-catégories d'âge qui aideraient les décideurs et les programmeurs à répondre aux besoins de ces jeunes. Bien que beaucoup bénéficient de l'accès à des options éducatives « de seconde chance » ou non formelles, les gouvernements considèrent souvent ces approches comme moins légitimes que l'école formelle et ont tendance à ne pas les classer comme priorité (Chaffin, 2009). Les employeurs ne leur accordent pas une grande importance non plus puisqu'elles ne sont pas accréditées. D'autres obstacles saillants de l'offre de l'enseignement non/post-primaire sont identifiés par Anselme et Hands (2012) comme étant le respect des droits humains, la nécessité d'un soutien spécial, les frais associés, et le manque de systèmes fiables de reconnaissance et d'accréditation des résultats d'apprentissage. En effet, certains pays d'asile, souvent pauvres, malgré leur ratification de nombreux instruments juridiques pour la protection des réfugiés, n'appliquent pas les droits sociaux, économiques, politiques, y compris le droit à l'éducation de ces derniers. Le soutien aux apprenants est également irréalisable sans l'aide humanitaire dans les pays d'asile pauvres qui eux-mêmes ne disposent pas de système scolaire probant pour leurs propres populations.

Or, en raison de leur déplacement et parfois de longues périodes sans fréquenter l'école, des cours de rattrapage sont requis pour se remettre à niveau et éviter les échecs. Quand bien même ils arrivent à prouver leur parcours scolaire, ils se heurtent souvent aux problèmes d'équivalence des apprentissages et sont obligés de revenir plusieurs classes en arrière, ce qui

est démotivant à la longue. De plus, souvent sans revenus, les familles sont incapables de payer les frais associés à une éventuelle éducation non/post-primaire pour leurs enfants (matériel scolaire, transport, repas) et préfèrent les « utiliser » pour des activités lucratives dont bénéficierait toute la famille. Ces familles se limitent donc à l'éducation de base offerte par les organisations présentes dans leur camp. En sus de ces obstacles, les croyances et obligations selon les cultures peuvent freiner l'accès à l'éducation des enfants, même quand cette éducation est disponible et gratuite. Anselme et Hands (2012) détaillent ces obstacles principaux ainsi :

1- Mise en œuvre limitée d'instruments juridiques et de protection existants : la difficulté réside dans le fait que les droits humains, sociaux, économiques, politiques, y compris le droit à l'éducation des réfugiés sont difficilement respectés et maintenus dans les pays d'asile, pas seulement pour les enfants mais pour l'ensemble des réfugiés.

2- Nécessité d'un soutien spécial : les réfugiés ont souvent besoin d'aide pour se remettre à niveau car après leur déplacement, ils peuvent rester de longues périodes sans fréquenter l'école. Des cours de rattrapage et de répétition s'imposent alors pour éviter les échecs. Ces besoins en plus sont irréalisables dans la plupart des pays d'asile sans l'aide de ces derniers et l'aide humanitaire, or les pays d'asile pauvres ont eux-mêmes du mal à établir un système scolaire concluant.

3- Coûts de l'éducation post-primaire : les familles de réfugiés sont incapables de payer les frais d'éducation supérieure pour leurs enfants car ils sont souvent sans revenus. Même avec des revenus, payer des frais d'éducation ne représente pas une priorité. Ils se limitent à l'éducation de base offerte par les organisations qui les prennent en charge.

4- Le manque de systèmes fiables de reconnaissance et d'accréditation des résultats d'apprentissage : afin de pouvoir accéder à une éducation secondaire, les réfugiés doivent prouver leur niveau d'étude antérieur, ce qui peut s'avérer difficile quand on sait qu'ils partent souvent sans avoir le temps de prendre leurs documents et affaires personnelles.

Par ailleurs, en raison des fréquentes interruptions de la scolarisation pendant les situations de crise, l'éducation d'urgence devrait chercher à atteindre, entre autres objectifs, la satisfaction des besoins psychosociaux et la transmission de compétences clés pour assurer une certaine aptitude des réfugiés à subvenir à leurs besoins sans compter exclusivement sur l'aide. De même, la taille des classes reste un élément crucial car les jeunes touchés par les déplacements peuvent rencontrer des difficultés pour se concentrer, socialiser ou juste manquer d'encadrement chez eux. Ils ont donc besoin du maximum d'attention de la part des

enseignants qui peuvent, de leur côté, relayer certaines informations liées aux comportements des apprenants aux services (psychosociaux, médicaux) appropriés. Certains obstacles auxquels sont confrontés les réfugiés tentent d'être rectifiés par l'intégration des apprenants réfugiés dans les systèmes nationaux. La recherche sur le sujet suggère que cette approche présente plusieurs avantages majeurs dont la responsabilisation, la normalisation et la certification reconnue des opportunités d'éducation.

1.4. Obstacles liés à la stigmatisation des réfugiés et faibles opportunités d'emploi

Trop souvent, l'éducation pour les jeunes réfugiés est considérée comme un luxe, une option supplémentaire non-essentielle et représente le premier élément à être supprimé en cas de financement insuffisant. Principalement soutenue par des fonds d'urgence, l'éducation des réfugiés fait rarement l'objet d'une planification à long terme, c'est pourquoi, traditionnellement, elle ne figure pas dans les plans de développement nationaux du secteur éducatif. Par conséquent, peu de suivi est effectué par les systèmes nationaux, ce qui signifie que les enfants et les jeunes réfugiés sont non seulement défavorisés, mais leurs besoins et résultats scolaires restent largement invisibles.

1.4.1. Stigmatisation

Représentant environ un quart de la population mondiale, près de 70% des jeunes vivent dans des pays pauvres, théâtres de la majorité des conflits. La jeunesse de cette démographie est souvent considérée à tort comme une menace pour la stabilité et la sécurité et les réfugiés particulièrement, sont souvent (injustement) associés à des problèmes tels que la criminalité. Pourtant Urdal (2006) a confirmé qu'au contraire, les jeunes pourraient être un atout considérable pour les sociétés et que lorsque l'éducation, la santé et l'emploi sont disponibles, les jeunes renouvèlent et revitalisent l'économie et les institutions d'un pays. Perlman Robinson et Alpar (2009) soulignent également le peu d'opportunités d'acquérir les compétences mais aussi les expériences requises pour une transition saine à l'âge adulte or dans les situations de conflit, ceux qui parviennent à passer les niveaux secondaires ou tertiaires peuvent jouer un rôle clé dans leur pays d'accueil ou celui d'origine (Windle Trust, 2009), avec des effets durables sur la reconstruction, le développement et la participation à l'économie du pays. Pour ce faire, il est particulièrement important pour ceux vivant dans un camp de posséder des compétences et savoir-faire susceptibles de générer des revenus. Pour l'USAID (2004), l'importance de ces revenus n'est pas à démontrer puisqu'il pourrait même empêcher certains conflits de survenir. Lorsque le conflit est déjà installé, plus il dure, plus il est capital pour les jeunes de pouvoir subvenir à leurs besoins pour éviter qu'ils ne plongent

dans la violence ou dans des activités illégales. Ainsi, bien que l'obtention de revenus ne soit pas le seul but de l'éducation, elle reste une nécessité majeure pour ces populations vulnérables qui ne pourront pas toujours compter sur l'aide humanitaire. Ces revenus, en plus de leur permettre de subvenir aux besoins de leurs familles, rendent leur « masculinité » ou « *manhood* » aux hommes/chefs de famille et peuvent aider à planifier leur avenir plus sereinement. Au-delà des retombées économiques espérées, compte tenu du peu de possibilités de divertissement autour d'eux, l'éducation sert aussi de moyen de s'occuper dans un environnement essentiellement monotone. En fait, beaucoup de jeunes réfugiés tentent d'échapper à la grisaille de la vie du camp en se plongeant dans leurs études et espèrent pouvoir fréquenter l'université.

Zetter et Ruaudel (2016) questionnent plus spécifiquement le rapport entre le statut de réfugié et l'accès à l'emploi, les opportunités et obstacles à l'emploi des réfugiés, et l'impact plus large de l'emploi sur la vie économique des réfugiés. Pour les auteurs, le droit au travail est essentiel pour réduire la vulnérabilité, renforcer la résilience et conserver la dignité des réfugiés. Exploiter les compétences de ces derniers peut d'ailleurs se montrer bénéfique pour l'activité économique locale et le développement national. Cependant, de nombreux obstacles empêchent l'intégration effective des réfugiés dans les pays hôtes, souvent suite à leurs préoccupations politiques et économiques. La population mondiale de réfugiés et les près de 25 millions de demandeurs d'asile représentent ainsi une main-d'œuvre importante mais extrêmement sous-utilisée ; de nombreux pays d'accueil, en particulier les économies émergentes et ceux avec un marché du travail précaire, sont réticents à accorder aux réfugiés le droit au travail. Ces restrictions sont souvent fondées sur la crainte que les réfugiés pourraient influencer les marchés du travail en réduisant le nombre d'emplois disponibles, faisant baisser les salaires et les conditions de travail pour les travailleurs nationaux.

À l'heure actuelle, les pays pauvres qui sont des pays d'asiles pour les réfugiés sont à la recherche de main d'œuvre efficace et « abordable » et font face au défi de leurs propres populations. Cependant, devant la rigidité des réglementations de certains pays hôtes, les réfugiés qui ont perdu dans la fuite leur documentation officielle (actes d'état civil, notes officielles et diplômes antérieurs) ainsi que d'autres barrières politiques et juridiques souvent restrictives rendent difficile l'accréditation de l'éducation reçue (Burde et coll., 2017). Ce manque d'accréditations nécessaires pour démontrer le niveau des acquis et leurs qualifications participe aussi à réduire considérablement les possibilités de formation supplémentaire ou d'emploi des réfugiés. Les apprenants peuvent ainsi acquérir des

compétences et des connaissances précieuses, mais ces restrictions persistantes limitent les avantages potentiels des programmes d'éducation non/post-primaire, tout autant que la « petite économie » dans les camps qui ne parvient pas à absorber le nombre d'apprenants. Ces derniers se retrouvent donc en concurrence pour un nombre limité d'emplois. Pour faciliter l'acquisition des compétences indispensables et la transition vers l'emploi pour les réfugiés, de grands efforts de plaidoyer restent donc à mener pour éviter de ralentir ou limiter leurs opportunités de se former et de travailler, les marginalisant ainsi davantage (Lanzi Mazzocchi, 2008).

1.4.2. Faibles opportunités d'emploi

Les chercheurs en sciences sociales se sont longtemps intéressés aux relations entre éducation et emploi. Des auteurs tels que Yabiku et Schlabach (2009) ont constaté qu'une longue scolarisation retardait généralement les transitions de la formation à l'emploi des jeunes car le rôle de l'étudiant est fréquemment considéré comme incompatible avec d'autres rôles (Yabiku, 2005). En effet, les attentes normatives des sociétés, particulièrement en Afrique subsaharienne, considèrent parfois l'achèvement de l'éducation comme une condition préalable à l'âge et aux rôles adultes de conjoint, parent, ou employé (Rindfuss et coll., 1987). Le Bureau International du Travail (2016) confirme ce constat et indique que le taux de chômage des jeunes augmente en fonction du niveau de scolarité. À cet effet, les jeunes issus de l'enseignement supérieur risquent deux ou trois fois plus d'être chômeurs que les jeunes s'étant arrêtés aux études primaires. Dans de nombreux pays subsahariens, la première expérience de travail des jeunes, ne serait-ce que pour un stage, est relativement tardive. Les jeunes sont éduqués à l'école puis intègrent le marché du travail de façon séquentielle, rendant ainsi la transition formation-emploi difficile dû à leur manque d'expérience pratique (Jean, 2014).

La définition même du terme emploi diffère selon les différentes régions du continent africain, selon les modèles et réalités économiques des pays. L'emploi est encore largement informel ce qui rend difficile un état des lieux. Dans certains pays plus avancés, l'emploi est structuré, entouré de normes (salaire, contrat, assurance). La définition de la jeunesse ou des jeunes diffère aussi légèrement selon les pays ; Les Nations-Unies classe les jeunes entre 15 et 24 ans tandis que la Commission Économique pour l'Afrique les place entre 15 et 35 ans et explique ce choix comme suit: "cette définition considère la situation des jeunes dans le contexte africain et est basée sur les réalités du développement de l'Afrique {...}, et a été convenue comme reflet des défis auxquels sont confrontés les jeunes africains à s'intégrer

efficacement dans la société, finir l'école, se marier et obtenir une certaine indépendance financière." Si les jeunes des pays hôtes se heurtent à ces difficultés, qu'en est-il des réfugiés ?

Les acteurs du secteur de l'éducation semblent percevoir la transition formation-emploi comme un processus ponctuel, à la fin de la formation. Cependant, un modèle plus pratique pour un jeune réfugié dans un contexte de pauvreté et précarité serait la possibilité d'alterner des activités économiques avec des modules de formation plus courts et des horaires plus flexibles : à la fin du cycle primaire, beaucoup contribuent déjà aux revenus de leurs familles. Ils pourraient donc être encore disposés à échanger du temps de travail pour du temps de scolarisation, mais en plus petites quantités. Plutôt que de leur demander de choisir entre l'éducation et gagner leur vie, il vaudrait mieux leur proposer "un programme flexible, modulaire, qui leur permette de construire le capital humain et social et les compétences clés pour leurs revenus tout en contribuant à la survie économique immédiate de leurs familles » (James-Wilson, 2008).

En Afrique de l'Ouest, Bertrand et Crepon (2014) indiquent que 90% des formations sont des apprentissages ou stages informels basés sur des arrangements privés, des relations personnelles, ce qui peut annihiler la qualité desdites formations. Les formations techniques et professionnelles de qualité représentent donc une bouée de sauvetage pour l'initiation des réfugiés à travers des apprentissages pratiques, non-académiques, en droite ligne avec un métier en particulier qu'ils auront choisi. De telles formations, lorsque complétées, qualifient les jeunes et leur offrent une certaine adaptabilité au marché du travail du pays où ils auront effectué ladite formation. Combinées à leurs compétences et à leurs habiletés intrinsèques, ce type de formations peut aider les réfugiés à mieux planifier leur avenir professionnel, obtenir un emploi ou créer leur propre commerce dès que l'opportunité se présenterait.

L'acquisition de ces compétences se faisant de façon traditionnelle, informelle et concernant souvent les jeunes déscolarisés, ces compétences sont malheureusement non-régulées, difficilement « vendables » sur le marché du travail formel. Ce constat confirme l'inadéquation persistante entre l'offre de formation et la demande d'emplois. Face à cette situation, la Conférence Internationale du Travail a adopté en 2012 la résolution : « la crise de l'emploi des jeunes : un appel à l'action ». Cette dernière estime que « l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie alimentent un cercle vertueux : meilleure employabilité, productivité supérieure, croissance du revenu et développement et préconise le recours à certaines solutions, même temporaires, comme l'Enseignement et Formation

Techniques et Professionnels (EFTP) qui permet essentiellement l'acquisition de connaissances, habiletés, attitudes dans un métier ou un domaine professionnel donné ». La Banque Africaine de Développement et ses collaborateurs (2012) ont également affirmé que le manque de compétences et d'expériences – pas le manque de diplômes – était la raison principale de ne pas employer les jeunes Africains.

Cette transition vers le monde du travail a été distinguée en trois différentes catégories par Elder et Koné (2014) : (1) la transition complète qui signifie un emploi stable ; (2) la transition en cours qui implique que l'individu est non scolarisé et sans emploi ou engagé dans un emploi temporaire, non-satisfaisant ; (3) la transition non entamée signifie que l'individu est encore scolarisé ou qu'il est « inactif », pas à la recherche d'emploi. Beaucoup privilégient alors les formations courtes et pratiques pour s'assurer d'un retour sur investissement et entrer dans la vie active le plus tôt possible. Cette catégorie se retrouve peu éduquée et sans les outils pour réussir dans le monde du travail (en entreprise). La majorité des jeunes travaillant dans le secteur informel, il paraît logique que ces derniers puissent bénéficier de formations qui leurs soient adaptées, ce qui n'est pas toujours le cas. Les réfugiés doivent donc acquérir des compétences par des méthodes de formation différentes pour accéder au marché de l'emploi (Brewer et coll., 2005).

Outre les facteurs discutés ci-dessus, les réalités socioéconomiques des pays hôtes restent un obstacle presque infranchissable pour les réfugiés : selon un ancien Ministre de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi du Burkina Faso (de 2013 à 2014), l'employabilité renvoie à "l'aptitude de l'individu à s'insérer dans une entreprise ou à créer sa propre entreprise ou encore à être plus efficace et plus productif dans l'exercice d'un emploi" or pour ce faire, certaines compétences sont requises (Dialla, 2015). Il avance qu'en milieu urbain, 29,4% des jeunes (non-réfugiés) âgés de 15 à 24 ans sont au chômage, tandis que le milieu rural est marqué par un taux de sous-emploi d'environ 26,7%. En effet, le marché de l'emploi en Afrique absorbe à peine 10 % des 17 millions de jeunes actifs (non-réfugiés) qui arrivent chaque année sur le marché de l'emploi (Dialla, 2015). Le ralentissement économique mondial qui perdure depuis 2008 continue de rendre difficile l'accès au travail et selon les statistiques de l'UNESCO (2012), une personne sur huit cherche du travail. L'Organisation Internationale du Travail (OIT, 2014), elle, affirme que les jeunes (15-24 ans) sont particulièrement atteints par cette crise avec environ 74 millions de jeunes à la recherche d'emploi en 2014, chiffre qui continuera d'évoluer les années à venir, présentant un risque de chômage chez les jeunes trois fois supérieur à celui des adultes.

En définitive, un lien solide entre l'éducation, la formation et le monde du travail, en renforçant les services de placement et des programmes de formation avec une alternance de l'école et le travail pourrait permettre de traiter en termes globaux et pragmatiques la question de l'emploi des jeunes en général mais aussi des jeunes réfugiés. Le phénomène de découragement qui découle de la perception d'un manque de possibilités d'emploi se traduit par la sortie des jeunes du marché du travail. Ils préfèrent poursuivre des études en vue d'améliorer leurs perspectives d'emploi, ou tout simplement rester sans emploi. Chez les réfugiés, cette menace du découragement est plus présente dans la mesure où ils n'ont pas une grande maîtrise ni de leur futur ni du futur de l'aide en termes de disponibilité de fonds pour assurer leur éducation de manière continue et soutenue.

1.5. Questions de recherche

Pour mieux comprendre l'importance de l'éducation mais surtout les retombées de cette dernière pour les réfugiés maliens au Niger, nous nous sommes posé les questions suivantes :

1. Quelles sont les retombées de l'éducation non/post-primaire reçue pour les réfugiés en termes de :

→ compétences acquises et leur fonction (humaniste ou utilitariste)

→ transformation individuelle et collective

2. Quels sont les principaux obstacles rencontrés par les réfugiés de Mangaizé et Niamey ?

3. Quels sont les défis et enjeux pour les acteurs humanitaires chargés de l'éducation des réfugiés maliens ?

Les réponses à ces questions devraient nous permettre de mieux comprendre le vécu des réfugiés en premier lieu. Selon leurs influences socio-culturelles et économiques qui diffèrent selon le genre, le niveau et l'environnement de formation (milieu urbain ou rural), entre autres facteurs. Ces questions nous permettront également de comprendre les enjeux et défis des acteurs humanitaires qui proposent cette éducation/formation non/post-primaire, et dont l'objectif principal semble être orienté vers le bien-être de la communauté et de la société et pas seulement des individus puisqu'il vise "l'autonomisation", "l'autosuffisance" des réfugiés en tant que groupes. Leurs réponses nous ont révélé l'aspect libérateur et transformateur au niveau individuel et collectif de l'acquisition de nouvelles compétences et les avantages qu'ils espèrent en tirer, pendant et après le déplacement forcé.

CHAPITRE 2 : CONTEXTES

Chaque situation humanitaire ou d'urgence est unique mais certaines caractéristiques sont constantes : les systèmes en place sont généralement affaiblis et il faut fonctionner avec des moyens limités en attendant que l'aide humanitaire ne se mette en place. Une fois l'étape de première urgence passée, le HCR préconise les trois solutions durables que sont le rapatriement volontaire, l'intégration locale dans le pays hôte et la réinstallation dans un pays tiers⁴. De nos jours, ces solutions durables subissent l'impact de certains changements dans le déplacement forcé : le nombre de réfugiés urbains de même que les situations de refuge prolongé ne cessent d'augmenter. Il y a une décennie, la moyenne de la durée d'exil pour les réfugiés était déjà de 17 ans (UNHCR, 2015). C'est toujours le cas aujourd'hui. Une nouvelle crise humanitaire est donc une crise qui survient une fois que la précédente est considérée comme terminée, c'est-à-dire où tous les réfugiés ont été rapatriés ou considérés comme intégrés localement dans leur pays d'accueil. La crise malienne qui concerne notre recherche est toujours en cours mais n'est plus considérée comme une « urgence », malgré les sursauts de déplacement dus aux violences régulières, car ne provoquant pas d'aussi grands chiffres de déplacements de populations qu'en 2012.

Ce chapitre porte sur le contexte de la crise humanitaire malienne ayant provoqué le déplacement forcé des populations que nous avons rencontrées lors de notre collecte de données. Il est scindé en deux parties : le contexte de la crise et les contextes de notre collecte de données, à savoir le camp de réfugiés de Mangaizé et la ville de Niamey, capitale du Niger. Les réfugiés vivant au camp sont moins avancés en termes de scolarisation que ceux de Niamey qui sont tous inscrits au niveau tertiaire.

2.1. Vue d'ensemble : crises multipliées et indicateurs d'urgence

Les crises humanitaires peuvent être de plusieurs types ; Obura (2003) les classe en deux grandes catégories : les catastrophes naturelles (tremblements de terre, inondations, sécheresse) et les crises provoquées par l'Homme (guerres, conflits internes, génocides). À chaque fois que nous parlerons ici de crise humanitaire, de situation d'urgence, nous faisons allusion aux conflits causés par l'Homme. Les situations d'urgences et la « normalisation » de l'intervention humanitaire pour le Conseil de Sécurité de l'ONU ont connu leur apogée au début des années 90, et particulièrement après le génocide rwandais de 1994 (Ambrosetti,

⁴ Veuillez vous référer à l'annexe 1 « quelques définitions » pour les définitions juridiques de chaque solution.

2005). Ce sont généralement des situations d'urgence complexes, relevant de la compétence d'acteurs humanitaires issus de plusieurs agences du système des Nations Unies et autres ONG locales ou internationales. Dans ces cas, les ressources sont réparties très tôt entre la satisfaction des besoins immédiats d'une part, et l'action visant des améliorations à plus long terme et la prévention d'obstacles futurs d'autre part. L'objectif est que l'aide d'urgence mette en place des activités susceptibles d'avoir un effet durable, de manière à abréger le plus possible la phase des secours proprement dits.

Aujourd'hui, environ une trentaine de situations de refuge prolongé sont répertoriées dans le monde, essentiellement dans les pays en voie de développement. La plupart des pays d'asile exigent que les réfugiés résident dans des camps, où ils sont assistés par la communauté internationale (Roger, 2013). Ces dix dernières années, pas moins de 14 conflits ont éclaté ou repris, dont huit en Afrique (Côte d'Ivoire, République Centrafricaine, Libye, Mali, nord du Nigeria, République démocratique du Congo, Soudan du sud et Burundi en 2015). Les opérations impliquant le HCR, résultent, dans leur majorité, d'un afflux soudain de réfugiés. Ces opérations se distinguent en réalité par de nombreux facteurs contextuels mais pour notre travail, nous retiendrons la définition suivante de la situation d'urgence du HCR : « toute situation où la vie ou le bien-être de réfugiés sera menacé si des mesures immédiates et appropriées ne sont pas prises sans délai et où des initiatives extraordinaires et des mesures exceptionnelles s'imposent. »

Les crises humanitaires peuvent être classées en deux niveaux de gravité : la crise aiguë ou stabilisée. Dans le premier cas, l'aide priorise l'accès aux services de base et la couverture des besoins essentiels. Le second cas de figure pourrait s'appliquer à la majorité des conflits en cours dans le monde, y compris au cas de la crise malienne sur laquelle porte ce travail et qui, aujourd'hui, est considérée comme une « crise oubliée ». En effet, au bout de cinq ans, une crise peut être classée comme oubliée si l'intensité de la violence du conflit a baissé mais surtout, malheureusement, lorsque l'attention des médias et des bailleurs de fonds se porte sur une ou d'autres crises. Les personnes déplacées en contexte d'urgence ont des besoins spécifiques en matière de protection liés au risque encouru et à la nature involontaire de leur mouvement. Dans ces situations, elles sont amenées à fuir, sans avoir le temps de prendre leurs documents légaux essentiels ou tout autre bien important. De plus, elles sont souvent séparées de leurs familles et peuvent être confrontées à différentes formes de violences pendant leur fuite. L'accès à des abris d'urgence et à différents services (santé, assistance psychosociale et éducation par exemple) peut être problématique. Le tableau

d'indicateurs d'urgence ci-dessous décrit les seuils qui déterminent le niveau d'urgence. Ces seuils concernent les facteurs minimaux ou maximaux concernant le taux de mortalité, la disponibilité de nourriture, d'eau potable, de logements et d'espace vital disponibles par individus.

Tableau 1 : Indicateurs d'urgence (UNHCR, 2001 ; p.35)

Tableau 1 – Indicateurs d'urgence

Indicateur	Niveau d'urgence
Taux de mortalité	> 2 pour 10 000 par jour
Etat nutritionnel des enfants	> 10% présentant moins de 80% du poids par rapport à la taille
Nourriture	< 2100 calories/personne/jour
Quantité d'eau	< 10 litres par personne et par jour
Qualité d'eau	> 25% des individus atteints de diarrhée
Espace disponible	< 30 m ² par personne (ce chiffre ne comprend pas les jardins, s'il y en a)
Espace couvert (logement)	< 3,5 m ² par personne

Une situation d'urgence commence généralement par un afflux soudain et massif de réfugiés, le franchissement d'une frontière par des milliers d'individus parfois en danger de mort. Il est alors crucial de savoir anticiper en reconnaissant les signes annonciateurs d'une crise en se basant sur des indicateurs particuliers (voir tableau 1 ci-dessus) et être prêt à intervenir. Les indicateurs de ce tableau sont régulièrement utilisés pour déterminer le niveau d'urgence d'une situation, l'indicateur le plus important étant le taux de mortalité des populations, enfants et adultes. D'autres types de crises, plus discrètes et plus fréquentes exigent une réponse différente mais pas moins importante, parfois sur une longue période de temps. De même, elles ne sont pas toujours mentionnées quand on parle de situations

d'urgence ; on pense d'abord aux conflits ou aux catastrophes naturelles mais les situations lancinantes liées à la pauvreté chronique, les jeunes sans abris et sans emploi/éducation, les victimes du VIH/SIDA sont autant de situations d'urgences, mais silencieuses (Pigozzi, 1999).

Cependant, la différence de gestion des mécanismes de financement des interventions humanitaires et celles pour le développement ne facilitent pas toujours les interventions. Généralement, les acteurs au développement financent uniquement et directement les États tandis que les acteurs humanitaires financent les ONG locales et internationales, ainsi que le système des Nations Unies, mais pas les gouvernements. Lorsqu'une crise est dite stabilisée, la couverture des besoins prioritaires est plus ou moins assurée et l'on privilégie l'intégration socio-économique, l'autonomisation des personnes déplacées. Un support est alors nécessaire à la transition pour favoriser la résilience des populations et renforcer leurs moyens d'existence. Un tel support requiert une approche pluriannuelle de l'aide, ce qui n'est pas toujours possible auprès des bailleurs de fonds. Ces derniers, considérant l'aide humanitaire comme ponctuelle et pas une aide au développement, ont tendance à apporter des réponses sur le court-terme. Le nexus humanitaire – développement réaffirme ici toute son importance pour les populations assistées mais aussi pour une pertinence des différents types d'aide et de leurs acteurs. Ainsi, si le nexus était effectif, il pourrait être plus aisé d'intégrer plus systématiquement l'éducation au niveau tertiaire et universitaire : l'aide humanitaire se concentrerait sur les niveaux primaires et secondaires et l'aide au développement accompagnerait les niveaux suivants par exemple.

En principe, les pays accueillant des réfugiés doivent accorder à ces derniers une assistance couvrant leurs besoins matériels et physiques élémentaires (nourriture, eau potable, vêtements, logement, soins médicaux, accès à l'éducation ...). Si l'État n'est pas en mesure de le faire, selon l'article 2 de la convention de l'Union Africaine (UA), l'état membre peut lancer un appel aux autres états membres de l'UA, qui prendront les mesures appropriées pour alléger le « fardeau » du pays d'accueil. Le HCR peut aussi accorder une assistance si les moyens le lui permettent. Mais cette assistance est limitée dans le temps. Avant tout, le HCR a pour responsabilité de fournir la protection internationale aux réfugiés et de chercher une solution durable à leur situation (UNHCR, 2012)⁵.

5 Rapid Response Assessment, Mangaizé, (Niger, 23-24 February 2012)

2.2. La crise malienne

Le Mali est un pays enclavé d'Afrique de l'Ouest comptant près de 17 millions d'habitants. On y retrouve plusieurs groupes ethniques : Bambara, Malinke, Soninke, Peulh, Songhaï, Touareg et Maure. 90% de la population est de confession musulmane. Sandbrook (1996) rapporte que ces différents groupes ethniques coexistaient paisiblement jusqu'en 1960 et la tolérance, le pluralisme constituaient des traits importants de la société malienne traditionnelle. Les peuples maliens ont joué un rôle historique important dans la sous-région ouest-africaine, où se sont succédés les grands empires du Ghana, du Mali et l'empire Songhaï, entre les 8ème et 16ème siècles. Longtemps, les villes de Tombouctou, Gao et Ségou ont été des centres culturels et religieux incontournables. Tombouctou ou « la ville aux 333 Saints », classée patrimoine mondial de l'UNESCO, est réputée pour ses nombreux mausolées, son historique Université de Sankoré, ses grandes mosquées et ses bibliothèques anciennes (Mundy, Cherry et coll., 2007). Pendant plusieurs siècles, les Maliens ont développé une culture de démocratie et d'apaisement des conflits (Pringle, 2006). Cependant, depuis les années 1960, le Mali est secoué par des rébellions provoquées par la réclamation d'indépendance des populations Touaregs du pays. Cette indépendance signifie pour eux la réclamation du territoire nord du pays car selon eux, le pouvoir ne fournit pas assez d'efforts pour le développement de cette région où ils résident majoritairement.

La première rébellion a eu lieu de 1962 à 1964. Des rébellions se sont produites à nouveau de 1990 à 1996, en 2006, de 2007 à 2009 et enfin en 2012. Le dernier mouvement rebelle est vraisemblablement le résultat direct du « printemps arabe », plus particulièrement de la crise libyenne qui a entraîné une prolifération des armes au Nord Mali et une radicalisation des groupes armés, dont le Mouvement National de Libération de l'Azawad (MNLA). Elle a aussi été aggravée par le fait que le gouvernement central ait perdu le contrôle des territoires situés dans le nord du pays (Tombouctou, Gao, Kidal) d'avril 2012 à janvier 2013. Cette dernière crise a entraîné la fuite de plus de 150.000 personnes vers le Burkina Faso, la Mauritanie et le Niger. Trois cent mille autres civils se sont déplacés à l'intérieur même du Mali, principalement au sud, dans la capitale, Bamako (UNHCR, 2015). Malgré l'accord de paix signé en juin 2015 entre les groupes armés et le gouvernement du Mali, la situation de sécurité dans le nord du Mali reste fragile, suscitant des vagues sporadiques de déplacements de populations vers les pays voisins.

Cette dernière crise de 2012 perdure et ses conséquences continuent à peser sur le quotidien des Maliens dans les zones affectées mais aussi des réfugiés qui n'ont toujours pas

de perspectives de retour. La situation sécuritaire est plus que jamais volatile et nuit sévèrement à l'acheminement de l'aide et des opérations humanitaires. La menace des groupes armés est plus que présente. Le camp sur lequel nous avons orienté notre recherche et qui avait déjà subi des attaques a été fermé par l'ONU le 05 août 2020, toujours pour des raisons de sécurité. La même semaine, le 09 août 2020, sept humanitaires de l'ONG ACTED et leur guide ont été assassinés au Niger. Depuis, l'accès humanitaire y est plus restreint que jamais.

2.2.1. Contexte éducatif au Mali en raison des conflits

Pour mieux comprendre le nouveau milieu dans lequel évoluent les réfugiés accueillis par le Niger et vivant spécifiquement dans le camp où nous avons mené notre recherche ou en ville, il importe de situer leur pays d'origine qu'est le Mali et les nombreuses crises que ce pays subit depuis six décennies. Dans le pays d'origine, l'UNICEF (2013) estimait que 800.000 enfants d'âge scolaire étaient déjà touchés par le conflit, en plus des 1,2 millions d'enfants qui n'étaient pas scolarisés avant les événements de 2012. La réouverture des écoles a été ralentie par la persistance de l'insécurité dans les régions de Gao, Tombouctou, Kidal et Mopti du Nord, par l'absence d'enseignants et l'accès limité à ces régions. L'accès à une éducation de qualité reste problématique pour 44% des enfants non scolarisés au sud et 51% au nord : seules 26% des écoles fonctionnaient et 41% des enseignants étaient présents tandis que moins d'un tiers des établissements scolaires possédait une cantine. Le manque d'approvisionnement pédagogique et les conditions de sécurité dans le nord, la présence d'explosifs dans certains établissements mettent également en danger l'environnement d'apprentissage. En outre, les capacités de la gestion de l'éducation ont été affaiblies davantage par le pillage et les dommages causés aux installations. Les communautés locales ont peu de moyens pour participer à la gestion des établissements scolaires et encourager les groupes vulnérables à aller à l'école.

Enfin, le manque de financement d'une part, et le fait que les fonds ne soient pas toujours reçus en temps opportun de l'autre, gênent les interventions sur le terrain. Selon l'appel mondial de l'ONU 2013 pour le Mali, environ 11% des besoins financiers pour l'éducation avaient été couverts (UNICEF, 2013). Des programmes accélérés, qui permettent aux étudiants de terminer l'année scolaire, ont été proposés dans environ la moitié des écoles dans les régions de Gao et de Tombouctou. Les priorités étaient de fournir du matériel scolaire et de former des enseignants aux situations d'urgence mais le manque de fonds

empêchait ces réalisations. Au moment de nos travaux, au moins 2 500 écoles avaient besoin de soutien pour accueillir les élèves, avec du matériel et des cafétérias scolaires au Mali.

En 2015, 380 000 enfants âgés de 7 à 15 ans n'étaient pas scolarisés au nord Mali en raison de l'insécurité. La violence a entraîné une pénurie d'enseignants. Beaucoup ont fui les zones de conflit dans le nord ou ne se présentaient pas au travail en raison de l'insécurité et de la peur d'être visés par la violence. Selon l'UNICEF et l'agence des Nations Unies chargée de la Coordination des Affaires Humanitaires (UN OCHA), il y avait déjà une pénurie d'au moins 590 enseignants par rapport au contexte antérieur à la crise dans les trois régions du nord. Face à ces obstacles, le déplacement est devenu une opportunité de formation/éducation pour les réfugiés qui n'y avaient pas ou plus accès au Mali.

2.2.2. Systèmes éducatifs maliens et accès au Niger

En Afrique de l'Ouest l'éducation est rarement double. Elle est soit classique (comme on le conçoit en Occident), soit traditionnelle (« islamique »). Ce dernier type d'éducation concerne plusieurs milliers d'enfants et de jeunes dans les pays ouest-africains, majoritairement musulmans mais pour la plupart bâtis sur des constitutions laïques. Les enfants fréquentant les écoles coraniques ne sont généralement pas scolarisés dans les écoles classiques et leur objectif éducatif principal ici est la mémorisation du texte coranique et quelques bases des pratiques culturelles. Cependant ce type d'apprentissage n'est sanctionné par aucun titre officiel et ne bénéficie d'aucune tutelle étatique (Humeau et Lozneau, 2014). Très peu de données sont disponibles dans ce domaine car l'enseignement islamique reste largement informel bien qu'il se formalise progressivement depuis quelques années.

Cette éducation islamique endosse un rôle social premier, fondateur de la personne et donc du groupe. Elle suppose les dynamiques éducatives qui caractérisent l'éducation traditionnelle africaine, c'est-à-dire la transmission, par les aînés, des codes et formes de sociabilité qui permettent aux jeunes de comprendre et d'intégrer les fonctionnements du groupe, d'y trouver leur place et d'y jouer leur partition (Humeau et Lozneau, 2014). Malgré les longues années de colonisation en Afrique de l'Ouest, l'école coranique a gardé des caractéristiques stables et résisté à la forme scolaire dite occidentale (Akkari, 2004). Ces établissements n'étaient pas reconnus comme institutions scolaires pendant la période coloniale, et n'étaient autorisés à dispenser, en dehors de la lecture et de l'écriture, qu'un enseignement religieux et ce, jusqu'en 1985 (Hardy, 2010).

Au Mali et au Niger en particulier, le nombre d'écoles coraniques est en nette augmentation depuis une vingtaine d'années, mais ces écoles sont peu ou pas contrôlées par l'État. Quel que soit le type d'enseignement, islamique ou classique, les méthodes et contenus d'enseignement ont pour objectifs l'éducation de citoyens en phase avec leur milieu social, utiles au développement de leur société. L'enseignement laïc a quand même gagné une certaine acceptation car elle est désormais associée à la réussite économique et sociale. Ainsi, les populations sont aujourd'hui de plus en plus favorables à cet enseignement laïc, sauf dans certaines zones rurales où les populations restent attachées à leur héritage culturel (Charlier, 2004). Par ailleurs, les difficultés liées aux systèmes de gouvernance et aux politiques publiques dans la plupart des pays de la sous-région ont occasionné des phénomènes de marginalisation et de paupérisation de couches vulnérables, surtout parmi les jeunes. Cette fragilité sociale et politique s'accompagne souvent de l'absence de perspectives réelles d'intégration pour les jeunes. Ces derniers développent ainsi des stratégies individuelles de survie et deviennent des proies faciles pour les groupes criminels actifs dans la région depuis plusieurs années. Les jeunes ont donc absolument besoin d'avoir accès à l'éducation pour être réarmés moralement et intellectuellement afin d'apporter les changements politiques et sociaux dont ont besoin leurs pays. Un des objectifs majeurs et principaux de l'éducation pendant le déplacement reste l'espoir de permettre aux jeunes de construire leur avenir et celui de leur pays d'origine ou pays d'accueil à travers leur formation et leur futur emploi et avoir un impact positif dans leur communauté, constituer des ressources et pas des fardeaux.

En 2012, le taux de scolarisation net était de 67% au Mali et de 64% au Niger (UNICEF, 2012). Le pourcentage d'élèves atteignant le minimum requis à la 5ème année du cycle fondamental était de 30% en lecture et 45% en mathématiques (Altinok, N. et Bourdon, J., 2012). Outre les obstacles financiers qui seront évoqués dans notre travail, les croyances et obligations culturelles participent grandement à freiner l'accès à l'éducation des réfugiés, même quand cette éducation est disponible et gratuite. Les jeunes originaires de zones rurales du Mali complètement dépourvues de structures adéquates, n'avaient pour la plupart jamais été scolarisés (hormis l'enseignement coranique pour une petite partie de la population): les filles, traditionnellement données en mariage avant l'âge de la puberté ou occupées par les tâches ménagères ou la garde des enfants et personnes âgées qui composent leurs familles sont, pour la plupart, exclues de l'éducation. Puisque les populations vivent principalement de leurs activités agropastorales, bon nombre de garçons continuent à se rendre dans les

pâturages tandis que d'autres sont placés dans des familles pour effectuer les travaux ménagers (UNHCR, 2015).

Une fois au Niger, les réfugiés bénéficient d'une protection internationale car le pays a ratifié les conventions de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés et celle de l'OUA (Organisation de l'Unité Africaine) de 1969 régissant les aspects relatifs aux problèmes des réfugiés en Afrique. Le Niger les a intégrées dans son droit interne à travers la Loi n° 97-016 du 20 Juin 1997 portant statut des réfugiés, et son Décret d'application n° 98-382/PRN/MI/AT du 24 décembre 1998 qui crée la Commission Nationale d'Eligibilité (CNE) chargée de mettre en œuvre la protection et l'assistance aux réfugiés. Par conséquent, selon la loi n°97-016, Art. 10, « les réfugiés régulièrement admis au Niger, reçoivent le même traitement que les nationaux en ce qui concerne l'accès à l'éducation (...) ». Ce droit étant effectif, les réfugiés ont accès aux écoles publiques et privées au même titre que les Nigériens et ceux qui fréquentent les écoles publiques (maternelle, primaire, secondaire) ne paient pas de frais scolaires. Les principaux acteurs dans la réponse humanitaire au Mali en matière d'éducation sont Aga Khan Foundation, Catholic Relief Services (CRS), International Committee of the Red Cross, Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC), Islamic Relief, International Rescue Committee (IRC), Norwegian Refugee Council (NRC), World Food Programme (WFP), Plan Mali, Right to play, Save the Children, UNICEF.

Néanmoins, il existe des coûts liés à la scolarisation, notamment au début de l'année scolaire où les parents doivent acheter des uniformes, des livrets, cahiers et contribuer au COGES (Comité de Gestion Scolaire). Pour appuyer les parents dans ces dépenses et éviter qu'ils ne représentent un obstacle pour la scolarisation des enfants réfugiés, un transfert monétaire ponctuel est accordé en début d'année scolaire à chaque ménage dont les enfants sont scolarisés par les acteurs humanitaires. Ce type d'appui sera décrit davantage dans les chapitres de résultats et de discussion.

2.3. Contextes de la recherche

Notre recherche a été menée dans deux contextes différents : le camp de Mangaizé d'une part et le « guichet unique » de la ville de Niamey d'autre part.

2.3.1. Le camp de Mangaizé

Les populations déplacées cherchent généralement refuge et s'installent dans les villes ou villages les plus proches de leur lieu d'origine le temps qu'un camp soit mis en place (s'il n'existait pas encore et si le nombre de personnes déplacées le justifie). Ils évitent de

s'éloigner de la frontière pour plusieurs raisons : d'abord pour ne pas trop s'épuiser ou épuiser les membres vulnérables de leur famille (enfants, personnes âgées, femmes enceintes et allaitantes, personnes handicapées). Cela leur permet également de pouvoir effectuer des aller-retours dès accalmie du conflit ou de la menace sécuritaire. Il arrive qu'ils aient besoin de retourner chez eux, soit pour chercher des affaires importantes ou rendre visite à la famille n'ayant pas pu fuir.

Ouvert en mai 2012, le camp de Mangaizé où nous avons mené notre recherche était au départ un site spontané accueillant des réfugiés maliens venus essentiellement de la région de Ménaka qui est située à environ 75 kilomètres au nord de la frontière entre le Niger et le Mali et à 150 kilomètres du camp de Mangaizé. Le camp est situé dans les Région/Département de Tillabéri/Ouallam. Il est donc situé à une heure de la frontière internationale (Mali) et à deux heures de Niamey (capitale du Niger) par la route. L'ouverture du camp a été justifiée par le grand afflux soudain de 7426 personnes, formant 1612 familles. En février 2013, le camp de Mangaizé a accueilli en plus des réfugiés transférés de Banibangou et Chinégodar, deux sites spontanés situés à la frontière du Mali. Le camp est aussi situé à 500 m du village de Mangaizé et est donc adjacent au village où la vie sociale et économique est un prolongement du camp. L'école, les centres de santé et le marché hebdomadaire sont donc accessibles sans frais de transport. Les réfugiés qui y résidaient étaient en majorité des nomades éleveurs, avec 47,3% d'hommes et 52,7% de femmes, vivant principalement d'activités agropastorales. Les populations hôtes et locales partagent deux langues : le Tamasheq et le Djermá.

Figure 1 : Profil des réfugiés du camp de Mangaizé



Le poste de police de Mangaizé a été attaqué en 2015 et depuis, l'État n'assure plus la sécurité du camp. Des patrouilles circulent mais ne sont pas présentes de manière permanente.

À mesure que les conditions sécuritaires se dégradent, les réfugiés se sentent moins en sécurité, c'est pourquoi même avant sa fermeture, la politique était de mettre en place une stratégie d'urbanisation en les intégrant avec la population hôte, afin de réduire les attaques ciblant le camp. Ils seront ainsi moins isolés et moins ciblés. Le camp a une capacité d'accueil de 10 000 personnes mais accueillait environ 15 000 personnes en date du 5 août 2020, date de sa fermeture officielle.

Figure 2 : Carte des distances entre Mangaizé et la frontière malienne (villes de Gao et Ménaka) et Mangaizé les villes de Niamey et Ouallam

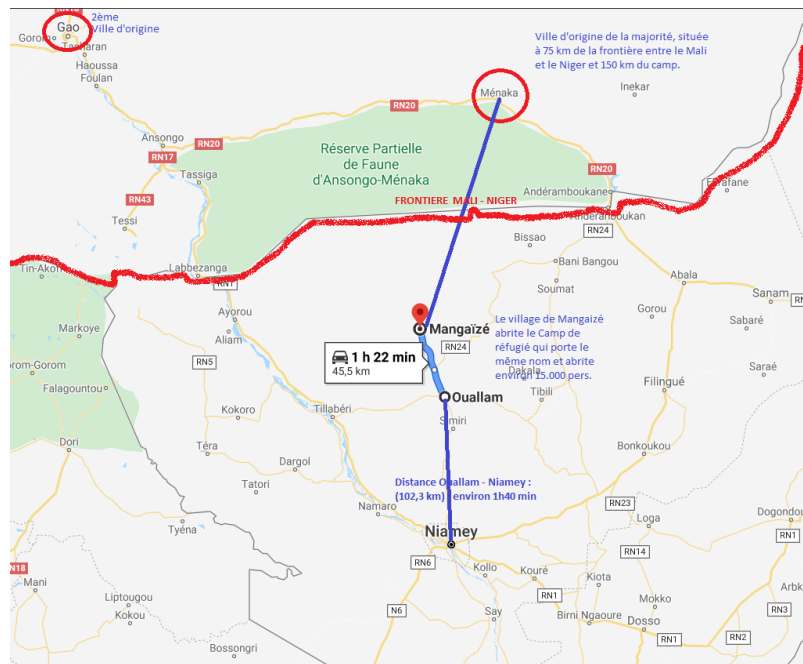
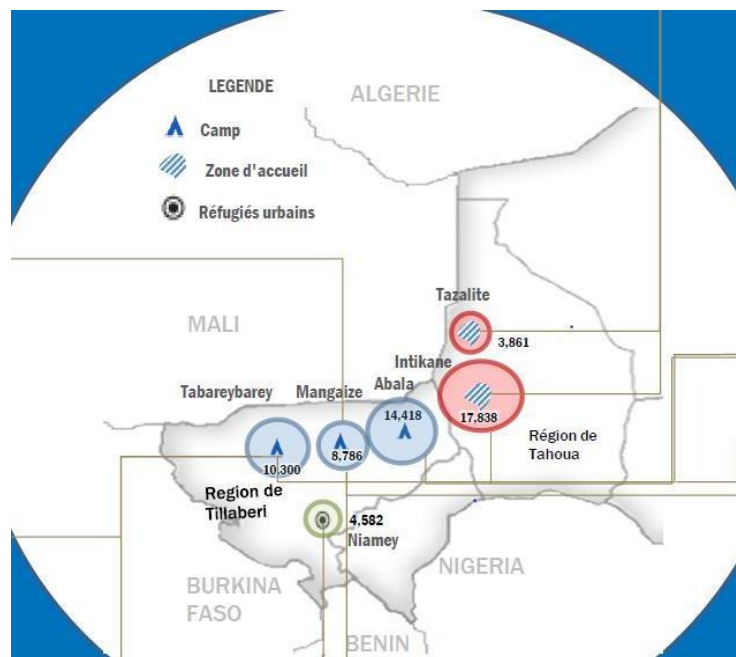


Figure 3 : Cartographie des réfugiés urbains / ruraux et zones d'accueil des réfugiés



La quasi-totalité des réfugiés sont de l'ethnie Touareg. Les quatre autres ethnies représentées sont les Songhai (9%), les Arabes (4%), les Haussa (3%) et enfin les Peuhls (2%). On compte aussi quelques minorités de Bambaras et Djerma. Filles comme garçons mais davantage les filles se marient extrêmement tôt (12 ans et quelquefois plus tôt).

Photos 1 et 2 : Vue d'ensemble du camp de Mangaizé



Photo 3 : Abris familiaux des réfugiés



Photo 4 : Toilettes communes



Il n'y a qu'un seul bâtiment à l'entrée du camp qui sert de bureaux aux humanitaires qui viennent quotidiennement y travailler. Ils doivent tous quitter le camp à 16 heures pour des raisons de sécurité et retourner à Ouallam. Ils ne passent pas la nuit à Mangaizé. Ce manque de sécurité a été à l'origine de nombreux incidents de sécurité et a favorisé la possibilité pour les réfugiés de faire des allers-retours, d'évoluer en dehors du camp. Les photos ci-dessus illustrent le camp et le type d'abris et de latrines dont disposent les réfugiés. Ci-dessous, l'espace principal de rencontre avec les réfugiés. Cet espace est utilisé lorsqu'il faut regrouper de grands groupes pour partager des informations, faire des annonces ou des réunions ou même des formations. Des chaises et bancs sont fournis selon le nombre de

participants. C'est dans cet espace que nous avons mené nos groupes de discussions tandis que les entretiens semi-dirigés se faisaient à proximité mais pas à l'intérieur des huttes des réfugiés pour respecter leur intimité. L'école primaire de Mangaizé est également illustrée. Elle était initialement prévue pour le village et ne pouvait pas accommoder les réfugiés. Les humanitaires ont donc construit des salles supplémentaires et renforcé le nombre de table-bancs.

Photo 5 : Espace de rencontre principal du camp



Photo 6 : Ecole primaire de Mangaizé



Programmes d'éducation/ de formation non-primaire offerts aux réfugiés maliens de Mangaizé et Niamey

Les réfugiés du camp sont majoritairement sans occupation fixe et sont non ou peu scolarisés. Ceux ayant une activité sont principalement agriculteurs et pasteurs (élevage de bétail : chèvres, chameaux, vaches, moutons et ânes). En dehors de ces deux activités, certains évoluent dans l'artisanat (textile, cuir, bijoux). Ce sont généralement des activités qu'ils menaient déjà au Mali avant d'être réfugiés au Niger mais les petites formations reçues sur le camp depuis qu'ils y sont installés leur permettent de mieux organiser ces activités et de pouvoir en tirer des bénéfices sur le court terme. D'autres ont pour occupation les travaux ménagers chez les familles du village de Mangaizé (juste à l'extérieur du camp). Les réfugiés du camp comme ceux de Niamey ont accès à différentes opportunités de formation, qu'ils soient scolarisés ou non.

Possibilités de formation au camp de Mangaizé

Au niveau du camp de Mangaizé, de nombreuses ONG internationales interviennent auprès des réfugiés. Parmi elles, OXFAM, UNHCR, IRC, ACTED, PLAN INTERNATIONAL. Ces intervenants peuvent changer selon les années, notamment en

fonction de leurs financements et priorités opérationnelles (ordre d'importance des crises). Les deux possibilités d'éducation au camp de Mangaizé sont l'éducation formelle (dans des salles de classes) mais seulement au niveau primaire et les formations de courte durée proposées aux réfugiés non scolarisés ou déscolarisés, ayant opté pour une formation professionnalisante. De nombreux parents profitent de la gratuité de l'enseignement primaire pour inscrire leurs enfants qui n'avaient pas cette possibilité au village d'origine. Les humanitaires en charge des programmes d'éducation (Plan International, UNICEF, UNHCR) ont dû construire des salles de classe supplémentaires en annexe car le village de Mangaizé juxtaposé au camp ne pouvait pas faire face à l'afflux soudain des réfugiés, ni les contenir dans les salles de classes existantes.

Au moment des entretiens, les organisations offrant des formations professionnelles au niveau du camp étaient principalement ACTED, PLAN International, World Vision, et IRC (*International Rescue Committee*). Ces formations sont appelées trousse de commerce. Chaque participant reçoit une fiche de suivi et reçoit la visite d'un coach de l'organisation qui offre la formation. Ce suivi permet de voir qui a continué son activité liée à la formation reçue, qui a dû arrêter et pourquoi. Pour être éligible, il faut avoir le statut de réfugié, avoir entre 14 et 25 ans et être non scolarisé. Des formations sont offertes séparément aux réfugiés âgés de 25 ans et plus. Avant de proposer des formations, les humanitaires procèdent à une étude de marché et un ciblage des jeunes à recruter. Chaque formation « trousse de commerce » est suivie de la formation « vie associative » puis de celles intitulées « formation compétence de vie et leadership puis « renforcement de techniques en embauche ». Ces formations complémentaires permettent aux réfugiés, au-delà du domaine dans lequel ils cherchent à se spécialiser, à acquérir des compétences transversales pour mieux réussir leur vie active (ex : communiquer avec les clients, faire un budget et économiser, etc).

Au Niger, il est prévu que ces formations durent un an mais avec le support du ministère de la formation professionnelle, les humanitaires arrivent à transformer les programmes en une formation accélérée de quatre mois (3 mois de formation intense et un mois de stage de perfectionnement). Certaines formations durent entre quatre jours et quatre mois. À la fin des formations, les bénéficiaires reçoivent un kit de démarrage pour débiter leur activité (appelées activités génératrices de revenus ou AGR). Par exemple, les personnes réfugiées formées en couture reçoivent une machine et du fil à coudre ainsi que des tissus. Pour ces AGR, les humanitaires organisent des assemblées générales en leur proposant le projet suivant les nombres de bénéficiaires pouvant être couverts par le budget disponible, et selon les

critères d'âge. Cependant, aucune formation n'est obligatoire ou imposée. Les réfugiés font leur choix en fonction de leurs capacités, intérêts et disponibilités par rapport à leurs familles (gestion des enfants et foyer, surtout pour les femmes).

Lors de notre passage, aucune formation n'était en cours. Le recrutement des prochains bénéficiaires de formations était sur le point de démarrer. Nous avons assisté à une séance de remise de kit de démarrage. Cette séance concernait ceux qui venaient de terminer leur formation en embouche. Ils ont tous reçu trois animaux vaccinés et de quoi les nourrir, le temps de démarrer la vente de ces derniers.

Tableau 2 : Types et durée des formations suivies par les réfugiés rencontrés sur le camp

FORMATIONS PROFESSIONNELLES	DUREE
Embouche (technique d'élevage pour engraisser les animaux et les revendre)	4 jours
Couture	4 mois
Menuiserie	4 mois
Vente de condiments ou petit commerce	2 semaines
Mécanique	4 mois
Soudure	4 mois

Au moment des entretiens, nous n'avions pas encore de chiffres pour l'année en cours mais entre 2014 et 2016, près de 600 jeunes réfugiés, hommes et femmes, ont bénéficié de formations en couture, en mécanique rurale et menuiserie métallique et de dotations en kits de démarrage à travers les programmes mis en œuvre par Plan Niger, *International Rescue Committee* (IRC) et ACTED (Association de solidarité internationale, anciennement Agence d'Aide à la coopération technique et au développement). Rien qu'en mai 2016, les ONG Plan Niger et ACTED ont formé plus de 100 jeunes (réfugiés et population locale) en couture, mécanique rurale et menuiserie métallique, avant de les doter de kit de démarrage. Les participants ont estimé que les formations favorisent une bonne cohabitation. Elles permettent également la création de nouveaux emplois, journaliers ou non, pour la population.

2.3.2. Le “Guichet Unique” : espace réservé aux réfugiés urbains (à Niamey, capitale du Niger)

Photo 7 : Façade du Guichet unique de Niamey (Niger)



De nombreuses organisations non gouvernementales et organisations internationales jouent un rôle précieux dans la réponse apportée aux populations maliennes vivant au Niger. Elles collaborent souvent avec l'UNHCR en tant que partenaires d'exécution, le plus souvent en fournissant une assistance matérielle aux réfugiés ou en apportant leur concours à l'établissement et la gestion des camps de réfugiés. Certaines ONG offrent également

des conseils juridiques. Pour assurer efficacement leur mission de protection et d'assistance en milieu urbain, notamment à Niamey, l'Etat du Niger et l'UNHCR ont mis en place un « Guichet Unique » pour l'assistance aux demandeurs d'asile et aux réfugiés ainsi que pour leur protection. Depuis 2013, tous les services en matière de protection et d'assistance sont regroupés dans ce même endroit. C'est un espace d'accueil, d'information et d'orientation qui réunit les principaux acteurs humanitaires s'occupant des réfugiés urbains vivant à Niamey.

Sur place, les réfugiés ont accès à l'Etat du Niger à travers sa Commission Nationale d'Eligibilité (CNE), Handicap International, Le Croissant-Rouge Qatari (mandat santé principalement) et l'UNHCR. Une telle structure permet de centraliser les demandes des réfugiés et permet également aux différents acteurs de réduire les délais de traitement et assurer le suivi des dossiers. Elle évite également aux réfugiés des frais de transports supplémentaires ou de grandes distances à parcourir avec des horaires d'ouverture à gérer. L'enregistrement régulier et continu des nouvelles arrivées de réfugiés est assuré par les équipes de la CNE et de l'UNHCR à ce même endroit.

Le Guichet Unique est accessible à tous les réfugiés et demandeurs d'asile urbains de Niamey, quel que soit leur pays d'origine et tous les services sont entièrement gratuits, sans aucune discrimination liée au genre, la religion, l'ethnie. En termes d'accueil et d'information, des conseils et orientations leurs sont dispensés quotidiennement concernant les prestations et procédures internes et, éventuellement sur les prestations offertes par des partenaires externes. Pour obtenir un rendez-vous d'enregistrement, le réfugié doit se

présenter le mercredi au service concerné. Cet exercice vise à recueillir toutes les données personnelles du requérant y compris ses empreintes digitales dans la base de données. Il doit se présenter avec toutes les personnes à sa charge, et produire tous les documents en sa possession (passeport, carte d'identité, actes de naissance, de mariage ou de décès, carte professionnelle, carte de membre de parti ou d'association). Un agent du guichet en prend copie et les lui restitue immédiatement. Si nécessaire, les agents peuvent visiter son domicile, son lieu de travail ou l'école de ses enfants.

Les réfugiés Maliens sont spécifiquement reçus au Guichet Unique pour un entretien sommaire sur les raisons et circonstances de leur départ du Mali et, bénéficient s'il y a lieu, de la reconnaissance *prima facie*⁶. Ils reçoivent alors du Guichet une attestation de réfugié. Pour les requérants d'autres nationalités, ils reçoivent dès la soumission de leur demande, une attestation provisoire de demande d'asile, document les protégeant notamment contre le refoulement. Une fois reconnus, il leur est délivré, ainsi qu'à chaque membre adulte de leur famille, une carte de réfugié tenant lieu de pièce d'identité et d'autorisation de séjour. S'ils souhaitent voyager hors du Niger et à l'exclusion de leur pays d'origine, il leur est délivré un Titre de Voyage de la Convention (TVC), qui fait office de passeport mais qui n'est pas délivré systématiquement à tous les réfugiés.

En matière de formation, le guichet enregistre chaque année des demandes au niveau supérieur pour les étudiants à l'université ou les écoles techniques. Une « école de seconde chance » existe aussi pour les plus jeunes par le biais de partenariats avec des centres de formation dans les matières techniques.

Tableau 3 : Mandat des institutions présentes au Guichet unique de Niamey

Institution / Organisation	Mandat
Commission Nationale d'Eligibilité (CNE)	Représente le Gouvernement du Niger pour les affaires juridiques (attestations de réfugiés ; enregistrement des naissances)
Handicap International	Education

⁶ Selon l'UNHCR la reconnaissance *prima facie* ou reconnaissance de groupe permet aux réfugiés de bénéficier d'une protection internationale sans se soumettre au processus de détermination individuelle du statut en raison d'un exode massif justifié par des circonstances apparentes et objectives dans le pays d'origine (souvent conflits ou catastrophes naturelles).

UNHCR	Education ; protection et toute autre assistance aux réfugiés et demandeurs d’asile (moyens de subsistance, violences basées sur le genre, besoins spécifiques).
Croissant-Rouge Qatari	Santé

Toutefois, selon le HCR, les réfugiés n’ont pas que des droits, ils ont également des devoirs. Ainsi, tout réfugié a l’obligation de se conformer aux lois et règlements en vigueur au Niger, notamment ceux relatifs au maintien de l’ordre public; s’abstenir de toute activité subversive (le comportement du réfugié ne doit pas être source de détérioration de la paix, de l’ordre public et de la sécurité interne et externe du Niger); garder leur réserve par rapport à la situation politique au Niger; requérir l’autorisation préalable de l’autorité administrative du lieu de résidence pour des réunions ou rassemblements de réfugiés à caractère syndical ou associatif.

Aussi, les réfugiés eux-mêmes sont des acteurs de leur propre protection. Ils comprennent leur communauté mieux que quiconque et il est donc essentiel de travailler en partenariat avec eux pour la détermination de leurs besoins, la conception et la mise en œuvre des programmes qui les concernent.

Bourses et aides financières selon les niveaux de scolarisation

Pour l’année 2016, trois fonds avaient été mis en place pour répondre à certains des besoins exprimés par les réfugiés/demandeurs d’asile les plus vulnérables dans trois domaines : Economie, Education, et Social. Ces Fonds sont gérés par Handicap International et l’UNHCR, sur la base de procédures standardisées (SOP - *Standard Operating Procedures*) au sein du Guichet unique et à la Représentation de l’UNHCR. Ainsi, pour pouvoir bénéficier d’une assistance scolaire, les réfugiés inscrits dans l’éducation formelle au niveau secondaire, doivent avoir une moyenne supérieure ou égale à 9,50/20 pour que leur assistance soit renouvelée. Les deux tiers de la bourse sont garantis pour tout élève ayant une moyenne inférieure à 9,5/20 et supérieure à 6/20, et une demi-bourse pour tout élève ayant la moyenne mais ayant reçu un avertissement individuel pour inconduite. En revanche, l’assistance est suspendue pour tout élève exclu. Ces restrictions jouent le double rôle de cultiver la discipline et l’excellence chez les élèves mais aussi de responsabiliser et d’impliquer les parents dans le suivi du parcours scolaire de leurs enfants.

Les réfugiés inscrits au niveau tertiaire (écoles professionnelles ou université), perçoivent une demie-bourse mais perdent les frais de matériel en cas d'échec. Ils conservent cependant le bénéfice des frais d'inscription et frais de logement. En cas de redoublement (second échec), l'étudiant perd le bénéfice de toute assistance (coupure des frais d'inscription et frais de logement, en plus de la perte de la bourse et des frais de matériel). Pendant l'année universitaire, la non- assiduité sans fondement acceptable, pendant un trimestre entraîne la suspension de la bourse. Les frais de logement sont toutefois maintenus dans ces cas. Les réfugiés qui optent pour l'inscription dans un institut privé sont soutenus et ont le choix entre une formation en Institut (privé) ou à l'université (publique). Pour les instituts privés, les conditions sont identiques à celles prévalant pour les étudiants inscrits dans les écoles professionnelles. L'étudiant qui opte pour l'université uniquement est assisté (bourse, frais d'inscription, frais de fournitures) pour la durée normale du cycle universitaire, quelles que soient les perturbations enregistrées sur la période. Pour éviter d'être pénalisés par lesdites perturbations (grèves récurrentes dans le système universitaire du pays d'accueil et indisponibilité des enseignants), il a été retenu de commun accord avec les étudiants qu'ils feraient plutôt l'option de s'orienter vers des instituts privés (moins exposés à ces dysfonctionnements) pour la suite de leur formation. Pour ceux qui malgré tout choisissent le parcours universitaire (public), l'assistance prend fin avec la fin du cycle, même si la formation n'est pas achevée.

L'organisation *Handicap International* installée au Guichet Unique dispose également d'un fonds pour l'assistance en éducation via un transfert monétaire (*cash-transfer*) ponctuel aux ménages dont les enfants vont à l'école maternelle, primaire et secondaire et des bourses pour des étudiants (éducation tertiaire). En plus du transfert monétaire, *Handicap International* assure le suivi des écoles les plus fréquentées par les élèves réfugiés, le suivi de « l'école de la deuxième chance » et le placement des jeunes réfugiés dans les centres d'apprentissage ainsi que le plaidoyer au niveau des autorités locales et des ONG partenaires.

Pour le niveau secondaire et tertiaire, les critères d'éligibilité de *Handicap International* sont assez similaires à ceux de l'UNHCR. Cependant, la composition de dossiers pour les nouvelles inscriptions peut se révéler difficile (l'original et la copie de l'attestation du diplôme du Baccalauréat sont requis) et exclure d'office une grande majorité de réfugiés qui n'ont pas pu fuir avec tous leurs documents prouvant leur niveau de scolarisation. Pour parer à cela et pour éviter les cas de fraude, les chargés d'éducation à *Handicap International*

communiquent désormais avec l'école fréquentée dans le pays d'origine, et, si nécessaire, demandent une copie des documents scolaires des réfugiés voulant s'inscrire.

Au niveau tertiaire, une bourse d'étude mensuelle est donnée aux étudiants. Les écoles tertiaires publiques prennent en compte les études en cours et nouvelles inscriptions tandis que les écoles privées prennent en charge les études en cours uniquement). La bourse de ceux inscrits à l'université, comprend un forfait pour le matériel pédagogique (livres et autres) de 60.000 FCFA (à peu près \$110), les frais d'inscription de 10.000 FCFA (à peu près \$ 20) pour la licence/20.000 FCFA (à peu près \$40) pour le master I et II et une allocation de bourse de 35.000 FCFA par mois (à peu près \$65). Ceux inscrits en licence ne bénéficient pas de frais de logement car l'université fournit des chambres. Pour le Master, les réfugiés enregistrés en dehors de Niamey reçoivent des frais de logement de 25.000 FCFA (à peu près \$47) par mois. Pendant les vacances scolaires et universitaires (juillet, août et septembre), les étudiants reçoivent une demie-bourse en lieu et place de la bourse entière mais perçoivent la totalité des frais de logement.

En cas d'échec, les étudiants perçoivent la demie-bourse mais perdent les frais de matériel pédagogique. Ils conservent cependant le bénéfice des frais d'inscription et de logement. En cas de second échec, ils perdent le bénéfice de toute assistance. Pendant l'année universitaire, la non-assiduité sans fondement acceptable, pendant un trimestre entraîne la coupure de la bourse. Les frais de logement sont toutefois maintenus.

En cas de fraude (y compris la falsification des bulletins, relevés des notes, diplômes, attestation de stage ou tout autre document officiel), la bourse (bourse et frais de logement) aux étudiants est immédiatement suspendue sans possibilité d'être réactivée. Les étudiants inscrits dans les écoles professionnelles avant 2016 ont été soutenus jusqu'en licence. Excepté ce cycle, l'étudiant désireux continuer ses études dans un institut privé, peut le faire, mais à ses frais.

2.4. Spécificité du contexte urbain (approche « hors-camps »)

Les besoins des réfugiés du camp sont différents de ceux vivant à Niamey. Ces différences sont à contextualiser dans le déplacement en milieu urbain. Les besoins et défis y sont différents mais pas inexistant : les crises qualifiées d'engendrées par l'homme tels que les conflits touchent de plus en plus les populations vivant en zone urbaine, entraînant des besoins humanitaires importants, notamment en matière d'habitat, de santé et d'hygiène. Le déplacement est donc de plus en plus un phénomène urbain et dispersé, les camps installés

devenant de moins en moins souhaités. Au moins 59 % de tous les réfugiés vivent aujourd'hui en milieu urbain, une proportion qui augmente chaque année (Crawford et col, 2015). En matière de réponse humanitaire dans les pays pauvres, bien que les réfugiés vivent encore dans des camps en général, les acteurs humanitaires s'éloignent de plus en plus de ce modèle et réfléchissent à une « approche hors-camps », pour des moyens plus pérennes d'inclure ces populations dans les zones urbaines où elles évoluent. Selon la direction générale pour la protection civile et les opérations d'aide humanitaire européennes de la Commission européenne (DG ECHO, 2021)⁷, 60 % des réfugiés et 80 % des personnes déplacées dans leur propre pays trouvent actuellement refuge dans des villes et d'ici 2050, il est prévu que 70 % de la population mondiale vive en milieu urbain.

La réponse humanitaire doit donc adapter ses mécanismes de réponse à cette nouvelle réalité et sortir des sentiers battus des camps de réfugiés et autres zones rurales isolées et reculées, souvent sans aucunes structures (administratives, économiques, hospitalières ou scolaires) favorisant l'intégration et l'épanouissement des populations déplacées. Ce manque de perspectives est connu pour aggraver la dépendance de ces populations à l'aide humanitaire. Cependant, les environnements urbains sont des environnements complexes. Lorsque des catastrophes naturelles, conflits ou violences frappent ces zones souvent densément peuplées, les impacts sur la vie humaine, l'environnement, les systèmes socioéconomiques et les infrastructures peuvent être dramatiques. Les niveaux de vulnérabilité sont donc élevés et nécessitent une approche humanitaire globale. La diversité des contextes socioéconomiques, culturels et religieux situés à proximité les uns des autres dans des zones urbanisées renforce également la complexité des interventions humanitaires : les tensions et la violence communautaires et / ou religieuses peuvent exacerber l'instabilité et la « ghettoïsation » des communautés vulnérables. De plus, l'exposition aux risques est généralement plus élevée pour les groupes les plus pauvres, en particulier dans les zones urbaines où l'accès aux services de base est limité / ou inexistant - souvent en raison du caractère informel des établissements.

Il convient de noter que les groupes de personnes déplacées constituent souvent les groupes les plus vulnérables sur le plan socioéconomique et ont donc tendance à s'établir dans des quartiers moins prospères, où le coût de la vie est inférieur. Toutefois, le déplacement dans les zones urbaines est considéré avant tout un problème de développement, où les besoins des réfugiés et des personnes déplacées doivent être mis en balance avec ceux des

⁷ https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/humanitarian-action-urban-crises_en

communautés d'accueil pour éviter de nouveaux conflits. C'est dans ce sens que le nexus aide humanitaire-aide au développement que nous abordons dans notre prochaine section est envisagé comme un début de solution, pour mitiger l'absence d'approches intégrées en matière de développement humanitaire. Pour la DG ECHO, la programmation des interventions humanitaires nécessite l'engagement collaboratif de multiples secteurs, institutions, partenaires et instruments de financement, notamment l'aide au développement. Celles-ci doivent être alignées de manière stratégique, car la complexité et l'ampleur des défis urbains ne peuvent être abordées uniquement dans le cadre d'interventions humanitaires caractérisées par une programmation à court terme « en silo ». Nous approfondirons cette discussion sur l'importance de cumuler l'aide au développement à celle humanitaire (nexus) et partagerons les avis des acteurs humanitaires qui nous ont fait part de l'aspect crucial de ce nexus pour que les populations déplacées ne soient pas victimes de la réduction des budgets humanitaires.

CHAPITRE 3 : RECENSION DES ÉCRITS

Notre troisième chapitre présente la recension des écrits de cette étude doctorale. Elle porte sur : 1) l'évolution du concept d'éducation en situation d'urgence comme réponse humanitaire ; 2) les modèles de programmes d'éducation en situation d'urgence et en troisième et dernier lieu, le nexus ou la synergie aide humanitaire – aide au développement ou comment allier les deux types d'aide pour répondre aux crises avec une perspective au-delà du court terme.

3.1. L'éducation en situation d'urgence comme réponse humanitaire : un concept relativement jeune

L'éducation en situation d'urgence est comprise dans la protection des populations déplacées mais peu d'études sur l'éducation des jeunes dans les camps de réfugiés en Afrique de l'Ouest (francophone) sont disponibles. Pourtant, dans un contexte évident de traumatisme et de pauvreté (essentiellement due au chômage), une éducation taillée aux besoins de ces populations à court et moyen terme est indispensable. Dans le contexte particulier de l'Afrique Subsaharienne, l'éducation est un idéal difficile à atteindre en raison de plusieurs facteurs, et pas seulement pour les populations déplacées : la pauvreté, le manque d'infrastructures et de ressources humaines adéquates, les agendas politiques, la mentalité même des individus qui ne saisissent pas toujours l'importance de l'éducation. À d'autres égards, une longue scolarisation telle qu'elle est connue en Occident sur plusieurs cycles aboutissant à des diplômes jusqu'au doctorat nécessiterait d'abord de grands investissements de la part des apprenants et de leurs familles, ce qui n'est simplement pas envisageable vu les réalités socioéconomiques auxquelles ils font face. La santé, un abri décent et une alimentation régulière restent le *prima*. À tous ces facteurs s'ajoutent la taille souvent importante des familles et le fait qu'une éducation de qualité requiert souvent de se déplacer dans d'autres villes voire d'autres pays afin d'y accéder et de se targuer de diplômes "reconnus", pouvant leur offrir une place décente dans le marché de l'emploi.

Un autre élément concerne la place de l'éducation religieuse à travers les "écoles coraniques" qui restent ancrées dans certaines sociétés à prédominance musulmane. Également appelées "*daara*" (maison en arabe), ces écoles ne sont pas toujours réglementées par l'État, ce qui empêche un suivi régulier de l'efficacité de l'enseignement. Ces écoles, dans certaines parties du continent, occupent une place largement supérieure à l'éducation "classique", "occidentale" (Charlier, 2004). Comme mentionné précédemment, la langue

représente également un obstacle majeur. Au-delà des langues officielles des pays d'accueil et d'origine - principalement le français et l'anglais en Afrique de l'Ouest - les réfugiés se heurtent à des barrières concernant la langue d'apprentissage. Si dans leur pays d'asile la langue d'apprentissage est différente de la leur, ils ne pourront pas intégrer les écoles locales ou, devront, s'ils en ont la volonté, prendre des cours de langue et donc perdre du temps de scolarisation ou reprendre leur cursus scolaire.

Dans une Afrique de l'Ouest où l'extrémisme religieux et le banditisme font leur lit sur l'oisiveté des jeunes, le chômage de ces derniers suite à une formation incomplète ou inexistante font de l'éducation plus qu'un enjeu économique ou social, soit un enjeu de sécurité régionale. Un ancien Premier Ministre Centrafricain a souligné ce fait en partageant sa surprise de l'ignorance, à l'extérieur du continent, de la gravité de cette situation qui touche la majorité des pays africains, particulièrement dans l'espace francophone. Il explique cette ignorance par « le vacarme provoqué par le cliquetis des armes des multiples guerres civiles ». Il estime que le réveil sera brutal une fois la paix restaurée et l'heure du bilan arrivée. Les dégâts considérables et l'avenir du continent sérieusement compromis seront alors mis à nu car « des générations entières auront été sacrifiées, parce que privées de la possibilité d'accès à une éducation digne de ce nom. » (Bauchet et Germain, 2003).

Dans ce sous-chapitre, nous discutons de la progression du concept même d'éducation humanitaire ou en situation d'urgence qui suscite de plus en plus d'intérêt dans la réponse humanitaire. Nous soulignerons également l'emphase sur l'éducation primaire et les obstacles auxquels font face les réfugiés au-delà de ce niveau primaire. Une partie de nos sources est constituée de « littérature grise » (rapports institutionnels) car en plus des agences de l'ONU, les agences et ONG impliquées dans la gestion des réfugiés représentent une mine d'informations de par les rapports qu'elles produisent ; leurs documents sont riches en statistiques fiables et régulièrement mises à jour. Mais aussi et surtout, ces agences décrivent leur présence, fonctionnement et activités sur le terrain pendant les situations d'urgence. Nous avons limité nos lectures à l'Afrique subsaharienne et noté qu'une grande partie de la littérature plus récente traitant d'interventions humanitaires axées sur l'éducation a été rédigée en Anglais et concernait davantage l'Afrique de l'Est / Corne de l'Afrique. L'éducation d'urgence, l'éducation humanitaire ou l'éducation en situation d'urgence sont utilisés ici de manière interchangeable pour faire référence au même concept et font référence uniquement aux conflits ; les catastrophes naturelles ne sont pas prises en compte.

3.1.1. Progression du concept « Éducation en Situation d'urgence » ou EiE (Education in Emergencies)

L'éducation comprend l'acquisition de connaissances et d'habiletés, l'instruction, le débat, l'application des acquis, la pensée critique. Assurer l'éducation primaire pour tous était le second objectif du millénaire de l'ONU après celui de réduire l'extrême pauvreté et la faim. Cependant, jusqu'en 2008, environ 67 millions d'enfants n'allaient toujours pas à l'école. En Afrique subsaharienne, 10 millions d'enfants abandonnent leurs études primaires chaque année et environ 796 millions d'adultes – dont les deux tiers sont des femmes – sont analphabètes. Depuis, le nombre des inscriptions s'est accru, mais la qualité de l'enseignement laisse à désirer dans de nombreux pays (UNESCO, 2015). Les définitions de « l'éducation en situation d'urgence » sont aussi plurielles que les définitions de l'« urgence » elle-même. Dans un sens large, Nicholai et Triplehom (2003, p. 2) avancent que les programmes d'éducation d'urgence ont lieu « dans les situations où les enfants n'ont pas ou n'ont plus accès à leurs systèmes d'éducation nationaux, en raison de situations d'urgence complexes ou de catastrophes naturelles ». Ce sont des situations auxquelles les sociétés affectées n'ont pas la capacité de faire face en se limitant à leurs ressources (Nicholai, 2003). Les initiatives éducatives mises en place pendant les phases de reconstruction post-conflit sont également incluses dans le concept d'éducation d'urgence (Sinclair, 2002). Dans de nombreux cas, ce qui participe à rendre les urgences encore plus complexes, c'est la combinaison du conflit, des déplacements massifs, de l'effondrement de l'économie, de la paralysie des institutions et de la perturbation ou du déclin des services de base tels que les écoles et les hôpitaux (Bush et Saltarelli, 2000). Ces déplacements massifs de population perturbent considérablement les cursus scolaires des apprenants, entraînant de fréquentes interruptions, temporaires ou définitives, surtout si ces déplacements ont lieu durant l'année scolaire. Selon Mundy et Dryden-Peterson (2011), la durée de ces interruptions est très aléatoire, et plus l'interruption du parcours est longue, plus le risque pour les apprenants de ne pas réintégrer l'école formelle est grand. Dans ces situations, les jeunes réfugiés ont des options extrêmement limitées or une éducation de qualité pendant l'exil permet de développer les compétences nécessaires pour améliorer les systèmes économiques, sociaux et politiques existants de leurs communautés d'accueil ou de leurs pays d'origine.

« L'éducation pour réponse humanitaire » a ainsi gagné du terrain durant les années 90, suite au soutien de nombre d'organisations en matière d'éducation pendant des situations d'urgence (Retamal et Aedo-Richmond, 1998). Le rôle de l'éducation dans la reconstruction

post-conflit et l'importance de fournir une éducation minimale aux réfugiés et aux personnes déplacées sont désormais largement acceptés. L'accès à l'éducation contribue à éviter le recrutement des jeunes par des groupes armés, les abus de tout genre et se révèle à être une meilleure préparation pour éviter ou mieux gérer des épidémies, par exemple. Elle fournit également aux personnes affectées un environnement sain d'apprentissage et d'épanouissement, physique comme psychologique. Cependant, il est primordial de bien contextualiser le type d'éducation offert et de tenir compte des facteurs culturels, religieux et linguistiques des populations ciblées, en plus de prêter une attention particulière au contenu des curriculums pour ne pas aggraver les sources de conflits ou diviser davantage les populations (Brock et McCorriston, 2008). En réalité, les personnes déplacées de force ont encore plus besoin d'une éducation car celle-ci représente un facteur capital pour l'avenir de leurs enfants et de leur société. Selon Anselme et Hands (2012), l'éducation d'urgence peut aider à:

- Fournir un sens de la normalité
- Redonner espoir
- Servir de soutien psychologique suite aux expériences traumatisantes grâce à des activités sociales dans un espace sécurisé
- Préserver et maintenir l'investissement que les enfants, les familles et les pays ont eu à réaliser pour l'éducation des enfants
- Assurer la protection des groupes marginalisés (minorités, filles, enfants handicapés, adolescents non-scolarisés) souvent à risque des travaux d'exploitation ou autres dangers comme la prostitution ou le recrutement par des milices.

Ainsi, même quelques années d'études peuvent faire une énorme différence, dans l'évolution des perspectives des apprenants et de leur communauté dans son ensemble. Même si les réfugiés vivant dans les pays les plus pauvres du monde n'y apportent peut-être pas beaucoup de possibilités financières, accéder à l'éducation peut leur permettre de constituer un capital humain et social important en acquérant des compétences, une expérience et des stratégies de survie pendant l'exil.

3.1.2. Les avancées de 1990 à nos jours

Afin d'apporter une solution ou du moins une amélioration aux besoins éducatifs fondamentaux des pays pauvres en priorité, la communauté internationale avait proposé, en 1990, à la Conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en Thaïlande, un cadre d'action

autour de six grands objectifs. Dix ans plus tard, en 2000 à Dakar au Sénégal, le Forum mondial sur l'Éducation Pour Tous (EPT) mettait en évidence les progrès indiscutables en matière de taux de scolarisation, de diminution des taux de redoublement et d'abandon, ainsi qu'une relative amélioration de l'égalité entre les sexes dans les écoles primaires. Toutefois, la nécessité de rendre l'éducation plus inclusive, tout en insistant sur l'accès à l'éducation des personnes déplacées (réfugiés déplacés internes et apatrides), restait un objectif majeur. Suite à ce forum, le Réseau inter-agences pour l'éducation d'urgence (INEE) a été créé pour assurer le suivi des recommandations et être un pont entre les institutions et les individus avec un intérêt pour l'éducation en situation d'urgence. Ce réseau comprend le HCR, l'UNICEF, l'UNESCO, la Banque Mondiale et plusieurs ONG. Il organise, depuis sa création, des consultations régionales et mondiales et a produit l'instrument appelé « normes minimales d'éducation en situation d'urgence » largement reconnu au plan international (Sommers, 2004).

Quelques mois après « Dakar 2000 », huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont été établis par les Nations Unies dont le deuxième était d'assurer l'éducation primaire pour tous. Ces derniers ont pris fin en 2015 et ont été remplacés en 2016 par les 17 objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU à atteindre d'ici 2030. L'éducation est le quatrième objectif avec un accent mis sur la qualité. Pour Pellegrini (2000), la vision de Jomtien, bien que pertinente, s'est considérablement éloignée de la réalité, vu les profondes mutations des années 1990-2000 indiquées par l'UNESCO :

- Les transitions politiques et sociales
- L'émergence d'une économie exigeant une très grande capacité d'adaptation et de nouvelles compétences
- Le développement rapide des technologies de l'information et de la communication, ainsi que l'apogée d'internet
- Les migrations et le métissage des peuples et des cultures.

L'auteure explique que ces changements ont été accentués par la multiplication de zones de conflit, l'accroissement de la pauvreté, la mondialisation étant perçue « à la fois comme créatrice d'opportunités et d'échanges et comme marché du savoir excluant les défavorisés » (p. 53). Ces années ont également été profondément marquées par la prolifération des ONG locales et internationales humanitaires et bénévoles dans l'appui à l'éducation, particulièrement pendant les situations d'urgence. Malgré de grandes avancées, Pellegrini (2000) estime que l'EPT reste une tâche incomplète : les États doivent continuer la lutte pour

atteindre cette EPT car aujourd'hui moins d'un tiers des enfants bénéficient d'une éducation préscolaire, surtout pour l'Afrique subsaharienne qui reste particulièrement en retard en matière de technologie, santé, nutrition et éducation. Par ailleurs, les rapports, souvent statistiques, disponibles ne décrivent pas assez la situation des "exclus du savoir", ni ne renseignent sur la qualité de l'enseignement ou les résultats d'apprentissage. Des données qualitatives sont donc indispensables pour mesurer l'ampleur réelle des progrès.

3.1.3. Une éducation mise en œuvre par la communauté internationale souvent étrangère aux bénéficiaires

L'aide humanitaire en général, et l'éducation en particulier, sont souvent menées par différents acteurs dont les plus importants après les États restent les agences des Nations-Unies et plusieurs ONG internationales et locales. L'éducation formelle pour les réfugiés peut prendre place dans les camps de réfugiés ou dans les établissements des pays hôtes. Lorsque l'éducation est gérée par des organismes internationaux, ces derniers utilisent des matériels pédagogiques existants et présentant des normes de qualité généralement acceptables pour les gouvernements. Toutefois, l'acceptation par le gouvernement ne signifie pas nécessairement l'accréditation. Ainsi, il peut y avoir inflexibilité dans le système d'éducation pour les enfants rapatriés parce que les États ont tendance à privilégier leurs programmes. Or, chaque pays, d'accueil comme d'origine, tient à son curriculum et aux accréditations basées sur ledit curriculum (Mundy et Dryden-Peterson, 2011). Les gouvernements nationaux, les ONG et les organisations de la société civile organisent souvent des cours d'éducation non formelle, offrant une éducation de base alternative aux enfants qui ne peuvent pas fréquenter les écoles primaires. Ces programmes peuvent inclure des cours d'apprentissage accéléré qui offrent une version condensée du programme de base destiné aux enfants et aux jeunes ayant raté une partie ou la totalité de leur éducation primaire, mais sont trop âgés pour retourner à l'école. Dans de nombreux cas, ces cours suivent le programme national mais ne sont pas officiellement reconnus par le ministère de l'Éducation du pays. Pour que l'apprentissage soit reconnu, les élèves et les étudiants doivent passer les examens officiels nationaux (UNICEF, 2013).

Le rapport mondial de l'UNESCO (2011) rapporte que malgré tous les efforts consentis, l'offre d'éducation dans les camps de réfugiés reste insuffisante : les taux d'inscription tournent autour de 69% au primaire et seulement 30% au secondaire. En tout, les pays pauvres et affectés par les conflits abritent 28,5 millions sur 57 millions de l'ensemble

des enfants non-scolarisés du monde, soit la moitié (Smith, 2014). Ces pays font partie des derniers en matière de niveau d'alphabétisation mais malgré cela, ils ne reçoivent que 2% de toute l'aide humanitaire pour l'éducation et seules 38% des requêtes pour l'éducation d'urgence sont satisfaites. Pourtant, des recherches ont indiqué que de plus hauts taux de scolarisation, surtout au secondaire et chez les garçons, réduiraient grandement les risques de guerre civile (Barakat et Urdal, 2009). En effet, ces auteurs précisent qu'un soin particulier porté à l'éducation des jeunes hommes est important, notamment dans les pays pauvres, et ce, dans le cadre de l'éducation traditionnelle mais aussi au-delà. Le défi majeur ici serait de proposer des programmes d'éducation favorisant un engagement social, économique et politique véritable des jeunes, et non des programmes qui pourraient les pousser à se radicaliser.

3.2. Quelques modèles de programme d'éducation d'urgence

Les programmes d'éducation d'urgence visent souvent à fournir une éducation qui améliore les résultats à long terme pour les apprenants, y compris l'accès à l'emploi, la qualité de vie, ainsi que de nombreux autres avantages immatériels. Une mise en œuvre effective de tout programme suppose un soutien matériel pour améliorer l'accès des apprenants incluant la construction d'espaces d'apprentissage temporaires, la réhabilitation d'écoles (endommagées par leur utilisation comme abris), la fourniture de matériel didactique (sacs, manuels scolaires et papeterie). Certains programmes, essentiellement offerts sur le court terme et désignés comme « programmes d'intervention rapide » aident davantage les populations traumatisées, particulièrement les enfants.

D'autres programmes peuvent être offerts sur le long terme, en particulier dans les situations d'urgence chronique (*protracted crises*). Il n'y a évidemment pas de critères précis pour déterminer quel programme spécifique est meilleur ou universellement acceptable, puisque chaque intervention est motivée par certains principes de base. Pour de nombreux organismes, la principale préoccupation est d'améliorer l'accès et, si possible, d'assurer l'équité dans l'éducation. Les questions de la qualité, le contenu des programmes et de la mesure dans les résultats d'apprentissage qui sont atteints deviennent secondaires dans le cycle d'apprentissage (Mbayo, 2005). Cependant, vouloir rétablir l'éducation en situation d'urgence sans égard à une qualité raisonnablement standardisée se révélera presque inutile.

3.2.1. Les programmes d'éducation accélérée (PEA)

Certains programmes intitulés Programmes d'éducation accélérée (PEA) sont conçus pour favoriser l'accès à l'éducation de manière accélérée pour les enfants non scolarisés, trop âgés et/ou les jeunes dont l'éducation a été interrompue par le conflit. Ces programmes aident particulièrement les étudiants plus âgés sans aucune autre option disponible. Cela est particulièrement important dans certains pays, comme au Libéria, où les enfants ont fait face à des restrictions d'âge pour entrer à l'école. Les PEA sont aussi divers que les contextes auxquels ils répondent. Cependant, à la base, ces programmes partagent des objectifs communs autour de plusieurs éléments structurels. Ils compriment ou modifient des programmes d'études pour les accélérer et cherchent essentiellement à accroître l'accès aux enfants et aux jeunes non scolarisés et parfois dans les contextes où les enseignants ont fui ou ont été tués. Plus le contenu du programme est restreint, plus le calendrier est flexible. Les programmes plus grands chargés tendent à imiter les calendriers des systèmes scolaires formels, ce qui pousse à planifier des classes parallèles aux programmes scolaires officiels. Dans certains cas, les enseignants sont recrutés dans le système formel et les équipes opèrent par quarts fractionnés (double-horaires) selon la disponibilité des enseignants et des salles de classe (Nicholson, 2006). Un autre point clé dans la justification de la prestation des services de PEA est l'accès. Puisque les PEA peuvent être modifiés pour assurer l'inclusion de différents groupes cibles, ils répondent à un besoin et complètent ce que le système formel tente d'atteindre. À bien des égards, ils diffèrent tellement les uns des autres qu'il s'avère difficile de les regrouper pour tirer des conclusions générales sur leur impact. Par conséquent, la mise à l'échelle, ou la réplique des programmes à travers les frontières organisationnelles, peut être difficile (UNHCR, 2017).

Cependant, dans les environnements en crise et dans les conflits où les PEA sont souvent perçus comme une réponse appropriée, les cycles de financement sont le plus souvent des cycles d'un an, ce qui rend la planification des programmes extrêmement difficile. La plupart des programmes dans ces contextes durent au moins un cycle, allant de trois à cinq ans. Il arrive que certains programmes, pour lesquels le nombre d'années d'exécution ne correspond pas au nombre d'années nécessaires pour exécuter un programme complet, ce qui peut empêcher plusieurs cohortes d'apprenants d'en sortir diplômés. Par exemple, si un programme devant durer trois ans ne reçoit un financement que pour une année, les apprenants ne finiront pas le programme, ne recevront donc pas de certification, et considéreront peut-être avoir perdu un an qu'ils ne sauront pas justifier ou prouver. Cette

nouvelle interruption de leur éducation représente un préjudice majeur pour les apprenants affectés car lorsque le programme cesse, ils peuvent difficilement rejoindre des écoles formelles ou passer des examens externes (Nicholson, 2006). Par ailleurs, les informations données sur la sélection des enseignants ont indiqué que peu de programmes obligeaient les enseignants à être formellement certifiés. Ces derniers étaient habituellement recrutés dans la communauté, avec simplement un niveau secondaire minimum requis.

En plus des écoles formelles, il pourrait y avoir d'autres alternatives aux PEA qui remplissent les mêmes objectifs tels que les programmes de transition, les programmes d'intervention d'urgence, les programmes utilisant un programme partiel. Sur le plus long terme, une composante importante de l'évaluation des PEA aiderait à comprendre ce qui arrive aux étudiants après le programme. Certains programmes visent à faciliter la transition aux apprenants au niveau secondaire ou en enseignement technique/professionnel (EFTP), tandis que d'autres ne sont destinés qu'à fournir une éducation primaire complète.

3.2.2. Autres modèles des programmes d'éducation en situation d'urgence

Deux autres approches très communes de l'éducation de base dans les situations d'urgence où les enfants ne peuvent accéder aux écoles nationales sont les Espaces Amis des Enfants (*Child Friendly Spaces*) et « l'école en boîte » (*School in a box*). Penson et Tomlinson (2009) ont étudié ce type d'interventions dans divers contextes de conflit avec un grand nombre de populations déplacées. Les *Child Friendly Spaces* (CFS) sont généralement des espaces développés avec la participation de la communauté, offrant des activités pour aider à protéger les enfants par l'apprentissage structuré, le jeu, le soutien psychosocial et l'accès aux services de base. Bien que certains soient ouverts à un large éventail de groupes d'âge, ils sont généralement plus efficaces chez les jeunes enfants et peuvent être plus rapides à établir que les écoles formelles.

Une des premières utilisations de l'« école dans une boîte » a été à la fin des années 1980 par une organisation Soudanaise soutenant les écoles installées dans des camps informels de déplacés autour de Khartoum. Ces écoles informelles n'étaient pas reconnues par l'administration de Khartoum et faisaient face au risque constant d'être détruites. Ce risque a engendré la nécessité d'une école portative qui pourrait être déplacée vers un nouveau site (Penson et Tomlinson 2009, Sesnan 2012). Le concept a depuis été adopté et adapté par diverses organisations internationales comme une stratégie pour soutenir l'éducation en situation d'urgence. Cependant, le concept n'est pas toujours adapté aux situations locales et

ne s'appuie pas sur des ressources ou des ouvrages pédagogiques locaux (Penson et Tomlinson, 2009).

Un autre modèle est l'intervention du Conseil Norvégien pour les Réfugiés (NRC) appuyant l'éducation des jeunes pour les déplacés, appelée *Youth Education Pack* et mis en œuvre dans plus de treize pays. Ce programme comprend un programme de formation d'une durée d'un an pour les jeunes comprenant trois volets : l'alphabétisation et le calcul, la formation professionnelle et les compétences nécessaires à la vie courante (y compris la gestion de la santé et des microentreprises). Après avoir terminé les cours, les bénéficiaires reçoivent des kits/trousses de démarrage pour les aider à s'installer dans les métiers dans lesquels ils ont été formés. Une évaluation globale a révélé que les programmes étaient très appréciés des jeunes et des communautés d'accueil. Un certain nombre de défis communs ont toutefois été identifiés, tels que le manque de capacité des formateurs, la saturation du marché des métiers nouvellement appris et les niveaux élevés d'abandon scolaire chez les participants. Un autre obstacle est le rapport coût-par-bénéficiaire élevé du programme et le peu d'options suggérées pour réduire les coûts pour les humanitaires (Chaffin, 2009).

Le concept de compétences pour la vie courante (*life skills education*) a aussi été intégré dans le noyau des programmes d'éducation d'urgence pour aider les apprenants à acquérir des connaissances et développer des attitudes et habiletés qui soutiennent l'adoption de comportements constructifs et positifs (Bethle et Braunschweig, 2004). Ces compétences incluent la communication et les relations interpersonnelles, la prise de décision, la pensée critique, l'adaptabilité et les techniques d'auto-gestion. Elles peuvent être incorporées dans l'éducation formelle, comme c'est le cas en Sierra Leone, ou être des programmes distincts pour les enfants et les jeunes non-scolarisés. Au Kenya, par exemple, l'enseignement des compétences pour la vie courante a été intégré dans les programmes d'éducation à la paix par le HCR à la demande des parents de réfugiés (Bethle et Braunschweig, 2004). Cette notion de programmes parallèles à ceux mis en place par les États affaiblis par le conflit ou par l'accueil massif de populations peut présenter de nombreux avantages. Par contre, dans un contexte de camp de réfugiés, cette notion de programmes parallèles est toute autre car les populations ont rarement accès à des structures dans leur environnement immédiat : pour des raisons de sécurité les camps sont installés loin des frontières et des fois loin de plusieurs villages. Pour ces populations qui ne peuvent pas rejoindre les écoles locales, les acteurs humanitaires ont l'obligation de construire des salles de classes à l'intérieur des camps et d'offrir des

programmes de qualité. Pour les réfugiés vivant dans les villes, il est beaucoup moins difficile d'intégrer les écoles du pays hôte, ne serait-ce qu'à cause de la proximité physique.

Par ailleurs, il est rare mais il arrive que les réfugiés eux-mêmes décident de mettre en place un système scolaire parallèle pour conserver leur langue et leur modèle d'apprentissage, au risque de ne pas obtenir de certification par la suite. Le sentiment d'appartenance et l'espoir de retourner bientôt dans leur système scolaire d'origine l'emportent sur la possibilité de fréquenter une école reconnue (Mendenhall, 2014). Quel que soit le type d'enseignement, il est capital de reconnaître les compétences acquises par les réfugiés et qu'ils puissent, en cas de retour ou pas, être placés dans des classes appropriées à leur niveau ; idem pour la recherche d'emploi qui devrait être facilitée. L'augmentation du nombre de réfugiés urbains crée également un besoin plus grand de sensibilisation de haut niveau pour faciliter l'intégration de ces réfugiés dans les écoles locales, en plus d'un support accru de la part des organisations internationales pour renforcer les systèmes et infrastructures d'éducation nationaux. En cas de manque de place, des programmes parallèles de qualité, mais mis en place avec une coordination directe des gouvernements concernés, pourraient être l'idéal, surtout que le manque d'éducation secondaire pourrait avoir un impact sur la décision des réfugiés de retourner dans leurs pays d'origine (Ferris et Winthrop 2010). De même, les jeunes n'ayant pas les mêmes intérêts ni les mêmes aptitudes et aspirations, les formations à leur égard ne devraient pas être généralisées. Ces formations devraient être taillées en fonction de leurs besoins, de leur âge, de leur expérience et scolarisation précédentes, sans oublier les facteurs culturels, politiques, socio-économiques qui leurs sont propres. Aussi, considérer l'éducation sous un aspect uniquement économique serait une approche trop limitative car il en faut plus pour l'épanouissement des enfants et adolescents : les conflits affectent tous les aspects du développement de l'humain, enfant ou adulte. Les programmes d'éducation et d'aide en général devraient donc prendre en compte des considérations liées au développement mental, émotionnel, psycho-social des individus ciblés.

En résumé, l'éducation pendant les situations d'urgence est un champ d'étude relativement nouveau avec peu de documentation scientifique disponible (Sommers, 2002, p.9) et ce malgré un intérêt croissant pour l'éducation pendant les situations d'urgence et de reconstruction (Talbot, 2011). Cette éducation peut préparer à acquérir des compétences pour survivre aux conflits et favoriser un sens de justice, de stabilité et de respect des droits de l'homme (Nicolai et Triplehom, 2003). Les réfugiés s'en sortent toujours mieux avec une forme d'éducation, même basique, car les avantages liés à des programmes d'urgence ne sont

pas seulement évidents mais aussi tangibles à court et à moyen termes. L'éducation d'urgence n'a donc pas encore trouvé de solutions pour répondre aux besoins en constante évolution, ni celui d'une réponse socioculturelle appropriée qui demande du temps de planification. Aussi, une intervention, même si elle semble être de court-terme, a des implications sur le long terme. C'est pourquoi il importe d'insister sur le fait de baser les interventions avec une vision sur le moyen et même long terme au profit d'une des populations locales, qui devraient être impliquées tout le long du processus. Ce sera l'objet du sous-chapitre suivant.

3.3. Le nexus aide humanitaire – aide au développement : allier les deux pour répondre aux crises avec une perspective long-terme

L'éducation en général a traditionnellement été considérée comme une activité de développement, tandis que les situations de réfugiés sont considérées comme des urgences temporaires nécessitant une assistance humanitaire de base rapide. L'enseignement postsecondaire reste un luxe réservé aux classes privilégiées (Saint, 2009, p.4). L'Éducation Pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ne font aucune mention directe de l'enseignement tertiaire. Les réfugiés résidant dans un camp depuis plusieurs années peuvent rarement y prétendre et ne reçoivent que ce qui est jugé nécessaire pour répondre à leurs besoins et droits de base. L'accent est donc souvent mis sur l'assistance "descendante", "du haut vers le bas" qui est une mesure d'assistance temporaire et à court terme plutôt que des efforts de développement qui accordent une attention particulière à la pérennisation des moyens de subsistance à travers un certain niveau de participation et d'autosuffisance. Mettre davantage l'accent sur des efforts de développement se révèle difficile précisément parce que les situations de réfugiés sont caractérisées par une instabilité et des flux imprévisibles de personnes, ce qui complique tout effort visant la planification de type développement pour les réfugiés. Une telle planification nécessiterait une plus grande prévisibilité et stabilité des groupes de population à servir sur de plus longues périodes.

Les approches de développement sont également rarement favorables aux gouvernements hôtes qui craignent que cela n'incite les migrants économiques à se faire passer pour des réfugiés (Demusz, 1998). De telles craintes représentent un obstacle majeur à l'éducation supérieure des réfugiés, bien que l'expérience antérieure montre que les réfugiés retournent généralement dans leur pays d'origine à la première occasion, indépendamment de la présence ou non d'écoles dans les camps (Sinclair, 2002).

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, adoptée en décembre 1948 et la « Déclaration sur le Droit au Développement » de 1986 ont ouvert une nouvelle perspective à la poursuite des idéaux de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en proclamant que « le droit au développement représente un droit universel et inaliénable et qu'il fait partie intégrante des droits fondamentaux de l'Homme » et que « l'être humain est le sujet central du développement et doit être aussi bien le bénéficiaire de la réalisation de ce droit qu'un actif participant » (ONU, 1948). La Résolution sur le Droit au développement, adoptée en février 2000 par l'Assemblée Générale de l'ONU, réaffirme que « l'éducation est un facteur indispensable du développement politique, social, culturel et économique de tous les peuples et que la science et la technique qui contribuent à développer les connaissances, doivent être mises à son service » (article 12).

Pour cerner une partie du débat de l'aide à l'éducation comme outil de secours/protection par opposition à l'éducation comme activité essentielle au développement dans les pays du Sud, particulièrement les pays ouest africains, nous discuterons dans ce chapitre divers points de vue en matière d'aide internationale, du Nord vers le Sud, qu'elle soit temporaire, ou humanitaire, à court, moyen ou long terme en général avant de parler de l'aide particulière à l'éducation. Par pays du Sud, nous n'entendons pas inclure la totalité des pays dits du Tiers-Monde mais uniquement les pays de l'Afrique subsaharienne, ceux de l'Ouest en particulier. En deuxième lieu, nous nous interrogerons sur l'impact réel de l'aide pour le développement avant d'aborder certaines de ses répercussions, notamment économiques pour les gouvernements africains mais aussi les "porteurs d'aides", y compris l'opportunisme lié à ladite aide. Nous soulignons ensuite quelques problèmes majeurs auxquels sont confrontés les gouvernements africains et abordons la question du sous-financement de l'aide allouée à l'éducation avant de conclure.

Devant l'impossibilité de faire le tour de la question, nous nous sommes penchés sur une partie du débat de l'aide humanitaire versus l'aide au développement, plus particulièrement l'aide à l'éducation. Peu de textes concernant spécifiquement l'Afrique de l'Ouest, nous avons donc élargi nos lectures à l'Afrique subsaharienne et ce qui en ressort le plus souvent est que l'aide extérieure augmentait plutôt la consommation publique et la taille des gouvernements, mais ne bénéficiait pas toujours aux vrais bénéficiaires, aux « pauvres ».

3.3.1. Nexus (ou synergie) humanitaire - développement : aborder les crises avec une perspective long terme

Dans des situations de crise, l'aide humanitaire aide les populations affectées à faire face à l'urgence et est menée par différents acteurs, nationaux et internationaux. Ce type d'aide est encadré par les quatre principes d'humanité, neutralité, impartialité et indépendance ancrés dans le droit international humanitaire (DIH). Quant à l'aide "en temps de paix" ou aide au développement, elle est habituellement de plus longue durée, et est généralement directement gérée par les États recevant cette aide. L'aide humanitaire se présente de plus en plus comme un champ de recherche à part entière mais elle n'en demeure pas moins une forme d'aide venant du Nord au Sud (Mbayo, 2005). Comme l'indique Atlani-Duault (2005 ; 2011), les efforts en période de famine, épidémies, conflits ou catastrophes naturelles, sont aussi « des interventions conçues et financées au Nord, avec pour objectif d'aider des populations du Sud ». Ainsi, les bénéficiaires tout comme les gestionnaires de programmes ont souvent du mal à faire la part des choses : les organisations censées ne gérer que les urgences finissent elles-mêmes par s'installer durablement. Cela a été le cas de plusieurs organisations œuvrant dans la santé lors de la grave épidémie d'Ebola qui a sévit en Afrique de l'Ouest de 2013 à 2016. Elle est apparue en Guinée en décembre 2013 mais ce n'est qu'en août 2014 qu'elle a été déclarée crise de santé publique internationale par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Elle a entraîné d'importants recrutements dans plusieurs domaines et plusieurs organisations internationales pour faire face à la crise (Atlani-Duault et Dozon, 2011), déployant tout un système humain et technique d'intervention. C'est pourquoi il reste important d'insister sur la différence entre l'approche humanitaire et celle pour le développement qui n'utilisent même pas les mêmes mécanismes de financements.

L'approche humanitaire voit l'éducation comme un élément de réponse rapide, un élément de protection immédiate - surtout des enfants – et de leurs droits humains. Quant à l'approche de développement, elle considère l'éducation comme un investissement sur le long terme pour les communautés. L'éducation que la majeure partie des enfants reçoivent durant le déplacement n'est en fait pas une solution provisoire mais c'est souvent leur plus grande occasion d'accéder à une éducation quelconque. Dans leurs pays d'origines, avant le déplacement, nombreux sont ceux qui ne fréquentaient pas l'école pour des raisons culturelles (mariages précoces), religieuses ou économiques : les enfants constituent une main d'œuvre pour leurs parents qui n'entendent pas dépenser leurs maigres ressources pour envoyer leurs enfants à l'école alors que ces derniers peuvent servir dans les champs ou les tâches

domestiques (UNHCR, 2001). L'éducation post-primaire, l'enseignement supérieur en particulier, a le potentiel de jouer un rôle clé dans la réduction de l'écart entre l'urgence et le développement en renforçant la capacité et l'autosuffisance des réfugiés, augmentant ainsi leur capacité à contrôler et à gérer les services d'aide. Plutôt que de progresser vers les efforts de développement, la nature à long terme de la situation des réfugiés exige des approches qui découlent du nexus aide/développement. Le manque d'éducation de qualité et pérenne durant les conflits réduit le potentiel de développement et entraîne plutôt un retour en arrière des efforts préalablement consentis. Cette synergie aide/développement est naturellement la plus souhaitée par les réfugiés, parents comme enfants, dû à la hantise des situations de refuge prolongé.

3.3.2. Aide humanitaire ou aide au développement ? Modèles actuels de l'aide en Afrique de l'Ouest et opportunisme lié à l'aide

L'aide, qu'elle soit humanitaire ou d'une autre nature, peut se révéler assez diverse en fonction du contexte politique, social, de la situation géographique des pays qui la reçoivent. L'approche pour une distribution de tentes et de vivres est différente d'une aide pour une construction d'infrastructures ou pour l'électrification de villages. Dans tous les cas de figures, De Sardan (2011) avance que l'aide fait appel à des savoir-faire et des compétences professionnelles multiples qui reposent sur des institutions distinctes, mettent en route des dynamiques hétérogènes, mais en réalité, reste une intervention conçue et financée au Nord, avec pour objectif d'aider des populations du Sud. Selon l'auteur, avec tout ce que cela comporte comme sous-entendus du point de vue culturel, économique et social pour les populations censées en bénéficier, l'aide reste une importation du Nord vers le Sud assez similaire à des politiques publiques, mais importées quand même, du Nord au Sud.

La crise financière de 2008 a fortement réduit le budget de l'aide en général et de l'éducation en particulier dans de nombreux pays. De plus, les aides ne sont pas à la hauteur des engagements pris : l'aide au développement en faveur de l'éducation de base stagne depuis cette même année. L'Afrique subsaharienne n'a pas été épargnée par la diminution de l'aide et toutes ces difficultés sont exacerbées dans les régions de conflits. Le manque de financement des bailleurs de fonds pour maintenir ne serait-ce que les modèles d'éducation à faible coût à l'endroit des réfugiés empêche d'améliorer la qualité et la réussite dans les écoles de réfugiés. Il arrive cependant que dans certains pays pauvres, les populations déplacées aient davantage accès à l'école que la population locale. Lorsque ces programmes d'éducation

sont disponibles, c'est le financement qui est limité et peu d'espoir est permis pour trouver un emploi ou générer des revenus. La réduction inéluctable de l'aide constitue une menace réelle pour l'éducation en situation d'urgence qui va subir une réduction similaire aux autres facteurs de l'aide (vivres, abris) en raison de la multiplicité des crises et du peu de financements qui s'en suivent.

Dans les efforts de participation à l'aide au développement, l'efficacité réelle de ces modèles d'aide pour les pays du Sud a toujours été remise en question. Dès les années 1970, les études ont établi une corrélation négative entre l'entrée des capitaux et l'augmentation de l'épargne, à l'inverse de ce que prédisait le modèle Harrod-Domar, qui est le premier modèle économique formalisé de la croissance économique (Griffin, 1970). Nous nous sommes largement inspirés de la revue de littérature de McGillivray (2006) qui nous a permis de noter que plusieurs économistes, avec un nombre important de données collectées dans plusieurs pays pour l'ensemble de la décennie 1970, ont aussi trouvé une corrélation négative entre aide extérieure et croissance (Mosley, 1980). Un peu avant le début du 21ème siècle, un début de consensus sur l'efficacité de l'aide a commencé à émerger après la publication du rapport de la Banque mondiale (1995) *L'évaluation de l'aide, ce qui marche, ce qui ne marche pas et pourquoi*. Ce consensus introduisait l'idée selon laquelle l'aide pouvait avoir un effet bénéfique à condition d'être accompagnée par une « bonne gouvernance ». Cette bonne gouvernance implique un environnement politique sain, à savoir, des politiques fiscales, monétaires et commerciales qui influent sur la croissance.

Toutefois, les économistes découvrent que l'aide est rarement allouée aux pays en fonction de la qualité des politiques que l'on y mène et observent que l'aide bilatérale conduit davantage à l'augmentation des dépenses. Ledit rapport s'est essentiellement basé sur les résultats de Collier (2000) qui confirme que pour améliorer l'efficacité de l'aide, celle-ci devrait être envoyée en priorité aux pays qui mènent de bonnes politiques. Un autre auteur et économiste comme Jeffrey Sachs, Conseiller aux Nations Unies pour les objectifs du Millénaire, est l'un des derniers à préconiser l'augmentation de l'aide et affirme que les (pays) pauvres se retrouvent souvent piégés par la pauvreté et que pour en sortir, la solution est [...] l'aide extérieure, sous la forme de l'aide au développement, [qui] permet de démarrer le processus d'accumulation du capital, de croissance économique et d'élever le revenu des ménages (Sachs, 2005). Selon lui, l'aide extérieure nourrit trois dimensions. Une petite partie irait directement aux familles, principalement pour les urgences humanitaires comme l'aide alimentaire pendant une sécheresse. Beaucoup plus va directement au budget des Etats pour

financer les investissements publics et une partie est dirigée vers le secteur privé au travers des programmes de microcrédits [...]. En ce sens, l'aide extérieure n'est pas une distribution de prestations sociales, mais un investissement qui brise les pièges à pauvreté une fois pour toutes (Sachs, 2005 ; p.246).

White (1992) indiquait, lui, que « la pauvreté de la théorie, combinée à la faiblesse de la méthodologie économétrique, rendait difficile de conclure quoi que ce soit sur la relation entre l'aide et l'épargne ou entre l'aide et la croissance ». Pour sa part, Moyo (2009) avance plutôt qu'à ce jour, l'aide peut être considérée comme un total désastre sur le plan économique, politique et humanitaire pour une grande partie du monde en développement : elle perpétue le cycle de pauvreté des Etats en aggravant notamment la corruption avec les grands montants distribués et gérés directement par les Etats. Pour l'auteur, la société civile payant peu de taxes, les Etats se sentent peu concernés par une éventuelle reddition de compte envers les contribuables qui finissent par se désintéresser de la vie politique et économique de leur pays. Ses recherches avancent qu'entre 1970 et 1988, quand le flux de l'aide à l'Afrique était à son paroxysme, le taux de pauvreté des populations était passé de 11% à 66%. L'auteur explique la proportion de ces chiffres par la mise à disposition directe de l'aide pour les gouvernements, la rendant ainsi facile à détourner. Pourtant, l'obligation de fournir des rapports qualitatifs et quantitatifs aux bailleurs de fonds demeure mais les pays s'endettent chaque année davantage, sans perspective d'autonomie.

Beaucoup de pays dépendent encore de l'aide extérieure, et ce, même pour payer les enseignants, équiper et maintenir les lieux d'apprentissage (écoles et universités), occasionnant ainsi une crise profonde dans le système éducatif. Davantage d'investissements s'avèrent donc nécessaires pour dresser les besoins objectifs en matière d'éducation à utiliser par les acteurs humanitaires mais aussi ceux de développement afin d'améliorer la hiérarchisation et le ciblage des fonds : les pays en crises prolongées ne reçoivent pratiquement jamais la totalité du financement humanitaire demandé et pas plus de 2% de ce financement ne va à l'éducation. Pour l'UNESCO (2015) l'aide au développement ne compensera pas ce manque à gagner, avec seulement 10% de fonds versés à l'éducation. Pourtant, les agences des Nations Unies disposent presque toujours de plus de ressources humaines et financières que certaines ONG locales. Elles sont donc mieux préparées à faire face aux urgences et aux périodes suivant immédiatement les crises.

3.3.3. Opportunisme lié à l'aide humanitaire ou l'« industrie humanitaire »

Le principe et la pratique de l'asile en Afrique ayant été renforcés par l'aide internationale, un accord implicite engage tous les États africains accueillant des réfugiés sur leur territoire à leur fournir l'espace qui leur est nécessaire. En tant que geste réciproque (souvent mentionné dans la communauté humanitaire comme « partage du fardeau »), les États donateurs fournissent le financement nécessaire pour nourrir, abriter, éduquer et fournir des soins de santé aux réfugiés. Force est de constater que cela fournit aux États africains une grande source de devises, d'emplois et de possibilités commerciales. Cet état de fait conforte les États du Sud dans leur position de « consommateurs de l'aide » et leur entière dépendance envers cette dernière car les biens et services publics qu'ils sont censés assurer reposent fortement, à divers degrés certes, sur les organisations internationales et les partenaires de coopération, ôtant ainsi, sans que l'on ne le réalise, les « pouvoirs » et la crédibilité de ces États. Savard, Audet, et Leroux (2020) sont d'avis que l'aide humanitaire perpétuerait le système de pouvoir « top-down » entre les pays donateurs occidentaux et les pays du Sud. Selon les auteurs, ce type d'aide renforce effectivement la dépendance aux prestations étrangères et réduit les capacités des organisations et autorités locales sur la plan financier et technique.

Une fois cette dépendance installée, il devient difficile de faire comprendre aux différents acteurs de l'État que les agences des Nations Unies et autres acteurs humanitaires ne sont qu'un soutien pour les États. Ces derniers sont, en vertu des accords et conventions qu'ils signent, les premiers responsables de leurs citoyens mais aussi des populations déplacées qu'ils accueillent à titre de réfugiés. Ces personnes sont sous la responsabilité directe de l'État en premier lieu, pas des organisations internationales. De nombreux pays considèrent ainsi les organisations internationales qui interviennent lors de conflits ou aident à la reconstruction comme les seuls responsables de leur reconstruction et de la protection des individus. Cela pousse à dresser de nombreuses interrogations :

- Quand est-ce que l'éducation humanitaire qui est supposée être temporaire en réponse à des situations d'urgence supplée l'éducation pour le développement ?
- Les rôles et responsabilités des pays hôtes - souvent pauvres - et des organisations non gouvernementales sont-ils bien définis ?
- Une plus grande responsabilité doit-elle être confiée aux pays hôtes ? Ces derniers adhèrent souvent à de nombreux traités et conventions sans pouvoir les mettre en œuvre réellement.

En attendant de trouver réponse à ces questions, Fassin (2010) avance que la « raison humanitaire » ou la « morale humanitaire » ne sont à divers égards que des rhétoriques, et que l'anthropologie de l'aide humanitaire aurait mieux à faire qu'à les « déconstruire » : elle doit s'intéresser, comme l'a fait l'anthropologie du développement, aux acteurs, aux processus, aux pratiques, aux interactions.

Comme indiqué plus haut, il est arrivé dans le passé que des organisations se soient installées dans certains pays pour des motifs qui évoluaient avec le temps, prêtant ainsi à confusion le type d'aide à court terme (humanitaire) qui se transforme ensuite en aide à long terme (aide au développement). La forte politisation des crises n'aide pas à distinguer les deux types d'aide. Ainsi, plusieurs organisations humanitaires et urgentistes se sont reconverties pour les besoins de la cause à défendre (ainsi que des financements que s'arrachent la multitude d'organisations "sur le terrain") en organisations de développement, les missions humanitaires étant plus qualifiées de "sociales" tandis que celles liées au secteur économique des pays concernés ont plutôt une connotation développement. Malheureusement, il arrive que des États voient les situations d'urgence comme une opportunité pour leur pays de bénéficier d'une aide étrangère, surtout quand il s'agit de droits tels que la santé et l'éducation entre autres, protégés par les conventions liées aux Droits de l'Homme : les organisations internationales (onusiennes particulièrement) ont l'obligation d'intervenir dans ces cas du fait que leur mandat l'impose. Dans tous les cas, une coordination adéquate et un sens d'appropriation élevé des populations cibles sont fondamentaux pour la continuité de tous les programmes d'éducation après une urgence. À défaut, les organisations internationales auront beau investir dans des structures de qualités, si les ressources humaines – locales- ne sont pas là, les apprenants n'hériteront que de murs voués à effondrement et de frustrations.

Au-delà du débat autour du nexus (aide humanitaire/aide au développement), de Sardan (2011) soulève donc un autre aspect pas moins important et désolant : celui de l'opportunisme tous azimuts lors des interventions humanitaires. Selon lui, le malheur des uns faisant le bonheur des autres, il n'existe plus grand chose d'humanitaire dans ces interventions, mais plutôt des intérêts et de grosses sommes d'argent gagnées sur le dos de pauvres innocents. Selon l'auteur, les organisations ne sont pas les seules à profiter de ces situations, les populations locales ne sont pas en reste, ni les bénéficiaires eux-mêmes, chacun essayant de tirer le maximum de profit possible de la situation : les ressources fournies en temps de crise étant importantes, elles sont pour les populations des opportunités

complémentaires et font l'objet d' « appropriations » particulières. À titre d'exemple, lors de la crise malienne de 2012, notre expérience sur le terrain nous a montré que ces tentatives d'appropriation avaient entraîné de nombreux cas de fraude : de nombreuses personnes réfugiées au Niger et en Mauritanie se sont enturbannées, couvrant parfois la totalité du visage excepté les yeux selon les convictions culturelles, mais plus pour ne pas être reconnues pendant les sessions photos pour établir des cartes d'identité de réfugié. Cela pouvait permettre à un même individu de posséder plusieurs cartes dans l'espoir de recevoir une ration alimentaire plusieurs fois, ainsi que d'autres services socioéconomiques réservés aux réfugiés. Certains sont allés jusqu'à se brûler le bout des doigts quand les organisations internationales ont mis en place un système d'identification biométrique pour éviter ou en tout cas limiter ces cas de fraude qui faussent considérablement les prévisions d'intervention humanitaire.

Selon l'importance de l'opération et de ses conséquences en termes d'infrastructures, de logistique ou de personnel, de Sardan (2011) parle d'une véritable « industrie humanitaire », entraînant l'embauche de nombreux agents à tous niveaux et des revenus distribués considérables. C'est aussi le cas des ONG locales sous-traitantes de ces ONG internationales durant les périodes de crise qui, à la limite, finissent par être souhaitées, devant les stratégies « assistancielles » et humanitaires. Ce qui est tout aussi contradictoire est que les Etats bénéficiaires, finissent par y perdre de précieuses ressources humaines lorsque beaucoup de personnel local qualifié (parfois retraités, préretraités, ou ayant pris un départ volontaire) “abandonne” la fonction publique pour cette « industrie » ou même « invasion humanitaire » qui offre des salaires nettement supérieurs à ceux de l'État. La fuite des cerveaux devient alors une menace interne : il ne s'agit plus d'aller vers les pays du Nord pour les meilleurs éléments de la fonction publique mais plutôt rester chez soi et aller vers les projets, les agences de développement et les institutions internationales et gagner quasiment ce qu'on gagnerait à l'étranger.

Ainsi, avec sa multiplication et sa segmentation entre moult pays et projets, de nombreux experts et auteurs préconisent une meilleure coordination de l'aide venant des bailleurs (gouvernements du Nord) et des organisations d'aide multilatérale afin que l'aide au développement ou humanitaire soit plus efficace. Par ailleurs, les intervenants humanitaires sont forcés de faire face aux problèmes de « développement » que pose leurs interventions. C'est le paradoxe de l'urgence chronique. Par exemple, comment gérer la cohabitation à moyen terme avec les services publics sans court-circuiter ceux-ci ou les affaiblir ? Au-delà

de la facilité à débaucher leur personnel (des organisations à action l'humanitaire, comme celles mettant en œuvre des « projets de développement »), quelles conséquences a le fait de fournir, dans des pays où tout manque, des services gratuits et d'excellente qualité, alors que les centres de santé publics font partout payer pour des services de faible qualité ?

Le danger ici est donc la mise en place de services parallèles à ceux des autorités gouvernementales car encore une fois, parce que nous parlons de pays pauvres, il sera facile pour les organisations internationales de proposer de meilleures structures et meilleurs programmes que les Etats concernés. Cela peut créer d'autres inégalités. Dans les cas de force majeure où les Etats ne peuvent vraiment pas offrir de services en raison de l'urgence, il importe de transférer les programmes le plus tôt possible aux autorités gouvernementales et les amener à les gérer.

3.3.4. La séparation entre les deux types d'intervention de moins en moins préconisée

L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) et le CAD (Comité d'Aide au Développement) mettent à la disposition de plusieurs agences des Nations Unies, ONG et partenaires du Mouvement de la Croix-Rouge des financements pluriannuels pour mener une action au-delà du court terme. Cette dynamique s'inscrit dans une tendance plus large de l'engagement mondial croissant envers l'éducation d'urgence. Au cours du premier Sommet mondial humanitaire de mai 2016, un nouveau fonds appelé *Education Cannot Wait* a été lancé. Cela reflète un sentiment d'urgence qui, jusqu'à présent, faisait défaut dans les conversations sur le sujet et n'est qu'un exemple de l'écart croissant entre l'aide humanitaire et les efforts de développement. Ce qui était considéré comme un plus, comme important mais pas indispensable est maintenant considéré comme une priorité essentielle. La Direction de la Commission européenne chargée de la protection civile et des opérations d'aide humanitaire européennes (DG ECHO), bailleur de fonds important dans le domaine, a vu la part de son budget alloué à l'éducation d'urgence passer de 1% en 2014 à 10% en 2019⁸.

Selon l'UNICEF, ce changement de paradigme a plus de chances de faire de l'éducation un moyen d'améliorer la vie des millions de personnes qui sont ou pourraient être affectées par des situations d'urgence, car si la nécessité d'engager des actions rapides et à court terme s'impose dans des situations d'urgence et de conflit, il est important de promouvoir une planification et une analyse stratégiques à long terme dans l'optique d'un

⁸ https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies_en

développement sectoriel. L'éducation pour les réfugiés étant un des objectifs mondiaux de développement durable (ODD) ainsi que la prise en compte des enfants et des jeunes réfugiés dans la planification et le suivi nationaux des Etats, l'UNESCO (2015) estime que tout programme d'éducation en situation d'urgence devrait être un programme de développement et non pas une simple « mesure bouche-trou » qui va cesser dès qu'une situation particulière recevra moins d'attention médiatique.

Le financement et la mise en œuvre d'une nouvelle approche voulant faire de l'éducation une opportunité au-delà de la réponse à court terme serait idéale mais pourrait empiéter sur l'éducation pour le développement des États, ainsi que le rôle primordial de ces derniers. Ce débat de la communauté internationale sur la continuité dans l'aide humanitaire rétrécit davantage la frontière entre éducation humanitaire et éducation pour le développement. Pour parer à l'amalgame entre réponses humanitaire et de développement, certains bailleurs de fonds ont tenté de mettre en place des “programmes de transition” incluant des activités de reconstruction et de consolidation de la paix. Malgré ces efforts, peu de changements ont réellement eu lieu sur le terrain ; atteindre l'objectif de la responsabilité partagée entre les acteurs humanitaires et de développement assistant les pays en situation de crise prolongée est toujours aussi difficile (Bennett, 2015). De plus, même si la nécessité d'engager des actions rapides et à court terme s'impose dans des situations d'urgence et de conflit, il est important de promouvoir une planification et une analyse stratégiques à long terme dans l'optique d'un développement sectoriel et de la protection des droits. Une approche de ce type serait susceptible de faciliter le processus global de reconstruction des sociétés concernées. De Sardan (2011) pose alors la question de savoir comment distinguer ce qui relève d'une crise nécessitant l'intervention d'« urgentistes » et ce qui relève d'une dégradation générale progressive de l'État à laquelle sont confrontées les institutions de développement ?

Le débat du rôle des gouvernements et séparations des responsabilités entre gouvernements et organisations internationales revêt ici toute son importance : lorsque les États ne peuvent ou ne veulent assurer la mise en place et la continuité de programmes adéquats, l'écart entre réponse humanitaire et transition pour le développement se creuse, ce qui menace la viabilité desdits programmes une fois que les organisations internationales se retirent. La bureaucratie et les lourdeurs administratives peuvent également porter préjudice à la continuité. De plus, une fois l'attention des médias et du public perdue, certaines opérations sont vite oubliées et donc sous-financées par la suite (Mendenhall, 2014). Ainsi, de

nombreuses organisations internationales misent de plus en plus sur le renforcement des capacités des États et une coordination effective durant tout le processus, depuis le début de la crise afin de les préparer à prendre la relève car elles opèrent toutes par « phase in » and « phase out », selon les financements dont elles disposent (Mendenhall, 2014). Le meilleur moyen reste cependant l'implication et la participation de la communauté très tôt dans le processus afin d'obtenir de leur part un sentiment d'appropriation des projets : il est important d'intégrer la communauté dans les programmes de renforcement de capacités, de recruter des personnes locales pour enseigner, somme toute l'utilisation de leurs propres ressources (surtout humaines) pour faire vivre les programmes d'éducation le plus longtemps possible ; plus ce sens d'appropriation sera effectif, plus les programmes auront de chances de prospérer.

Quoi qu'il en soit, la réduction inéluctable de l'aide constitue une menace réelle pour l'éducation en situation d'urgence qui pourrait subir une réduction similaire aux autres secteurs de l'aide (vivre, abris) en raison de la multiplicité des crises et du peu de financements qui s'en suivent, même si les conflits restent l'une des préoccupations majeures de la communauté internationale car les déplacements massifs qui en résultent sont source de stress sur les pays accueillant les réfugiés, socialement mais surtout économiquement. Cela signifie de nombreuses contributions financières de la part des pays industrialisés, mais aussi de nombreuses ressources humaines pour gérer simultanément la mise en place d'une aide humanitaire devant assurer les principaux piliers que sont les abris, les vivres, l'eau potable et enfin l'éducation. En termes de faisabilité, le temps et les moyens financiers sont également problématiques : les populations et leurs besoins peuvent changer entre le moment où un programme est prévu et sa mise en œuvre effective. Les approbations des différents acteurs, la libération des fonds, sont autant d'étapes qui prennent beaucoup de temps et peuvent subir les effets de considérations politiques changeantes dans cette région d'Afrique subsaharienne. En dehors du financement, la pertinence des programmes de développement pose souvent problème : ils sont proposés et mis en œuvre par les bailleurs et agences chargées de programme mais restent loin des réalités sociales, culturelles et économiques des populations concernées.

Une meilleure planification du financement de l'éducation d'urgence sur le moyen et long terme devrait donc être une priorité majeure des acteurs humanitaires mais aussi des États concernés : à plus long terme, une aide humanitaire plus prévisible et flexible à l'éducation aura un impact positif sur l'efficience et l'efficacité des ressources grâce à une

meilleure transparence, coordination et responsabilisation des fonds. Enfin, les efforts de développement peuvent et sont occasionnellement déraillés par certains incidents et tant qu'il y aura des crises créées par des catastrophes naturelles ou par l'Homme, l'assistance humanitaire restera une nécessité regrettable. Cependant, une meilleure compréhension de la relation entre les deux, un rapprochement de certains domaines qui étaient traditionnellement considérés comme des priorités de développement à long terme par le biais de l'aide d'urgence, peuvent avoir un impact beaucoup plus grand et plus positif. Le discours de plus en plus présent de continuité dans l'aide humanitaire rétrécit ainsi davantage la frontière quasi invisible entre éducation humanitaire et éducation pour le développement et permet d'être optimiste.

3.4. Rôle du nexus pour déconstruire la stigmatisation des réfugiés

Une mise en œuvre effective du nexus pourrait aider à déconstruire le préjugé défavorable dont font l'objet la plupart des réfugiés. Avec une meilleure éducation et de plus grandes opportunités d'emploi sur le moyen et long terme, leurs contributions seront plus faciles à démontrer. En effet, depuis presque toujours, les réfugiés ont généralement été considérés comme des victimes dans le système international d'assistance, connu sous le nom de Régime international pour les réfugiés (RIR). Leur expérience est souvent généralisée, attribuant à l'ensemble de la population mondiale des réfugiés des caractéristiques communes qui finissent par devenir un « narratif de réfugiés », sans distinctions de zones géographiques, appartenances sociales, religieuses, ethniques. Ce préjugé alloue des rôles clairs, non seulement aux réfugiés en tant que « personnes dépendantes, désarmées et déracinées », mais aussi à ceux qui aident les réfugiés à revenir à la stabilité. Les réfugiés n'ont pas de rôle actif dans ce discours et le rôle du RIR semble être de nourrir, aider, guérir et contrôler (Harrell-Bond 1986 ; Napier-Moore 2005) ces franges de populations.

En s'appuyant sur Foucault, Harrell-Bond (1986) soutient également que les réfugiés reçoivent un rôle de suppléant, acceptent au fil du temps cette attitude de dépendance assignée et finissent par souffrir du « syndrome de dépendance » qui leur est imposé par les organismes d'assistance : de la même manière que la prison de Foucault transforme les détenus en criminels, les camps de Harrell-Bond transforment les migrants forcés en « réfugiés » : dociles, impuissants, bénéficiaires dépendants de l'aide (Napier-Moore, 2005). Ce fait peut influencer négativement et même obstruer leurs capacités humaines, leur estime de soi et beaucoup d'autres facteurs pouvant freiner leur développement en tant qu'individus. Ainsi,

ôter aux apprenants la liberté de choisir de façon éclairée, au lieu de les persuader à choisir des sujets jugés plus adéquats pour eux, leur donne moins de possibilités d'innovation et de réalisation de soi. Cela les rend impuissants et dépendants en internalisant un récit puissant, qui, avec la rhétorique et le temps, devient inconsciemment leur réalité. C'est pourquoi le rôle de plus en plus important de l'éducation pendant les situations d'urgence renforce le sentiment d'émancipation, d'autonomie ainsi que l'estime de soi des réfugiés.

Malgré cette forte perception de dépendance des réfugiés, deux discours s'opposent : celui les présentant comme un « fardeau » pour les pays qui les accueillent, et le discours reconnaissant les réfugiés, particulièrement ceux dont la situation se prolonge au-delà de cinq années, comme des ressources, des « agents de développement », plutôt que des fardeaux (Zerrougui, 2012). Ce dernier discours est au centre des politiques visant à inscrire dans une perspective développementale la question de leur assistance et nous renvoie au débat sur le nexus aide humanitaire-développement pour un accompagnement plus viable des réfugiés, sur le moyen et long terme. Le préjugé défavorable dont ils ont fait souvent l'objet fut le résultat de politiques à leur égard – principalement la création des camps – qui ont été maintenues dans le temps. La généralisation de ce mode de gestion a fait des réfugiés un fardeau à l'époque des indépendances pour les États africains (Smith 2004) qui accueillaient et assumaient largement la protection des réfugiés sur leur territoire, sans support financier significatif de la communauté internationale (Betts 2009). Les restrictions économiques, civiles et politiques qui étaient imposées par le système des camps ont ainsi rendu les populations réfugiées quasi-dépendantes de l'aide internationale (Werker 2007 ; Feldman, 2007).

Les défenseurs de l'approche considérant les réfugiés comme une ressource les voient comme une main-d'œuvre dont les compétences et aptitudes peuvent bénéficier au développement des communautés qui les accueillent. Paradoxalement, ils peuvent malheureusement représenter un motif de prestige politique et une source de financement international pour d'autres États. D'autres chercheurs qui se limitent à l'aspect économique de l'approche estiment que l'identification des réfugiés comme ressource ne constitue pas une solution à tous leurs problèmes, car ils vivent pour la plupart dans des zones périphériques offrant peu d'opportunités économiques et sans les commodités de base qu'offrent les villes. À cela s'ajoutent les problèmes liés à la discrimination dont ils font l'objet quant à l'octroi des terres agricoles, souvent de moindre qualité (Smith 2004), comparé aux populations locales. Il convient cependant de s'arrêter sur le sens accordé à la notion de ressource. Pour un chercheur comme Cavaglieri (2005), identifier les réfugiés comme une ressource et analyser

leurs moyens de survie sous cet aspect consiste à les réduire à leur « capacité de productivité » et à leur contribution au développement purement économique des régions dans lesquelles ils vivent, oubliant leur rôle social et même quelques fois politique en tant qu'élus locaux ou représentants choisis par leur communauté.

Par ailleurs, le lieu de refuge ou de demande d'asile influe beaucoup sur la perception des réfugiés comme fardeaux ou ressources. En Afrique de l'Ouest, les réfugiés fuient généralement vers le pays ou la ville la plus proche à pied, à l'aide de son bétail ou dans le meilleur des cas en voiture. Ce sont donc des déplacés qui quittent des pays pauvres pour d'autres pays pauvres, accompagnés par des organisations internationales. Sur l'ensemble du continent africain, la perception à l'égard des personnes déplacées devient négative vers la fin des années 1970 alors que le contexte politique international change : les flux de réfugiés ne sont plus associés à des mouvements de libération nationale liés aux indépendances, mais à l'éclatement de guerres civiles qui perdurent au point de rendre presque impossible leur retour à court terme dans leur pays d'origine. Au même moment une nette réduction de l'aide internationale est observée et est liée à la fin de la guerre froide (Crisp, 2001) : les gouvernements deviennent plus hésitants à s'engager pour la prise en charge des populations cherchant refuge sur leur territoire. Cette attitude est renforcée par la peur que ces flux migratoires ne déstabilisent les pays hôtes en créant une compétition pour les ressources comme l'emploi, l'accès à la terre (pour agriculture / maraîchage dans les zones rurales) et au logement dans les zones urbaines. (Bolesta, 2005 ; Smith, 2004 ; Dryden-Peterson et Hovil, 2004). Ces opportunités peuvent, dans certains contextes, renforcer le sentiment de compétition entre eux et les communautés hôtes et causer de nouveaux conflits. Elles peuvent également faire percevoir les réfugiés comme une menace à laquelle parer.

L'intégration locale n'était donc pas une solution idéale, de peur d'encourager l'arrivée de réfugiés en plus grand nombre (Betts 2009). Le retour volontaire difficilement applicable avec l'instabilité régionale, l'isolation dans des camps ou installations similaires (quelques fois spontanées) devint un modèle adopté sur le long terme. Ce système de gestion centré sur les camps est appelé *warehousing* (Smith 2004). Aujourd'hui encore, cette impasse persiste dans la plupart des pays africains et empêche ou ralentit une réelle intégration des réfugiés dans leur communauté d'accueil. Ainsi, les jeunes des groupes défavorisés gagneraient à acquérir des compétences par des méthodes de formation différentes pour faciliter leur accès au marché de l'emploi (Brewer et coll., 2005). Les politiques humanitaires et de développement internationales jouent un rôle important dans la détermination des

programmes d'éducation pendant les situations d'urgence, de conflit et de crise, permettant à certains établissements d'enseignement supérieur de s'engager en tant qu'acteurs humanitaires.

Il serait important de pouvoir diversifier les types d'offres et les adapter aux besoins et réalités des jeunes réfugiés vu le peu de formations professionnelles offertes à ces populations qui aboutissent à un emploi. Pour sa part, Styler (1984) avançait déjà que les populations des pays pauvres privilégient une formation à utilité immédiate. Aussi, parce que certaines cultures restent réfractaires à l'éducation "classique" offerte dans les salles de classe, l'éducation dite aux métiers soit le travail manuel occupent une plus grande place dans le souci, pour les jeunes, de pouvoir subvenir à leurs besoins ainsi que ceux de leurs familles. Il importe ici de rappeler l'importance de la famille dans le contexte ouest-africain dans lequel se cadre cette recherche : les solutions sont plus collectives qu'individuelles. Par ailleurs, les populations accueillant les réfugiés ont elles-mêmes du mal à trouver de l'emploi dans les zones urbaines. Dans les zones rurales, la raréfaction des terres ou des possibilités d'exploiter ces dernières en font une autre source de conflits entre les réfugiés et les populations locales qui les accueillent. Le problème devient donc économique et dépend du marché de l'emploi dans lequel évoluent ces populations.

Dans nos prochains chapitres, nous aborderons avec plus de détails l'importance pour les réfugiés africains d'acquérir des compétences pendant le déplacement. Ces compétences ont une double fonction pour eux et ont comme finalité d'atténuer le traumatisme lié à la fuite tout en construisant un meilleur avenir social, économique et intellectuel grâce à l'éducation.

CHAPITRE 4. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre présente les différents concepts théoriques qui permettent de délimiter le cadre de notre travail. Il s'appuie essentiellement sur trois concepts : les compétences et leur fonction (humaniste ou utilitariste), la théorie de l'apprentissage transformateur de Mezirow et la théorie d'intersectionnalité. Nous aborderons également un petit point sur la théorie de libération / d'émancipation de Freire. Nous avons estimé que ces différentes théories nous aideraient à cerner la complexité de notre problématique. L'hétérogénéité (milieux, vécu, possibilités et ambitions) de nos participants a aussi provoqué le besoin de nous référer à différentes théories pour chaque sous-groupe d'intervenants.

Nous présenterons donc les différentes définitions des compétences avant de discuter de la fonction qu'elles peuvent avoir pour les réfugiés. Nous présentons ensuite la théorie de l'apprentissage transformateur avec les sept phases d'apprentissage de Mezirow qui ne sont pas toutes applicables à tous les réfugiés rencontrés selon leur milieu (rural ou urbain). Nous discuterons aussi de la définition d'intersectionnalité qui reflète la superposition de multiples facteurs d'« oppression » dans un contexte africain au-delà du genre (femme/homme) tels que la caste, le niveau de scolarisation. Cette théorie nous permettra de mettre en avant l'émancipation et le leadership des femmes au même titre que les hommes, leurs nouvelles possibilités et aspirations grâce à la formation reçue pendant le déplacement. Nous ferons un lien entre ces différentes théories et la pensée *Freiriste* pour illustrer la libération des consciences chez les castes jugées inférieures et la conscientisation de la communauté (particulièrement chez les réfugiés ruraux) quant à l'importance de l'éducation pour construire un avenir meilleur en attendant de pouvoir s'affranchir complètement de l'aide humanitaire. Cette conscientisation se traduit effectivement par une transformation positive, individuelle et collective, de manière progressive. Elle réduit les inégalités et élimine les barrières sociales, déconstruit lentement mais sûrement certaines hiérarchies sociales et catégorisations héritées du pays d'origine des réfugiés.

4.1. Acquisition de compétences

L'école a toujours eu pour rôle de répondre aux attentes sociales de chaque époque, tout comme l'éducation participe au renouvellement perpétuel des conditions d'existence de la société (Durkheim, 1926). Pour pouvoir mettre en relief l'importance de l'acquisition de compétences pour de jeunes réfugiés, il y a lieu de se pencher sur les multiples définitions de la compétence elle-même.

4.1.1. Pluralité des définitions

Les compétences sont considérées par l'école de pensée constructiviste comme un moyen d'illustrer une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune. L'école behavioriste ou comportementaliste se réfère à la notion de compétence pour désigner les comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage. Perrenoud (1999) la voit comme la tâche qu'elle permet d'accomplir et qui confère à la personne qui l'effectue une reconnaissance sociale mais aussi une certaine responsabilité (ex: médecin responsable de son patient; chauffeur professionnel responsable de ses passagers). Ainsi, lorsque nous voyons quelqu'un accomplir une action, nous pouvons déduire qu'il détient la compétence requise pour sa réalisation ou non.

Elle est définie par Voorhees (2001) comme étant une intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique. Cependant, l'auteur estime que les traits et caractéristiques de chaque apprenant (bagage génétique et culturel issu de son milieu familial et social) influencent l'acquisition en diverses situations d'apprentissage, de ses capacités, habiletés et connaissances. Cros et coll. (2009) avancent pour leur part qu'une compétence vise l'efficacité, est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion) et s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Selon eux, elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise in situ différentes ressources (cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales), ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière.

Pour LeBoterf (1994), la compétence est plutôt assimilée à un « savoir-mobiliser » car à son avis, le transfert de connaissances n'est pas automatique : il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner, comme le milieu du travail. Il ne pense pas que posséder des connaissances ou des capacités signifie forcément être compétent : par exemple, connaître des techniques ou des règles de gestion comptable ne veut pas dire qu'un individu saura les appliquer au moment opportun, tout comme un individu peut connaître le droit commercial mais mal rédiger des contrats. À son avis, les connaissances ou capacités ne savent donc pas toujours être mobilisées de manière pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail.

Les éléments constitutifs de la notion de compétence se dégagent, selon Jonnaert (2013), de façon constante de l'analyse d'un corpus de définitions en sciences de l'éducation et sous-entendent que : (1) une compétence est toujours associée à une situation, à une famille de situations ainsi qu'aux champs d'expérience d'une personne, ou d'un collectif de personnes ; (2) le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'une diversité de ressources, des ressources propres aux personnes et des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation ; (3) une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation ; (4) une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation, c'est à dire qu'une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents après le traitement de la situation (p 5).

La compétence est différenciée du même terme au pluriel, à savoir « les compétences ». Montmollin (1986) insiste sur le terme au pluriel et définit les compétences comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard et de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Cette différenciation reste largement discutée, voire contestée, par des auteurs comme Boutin et Julien (2000), Boutin (2004) et Crahay (2006).

Burchell (1995) et Rey (1996) en font une distinction à trois niveaux, à savoir : (1) les compétences comportementales ou behavioristes qui renvoient à la maîtrise d'une capacité qui se manifeste dans la réalisation d'une tâche spécifique, par l'ensemble des comportements qui prouvent que cette capacité est acquise ; (2) les compétences de fonction ou génériques qui renvoient à la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité, et (3), les compétences génératives, interactives ou transversales qui renvoient à la capacité de mobiliser des ressources cognitives face à des situations complexes, dans des familles, ou différents types de situations.

D'autres auteurs tels que D'Hainaut (1988), Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990) voient plutôt la compétence comme étant un ensemble d'éléments qui peuvent être mobilisés par un individu pour traiter une situation donnée avec succès. Ces éléments renvoient aux compétences et capacités de l'individu, capacités qui sont plurielles et qui peuvent comprendre un savoir-faire, un savoir-être, des connaissances conceptuelles et procédurales, des ressources (Raynal et Rieunier, 1997). Par ailleurs, l'interchangeabilité du terme

compétence avec les termes objectifs, qualifications, connaissances, et même parfois tâches pratiques, c'est-à-dire les compétences requises pour la vie quotidienne et qui ne s'enseignent pas vraiment à l'école peuvent prêter à confusion (Perrenoud, 1997).

Ces différentes définitions, loin d'être exhaustives, rendent difficile la proposition d'une notion unanime de la compétence qui reste un construit social, difficile à observer ou à mesurer. Face à ce constat, Barrette, Boufrahi, Jonnaert et Masciotra (2004), ont insisté sur la nécessité de définir des finalités claires, appuyées par un travail théorique, d'unifier la terminologie et de faire des choix épistémologiques sans ambiguïté. Perrenoud (1997) adopte une position assez nuancée en avançant qu'il est plus fécond de décrire et d'organiser la diversité des compétences que de se battre pour établir une distinction entre savoir-faire et compétences. Contrairement à ce dernier, Boutin (2004) adopte une position catégorique envers cette notion de compétence qu'il qualifie d'amalgame paradigmatique et qui prête à confusion, qu'elle soit utilisée au pluriel ou au singulier. L'auteur insiste sur cette distinction, particulièrement à la lumière des écoles de pensée behavioriste et celle constructiviste.

Dans le strict contexte de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone (pas juste pour les réfugiés), nous partageons cette vision de Perrenoud car il nous semble important de classer les compétences en fonction de leurs objectifs respectifs. Cela aiderait les praticiens à établir leurs priorités, en fonction de leur contexte et ressources, mais surtout en fonction des réalités de leurs apprenants. La distinction de Burchell et Rey précitée serait un bon point de départ et nous épargnerait les amalgames craints par Jonnaert. La proposition de Barrette et coll. (2004) quant à l'uniformisation de la terminologie et de l'épistémologie nous semble également pertinente. Dans un contexte comme celui à l'étude, les populations victimes de leur manque de qualifications travaillent de longues heures, dans le secteur informel, et vivent malgré tout en dessous du seuil de pauvreté. Ainsi, pour assurer aux jeunes un minimum de qualifications, l'UNESCO (2012) identifie trois types de compétences. Il s'agit : (1) des compétences de base en lecture et calcul qui leur permettront de subvenir à leurs besoins primaires au moins. Elles permettront également de poursuivre des études à un niveau plus élevé et ainsi aspirer à de meilleurs emplois ; (2) des compétences transférables telles que la résolution de problèmes, la créativité, le leadership, des compétences entrepreneuriales, pour prouver une certaine adaptabilité dans différents milieux de travail ; (3) des compétences techniques et professionnelles nécessaires dans de nombreux domaines qui requièrent des compétences techniques spécifiques, de la couture à l'agriculture en passant par la construction (p.24).

Ces trois types de compétences présentent diverses possibilités pour les jeunes d'acquérir un mélange des trois sortes de compétences ou celles qui correspondent le mieux à leurs environnements, leurs aptitudes personnelles, entre autres facteurs. Ces compétences sont indispensables à l'éducation supérieure qui présente des avantages socioculturels et économiques certains pour les réfugiés bien que la croyance générale semble indiquer que l'éducation de base soit la plus importante ; certes, elle est capitale mais une éducation de base ne suffira pas à absorber les réfugiés dans le marché du travail.

4.1.2. Approche par Compétences et Pédagogie Par Objectifs : rôle humaniste ou utilitariste de l'éducation ?

Les définitions plurielles des compétences présentées nous permettent d'introduire le concept d'Approche Par Compétences (APC), courant pédagogique visant historiquement à clarifier les finalités des programmes de formation et à structurer les activités de planification pédagogique (Nguyen et Blais, 2007) et celui de la Pédagogie Par Objectifs (PPO). Cette APC est une conception socio-constructiviste focalisée sur l'apprentissage qui a remplacé la PPO. Cette dernière signifiait une conception behavioriste de l'apprentissage et une logique pédagogique axée sur l'enseignement. Elle a dominé pendant une cinquantaine d'années au moins le domaine de l'éducation (Barrette et coll., 2004) et s'est répandue à la suite d'un long travail social et pédagogique. Elle est proche de l'approche taylorienne de l'organisation du travail d'entreprise qui consistait à rendre séquentielles les tâches des travailleurs et du comportementalisme ou behaviorisme, cadre organisationnel dominant du travail en entreprise, particulièrement en Amérique du Nord. Elle était donc le résultat de contraintes des contextes économiques et sociaux de l'époque (Barrette et coll., 2004). C'est dans cette optique qu'en Occident, de nombreux programmes scolaires ont modifié leurs contenus en une série d'objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les adultes et faciliter leur intégration au marché du travail.

Nous ne pouvons donc pas omettre le parallélisme certain existant entre la vision du travail en entreprise et le courant pédagogique dominant qu'elle représentait. McClelland (1973) avance qu'il a été démontré que les compétences acquises dans ce modèle d'apprentissage permettaient de mieux prédire la performance des employés, améliorant ainsi la rentabilité des entreprises. LeBoterf (2001, 2004) estime que l'école, en adoptant cette pédagogie, ne pouvait pas nier son allégeance au comportementalisme ou behaviorisme, dans la perspective de cette rentabilité des entreprises évoquée par McClelland. En matière

d'application pratique de cette pédagogie, Nguyen et Blais (2007) considèrent que l'avantage principal de la PPO est d'avoir formulé et formalisé la nécessité d'explicitier de façon précise les finalités d'un dispositif de formation. Cette exigence facilite la démarche globale de planification pédagogique et se révèle essentielle à la cohérence interne des programmes qui sont élaborés, en favorisant l'adéquation entre les objectifs visés et les activités éducatives proposées.

Cependant, pour les auteurs, une des limites de la PPO est le caractère parfois rigide de l'énonciation formelle des objectifs et le danger de perdre ainsi l'occasion d'ouvrir l'esprit vers ce qui est important à enseigner et à apprendre. De Ketele (1996), lui, considère que les évaluations focalisées sur les objectifs spécifiques ne sont pour les étudiants que de longues listes d'objectifs juxtaposés, trop formels et sans signification concrète ; il dénonce les excès d'une « pédagogie à tiroirs » où, même lorsque des objectifs pédagogiques de haut niveau sont formulés, l'intégration est peu présente chez les apprenants. L'Approche par Compétences (APC) quant à elle, entre dans le cadre de réformes curriculaires dont le rôle était de modifier une approche pédagogique traditionnelle classique et visait à diminuer les abandons scolaires et les redoublements, à réduire les disparités entre les élèves au sein de la classe et plus largement à donner un sens aux apprentissages en permettant à l'élève d'intégrer les acquis scolaires en vue de résoudre des problèmes inhérents à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en cas de besoin (Cros et coll., 2009).

C'est dans les années soixante-dix qu'elle émerge en Amérique du Nord sous l'appellation *competency-based education*, d'abord dans l'enseignement professionnel, puis dans le reste des secteurs de l'éducation pour apporter une solution aux limites de la PPO (Houston et Howsam, 1972; Schmiedler, 1973; Burns et Klingstedt, 1973). La littérature francophone (France, Belgique, Québec, Suisse-Romande) ne s'est penchée sur l'APC qu'assez récemment. Le monde de l'entreprise avait un besoin particulier de disposer d'une main d'œuvre bien formée et peu onéreuse (rationalisation des coûts de formation) et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs (Hirtt, 2009).

L'objectif premier de cette APC était donc de passer d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre, focalisé sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques (Chauvigné et Coulet, 2010). Nguyen et Blais (2007) sont d'avis que cette approche a le mérite d'avoir suscité le développement d'un cadre conceptuel pédagogique beaucoup plus adapté aux conceptions qui se sont

corrélativement développées autour du concept d'expertise professionnelle. Selon ces auteurs, les dispositifs de formation professionnelle utilisant l'APC stimulent et soutiennent la motivation des apprenants en favorisant notamment leur perception adéquate de la valeur des activités et de la viabilité de leurs ressources internes.

À l'opposé, les détracteurs de l'APC (Boutin, 2004 ; Jonnaert, 1988, 2001, 2002, 2004, 2013) y voient « l'aliénation de l'éducation aux intérêts économiques » et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs. Ils l'accusent d'être la marque des nouvelles politiques éducatives soutenues par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et les États engagés dans le processus de Bologne, visant à faire de la diffusion des savoirs un moteur du développement économique et social, cela au détriment d'une formation plus ouverte, critique, humaniste et citoyenne. Les moins critiques (LeBoterf, 1994, 2001, 2004 ; Perrenoud, 1995, 1997, 1999, 2002, 2011) y voient la reconnaissance du rôle de l'éducation dans le développement économique, sans renoncer à sa participation à l'émancipation sociale.

Ce ne sont pas les premiers auteurs à discuter ce sujet. En 1987, Dandurand et Olivier parlaient déjà des deux pôles de l'éducation que sont le pôle "économiste" et le pôle "culturaliste" ou humaniste. Les auteurs ont rendu compte dans leurs travaux, de quarante ans de recherche et d'études, commençant par la période 1945-1965 que les auteurs considèrent comme le premier moment de l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation. Selon leur chronologie, le rôle de l'éducation était d'abord de répondre aux besoins d'égalité et *d'achievement* pour la société tout entière. Cela impliquait une application classique du paradigme fonctionnaliste à l'éducation, la priorité étant souvent accordée à l'action culturelle de l'école qui "mobilise les individus et les intègre aux grands ensembles par un travail de socialisation" (p.89). Ces besoins se muent par la suite, à l'image de la société qui privilégie alors des exigences technocrates, en besoins de formation technique et scientifique afin de répondre à un besoin de mobilité de la main d'œuvre. Au cours de la même période, les besoins finissent par devenir purement économiques car la société finit par adopter une vision "fonctionnelle-technocratique". Cette dernière remet en question la place de l'éducation dans les termes d'une économie politique de l'éducation (Dandurand et Olivier, 1987).

Figure 4 : Evolution des fonctions de l'éducation selon Dandurand et Olivier (1987)

Les premières années après la Seconde Guerre mondiale : Double légitimité de l'éducation	• A la fois un levier de croissance économique et un instrument d'égalisation des chances • Pas une vision strictement économiste ou humaniste de l'éducation
1945-1965 : Le paradigme fonctionnaliste de l'éducation, puis la vision fonctionnelle - technocratique	• Premier moment de la sociologie de l'institutionnalisation de l'éducation : priorité donnée à l'action culturelle de l'école • Les besoins ont évolué avec la société, qui est devenue purement économique et a exigé des compétences techniques et scientifiques pour assurer la mobilité de la main-d'œuvre
1965-1975 : Début de l'ère de la consommation dans les pays industrialisés & libéralisation de l'enseignement supérieur	• Les universités deviennent accessibles aux classes moyennes et inférieures/à la classe ouvrière, mais un grand nombre de chômeurs en fin de formation • L'école conserve son fonctionnalisme (fonctions de socialisation) mais aussi ses fonctions de sélection (mobilité et distribution)

(Dandurand et Olivier, 1987)

Les auteurs s'appuient sur Bernstein, Halsey, Floud et Anderson (1961) qui établissaient que l'éducation était plus qu'un "bien de consommation" mais représentait un investissement économique capital qui devrait pouvoir participer au développement des sociétés modernes. Les années 1965-1975 qui ont marqué l'entrée dans l'ère de consommation des pays les plus industrialisés (capitalistes), l'université était devenue plus accessible aux moins aisés (classes moyennes et mêmes populaires). Cependant, cette libéralisation de l'enseignement supérieur a des coûts qui sont vite revus à la baisse et nourrissent des inquiétudes quant à l'augmentation du nombre déjà élevé de chômeurs à la fin de leur formation. Par ailleurs, les travaux de cette époque gardent une profonde empreinte de fonctionnalisme qui implique que l'école remplit essentiellement les fonctions de socialisation d'une part et de sélection d'autre part; la socialisation confère savoir et morale tandis que la sélection assure mobilité et distribution (Ibid, p. 93).

4.1.3. Importance des compétences en contexte humanitaire – africain –

Dans le contexte d'un discours dominant sur l'éducation de base pour tous, l'accès à l'éducation post-primaire demeure un luxe réservé aux populations dans leur lieu de résidence permanent. Les réfugiés restés longtemps dans les camps reçoivent uniquement ce qui est jugé « nécessaire » pour répondre à leurs besoins et droits fondamentaux (Saint, 2009). En dehors de quelques programmes à l'intérieur des camps de réfugiés, l'éducation post-primaire est beaucoup moins rigoureusement évaluée. Cet accent particulier sur l'éducation de base a eu

des effets néfastes sur le système éducatif dans son ensemble (Purnell, 2008), et, à long terme, le manque d'incitations à l'enseignement secondaire et supérieur affaiblit la motivation des étudiants à compléter ne serait-ce que l'enseignement primaire. Cela laisse les communautés réfugiées avec un pool d'enseignants seulement instruits jusqu'au niveau secondaire, entraînant ainsi une baisse de la qualité de l'éducation de base et créant un cercle vicieux. Le plaidoyer pour davantage d'efforts en éducation post-primaire se fait de plus en plus pressant au niveau international car l'enseignement secondaire se développe sur les compétences et les connaissances existantes afin de mieux préparer les jeunes à l'enseignement supérieur, ou à entamer un métier directement, sans nécessairement passer par l'université. L'enseignement supérieur ou universitaire est, pour sa part, essentiel aux progrès en sciences et technologies, et la préparation des enseignants et des formateurs est nécessaire pour enseigner les compétences spécialisées nécessaires à l'essor économique des pays (Morlang et Watson, 2007). Ces compétences augmentent également la capacité et la motivation des individus à mieux planifier leur vie, améliorer le bien-être de leurs enfants et prendre soin de leur santé et celle de leurs familles (Cohen, 2008).

Dans le contexte particulier des camps de réfugiés, le troisième niveau de compétences de Burchell (1995) et Rey (1996)⁹ représente l'idéal à atteindre dans la mesure où la transférabilité des dites compétences accorderait de plus grandes chances d'adaptabilité (insertion professionnelle et socioéconomique) aux réfugiés et ce, quelle que soit la solution durable qui s'applique à leurs cas individuels¹⁰. Devant l'incertitude du futur pour les jeunes réfugiés, causée par les déplacements prolongés, il est fondamental de s'assurer qu'ils soient équipés de compétences transférables, compétences qui s'acquièrent difficilement en se limitant à une éducation primaire. Les compétences acquises par ces jeunes, durant le déplacement, sont essentielles à la résolution de conflit, à la reconstruction de leur communauté une fois le conflit terminé et au maintien de la paix (Betancourt et coll., 2008). Cependant, il est capital d'accorder autant d'importance aux formations non-formelles que celles formelles, particulièrement celles reçues avant le déplacement. De plus, Zeus (2009) préconise la mise en place d'opportunités éducatives dès le début et tout au long du déplacement ; pas seulement au moment de l'obtention d'une solution durable pour les réfugiés, afin d'établir une certaine continuité de l'apprentissage. Le développement de

⁹ Compétences génératives, interactives ou transversales, qui renvoient à la capacité de mobiliser des ressources cognitives face à des situations complexes.

¹⁰ Solutions durables : rapatriement volontaire, intégration locale ou réinstallation dans un pays tiers (généralement pays « développé »).

compétences pour l'emploi et la vie courante sont donc des priorités qui doivent être prises en compte dans la gestion des réfugiés (UNESCO, 2015).

Afin d'effectuer des progrès durables, les compétences doivent être construites à travers tout le continuum, du niveau de base au secondaire supérieur, à l'éducation supérieure, en passant par l'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP). Des efforts coordonnés aux niveaux primaires, secondaires et au niveau de l'EFTP sont nécessaires pour renforcer les acquis d'apprentissage. Une population peu qualifiée, une inadéquation des compétences avec les besoins du marché du travail deviennent de plus en plus coûteuses et se traduisent par un taux de chômage élevé (en particulier pour les jeunes), des désavantages économiques et une instabilité politique dans les pays pauvres, surtout ceux accueillant des réfugiés. Les formations techniques et professionnelles jouent ainsi un grand rôle dans l'initiation des réfugiés à travers des apprentissages pratiques, non-académiques, en droite ligne avec un métier en particulier qu'ils auront choisi. De telles formations, lorsque complétées, qualifient les jeunes et leur offrent une certaine adaptabilité au marché du travail du pays où ils auront effectué ladite formation. Combinées aux compétences évoquées précédemment et à leurs habiletés fondamentales, ce type de formations peut aider les réfugiés à mieux planifier leur avenir professionnel, obtenir un emploi ou créer leur propre commerce.

Ces compétences créent également un lien solide entre les jeunes et les acteurs humanitaires intervenant dans leur communauté. Cependant, le peu de formations professionnelles offert à ces populations aboutissent rarement à un emploi, alors que Styler (1984) avance que les populations des pays pauvres privilégient une formation à utilité immédiate. Dans tous les pays du monde, bien que l'éducation ne soit pas l'unique variable pour résoudre l'ensemble des problèmes de la jeunesse et du développement socioculturel, économique et industriel, (car la pratique de la démocratie, de la culture, de la paix, les politiques économiques, les politiques d'emplois et d'informations sont autant d'autres variables qui ont un impact sur la société et sa gestion quotidienne), il n'en demeure pas moins qu'elle soit incontournable pour tout développement humain.

Par ailleurs, parler de compétence semble une évidence pour un occidental, mais il est probable que ce qui compte pour un enseignant africain soit la performance (les notes de l'apprenant) et non la potentialité révélée à travers cette performance comme compétence.

Ces réformes, réussies ou pas, nous ramènent au débat de la fonction utilitariste de l'école, et immanquablement à celui de la transition école-emploi pour les apprenants : la

mise en œuvre effective de l'APC en Afrique de l'Ouest serait d'un grand apport pour l'économie des pays concernés car leur sous-développement requiert des personnes armées de compétences concrètes et pour faire décoller l'économie, pas uniquement des « penseurs », des « savants ». Cela est particulièrement vrai pour les réfugiés diplômés qui peinent à intégrer le monde du travail dans leur pays d'accueil.

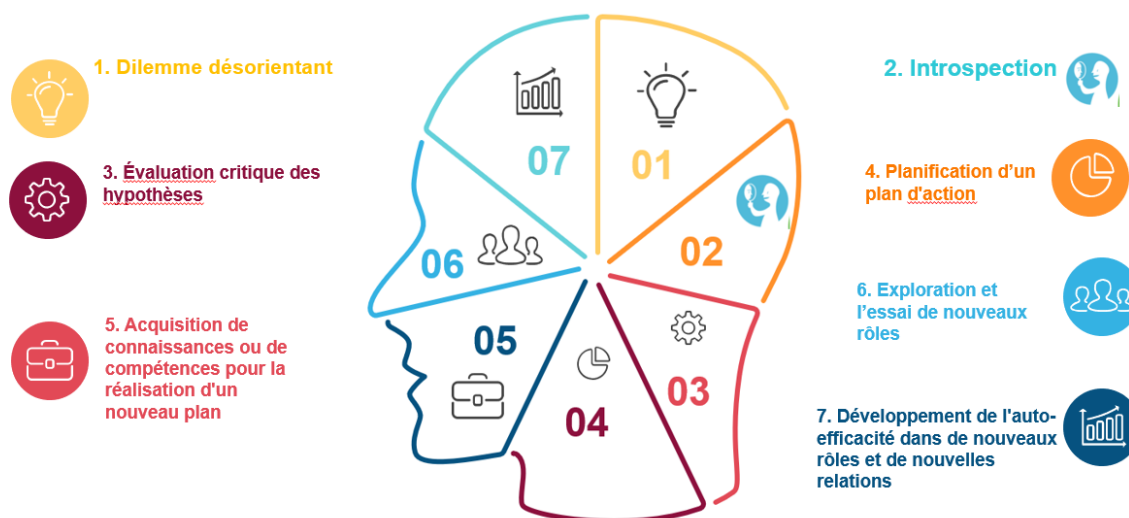
4.2. L'apprentissage transformateur et la libération / l'émancipation

L'apprentissage transformateur ou *Transformative learning theory* est une des théories de l'apprentissage qui se concentre particulièrement sur l'éducation des jeunes et des adultes. Elle se concentre sur l'idée que les apprenants peuvent ajuster leur pensée en fonction de nouvelles informations. Mezirow (1978, 1990, 1997, 2000) estime que l'apprentissage transformateur résulte généralement d'un "dilemme désorientant" qui est déclenché par un changement, une crise ou transition majeure dans une vie. Il peut également résulter d'une accumulation de changements dans les schémas de signification sur une période donnée. Des situations moins dramatiques qu'un déplacement forcé ont donné naissance à cette théorie mais nous estimons que c'est une théorie pertinente à notre étude dont les participants ont vécu des transformations majeures, ont plus de 18 ans et peuvent donc être considérés comme jeunes adultes. L'apprentissage transformateur va au-delà de la simple acquisition de connaissances, et plonge dans la manière dont les apprenants trouvent un sens à leur vie et à leur compréhension. Ce type d'expérience d'apprentissage implique un changement fondamental de leurs perceptions : les apprenants commencent à remettre en question tout ce qu'ils savaient ou pensaient auparavant et à examiner les choses sous de nouvelles perspectives afin de faire place à de nouvelles idées et informations. De nombreux apprenants et experts s'accordent à dire que ce type d'apprentissage conduit à une liberté de pensée et de compréhension.

Cette capacité de remise en question et acceptation de nouvelles idées de l'apprentissage transformateur est un élément vital de sentiment de retour à la normale pour les réfugiés. Ces derniers n'ont pas d'autre choix que de s'adapter à leur nouvel environnement et de s'imaginer une nouvelle vie, avec de nouvelles perspectives puisqu'ils ne savent pas combien de temps leur déplacement forcé va durer. Mezirow présente l'apprentissage transformateur en plusieurs phases. Ces phases sont essentielles pour aider les apprenants adultes à transformer leurs notions antérieures à mesure qu'ils obtiennent de nouvelles informations et de nouveaux points de vue.

Figure 5 : Les sept phases d'apprentissage de MEZIROW

Transformative Learning Theory : Les 7 phases d'apprentissage de MEZIROW (1996)



Ces sept phases sont décrites dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Description des 7 phases d'apprentissage de Mezirow

1. Le dilemme désorientant	Le dilemme désorientant est une situation dans laquelle un apprenant découvre que ce qu'il pensait ou croyait dans le passé peut ne pas être exact. C'est la première partie de l'apprentissage transformationnel. Il peut s'agir d'un moment de découverte (<i>aha moment</i>) où un élève entend ou considère quelque chose qu'il n'avait peut-être pas compris auparavant. Ce dilemme désorientant peut-être inconfortable ou stimulant pour les élèves, mais il est l'élément déclencheur clé pour initier l'apprentissage transformationnel.
2. L'introspection	Après un dilemme désorientant, les élèves procéderont à un auto-examen, une introspection de leurs croyances et de leur compréhension. Ils réfléchiront à leurs expériences passées et à la façon dont ils se rattachent à ce dilemme désorientant. Cela peut créer une transformation de perspective, où les apprenants comprennent que leur perspective peut ne pas être la seule.

3. L'évaluation critique des hypothèses	Dans cette phase de l'apprentissage transformationnel, les élèves sont capables de jeter un regard plus complet sur leurs hypothèses passées et de les examiner de manière critique. Ils sont capables d'accepter que certaines de leurs hypothèses passées étaient peut-être erronées, et sont ainsi plus ouverts à de nouvelles informations et pensées. Cela crée une transformation des perspectives car ils sont capables de regarder leur propre passé avec un regard plus impartial.
4. La planification d'un plan d'action	Une fois que les apprenants ont compris en quoi leurs hypothèses et leurs croyances passées étaient peut-être erronées et qu'ils ont une transformation de perspective, ils sont en mesure de planifier un plan d'action. Ils sont capables d'envisager le type d'apprentissage dont ils auront besoin pour mieux comprendre un problème ou une situation. Ils seront aussi capables d'avoir une stratégie pour apprendre de nouvelles choses, voir de nouvelles perspectives, parler à de nouvelles personnes, s'adapter à une situation nouvelle et bien plus encore.
5. L'acquisition de connaissances ou de compétences pour la réalisation d'un nouveau plan	C'est le moment pour les apprenants de mettre leur plan en œuvre et d'aller plus loin dans leur apprentissage transformationnel. Ils sont appelés à apprendre de nouvelles choses et envisager différentes perspectives afin d'améliorer pleinement leur apprentissage. Cela peut nécessiter un travail et des efforts considérables, mais c'est là que se produit le véritable apprentissage.
6. L'exploration et l'essai de nouveaux rôles	L'apprentissage transformationnel requiert l'action des apprenants. Explorer et essayer de comprendre les changements est la clé du succès. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre quelque chose, mais de travailler activement à comprendre et à expérimenter de nouvelles choses pour soi-même.

7. Le développement de l'auto-efficacité dans de nouveaux rôles et de nouvelles relations	L'auto-efficacité implique que nous soyons capables de prendre nos propres décisions et d'avoir nos propres convictions. Lorsque nous suivons des phases d'apprentissage transformateur, il est extrêmement important de prendre confiance en nos convictions et notre compréhension, et de continuer à pratiquer ce cycle transformateur à mesure que nous avançons.
--	---

Cette théorie de Mezirow montrera lors de l'analyse des données recueillies auprès des réfugiés que des groupes autres que les femmes, notamment les réfugiés urbains éduqués au niveau universitaire passent par différentes phases d'apprentissage, sans pouvoir toutes les réussir. Plusieurs facteurs expliquent la disparité dans l'atteinte des différentes phases par les différents sous-groupes de réfugiés, le plus flagrant demeurant leur niveau d'études. Cette liberté obtenue comme résultat de l'apprentissage transformateur peut s'imbriquer dans la théorie de libération/d'émancipation de Paulo Freire dont la pensée met l'accent sur les moyens de se libérer, grâce à l'éducation, des mécanismes d'oppression intégrés, selon lui, à la structure sociale et qui sont au service des classes dominantes. En effet, Paulo Freire se situe à l'origine de l'éducation populaire comme paradigme pédagogique innovant lorsqu'elle émerge en Amérique latine et son héritage est intimement articulé avec les mouvements sociaux, surtout dans les années 1960 et 70. Sa pensée s'affirme aujourd'hui comme une œuvre collective en processus de construction et de réinvention dans les différentes expériences de lutte et d'organisation des classes populaires dans le monde entier. Sa Pédagogie sociale, intéressée par la dynamique des conditions de vie des familles, des enfants, des jeunes, des adultes et des personnes âgées, s'insère dans un contexte de problèmes qui surgissent à partir de la condition sociale et qu'il est facile de noter dans la composition des groupes de réfugiés rencontrés.

La pensée *Freiriste* développe donc des stratégies d'éducation qui incitent à la participation comme un moyen de promotion de la citoyenneté, comprises dans ses dimensions critiques et actives. Pour lui, le but de l'éducation étant la libération culturelle de l'homme au service de la libération sociale, les trois grands thèmes qui sont au cœur des préoccupations de Freire sont la conscientisation, la révolution, et le dialogue et la coopération entre l'avant-garde et les masses afin de maintenir l'esprit de la révolution (Freire, 1974). Nous nous sommes intéressés dans notre travail aux aspects libérateur, émancipateur voir même critique de sa pensée, et non à ceux liés aux aspects politique et révolutionnaire.

4.3. Théorie d'intersectionnalité

Le cadre féministe intersectionnel, théorie présentant une « simultanéité des oppressions », selon Harper et Kurtzman (2014), guidera principalement l'analyse des entretiens effectués avec les réfugiés vivant dans le camp de Mangaizé. Cette théorie nous permet de souligner principalement les positions sociales qu'occupent ces populations (en fonction de leur genre, origine ethnique, caste, statut socioéconomique) puis d'explorer leur possible influence sur leur identité sociale et personnelle. L'approche intersectionnelle est une théorie féministe, favorisant principalement *l'empowerment* des femmes. Cette théorie est une approche alternative qui reconnaît le potentiel des femmes et travaille à leur redonner du pouvoir sur leur vie (Corbeil et coll., 1983). En soi, le concept d'intersectionnalité n'est pas nouveau. Les origines se retrouvent dans les travaux de Cooper (1892) et de DuBois (1920). Ces derniers sont reconnus comme pionniers de l'analyse intersectionnelle (Collins, 2000) puisqu'ils ont été les premiers à s'intéresser à la complexité des systèmes d'oppression et à identifier les dynamiques entre identité et structure sociale et leurs effets sur la vie des Américains d'origine africaine (Harper et Kurtzman, 2014).

Cette théorie vise donc des actions pouvant permettre aux femmes d'exercer un pouvoir sur leur environnement dans le but d'instaurer un changement personnel d'abord mais aussi au niveau social dans leur communauté. Cette approche vise alors à explorer les besoins individuels des femmes, et, à partir de leurs expériences, à reconnaître leurs forces afin de favoriser l'émergence de nouvelles aptitudes pouvant favoriser l'affirmation de soi et l'autonomie. Autour des années 1990, le terme « intersectionnalité » comme tel a été introduit par Crenshaw (1991). Il a par la suite été théorisé pour explorer comment l'identité des femmes, leur positionnement social et leurs expériences de l'inégalité et de la violence ont été structurés par les multiples systèmes de domination liés à la race, au genre, à la classe et à la nation, entre autres (Harper et Kurtzman, 2014). Cependant, la plupart des articles et des monographies sur l'intervention féministe ont été écrits par des chercheuses et des thérapeutes féministes d'origine américaine. La plupart des discussions ont porté sur la nécessité de revoir la place prédominante des rapports de sexe/genre dans les théories et les pratiques féministes occidentales pour mieux y intégrer d'autres grands systèmes de division et de hiérarchisation sociales (race, classe sociale).

À l'intérieur même des études féministes et du mouvement des femmes a donc émergé un questionnement sur la capacité du féminisme à prendre en compte l'hétérogénéité des

statuts sociaux et des expériences des femmes, tout comme la pluralité des identités qui en découlent. En d'autres termes, le féminisme est remis en question quant à sa capacité à élaborer une analyse de l'oppression des femmes qui reconnaît les effets conjugués du sexisme, du racisme, du « classisme ». Plusieurs auteurs tels que Belleau (1996), Crenshaw (1991) et Enns (2005) critiquent cette vision féministe occidentale de la famille où s'exerce la domination masculine, car, pour ces théoriciennes, la cellule familiale peut aussi symboliser un refuge où, en dépit du sexisme familial, elles se sentent à l'abri d'un monde extérieur hostile. Par ailleurs, l'archétype de l'épouse, mère et ménagère est vu comme un véritable lieu d'aliénation pour les femmes de certains groupes (Enns, 2005). En réalité, selon Davis (1981), Hooks (1981) et Comas-Diaz et Greene (1994), la contestation de ce modèle de femme, mis en place par un système patriarcal, ne rejoint pas véritablement l'expérience des femmes racisées qui ont été également soumises aux rapports de domination d'un système colonialiste. Cependant, cette vision est très occidentale mais est considérée comme normale, culturellement acceptée chez les Maliennes rencontrées. Il sied ici de se souvenir que plusieurs cultures africaines ont jadis reposées sur des systèmes matriarcaux.

Ce concept d'intersectionnalité est donc un outil d'analyse pertinent, pour interpréter et répondre aux multiples façons dont les rapports de genre entrent en interrelation avec d'autres aspects de l'identité sociale et, d'autre part, pour voir comment ces intersections mettent en place des expériences particulières d'oppression et/ou de privilège. Dans notre travail, ce qui pourrait être considéré comme intersectionnel serait la superposition des différentes identités, les castes/classes sociales, les rapports sociaux ainsi que les processus d'oppression ou l'expérience de cette oppression. Les théories discutées ci-dessus encadreront l'analyse des données collectées auprès des réfugiés rencontrés et faciliteront la compréhension de certains phénomènes qui sont inhérents au contexte de ces personnes. Chez les femmes particulièrement, l'intersectionnalité mettra en relief ce qui serait considéré par une occidentale comme un asservissement ne l'était pas avant le déplacement mais l'accès à des formations, à davantage de revenus et à une liberté de penser nouvellement découverte crée de profonds changements individuels mais aussi au niveau des sociétés et communautés concernées.

Ces différentes théories serviront de base pour notre analyse de données selon les profils et milieux (urbain/rural) des réfugiés tout en répondant à nos questions de recherche.

CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de notre recherche. Nous avons opté pour l'étude de cas, une approche répandue en recherche qualitative dans le domaine de l'éducation. Elle permet une description détaillée d'un problème et une conscientisation, parfois une émancipation des participants au projet de recherche. Dans ce travail, nous nous intéresserons en premier lieu aux fondements épistémologiques et caractéristiques méthodologiques de l'étude cas avant de discuter de ses limites et avantages pour une recherche menée en contexte humanitaire et en Afrique de l'Ouest. Nous aborderons donc quelques contraintes pour une recherche menée dans un tel contexte. Cette démarche nous permettra d'exposer nos choix et posture, en étant conscients de leurs possibles répercussions sur le processus de la recherche.

La deuxième partie du chapitre présente le choix du devis de recherche, la sélection du milieu, le recrutement des participants, le type d'échantillonnage, le déroulement de l'étude et le processus de collecte et d'analyse des données. Les critères de scientificité ainsi que les considérations éthiques mais surtout les limites méthodologiques de notre travail sont exposés en fin de chapitre.

5.1. Le choix de l'étude de cas exploratoire

L'étude de cas est une méthode de recherche définie comme l'analyse intensive d'une unité¹¹, mettant l'accent sur les facteurs de développement en relation avec l'environnement (Merriam-Webster, 2004). Elle permet une compréhension profonde des phénomènes (Harris et Sutton, 1986 ; Gersick, 1988), des processus les composant et des personnes y prenant part (Dyer et Wilkins, 1991; Baxter et Jack, 2008). Selon Eisenhardt (1989), elle répond, dans cette description, aux questions *qui*, *quoi*, *quand* et *comment*, visant ainsi à éclairer le pourquoi des choses. Elle est également appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, individuels ou collectifs (Woodside et Wilson, 2003). L'étude de cas est une méthode répandue en sciences sociales en raison de sa popularité en psychologie (Freud), en médecine, en droit (jurisprudence), et en science politique (Creswell, 2012). Bien que Stake (1995) la considère non pas comme une méthode mais comme un choix de ce que l'on souhaite étudier, elle reste une méthode pour plusieurs autres auteurs dont Merriam (1998), Denzin et Lincoln (2005), et Creswell (2012). Ce dernier décrit l'étude de cas comme essentiellement caractérisée par une collecte étendue

¹¹Une personne, une communauté, un programme, etc.

et approfondie des données, par le biais de plusieurs sources d'informations mais qui requiert une délimitation dans le temps, l'espace et la quantité d'informations à recueillir de la part du chercheur s'il ne veut pas être submergé par un surplus de données à traiter et analyser¹².

Karsenti et Demers (2018) la présentent comme l'une des rares méthodes en recherche qualitative qui peut devenir mixte avec l'ajout de données quantitatives dans le but d'obtenir des résultats plus rigoureux. Merriam (1998) ne partage pas cet avis et considère plutôt l'étude de cas comme une démarche exclusivement qualitative en éducation. L'auteur la classe en trois catégories : interprétative¹³, descriptive¹⁴ ou évaluative¹⁵. Selon elle, l'étude de cas pourrait être ethnographique, sociologique, psychologique ou historique. Elle lui attribue aussi quatre traits : particulariste, descriptive, heuristique et inductive car l'étude s'intéresse à un cas particulier, en fait une description détaillée, en permet une compréhension approfondie et enfin, part de l'observation de terrain et permet au chercheur d'établir des hypothèses interprétatives suite à son raisonnement inductif.

Des auteurs tels que Howard et Morgenroth (1968) et Gladwin (1989) la considèrent aussi comme adéquate pour la construction de théories. Elle peut aussi être déductive ou confirmatoire si l'objectif du chercheur est de confirmer une théorie (Eisenhardt, 1989). Pour leur part, Glaser et Strauss (1967) la considèrent davantage comme un moyen de vérifier une théorie. Pour ce faire, le chercheur se base sur une ou plusieurs hypothèses qu'il confronte à ses observations. Elle est également heuristique puisqu'elle aide à comprendre le cas étudié et aboutit à de nouvelles variables qui peuvent donner une nouvelle signification au phénomène étudié (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Stake (1995) nous livre trois autres facettes de l'étude de cas : pour lui, elle peut être intrinsèque, instrumentale ou collective. Elle est intrinsèque quand le chercheur ambitionne une compréhension approfondie du cas à l'étude. Ce cas peut être une personne, une classe, une école dans sa totalité ou autre, mais l'objectif du chercheur n'est pas de produire une généralisation. Il veut juste très bien comprendre son cas. L'accent est mis sur le cas lui-même parce qu'il présente une situation inhabituelle ou singulière. Lorsqu'elle est instrumentale, le chercheur est dans une situation où il veut comprendre son cas pour raffiner une théorie. Le chercheur se concentre donc sur une question ou un problème qu'il délimite bien pour illustrer ladite question.

Notre recherche doctorale s'est rapprochée de la définition de Merriam qui montre la multiplicité des facettes de cette méthode : elle peut être l'étude d'un cas simple ou de

¹² Observation, entretiens, enregistrements audiovisuels, documents, artefacts et rapports

¹³ Description détaillée du cas pour soutenir ou réfuter une hypothèse

¹⁴ Non basée sur une hypothèse et ne cherche pas à généraliser

¹⁵ Le chercheur émet un jugement sur le cas à la fin

plusieurs cas (étude multicas) et peut également se produire dans un ou plusieurs sites (multi-sites). Dans une étude multicas, le chercheur sélectionne plusieurs études de cas pour illustrer le problème et montrer des perspectives différentes, ce qui permet d'établir des convergences entre plusieurs cas tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun des cas. Elle peut être inductive : dans ce cas, elle est considérée comme exploratoire car le chercheur va tenter de construire une nouvelle perspective après avoir observé et comparé plusieurs cas, ce qui permettra une certaine généralisation qui va « graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la forme d'une théorie » (Mucchielli, 1996). Notre travail a donc été une étude de cas unique, mais avec des données provenant de diverses sources puisque nos participants étaient des acteurs humanitaires et des réfugiés évoluant dans des milieux différents, même s'ils avaient fui le même pays et appartenaient à des ethnies et « classes sociales » différentes. Le travail a été mené au camp de Mangaizé et à Niamey. Nos résultats et leur analyse nous ont permis de tirer de nouvelles conclusions, notamment la possibilité de transformer le déplacement forcé en opportunité plutôt qu'en malédiction. Avant le début de notre collecte de données, nous n'avions à aucun moment pensé que le déplacement pouvait présenter des avantages pour les réfugiés.

5.1.1. Fondements épistémologiques

L'étude de cas s'inscrit généralement dans le paradigme constructiviste mais elle peut également appartenir au paradigme interprétatif, selon la posture du chercheur. Dans l'école de pensée constructiviste dont Piaget fût le chef de file, la connaissance produite est le résultat d'interprétations d'individus situés dans des contextes sociaux, culturels et physiques donnés qui influencent son élaboration (Do, 2003). Cette connaissance est basée sur des concepts de viabilité, d'intersubjectivité, et de contexte. Pour Do, le paradigme constructiviste met en avant l'importance des interactions sociales et du concept d'intersubjectivité. Il présente notamment le sujet comme quelqu'un qui construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage : il est le « créateur » de ses connaissances.

À l'intérieur même du paradigme constructiviste, Avenier (2011) fait la différence entre le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln (1989, 1998) dont l'acronyme est *PECGL* et le constructivisme radical selon Von Glasersfeld (2001, 2005), dont la théorisation a été poursuivie par Le Moigne (1990, 1995, 2001, 2002, 2003). Dans l'analyse d'Avenier, Guba et Lincoln ont conceptualisé le *PECGL* pour l'étude des phénomènes humains et sociaux mais dans les deux paradigmes, les connaissances ne prétendent pas

fournir de description fidèle de la manière dont les choses sont ou fonctionnent réellement. Dans ce paradigme, Guba et Lincoln mettent en avant l'inséparabilité dans le processus de connaissance entre le sujet connaissant et ce qu'il cherche à connaître ; dans le processus de connaissance, le sujet connaissant ne peut pas échapper à son humanité : en particulier, sa subjectivité et ses valeurs jouent inévitablement un rôle dans le processus. Du point de vue constructiviste, les connaissances produites sur un objet seraient donc inévitablement entachées de la manière dont le chercheur les a préalablement perçues : le chercheur construit l'objet de son étude dès lors qu'il l'approche, et cette construction dépend fortement, voire nécessairement, de présupposés qu'il fait sur celui-ci (Désautels et Larochelle, 1994). Ces présupposés s'expliquent aussi par le fait que la conception du psychisme humain soit largement influencée par l'environnement social dans lequel il évolue (Gavard-Perret et Avenier, 2012).

Girod-Séville et Perret (1999) apparentent les types d'études de cas qui ne sont pas des recherches-interventions à un autre fondement épistémologique : le paradigme interprétatif. L'avis de ces auteurs est que ce paradigme a les mêmes hypothèses que le Paradigme Épistémologique Constructiviste selon Piaget (*PECP*) mais ne considère admissibles que les méthodes dites interprétatives ou herméneutiques. Dans la plupart des courants du paradigme interprétatif, la construction de connaissance vise d'abord à comprendre les significations que les différents sujets participant à une même situation donnent à cette situation. Les connaissances générées sont alors essentiellement descriptives. Elles sont souvent présentées dans des narrations détaillées offrant des « descriptions épaisses » ou *thick descriptions*, comme l'avance Geertz (1973), recourant le plus souvent à des méthodes herméneutiques et ethnographiques. Ces descriptions épaisses permettent généralement au lecteur de suivre le cheminement du chercheur dans ses interprétations sur la base du matériau empirique exploité.

Les paradigmes constructiviste et interprétatif ont souvent mis sous une même bannière et deviennent le paradigme constructiviste/interprétatif qui sous-entend qu'en plus d'être chercheur, ce dernier est acteur. Le participant intervient souvent à nouveau au moment de la validation car il confirme les informations recueillies par le chercheur pour des raisons de véracité et de fidélité. Cependant, les critères de validité des connaissances produites de ce paradigme restent problématiques car ils sont souvent jugés imprécis. Ces critères sont ceux de reproductibilité, d'intelligibilité, (Le Moigne, 1990 ; 1995), d'adaptation fonctionnelle, de

convenance (Von Glasersfeld, 1988) pour les constructivistes ou encore des processus de validation de nature empathique pour les interprétativistes.

La versatilité de l'étude de cas, autant en termes de méthodologie que d'épistémologie offre une marge de manœuvre considérable pour notre recherche. Elle autorise une posture épistémologique assez souple et des techniques de collecte et d'analyse de données riches et fiables, causant une co-construction du savoir entre chercheur et participants. Elle a donc beaucoup d'avantages mais présente tout de même certaines limites.

5.1.2. Forces et limites de l'étude de cas

Les forces principales de l'étude de cas relevées par Savoie-Zajc et Karsenti (2018) sont l'analyse en profondeur d'un cas ou une généralisation issue d'un ou plusieurs cas, la possibilité de développer des paramètres historiques, l'assurance d'une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité étudiée. Ces caractéristiques en font une méthode qui convient à toutes sortes de contextes, quel que soit le chercheur. Sa flexibilité et l'étendue possible de la collecte des données sont également avantageuses. Mucchielli (1996) trouve également l'étude de cas avantageuse car c'est une méthode qui fournit « une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales. » Cependant, elle est onéreuse en temps, pour le chercheur comme pour les participants et peut poser un problème de validité externe, raison pour laquelle, selon Miles et Huberman (1994) et Merriam (1998), un chercheur gagnerait à étudier plusieurs cas dans un souci de généralisation, mais seulement s'il en a les moyens (temps, argent, faisabilité). Sans ces moyens, l'étude de cas peut rarement être reproduite par un autre chercheur et présente des lacunes importantes quant à la généralisation des résultats sauf si cette généralisation était l'objectif premier du chercheur (Gagnon, 2012).

Cette difficulté à généraliser pourrait être due au fait qu'il soit peu probable que suffisamment d'études d'autres cas exactement comparables existent pour rendre les conclusions applicables à toute une population (Lecompte et Goetz, 1982; McMillan et Schumacher, 1984). Un autre grand inconvénient de l'étude de cas est que le chercheur tire seul ses conclusions, sur la base de ses observations et de sa description (Creswell, 2012), ce qui réduit considérablement les bénéfices que pourraient en tirer les participants qui seraient ici des acteurs "passifs". Lorsqu'elle est inductive, l'étude de cas est encore plus dépendante du raisonnement du chercheur qui est fondé sur l'observation des faits, ce qui limite toute

interprétation à ce seul chercheur, d'où l'importance de valider les données par triangulation (Miles et Huberman, 1994; Stake, 1995).

Toutefois, malgré une certaine connaissance du terrain et une bonne préparation antérieure à la collecte de données, nous sommes restés flexibles aux réalités du terrain. Cela parce que nous partageons l'avis de Van Der Maren (2011) qui juge que se fixer à une planification préalable et adhérer a priori à un paradigme, serait se contraindre à défendre des choix prématurés qui empêcheraient l'ouverture à la découverte, à l'innovation. Dans le cadre de notre recherche, ce serait les méthodes de collecte et d'analyse des données, le contexte prévalant dans le camp, l'attitude et le degré d'implication des réfugiés qui ont confirmé nos choix épistémologiques et méthodologiques en fin de parcours. Nous restons donc dans la logique de Van Der Maren (2011) qui veut que « c'est à la fin de la recherche que le chercheur peut reconnaître ce qui a effectivement été réalisé et répondre réellement aux questions de l'épistémologie en déterminant, entre autres, le paradigme auquel il a adhéré, ou le plus souvent, duquel il s'est approché » (p.8).

5.2. Considérations éthiques

Le projet de recherche de la présente étude a été soumise au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Avant chaque rencontre avec les participants, nous nous sommes assurés de leur consentement et avons reconfirmé à chaque fois la confidentialité des données recueillies. Pour ce faire, le formulaire d'information et de consentement était lu et traduit à chaque participant avant leur participation aux entretiens, en rappelant que la participation était volontaire. Pour les groupes de discussion, il était lu et expliqué une fois au début de chaque discussion avant d'être signé individuellement par les réfugiés. La possibilité de refuser de participer ou de se retirer à tout moment de la recherche, sans aucune conséquence était également systématiquement rappelée. Une maquette d'entretien expliquant le but de la recherche et les avantages qu'elle pourrait présenter pour eux et une invitation à participer au projet de recherche leur ont été fournis. La retranscription intégrale des entretiens n'est accessible que pour le chercheur et son directeur de thèse. Les données seront conservées cinq (5) ans sur une clé USB et un disque dur externe protégés par mot de passe. Les données seront éventuellement disponibles pour des chercheurs désireux de les exploiter, mais uniquement sur accord des participants. Elles seront définitivement détruites à l'échéance des cinq ans. Pour garantir leur confidentialité, un code alphanumérique a été affecté à chaque participant. Leur identité réelle est strictement confidentielle dans cette

recherche et le sera dans toute publication qui en découlera. Dans ce travail, pour citer les participants, nous ne nommons que les organisations pour lesquelles ils travaillent ou les nommons en tant que tels (acteur humanitaire, réfugié urbain/du camp), ou avec des prénoms qui ne sont pas les leurs. Ils ne sont pas toujours expressément cités, même avec les prénoms modifiés.

Par ailleurs, la recherche est, selon Denzin et Lincoln (1994), un processus interactif entre la chercheuse et le sujet où ni contrainte ni manipulation ne sont éthiquement acceptables. À cet effet, il a été signifié aux réfugiés dès la première rencontre que la chercheuse est affiliée à une université canadienne et a eu à travailler pour le HCR. Il a été clarifié que cette recherche s'inscrit dans le cadre de la thèse de la chercheuse et qu'elle n'est commanditée ni par le Gouvernement Canadien ni par le HCR. Leur participation ne pouvait donc présenter aucun avantage concernant une tentative de réinstallation au Canada ou toute autre forme d'avantage. Nous leur avons précisé que les résultats n'amélioreraient pas forcément les services qui leurs sont offerts en éducation. Cependant, nous avons porté une attention particulière, comme suggéré par Punch (1994), par considération éthique, à ne pas faire courir de risque aux participants, notamment par rapport aux autorités, à savoir les acteurs humanitaires et des représentants du Gouvernement du Niger.

Au regard de l'implication des participants, en temps et en énergie, la chercheuse leur a expliqué ce qu'ils pourraient tirer de la recherche, sans toutefois leur donner de faux espoirs. Nous avons voulu à tout prix éviter que les participants ne se sentent comme des « cas de laboratoires à étudier », mais plutôt comme des acteurs de leur propre transformation à travers la réflexion, individuelle d'abord et celle collective ensuite. Bien que conscients qu'ils ne seraient pas rémunérés, la possibilité pour les différents participants de tisser des liens, réfléchir ensemble aux difficultés qu'ils rencontrent en tant que groupe (ou individus) sont des avantages non négligeables de la recherche qui se sont confirmés à la fin de la collecte de données.

Nous avons prévu que les participants à la recherche puissent contribuer à partager officiellement (ne serait-ce qu'oralement) leurs recommandations aux acteurs humanitaires chargés de leur éducation. L'idéal aurait été que les réfugiés eux-mêmes présentent des résultats et conclusions préliminaires en présence de représentants des réfugiés, acteurs locaux et certains bailleurs de fonds, afin de leur permettre d'échanger et de présenter leur propre opinion. Avoir acteurs et bénéficiaires autour d'une même table permettrait à chacun d'estimer l'impact actuel et celui désiré des programmes d'éducation offerts, mais surtout de

réfléchir à comment leur mise en œuvre pourrait conduire à une réelle autonomisation des réfugiés. Malheureusement, les attaques récurrentes et autres incidents de sécurité ayant mené à la fermeture de plusieurs bureaux d'organisations humanitaires dans la région et du camp lui-même nous ont empêchés de réaliser ce souhait.

Chaque phase de collecte a duré trois semaines, toujours en raison de la situation sécuritaire. Une première phase de collecte de données a été menée en janvier 2018, suivie d'un second voyage, six mois après la collecte pour faire valider notre interprétation primaire des données recueillies, notamment les principales thématiques ressorties de manière récurrente. Ces thématiques seront présentées dans notre chapitre de résultats et seront séparées selon le milieu des réfugiés rencontrés (ville ou camp).

5.3. Devis de recherche

5.3.1. Sélection des milieux

La sélection des milieux a été réalisée au camp de réfugiés de Mangaizé et dans la ville de Niamey, prenant uniquement en compte les acteurs humanitaires et les réfugiés Maliens. Les réfugiés d'autres nationalités ou populations hôtes ne sont pas concernés. Ces réfugiés, bien que tous originaires du même pays, représentent différents groupes complexes et hétérogènes, confrontés à d'importants changements culturels et intellectuels entre autres depuis leur déplacement forcé. La totalité des réfugiés interviewés a fui le Mali en raison du conflit armé de 2012 et toujours en cours dans le nord du pays. La plupart des interviewés ont déclaré la région de Gao comme zone de provenance, une des plus fortement troublée par le conflit malien.

Certains réfugiés rencontrés ont fréquenté l'école au Mali avant le déplacement mais très peu ont terminé ou dépassé le cycle primaire.

Spécifiquement, toutes les femmes réfugiées rencontrées lors des entretiens étaient âgées d'au moins 18 ans et étaient toutes mariées ou l'avaient déjà été et ont divorcé par la suite. Très peu de cas de divorcés ont été rencontrés car ce n'est pas culturellement bien accepté. Au moment des entretiens, les réfugiés étaient à leur sixième année de séjour au Niger, sans possibilité de retour au pays d'origine car aucune possibilité de retour en toute sécurité ne se dessine. Dans de tels cas, les populations déplacées s'installent donc durablement dans leur pays d'accueil et de nouvelles générations naissent dans les camps pendant le déplacement. Ces populations naissent réfugiées, sans connaître le pays d'origine de leurs parents. Leur situation est particulièrement difficile car ils sont naturellement attachés

à leur pays de naissance sans pouvoir jouir des mêmes droits que les citoyens dudit pays si celui-ci n'octroie pas le droit du sol.

5.3.2. Recrutement des participants

La population cible de cette étude a été constituée de réfugiés maliens vivant à Mangaizé ou Niamey ainsi que d'acteurs humanitaires. Les réfugiés représentent les participants principaux et devaient répondre aux critères de sélection suivants :

- 1) Avoir fui le Mali lors de la crise de 2012, pas avant
- 2) Avoir 18 ans ou plus
- 3) Avoir subi une formation post ou non-primaire après le déplacement, au camp ou à Niamey (soit informelle pour les jeunes déscolarisés ou tertiaire/universitaire).
- 4) Avoir un niveau d'expression en langue française suffisant à participer à un entretien ou un groupe de discussion. Ce quatrième point n'a pas pu être généralisable pour tous les participants d'où le recours aux interprètes que nous détaillons dans nos limites méthodologiques en fin de chapitre.

Nos principaux participants réfugiés étaient donc tous âgés de 18 à 30 ans, avec un âge médian est de 24 ans. La majorité d'entre eux, en particulier les femmes, ont déjà des enfants.

En plus des réfugiés, dix acteurs humanitaires ont également été interviewés individuellement. Ils occupent différentes positions, sur le camp ou dans les ONG et Organisations internationales basées à Niamey. Cela nous a permis d'obtenir des avis complémentaires et de contraster leurs avis avec les informations fournies par les réfugiés. Le dernier type de participants a été les parents de réfugiés, qui étaient en dehors de notre fenêtre des 18-30 ans et les deux administrateurs scolaires (enseignant et directeur d'école). Au total, la collecte des données a été réalisée auprès de 173 participants. De ce nombre, 42 ont participé à des entretiens semi-dirigés et 131 à des groupes de discussion.

5.3.3. Echantillonnage

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour un échantillonnage multi-cas, non probabiliste et par homogénéisation qui nous a permis d'obtenir une vision globale d'un même groupe et d'atteindre une saturation empirique (Pires, 1997). En dehors des critères de participation précités, nous avons considéré que tous les avis se valaient. Selon nous, tous les réfugiés ciblés avaient leur mot à dire. Ce mot revêtait la même importance et nous n'avons pas souhaité procéder à un échantillonnage intentionnel. L'échantillon s'est agrandi

naturellement, par effet boule de neige. L’oralité étant un facteur essentiel dans les cultures africaines (Kane, 2012), nous avons eu principalement recours aux entretiens individuels et groupes de discussion comme instruments. La constitution de l’échantillon a tenu compte de deux éléments nécessaires à la sélection des participants : le type de formation post ou non-primaire reçu et la diversité des milieux (camp ou ville). L’échantillon anticipé était de 30 participants au plus pour les entrevues semi-dirigées pour des données riches et détaillées, et pour parer au biais de non-disponibilité.

Tableau 5 : Nombre total des participants

Type de participant	Entrevues	Groupes de discussion
Réfugiés urbains	--	6
Réfugiés ruraux	30	125
Acteurs humanitaires (urbains)	7	--
Acteurs humanitaires (ruraux)	3	--
Parents de réfugiés et administrateur scolaire	2	
TOTAL		173

5.4. Déroulement de la recherche

A la suite de l’obtention du certificat d’éthique de la recherche du Bureau d’éthique et d’intégrité de la recherche de l’Université d’Ottawa, notre première étape a été de présenter le projet de recherche lors d’une rencontre téléphonique au représentant de l’agence onusienne principale chargée de l’éducation des réfugiés. Nous avons ensuite fait parvenir, via courriel, une lettre détaillée expliquant notre projet et les critères de sélection des participants, ainsi que trois annexes comportant un formulaire de consentement ainsi que les deux questionnaires qui concernaient les réfugiés ciblés. Dans sa réponse à notre courriel, le représentant a mis en copie tous les acteurs chargés d’éducation devant faciliter la collecte de données. Entrer en contact avec eux nous a permis de débiter le processus de recrutement des participants potentiels (réfugiés) et d’obtenir les contacts des autres acteurs humanitaires en charge du volet éducation.

Un second courriel a été envoyé à la liste d'acteurs humanitaires partagée par l'agence onusienne contactée pour identifier les personnes à rencontrer et fixer les dates de rendez-vous. Ils ont reçu les mêmes informations que l'agence onusienne et ont fait part individuellement de leur intérêt à participer au projet de recherche par retour de courriel. Ils ont tous été informés que leur participation et celle des réfugiés était volontaire et qu'aucune conséquence négative n'était anticipée de leur participation ou non à la recherche.

Nous avons voyagé au Niger après avoir marqué tous les rendez-vous, surtout en ville, car nous étions conscients que la collecte de données au camp ne serait pas forcément être organisée en amont sans changements. Pour des raisons de sécurité, l'impossibilité de rester au camp au-delà de 16 heures ou l'interdiction certains jours de s'y rendre impliquaient une flexibilité obligatoire. Une fois au Niger, nous avons présenté à nouveau, de façon détaillée, le projet de recherche, le déroulement de l'étude, le processus de sélection pour les entrevues et les groupes de discussion avec chaque acteur humanitaire. Nous avons fait de même avec les réfugiés urbains sélectionnés. Nous les avons rencontrés au guichet unique pour valider leur disponibilité et leur intérêt à participer à la recherche. Nous avons répondu à leurs questions mais c'est seulement après la collecte de données au camp que nous avons mené les discussions de groupe avec eux. Lors de cette première rencontre, nous leur avons laissé le temps de prendre connaissance du formulaire d'information et celui de consentement afin de décider s'ils voudraient participer à la recherche.

Durant la période de collecte de données au camp, nous étions logés dans une « *guest house* » sécurisée de l'UNHCR à Ouallam, ville située à 150 km de la capitale Niamey et 45 km du camp étudié. La « *guest house* » était utilisée lors de missions de personnel humanitaire dans la ville. La route menant au camp est très mauvaise et impraticable durant l'hivernage où il est impossible de s'y rendre. Le trajet peut prendre entre deux et quatre heures car les véhicules s'embourbent fréquemment. En saison sèche le trajet prend environ une heure. Nous avons donc choisi cette période moins difficile en termes d'accès au camp. Nous nous sommes rendus au camp quotidiennement pendant deux semaines sous escorte militaire et de l'UNHCR pour raisons de sécurité. Le déplacement sur le camp ne peut se faire sans escorte militaire (garde républicaine et gendarmerie) ni en cas d'alerte reçue par les Forces de Sécurité et de Défense (FDS). Les alertes peuvent être données par les populations qui font remonter les informations jusque chez le préfet. Par exemple, s'ils voient des gens armés circuler, ils transmettent des informations. Quelquefois les rebelles eux-mêmes lancent des alertes et préviennent de leurs actions, même s'ils frappent ailleurs par diversion (ils envoient

des courriers). L'escorte devance le véhicule du HCR dans lequel nous étions et garde une certaine distance, en cas d'échanges de tirs. Les groupes armés visent habituellement les militaires qui sont une représentation de l'État bien que parfois, certaines attaques ou assassinats ciblés surviennent suite à des conflits inter-ethniques ou envers les humanitaires (de plus en plus fréquent). Selon certaines personnes rencontrées, le Niger est la zone de repli des assaillants mais aussi de l'armée malienne en cas de difficultés.

Ainsi, à deux reprises, nous avons été empêchés de nous rendre au camp à la suite d'alertes de sécurité. Ces journées « mortes » en termes de collecte de données ont servi à réécouter les entretiens pour préparer ceux à venir et pour noter les points saillants récurrents. La fréquence des attaques dans la zone a entraîné, après notre départ, la fermeture du bureau de Ouallam et par la suite celle du camp de Mangaizé lui-même (Août 2020).

5.4.1. Outils de collecte des données

La collecte des données de cette recherche s'est échelonnée sur deux périodes de trois semaines, en février et juillet 2018. La situation sécuritaire s'étant beaucoup dégradée dans la zone, il nous a été impossible de passer plus de temps au Niger. Elle a été réalisée en combinant principalement les deux sources que sont les groupes de discussion et les entretiens individuels semi-structurés. Nos observations non-participantes ont également été utiles pour mieux comprendre le fonctionnement du camp et le quotidien des réfugiés. La collecte de données s'est faite en trois temps : (1) la présentation de la recherche et de ses objectifs (définition des rôles et attentes des deux parties), (2) une période préliminaire d'immersion et d'observation pour avoir une idée concrète du quotidien des participants et (3) la conduite des groupes de discussion et entretiens semi-dirigés.

Concernant les données à collecter au niveau du camp, les gestionnaires du camp ont organisé une séance d'information avant notre venue. Les réfugiés se sont ensuite partagé l'information, ce qui explique les 300 personnes présentes lors de notre première visite sur le camp, la plupart étant venue par curiosité. Finalement, un total de 125 réfugiés a participé aux groupes de discussion du camp et ont été répartis en groupe selon la formation choisie et 28 réfugiés ont été rencontrés individuellement pour les entretiens semi-dirigés. Chez les réfugiés urbains, la collecte s'est faite sous forme de groupes de discussion. Avant la première question prévue dans le canevas, chaque réfugié s'est présenté et a résumé son parcours, depuis le Mali, en passant par le camp, avant d'arriver à Niamey.

5.4.2. Les entretiens semi-dirigés

Pour mieux voir les différences selon les profils et l'environnement des réfugiés ciblés, nous avons rencontré ceux vivant dans le camp, ceux ayant quitté le camp pour une formation universitaire en ville (à Niamey, la capitale du Niger mais aussi dans la petite ville de Ouallam qui abrite le seul lycée recevant des réfugiés maliens). Toutes les entrevues ont été enregistrées et des facteurs importants tels que le meilleur moment de la journée, la saison idéale (hivernages très pluvieux et parfois handicapants au Sahel), les jours ou heures de réception de vivres, de soins médicaux, le marché hebdomadaire où ils écoulent leurs produits (artisanat ou petit commerce) ou autre activité d'une haute importance pour les réfugiés et leur bien-être ont été pris en considération. Le guide d'entretien comprenant les questions et la description de l'étude ont été utilisés par le chercheur¹⁶.

Les entrevues semi-dirigées ont duré 30 minutes et ont finalement toutes nécessité la présence d'un interprète, même si certaines personnes interviewées avaient un niveau minimum de français. Pour les entrevues semi-dirigées, nous avons ciblé 20 à 25 participants au plus (maximum de 30) pour des données riches et détaillées, et pour parer au biais de non-disponibilité. Nous avons finalement procédé à 28 entretiens (15 femmes et 13 hommes) et sommes arrivés à un niveau de saturation après 20 entretiens.

5.4.3. Les groupes de discussion

Une série de groupes de discussions a été menée dès notre arrivée sur le camp. Une séance d'explication de notre présence sur le camp et de la recherche a d'abord été menée par les acteurs humanitaires sur place pour nous présenter au groupe. Beaucoup plus de personnes que celles concernées par l'étude se sont présentées. Environ 300 personnes étaient présentes, enfants, hommes et femmes mais seul un total de 125 personnes ont pris part aux groupes de discussion. Nous les avons regroupés par type de formation afin de pouvoir obtenir des réponses cohérentes, axées sur le même sujet. Au total, sept groupes de discussion ont été menés. Les groupes étaient mixtes mais certaines formations marquaient une nette séparation des genres. C'était le cas du groupe de discussion dont les participants avaient reçu une formation en couture : il était exclusivement constitué de femmes. Idem pour le groupe dont les participants avaient reçu une formation en soudure et menuiserie métallique qui ne

¹⁶ Annexe X

comptait que des hommes. Par contre, le groupe de ceux formés en embouche et revente de bétail était mixte mais comptait davantage de femmes.

Les différents sous-groupes étaient répartis selon les formations reçues suivantes : embouche pour femmes (18 personnes) ; embouche pour hommes (16 personnes) ; Vente de condiments ou petit commerce (22) ; Mécanique soudure (12 personnes), Couture (30 personnes, divisées en deux groupes). Un dernier groupe de 27 personnes a tenu à être entendu, bien que les participants n'aient pas bénéficié de formations sur plus de quelques jours. Ils ont été placés ensemble en raison de la similarité de leur parcours, c'est-à-dire plusieurs formations de quelques jours dans différents domaines plutôt qu'une formation approfondie dans un domaine déterminé.

Tableau 6 : Groupes de discussion par formations suivies

GROUPE	FORMATIONS SUIVIES	NOMBRE DE PARTICIPANTS
Groupe 1	Embouche pour femmes	18
Groupe 2	Embouche pour hommes	16
Groupe 3	Vente de condiments ou petit commerce	22
Groupe 4	Mécanique / soudure	12
Groupe 5 et 6	Couture	30
Groupe 7	Plusieurs formations courtes	27

Une personne par groupe était nommée comme rapporteur pour optimiser le temps à passer sur le camp (par mesure de sécurité, il était interdit de rester sur le camp au-delà de 16 heures; Dans certaines zones plus dangereuses comme le Nord-Est du Nigéria, il est strictement interdit de rester sur un camp de déplacés plus de 45 minutes, pour ne pas donner aux groupes armés le temps de remarquer la présence d'étrangers et d'organiser une attaque ou quoi que ce soit). Pour chaque groupe, un réfugié s'exprimant bien en français s'est porté volontaire pour prendre des notes sur les *flipcharts* improvisés sur le camp. Ces volontaires ont considérablement facilité la compréhension des questions et réponses dans les deux sens, et à clarifier les interprétations du côté du chercheur comme de celui des réfugiés. Ils nous ont également facilité la compréhension de certains comportements et codes culturels. Les femmes avaient plus de difficultés à s'exprimer au début et étaient beaucoup plus timides, surtout dans les groupes où le réfugié-interprète était un homme.

Nous avons discuté des formations reçues, des bénéfices qu'ils en ont tiré, des difficultés rencontrées et des améliorations proposées. Ce premier contact nous a aidé à mieux orienter les entrevues individuelles, semi dirigées, qui ont suivi. Il a également permis de recruter des volontaires pour les entrevues et la totalité du processus de recherche. Les noms et contacts des volontaires ont été recueillis pour établir le calendrier des entrevues et groupes de discussion à suivre. Les groupes de discussion ont duré une heure et demie, parfois deux heures, en raison du temps pris par les interprètes. Les groupes ont été formés en fonction des formations suivies, sans distinction d'âge ou de genre. Un guide d'entrevue¹⁷ a été élaboré à partir de certains éléments tirés du modèle de Creswell (2007). Ce guide d'entrevue de groupe avait été soumis à notre comité de proposition de thèse ainsi qu'au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de la présente recherche, les groupes de discussion ont duré environ 90 minutes. Ceux avec les réfugiés ruraux ont été tous réalisés à l'extérieur de leurs domiciles, au point de rassemblement du camp, à raison de deux groupes de discussion par jour.

Notre groupe de discussion avec les réfugiés urbains rencontrés a eu lieu au guichet unique. Il a aussi duré une heure et demie. Chaque réfugié a raconté son histoire personnelle avant de répondre aux questions inscrites dans le canevas d'entrevue. Toutes les discussions ont été enregistrées en version audio. Comme pour les entretiens semi-dirigés, au début de chaque groupe de discussion, les réfugiés ont été informés du caractère confidentiel de leurs propos et de la possibilité d'arrêter à tout moment l'enregistrement. En plus des enregistrements sonores, nous avons pris des notes durant les discussions pour identifier les propos en relation avec le canevas d'entrevue et inscrire toute autre idée partagée par les participants. À la fin de chaque groupe de discussion, une synthèse était faite pour dégager les idées et thèmes principaux exprimés, en plus de noter les améliorations à apporter, notamment concernant les questions du canevas d'entretien et les groupes de discussion à venir. Les verbatim des groupes de discussion ont été intégralement transcrits pour l'analyse des données.

5.4.4. Les observations

En dehors des observations quotidiennes des activités et de la vie sur le camp, une journée d'observation a coïncidé avec une cérémonie de remise de kits de démarrage pour des

¹⁷ Annexe XII

réfugiés qui venaient de terminer une formation en embouche. Cette formation apprend aux réfugiés des techniques d'élevage pour engraisser les animaux et les revendre à profit. Le kit est composé de quelques animaux et d'aliments pour les nourrir. Les bêtes sont vaccinées pendant la séance de remise et les réfugiés ont accès à un vétérinaire au besoin. Chaque personne formée a reçu trois ruminants et des vivres pour ces derniers afin d'appliquer ce qu'ils ont appris. Chaque animal a été vacciné par un vétérinaire avant d'être remis à son propriétaire. Aucun remboursement n'est prévu pour ces animaux mais il est attendu que ce soit le début d'activités génératrices de revenus (AGR) pour les réfugiés, menant à leur affranchissement de l'aide humanitaire, au moins en partie.

Selon les formations suivies, les kits reçus diffèrent. Pour les formations en couture par exemple, les bénéficiaires reçoivent des machines à coudre, des tissus et des pelotes de fil. Ces cérémonies ont souvent un effet catalyseur sur les autres réfugiés et les encouragent à se former à leur tour. Souvent, après ces cérémonies, de nombreuses personnes s'inscrivent sur les listes d'attente des différentes ONG proposant ces formations. Aussi, elles sont organisées en semaine, en évitant le jeudi, jour de marché hebdomadaire où les réfugiés achètent ce dont ils ont besoin mais surtout vendent leurs produits (animaux, légumes, bijoux, sacs et autres fabrications). L'échange au marché hebdomadaire se fait avec des camions de marchandises venant du Nigéria. C'est une journée bien appréciée par les réfugiés et la population hôte dont le village est bien animé à cette occasion puisqu'elle est synonyme de rentrée d'argent, d'échanges commerciaux lucratifs.

Ces observations ont été l'occasion de noter quotidiennement toutes nos remarques, appréhensions, questions pour le lendemain ou la prochaine rencontre. Elles ont également servi à faire des aller-retours entre les données collectées quotidiennement et leur analyse sommaire. En effet, nous avons mené la collecte des données et leur pré-analyse simultanément. La lecture d'ensemble des notes et des données recueillies quotidiennement (formelles et non formelles – notes de terrain-) a permis de dégager des thématiques, des unités de sens, des codes et catégories afin de produire une description détaillée de la situation étudiée. Ce processus a été facilité par notre pré-codification primaire menée avant et pendant la collecte tout en restant flexible face aux réalités du terrain, aux informations imprévues survenues et qui étaient directement liées aux questions de recherche. Ces différentes étapes sont décrites dans la partie dédiée à l'analyse de nos données.

Nos observations ont aussi retracé les rencontres informelles, sentiments/remarques sur le contexte et l'environnement de recherche qui n'était, finalement, pas si familier que nous ne l'imaginions en tant qu'ouest-africaine comme eux.

5.5. Complexité de la collecte de données en contexte humanitaire, particulièrement en Afrique de l'Ouest

La recherche en contexte humanitaire est de plus en plus reconnue comme une entreprise précieuse qui permet de générer des connaissances adaptées au contexte mais les questions méthodologiques constituent un obstacle majeur à la conduite de la recherche en contexte humanitaire. Elle présente des défis contextuels, souvent liés à l'aspect sécuritaire. Des problèmes méthodologiques se posent également en raison de la vulnérabilité accrue des populations auprès desquelles les données sont collectées (Smith et Blanchet, 2019). Lorsque les crises se prolongent au-delà de la phase aiguë, elles sont fréquemment caractérisées par une insécurité, avec un accès limité ou imprévisible aux populations des populations très mobiles et dispersées, difficiles à identifier et à contacter (surtout en milieu urbain où ils ne sont pas tous logés dans le même espace contrairement au camp). De plus, une grande partie des données existantes générées dans des contextes humanitaires proviennent de camps de réfugiés, ce qui constitue un biais de sélection important. Dans ces camps, une des difficultés éthiques qui peut surgir est l'obtention d'un consentement éclairé, surtout lorsque les participants sont analphabètes. C'est pourquoi, pour ALERRT et col. (2019), l'engagement de la communauté dans la recherche en situation d'urgence est important et doit être fondé sur la compréhension de la situation et de l'expérience des communautés touchées.

Il faut donc trouver de nouvelles façons de combiner les forces des méthodes de recherche « traditionnelles » tout en répondant à la demande croissante de responsabilisation dans le contexte de crises prolongées. Cette adaptation méthodologique nécessite une application adaptée des méthodes établies, qui permette de créer un espace pour documenter et discuter les défis opérationnels et les qui peuvent survenir au cours du cycle de vie d'une recherche dans un tel contexte. Pour les chercheurs eux-mêmes, il est important de bien connaître le contexte local de la recherche et force est de reconnaître qu'il existe une grande dépendance à l'égard des populations locales (Smith et Blanchet, 2019). En effet, il importe d'avoir un appui local pour assurer sa mobilité mais surtout être aidé pour le monitoring de la sécurité, le transport (exemples : escortes militarisées) et les communications sur le terrain. De plus, lorsque les conditions de sécurité se détériorent, les chercheurs sont souvent les premiers à être confrontés à des restrictions de mouvement, d'où l'utilité d'avoir des relais sur

place (représentants de participants à défaut de tous les participants). En revanche, peu d'autres disciplines de recherche ont été aussi affectées par les présomptions de généralisation des résultats que les chercheurs travaillant dans des contextes humanitaires.

Smith et Blanchet (2019) estiment que pour toute étude menée dans un contexte spécifique, il est peu probable que ses résultats soient généralisables à un autre mais les recherches qui reconnaissent les spécificités d'un contexte particulier ont une forte valeur ajoutée. De même, la prise en compte de certaines caractéristiques propres aux terrains africains doit demeurer constante dans tout le processus de la recherche qualitative (Kane, 2012). Pour éviter de tomber dans la généralisation induite des résultats de la recherche d'un terrain spécifique à un continent dans son ensemble, il ne faut pas situer la recherche dans la totalité du continent africain, mais plutôt en région ouest-africaine, qui est elle-même loin d'être homogène. Dans le même esprit de tomber dans le piège de la généralisation, Knudsen (1998) observe que le concept de « communauté de réfugiés » est trop généraliste pour ceux qui cherchent à interagir avec les réfugiés, niant ainsi la diversité des réalités parmi les différentes populations de réfugiés. En effet, selon les zones géographiques où ils s'installent et leur culture d'origine, nous savons que les réfugiés font face à des réalités diamétralement opposées. Par contre, ils ont tous leurs systèmes d'organisation interne et s'entre-connaissent mieux que quiconque, d'où l'absolue nécessité pour nous de garder d'excellents rapports avec eux mais encore plus avec ceux qu'ils désignent comme « chefs de groupe ». Les réfugiés ont généralement leur propre organisation par ethnies, religions, et autres affinités.

Le droit d'aînesse étant très important dans ces sociétés ouest-africaines patriarcales et fortement islamisées, ils élisent souvent leurs chefs de groupes en fonction de l'âge, du statut social dans le pays d'origine, du niveau d'éducation (scolaire ou religieux) et bien sûr du genre. Ce sont quasi systématiquement des hommes pour tout ce qui touche à la communauté dans son ensemble, mais les femmes ont leur propre organisation/hierarchie également pour ce qui les touche exclusivement (groupements d'intérêts économiques, éducation et santé des enfants, tâches et problèmes domestiques). Un facteur non moins important est celui de l'oralité qui, plus que le non-individualisme, occupe une place centrale dans la description des cultures africaines malgré l'importance de l'écrit dans la vie sociale et dans les appareils administratifs (Kane, 2012). Cette oralité fait de l'entretien, individuel ou de groupe, un exercice particulier car le statut social et le prestige des orateurs diffèrent largement d'un contexte à un autre. Ainsi, si les participants sont qualifiés d'intellectuels ou de savants par leur communauté, s'ils sont des « porte-voix », l'entretien individuel peut prendre la forme

d'une concurrence symbolique. Bourdieu (1982) juge que dans ce genre de cas, l'entretien individuel peut vite devenir « le théâtre d'une confrontation dans laquelle l'enquêteur jauge son interlocuteur et lui livre son savoir en fonction de l'idée qu'il se fait du stock de connaissances de l'enquêteur » (p.151).

5.6. Critères de scientificité

Dans notre travail, nous nous sommes référés aux critères de scientificité présentés par Lincoln et Guba (1985) repris par Savoie-Zajc (2018) comme étant la crédibilité, la fiabilité, la neutralité et la transférabilité. La crédibilité a pour but de vérifier la confiance et l'exactitude des résultats dans une étude particulière (Lincoln et Guba, 1985). Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes assurés de : 1) trianguler les sources et méthodes de collecte de données en utilisant les entretiens semi-dirigés et les groupes de discussion principalement, pas juste chez les réfugiés mais aussi chez les acteurs humanitaires chargés du volet éducation. Cette triangulation des sources nous a aidé à assurer que les données étaient représentatives des opinions de tous les participants à notre recherche ; 2) la vérification du codage des entrevues par les participants, 3) la validation des thématiques retenues et de l'analyse primaire avec les représentants des participants.

Premièrement, afin d'obtenir les résultats les plus crédibles et fiables possibles, nous avons procédé par triangulation des méthodes, définie par Savoie-Zajc (2018) comme « la combinaison de méthodologies dans l'étude d'un même phénomène » mais aussi la triangulation des sources : des entretiens structurés avec un représentant de chaque acteur humanitaire en plus des jeunes réfugiés, enseignants et administrateurs scolaires ont aidé à mieux comprendre les retombées de l'éducation dans le quotidien des réfugiés. Le personnel des agences humanitaires sur place contribuant au volet éducation des réfugiés nous ont également renseigné sur les différents programmes proposés et leurs retombées espérées. Leurs impressions sur les difficultés de mise en œuvre des programmes, les améliorations à apporter et l'impact (supposé et réel) sur les réfugiés ont été des informations précieuses à contraster avec les réflexions des réfugiés. Les entretiens avec les parents des réfugiés ont été un peu moins dirigés, afin de recueillir le maximum d'informations (sentiments, impressions) des parents qui se démarquaient « culturellement » des plus jeunes ; ils ont présenté une vision plus « conservatrice » de l'éducation post-primaire, du temps que cela pourrait prendre à leurs enfants, en passant par la peur de l'acculturation.

En deuxième lieu, nous avons fait valider le canevas d'entrevue par les acteurs humanitaires avant d'administrer les questions aux réfugiés. Comparer leurs propos à ceux de leurs enseignants et des acteurs humanitaires chargés de leur éducation nous a facilité une meilleure interprétation et compréhension des points saillants, de même que l'utilisation d'instruments partiellement basés sur des outils déjà développés et employés par le HCR depuis plusieurs années ont permis de valider et comparer les données recueillies.

Notre troisième étape (validation de l'analyse primaire) s'est faite auprès des réfugiés urbains en raison de l'interdiction sécuritaire de se rendre au camp. Une projection par vidéoprojecteur a été faite sous forme de tableau. Ce tableau contenait les thématiques retenues, les sous-thèmes et verbatim appuyant notre analyse. Les verbatim ne permettaient pas d'identifier le participant pour qui un code était attribué. La présentation de l'analyse elle-même s'est faite oralement, sous forme de présentation. Les participants n'ont pas reçu de document écrit de notre analyse. La fiabilité renvoie à la stabilité des données dans le temps et à la possibilité de répliquer les résultats auprès des mêmes participants ou dans des contextes similaires (Morse et Field, 1995). Nous avons donc tenté d'assurer cette fiabilité en 1) faisant valider les canevas d'entretiens auprès des participants, 2) en décrivant nos choix méthodologiques pour cette recherche et enfin, 3) en décrivant notre processus, pour permettre à un autre chercheur de refaire l'étude avec des participants différents puisque le camp n'existe plus mais dans un contexte similaire.

Lincoln et Guba (1985) définissent la transférabilité comme la possibilité d'appliquer les résultats obtenus à d'autres personnes et dans d'autres contextes. Pour ce faire, nous avons : 1) décrit nos deux contextes de collecte de données avec le plus de détails possible afin de faciliter la comparaison de contexte avec celui de l'étude et 2) la description détaillée de tous les aspects de la méthode utilisée, avoir la sélection du milieu et des participantes, le processus d'échantillonnage, les étapes de recrutement, la collecte et l'analyse des données.

Cependant, il importe ici de préciser que chaque camp, même dans un même pays d'accueil, a ses spécificités, avec souvent des groupes de populations (ethnies, âge, pourcentage hommes/femmes, occupations et niveau d'éducation) différents. Ainsi, la transférabilité pourrait poser problème au niveau culturel ; avec un même protocole d'entrevues, les réponses pourraient compter de nombreuses ressemblances et certainement quelques différences, mais la description du camp et de ses dynamiques sociales devra forcément être reprises. Certaines ethnies et groupes de populations du même pays d'origine ont des conceptions diamétralement opposées quant à certains sujets tels que la place de la

femme ou des enfants dans la hiérarchie sociale et du ménage, leur possibilité de fréquenter des lieux d'apprentissages « étrangers » ou de travailler dans des domaines étrangers à leur héritage culturel et traditionnel.

5.7. Analyse des données

Nous avons opté pour une analyse thématique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012) avec une intention descriptive et un examen discursif des thèmes abordés dans le souci de révéler les similarités et divergences entre les thèmes sur la base de recoupements, similitudes et compléments d'informations à chaque nouvelle interaction avec les participants. La thématisation s'est faite de manière continue, au fur et à mesure de la lecture du verbatim comme préconisé par Mucchielli (1996). Pour une plus grande validité de l'analyse des données, celle-ci s'est faite parallèlement à la collecte, de manière séquentielle (Becker, Geer, 1960). Ce type d'analyse aussi appelée par Glaser et Strauss (1967) *constant comparative analysis* préconise un "aller-retour" régulier et vise à alterner les périodes de collecte et d'analyse afin de mieux orienter les séjours sur le terrain. L'objectif était d'éviter d'être submergés en fin de recherche par une trop grande quantité de données et de finir par recourir à des stratégies de segmentation et autres techniques plutôt quantitatives pour pouvoir dégager un sens.

L'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a une double fonction : celle de repérage qui consiste à souligner tous les thèmes pertinents à partir des données recueillies qui permet de faire ressortir les grandes tendances, les similarités ou divergences entre les thèmes qui vont se matérialiser dans un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Elle se fait en plusieurs étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation et l'arborisation. Nous présenterons chacune des étapes dans les prochains paragraphes.

5.7.1. Préanalyse

Notre première étape a été de transcrire intégralement les données des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion qui avaient été enregistrés (42 entretiens et 9 groupes de discussion). La transcription a été faite après le premier séjour de collecte des données. Le premier séjour s'est tenu en janvier et le second a eu lieu sept mois après, en juillet. Avant le second séjour, nous avons revérifié la qualité de la transcription de l'ensemble des verbatim (entretiens et groupes de discussion) en réécoutant les enregistrements et en apportant les

corrections au besoin. Le logiciel d'analyse qualitative NVIVO 11 a été utilisé pour organiser et gérer les données.

5.7.2. Codification

Selon Paillé et Mucchielli (2012), la codification des données consiste à dégager, relever, nommer, résumer et thématiser les données empiriques. Nous avons procédé chronologiquement aux étapes détaillées dans le tableau ci-dessous afin d'arriver à une analyse thématique obtenue de façon systématique, progressive et itérative.

Tableau 7 : Etapes de notre analyse thématique

<i>Etapes</i>	
1	Lecture à plusieurs reprises des verbatim
2	Incorporation des données à NVIVO 11 pour la codification initiale
3	Identification des thèmes et des sous-thèmes les plus saillants
4	Organisation des thèmes (hiérarchisation, regroupements) en fonction des occurrences
5	Classement des thèmes en fonction de ceux retenus
6	Révision et codification des nœuds ou thèmes tirés du logiciel pour procéder à la construction de l'arbre thématique

La lecture d'ensemble des données recueillies quotidiennement, formelles et non formelles, c'est-à-dire pendant mais aussi en dehors des entretiens et groupes de discussions, nos observations non-participantes, nous a permis de dégager des thématiques, classer des unités de sens et catégories afin de produire une description détaillée de la situation étudiée, tel que proposé par Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1994). Ces classements et catégorisations ont changé quelques fois, après la dernière relecture des verbatim, à la fin de la collecte des données. Nous avons également procédé à une pré-codification primaire qui s'est faite avant et pendant la collecte. Après avoir intégré les transcriptions (42 entretiens individuels et 8 groupes de discussion) dans le logiciel de traitement de données NVIVO, nous avons pu classer les avis des différentes cibles interrogées suivant les nœuds, autrement dit les thèmes ci-dessous.

Tableau 8 : Thèmes émergents classés de manière décroissante

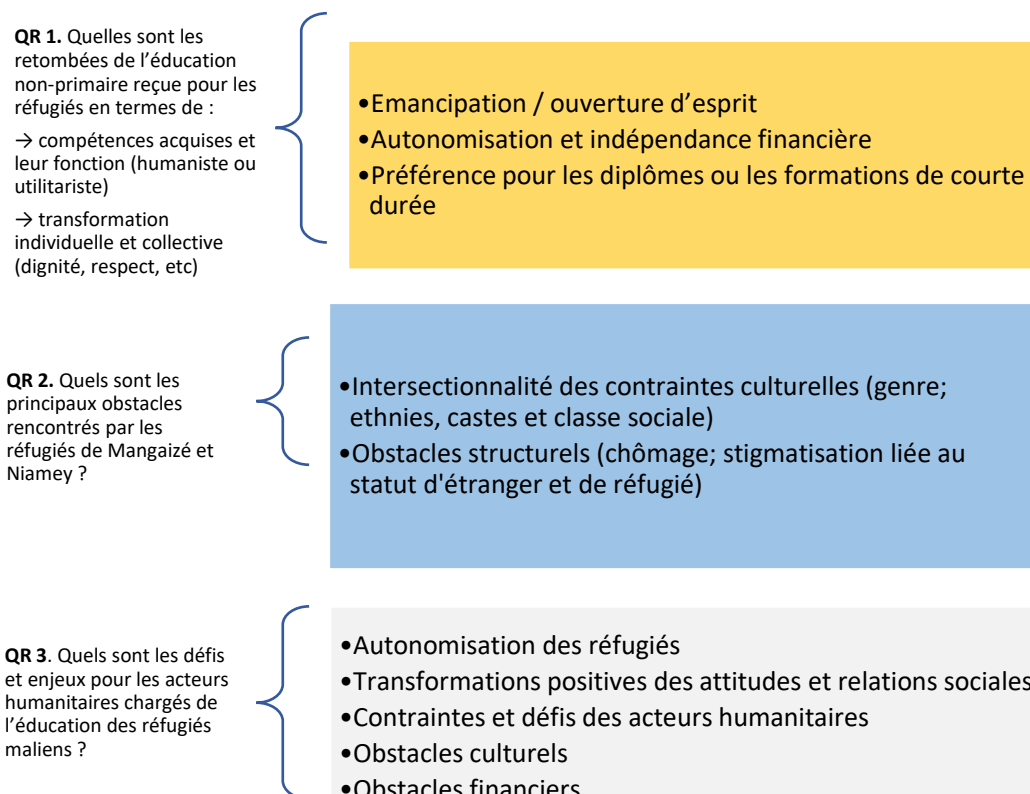
Thèmes	Nombre de fois cité
Amélioration de la vie	46
Émancipation, liberté de pensée des castes inférieures	46
Adaptabilité en cas d'opportunité d'emploi, dans ou hors du camp (possibilités de se former dans n'importe quel domaine grâce aux compétences de base en lecture, écriture, calcul)	45
Employabilité	43
Déconstruction de la hiérarchisation de la société en fonction des castes : dignité, respect au niveau social	41
Importance de l'éducation	40
Manque de financement	38
Accès à l'emploi ou non, meilleurs revenus, autonomisation (réussir par leurs propres moyens)	37
Manque de moyens	34
Changements de mentalités et de comportements	31
Compétences de base et transférables	31
Préférence de l'apprentissage d'un métier à l'obtention de diplômes	30
Interdiction aux femmes mariées de fréquenter l'école	23
Écart entre le système éducatif malien à celui nigérien	22
Accompagnement financier et social des étudiants	21
Intérêt des parents pour la scolarisation des plus jeunes	21
Volonté des jeunes à réussir par leurs propres moyens	18
Préférence d'une formation qui aboutirait à l'obtention de diplômes	14
Besoin en formation et ou en éducation	13
Accompagnement des réfugiés	12

Nous avons d'abord utilisé des rubriques classificatoires (ex : autonomisation ; employabilité ; dignité) et des thèmes pertinents guidés à partir des questions de recherche pour un premier classement du matériel colligé. Ensuite, nous avons identifié les rubriques par mots-clés surlignés en couleur afin de pouvoir les identifier rapidement lors des lectures à suivre (ex : « *C'est une question difficile parce que tout ce qu'ils font avec nous, c'est par espoir que cela leur apporte un revenu, un rang social, une **autonomie**.* »

Ces thèmes ont été regroupés en quatre blocs principaux, en lien avec les questions de recherche (Emancipation / ouverture d'esprit ; Autonomisation et indépendance financière ;

Intersectionnalité des obstacles et contraintes ; Enjeux et défis des humanitaires). Une fois le matériel organisé, nous avons procédé à identifier les thèmes pour dégager des regroupements thématiques, les similarités et dissemblances chez les différents groupes de participants. La codification des entretiens semi-dirigés s’est faite en suivant l’ordre par milieu, soit : réfugiés du camp, réfugiés urbains et humanitaires.

Figure 6 : Classification par question de recherche des thèmes principaux ayant émergé des données



5.7.3. Catégorisation

Pour Paillé et Mucchielli, la catégorisation ou la thématisation constitue la principale opération de l’analyse qualitative des données (2012). Dans cette étape, nous avons commencé par revoir tous les rapports de segments de thèmes et la validation de relecture de tous les relevés de thèmes générés par NVIVO. Nous avons ensuite fait les premiers liens entre les regroupements thématiques et identifié les thèmes parents, ceux avec des avis similaires, opposés et transversaux, c’est-à-dire valables pour tous les groupes de participants. Certains thèmes comme la fonction (humaniste ou utilitariste) de l’éducation pouvaient être

similaires sans être hiérarchisés de la même manière selon le milieu des participants (urbain ou rural).

Un autre exemple appuyé par des extraits de verbatim est présenté dans le tableau ci-dessous avec la thématique de l'autonomisation abordée par une réfugiée du camp, un acteur humanitaire et un réfugié (homme du camp).

Tableau 9 : Exemple de thématique avec verbatim ressortie des entretiens avec les réfugiés ruraux et les humanitaires

THEMATIQUES	SOUS-THEMES et NOMBRE DE NOEUDS	VERBATIM
Autonomisation grâce à l'emploi / perspectives économiques	✓ Besoin en formation et/ou en éducation (13)	« J'aimerais apprendre à coudre, je suis divorcée et j'ai 6 enfants donc j'ai besoin d'un métier pour avoir de l'argent. » ESS_REFUGIE 3
	✓ Importance de l'éducation (20)	« Au fil du temps les jeunes cherchent des compétences qui leur permettraient de s'occuper lorsqu'ils seront en dehors du camp comme la restauration, le permis de conduire, coiffure-tresse. Avant ils n'avaient pas compris mais maintenant ils cherchent à se former des compétences utiles pour le long terme. Ils préfèrent la formation professionnelle. ESS_HUMANIT. 6
	✓ Préférence de l'apprentissage d'un métier à l'obtention d'un diplôme (10) pour subvenir aux besoins plus rapidement	« J'ai besoin d'une formation pour un métier afin de prendre en charge ma famille. Je ne peux pas me permettre de longues études. » ESS_REFUGIE 11

5.8. Limites méthodologiques et contextuelles

Nous avons opté pour une étude de cas inductive, plus dépendante du raisonnement du chercheur, d'où l'importance de la validation des données par triangulation (Miles et Huberman, 1994 ; Stake, 1995). Il nous a semblé évident que notre limite méthodologique majeure était la présence d'un membre du personnel humanitaire lors des entretiens semi-dirigés pour interpréter nos propos. En effet, une maîtrise minimum du français avait pour objectif la participation des réfugiés à la recherche sans besoin de recourir à des interprètes. Cela n'a pas pu se faire pour les entretiens avec les réfugiés résidant dans le camp. Au-delà de l'interprétation, la présence de ce personnel humanitaire a servi à obtenir des informations de contexte sur chaque interviewé comme la durée de présence dans le camp, la situation familiale, ce que les réfugiés avaient du mal à partager au début.

Selon le contexte, cette présence peut représenter un biais majeur, capable d'altérer les données. Dans notre cas, il nous a semblé que sa présence serait mieux acceptée que si nous avions demandé à un réfugié d'interpréter pour ses pairs. Sans vouloir en faire une gardienne de la vérité, la présence de l'interprète retenue nous aidait, pendant les entretiens, à obtenir des informations complémentaires sur le vécu des réfugiés. Sa présence réduisait également la possibilité pour les réfugiés de nous induire en erreur par désirabilité sociale car ils savaient qu'elle pourrait rectifier leurs réponses au besoin. Cependant, les participants n'étaient pas intimidés par sa présence, ils étaient juste plus prudents dans leurs réponses, en sachant que si nous avions été seuls, ils auraient pu nous donner d'autres réponses sans que nous ne puissions les vérifier. Comme précisé dans la description des groupes de discussion, un réfugié avec un niveau de français nous permettant de communiquer s'était porté volontaire pour interpréter les échanges avec chaque groupe de discussion (répartis en formation suivie). Deux acteurs humanitaires des organismes présents sur le camp y ont également participé, sans nécessairement interpréter mais pour faciliter l'organisation et les prises de parole de chacun. Par ailleurs, chaque interprète a eu à signer un formulaire de confidentialité dans lequel il ou elle s'engageait auprès des participants et du chercheur à assurer la confidentialité des données recueillies, à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant, un organisme ou des intervenants des organismes collaborateurs. Aucune copie de documents contenant des données confidentielles ou des verbatim ne leur a été remise.

En raison de l'intervention d'interprètes et d'intermédiaires à chaque fois, nous avons parfois eu un sentiment de « message dilué », et que certaines informations, verbales comme

non verbales, nous échappaient quelques fois. D'autres limites pourraient être soulignées au niveau des principaux outils de collecte de données que sont les entrevues et les groupes de discussion ; les entrevues peuvent à certaines occasions, poser des problèmes de crédibilité : il est difficile de contredire une expérience vécue et relatée par un participant tandis que la désirabilité sociale peut pousser à donner des réponses pas forcément véridiques, pour plaire au chercheur. Nous jugeons cependant les données collectées valides car authentiques à chaque participant mais leur fiabilité l'est moins en raison de la subjectivité des participants. Quant aux groupes de discussion, ils ont à certains moments révéler une influence de certains participants sur les autres. Les interventions étaient difficiles à gérer par moments car tout le monde voulait faire passer son message. La monopolisation de la parole par certains et la timidité chez d'autres, le manque de temps pour approfondir certains points ont été autant de limites prévues en amont et qui se sont matérialisées pendant les entretiens.

Une autre limite que nous avons pu identifier était l'accent mis sur les entretiens semi-dirigés et les groupes de discussion. Nous avons justifié ce choix par notre contexte de recherche où l'oralité est prépondérante et sert de régulateur social (Kane, 2012). Une autre particularité de notre recherche est qu'elle est mixte, pas dans ses choix méthodologiques mais dans ses frontières disciplinaires, le domaine de l'éducation humanitaire étant intimement lié à celui des relations internationales et du développement international. Le fait que la recherche soit menée en Afrique par un chercheur africain affilié à une université occidentale est un autre facteur non négligeable qui pourrait avoir influencé l'attitude des participants et donc les issues de la recherche. Avoir été affiliée au Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) dont l'action n'est pas toujours bien accueillie ou comprise par les réfugiés a également été un couteau à double tranchant pour nous car certains réfugiés se sont plaints avec insistance de n'avoir pas été inscrits en formation, malgré nos éclaircissements à chaque rencontre concernant la neutralité de la recherche. Notre affiliation passée avec l'institution a peut-être affecté l'attitude et les réponses des réfugiés (en bien ou en mal).

La non-sélection d'une grande partie de la population non scolarisée au niveau post/non primaire représente aussi une limite de l'échantillonnage. Cependant, ces critères de sélections expliqués plus haut étaient impératifs, pour des raisons de temps et de moyens. Nous avons aussi noté que « ceux qui réussissent le mieux » se sentent plus confiants, plus enclins à participer, à partager leur expérience que ceux dont la formation n'est pas particulièrement

satisfaisante. Travailler avec un interprète pour chaque groupe ethnique représenté dans le camp n'avait pas été souhaité, mais nous avons été rattrapés par la réalité de ces populations.

Une autre limite importante est que le nombre de personnes rencontrées ne s'est pas reflété dans la qualité des données reçues. Selon le niveau de scolarisation des participants, nous n'avions pas la même capacité à formuler des avis de leur part. Cela a été plus fréquent chez les réfugiés du camp ayant participé aux groupes de discussions divisés en formations suivies. Ces derniers représentaient la majeure partie de l'échantillon (125 réfugiés). Certains participants se répétaient ou répétaient ce que disaient leurs pairs. De plus, ce qu'ils présentaient comme retombées de la formation ou partageaient en termes de fonction de l'éducation pour eux a été retrouvé dans les entretiens semi-dirigés. Nous sommes arrivés à une saturation de données assez vite avec ces groupes.

Une autre limite méthodologique était liée à notre sécurité. La zone étant toujours considérée comme risquée, les acteurs humanitaires estimaient qu'il fallait garder un certain équilibre entre le risque et le bénéfice des actions ou visites sur le terrain (qui devaient justifier un impact immédiat). Ils ont considéré notre retour sur le camp après la collecte de données pour des actions de suivi, comme trop risqué, même si très pertinentes pour valider les données. Faute d'accès au camp et donc aux mêmes personnes que celles rencontrées lors de notre collecte de données, nous avons dû effectuer une validation de nos analyses par des réfugiés urbains, originaires du même camp et donc familiers avec ses réalités et certaines personnes rencontrées et interviewées. Étant tous issus du même camp de Mangaizé, ils ont été désignés par leurs pairs pour confirmer ou infirmer notre interprétation des données recueillies préalablement.

Le paramètre le plus difficile pour nous à affirmer a été celui de la neutralité. Cette dernière signifie une impartialité dans l'analyse des données. Cela a été difficile à réaliser cela signifiait se défaire de nos propres biais à plusieurs niveaux. Nous restons donc conscients de certaines erreurs liées à notre implication sociale, émotionnelle et intellectuelle dans et avec le(s) sujet(s) de notre recherche comme décrit par Luttrell (2000) mais aussi à qui nos propres biais socioculturels qui n'ont pas manqué de survenir. Cependant, nous pouvons affirmer que les résultats de notre travail ont été obtenus des participants, pas de nos perspectives. Nous avons d'ailleurs fait part de notre surprise dans la partie des résultats à suivre, sur l'ordre d'importance du rôle de l'éducation chez les participants, qui étaient très loin de nos suppositions de pré-collecte de données.

Nous avons donc essayé de garantir la rigueur par la description en détails des procédures de collecte et d'analyse des données, ainsi que le partage progressif, avec le directeur de thèse, de nos analyses. Ces échanges avec le directeur de thèse nous ont aidé à avoir un avis externe, non présent lors de la collecte de données, afin de rester le plus loin possible de nos propres convictions et de rester fidèle aux données recueillies. Ces limites, en plus des contraintes méthodologiques qui existent dans les contextes humanitaires, feront l'objet, dans la partie finale de notre travail, de recommandations pour les chercheurs comptant collecter des données dans des contextes similaires.

Enfin, la recherche scientifique prend de plus en plus de place dans les contextes humanitaires. Au regard de notre contexte de recherche, au camp mais aussi en ville, il est important de maximiser les périodes de collecte en intégrant l'éventualité de ne pas pouvoir retourner sur le même lieu de collecte de données (ex : camp de réfugiés) pour des raisons sécuritaires. Même en cas de possibilité d'accès au même camp, les personnes rencontrées auparavant peuvent ne plus être sur place. Ces populations restent particulièrement mobiles et pourraient être sujettes à être relocalisées selon l'évolution de leur contexte. Désormais, ces restrictions de mouvement pour les chercheurs peuvent même être d'ordre sanitaire, pas nécessairement sécuritaire avec l'apparition du coronavirus. Un autre élément important à considérer est le problème de la langue qui peut se poser quand la recherche se fait en dehors du milieu linguistique / culturel du chercheur. En cas de barrière linguistique, le chercheur peut se renseigner à l'avance pour savoir si les membres de la communauté réfugiée ou de la population hôte pourrait servir d'interprète. Mais même dans ce cas de figure, certaines questions subsistent : les réfugiés accepteront-ils d'être « transparents », sans faire de rétention d'information en présence d'un des leurs ?

Synthèse

Notre recherche est donc une étude de cas exploratoire et descriptive de type qualitatif visant à mieux comprendre les retombées de l'éducation pour les réfugiés maliens au Niger, urbains ou ruraux tout en ayant l'avis des humanitaires. Le devis choisi nous a permis : 1) d'obtenir une meilleure compréhension du vécu des réfugiés urbains et ruraux en termes de retombées de l'éducation (fonction de cette éducation pour chaque groupe ; transformation positive mais aussi obstacles rencontrés) et 2) mieux comprendre les enjeux et défis de l'éducation non-primaire des réfugiés selon le point de vue des acteurs humanitaires en charge de ce volet. Le devis est strictement basé sur la perspective et les opinions des participants.

Nous ne cherchions pas à confirmer ou infirmer une théorie puisque dans un devis de recherche descriptif qualitatif et surtout qualitatif, le chercheur ne choisit pas délibérément de décrire l'objet à partir d'une conception philosophique donnée. Il doit plutôt décrire les points de vue, préoccupations, réactions, et opinions partagés par les participants, selon leur conception de leur expérience. Ce devis revêt également une dimension interprétative dans la mesure où il est impossible de détacher complètement les données du chercheur qui organise et présente les résultats de son analyse, pour répondre à ses questions de recherche. Notre but était de documenter l'importance de l'éducation et les retombées de cette dernière pour les populations du camp à l'étude et de certains jeunes réfugiés scolarisés un tertiaire à Niamey. Cela nous a permis de distinguer les réflexions d'individus de différentes sous-cultures, catégories sociales (réfugiés urbains/ruraux, niveaux d'études différents, castes), dans leurs manières de penser, leurs attitudes et les représentations sociales qu'ils se font¹⁸. C'est pourquoi nous sommes restés sensibles aux informations imprévues qui sont survenues pendant les entretiens, en évitant toute position et raisonnement figés.

Les prochains chapitres, six et sept, nous permettront respectivement de présenter les données brutes des participants rencontrés (réfugiés urbains, ruraux et acteurs humanitaires) avec d'abord une discussion sur les thématiques que nous avons présentées dans ce chapitre de méthodologie.

¹⁸ Diversification externe (inter-groupe) - Pires, 2003

CHAPITRE 6 – RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre collecte de données auprès de nos différents groupes de participants. Il présente les données brutes collectées auprès de nos participants, réfugiés et acteurs humanitaires, au camp et à Niamey. Les données sont présentées par thématiques et profils afin de mettre en exergue les similarités et différences dans la perception des réalités, opportunités et limites pour les réfugiés selon leurs lieux de résidence mais aussi selon leurs aspirations.

Les thèmes ressortis de nos entretiens dirigés et groupes de discussion sont présentés par profils, à savoir réfugiés urbains (Niamey), réfugiés ruraux (du camp) et acteurs humanitaires et sont liés à nos questions de recherche. Pour mieux établir les liens, nous avons apposé aux questions de recherche les principales questions des canevas d'entretien en fonction du type de participants. Cela nous a permis de distinguer les réflexions d'individus de différentes sous-cultures, catégories sociales (réfugiés urbains/ruraux, niveaux d'études différents, castes), dans leurs manières de penser, leurs attitudes et leurs aspirations.

Nos participants n'avaient pas tous le même niveau d'expression, c'est pourquoi nous avons sélectionné les verbatim les plus pertinents pour chaque thème principal ayant émergé de données. Les données des 125 participants ayant participé aux groupes de discussion décrits dans la méthodologie et constitués selon la formation choisie ont également servi à faire ressortir ces thèmes. Ces groupes de discussion ayant eu lieu à la suite des entretiens semi-dirigés nous ont aidés à confirmer et renforcer les thèmes émergents.

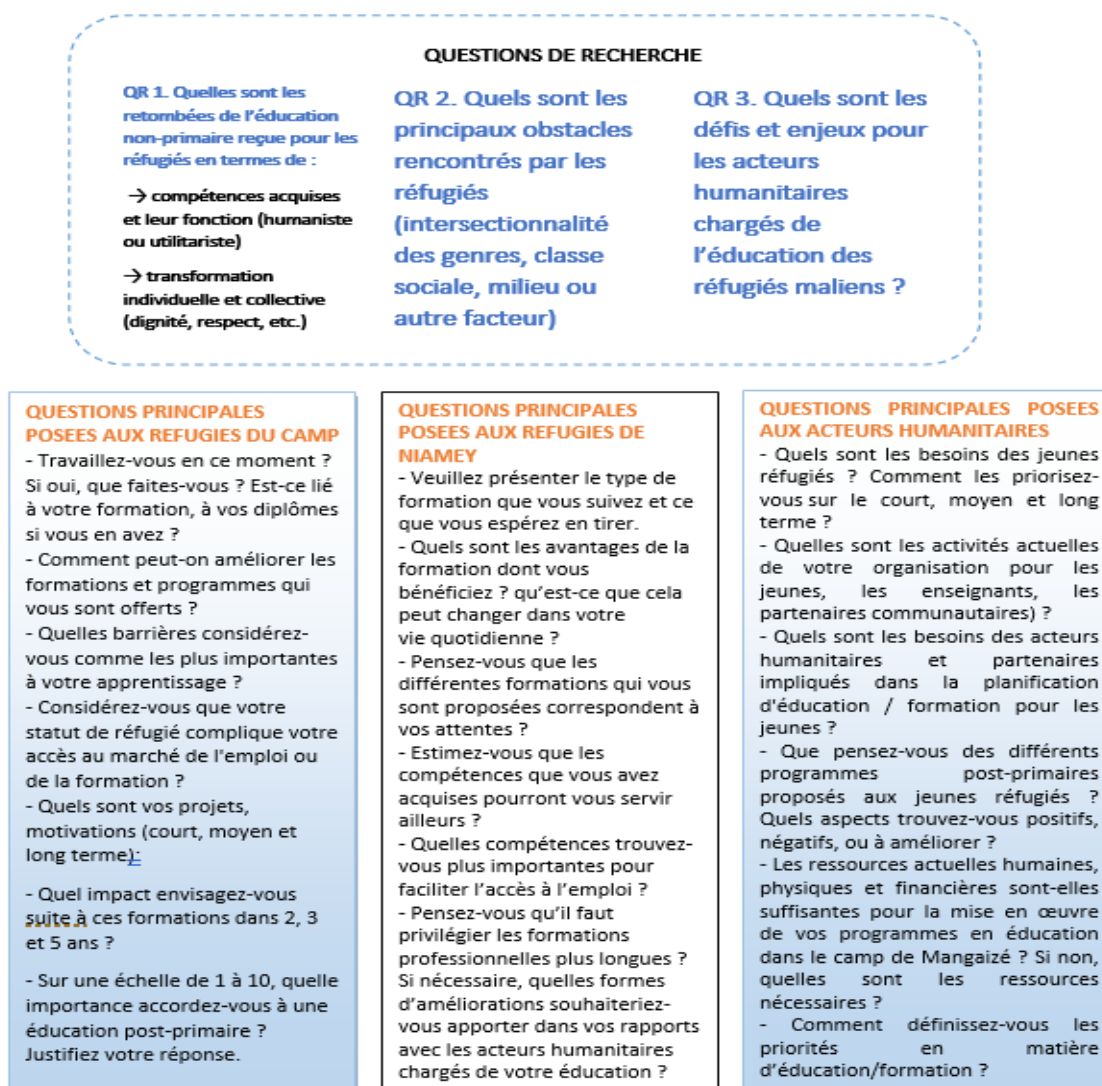
Les limites méthodologiques et biais lié à la présence d'interprètes issus de la communauté des acteurs humanitaires discutés dans le chapitre méthodologique restent importants à souligner. Le risque qu'ils ne nous aient pas tout dit ou d'une certaine manière si un acteur humanitaire n'était pas présent reste réel. Nous avons considéré que les verbatim permettaient néanmoins de garantir l'authenticité des perceptions du vécu, surtout quand plusieurs similarités permettaient d'en faire émerger un thème. Nous avons tenté de réduire ces biais, principalement en garantissant l'anonymat total des participants mais aussi en insistant sur l'aspect volontaire des entretiens ; nous avons également insisté sur le fait que toute réponse allait dans le sens de mieux comprendre le vécu des participants pour pouvoir le documenter tout en rappelant que cette recherche était neutre, dans le sens où elle n'était commanditée par aucun acteur humanitaire ou toute autre partie impliquée dans la gestion de la vie des réfugiés.

6.1. Retombées des programmes non/post-primaires pour les réfugiés

Pour mieux situer les thèmes qui ont émergé des données, nous avons apposé les questions de recherche aux principales questions des canevas d'entrevues pour chaque type de participants. Les trois thèmes majeurs qui ont émergé de nos entretiens et discussions de groupe sont restés sensiblement les mêmes avec tous les interlocuteurs et ont été listés dans le tableau ci-dessous, en lien avec notre cadre conceptuel. Nous les avons intitulés comme suit et pour chaque thème, nous avons inclus les sous-thèmes qui sont également ressortis :

- 1 - Emancipation et autonomisation (en réponse à la première partie de la question de recherche 1 sur la fonction humaniste ou utilitariste de l'éducation non-primaire reçue)
- 2 - Transférabilité des compétences acquises et perspectives hors du camp (en réponse à la deuxième partie de la question de recherche 1 sur la transformation individuelle et collective)
- 3 - Contraintes et obstacles (en réponse aux questions de recherche 2 et 3 sur les obstacles financiers mais aussi culturels et familiaux que rencontrent les réfugiés et les acteurs humanitaires).

Figure 7 : Questions des canevas en lien avec les questions de recherche



6.1.1. Thème 1 : Émancipation

Ce thème est scindé en deux sous-thèmes complémentaires : le sentiment d'émancipation et d'ouverture d'esprit d'une part ; le sentiment d'autonomisation et d'indépendance de l'autre. Le premier sous-thème renvoie aux données qui ont révélé que l'accès à l'éducation était effectivement la clé pour de meilleures chances de réussite notamment économique mais que ce n'était pas le seul facteur important pour les participants. Cette notion d'émancipation concernait particulièrement les castes considérées comme « inférieures », castes qui n'avaient pas le droit de partager les salles de classes avec des ethnies « supérieures » quand elles vivaient encore au Mali. Cet obstacle considérable à l'éducation sera abordé dans plus de détails dans le troisième thème qui présente les multiples obstacles, surtout culturels à l'éducation des réfugiés. Cette émancipation et ouverture d'esprit

est également intimement liée à un sentiment de dignité et de respect social exprimé par les participants.

Les extraits d'entretiens partagés dans cette section montrent que pour les participants ruraux, la fonction humaniste de l'éducation primait sur celle utilitariste, sans ignorer cette dernière. La fonction humaniste signifiait pour eux une plus grande ouverture d'esprit, une liberté de pensée et une déconstruction progressive hiérarchie sociale (surtout chez les castes inférieures), une plus grande confiance en eux. Chez les réfugiés urbains, la fonction utilitariste était légèrement plus mise en avant que la fonction humaniste qui restait déterminante. En effet, autant les réfugiés urbains comptent sur leur éducation reçue pour acquérir des diplômes menant à une meilleure situation financière, autant cette éducation était importante pour leur dignité, leur place dans la société. Ils ont évoqué se sentir plus respectés et plus utiles à eux-mêmes et à leur communauté en raison de leur niveau de scolarisation. Ils ont également jugé être à l'abri de tous les risques liés au recrutement par les groupes armés.

Chaque thème a été illustré avec les propos de participants de chaque milieu (ville et/ou camp). Certains propos revenus plusieurs fois ont été paraphrasés et confirmés avec quelques éléments de verbatim.

Ouverture d'esprit / dignité et rang social

Nous avons recueilli séparément les avis des hommes et des femmes du camp. Pour eux, émancipation rime avec ouverture d'esprit mais aussi avec autonomie intellectuelle et financière, ce qui procure dignité et un plus grand respect de la communauté, un meilleur rang social.

Réfugiés ruraux (femmes)

La question phare du canevas d'entrevue concernait l'impact des formations reçues pour les réfugiés au niveau économique mais aussi social. Les données recueillies auprès des participantes du camp ont révélé qu'au-delà de l'aspect scolarisation, l'éducation est aussi considérée comme un élément important qui forge la personnalité. Les propos de trois participantes s'étant le mieux exprimées sur le sujet illustrent cet aspect. Souad, participante âgée de 30 ans et mère de 7 enfants, a déclaré que l'éducation est très importante pour les enfants car, grâce à l'école, ils deviendront de grandes personnalités, ils auront des connaissances, en plus d'améliorer leur développement personnel. Ayant elle-même bénéficié d'une formation en couture sur le camp, elle a indiqué que le fait d'accéder à l'éducation à

son âge lui a ouvert les yeux sur l'importance de scolariser ses enfants le plus tôt possible et les pousser à aller le plus loin possible dans les études.

Hawa, une autre participante de 23 ans, a aussi considéré le manque d'éducation comme un grand manque à gagner pour les individus. Elle vit sur le camp depuis 2013 et a été formée en embouche :

« Lorsque tu es enfant et que tu n'es pas éduqué c'est comme si tu n'existais pas. Il faut que l'enfant soit instruit, sinon il devient un adulte qui aura du mal à évoluer dans la société, à trouver une femme ou construire une famille car il ne pourra pas subvenir à leurs besoins ».

Ayana, participante de 28 ans, est arrivée au camp en 2012. Au Mali, elle a abandonné l'école en classe de CE2 (4ème année du cycle primaire) et menait un petit commerce. Elle fait donc partie des plus éduquées dans le camp. Elle a bénéficié d'une formation de quatre mois en couture au camp, suivie d'une formation intensive d'une semaine en vente de condiments avec l'ONG ACTED (anciennement Agence d'Aide à la coopération technique et au développement). Elle affirme que durant cette formation, elle a appris la gestion des comptes et comprend désormais comment capitaliser les bénéfices et épargner. Ces nouvelles compétences acquises l'aident à mieux structurer ses activités de couture. Elle gagne ses revenus et sait mieux les gérer et économiser désormais. Elle tient aussi à ce que ses enfants soient bien formés pour s'offrir un meilleur avenir. Elle est aussi d'avis que l'éducation va au-delà des compétences acquises mais permet d'occuper une meilleure place dans la société :

« Cette formation m'a beaucoup aidée parce que maintenant j'arrive à différencier le capital, le bénéfice qui me permet de subvenir à mes besoins, ce que je peux dépenser par jour et ce que je dois épargner. J'ai trouvé très important d'inscrire mes enfants à l'école primaire de Mangaizé pour qu'ils aient une ouverture d'esprit, et un bon métier, un développement personnel, une bonne position dans la société ; je ne veux pas qu'ils finissent comme moi. »

Nafissa, participante de 28 ans, a aussi reçu une formation en embouche de quatre jours. Elle a pu acquérir des connaissances qu'elle pourra, selon elle, utiliser dans n'importe quel domaine lié au commerce d'animaux. La formation lui a permis de réfléchir à comment faire marcher davantage son activité d'achat et de revente d'animaux. Elle a aussi reçu un livret pour conserver les travaux pratiques et documents qu'elle pourra réutiliser de diverses manières. À son avis, ce type de formation est plus importante pour son profil que les diplômes qui demandent un long cursus. La formation lui a permis d'acquérir un métier en

peu de temps, et donc de subvenir aux besoins de sa famille. L'éducation lui permet également de nourrir de nouvelles ambitions :

« Au Mali, on s'occupait déjà de nos animaux mais on n'a jamais imaginé qu'il était possible de se former pour ça. Si j'étais restée au Mali, je n'aurais jamais eu accès à une telle formation. Maintenant que j'ai commencé, je ne veux plus m'arrêter. Je n'ai pas le temps de faire toute un cursus pour obtenir un diplôme mais ces petites formations sur le camp ont fait de moi une nouvelle personne. Je me permets toutes sortes de réflexions et j'espère que rien n'arrêtera mes projets. »

Réfugiés ruraux (hommes) :

Selon les réfugiés interviewés qui sont majoritairement de la caste « inférieure » des Bella précitée, le déplacement est la première opportunité de scolarisation car au Mali, selon Mamoud, participant de 19 ans :

« Il était impensable de s'asseoir dans la même classe, encore moins à la même table qu'un Touareg ou quelqu'un de n'importe quelle autre ethnie ; nous étions toujours inférieurs aux autres et n'avions pas le temps pour l'école puisque nous devons faire les travaux domestiques ou champêtres. »

Un autre participant scolarisé rencontré sur le camp est Aly, âgé de 18 ans au moment de l'entretien mais qui n'avait toujours pas fini le cycle primaire. Il était en classe de CM2, dernière année du cycle primaire au camp. Il espère pouvoir continuer ses études jusqu'à l'obtention du diplôme d'enseignant. L'école primaire étant gratuite au camp, il peut y aller mais plus tard, il aura besoin de moyens financiers propres ou de bourses pour continuer ses études. Pour lui :

« L'école permet d'avoir beaucoup de connaissances, de sagesse et empêche de devenir un délinquant, je trouve qu'aller à l'école et obtenir de bons diplômes est plus important que les formations de courte durée. Ces dernières ne donnent rien sinon permettre d'avoir un métier plus vite mais ce n'est pas assez. L'école permet une ouverture d'esprit, beaucoup de connaissances, une indépendance financière, et aide à ne dépendre de personne. »

Ces deux extraits présentent dans les termes des réfugiés les similitudes qui sont ressorties des données quant à la considération de l'éducation comme une grande opportunité à saisir pour émanciper les plus vulnérables.

Réfugiés urbains :

Les questions prévues pour les réfugiés urbains concernaient les améliorations qu'ils trouvaient importantes pour avoir davantage accès à l'éducation et l'emploi ainsi que les avantages de la formation dont ils bénéficient et leurs retombées sur leur vie quotidienne. Nous avons cherché à savoir s'ils pensaient que les différentes formations proposées correspondaient à leurs attentes et surtout si les compétences acquises pourraient leur servir ailleurs et lesquelles parmi ces dernières étaient les plus importantes pour faciliter leur accès à l'emploi. Ils se sont tous montrés confiants qu'à la fin de leurs études, ils auraient un diplôme valide et reconnu, qui leur permettrait d'exercer un métier et ferait d'eux des adultes responsables, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas s'ils étaient restés dans leurs villages d'origine respectifs. Ils ont affirmé que leurs parents n'auraient sûrement pas eu les moyens de les envoyer étudier en ville au Mali, ce que l'aide humanitaire leur permet de réaliser ici au Niger.

Au moment des entretiens, tous les réfugiés urbains avaient accès aux Universités publiques du Niger ou à des instituts privés. Quel que soit leur choix, leurs études sont entièrement prises en charge par le HCR. Un seul de nos participants urbains était étudiant dans le public, à la Faculté des Sciences Juridique et Politique. Tous les autres suivent une formation diplômante à l'Institut Pratique de Santé Publique (IPSP) de Niamey qui est décrite comme la première école privée qui offre des formations de qualité dans les filières de la santé au Niger. À la fin de leur formation, ils obtiendront le titre d'agent de santé de base. Un des participants se spécialise en nutrition. Le plus âgé a 27 ans et est agent de santé dans un laboratoire où il est chargé des analyses médicales. Ils nous ont expliqué avoir fait ce choix car une fois de retour au Mali, une telle formation devrait leur permettre de trouver un emploi facilement. Les réfugiés comme les humanitaires semblent préférer les instituts privés pour éviter les grèves ou interruptions qui peuvent survenir dans les universités publiques.

Un des participants, Ibrahim, 27 ans, a insisté sur ce qu'il qualifie d'aspect libérateur de l'éducation reçue. Il se considère chanceux de pouvoir suivre sa formation supérieure et souhaite la même expérience d'émancipation et d'ouverture d'esprit à ses pairs restés au camp. Il estime surtout que les réfugiés urbains ont un rôle à jouer dans la sensibilisation de ces pairs mais aussi de leurs parents quant à l'importance de l'éducation, qu'elle soit formelle ou non. Dans le cas de l'éducation formelle, pour lui, il faudra sensibiliser les populations du camp à dépasser le niveau primaire afin de maximiser leurs chances de réussite professionnelle :

« On doit sensibiliser nos camarades restés au camp. Nous qui avons la chance d'étudier nous pourrions savoir comment les convaincre. Une bonne éducation est importante pour améliorer la vie des gens. Je pense que la sensibilisation doit se faire par groupe d'âge. On doit commencer par les parents d'élèves pour qu'ils soient plus réceptifs à l'idée que leurs enfants aillent à l'école. Ensuite s'adresser aux enfants du camp eux-mêmes avec des contes par exemple pour gagner leur confiance et pour les jeunes, par des exemples concrets de réussite grâce aux études. »

Ce qui est également ressorti des discussions est qu'en dehors des compétences pratiques acquises, ces formations renforcent leurs compétences sociales. Intalla, un autre participant de 27 ans s'est confié de manière un peu plus personnelle en parlant de changements positifs qui devraient l'aider à surmonter le traumatisme du déplacement :

« Ma formation m'a permis de changer beaucoup de choses en moi. Le fait même de m'exprimer en public, dans un cercle comme en ce moment où je vous parle, cela va changer en moi certaines réflexions psychologiques. Accéder à l'éducation, ce n'était pas juste pour les diplômés, mais aussi pour se reconstruire en tant qu'individu. »

Oumarou, participant urbain âgé de 26 ans a considéré qu'au-delà de tout, sa formation a été une chance d'échapper à certains travers, comme la délinquance :

« Les études nous ont évité de ne pas traîner dans la rue, de prendre de l'alcool. Avoir ma chance au supérieur m'a empêché de devenir un bandit, de suivre les rebelles. Cela m'a aussi permis d'aider mes parents. Au moins cela est positif pour ma famille et ma communauté ».

Son camarade Hassane, 26 ans a confirmé que plus leur niveau d'éducation était avancé, moins ils seraient faciles à entraîner dans des activités dangereuses :

« Notre éducation et la formation au supérieur nous aide à mieux faire la part des choses. Tous ces mouvements rebelles, qui viennent pour imposer leurs manières de faire et penser, c'est parce que nos camarades ne sont pas éduqués. Ils sont plus facilement tentés par les groupes armés qui ne font que leur mentir et ne défendent aucune cause, seulement leurs intérêts. Si on les suit, ce sera une grosse perte pour nous mais aussi pour nos familles. Les jeunes les suivent souvent par désespoir et pour de l'argent mais nous, avec nos formations, on sait qu'on ne doit pas les croire. On compte sur nous-mêmes pour avoir des revenus, pas sur les rebelles. »

Un grand sentiment d'utilité s'est également révélé à travers les réponses des réfugiés urbains ; le contenu latent nous a mené à penser que leurs familles attendent beaucoup,

portent de nombreux espoirs en leurs études, peut-être même plus que les apprenants eux-mêmes. C'est l'opinion d'Alioune, 27 ans :

« Les études me permettront de travailler pour moi, de prendre en charge ma famille et en ce qui concerne la santé, de sauver des vies. Je me sens aussi utile pour ma propre famille. Je souhaiterais servir au Niger avant de rentrer au pays, parce que le Niger nous a accueillis à une période vraiment chaotique. Le diplôme reçu à la fin de notre formation en santé a une grande utilité pour moi malgré les efforts et tous les sacrifices que ça a demandé. Vivre loin des siens, c'est surtout avoir l'obligation de résultats. On n'a pas le droit d'échouer car nous sommes l'espoir de nos parents. »

Tout comme Alioune, un autre jeune participant, Abdoulahi, 26 ans, a parlé de ses nouvelles connaissances acquises grâce à sa formation en santé et de la manière dont il aimerait les utiliser pour améliorer les conditions de vie des populations restées dans son village natal :

« J'ai beaucoup appris. J'ai quitté un village pour me retrouver dans une capitale, j'ai vu des immeubles. Si je retourne au village j'essaierai de l'améliorer avec la civilisation. Le plus important est qu'il y aura un professionnel de la santé sur place. Je pourrai aussi faire de la sensibilisation pour prévenir certaines maladies. »

Pour Moulay, participant de 28 ans, les connaissances acquises pendant sa formation seront encore plus magnifiées une fois de retour car il fera partie de ce rare groupe de personnes à être éduquées et diplômées qui seront encore plus respectés par ceux restés sur place :

« L'éducation concourt à réussir notre vie, nous permet d'ouvrir notre esprit, de nous rendre utiles à nous-mêmes et utiles à notre patrie. Si nous n'avions pas étudié, nous n'aurions pas les mêmes réflexions que celles que nous avons aujourd'hui. Dans un village, l'intellectuel s'occupe de la lecture des lettres, de tout document important pour le village et ses populations. Être instruit peut même rendre jaloux les autres qui n'ont pas de savoir. Une fois de retour au Mali, nous serons de réelles valeurs ajoutées pour notre village d'origine, pas des bons à rien. »

Pour Amine, participant de 26 ans, la famille est également présente dans son raisonnement mais il voit l'éducation comme beaucoup plus large que la formation qu'il suit actuellement. Elle participe grandement à son développement personnel :

« L'éducation à l'école ne permet pas à elle seule la réussite d'un homme, il y a aussi l'éducation coranique, l'éducation sociale. Une fois qu'on a le diplôme on peut se sentir compétent parce qu'on n'acquiert

pas un diplôme facilement. Il y a la confiance en soi d'abord. En tant que réfugié, toutes les nouvelles connaissances que j'ai eues c'est un acquis pour ma famille, pas juste pour moi ».

Les données ont révélé le fort sentiment d'appartenance à une communauté et la culture non-individualiste partagée par tous nos participants. L'avis des autres, de la communauté, est revenu plusieurs fois comme nous le disions plus haut, ainsi que la valeur de la validation des autres. Hassane, participant de 26 ans, nous le confirme :

« Moi je me sens bien avec ma formation, je suis à l'aise parce qu'avec le regard des autres sur moi, je me rends compte que je suis une nouvelle personne. Ils me regardent différemment, ils me respectent plus maintenant. »

Nous avons abordé avec lui le cas des réfugiés vivant sur le camp, sans formation formelle mais qui s'en sortent économiquement. Pour lui, cela n'est pas suffisant :

« Il y a une grande différence entre une personne instruite et une personne non instruite, pas seulement au niveau financier mais dans les comportements et tout le reste. L'éducation c'est être instruit même si on n'arrive à accéder au poste que l'on veut, l'important est qu'on est instruit, qu'on a son diplôme que personne ne peut nous reprendre. Ce n'est pas juste gagner de l'argent sur le court terme. Chez nous, on respecte plus les gens qui ont des diplômes que ceux qui n'en ont pas, même quand ils sont riches. On se dit qu'avec des diplômes, ils gèreraient leur argent de manière plus intelligente. »

Acteurs humanitaires :

Irchad, 29 ans, est un acteur humanitaire basé au camp. Il a estimé qu'avec le temps et les exemples de réussite, les parents réalisent aussi de plus en plus l'importance de l'éducation pour leurs enfants à travers les changements qu'ils voient s'opérer chez ceux qui se forment ainsi que lors des séances de sensibilisation. Les ONG présentes sur le camp ont également des employés assez jeunes, comme lui, ce qui a un effet sur les parents comme sur les jeunes qui se disent que cela est à leur portée également :

« Je prends exemple sur moi en leur disant que nous qui sommes sur le camp en tant que responsables, c'est parce que nous avons étudié. Nous faisons des visites à domicile, des groupes de discussion et des assemblées générales, ainsi qu'une sensibilisation de proximité. Nous leur faisons bien comprendre que sans éducation, nous n'en serions pas là, nous ne saurions rien faire aujourd'hui. Nous leur servons d'exemples indirectement et les encourageons à aller le plus loin possible dans leurs études. »

Ainsi, pour les acteurs humanitaires, les fonctions de l'éducation sont multiples en ce qui concerne les réfugiés urbains et dépassent la simple obtention d'un diplôme ou d'un emploi. Elle leur redonne de l'assurance et de la confiance en tant que personnes. En ce qui concerne les réfugiés ruraux, les cours d'alphabétisation et les activités génératrices de revenus les aident à se sentir plus libres, économiquement mais socialement également. C'est l'avis de Faim, actrice humanitaire en charge des services communautaires des réfugiés :

« Au Mali il y avait des castes. Même si certains sont avec leurs maîtres ici, ils sont plus libres. À l'école, il y a un « enfant de noble » qui tapait tous les autres et eux ne disaient rien parce que c'est ancré dans la mentalité. Mais maintenant ça arrive de moins en moins. À mon arrivée, ils refusaient carrément d'aller à l'école, on a dû les sensibiliser pendant près de quatre mois. Aujourd'hui on les forme, on essaie de les aider à utiliser leurs acquis. Depuis, nous avons noté un grand changement, surtout chez les filles. Une fois de retour au Mali, ce seront des gens différents de ceux qui sont arrivés ici en 2012. »

Autonomisation

Ce sous-thème traite de l'autonomisation des réfugiés, (quel que soit leur milieu) et de leur sentiment d'indépendance. Cette indépendance renvoie nécessairement à celle financière mais concerne également l'indépendance intellectuelle. Cette dernière rejoint beaucoup le premier sous-thème que nous avons présenté dans ce chapitre, à savoir l'émancipation et l'ouverture d'esprit qu'a favorisé l'accès à l'éducation pour nos participants. Il est aussi important de noter que le niveau d'études des hommes dans le pays d'accueil est nettement supérieur à celui des femmes rencontrées puisqu'ils n'avaient pas la même contrainte du mariage précoce par exemple.

Réfugiés ruraux (femmes) :

Une réfugiée comme Adjara, âgée de 18 ans n'a jamais été scolarisée au Mali. Elle vit sur le camp avec son mari depuis 2012 et à ses yeux, la formation professionnelle est plus importante que la scolarisation aboutissant à un diplôme puisque cela mène très vite à un métier, contrairement aux diplômes qui prennent du temps et qui ne seront pas forcément reconnus ailleurs. Au-delà des revenus, la formation professionnelle lui a permis d'avoir un savoir-faire et de coudre ses propres habits, ce qui lui permet de réaliser encore plus d'économies puisqu'elle n'a plus à dépenser de l'argent pour se vêtir et vêtir sa famille. Elle aurait cependant aimé pouvoir apprendre à lire et écrire, pour mieux fonctionner au quotidien comme elle nous l'explique :

« Si l'alphabétisation était proposée aux adultes sur le camp, j'aurais aimé apprendre à lire et à écrire. À la place, j'ai quand même pu bénéficier de deux formations, une en couture et une en embouche. La formation en embouche a duré quatre jours et celle en couture a duré quatre mois. Je me retrouve plus dans la couture et depuis un an, j'ai une machine à coudre reçue à la fin de ma formation qui me permet de gagner un peu ma vie. »

Selon elle, elle pourra tirer profit de ses compétences acquises partout où elle ira : *« peu importe le lieu où je me retrouve, que ce soit de retour au Mali, ici, ou dans un autre pays, il me faudra juste une machine à coudre pour recommencer une nouvelle vie en toute dignité, sans tendre la main. »* En plus des commandes qu'elle reçoit de ses connaissances, elle se perfectionne en couture chez un membre de sa famille. Les formations proposées par les ONG sur le camp leur laissent le choix entre tous les secteurs, pas uniquement ceux généralement réservés aux femmes comme la coiffure. Malika, une jeune participante de 19 ans a opté pour cette formation en coiffure et sait déjà qu'elle en tirera énormément. Elle compte, à la première occasion, poursuivre une autre formation pour multiplier ses chances d'obtenir un bon emploi et/ou augmenter ses revenus :

« Sur le plan personnel, cette formation me permettra de changer beaucoup de choses dans ma vie et subvenir à mes besoins. D'ici quelques années, je souhaite devenir une coiffeuse de renommée avec beaucoup de clientes célèbres. J'espère qu'à ce moment, je ne serai plus vue juste comme une réfugiée mais comme une grande couturière. »

Mariama, une participante de 24 ans ayant suivi la formation en embouche se réjouit plutôt des retombées financières de celle-ci : *« je suis contente de participer à cette formation parce que je saurais, au bout d'une semaine, comment élever un mouton et le revendre en gagnant une marge de bénéfice ».*

Lalla, 20 ans, est une participante qui avait été scolarisée jusqu'au CE2 au Mali. Elle a dû arrêter avec le déplacement mais n'était pas particulièrement intéressée par l'école. Elle a été formée en couture sur le camp l'année dernière et elle continue cette activité depuis lors. Elle peut ainsi subvenir à ses besoins de base et coudre pour ses trois enfants. C'est un métier qu'elle aime faire et qu'elle envisage de continuer à son retour au Mali. Sa situation est un peu plus difficile que celle de ses camarades car elle est venue avec un enfant hors mariage, ce qui est très mal vu par la société. Sa famille la blâme également et ne la soutient pas. Pour elle, plutôt qu'un diplôme, l'emploi, c'est s'affranchir de l'aide, être autonome financièrement, mais aussi combattre l'oisiveté, ne pas être celle « qui ne fait rien sur le camp » qui compte :

« Pour moi, l'école n'est pas une option ; même si je voulais y aller, je ne pourrais pas car je n'ai personne pour garder mes enfants. La formation professionnelle est plus importante pour moi car avec mes enfants que je dois prendre en charge toute seule, l'acquisition d'un métier est plus souhaitable. Avec mes nouvelles compétences, je peux prendre ma famille en charge sans attendre l'aide humanitaire ou celle des autres à chaque fois. »

Réfugiés ruraux (hommes)

Aucun des participants (hommes) du camp n'a déclaré avoir été forcé par ses parents d'arrêter l'école ; ils étaient soit pour ou contre et quand ils étaient pour, ils n'interrompaient pas leurs études. Ils étaient généralement moins enclins à se contenter des formations courtes du camp et aspiraient à plus de formation sur le long terme. Ils n'avaient pas encore atteint l'âge du supérieur au moment des entretiens mais ils se démarquaient déjà nettement dans leur pensée, à comparer aux moins instruits. D'autre part, les hommes scolarisés rencontrés ont des rôles différents de ceux des femmes dans la société étudiée. Ils ont exprimé des aspirations à la fois pratiques et éducatives et ont partagé que leur seule obligation majeure est de subvenir aux besoins économiques de leurs familles en plus de la protection physique de celle-ci. Pour eux, « le reste incombe aux femmes », qui se retrouvent avec moins de temps et de possibilités pour envisager une éducation solide.

Salifou, participant âgé de 18 ans, était en classe de seconde (première classe du lycée) lors du déplacement. Il est arrivé avec son diplôme d'études moyennes et continue ses études secondaires au lycée de Ouallam, à 45 km du camp. Il veut passer son examen du baccalauréat (qui marque la fin du lycée et permet d'accéder à l'université au Niger) et s'inscrire à une formation supérieure de 2 ans. Selon lui, cela lui ouvrira les portes de l'université ou de toutes autres études supérieures. Acquérir du savoir et des diplômes est plus important et plus rentable à son avis que le savoir-faire (métier) acquis à travers une courte formation : *« ça ne suffit pas pour aller loin dans la vie. Il en faut plus pour ne plus dépendre des autres. »*

Nous avons voulu savoir s'il était informé et/ou intéressé par les formations proposées sur le camp. Selon sa compréhension, ces formations serviraient à aider les femmes et les enfants. Il n'en sait pas plus et n'a pas pu en bénéficier non plus puisqu'elles se passent toutes au camp et qu'il n'y vit pas en permanence. Il considère l'éducation comme très importante et la considère comme la clé de l'indépendance : *« ce qui nous donne du courage, c'est de savoir que si on étudie bien, on deviendra autonomes : une bonne formation nous permettra d'acquérir des compétences solides, nous permettra de travailler sans avoir recours aux*

organismes d'aide ». Dès l'obtention de son diplôme marquant la fin du lycée, il sera éligible pour les bourses du HCR et pourra poursuivre des études supérieures à Niamey.

Un autre participant de 25 ans, Mohamed, a déjà obtenu un Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Il suit désormais des études en Droit et est en 2^e année au moment des entretiens. Il a partagé sa fierté d'être étudiant, tout en pensant à ses camarades restés au camp :

« Il faut vraiment sensibiliser les gens sur l'importance de l'éducation, d'une bonne éducation, d'un diplôme qu'on peut montrer partout où on va. Les formations de courte durée dans le camp c'est mieux que rien, mais il faut des diplômes si on veut s'en sortir, si on veut être autonomes. Sinon, on continuera à dépendre de l'aide indéfiniment. Au moins, avec un diplôme, on sait que tôt ou tard, on pourra trouver un travail, ou pourquoi pas, créer notre propre emploi. Sans diplôme, sans éducation, ce sera plus difficile pour ne pas dire impossible. »

Les hommes du camp ont ainsi montré une préférence pour les formations post-primaires solides pour assurer leur avenir, sans que cela ne les empêche de profiter des formations à courte durée offertes sur le camp.

Acteurs humanitaires :

Globalement, les acteurs humanitaires semblent confiants et pensent qu'une fois de retour dans leur pays – ou ailleurs – les réfugiés pourront continuer l'activité pour laquelle ils ont été formés au Niger. C'est l'avis d'Idriss, humanitaire en charge du volet éducation de son organisation :

« Si après la formation accélérée, ils ont pu rester dans ces secteurs-là après leur stage, ça veut dire qu'ils font leurs preuves et surtout, qu'ils continuent de se perfectionner. Ça veut dire qu'ils pourront continuer où qu'ils aillent. Cela nous confirme aussi qu'ils ont aimé ces métiers et qu'ils sont prêts à être autonomes. La majeure partie des réfugiés que nous avons appuyés n'ont pas abandonné ; seul un cas est parti en Côte d'Ivoire. »

Jusqu'au moment des entretiens, tous les anciens bénéficiaires des formations courtes offertes sur le camp continuaient leur activité liée à la formation et au métier choisis. Certains sont restés avec le même employeur depuis le stage de perfectionnement ayant suivi leur formation. En effet, des possibilités de stage de perfectionnement existent dans le village de Mangaizé et permettent aux réfugiés de renforcer les compétences acquises durant leur formation. D'autres ont pu poursuivre leur propre activité génératrice de revenus, quoique, selon Ismael, autre acteur humanitaire, *« dans certains domaines, la concurrence est difficile*

et il faut être extrêmement performant et avoir les moyens de démarrer son activité ». Ce suivi des bénéficiaires a permis à son ONG de noter que 75% des femmes ont aussi pu rester en stage dans les ateliers de couture pour renforcer leurs capacités et augmenter leurs revenus. Ismael considère qu'un tel taux indique un changement majeur de mentalité chez certains hommes qui permettent désormais à leurs épouses de se former ou de travailler, ainsi que les parents puisque dans cette société, la place de la femme est à la maison, pour les tâches domestiques/ménagères.

Leila, participante humanitaire a estimé que les efforts en éducation avaient un réel impact sur les réfugiés (principalement urbains) car ces derniers montraient progressivement une plus grande confiance en eux et avaient en leur possession des diplômes pouvant leur permettre de trouver un travail au Niger ou dans leur pays d'origine. Selon elle, les réfugiés formés, seraient maintenant autonomes et pourraient subvenir aux besoins de leurs familles. Cependant, elle a conseillé qu'ils ne ratent pas trop d'opportunités de formation à force de choisir :

« Un grand problème avec les Maliens, c'est qu'ils pensent qu'ils doivent retourner avec un Master ou un Doctorat or ici au Niger, on n'a pas besoin d'autant de diplômes pour être opérationnel. Certains étudiants d'autres pays sont plus autonomes avec leurs bourses et ils peuvent faire de petits boulots et aller le soir en formation mais les Maliens veulent attendre tout de nous et avoir le plus de diplômes possibles avant leur retour dans leur pays. »

Au-delà de l'aspect purement éducatif des formations, les acteurs humanitaires ont attesté avoir remarqué des changements notoires dans l'attitude et les relations sociales des réfugiés ; ils gagnent en maturité, en confiance de soi et envers les autres, en dignité et dans leurs relations avec les acteurs humanitaires qui deviennent meilleures avec le temps ; avant les formations, certains réfugiés considéraient les humanitaires comme entièrement responsables de leurs difficultés mais progressivement, ce sentiment disparaît.

« Ils ont complètement changé et cela me fait plaisir. Même les attitudes qu'ils avaient envers nous au départ ont changé. Après les formations ils n'ont plus été les mêmes personnes qu'à leur arrivée. Les voir plus épanouis et plus confiants, partir de rien du tout et arriver à devenir quelqu'un de meilleur cela nous réconforte dans l'idée que notre aide leur redonne un peu d'espoir de vivre malgré tout ce qu'ils ont traversé. Quand ils étaient au Mali, ils travaillaient comme apprentis ou « aide ». Ici, ils ont pu approfondir leurs compétences et leur savoir-faire. De plus ils ont plus de confiance en eux-mêmes, ils retrouvent leur dignité et sans l'aide du HCR ils peuvent décider de leur vie et psychologiquement cela les rend plus forts et plus matures. »

Les humanitaires trouvent que les réfugiés arrivent à comprendre les limites qui empêchent leurs camarades d'accéder à certaines formations et ils se retrouvent même à leur expliquer ces difficultés et à les encourager, à leur demander de rester patients jusqu'à ce qu'ils puissent étudier à leur tour et bénéficier des retombées des formations sur leur quotidien. Un autre participant humanitaire basé au camp a confirmé cet optimisme quant aux retombées des programmes sur la vie des jeunes puisque selon lui, beaucoup d'entre eux continuent leur activité (jusqu'au moment des entretiens). Au moment des entretiens, il indique que sur 100 jeunes formés, 58 ont reçu leur kit de démarrage ; d'autres sont retournés au Mali mais ils ont reçu leur kit là-bas avec IRC Mali. Les jeunes qui sont restés à Mangaizé et qui avaient été formés parviennent (jusqu'au moment des entretiens) à subvenir à leurs besoins et se sont familiarisés avec l'entrepreneuriat et la comptabilité de base. Hommes comme femmes arrivent à maintenir leurs activités génératrices de revenus selon la formation qu'ils avaient choisi. Certains arrivent même à mener deux AGRs à la fois (exemple : couture et commerce).

Cependant, il est difficile pour les acteurs humanitaires de généraliser et de confirmer ou infirmer que l'acquisition de compétences prime sur l'obtention de diplômes après une longue formation supérieure, particulièrement chez les réfugiés urbains :

« C'est une question difficile parce que tout ce qu'ils font avec nous, c'est par espoir que cela leur apporte un revenu, un rang social, une autonomie que ce soit via des diplômes ou des formations professionnelles ; tout dépend de leurs contextes individuels. Au-delà de cet aspect, se retrouver dans nos programmes leur permet de retrouver leur fierté. Et quand on fait quelque chose que l'on aime cela est plus facile et cela nous permet de voir qu'ils s'éloignent de leurs barrières et visent plus haut qu'à leurs débuts. »

Le cash-based intervention (CBI) ou l'assistance monétaire

Pour sortir des sentiers battus et tester de nouvelles méthodes, un autre type d'intervention a été introduit au camp de Mangaizé par le HCR : le *cash-based intervention* (CBI) ou assistance monétaire. Ce type d'intervention consiste à apporter l'assistance sous forme d'argent pour renforcer le sentiment de dignité, d'autonomie et de relèvement économique des réfugiés (vivant dans le camp de Mangaizé). Des sommes d'argent sont aussi remises aux parents qui gardent leurs enfants à l'école :

« Si les réfugiés ont de l'argent, c'est la communauté qui gagne parce que du cash circulera à travers les achats et la vente. Cela permet aussi aux réfugiés d'être perçus comme les moteurs économiques actifs au service de la communauté qu'ils sont, plutôt que comme un poids, comme

beaucoup se l'imaginent. Les premières expériences de ce type auraient démontré qu'elles améliorent les conditions des réfugiés dans le camp ».

L'autonomisation ici va au-delà du sens financier puisqu'elle appelle également à la maturité de dépenser ces sommes sobrement : *« quand tu donnes de l'argent à quelqu'un, la personne est libre de choisir comment l'utiliser, la responsabilité est transférée aux individus de la communauté qui décident de la meilleure façon de dépenser cet argent »*. Avant de décider de mettre ce type de programme en place, une étude a été menée pour s'assurer que le cash peut être un vecteur qui contribue à améliorer la situation économique de la zone. À un certain niveau, les besoins sont individualisés selon les populations :

« Par exemple, les étudiants qui sont basés à Niamey peuvent ne pas avoir les mêmes besoins que ceux vivant sur le camp. Leur priorité est peut-être l'achat de livres et de fournitures scolaires ; autant leur donner du cash et les laisser libres de se prendre en charge. Cela les responsabilise beaucoup et pour nous c'est une modalité qu'il faut encourager dans cette localité. »

Il faut également s'assurer qu'il existe une méthode de transfert d'argent adaptée et fiable dans la localité, connue et acceptée par les populations ; soit via le téléphone mobile, soit en mains propres. Une étude de marché doit également montrer que l'argent pourra servir à acheter des biens ou des services qui auront une valeur ajoutée et mèneront à l'autonomie des réfugiés. Les acteurs humanitaires nous ont donné les détails de « l'approche contrat » mise en place dans le camp de Mangaizé : ils ont rendu visite aux 9000 réfugiés de la localité pour leur expliquer la situation financière du HCR, en leur expliquant qu'au lieu d'utiliser le budget pour payer des ONG qui, à leur tour, recruterait du personnel et s'engageraient dans des dépenses supplémentaires pour accompagner les réfugiés, le maximum de cet argent devrait aller directement aux réfugiés, à condition de l'optimiser pour un impact direct. La somme à leur partager était alors de 5 millions de dollars USD, la logique étant que les réfugiés connaissent mieux leurs propres besoins que les acteurs humanitaires. Éclaircir cette situation financière permet de mieux comprendre les limites des humanitaires quant au financement de l'éducation au-delà de certains niveaux. Comme évoqué dans notre problématique, l'éducation n'est malheureusement pas le premier secteur auquel vont les fonds dans les contextes d'urgence.

Un tel programme venait évidemment avec des conditions : les réfugiés devaient d'abord accepter d'adhérer au programme sans aucune forme de contrainte et recevraient par la suite un montant par mois et par individu de chaque ménage pendant 18 mois. Au terme de cette période, ils devraient avoir mis en place un moyen de ne plus dépendre de l'aide. Quelle

que soit l'issue, ils ne reçoivent plus d'assistance financière, mais continuent de recevoir celle en vivres. Les sommes remises sont donc censées être un plus, un support additionnel qui leur permettrait d'obtenir un capital pour démarrer et idéalement maintenir une activité génératrice de revenus, pas un montant pour se nourrir ou se soigner.

Au début, pas plus de 5 à 10 % de la population n'a adhéré. Par la suite, 90% de la population a accepté. Ils ont pu faire des réalisations avec cet argent, essentiellement la recapitalisation de leur cheptel, ils ont acheté du bétail et se sont constitués en coopérative. Certains ont fait du commerce et beaucoup de profils se sont révélés. Les quelques tendances qui s'étaient déjà dégagées au moment de notre séjour ont montré combien pourraient tirer profit du programme et ceux qui ne pourraient pas le faire. Selon le représentant du HCR, ces derniers représentaient environ 30% des bénéficiaires, et il estime qu'il faudra continuer à les soutenir d'une manière ou d'une autre :

« Même si c'est un seul ménage qui réussit, c'est quand même un succès pour nous ; les réfugiés nous ont dit que s'ils savaient que cette forme d'aide existait, ils l'auraient acceptée dès le début parce que cela a changé beaucoup de choses en eux. Nous continuons de réfléchir pour trouver des solutions parce que les perspectives de retour n'existent pas encore et la situation au Mali pourrait prendre du temps à s'améliorer. »

L'autonomisation financière mais aussi intellectuelle des réfugiés a ainsi été un point essentiel pour les acteurs humanitaires rencontrés. Tous leurs efforts convergent vers cette autonomisation car ils subissent la réduction irréversible des fonds pour la crise malienne, tout en craignant que celle-ci ne continue à s'enliser.

6.1.2. Thème 2 : Transférabilité des compétences acquises et perspectives dans et hors du camp

Ce thème met en avant les facteurs de transférabilité des compétences acquises mais aussi les facteurs d'adaptabilité des réfugiés. Au-delà de l'importance même de l'accès à l'éducation, la conviction que les compétences acquises offrent de meilleures perspectives, renforcent la volonté de se former chez les participants et désormais chez ceux qui étaient encore hésitants. Les avis des participant(e)s ont été unanimes, indépendamment de leur niveau de scolarisation, même si de légères différences subsistent. Pour illustrer le thème, nous avons paraphrasé les avis de réfugiés ruraux scolarisés et non ou peu scolarisés, hommes et femmes ainsi que des réfugiés urbains scolarisés au niveau tertiaire avec un extrait de verbatim pour chaque type de participant.

Réfugiés ruraux (femmes) :

Chez les participantes du camp, celles scolarisées avant le déplacement ont déclaré avoir un avantage dans la poursuite des formations. Elles ont indiqué que savoir lire, écrire et compter étaient des compétences cruciales, pendant mais aussi après la formation. Les participantes ont souligné l'avantage de pouvoir revenir aux supports pédagogiques remis pendant la formation à tout moment et la possibilité de s'en servir à plusieurs reprises, même pour des projets différents. Elles ont indiqué qu'elles pourraient également, si elles souhaitent, former de nouvelles personnes grâce à ces supports.

Les participantes peu ou non-scolarisées ont dit ne pas pouvoir bénéficier de ces supports sans aide, et une fois la formation terminée, si certains concepts sont oubliés, il leur est difficile de consulter des documents pour s'en souvenir. Elles ont quand même souligné la possibilité de se faire aider par leurs paires en cas de besoin, même si cela réduit leur autonomie d'apprentissage. Ces participantes ont plus mis en avant des avantages matériels tels que des tenues et accessoires de travail. Elles ont aussi souligné des difficultés concernant le manque de clientèle puisque la majorité réside sur le camp, avec un faible pouvoir d'achat des populations.

Madina, participante de 18 ans, vit sur le camp depuis 2012. Elle n'a jamais été scolarisée mais suivrait volontiers des cours d'alphabétisation. Elle a quand même bénéficié de deux formations, une en couture de quatre mois et une autre de quatre jours en embouche. Elle a obtenu deux brebis mais aussi une machine à coudre après ses formations. Elle affirme que les compétences qu'elles a obtenues la mèneront loin.

« Un membre de ma famille m'aide à parfaire mes compétences en couture dans son atelier et ces compétences pourraient me servir si un jour je rentre au Mali. La formation pour exercer un métier est plus importante pour moi car ça permet de savoir faire quelque chose et permet de subvenir à mes besoins. En attendant, avec les activités génératrices de revenus (AGR), je sais comment gérer l'argent pour épargner et tout. En plus de ce que je gagne avec la couture, on a un groupement de 45 personnes, chaque samedi chacune donne 500 FCFA (environ un dollar). Le mois dernier nous avons pu acheter du riz avec ces économies et le revendre à un prix plus élevé que celui d'achat. Nous nous repartageons le bénéfice obtenu. »

Qu'elles aient été scolarisées ou non avant le déplacement, les femmes se sont montrées déterminées à changer leur destin en profitant au mieux des possibilités de formation. Elles ont partagé leur sentiment de se sentir mieux outillées face à l'adversité liées au déplacement, tout en donnant un nouvel élan moins pessimiste à leur quotidien.

Réfugiés ruraux (hommes) :

Au niveau du camp, un seul participant (homme) de 27 ans, Ahmed, a obtenu son Certificat d'Aptitude professionnelle Agricole (CAPA) avant de venir au Niger. Pour lui, ce certificat a été d'un grand apport car il a pu trouver du travail, même si ce n'était pas nécessairement dans son domaine :

« Sur le camp on nous demande seulement l'acte de naissance et si tu sais lire et écrire tu as plus de chances de trouver du travail. Les formations professionnelles peuvent aussi te permettre de trouver du travail plus rapidement et d'être indépendant ».

Il a justement bénéficié d'une formation de sept semaines sur le camp dans le volet animation pour les enfants par le biais de World Vision et de Plan International. Cette formation et ses compétences lui ont assuré un contrat de mobilisateur communautaire auprès de l'ONG ACTED durant un an. Aujourd'hui il travaille comme guichetier dans une société sous-régionale de transport de bus depuis janvier 2016 en attendant son retour au Mali où il pense qu'il aura plus d'opportunités dans le domaine agropastoral. Pour l'instant, aucune formation supérieure n'est disponible dans les alentours et il ne peut pas se permettre non plus d'aller se former en ville ; cela signifierait quitter un emploi qui est sa seule source de revenu et qu'il n'est pas sûr de retrouver en ville :

« En ville, la concurrence est plus rude, il y a les nationaux, en plus des réfugiés qui ont une bonne éducation. Ce n'est pas le cas dans les villages avoisinants du camp. Ici, même les nationaux sont peu nombreux à être scolarisés ou à posséder certaines compétences comme la comptabilité par exemple. Ces compétences restent quand même un grand avantage pour moi. Je serai un des seuls à les avoir si je retourne au Mali. »

Salam, participant du camp, est arrivé du Mali en 2013. Il étudiait à Bamako où il devait passer son bac mais la situation sécuritaire s'était trop dégradée pour rester. Une fois sur le camp, il a tout fait pour rester occupé et se rendre utile à sa communauté : il a bénéficié d'une formation pour devenir relais communautaire et a également suivi plusieurs formations ponctuelles sur la protection des enfants et la santé. Il est également président des jeunes du camp et estime que son expérience de relais et les compétences acquises lors des formations ne seront plus jamais perdues. Elles lui serviront où qu'il aille. *« Ces compétences ne se perdent plus une fois qu'elles sont acquises »*. Il a déjà obtenu deux attestations de travail, mais veut s'inscrire et se former dans une école de santé dont le cursus dure trois ans. À son retour au Mali, cette formation lui sera très utile. Mais pour l'instant, il lui faut avoir un métier et subvenir aux besoins de la famille et financer ses études de santé. *« On est deux*

relais au centre de santé et nous sommes en train d'acquérir un savoir-faire concernant les maladies à risque sur le camp. » Il ambitionne aussi, par le biais des projets d'éducation pour les enfants véhiculés par l'ONG Plan International, de se former dans l'enseignement.

Réfugiés urbains

Au moment des entretiens, cinq (5) des participants rencontrés sont inscrits en 2ème année à l'école de santé de Niamey et comptent devenir des agents de santé de base. Le plus âgé a 27 ans et est agent de santé dans un laboratoire où il est chargé des analyses médicales. Ils nous ont expliqué avoir fait ce choix car une fois de retour au Mali, une telle formation devrait leur permettre de trouver un emploi facilement. Le moins timide du groupe, Kallay, âgé de 27 ans est confiant quant à son avenir (au Mali) :

« Quand le pays sera en reconstruction, c'est sûr que beaucoup d'organismes internationaux auront besoin de jeunes Maliens pour les hôpitaux, qui parlent la langue du peuple et qui ont obtenu un diplôme en santé, ou qui ont une solide expérience. Et même si nous ne rentrons pas maintenant ou si nous allons nous installer ailleurs, ce sont des compétences dont nous pourrions toujours nous servir ».

Chez ces participants basés à Niamey, la transférabilité des compétences acquises a été l'avantage le plus unanime. Ils ont tous estimé que leurs compétences acquises seront non seulement mobiles et transférables, mais aussi et surtout transmises à d'autres personnes à l'occasion.

L'autre thème abordé avec les réfugiés urbains a été celui de l'adaptabilité que pourraient permettre les compétences acquises durant le déplacement si l'opportunité de les exploiter se présentait. Certains comme Moussa, participant de 27 ans, ont estimé que pour maximiser cette adaptabilité, il faudrait tenter de diversifier les apprentissages et expériences, toucher à un maximum de domaines possibles :

« Je pense qu'une compétence dans un seul domaine n'est pas avantageux. Il vaut mieux essayer d'être polyvalent. Par exemple, je suis des études en Droit mais je peux ne pas rester uniquement dans cette filière. Après la Licence je veux faire mon Master dans un autre domaine pour être plus polyvalent et performant. »

Cette adaptabilité a été perçue par Moussa comme une source de motivation mais aussi de conscience de la concurrence potentielle :

« Nous sommes dans une période où beaucoup d'entre nous ont étudié, donc il est prioritaire de faire des études supérieures, avoir des compétences qui permettraient de s'adapter à toute situation nouvelle. Si demain on se retrouve ailleurs qu'au Mali, c'est sûr que les gens que

nous allons trouver là-bas seront instruits donc on doit se mettre à leur niveau. »

Tous les participants (réfugiés) urbains ont déclaré réaliser que malgré la difficulté à trouver un emploi dès la fin de leur formation, ils ont maintenant les diplômes ou les compétences nécessaires qui faciliteront pour eux les tentatives de trouver du travail, au Niger, au Mali ou ailleurs. La transférabilité et l'adaptabilité se présentent aussi sous forme de confiance de pouvoir exercer un métier, quel que soit l'environnement, comme c'est le cas pour Salifou :

« Les compétences que j'ai acquises dans ma formation sont le plus important pour moi aujourd'hui. Je pourrai travailler seul ou en groupe, et n'importe où, dans un village ou en ville. Je pourrai vendre mes compétences et mon savoir. Il faut juste continuer à se perfectionner, ne pas se limiter à ce qu'on a en ce moment. »

Malgré tout, une fois l'éducation sécurisée, la difficulté reste réelle pour les réfugiés vivant dans des pays sous-développés car les populations locales elles-mêmes n'ont pas accès à l'emploi ou aux stages. Le statut d'étranger, qui plus est de réfugié, les stigmatise et réduit considérablement les opportunités : *« lorsque nous avons fait le choix des instituts pour une formation professionnelle, nous espérions l'accès à des stages à partir de la 2^e année. Mais je ne connais pas Niamey, comment pourrais-je m'y prendre ? »* a demandé Hassane.

Son collègue Hamidou a abondé dans le même sens :

« Supposons que l'étudiant ait obtenu ses diplômes jusqu'au Master, on ne doit pas le laisser à lui-même ; il faut l'aider à obtenir au moins un stage. Sinon je ne vois pas l'intérêt de continuer ses études. Il faut une solution pour notre insertion dans le monde professionnel. Mais avec notre statut d'étrangers et de réfugiés, ce n'est pas toujours évident. »

Les réfugiés urbains que nous avons rencontrés souhaitent donc un plaidoyer plus fort (des acteurs humanitaires) dans ce sens pour faciliter au moins l'accès aux stages, à défaut d'emplois. Ils reconnaissent néanmoins que le guichet unique fait de son mieux en approchant certaines entreprises et certaines organisations :

« Handicap International a recruté deux de nos camarades récemment pour des stages. Certains d'entre nous se débrouillent également et réussissent à vendre leurs compétences sans passer par le guichet. Nous en sommes fiers, surtout par rapport aux acteurs humanitaires qui nous ont dit que le fait que nous puissions trouver du travail sans leur aide leur fait plaisir et les encourage dans leur action ».

À la fin de nos entretiens, le guichet unique s'était fixé l'objectif de redoubler d'efforts pour ce plaidoyer et revoir la liste des entreprises partenaires afin d'aider les réfugiés à monter

des dossiers pour les placer en stage après les formations ou trouver un emploi. *« Certains d'entre nous passent la journée à travailler et le soir ils vont faire leur formation. Ils sont rémunérés par Handicap International. Ils sont sélectionnés selon leur niveau d'étude et leurs résultats dans leurs formations respectives »*. Par ailleurs, l'ANPE (Agence Nationale pour la Protection de l'Emploi) s'occupe aussi du placement des réfugiés dans les entreprises privées. Cependant, comme l'a confié un participant, *« il y a toujours le problème de la nationalité qui complique la recherche d'emploi pour nous »*, ce qui rend les résultats de l'ANPE assez timides.

Acteurs humanitaires

Ismael, participant humanitaire, a confirmé que les ONG mènent également des échanges avec les réfugiés vivant sur le camp et bénéficiant de leurs programmes pour suivi et évaluation desdits programmes. Ces échanges montrent que pour les réfugiés ruraux, acquérir des compétences pratiques qui permettent d'exercer un métier rapidement est plus important que les diplômes et connaissances théoriques, parce que le besoin pour les compétences est présent mais l'éducation sur le long terme prend beaucoup trop de temps. *« Ce qu'il faut maintenant, c'est qu'ils comprennent que ces formations doivent être assez solides pour que demain, une fois hors du camp, ils puissent exploiter ces compétences »*. Il estime qu'un défi majeur est donc de leur faire comprendre ce qu'une formation peut rapporter, pas juste ce qu'elle coûte financièrement ou en termes de temps et d'effort, mais les aider à se projeter sur le moyen et long terme.

Pour notre participant d'Handicap International, les besoins prioritaires des jeunes réfugiés sont la formation et l'emploi. Tous les réfugiés qui font la demande pour une recherche d'emploi ou de formation sont redirigés vers lui. Il les rencontre individuellement et les laisse exprimer leurs besoins :

« Pour entreprendre un métier, il faut avoir la qualification, les compétences nécessaires, donc être formé, d'une manière ou d'une autre. En se présentant au guichet, les réfugiés ont déjà leurs propres convictions sur ce qu'ils veulent. Leur avis compte, ce qu'ils savent déjà faire compte également. Nous ne leur imposons rien. Tout ce que nous pouvons faire, c'est les conseiller dans leurs choix de formation pour que ces dernières puissent leur servir où qu'ils soient ; au Niger, au Mali ou ailleurs. »

6.1.3. Thème 3 : Contraintes et obstacles (financiers, culturels/familiaux)

Ce thème présente les nombreux obstacles auxquels se heurtent les réfugiés, quel que soit leur milieu, genre et niveau de scolarisation. Les obstacles auxquels se heurtent les

acteurs humanitaires sont également abordés. Ils sont essentiellement financiers mais aussi très lourdement culturels. Ces obstacles culturels se présentent sous formes de contraintes familiales et comprennent les mariages précoces chez les filles et les différents rôles sociaux de ces dernières ainsi que l'autorité de l'homme sur la femme. C'est dans ce troisième thème que les avis de tous les réfugiés et acteurs humanitaires se sont recoupés le plus.

Réfugiés ruraux (femmes) :

Contraintes familiales

Chez les femmes rencontrées, nous avons, à plusieurs reprises, noté des moments d'hésitation, de méfiance, de honte et même parfois de peur d'avouer certaines choses, telles que les raisons de non-scolarisation/abandons scolaire presque toujours liées au mariage TRÈS précoce chez les filles. Ainsi, plusieurs ont interrompu leurs études sans même avoir terminé le primaire, principalement les filles pour cause de mariage.

Mariages précoces

Fahane est l'une d'elles. À 18 ans aujourd'hui, elle a été scolarisée au Mali jusqu'au CE1 (3 premières années du cycle primaire). Elle a arrêté l'école à cause du mariage mais elle est actuellement divorcée. Elle a reçu une formation en couture au camp et a bénéficié d'une machine à coudre depuis 2014, après sa formation. Cela lui rapporte un peu de moyens et elle estime que pour survivre, il est plus important d'apprendre un métier que d'aller à l'école pendant des années pour un diplôme. Halima, âgée de 18 ans et qui vit sur le camp avec sa mère en a aussi fait les frais. Elle a été scolarisée au Mali jusqu'au CE1 également avant que son père ne la sorte de l'école pour la donner en mariage. Sur le camp, elle a pu bénéficier de la formation en couture en même temps que sa mère, durant six mois. Elle aurait souhaité que des cours d'alphabétisation soient disponibles plus régulièrement sur le camp pour les adultes également car elle est consciente d'avoir quitté l'école trop tôt pour le mariage.

Fati n'échappe pas à la règle. Âgée de 20 ans, elle est l'une des rares à avoir fini le cycle primaire au Mali. Elle a aussi arrêté lorsque ses parents l'ont donnée en mariage à l'âge de 14 ans. Elle n'a pas pu suivre une formation professionnelle formelle au Mali mais a pu suivre une formation en couture de trois mois sur le camp. Elle a ensuite reçu une machine et du matériel de couture pour démarrer. *« J'ai l'impression de revivre au Mali, car avant le*

déplacement, je vendais des habits que je cousais. Si je rentre un jour au Mali, je veux continuer à coudre. »

Cependant, elle pense que l'école est plus importante *« parce qu'en étudiant on peut subvenir à ses besoins, mais dans notre situation actuelle –de réfugié-, apprendre un métier c'est plus pratique »*. Cet itinéraire est commun à la majorité des jeunes filles sur le camp.

Idem pour Wallat, 20 ans et 4 enfants. Elle est la deuxième participante du camp à avoir été scolarisée au Mali jusqu'en CM2, ce qui correspond à la dernière année du cycle primaire. Sur le camp, elle a suivi une formation en vente de condiments (aliments de base tels que pâtes, riz et légumes). À la suite de sa formation, elle a reçu son approbation qui lui permet de vendre ainsi qu'une table pour exposer ses produits.

« La formation est plus pratique parce qu'elle te permet d'obtenir un métier rapidement. Ça permet de gagner un peu d'argent mais j'aurais vraiment préféré obtenir un bon diplôme. Si mon mari m'avait laissé continuer mes études, je serais devenue une grande personnalité. »

Si la formation devait durer plus longtemps, Wallat confirme qu'elle n'aurait pas eu l'autorisation de son mari :

« Là, puisque la formation ne dure que quelques temps, j'ai pu m'organiser ; je prépare les repas à l'avance et je demande à une parente de surveiller mes enfants et de leur servir à manger pendant mon absence. Sur le long terme ça n'aurait pas marché car je dois m'occuper de mon foyer. En plus, mon mari n'aime pas les plats réchauffés ; je dois le servir dès que je finis de préparer. »

Autorité de l'homme et rôle social de la femme

Nous avons pu remarquer que dans la communauté à l'étude, les femmes ont un rôle social bien établi, qui tourne entièrement autour du mari, des enfants et de la famille élargie. Ce rôle social n'est pas toujours compatible avec le désir de formation, d'émancipation, provoqué par le déplacement et ces nouvelles opportunités qu'il présente.

Bineta, une autre participante rencontrée sur le camp et âgée de 20 ans, est arrivée au Niger en 2014. Elle a quitté l'école en 2012 et n'a pas poursuivi ses études sur le camp mais a bénéficié d'une formation en vente d'habits. Elle aimerait également suivre la formation en couture et évoluer dans ce secteur, acquérir un savoir-faire qu'elle pourra exploiter au Niger comme au Mali, dans son propre atelier. Parallèlement, elle travaille dans l'artisanat (fabrication de portefeuilles et porte-clés) qu'elle a hérité de ses parents.

« J'aimerais continuer à aller à l'école mais je suis mariée et mon époux ne me permet pas de sortir du camp ; il ne veut pas que je rencontre d'autres hommes. Il dit que je peux suivre toutes les formations que je

veux tant que c'est sur le camp, mais en dehors, non. Pour gagner ma vie, je fabrique mes articles chez moi et je les vends sur le camp ou, quand je peux, au marché hebdomadaire. »

Pour Ghaicha également, comme beaucoup de ses camarades, mariage a rimé avec abandon scolaire. Agée de 30 ans au moment de l'entretien, elle dit avoir fréquenté l'école au Mali jusqu'en classe de CE1 (3^{ème} classe du primaire). Elle a dû arrêter lorsqu'elle a été donnée en mariage. Pour elle, l'école permet de savoir lire et écrire, ce qu'elle juge très important. Son seul problème est qu'une fois mariée, ses responsabilités à la maison ne lui permettent pas de penser à autre chose. Le problème de l'autorisation se pose également : *« qui va même nous laisser aller à l'école ? Qui va s'occuper du travail de la maison à notre place ? »*. Elle trouve les études plus importantes qu'une formation comme celle qu'elle a reçue ici, sur le camp, en bijouterie. Ladite formation a duré quatre jours et lui a permis d'apprendre à fabriquer des colliers et bracelets en perles. *« J'ai arrêté parce que trouver des perles à Niamey c'est dur et il faut faire beaucoup de dépenses. Je n'ai pas reçu de kit de démarrage, j'ai commencé avec mes propres moyens. J'aurais préféré suivre une formation professionnelle plus longue et plus concrète »*.

Fatma, 22 ans, a quasiment la même trajectoire mais a dû arrêter l'école pour une raison supplémentaire : le manque de documents pour prouver sa scolarisation antérieure. En fuyant les exactions dans son village d'origine, elle n'a pas eu le temps de prendre ses documents tels que son acte de naissance ou son dernier certificat de scolarité mais ce qui la dérangeait le plus, c'était de *« se retrouver dans la même classe que des enfants »*. L'idée lui était juste insupportable. En plus de cette situation, elle a aussi été mariée à 15 ans et son mari est de ceux qui n'acceptent pas que leurs épouses continuent d'aller à l'école :

« J'ai renoncé à l'école classique mais au moins ici -au camp- j'ai pu suivre une formation en embouche. J'ai aussi appris à gérer mes bénéfices. Je le faisais déjà au Mali, mais de façon informelle. Aujourd'hui je suis plus structurée et je donne même des conseils à mon mari pour mieux gérer son argent. »

Réfugiés ruraux (hommes) :

Les obstacles sont généralement plus visibles chez les femmes, surtout lorsqu'elles sont mariées. Cependant les hommes ont aussi indiqué faire face à des obstacles les empêchant de se former à leur guise. Ainsi, Fouad, participant de 29 ans vivant sur le camp a dit être intéressé par une formation solide, pas seulement celles disponibles sur le camp. Cependant, il est marié et père de 5 enfants, ce qui, selon lui, ne lui permet pas de laisser sa famille derrière

lui pour aller se former dans une autre ville. Ses moyens ne lui permettent pas non plus de partir avec sa famille.

Les parents représentent aussi un facteur de blocage majeur car ils considèrent qu'après la prise en charge au primaire, il n'y a pas toujours de suivi pour le secondaire, encore moins pour le tertiaire. Selon eux des études au niveau primaire uniquement n'aboutiraient pas à grand-chose, ce qui les conforte dans leurs habitudes de faire travailler leurs enfants très tôt, les faire participer à l'économie familiale plutôt que de les laisser « perdre du temps à l'école ». Un des parents rencontrés l'a dit clairement, et semblait partager cet avis avec de nombreux autres parents de réfugiés :

« L'État du Niger dit que les réfugiés ont le droit de travailler mais seulement s'ils en trouvent. C'est vraiment dommage car la réalité est que vu le taux de chômage national et le peu d'opportunités qui existent, en plus de leur statut et de la stigmatisation qui va avec, nos enfants ne trouveront jamais de travail en ville. Autant alors les garder sur le camp avec nous pour qu'ils travaillent et gagnent un peu d'argent au lieu de leur faire perdre du temps à l'école. »

Transition à l'emploi difficile :

Thierno qui n'habite sur le camp que depuis deux ans est âgé de 27 ans. Il a été scolarisé au Mali pendant 4 ans :

« Depuis que je suis là, j'ai juste suivi une formation en gestion de déchets. Depuis, je produis de l'engrais pour déverser dans les champs. La formation me permet de travailler mais je viens juste de commencer à être payé. J'aimerais suivre une autre formation parce que d'ici deux mois, peut-être que nous n'aurons plus de travail parce que la demande pour l'engrais est saisonnière. Bientôt, ce ne sera plus la période. Je regrette beaucoup d'avoir quitté l'école, c'est maintenant que je me rends compte que c'est vraiment important. Malheureusement je ne peux plus continuer car j'ai une femme et un enfant. Donc aujourd'hui, apprendre un métier est plus important pour moi car je dois nourrir ma famille ».

Issa, un autre participant âgé de 19 ans, est arrivé au Niger en 2013. Il était en classe de terminale (dernière classe du lycée) lorsqu'il a fui. Il n'a pas réussi son examen et a donc perdu cette année scolaire. Il n'a reçu aucune formation et ne travaille pas depuis qu'il est sur le camp. Il a été accepté pour la prochaine cohorte de formation en menuiserie métallique et soudure. Selon lui, il n'y a pas de travail dans le village de Mangaizé, encore moins dans le camp, en tout cas pas le travail qu'il veut, surtout que « la population hôte elle-même vient chercher du travail sur le camp. »

« Pour moi l'éducation est plus importante que tout. J'aimerais bien donner des cours aux enfants. Au Mali, j'avais un cursus scolaire normal mais ici le manque de moyens m'empêche de poursuivre mes études. Plutôt que d'apprendre un métier comme le font beaucoup de réfugiés ici, j'aimerais travailler. Une éducation solide pourrait te permettre de construire ton avenir, trouver un emploi durable, mais en attendant, je vais me contenter de ce qu'il y a et participer à la prochaine formation en soudure. »

Nous avons voulu savoir si une formation avec à la clé un diplôme était plus important qu'un savoir-faire. Ibnou, un des participants, a indiqué que la connaissance accompagnée d'un diplôme était plus importante, surtout pour intégrer le marché de l'emploi :

« C'est sûr que j'aurais préféré une formation menant à un diplôme mais je ne peux pas me le permettre : pour avoir une formation solide, il faut aller à Niamey, ce qui signifie beaucoup de charges, même si on ne paie pas pour les études. Il faut un logement, la tranquillité d'esprit pour se concentrer et étudier, l'achat des livres, le logement. Puisque ce genre de formation n'est pas disponible dans la zone, je me suis contenté d'une des formations professionnelles dans les ONG pour devenir relais communautaire. Mais je préfère les études supérieures plus que tout. Elles donnent accès à de meilleurs emplois. »

Réfugiés urbains :

Obstacles financiers

Les réclamations des réfugiés urbains étaient essentiellement liées aux finances. Le fait de ne pas pouvoir bénéficier de bourses au niveau Master est un exemple de leurs doléances. Les réfugiés urbains tiennent particulièrement à aller jusqu'au Master car ils pensent que leurs chances de trouver un emploi décent augmentent avec de plus hauts diplômes. Les obstacles financiers chez les réfugiés urbains incluent aussi la question du logement. Il représente une composante vitale de l'assistance en éducation : vivant maintenant loin du camp et de leurs familles, le logement est inclus dans la réponse humanitaire pour les réfugiés étudiant en ville, afin de leur permettre de se concentrer exclusivement sur leurs études, sans avoir à s'inquiéter pour payer un loyer. Moussa a estimé que ses pairs et lui étaient chanceux car ils vivaient gratuitement sur le campus universitaire :

« Mais ceux qui sont venus après 2014 et qui vivent en ville, ils louent des chambres. Il serait bon de venir leur rendre visite, voir leurs conditions de vie. Le coût de la vie évolue aussi et la bourse ne suffit pas, il faut augmenter la somme de 105.000 francs CFA (approximativement \$ 235) qu'ils nous donnent par trimestre ».

Suffisant de très peu pour déstabiliser ces jeunes pendant leur cursus, la réception de la bourse à temps reste essentielle, notamment pour Alassane :

« Notre réussite dépend de l'amélioration de notre vie quotidienne qui elle-même dépend de la bourse. Aller à l'école tous les matins et avoir du retard, c'est problématique. L'année passée nous avons bien débuté et les résultats étaient bons partout. La moyenne la plus basse n'était pas inférieure à 10/20. Mais cette année c'est vraiment pire. »

Certains participants ont préconisé de choisir les étudiants qui bénéficieraient de bourses sur la base de critères bien définis, par rapport aux fonds disponibles. Les retards de bourses entraînent de nombreuses conséquences pour les réfugiés, dont le risque d'être expulsés de leurs écoles. Oumarou a raconté avoir été victime de ces retards à plusieurs reprises :

« Ils doivent nous expliquer pourquoi il y a des retards. Il y a un problème de communication entre les étudiants et les administrations. Moi-même on m'a chassé de mon école parce que je ne me suis pas inscrit, faute d'avoir perçu ma bourse à temps. Et plusieurs fois on m'a chassé de l'institut pour défaut de paiement alors que bientôt on fera les examens. S'il y a un problème de financement, on ne doit pas punir l'étudiant et nous empêcher de suivre les cours ».

Adamou, lui, s'inquiète des retards des bourses pour d'autres raisons :

« Il faut qu'elle soit donnée à temps, moi jusqu'à présent je n'ai pas perçu ma bourse. Nous sommes au nombre de 15 à n'avoir pas reçu notre bourse. Nous avons épuisé toutes les économies de notre famille ».

Ces retards peuvent donc affecter les membres de leurs familles restées au camp et qui ont déjà du mal à joindre les deux bouts, leur créer un stress supplémentaire. Pour les participants, cette séparation signifie aussi des dépenses additionnelles pour se loger et se nourrir, dépenses qu'ils partageaient quand ils vivaient en famille : *« il y a des jeunes qui à leur arrivée ici avaient le niveau mais jusqu'à présent ils ne peuvent pas continuer leurs études supérieures à cause de difficultés financières »* s'est désolé Aguissa.

Nous avons demandé aux réfugiés urbains quelles formes d'améliorations ils souhaitaient pour que ce contact soit établi et ils ont unanimement considéré important que les humanitaires en charge du volet éducation organisent des rencontres trimestrielles, afin de mieux connaître leurs difficultés quotidiennes. Nous avons repris un bout de leur conversation textuellement car à ce moment, ils étaient beaucoup plus à l'aise dans la conversation et passaient moins de temps à penser à ce qu'ils voulaient/devraient nous dire ou non. Ils semblaient avoir déjà discuté du sujet au sein de l'association des réfugiés étudiant à Niamey qu'ils ont constituée en 2017, toutes nationalités confondues. Par ailleurs, un certain niveau de désirabilité sociale noté au début avait commencé à s'estomper :

« - **Kallay:** *« Ils ne connaissent pas les difficultés auxquelles nous faisons face parce qu'ils ne nous ont jamais demandé. A part l'assistant H. que j'ai trouvé ici en 2014 je ne me souviens pas d'avoir parlé avec un assistant. »*

- **Alioune :** *« Mais H. n'a pas duré sur le poste. Ils ne pensent pas socialement à nous. »*

- **Kallay:** *«Oui, ils parlent de nous dans leurs réunions alors qu'ils ne savent pas comment on vit, c'est un peu paradoxal. C'est comme de la servitude, on nous donne mais on ne nous suit pas. Certains d'entre nous ne savent même pas où se trouvent les bureaux du HCR à Niamey. Il n'y a pas de contact entre nous. Même si le bureau des étudiants fait souvent des réclamations mais il n'y a rien après. »*

Acteurs humanitaires :

Obstacles (culturels et croyances)

La culture et les mentalités continuent de jouer un rôle dans la volonté ou non d'envoyer les enfants à l'école, dans la compréhension de son importance ou non. Selon les expériences de chacun, les acteurs humanitaires ont eu des avis différents sur les caractéristiques culturelles de certaines ethnies. Pour Outhman, participant humanitaire basé au camp, l'éducation est devenue un moyen d'accéder à certains postes de pouvoir dans le pays d'origine, surtout chez les Touaregs parce qu'ils estimaient avoir subi des injustices en ayant été « écartés, pas considérés comme des citoyens maliens à part entière » pendant des décennies. Il nous explique que pour réparer ces « injustices », de plus en plus de postes clés du gouvernement leur étaient confiés mais il leur fallait des formations solides pour y accéder. L'éducation de leurs enfants revêtait donc désormais un aspect plus politique qu'économique. Pour un autre participant interviewé au camp, les Arabes qu'il fréquente d'habitude n'ont pas le même état d'esprit :

« Ils sont venus avec leurs propres habitudes. Ici ils vivent dans des maisons en dur et sont aidés par la population arabe locale. Généralement, les Peulhs sont ceux qui ne préféreraient pas que leurs enfants fréquentent l'école. Parmi les artisans qui sont des Touaregs le plus souvent, il y a peu d'enfants, ce sont les femmes qui aident en général. Chez les Arabes, les femmes restent à la maison et peu de leurs enfants sont envoyés à l'école.»

Ces différences au niveau de chaque ethnie se reflètent sur leur volonté de se former ou de laisser leurs enfants se former sur l'importance qu'ils accordent à l'éducation. Il lui semble aussi que certaines ethnies sont plus entreprenantes que d'autres mais surtout que venir du

même pays n'en fait pas une population homogène. Chaque ethnie s'accroche à sa culture et transpose ses habitudes sur le camp :

« Les Arabes par exemple sont les plus nantis de la communauté de réfugiés. Ils vivent en dehors du camp, ils ne supportent pas le manque de hiérarchie sur le camp, que tout le monde soit traité au même pied d'égalité. Ils ont l'habitude d'être supérieurs aux autres. Ils ne viennent que quand il y a distribution de vivres ou de gaz et ils veulent toujours se faire servir avant tout le monde. Les Peuhls, eux, ne veulent pas se mélanger avec les autres, ils les observent du haut de leur traditionalisme. Mais quand même on a une bonne cohésion sociale grâce à une bonne sensibilisation. »

Au niveau du camp, l'autre problème majeur que les humanitaires disent rencontrer malgré les sensibilisations, les groupes de discussion qu'ils mènent ou les visites à domicile est qu'ils sont en face d'une population nomade qui ne connaissait pas l'école avant. Ils n'ont connu l'école qu'au camp et il a fallu franchir de nombreux obstacles pour que les enfants puissent fréquenter l'école. Ce qui intéresse les réfugiés mais surtout leurs parents, c'est ce qu'ils pourraient gagner tout de suite :

« On cible les parents qui empêchent leurs enfants d'aller à l'école, on part dans leurs ménages et on les sensibilise car eux ce qui les intéresse c'est ce qu'ils vont gagner dans l'immédiat. Cependant on cherche à leur montrer l'importance de l'éducation surtout dans le monde contemporain où celui qui n'a pas d'éducation n'a pas une grande place. On a l'habitude de leur dire que vous voulez des téléphones mais il faut avoir beaucoup de connaissances (savoir lire, comment appuyer, qui appeler) pour pouvoir manipuler les téléphones d'aujourd'hui et il faut être éduqué pour pouvoir s'occuper de sa santé ».

Pour encourager le maximum de parents à scolariser et garder leurs enfants à l'école le plus longtemps possible, certains acteurs humanitaires ont introduit des facilités comme le goûter à l'école ainsi que les distributions de chaussures. L'objectif était d'aider les parents en leur évitant certaines dépenses liées à la scolarisation des enfants :

« Dès qu'il y a distributions, les parents s'y intéressent et cela les motive à envoyer leurs enfants. Actuellement nous avons noté un grand changement parce qu'avec les restrictions budgétaires, il n'y a plus de goûter mais les enfants continuent quand même d'aller à l'école. Nous pensons que cela est dû à l'impact positif des sensibilisations ».

Obstacles financiers

Au moment des entretiens, les acteurs humanitaires étaient dans une phase de ciblage consistant à apprécier les capacités des individus et ménages à pouvoir se prendre en charge. Cela signifie que l'assistance ne sera plus fournie à tout le monde sur la base du statut de

réfugié mais ira prioritairement aux plus vulnérables. Ceux ayant un minimum de compétences et capacités de se prendre en charge ne seront plus privilégiés. La vision ici des humanitaires est d'intégrer les réfugiés dans les communautés en identifiant leurs capacités et en les accompagnant ; pas sous forme d'assistanat monétaire mais en leur donnant les moyens et compétences nécessaires pour subvenir à leurs besoins progressivement. Cependant, la question du budget revient constamment dans la discussion puisqu'elle est la base de tout : elle est la base de ce qu'il est possible de proposer aux réfugiés et ce qui ne l'est pas, la raison pour laquelle l'éducation n'est pas financée en priorité. Le représentant du HCR nous a expliqué sa position :

« Pour mon budget de cette année, j'ai 5 millions de dollars sur lesquels j'ai donné 2 500 000 de dollars aux réfugiés et sur les 2 500 000 dollars qui restent c'est là que je dois régler les questions de sécurité qui me coûtent à peu près 1 000 000 de dollars. Donc sur les 1 500 000 dollars restant je dois régler les questions de vivres, de santé, les questions de documentation, de monitoring, d'accompagnement. Ensuite je vais payer les ONG, les structures étatiques qui nous accompagnent. Je suis complètement à terre. Je me retrouve sans presque rien pour le secteur de l'éducation. »

Un autre exemple est qu'auparavant les réfugiés faisaient la queue pendant des heures lors des distributions de l'aide. Aujourd'hui, ils ont des cartes qui sont rechargées à Niamey et les crieurs publics informent la population pour chaque distribution. Tous ces moyens de modernisation visant à apporter un minimum de confort et faciliter la vie dans les camps ont également une répercussion sur le budget mais ce n'est pas toujours facile de l'expliquer aux réfugiés qui se concentrent souvent plus sur "leurs droits", "ce qui leur est dû". Les jeunes au secondaire et au supérieur désirent donc continuer leurs études mais les acteurs humanitaires rencontrés ont indiqué qu'ils n'étaient pas en mesure de tous les satisfaire :

« La demande est là mais l'assistance pose problème, surtout pour les écoles de formation professionnelles qui ne sont pas toujours publiques comme les universités de l'État. Un projet d'éducation à distance pour le niveau secondaire a eu beaucoup de succès et 400 réfugiés ont pu en bénéficier. Cependant, la demande a fini par être plus forte que la capacité d'accueil ».

En plus de ces tensions budgétaires, les acteurs humanitaires disent se heurter à des problèmes structurels auxquels ils doivent faire face pour maintenir les enfants à l'école :

« Dans certains pays, le seul endroit où les enfants mangent, c'est l'école ; le weekend ils ne vont pas à l'école et donc ne mangent pas à leur faim. On est ici dans un pays où le taux de croissance démographique est de 3,6% et cela veut dire que tous les 15 ans ou tous

les 18 ans la population croît. Ainsi chaque année tu as à peu près 1.500.000 enfants qui sont en âge d'aller à l'école et que l'Etat ne peut pas absorber parce que les infrastructures ne suivent pas. Il y a à peu près 700 000 enfants qui sont mis de côté ».

Un des participants a cité l'exemple concret d'UNICEF qui avait averti depuis décembre 2015 qu'elle arrêterait le soutien dans les écoles sous la forme de repas qui aidait à retenir les élèves et réduire les taux d'abandon scolaire ; car au-delà de quelques temps, l'action n'était plus humanitaire dans le sens strict du terme mais tendait vers le moyen/long terme :

« Ils nous ont laissé un gap de 500 000 USD à couvrir pour les réfugiés maliens or l'éducation pour nous c'est une priorité. C'est pourquoi on a fait un plaidoyer auprès des bailleurs traditionnels, qui interviennent seulement dans des cas d'urgence, mais aussi auprès de bailleurs qui ont la capacité de nous accompagner sur plusieurs années, comme la délégation de l'Union Européenne qui a deux instruments de financement¹⁹. Ceux qui financent les urgences traditionnellement vont nous aider pour construire les tentes pour les réfugiés, par exemple, mais pas du durable. Heureusement, le Canada investit beaucoup et depuis longtemps dans l'éducation et dans l'accueil d'un grand nombre de réfugiés ».

Enfin, les efforts de sensibilisation des participants humanitaires continuent pour expliquer aux réfugiés les contraintes qui limitent les possibilités de financer leurs études au-delà de leur licence :

« Avec le peu existant, il faut prendre en charge tous ceux qui manifestent le besoin de formation et il vaut mieux que tout le monde s'arrête à la licence plutôt que de financer certains jusqu'au Master ou Doctorat et défavoriser d'autres qui ne pourront même pas terminer un premier diplôme. »

Pour Souley, responsable à l'Association Pour le Bien-Être (APBE), qui est chargée de l'organisation du camp de Mangaizé et dont la plupart des activités sont en rapport avec la mobilisation communautaire et la formation des relais communautaires, les jeunes sont généralement enthousiastes et prêts à se former. Ils sont conscients des obstacles financiers et saisissent de mieux en mieux l'importance de l'éducation, mais ce sont surtout les parents qu'il faut sensibiliser. Beaucoup ne sont pas instruits et ne comprennent pas l'importance de l'éducation pour les enfants. Par contre, certains parents, même analphabètes, évitent, au

¹⁹ ECHO, qui est la branche humanitaire de l'Union Européenne finance l'urgence et la Délégation de l'Union Européenne qui fonctionne comme une ambassade dans le pays d'accueil dispose de ses propres mécanismes financiers.

contraire, que leurs enfants ne connaissent les mêmes limites, ne rencontrent les mêmes obstacles que les générations précédentes. Ils semblent réaliser et accorder davantage d'importance aux bénéfices et retombées de l'éducation mais se heurtent aux obstacles discutés tout au long de la recherche.

En somme, les humanitaires estiment que les retombées des opportunités d'éducation et de formation pour les réfugiés, urbains et ruraux, se sont avérées largement positives, surtout sur le plan socioéconomique. Elles mènent progressivement les participants (réfugiés) à leur autonomisation, renforçant leur estime de soi et entraînant un changement positif de mentalité. Toutefois, ils disent rester confrontés aux immanquables obstacles, culturels et financiers.

En résumé, ce chapitre nous a permis de faire une description détaillée des perspectives de chaque type de participant (réfugiés urbains et ruraux ainsi qu'acteurs humanitaires). Les résultats présentent plusieurs similitudes dans les perspectives malgré les différences de milieux, de genre, d'appartenance sociale. Avant même la fin des formations, les changements d'attitudes, de comportements et de perceptions montrent que pour les participants (y compris pour les acteurs humanitaires), l'autonomisation est d'abord mentale et psychologique avant de devenir financière. Les participants rencontrés ont partagé avoir remarqué une transformation d'abord personnelle (surtout chez les réfugiés urbains) qui les éloignent de la mentalité d'assistanat où ils attendaient tout des acteurs humanitaires. Ils prennent leur vie en main de plus en plus, ce qui réduit le sentiment de dépendance et « allège » ce qu'ils vivaient comme une autorité, un pouvoir constant des acteurs humanitaires sur eux. Comme nous le verrons dans le prochain chapitre de discussion, cela ne réduit en rien les limites auxquelles ils continuent de faire face, même s'ils semblent choisir délibérément de croire en l'aspect positif de leur nouvel accès à l'éducation.

Chez les réfugiés ruraux, la formation professionnelle et les programmes menant à des activités génératrices de revenus (AGR) restent les programmes les plus immédiatement associés à l'autonomisation. Cependant, le fait que l'apprentissage non-formel et informel des réfugiés (surtout ruraux) ne soit pas reconnu, validé et certifié réduit leur capacité d'accéder à un emploi décent. Malgré toutes les limites culturelles, financières et techniques rencontrées par les humanitaires, ils restent satisfaits en espérant pouvoir mieux faire. Mieux faire ici ne signifie pas nécessairement obtenir plus de financements, mais avoir moins de réfugiés à prendre en charge car la majorité aura, à court ou moyen terme, pu s'affranchir de l'aide et construire un avenir grâce à l'éducation / la formation reçue depuis le déplacement. Voir ces

jeunes devenir des hommes et des femmes accomplis et réussir leurs formations et mener des activités génératrices de revenus en toute indépendance est la plus grande réussite et fierté des humanitaires.

6.2. Synthèse des résultats :

Les trois thèmes principaux développés dans ce chapitre ont été, tout d'abord, l'émancipation des réfugiés ayant pu accéder à une formation, en milieu rural ou urbain; cette émancipation signifie pour eux une nouvelle ouverture d'esprit, une dignité et un rang social améliorés en plus d'une certaine autonomisation. Le second thème a porté sur la transférabilité des compétences acquises durant le déplacement ainsi que des perspectives une fois hors du camp (pour les réfugiés ruraux). Le troisième et dernier thème majeur a présenté les contraintes et obstacles majeurs à l'accès à l'éducation. Ils sont d'ordre financiers, mais aussi culturels et / ou familiaux. Les mariages précoces, l'autorité de l'homme sur la femme et le rôle social de cette dernière sont autant d'obstacles.

Malgré ces obstacles, les réfugiés, urbains comme ruraux, ont indiqué que le déplacement les a rendus plus conscients de l'impact positif que l'école peut avoir dans leur vie. Presque tous les participants ont souligné que le fait d'être instruit rendrait plus facile l'obtention d'un emploi bien rémunéré (43 fois) qui non seulement leur permettrait d'élever leur niveau de vie mais aussi d'améliorer leur rang social (41 fois). Une bonne partie des participants des deux milieux (urbains et ruraux) a également insisté sur le fait de vouloir réussir par leurs propres moyens, de ne plus compter exclusivement sur l'aide humanitaire.

Les réfugiés du camp (ruraux) ont estimé que depuis qu'ils ont terminé leurs différentes formations (couture, menuiserie, embouche, vente de condiment et autres), ils se sentent plus outillés pour un meilleur accès à l'emploi, de meilleurs revenus et une plus grande autonomie financière. Ils affirment que parce qu'ils parviennent à subvenir eux-mêmes à leurs besoins quotidiens, ils ont davantage confiance en eux et apprécient le fait de ne plus dépendre exclusivement de l'aide humanitaire. L'évolution des pairs, aussi bien financière que sociale, a été présentée comme un facteur encourageant les autres à vouloir suivre des formations et obtenir du matériel pour démarrer une activité. Même si un certain nombre de ces participants est conscient de l'importance d'études supérieures et des diplômes, la grande majorité préfère les formations courtes reçues au camp pour être aptes à travailler et percevoir des revenus le plus rapidement possible.

Pour les réfugiés urbains, l'aspect économique est revenu régulièrement dans les discussions comme justificatif de se former, obtenir des diplômes pour espérer obtenir un

emploi permettant de subvenir aux besoins des familles. Ce groupe de participants (urbains) a souvent mentionné un grand sentiment d'utilité doublé d'un soulagement manifeste, d'un traumatisme atténué avec le temps et les occupations positives. Les réfugiés ont estimé que le fait d'être scolarisés les protègent de certaines activités illicites mais les protègent surtout du recrutement par les groupes armés. Être à l'école les éloigne également des moments traumatisants vécus lors du déplacement. De plus, bien qu'ils soient dans un contexte urbain et loin du camp, l'aspect communautaire était omniprésent dans leurs réponses. Elles incluaient toujours, au-delà de leur personne, leurs familles ou la communauté dans le sens plus large. Les retombées de l'éducation, selon les participants, allaient toujours au-delà de leur réussite individuelle. Elle faisait référence à celle des frères et sœurs plus jeunes, des fois au village d'origine dans son ensemble. Pour ces participants, le plus difficile reste l'insertion professionnelle à Niamey. Cependant, ils affirment que posséder un diplôme supérieur reconnu représente un gage de sécurité qui assurera leur adaptabilité et la transférabilité de leurs compétences, où qu'ils s'installent.

Les acteurs humanitaires qui ont été rencontrés individuellement ont estimé que les formations reçues par les réfugiés, en ville comme au camp, ont changé la vie de ces derniers positivement. Selon eux, ces formations ont aidé les réfugiés du camp à renforcer leurs liens avec leur communauté puisqu'ils se faisaient de nouveaux amis pendant la formation en plus d'avoir davantage confiance en eux. Les humanitaires estiment que ces formations, aussi courtes soient-elles, ont un impact positif sur le quotidien des réfugiés et de leurs familles, ne serait-ce que parce que cela réduit leurs périodes d'oisiveté pendant le temps de formation. Les humanitaires, autant que les réfugiés, affirment avoir noté un changement timide mais progressif dans les mentalités et les comportements des réfugiés ayant reçu une formation, qu'elle soit formelle ou non.

Cependant, malgré toutes ces retombées positives de l'accès à l'éducation rendu possible par le déplacement, de nombreux obstacles, financiers mais aussi culturels/familiaux, persistent et restreignent le potentiel de cette éducation pour tous les groupes de participants rencontrés. Les thèmes liés à ces obstacles sont transversaux dans le sens où ils ont été évoqués par tous les participants, qu'ils soient acteurs humanitaires, réfugiés du camp ou de la ville, hommes ou femmes. Les obstacles financiers liés la diminution du budget chaque année est un exemple de thème revenu constamment dans les discussions, chez les réfugiés comme chez les acteurs humanitaires. Cette diminution est l'obstacle premier qui empêche les humanitaires de former plus de personnes.

Dans le chapitre suivant de discussion, nous ferons le lien entre ces thèmes qui ont émergé de nos données, nos questions de recherche et notre cadre conceptuel, à savoir les retombées de l'éducation pour les réfugiés ainsi que la fonction de cette éducation pour eux ; leur niveau de transformation individuelle et collective suite à l'éducation reçue pendant le déplacement et enfin, l'intersectionnalité des différents obstacles auxquels font face les réfugiés, mais aussi les acteurs humanitaires pour maintenir l'offre de l'éducation pendant le déplacement. Nous discuterons également d'éléments qui sont ressortis des données et qui ne faisaient pas partie de nos suppositions de pré-collecte données. C'est le cas de l'importance mais surtout des espoirs que les réfugiés comme les humanitaires placent en l'obtention de diplômes pour les réfugiés urbains, même s'il a été avancé que le statut de réfugié, en plus du chômage structurel au Niger réduisent les chances d'accès à un emploi. Les participants urbains qui espèrent être les valeurs ajoutées de leurs villages d'origine une fois rentrés n'ont pas de visibilité sur un possible retour proche au Mali vu la situation sécuritaire actuelle.

CHAPITRE 7 : DISCUSSION

Dans ce chapitre nous partagerons ce que nous avons appris de nos échanges avec les réfugiés et les acteurs humanitaires rencontrés à Mangaizé et à Niamey. La discussion s'articule autour de nos trois questions de recherche, trois types de participants, et trois concepts clés de notre cadre conceptuel. Nous discuterons la fonction des compétences tel que vu par les réfugiés, mais aussi par les acteurs humanitaires. L'idéal serait un équilibre entre les deux fonctions des compétences, soit humaniste et utilitariste, mais cet idéal n'est pas toujours atteignable par tous. Nous donnerons notre position par rapport à des études comme celles de LeBoterf et de Perrenoud qui préconisent le placement du rôle de l'éducation dans le développement économique, sans renoncer à sa contribution à l'émancipation sociale des sociétés.

Au-delà de l'aspect économique de la formation, la dignité et la fierté des réfugiés ayant eu accès à une éducation seront discutés, en plus de leur rôle de ressources et non de fardeaux pour leur communauté d'accueil (Zerrougui, 2012). Nous parlerons donc de l'apprentissage transformateur qui se fait chez tous les réfugiés, mais à des degrés différents selon leur bagage individuel et le milieu où ils évoluent. L'élément le plus déterminant a été que, finalement, le déplacement forcé peut se transformer en opportunité grâce à l'éducation même si ledit déplacement demeure une expérience traumatisante. Ce résultat était novateur pour nous dans la mesure où le déplacement avait systématiquement une connotation négative. Les réfugiés sont régulièrement stigmatisés et dans certains contextes, considérés comme des menaces ou des fardeaux, particulièrement en matière d'emploi mais également en termes d'accès aux services sociaux de base. Cependant, même quand ils arrivent à être bien formés, il est important de rester lucide en reconnaissant que cet accès à l'éducation peut représenter un espoir démesuré face à la réalité de l'accès à l'emploi pour les réfugiés, en fonction du contexte de leur pays d'accueil.

Un autre aspect assez novateur était le fait que l'intersectionnalité ou « superposition des oppressions » ne concerne pas seulement les femmes, même si elle est plus prononcée chez elles. Les hommes y sont également confrontés, même si c'est dans une moindre mesure. Cette réflexion est soutenue par les études de Belleau (1996), Crenshaw (1991) et Enns (2005) qui critiquent la vision féministe occidentale de la famille où s'exerce la domination masculine, car, pour elles, la cellule familiale peut aussi symboliser un refuge où, en dépit du sexisme familial, les femmes se sentent à l'abri d'un monde extérieur hostile.

À l'entame du chapitre, nous procéderons d'abord à un résumé par profils avant de répondre à chaque question de recherche.

Figure 8 : Thèmes selon le milieu des réfugiés (ville ou camp)

	REFUGIES RURAUX	REFUGIES URBAINS
Fonction des compétences : Humaniste VS utilitariste	HUMANISTE : ouverture d'esprit ; émancipation/ liberté de pensée des castes inférieures; Sentiment d'utilité ; Plus grande confiance en eux ; Fierté liée à la formation ; Déconstruction progressive hiérarchie sociale UTILITARISTE : accès à l'emploi/ à un revenu immédiat, certains par manque de choix/qualifications, d'autres par nécessité économique. - Augmentation des revenus des ménages.	UTILITARISTE : meilleures retombées avec leurs diplômes, autant financières que sociales Meilleures opportunités d'emplois au Niger, surtout de retour au Mali Diminution des risques de recrutement par les groupes armés qui appâtent avec de fortes sommes d'argent.
Apprentissage trans-formateur	- Impact immatériel de l'acquisition de nouvelles compétences - Amélioration des métiers traditionnels grâce aux nouvelles compétences de base acquises - Intérêt des parents pour la scolarisation des plus jeunes - Amélioration des relations entre communautés et avec les humanitaires	- Impact immatériel de l'acquisition de nouvelles compétences - Respect de leur communauté, surtout une fois de retour au Mali car ils feront partie des rares personnes diplômées de leur village/région d'origine.
Intersectionnalité	- Contraintes familiales et économiques : obstacles culturels et limites des possibilités de formation liés aux rôles sociaux (mariages précoces; autorité de l'homme et rôle social de la femme) - Obligation pour l'homme de subvenir aux besoins de la famille	- Obstacles et limites à l'éducation post-primaire (plus financiers que culturels chez les réfugiés urbains) - Limites des bourses à la licence - Difficulté intégration marché du travail (stigmatisation + chômage structurel)

Réfugiés ruraux (du camp de Mangaizé) :

Malgré l'instabilité de la situation et les incidents constamment rapportés dans le pays, les réfugiés du camp semblent particulièrement convaincus d'un retour proche chez eux, même s'ils dépendent presque entièrement des acteurs humanitaires et de développement. Ils ne semblent pas pouvoir se projeter sur une trop longue période, au point de planifier leur formation autour de périodes bien définies. Ce qui semble plus important pour eux, hommes comme femmes, c'est d'assurer un minimum d'autonomie financière, pour ne plus dépendre exclusivement de l'aide.

Chez ce groupe, nous avons été surpris de remarquer, à la fin de nos entretiens et groupes de discussion, que la formation revêtait d'abord une fonction humaniste, notamment chez les castes considérées comme inférieures. Recevoir une formation signifiait pour eux une ouverture d'esprit, une émancipation et une liberté de pensée inconnue avant le déplacement. Au niveau personnel, les réfugiés se sentent mieux outillés et ont davantage confiance en eux et leurs capacités. Au niveau communautaire, ils se sentent plus utiles à leur communauté. Une déconstruction lente mais progressive se note au sein du camp où la hiérarchie sociale reste importante. Néanmoins, l'éducation reçue a également une fonction utilitariste qui vient

tout de suite après celle humaniste en termes d'importance chez les réfugiés du camp. Elle représente pour eux une opportunité de revenus supplémentaires immédiats pendant et après les formations de courte durée, en plus des revenus traditionnels dont ils disposaient issus de leurs activités principales comme l'élevage ou la vente de bétail.

En termes de transformation individuelle des réfugiés, un impact immatériel, lié à l'acquisition de nouvelles compétences, a été la sensibilisation des parents pour la scolarisation des plus jeunes ainsi que l'amélioration des relations entre réfugiés et acteurs humanitaires. Les parents comprennent davantage la portée que pourrait avoir l'éducation s'ils autorisent leurs enfants à étudier, tandis que les réfugiés prennent davantage conscience de l'enlisement de la crise et de la réduction des financements humanitaires. Ils comprennent qu'ils doivent compter sur leurs propres compétences et moyens pour mieux intégrer leur communauté d'accueil car le retour au Mali ne semble pas être réaliste dans un futur proche comme ils l'espéraient.

En termes d'intersectionnalité des obstacles auxquels font face ces réfugiés, les contraintes familiales et économiques prédominent. Les contraintes familiales sont grandement liées aux normes culturelles de ces populations et limitent les possibilités de formation en raison des rôles sociaux de chacun. Ces rôles sociaux ne se limitent pas uniquement aux femmes qui sont effectivement affectées par les mariages précoces ou l'autorité de leurs époux qui peuvent les autoriser ou non à se former et leur rôle et place dans le ménage et la gestion de la famille. Ce fait est généralement plus mis en avant et est réel, mais il peut occulter le fait que certains hommes soient également contraints à limiter leurs possibilités de formation. Les formations offertes sur le camp étant plutôt limitées et non-diplômantes, les hommes souhaitant une formation plus robuste peuvent se heurter à leur obligation de subvenir aux besoins de leur famille. Cette obligation rend quasi impossible leur déplacement dans une autre ville pour motif de formation. Cependant, les réfugiés plus jeunes qui arrivent à quitter le camp avant le mariage pour de grandes villes, peuvent se former avant que ces obligations sociales ne les « rattrapent ».

Réfugiés urbains :

Chez les réfugiés urbains, la fonction utilitariste est parue comme plus importante. Nous avons lié ce choix au niveau de scolarisation de ce groupe où tous sont universitaires. Les ambitions et possibilités de les réaliser sont nécessairement différentes et plus grandes que chez les réfugiés du camp. Les réfugiés urbains espèrent de meilleures retombées avec

leurs diplômes, surtout financières, même si l'aspect social demeure important pour eux. Au point de vue de leur communauté, ils se sentent plus respectés et sont conscients qu'ils représentent une valeur ajoutée, un espoir pour leur communauté, de rompre les cycles de pauvreté. Cet espoir de meilleures opportunités d'emplois au Niger ou une fois de retour au Mali est nourri par les communautés et les réfugiés eux-mêmes, mais nous ne pouvons nous empêcher de penser que cet espoir est menacé par la stigmatisation envers les réfugiés, mais aussi et surtout par l'énorme taux de chômage au pays d'accueil qu'est le Niger.

Cependant, nous restons convaincus que malgré ces difficultés, il reste indispensable que les réfugiés soient formés le mieux possible pour pouvoir saisir de futures opportunités, que ce soit une fois de retour au Mali, ou, s'ils sont réinstallés dans un autre pays. Il sera toujours à leur avantage tant d'être formés et prêts à saisir une opportunité, que de vouloir se former une fois qu'une opportunité se présentera, surtout que, comme nous l'avons mentionné, les rôles sociaux des uns et des autres correspondent à des moments et tranches d'âge spécifiques de la vie. Une fois qu'ils se trouvent en situation de ménage et / ou qu'ils commencent à avoir des enfants, les hommes comme les femmes ont plus de difficultés à prendre des décisions individuelles telles que se déplacer pour étudier. L'auto-emploi reste également une solution en attendant de trouver un emploi et surtout pour éviter que le niveau de confiance en soi et de fierté des réfugiés ne se réduisent avec le temps lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver un emploi. Un autre point majeur est que le niveau de scolarisation réduit considérablement les risques de recrutement par les groupes armés qui appâtent les populations avec de fortes sommes d'argent. Les populations sans aucune éducation ni aucune activité génératrice de revenus (ou revenus insuffisants au sein de la famille) sont plus exposées à ces groupes armés.

En termes de transformation individuelle et collective, l'impact immatériel principal de l'acquisition de nouvelles compétences pour ce groupe est un plus grand respect de la part de leur communauté. Au-delà de cela, plusieurs réfugiés ont assuré qu'ils se formaient pour pouvoir, une fois de retour au Mali, intégrer des organisations internationales qui auraient besoin de personnel qui parle les langues des populations et qui aurait été formé. Cette réflexion nous a ramenés à la nôtre concernant l'opportunisme lié à l'aide humanitaire et la fuite des cerveaux internes qu'elle peut occasionner. Aucun réfugié n'a parlé de travailler pour son gouvernement par exemple.

En termes d'intersectionnalité, les principaux obstacles et limites à l'éducation non-primaire sont d'ordre plus financiers que culturels chez les réfugiés urbains. Rien que le fait

d'être arrivé au niveau tertiaire implique que les parents encouragent leur éducation et les y autorisent plutôt que de les considérer comme des sources de revenus pour les familles restées au camp. Cela signifie également qu'ils n'ont pas l'obligation physique et financière de rester au camp pour subvenir aux besoins d'une épouse et / ou d'enfants. Les principaux obstacles chez ce groupe de réfugiés concernent plutôt la limite des bourses à la licence. Le fait de ne pas pouvoir être accompagnés au niveau Master est leur principal problème. La difficulté d'intégration du marché du travail est aussi sans équivoque. La stigmatisation d'une part et le chômage structurel caractérisant le Niger d'autre part ne peuvent pas être solutionnés sur le court terme et demeurent un obstacle majeur, malgré le fait que du point de vue de la législation, ils soient autorisés à travailler au Niger. Les réfugiés urbains ont évoqué à plusieurs reprises ces difficultés liées à l'employabilité. Mais il n'est pas apparu que ce soit un facteur de découragement qui puisse empêcher leurs pairs de profiter des opportunités de formation offertes pendant le déplacement.

Acteurs humanitaires :

Chez les acteurs humanitaires, les compétences ont d'abord une fonction utilitariste pour les réfugiés dans le but de leur autonomisation mais nos échanges avec les humanitaires nous ont indiqué que la fonction humaniste était également très importante pour les réfugiés du camp comme ceux installés à Niamey. Au-delà de l'aspect financier, la formation signifiait une notion de dignité, d'honneur. En termes de transformation individuelle et collective, les attitudes des réfugiés envers les humanitaires avant les formations ont changé. Les réfugiés n'ont plus été les mêmes personnes qu'à leur arrivée. Leur vie a pris un nouveau départ, avec au début du processus, la déconstruction de certaines de leurs croyances culturelles qui les enchaînaient mentalement. Ils révèlent aujourd'hui de meilleures et nouvelles facettes d'eux-mêmes, ce qui reconforte les humanitaires dans l'idée que leur assistance redonne un peu d'espoir aux réfugiés, malgré tout ce qu'ils ont traversé. Ils sont donc aujourd'hui des hommes et des femmes plus libres économiquement parlant mais surtout socialement et psychologiquement.

Cependant, les entretiens avec les acteurs humanitaires sont clairs : il devient de plus en plus difficile de continuer à sécuriser des financements pour la crise malienne, désormais considérée comme une crise oubliée. Les acteurs humanitaires comptent beaucoup sur le nexus, ou le relais des acteurs de développement pour continuer à fournir des services de qualité aux réfugiés mais aussi aux populations locales. Pour éviter les conflits autour du

partage de ressources entre réfugiés et populations locales, en plus des obstacles financiers auxquels ils font face, les humanitaires ont évoqué les mêmes obstacles culturels que les réfugiés rencontrés qui empêchent ou limitent leur accès à l'éducation.

Figure 9 : Thèmes selon les acteurs humanitaires

	ACTEURS HUMANITAIRES
Rôle des compétences Humaniste VS utilitariste	→ Utilitariste ET humaniste → Autonomisation et perspectives après la vie dans le camp → Nexus aide humanitaire / développement
Apprentissage transformateur	→ Attitudes et relations sociales positives Changements de mentalités et de comportements Rang social amélioré pour castes « inférieures » Estime de soi chez les réfugiés du camp ET de la ville <i>« Ils ont complètement changé et cela me fait plaisir. Même les attitudes qu'ils avaient envers nous au départ ont changé.... Ils retrouvent leur dignité et sans l'aide du HCR ils peuvent décider de leur vie et psychologiquement cela les rend plus forts et plus matures. »</i>
Intersectionnalité	→ Obstacles (culturels et croyances) → Obstacles financiers

Après avoir résumé nos principaux thèmes et concepts selon les profils de nos participants, nous allons discuter ces résultats au regard de chacune de nos questions de recherche. Dans les deux premières questions, nous aborderons les résultats issus des deux groupes de réfugiés uniquement car la troisième question de recherche est entièrement consacrée aux acteurs humanitaires.

7.1. Première question de recherche

La première question de recherche aborde essentiellement la fonction de l'éducation pour les populations réfugiées d'une part et la transformation des réfugiés d'autre part. La question est libellée comme suit : Quelles sont les retombées de l'éducation non-primaire reçue pour les réfugiés en termes de :

→ compétences acquises et leur fonction (humaniste ou utilitariste)

→ transformation individuelle et collective (dignité, respect, etc)

7.1.1. Fonction et utilité des compétences acquises via une éducation non-primaire

Les fonctions de l'éducation et la formation sont perçues très différemment et ont un impact différent sur la vie des réfugiés selon qu'ils évoluent au camp ou à Niamey. L'accès aux activités génératrices de revenus, en particulier, a une grande importance dans la communauté car les résultats sont quasi immédiats et le temps (celui nécessaire pour obtenir le résultat désiré) dans ce contexte a une très grande valeur.

Réfugiés ruraux :

Certains groupes ethniques vivant sur le camp ayant traditionnellement hérité d'un savoir-faire particulier depuis le pays d'origine et depuis plusieurs générations (artisanat, bijoux, commerce de bétail) ont estimé que ces compétences transmises leurs sont précieuses pour subvenir à leurs besoins, en plus des formations dont ils ont pu bénéficier sur le camp. Ces compétences ont représenté un plus pour eux par rapport à ceux qui n'ont reçu qu'une éducation classique et ne « savent rien faire de leurs mains ». Ces derniers ne considèrent pas l'éducation classique comme une priorité mais mettent plutôt en avant la conservation du savoir pratique hérité. Ce qui leur manque, c'est de mieux exploiter ces différentes compétences et les organiser de manière rationnelle, pour en tirer le maximum de profit économiquement parlant. Le désir de gains et de résultats immédiats noté pendant les entretiens peut lui s'expliquer à la fois par le contexte de pauvreté multidimensionnelle des populations, mais aussi par le manque d'éducation et l'incapacité de bâtir des projets nécessitant un investissement sur le long terme.

Réfugiés urbains :

Pour les réfugiés urbains, l'éducation a d'abord une fonction utilitariste, même si elle est doublée d'une fonction humaniste qui se traduit par la fierté des réfugiés liée à la formation reçue au supérieur. La mise au premier plan, par plusieurs d'entre eux, de la notion de dignité et d'ouverture d'esprit, d'ouverture sur un monde inconnu pour ceux qui n'avaient

jamais été scolarisés au Mali nous a grandement surpris. Notre anxiété face à la réduction de l'aide en générale et de celle pour l'éducation en particulier n'était pas partagée avec les réfugiés au même degré non plus.

Pour eux, les formations supérieures diplômantes l'emportent sur le savoir-faire traditionnel et les compétences pratiques. Ils espèrent de meilleures retombées avec leurs diplômes, autant financières que sociales : elles les aideront à gagner le respect de leur communauté, surtout une fois de retour au Mali car ils feront partie des rares personnes éduquées de leur village/région d'origine. Cette espérance pour des lendemains meilleurs est primordiale pour les réfugiés urbains, comme ceux du camp, mais aussi pour leurs communautés d'accueil et celles d'origine, au sens large du terme. Cependant, ces espoirs sont parfois déçus quand les difficultés à trouver un emploi se présentent et perdurent. Au-delà de cette difficulté à trouver un emploi, certains réfugiés peuvent obtenir des diplômes sans pour autant pouvoir les traduire en compétences pratiques. La réflexion sur l'utilité des diplômes ou compétences acquises au Niger ou ailleurs nous montre que les réfugiés également sont des populations de plus en plus mobiles et qu'ils conçoivent parfaitement la possibilité de se déplacer, vivre sous d'autres cieux si de meilleures opportunités se présentent, que ce soit dans le pays d'origine ou non. Cela traduit également le besoin de reconnaissance de leurs efforts de formation et la conscience des opportunités à la clé de ces diplômes durement obtenus.

Dans notre contexte, la notion de scolarisation elle-même est discutable car le niveau d'éducation en Afrique de l'Ouest est par endroits si bas qu'après le secondaire certains étudiants ne sont pas capables d'écrire un texte en français sans erreurs orthographiques. Le nombre d'enfants scolarisés peut être en hausse dans certaines régions du continent, mais la qualité de l'éducation ne suit pas toujours²⁰. Par ailleurs, le manque d'accréditation peut démotiver les réfugiés à s'engager dans de longues études et les pousser à se contenter de formations de courte durée. En effet, comme évoqué précédemment lorsque l'éducation est gérée par des organismes internationaux, ces derniers utilisent du matériel pédagogique existant et présentant des normes de qualité généralement acceptables pour les gouvernements. Toutefois, l'acceptation par le gouvernement ne signifie pas nécessairement l'accréditation.

Ainsi, il peut y avoir inflexibilité dans le système d'éducation pour les réfugiés parce que les États ont tendance à privilégier leurs programmes. Or, chaque pays, d'accueil comme

²⁰ Voir : (<http://www.irinnews.org/report/96122/sahel-education-crisis>)
(UNESCO/World Bank, In school)

d'origine, tient à son curriculum et aux accréditations basées sur ledit curriculum (Mundy et Dryden-Peterson, 2011). Quand les formations ne sont pas accréditées, elles ont moins de « valeur internationale », ce qui peut réduire la mobilité des réfugiés et de leurs compétences. Il pourrait même leur être demandé de reprendre une partie ou la totalité de leur cursus, ce qui serait démoralisant et pas à leur portée, financièrement parlant. Pourtant, les réfugiés qui parviennent à passer des niveaux secondaires ou tertiaires jouent un rôle clé dans leurs communautés locales, que ce soit dans les pays hôtes ou dans leur pays d'origine (Windle Trust, 2009) en plus d'aider à contribuer à réduire les niveaux de pauvreté.

Dans notre recension des écrits nous avons rapporté plusieurs définitions de la / les compétence (s) et des concepts de l'Approche Par Compétences (APC) et de la Pédagogie Par Objectifs (PPO). Nous avons choisi de nous baser sur celle de Boutin (2004) qui affirme que l'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) et ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à *l'homo faber*. Selon lui, ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie. Sur le plan pédagogique, particulièrement dans la relation enseignant-apprenant, Boutin (2004) considère l'Approche Par Compétences comme « *un dilemme auquel font face les enseignants. En effet, ces derniers doivent adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, rejoignant ainsi le discours comportementaliste qui prévaut alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects* » (p.28). Il considère cette approche quasiment comme une menace pour la fonction éducative qui répond à une autre logique que celle de l'industrie. Il semble ainsi voir en l'APC une approche minimaliste qui cherche à remplacer les connaissances par les compétences, accélérant ainsi l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance.

Dans la même veine que Boutin, Hirtt (2009) affirme que derrière l'APC se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail et que cette APC constitue effectivement un abandon des savoirs. Selon l'auteur, il est désormais économiquement inadmissible d'acquérir des « savoirs gratuits » comme le latin, l'histoire, la littérature, qui à son avis n'ont aucune utilité sur le marché du travail. Il est appuyé par De Ketele (1996) pour qui c'est en effet le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école a formés n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle. Barrette et coll. (2004) font aussi partie de ceux qui reprochent à l'APC un caractère utilitariste mais à la question récurrente des compétences au

détriment du savoir, Perrenoud (1999) évoque une contestation « à la fois fondée et injustifiée » : injustifiée car la plupart des compétences mobilisent certains savoirs tandis que développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs.

Les débats entre défenseurs et accusateurs de cette approche restent encore tendus mais force est de constater, particulièrement dans la région du monde qui nous intéresse, que sans les compétences requises par les employeurs, les réfugiés ont peu de chances d'intégrer le marché du travail. En Afrique de l'Ouest notamment, les employeurs se plaignent fréquemment de la non-adéquation des compétences des jeunes (même non-réfugiés) pour répondre aux besoins de leurs entreprises, malgré l'obtention de diplômes allant jusqu'à la Maîtrise. L'APC en particulier, l'éducation en général, traduisant un changement quasi-forcé par le climat socioéconomique actuel, nous assumons entièrement notre posture « progressiste » et utilitariste de l'éducation prônée pour un meilleur développement économique et social des peuples. Pour des raisons qui nous semblent évidentes, nous la trouvons plus réaliste. Nous ne trouvons pas suffisant de former des « savants », de « bons citoyens ». Nous devons plutôt trouver le moyen de conjuguer ces deux aspects de l'éducation qui aujourd'hui sont indissociables. Nous trouvons ce débat presque stérile car même l'*homo faber* décrit par Boutin (2004) a forcément des connaissances qui font de lui un citoyen éclairé et pas juste un robot ou un « monstre à compétences » créé uniquement pour les besoins des entreprises.

LeBoterf et Perrenoud sont donc les auteurs les plus proches de notre point de vue puisqu'ils voient la reconnaissance de l'éducation dans le développement économique sans renoncer à l'émancipation sociale. Cette position qu'est la nôtre est certainement liée à nos réalités (africaines) mais est surtout vraie chez des populations déplacées : l'éducation est un luxe que nous ne pouvons-nous permettre que si nous sommes sûrs du « retour sur l'investissement », à savoir un emploi à la clé. Styler (1984) confirme notre propos en avançant que les populations des pays pauvres privilégient une formation à utilité immédiate. Aussi, les moins aisés privilégient les formations courtes et pratiques qui, a priori, leur garantissent un emploi, un revenu, quel qu'il soit, à la suite d'un investissement moins lourd que de longues études universitaires.

Ainsi, pour faciliter leur accès au marché de l'emploi, Brewer et coll. (2005) estiment que les jeunes des groupes défavorisés doivent acquérir des compétences par des méthodes de formation différentes. Il serait important de pouvoir diversifier les types d'offres et les adapter aux besoins et réalités des jeunes réfugiés. Le peu de formations professionnelles offertes à

ces populations aboutissent rarement à un emploi. Il devient donc urgent de mettre en place des politiques permettant l'acquisition de compétences fondamentales pour une bonne transition des jeunes, partant de l'école au monde du travail. Sur cette question, nous rejoignons Perrenoud qui disait dès 1999 qu'« il faut changer l'école, pas pour ceux qui réussissaient de longues études, puisqu'ils avaient accumulé des savoirs et acquis des compétences, mais pour ceux qui, aujourd'hui encore, en sortent dépourvus des nombreuses compétences indispensables pour vivre à la fin du XXe siècle ». Selon lui, la trilogie des savoir-faire, que sont lire, écrire et compter, qui a fondé la scolarité obligatoire au XIXe siècle n'est plus à la hauteur des exigences de notre époque. Dès lors, il devient plus urgent de traiter la diversité des compétences plutôt que de s'attarder sur le débat des définitions. Si ces chiffres et constats amers concernent les jeunes dans des contextes « normaux », dans des pays épargnés par les conflits, qu'en sera-t-il pour ceux en déplacement forcé ?

En somme, nous avons dû admettre que bien avant notre étape de collecte de données, à l'origine même de notre souhait de mener cette recherche (et tout au long de cette dernière) nos « œillères utilitaristes » étaient bien présentes. À aucun moment nous n'avons pensé qu'en plus d'aider les réfugiés à préparer leur avenir professionnel et socioéconomique, l'éducation aurait une fonction humaniste aussi prononcée pour eux. Nous étions très loin de leur réalité où l'éducation pouvait déconstruire autant de stéréotypes préconçus, liés à des classifications sociales que nous ne soupçonnions pas, bien que conscients que nous n'aurions pas affaire à un « groupe de réfugiés » homogène. Nous avons été très surpris par les résultats émancipateurs de l'éducation pour les réfugiés, malgré nos « œillères utilitaristes. »

7.1.2. Transformation individuelle et collective des réfugiés

En analysant les réponses à notre deuxième question de recherche, nous nous sommes largement appuyés sur l'apprentissage transformateur de Mezirow qui va au-delà de la simple acquisition de connaissances mais plonge dans la manière dont les apprenants trouvent un sens à leur vie et à leur compréhension. Ce type d'expérience d'apprentissage se fait en sept phases et implique un changement fondamental de leurs perceptions : les apprenants commencent à remettre en question tout ce qu'ils savaient ou pensaient auparavant et à examiner les choses sous de nouvelles perspectives afin de faire place à de nouvelles idées et informations. De nombreux apprenants et experts s'accordent à dire que ce type d'apprentissage conduit à une véritable liberté de pensée et de compréhension (Mezirow, 1997).

Nous pensons que cette capacité de remise en question et acceptation de nouvelles idées est un élément vital de sentiment de retour à la normale pour les réfugiés. Ils n'ont pas d'autre choix que de s'adapter à leur nouvel environnement et de s'imaginer une nouvelle vie, avec de nouvelles perspectives puisqu'ils ne savent pas combien de temps leur déplacement forcé va durer. Comme nous l'avons constaté à travers leurs témoignages, ceux qui ont cette capacité sont ceux qui arrivent à transformer l'épreuve du déplacement en opportunité. Cependant, selon les différents obstacles rencontrés par les réfugiés, et tel que discutés au long de ce travail, mais surtout selon leur niveau d'éducation, les réfugiés du camp et ceux de Niamey n'ont pas les mêmes capacités et par conséquent, ne peuvent pas tous atteindre les sept phases de l'apprentissage transformateur au même degré. Pour rappel, ces sept phases sont : 1) le dilemme désorientant ; 2) l'introspection ; 3) l'évaluation critique des hypothèses ; 4) la planification d'un plan d'action ; 5) L'acquisition de connaissances ou de compétences pour la réalisation d'un nouveau plan ; 6) L'exploration et l'essai de nouveaux rôles ; 7) Le développement de l'auto-efficacité dans de nouveaux rôles et de nouvelles relations.

Certains réfugiés ruraux ont déclaré qu'ils auraient préféré obtenir des diplômes mais en raison de leur contexte, leur manque de moyens et l'indisponibilité de l'offre, ils sont obligés de se contenter d'une activité de formation à court terme leur permettant de subvenir à leurs besoins. Ils ne peuvent pas investir (en temps) dans une longue formation qui ne débouchera pas forcément sur un emploi, même si elle est gratuite. Leurs parents n'approuveraient pas non plus cette utilisation de leur temps. D'autres ont indiqué ne pas considérer l'éducation « classique » comme une priorité. Pour eux, les formations ponctuelles, activités génératrices de revenus (AGR) et autres moyens d'obtenir du cash des acteurs humanitaires priment car le retour sur investissement d'une éducation classique semble trop lointain, comparé à la vente de bétail ou autres activités plus rentables et dont les résultats sont immédiats.

Pour les réfugiés urbains, les connaissances et compétences acquises sont proches de celles que nous connaissons dans le monde académique et sur lesquelles nous (et ces réfugiés) comptons pour intégrer et ou être performant dans le milieu du travail. Ces compétences (académiques) uniquement n'ont quasiment pas de valeur dans le camp ou le quotidien fait appel à un autre type de compétences pour (sur)vivre dans un environnement aussi « hostile » : ces compétences académiques ne permettraient pas de pouvoir puiser de l'eau, aller à la chasse ou à la pêche pour nourrir sa famille ou de construire une tente ou des latrines pour garder un environnement sain. De la même manière, ces compétences indispensables

dans le camp, ne sont pas pertinentes pour les réfugiés urbains. C'est ainsi que nous pensons que la phase cinq de l'apprentissage transformateur qui représente le moment pour les apprenants de mettre leur plan en œuvre et d'aller plus loin dans leur apprentissage transformateur concernerait davantage les réfugiés urbains que ceux du camp puisqu'elle consiste à apprendre de nouvelles choses et envisager différentes perspectives afin d'améliorer pleinement leur apprentissage.

La phase six (exploration de nouveaux rôles) pourrait être assez délicate aussi ou alors prendrait plus de temps aux réfugiés ruraux qu'à ceux urbains : les différents changements subis en peu de temps, l'acceptation de leur nouvelle situation et l'application des quatre premières phases de Mezirow représentent déjà un énorme bouleversement. Ils n'ont pas encore la même faculté que les universitaires à se projeter aussi loin. Les changements de mentalité et de comportements prennent énormément de temps également et même si ces réfugiés arrivent à un certain niveau grâce à leur apprentissage transformateur, ce ne sera pas nécessairement le cas du reste de la société qui les observe et les juge au quotidien. Cette société qui considérerait certains d'entre eux comme appartenant à des castes inférieures avant le déplacement et n'ayant pas subi le même apprentissage qu'eux, n'auraient presque aucun moyen de comprendre leurs nouvelles perspectives et aspirations. Cela nous mène à la phase sept (prendre confiance en ses convictions et sa compréhension et continuer à pratiquer le cycle transformateur à mesure que l'on avance)²¹ qui peut représenter un défi pour les deux groupes de réfugiés.

Les réfugiés scolarisés (mais surtout au supérieur) sont donc plus enclins à atteindre la majorité des phases. Cependant, l'apprentissage transformateur se produit sur une période plus ou moins longue, plus longue que celle que nous avons passée avec les réfugiés. Il serait intéressant de pouvoir comparer leur niveau actuel à celui de la période des entretiens. Par ailleurs, les besoins ne doivent pas être estimés pour mais avec les populations, pour pouvoir trouver des solutions, les accompagner facilement et prétendre à des résultats. D'après un proverbe de la place que nous avons entendu dans le camp, « *tout ce qui est fait pour moi, sans moi, tu le fais contre moi* ». Mais pour ce faire et pour revenir à la notion de phases d'apprentissages selon le niveau d'éducation, il faut d'abord structurer la population de sorte qu'elle soit capable d'être un acteur pertinent que l'on accompagne, que l'on éduque, et qui est capable de pouvoir échanger avec les acteurs humanitaires, ce qui est difficile avec une

21 Phase 7 : développement de l'auto-efficacité dans de nouveaux rôles et de nouvelles relations (prendre confiance en ses convictions et sa compréhension et continuer à pratiquer le cycle transformateur à mesure que l'on avance).

population dont la majeure partie est peu ou non scolarisée/alphabétisée. Ceux qui sont scolarisés ne sont pas nombreux sur le camp puisqu'ils sont allés poursuivre leurs études ailleurs, ce qui fragilise ce type d'activités et leurs résultats quand elles sont menées avec les populations du camp.

Chez les réfugiés urbains, le problème se pose moins. Ils se portent mêmes volontaires lors de certaines activités de ciblage ou d'identification des besoins au niveau du camp puisque leur niveau d'études est largement supérieur à celui de leurs pairs restés au camp. Selon les humanitaires, cette approche participative a entraîné de meilleures façons d'identifier les besoins et de trouver des solutions adéquates. Auparavant, les humanitaires s'appuyaient sur une approche basée sur les droits des réfugiés, ce qui n'était pas, selon eux, la meilleure manière de recueillir leurs besoins.

Réfugiés ruraux

Chez les réfugiés ruraux, particulièrement chez les hommes ayant hérité de savoir-faire traditionnel, (artisanat, bijoux, commerce de bétail), les fonctions humaniste et utilitariste de l'éducation ont quasiment la même importance. Cependant, il est plus urgent pour eux de gagner un revenu, en plus des formations dont ils peuvent bénéficier sur le camp et qui ne nécessitent aucune formation classique, que de s'adonner à de longues études. Ils estiment avoir un plus dans ce contexte par rapport à ceux vivant dans le camp et qui n'ont reçu qu'une éducation « classique » mais pas de compétences manuelles. Ils capitalisent alors ces compétences et les transforment en revenus lors des marchés quotidiens : pour rappel, des marchandises sont acheminées depuis le Nigéria tous les jeudis et les réfugiés en profitent pour échanger leurs produits traditionnels contre des vivres et produits dont ils ont besoin. Ils arrivent également à les vendre ainsi que les têtes de bétail qu'ils élèvent. Chez ce groupe, nous avons pu noter que les kits de démarrage à la clé des formations sont un moyen supplémentaire d'encourager les réfugiés ruraux à se former mais ces derniers sont aussi motivés par les changements souvent positifs de leurs pairs, économiquement, socialement et à un niveau purement humain, qui se présentent sous forme de confiance / estime de soi, masculinité, dignité, sens des responsabilités, légitimité et autonomisation.

Nous partageons ainsi l'avis d'auteurs comme Betancourt et coll., (2008) qui insistent sur le potentiel inexploité des jeunes réfugiés qui, avec un minimum d'opportunités, d'outils et de compétences, représentent un moteur puissant pouvant contribuer de manière significative à l'amélioration de leurs communautés, à la résolution de conflit et au maintien de la paix. De plus, dans un contexte humanitaire, surtout quand il s'agit de réfugiés évoluant dans un camp et pas en ville, il est nécessaire de posséder des compétences, pas uniquement

celles acquises à l'école mais des savoir-faire susceptibles de générer des revenus. C'est pourquoi il ne faut pas négliger l'importance de fournir aux réfugiés des possibilités de développement des compétences pendant leur déplacement, afin qu'ils soient de plus en plus autonomes, qu'ils soient en mesure de participer à leur réinsertion sur la base de leur éducation reçue, une fois qu'une solution durable est trouvée. Les longs termes de déplacement (souvent plusieurs décennies) renforcent notre sentiment d'importance de garantir une éducation, quelle qu'elle soit, aux réfugiés, sans s'appesantir sur les potentielles déceptions liées à la difficulté de trouver un emploi « classique ».

7.1.2.a. Émancipation / ouverture d'esprit

Les thèmes issus de nos résultats illustrent qu'étant issus d'une société fortement hiérarchisée socialement, les réfugiés sont conscients que les compétences acquises grâce aux formations distillent peu à peu les rangs sociaux qui les catégorisaient selon leur appartenance sociale. Nos suppositions de pré-collecte mentionnées précédemment ont fait surface très tôt pendant les entretiens individuels : nous nous focalisons beaucoup plus que les réfugiés sur les retombées économiques de leurs options de formation et éducation. Nous menions souvent le débat à cette question et bien avant saturation des données, nous avons pu noter que oui, l'autonomie financière était importante pour eux mais ce n'était pas toujours le plus important et ce n'était pas toujours leur première motivation.

Nous avons constaté que les réfugiés, urbains comme ruraux, ayant bénéficié d'une formation s'éloignaient de la mentalité d'« assistés », de fardeaux et se voyaient comme des ressources de valeur, pour le Niger, mais surtout pour leur pays d'origine. Ils se débarrassent de leurs peurs et hésitations et gagnent confiance en eux-mêmes et au futur. Ils restent confrontés aux difficultés d'intégrer le marché du travail connues dans la région en tant qu'étrangers et stigmatisés comme réfugiés, en plus du fort taux de chômage dont souffre le Niger qui est un des pays les plus pauvres au monde. Cependant, forts de leurs nouvelles compétences, ils sont mentalement prêts à servir leur pays en cas de retour ou contribuer à la nouvelle communauté qui les accueillera s'ils décident de s'installer ailleurs.

Les réfugiées (femmes) ont également évoqué l'aspect social de la formation qui leur permet de faire de nouvelles connaissances, de sortir de la routine et de faire autre chose que les corvées quotidiennes quand elles sont à la maison. Lors des entretiens avec les femmes non scolarisées, nous avons compris qu'au-delà de l'aspect matériel, ces formations les aident à tisser de nouveaux liens, se faire de nouvelles connaissances en dehors de la famille et

former une communauté d'un même métier, surtout d'une même trajectoire. Outre l'aspect économique, ces formations ont donc une valeur psychologique importante pour les réfugiés. Participer à des formations les rend plus fiers d'eux. Ils sont conscients que la formation est une opportunité qui doit être saisie par tous les moyens. Celle-ci leur offre la possibilité d'être économiquement indépendants mais surtout d'avoir un rang social plus élevé. Ils sont plus épanouis et espèrent que bientôt tout ira mieux. Grâce aux effets positifs de la formation, une meilleure cohésion sociale est aussi observée ainsi qu'un plus grand esprit d'initiative, une volonté d'agir et de s'affranchir de l'aide humanitaire.

Ces changements positifs notés chez les réfugiés nous renvoient à la théorie de libération/d'émancipation de Paulo Freire dont la pensée met l'accent sur les moyens de se libérer, grâce à l'éducation, des mécanismes d'oppression intégrés, selon lui, à la structure sociale et qui sont au service des classes dominantes. Pour Freire, le but de l'éducation étant la libération culturelle de l'homme au service de la libération sociale, les trois grands thèmes qui sont au cœur de ses préoccupations sont la conscientisation, la révolution, et le dialogue et la coopération entre l'avant-garde et les masses afin de maintenir l'esprit de la révolution (Freire, 1974). Comme il le disait : *« aujourd'hui, plus qu'à d'autres époques, nous devons cultiver une éducation de qualité afin de dépasser les situations qui nous déshumanisent tous »*.

7.1.2.b. Retombées socioéconomiques : autonomisation et indépendance financière

La majorité des personnes interrogées dans le camp n'avaient pas de métier / profession spécifique au Mali avant leur arrivée au camp. C'est un fait déterminant qui permet de comprendre l'importance des activités génératrices de revenus, aussi minimes soient-elles pour ce groupe de réfugiés (ruraux), maintenant qu'ils vivent de l'autre côté de la frontière. Cela remet en exergue la transformation du déplacement forcé en aubaine plutôt qu'en malheur, puisque, comme discuté précédemment, ces populations n'auraient pas eu accès à ces opportunités de formation ou (auto) emploi si la crise humanitaire n'avait pas eu lieu, s'ils étaient restés dans leur village d'origine au Mali. Ils n'auraient pas été pris en charge par des acteurs humanitaires, peut-être par des agents de développement/coopération mais rien de certain. Or devant la crise, la réponse humanitaire est quasi-assurée, même si elle ne peut pas tout résoudre. Nous avons aussi noté, dans les entretiens avec les réfugiés ruraux, qu'ils comptent beaucoup plus sur les compétences manuelles et pratiques qu'ils possèdent déjà et les formations de courte durée qu'ils pourraient suivre avec un résultat sur le court terme.

Pour générer des revenus, comparé aux réfugiés vivant en milieu urbain, l'importance de l'éducation est perçue différemment ; la différence se ressent immédiatement dans le discours, les aspirations et ambitions.

Il importe de souligner que de nombreuses questions qui ont été soulevées lors des entretiens avec les réfugiés et avec les acteurs humanitaires sont liées aux problèmes structurels du système éducatif. Beaucoup d'entre eux ne sont pas uniquement liés au contexte d'urgence du déplacement. Dans le débat sur l'éducation et les questions sociales (chômage, formation professionnelle, adéquation de l'éducation au contexte), il est essentiel de distinguer les problèmes proprement liés à l'urgence de ceux qui caractérisent le contexte plus global du Sahel et de l'Afrique de l'Ouest en général. Le besoin immédiat de gagner de l'argent pour la survie et la situation d'urgence orientent la majorité des personnes rencontrées vers la formation et non vers les projets d'éducation à long terme, surtout que pour poursuivre des études au supérieur, il faut quitter le camp et aller à Niamey, la capitale du pays ou dans des villes très éloignées et peu développées comme Tahoua (située à 700 km du camp de Mangaizé). Cela impliquerait de nombreuses conséquences pour leur vie de famille. Et avec le temps et les exemples de réussite, les parents réalisent aussi de plus en plus l'importance de l'éducation pour leurs enfants à travers les changements qu'ils voient s'opérer chez ceux qui se forment ainsi que lors des séances de sensibilisation. Les ONG présentes sur le camp ont également des employés assez jeunes, ce qui a un effet sur les parents comme sur les réfugiés qui se disent que cela est à leur portée également. Ils semblent aspirer à devenir plus ambitieux et sont prêts à saisir de nouvelles opportunités.

Ces éléments nous ont poussé à penser que même si l'éducation est une question relativement nouvelle dans l'agenda du HCR et figure en bonne place dans les discours des représentants des communautés de réfugiés et des agences internationales (Dryden-Peterson, 2016), la gestion des réfugiés exige de nouveaux paradigmes en matière d'accès, de qualité et de pertinence de l'éducation, répondant aux besoins collectifs des jeunes déplacés qui sont susceptibles de rester en exil pendant toute la durée de leur parcours éducatif. Les opportunités doivent se développer en même temps que les programmes éducatifs et les espoirs de mobilité ascendante qui les sous-tendent. S'il est vrai que l'accès à l'éducation permet d'élargir les possibilités de tout réfugié et que des bénéfices collectifs en découleraient, il n'en demeure pas moins que leurs aspirations éducatives sont construites, soutenues et remises en question dans le contexte d'une structure d'opportunités limitées et d'une incertitude prolongée (Bellino, 2021). Les possibilités de mobilité ascendante sont donc

essentielles pour entretenir l'espoir, même si elles sont structurellement hors de portée pour la grande majorité.

D'une part, les aspirations peuvent être interprétées comme un refus de réduire les attentes ou de se conformer aux positions assignées dans les hiérarchies économiques et sociales mondiales et locales, soutenant l'argument d'Appadurai (2004) selon lequel la " capacité d'aspirer " est une forme de libération des groupes dominants et des structures hégémoniques. En d'autres termes, ces nouvelles façons de penser des réfugiés remettent en question l'hypothèse selon laquelle les jeunes marginalisés seraient des " prisonniers apathiques de leur habitus " (Jeffrey, 2008, p. 749). D'autre part, la promesse de l'éducation comme moyen de progression, dans des contextes contraignants tels que les camps de réfugiés, peut fonctionner comme un " optimisme cruel ", dans lequel " quelque chose que vous désirez est en fait un obstacle à votre épanouissement " (Berlant, 2011, p. 1). De nombreuses études sur l'im/migration dans des contextes de camp et de réinstallation soulignent les promesses illusoires de l'éducation en matière d'inclusion sociale et de mobilité (Bartlett et al., 2018 ; Poole & Riggan, 2020). Les retours éducatifs matériels et symboliques sont rendus plus ténus dans le contexte de l'encampement, où les objectifs de la scolarisation sont circonscrits dans le " futur difficile à prévoir " d'un réfugié (Dryden-Peterson, 2017). Malgré les certitudes de ces auteurs, nous restons d'avis que la peur hypothétique d'être déçus, même si elle s'est justifiée dans le passé par une stigmatisation et des taux de chômage certains, ne doit pas empêcher les réfugiés de saisir les opportunités de formations qui se présentent à eux.

7.2. Deuxième question de recherche

La deuxième question de recherche se penche essentiellement sur les principaux obstacles et contraintes des réfugiés en termes d'intersectionnalité des genres, classe sociale, milieu ou autre facteur. Elle est libellée ainsi : quels sont les principaux obstacles rencontrés par les réfugiés de Mangaizé et Niamey ? Les obstacles et contraintes pour un accès à une éducation de qualité sont nombreux pour ces réfugiés. Cependant, comme nous l'avons expliqué en début de chapitre, ces obstacles sont encore une fois influencés par le milieu (rural ou urbain). Les réfugiés en milieu rural feront davantage face à des obstacles d'ordre culturels avant d'être économiques tandis que ceux en milieu urbain auront plutôt des contraintes économiques.

7.2.1. Intersectionnalité des contraintes culturelles

La théorie d'intersectionnalité ou « simultanée des oppressions » qui cherche à revoir la place prédominante des rapports de genre dans les théories et les pratiques féministes occidentales pour mieux y intégrer d'autres grands systèmes de division et de hiérarchisation sociales (race, classe sociale) s'est révélée fort pertinente pour notre contexte à l'étude. Cela est particulièrement vrai pour les femmes, mais il faut rester prudent par rapport à la profondeur des racines culturelles de ces populations. Il s'agit d'une approche alternative qui reconnaît le potentiel des femmes et travaille à leur redonner du pouvoir sur leur vie (Corbeil et coll., 1983) mais l'archétype de l'épouse, mère et ménagère vu comme un véritable lieu d'aliénation pour les femmes de certains groupes (Enns, 2005) se heurte à Davis (1981), Hooks (1981) et Comas-Diaz et Greene (1994), pour qui la contestation de ce modèle de femme, mis en place par un système patriarcal, ne rejoint pas véritablement l'expérience des femmes racisées qui ont été également soumises aux rapports de domination d'un système colonialiste. Effectivement, cette vision très occidentale de l'aliénation de la femme est considérée comme normale, culturellement acceptée chez les Maliennes rencontrées.

a) Genre

Certains obstacles culturels restent réels malgré le changement d'environnement des réfugiés. Les obligations culturelles (surtout les tâches domestiques pour les femmes) freinent leurs possibilités de se former ou de travailler, surtout hors du camp, hors du contrôle de leurs époux/familles.

Femmes réfugiées du camp :

Puisque la plupart des femmes de Mangaizé rencontrées ne travaillaient pas au Mali, leur rôle était plutôt de s'occuper des enfants et de la famille en général. Le fait qu'elles travaillent toutes ou cherchent à travailler sur ou autour du camp depuis qu'elles ont été formées traduit une certaine adaptabilité de la part de ces femmes. Cela permet également la découverte d'un éventail de compétences qu'elles n'avaient jamais réellement identifiées comme telles. En plus de l'adaptabilité, cela représente pour elles une façon de prendre leur destin en main et de gagner en estime auprès de leurs pair(e)s.

Toutes les participantes ont donc considéré l'éducation comme importante mais le savoir-faire était beaucoup plus important que l'obtention d'un diplôme sauf pour une seule d'entre elles qui a dit préférer une formation universitaire solide. Nous avons pensé, à l'approche de la saturation des données, que cet avis aurait peut-être été différent si elles avaient été dans un autre contexte que celui du camp ou du village d'origine qui n'avait pu

leur offrir d'opportunités, mais aussi dans un autre contexte socioculturel (occidental par exemple) où la place et le rôle de la femme seraient autres. Nous nous sommes demandé si l'obtention de diplômes était vraiment si peu importante pour elles ou si elles avaient en fait été formatées pour penser cela. Le contenu latent mais aussi le langage corporel nous laissait penser que c'était plus un rêve interdit, inaccessible, qu'un vrai avis chez elle. Si la possibilité leur avait été offerte, sans aucune pression sociale de se marier, fonder un foyer et s'en occuper et/ou s'occuper des tâches domestiques de leurs parents, elles l'auraient probablement toutes saisie.

Par ailleurs, le fait de n'avoir rencontré aucune femme au niveau supérieur à Niamey confirme l'obstacle que peut représenter le genre pour accéder à des niveaux supérieurs d'éducation pour les femmes. Les femmes sont moins dépendantes de leurs maris même si culturellement elles ne peuvent pas clairement le montrer. Elles restent dans leur rôle de mère et d'épouse tout en augmentant leurs capacités de participer à la gestion du foyer et de prendre de meilleures décisions, notamment pour l'éducation de leurs enfants. Elles se défont des carcans sociaux et culturels qui interdisaient à certains d'accéder à l'école et autorisaient d'autres à pérenniser la richesse familiale au détriment des « esclaves ».

Hommes réfugiés du camp :

Sans minimiser les obstacles rencontrés par les femmes, il ne faut pas non plus négliger certaines limites rencontrées par les hommes non ou peu scolarisés, qui, dans une moindre mesure que les femmes, enterrent également leur souhait profond de se former ailleurs quand leur société s'attend à ce qu'ils nourrissent plutôt leurs familles grâce à leurs travaux manuels, champêtres ou domestiques. Finalement, ils se sentent moins valorisés dans leur communauté que les diplômés qui ont plus de chance devenir « riches ». Même si en majorité, les réfugiés, hommes et femmes ont indiqué clairement préférer la formation et les revenus sur le court terme, certains ont quand même déclaré ne la préférer que par circonstances, s'ils avaient le choix et les moyens, ils feraient plutôt de longues études. En effet, les participants (hommes) du camp non-scolarisés avant le déplacement représentent la partie la plus significative des personnes interrogées qui disaient souhaiter avoir accès à une formation plus pratique et qui élargirait leur éventail de compétences car ils ne peuvent envisager, à leur âge, de commencer une scolarisation classique.

Dans leur raisonnement, si à 18 ans ils sont encore au primaire, combien d'autres années d'âge adulte devront ou plutôt pourront-ils consacrer à des études, sachant que leurs rôles et responsabilités d'adultes les attendent ? Leur communauté ne tolérera pas une priorité des études sur celle de la vie de famille, surtout que lesdites études ne leur garantiront aucun

revenu conséquent, ni pendant, ni après les études. Or un emploi, aussi minime soit-il, permettra de faire face aux dépenses et défis quotidiens de la famille. Il y a lieu ici de rappeler l'importance de la communauté dans la vie sociale et le schéma non individualiste qui influe souvent sur les décisions des réfugiés, ainsi que l'obligation pour l'homme de subvenir aux besoins familiaux, qu'il s'agisse de son épouse et de ses enfants ou de ses parents, que l'homme soit marié ou non. Toute décision doit convenir à la communauté, la famille de l'individu, pas juste lui.

Ce résultat est confirmé par les études de Yabiku et Schlabach (2009) qui ont constaté qu'une longue scolarisation retardait généralement les transitions de la formation à l'emploi des jeunes car le rôle de l'étudiant est fréquemment considéré comme incompatible avec d'autres rôles (Yabiku, 2005). En effet, les attentes normatives des sociétés, particulièrement en Afrique subsaharienne, considèrent parfois l'achèvement de l'éducation comme une condition préalable à l'âge et aux rôles adultes de conjoint, parent, ou employé (Rindfuss et coll., 1987). De plus, la définition même du terme emploi diffère selon les différentes régions du continent africain, selon les modèles et réalités économiques des pays. L'emploi est encore largement informel ce qui rend difficile un état des lieux. Dans certains pays plus avancés, l'emploi est structuré, entouré de normes (salaire, contrat, assurance).

En définitive, pour tous les réfugiés, hommes comme femmes, la nouvelle possibilité de se former et de sortir des rôles traditionnels permet de nourrir de nouveaux rêves, d'espérer des lendemains meilleurs sur le plan socioéconomique mais aussi émotionnel.

b) Ethnies, castes et classe sociale

Les populations réfugiées ayant bénéficié de formations sur le camp ont toutes beaucoup de volonté mais, malgré tous leurs efforts, elles se heurtent encore à certaines normes culturelles. Cependant, le déplacement représente une chance pour elles de déconstruire ces normes et de reconstruire une nouvelle vie. Cet état de fait nous révèle également que le déplacement a rendu certaines ethnies (les Bellas) moins complexées. Ils restent plus ou moins timides dans leurs attitudes et évitent encore certains sujets mais apparemment ils s'expriment plus librement que lorsqu'ils étaient de l'autre côté de la frontière. La déconstruction de cette hiérarchisation de la société en fonction des castes sur le camp a entraîné une certaine émancipation et liberté de pensée des castes inférieures qui disent retrouver dignité et respect au niveau social. Cependant, ce constat n'est pas généralisable : autant pour certaines castes le déplacement a représenté une opportunité

d'accéder à l'éducation, la formation ou à un meilleur rang social, autant pour d'autres, c'était un facteur déstabilisant.

Les *Bellas* par exemple (caste très présente sur le camp) étaient traditionnellement non scolarisés dans le pays d'origine. Ceux qui ont clairement déclaré n'avoir jamais été scolarisés au Mali ont avancé des raisons culturelles, parce que leur caste (remarqué fréquemment chez les *Bella*) n'est pas, dans leur culture, censée étudier ou parce que les parents ont opté pour l'enseignement coranique qui est exclusivement théorique. Le peu de personnes scolarisées quittaient très tôt l'école, les filles pour se marier, les garçons pour les travaux champêtres ou la recherche de bois pour la famille. Selon eux, au Mali, le statut est déterminé avant même la naissance, en fonction de son nom de famille et de la caste/classe à laquelle on appartient. Ces classes considérées comme inférieures se sont montrées elles-mêmes convaincues de leur infériorité pendant les entretiens. La majorité d'entre eux étaient d'anciens esclaves (au Mali), et se mettent tous seuls au service des Arabes de Mangaizé en tant qu'esclaves contre de la nourriture, pas un paiement monétaire. Il est difficile de leur faire accepter qu'une fois sur le camp, ils sont tous au même pied d'égalité. La déconstruction de ce complexe est difficile car ils en sont fiers. Pour eux, les griots seront toujours plus riches que les nobles mais même les intellectuels parmi eux n'osent pas prétendre à des postes de responsabilités. Pour d'autres, ils peuvent être riches, mais ils n'auront pas de statut social, ne seront jamais « nobles ».

Les quatre principes majeurs de l'aide humanitaire étant l'humanité, l'indépendance, la neutralité et l'impartialité, ces deux derniers principes indiquent bien que l'aide ne peut en aucun cas être distribuée selon des normes sociales (appartenance ethnique, rang social) ou autres, mais uniquement sur la base du besoin et du statut de réfugié. Aucune caste, aucun groupe, ne peut bénéficier de traitement de faveur, qu'il soit considéré supérieur ou même inférieur par ses pairs. Les seuls critères qui pourraient différencier les individus sont ceux de vulnérabilité qui concernent généralement les enfants de moins de cinq ans, les femmes enceintes et allaitantes, les personnes âgées, les mineurs non-accompagnés, ou personnes vivant avec un handicap. Ainsi, les « maîtres », Arabes ou Touaregs, ne vivent pas sur le camp car ils estiment ne pas pouvoir vivre dans un espace (le camp) où tout le monde vit selon des règles ne respectant pas leur hiérarchie sociale et culturelle d'origine, des règles qui les mettent sur le même pied d'égalité que leurs « esclaves ». Ils louent ou construisent des maisons dans le village avoisinant le camp, ce qui leur fait conserver leur rang et leur fait toujours bénéficier des services des esclaves. Certains groupes inférieurs étaient retournés au Mali mais ont préféré revenir et garder le statut de réfugié, car ils se sentent plus libres sur le

camp car dans la zone de retour, rien n'a changé culturellement : les individus ainsi que leurs récoltes ou leurs biens appartiennent toujours aux « maîtres ». Ils considèrent donc rarement le retour volontaire au pays d'origine car pour eux, ce serait retourner à la servitude. Cependant, ceux qui optent pour le rapatriement volontaire sont accompagnés pour leur installation (atelier, matériel) pour commencer une activité économique et devenir autonomes. De nombreux membres de leur communauté ont effectué des retours volontaires ou sont encore réfugiés mais font des allers retours pour rendre visite à de la famille restée au Mali.

Enfin, chez les classes sociales considérées comme inférieures, les parents eux-mêmes sont souvent un facteur de blocage majeur car ils considèrent qu'après la prise en charge au primaire, il n'y a pas toujours de suivi pour le secondaire, encore moins pour le tertiaire. Selon eux, des études au niveau primaire uniquement n'aboutiraient pas à grand-chose, ce qui les confortent dans leurs habitudes de faire travailler leurs enfants très tôt, les faire participer à l'économie familiale plutôt que de les laisser « perdre du temps à l'école ». Un des parents rencontrés au camp nous l'a dit clairement, et disait que c'était un avis largement partagé. Ils considèrent que le fait que l'État du Niger autorise les réfugiés à travailler mais seulement s'ils trouvent un emploi n'est pas suffisant. Ils disent être confrontés à la réalité du taux de chômage national et du peu d'opportunités qui existent pour eux, surtout, de leur point de vue, avec leur statut de réfugié et la stigmatisation qui va avec.

Nous n'avons pas retrouvé ce type de réflexion chez les communautés dont les membres étaient inscrits au supérieur en ville. Il nous semble donc intimement lié à la mentalité des personnes, mais aussi à leur niveau d'éducation et de transformation depuis le déplacement, que ce soit au niveau individuel ou familial. Si la culture familiale n'accorde pas d'importance à l'éducation (depuis les parents), il sera difficile aux jeunes d'y accéder.

7.2.2. Obstacles structurels

Dans les pays sous-développés recevant des réfugiés, ces derniers se rendent généralement dans les zones les plus proches et accessibles à pieds de leur pays d'origine. Ces agglomérations sont rarement de grandes villes et les environnements urbains dans des contextes fragiles se caractérisent souvent par un manque d'infrastructures et services de base (investissements limités des gouvernements et incapacité à faire face à d'importants mouvements de populations et aux chocs). Cela crée une plus grande dépendance vis-à-vis des services privés (cliniques, écoles) et de l'aide humanitaire.

Alors que la majorité des réfugiés du camp a trouvé que l'éducation est importante ou très importante, une seule personne a répondu qu'elle ne l'était pas. Elle a affirmé que ce n'était pas important pour gagner sa vie mais que ça permettait une certaine ouverture d'esprit. Cette déclaration de l'insignifiance de l'éducation peut être liée au fait que l'éducation formelle n'apporte pas un résultat économique immédiat. C'est aussi un investissement à long terme dans la vie que tous les réfugiés ne peuvent pas toujours se permettre. En outre, il est bien connu qu'en Afrique de l'Ouest le problème du chômage et du sous-emploi chez les diplômés est endémique. Ils doivent très souvent attendre longtemps le premier emploi et vivent une transition à la vie active pas toujours évidente.

Une autre difficulté pour ceux qui doivent quitter le camp afin de pouvoir poursuivre des études est la séparation qui est souvent problématique ; d'abord pour les parents puisque leurs grands enfants les aident dans les tâches et la gestion quotidienne de leurs familles. De plus, ils servent souvent de support économique pour la famille, même si c'est de manière occasionnelle. Pour les étudiants, cette séparation signifie aussi des dépenses supplémentaires pour se loger et se nourrir, dépenses qu'ils partageaient quand ils vivaient en famille pour ceux qui ne sont pas subventionnés à ce niveau.

Chez les réfugiés ruraux, la formation professionnelle et les programmes menant à des activités génératrices de revenus (AGR) restent les programmes les plus immédiatement associés à l'autonomisation financière. Cependant, le fait que l'apprentissage non-formel et informel des réfugiés (surtout ruraux) ne soit pas reconnu, validé et certifié réduit leur capacité d'accéder à un emploi décent ou à des études ou une formation supplémentaire pour ceux scolarisés même s'ils tentent d'adapter ou perfectionner leurs connaissances et compétences en fonction des normes de travail et de la culture du marché du travail de leur pays d'accueil. Chez les réfugiés urbains, pour traduire cette autonomisation en réalité et permettre une réelle inclusion des réfugiés, un accompagnement doit se faire pour faciliter la transition au monde de l'emploi, en commençant par l'accès aux stages.

À ce propos, Zetter et Ruaudel (2016) questionnent plus spécifiquement le rapport entre le statut de réfugié et l'accès à l'emploi, les opportunités et obstacles à l'emploi des réfugiés, et l'impact plus large de l'emploi sur la vie économique des réfugiés. Pour les auteurs, le droit au travail est essentiel pour réduire la vulnérabilité, renforcer la résilience et conserver la dignité des réfugiés. Exploiter les compétences de ces derniers peut d'ailleurs se montrer bénéfique pour l'activité économique locale et le développement national. Cependant, de nombreux obstacles empêchent l'intégration effective des réfugiés dans les pays hôtes,

souvent suite à leurs préoccupations politiques et économiques. La population mondiale de réfugiés et les près de 25 millions de demandeurs d'asile représentent ainsi une main-d'œuvre importante mais extrêmement sous-utilisée ; de nombreux pays d'accueil, en particulier les économies émergentes et ceux avec un marché du travail précaire, sont réticents à accorder aux réfugiés le droit au travail. Ces restrictions sont souvent fondées sur la crainte que les réfugiés pourraient, dans leurs pays d'accueil, influencer les marchés du travail en réduisant le nombre d'emplois disponibles, faisant baisser les salaires et les conditions de travail pour les travailleurs nationaux.

À l'heure actuelle, les pays pauvres, qui sont des pays d'asiles pour une majorité de réfugiés, sont à la recherche de main d'œuvre efficace et « abordable » et font face au défi de leurs propres populations. Bien que ce ne soit pas impossible, cela réduit considérablement les chances des réfugiés d'accéder à un emploi décent. Une autre difficulté est que dans de nombreux pays africains, l'acquisition de compétences se fait de façon traditionnelle, informelle et concerne souvent les jeunes déscolarisés. Malheureusement, ces compétences sont non-régulées, difficilement « vendables » sur le marché du travail formel. Ce constat confirme l'inadéquation persistante entre l'offre de formation et la demande d'emplois. Cependant, l'infime partie des réfugiés qui arrive à pousser les études plus loin que le primaire accède difficilement à un emploi à la fin de leur formation en raison de leur statut de réfugié. En plus, résider dans des pays à faibles opportunités d'emploi comme c'est le cas en Afrique de l'Ouest réduit considérablement les chances de ces jeunes réfugiés à transformer leurs compétences en revenus (Moberg et Johnson-Demen, 2009). Cela justifierait le peu d'engouement de la part des réfugiés à effectuer de longues études, mais également de la part des acteurs humanitaires leur hésitation à investir dans l'éducation au-delà du primaire. Les jeunes réfugiés ont ainsi peu d'occasions d'acquérir les connaissances, compétences et expériences nécessaires pour une transition saine vers l'âge adulte et la vie active.

D'autre part, le phénomène de découragement, qui pourrait découler de la perception d'un manque de possibilités d'emploi se traduit par la sortie des jeunes du marché du travail. Ils préfèrent poursuivre des études en vue d'améliorer leurs perspectives d'emploi, ou tout simplement rester sans emploi. Chez les réfugiés, cette menace du découragement est plus présente dans la mesure où ils n'ont pas grande maîtrise de leur futur ni du futur de l'aide en termes de disponibilité de fonds pour assurer leur éducation de manière continue et soutenue. Les acteurs du secteur de l'éducation ont, pour leur part, tendance à percevoir la transition formation-emploi comme un processus ponctuel, à la fin de la formation. Cependant, nous

pensons qu'un modèle plus pratique pour un jeune réfugié dans un contexte de pauvreté et précarité serait la possibilité d'alterner des activités économiques avec des modules de formation plus courts et des horaires plus flexibles : à la fin du cycle primaire, beaucoup contribuent déjà aux revenus de leurs familles. Ils pourraient donc être encore disposés à échanger du temps de travail pour du temps de scolarisation, mais en plus petites quantités. Plutôt que de leur demander de choisir entre l'éducation et gagner leur vie, il vaudrait mieux leur proposer "un programme flexible, modulaire, qui leur permette de construire le capital humain et social et les compétences clés pour leurs revenus tout en contribuant à la survie économique immédiate de leurs familles » (James-Wilson, 2008).

Outre les facteurs discutés ci-dessus, les réalités socioéconomiques des pays hôtes restent un obstacle presque infranchissable pour les réfugiés : selon un ancien Ministre de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi du Burkina Faso (de 2013 à 2014), l'employabilité renvoie à "l'aptitude de l'individu à s'insérer dans une entreprise ou à créer sa propre entreprise ou encore à être plus efficace et plus productif dans l'exercice d'un emploi" or pour ce faire, certaines compétences sont requises (Dialla, 2015). Il avance qu'en milieu urbain, 29,4% des jeunes (non-réfugiés) âgés de 15 à 24 ans sont au chômage, tandis que le milieu rural est marqué par un taux de sous-emploi d'environ 26,7%. Une autre difficulté est que dans de nombreux pays africains, l'acquisition de compétences se fait de façon traditionnelle, informelle et concerne souvent les jeunes déscolarisés. Malheureusement, ces compétences sont non-régulées, difficilement « vendables » sur le marché du travail formel. Ce constat confirme l'inadéquation persistante entre l'offre de formation et la demande d'emplois.

Face à cette situation, la Conférence Internationale du Travail a adopté en 2012 la résolution : «la crise de l'emploi des jeunes : un appel à l'action ». Cette dernière estime que « l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie alimentent un cercle vertueux : meilleure employabilité, productivité supérieure, croissance du revenu et développement et préconise le recours à certaines solutions, même temporaires, comme l'Enseignement et Formation Techniques et Professionnels (EFTP) qui permet essentiellement l'acquisition de connaissances, habiletés, attitudes dans un métier ou un domaine professionnel donné ».

En Afrique de l'Ouest, il semblerait également, selon Bertrand et Crepon (2014), que 90% des formations soient des apprentissages ou stages informels basés sur des arrangements privés, des relations personnelles, ce qui annihile la qualité desdites formations. Les

formations techniques et professionnelles de qualité représentent donc une bouée de sauvetage pour l'initiation des réfugiés à travers des apprentissages pratiques, non-académiques, en droite ligne avec un métier en particulier qu'ils auront choisi. De telles formations, lorsque complétées, qualifient les jeunes et leur offrent une certaine adaptabilité au marché du travail du pays où ils auront effectué ladite formation. Combinées à leurs compétences et à leurs habiletés intrinsèques, ce type de formations peut aider les réfugiés à mieux planifier leur avenir professionnel, obtenir un emploi ou créer leur propre commerce dès que l'opportunité se présenterait.

Cette transition vers le monde du travail a été distinguée en trois différentes catégories par Elder et Koné (2014) : (1) la transition complète qui signifie un emploi stable ; (2) la transition en cours qui implique que l'individu est non scolarisé et sans emploi ou engagé dans un emploi temporaire, non-satisfaisant ; (3) la transition non entamée signifie que l'individu est encore scolarisé ou qu'il est « inactif », pas à la recherche d'emploi. Beaucoup privilégient alors les formations courtes et pratiques pour s'assurer un retour sur investissement et entrer dans la vie active le plus tôt possible. Cette catégorie se retrouve peu éduquée et sans les outils pour réussir dans le monde du travail (en entreprise). La majorité des jeunes travaillant dans le secteur informel, il paraît logique que ces derniers puissent bénéficier de formations qui leurs soient adaptées, ce qui n'est pas toujours le cas. Les réfugiés doivent donc acquérir des compétences par des méthodes de formation différentes pour accéder au marché de l'emploi (Brewer et coll., 2005).

7.3. Troisième question de recherche

Cette troisième et dernière question de recherche concerne uniquement les acteurs humanitaires et leur lecture des expériences des réfugiés maliens ayant bénéficié d'une formation qu'ils évoluent au camp ou en ville. La question a été formulée comme suit : « Quels sont les défis et enjeux pour les acteurs humanitaires chargés de l'éducation des réfugiés maliens ? » Nos discussions extensives avec les humanitaires nous ont permis de noter les réelles limites qui s'imposent à eux, malgré toutes leurs ambitions, qui dépendent largement des financements de leurs partenaires et bailleurs de fonds. Dans cette partie, nous allons discuter de ce que les humanitaires considèrent comme des réalisations auprès des populations concernées en termes de transformation positive et de souhait d'autonomisation des réfugiés. Nous aborderons également leurs perspectives, tout en évoquant les nombreux enjeux et défis auxquels ils font toujours face.

Les fruits de l'éducation n'étant visibles que sur le moyen et parfois le long terme, cette dernière n'est pas toujours perçue comme une priorité immédiate. En effet, les humanitaires doivent souvent choisir entre plusieurs aspects tous aussi indispensables les uns que les autres mais finissent presque toujours par « sacrifier » l'éducation. Il est aussi important pour eux d'expliquer aux réfugiés comment l'éducation au-delà du primaire est beaucoup moins financée, dans toutes les crises humanitaires du monde, pas seulement celle les concernant. Le manque de communication et d'explications des réalités et contraintes dont ils nous ont fait part, crée, à notre avis, des frustrations inutiles chez les réfugiés et des attentes toujours plus grandes et pas toujours réalisables vu le contexte de leur pays d'accueil.

7.3.1. Autonomisation des réfugiés

En réalité, l'autonomisation des réfugiés est un concept vieux de quarante ans, mais n'est toujours pas effectif : en 1981 et 1984, les États africains, les États donateurs et le HCR ont organisé deux Conférences internationales sur la situation des réfugiés en Afrique et ont développé la stratégie d'autonomisation (*self-reliance strategy*) des réfugiés. Cette stratégie consistait en une assistance intégrée pour le développement des communautés les accueillant en échange de l'élaboration par les pays hôtes de solutions similaires à celle de l'intégration locale (Betts, 2009 ; Feldman, 2007). Cette autonomisation se matérialise difficilement dans les pays en développement accueillant des réfugiés, comme c'est le cas au Niger, pays à l'étude : la plupart des crises de déplacement durant de nombreuses années, plus de 80 % des crises de réfugiés durent dix ans ou plus tandis que deux crises sur cinq durent vingt ans ou plus. La crise malienne ayant causé des déplacements forcés au Niger en est à sa neuvième année et les deux derniers coups d'Etat au Mali en l'espace de quelques mois en 2021, ainsi que les nombreuses attaques dans la zone nous font penser que la crise durera malheureusement beaucoup plus longtemps que les dix années précitées, sinon plus.

Les acteurs humanitaires qui cherchent à promouvoir l'autonomisation et les moyens de subsistance des personnes en déplacement prolongé sont donc passés de modèles d'assistance largement axés sur la gestion et l'entretien (soins de base) à une réponse plus globale aux défis et possibilités qui s'offrent aux personnes déplacées. Le modèle traditionnel de soins et d'entretien est aujourd'hui obsolète et les gens acceptent implicitement l'inévitabilité que de nombreuses personnes en situation de déplacement prolongé gravitent vers une intégration de fait dans leur pays d'accueil ou vers une migration ultérieure dans un pays tiers (Crawford et coll., 2015).

7.3.2. Réalisations et enjeux

7.3.2. a. *Transformations positives des attitudes et relations sociales*

Au-delà de l'aspect purement éducatif des formations, les acteurs humanitaires ont attesté que leur réconfort majeur était les changements notoires observés dans l'attitude et les relations sociales des réfugiés ; ils gagnent en maturité, en confiance de soi et envers les autres, en dignité et dans leurs relations avec les acteurs humanitaires qui deviennent meilleures avec le temps. Avant les formations, certains réfugiés considéraient les humanitaires comme entièrement responsables de leurs difficultés mais progressivement, ce sentiment disparaît. Ils arrivent à comprendre les limites qui empêchent leurs camarades d'accéder à certaines formations et se retrouvent à leur expliquer ces difficultés et à les encourager à rester patients jusqu'à ce qu'ils puissent étudier à leur tour et bénéficier des retombées des formations sur leur quotidien. Les formations ont aussi aidé les réfugiés du camp à renforcer leurs liens avec leur communauté puisqu'ils se faisaient de nouveaux amis pendant la formation en plus d'avoir plus confiance en eux. Ces formations, aussi courtes soient-elles, les aident à réduire leurs périodes d'oisiveté. Elles leur permettent aussi de s'occuper utilement, avec un espoir de retombées économiques et sociales à la clé. Avant même la fin des formations, les changements d'attitudes, de comportements et de perceptions montrent que l'autonomisation est d'abord mentale et psychologique avant de devenir financière : l'évolution personnelle des jeunes bénéficiaires montre qu'ils s'éloignent de la mentalité d'assistanat où ils attendaient tout des acteurs humanitaires. Ils prennent leur vie en main de plus en plus, ce qui réduit le sentiment de dépendance et « allège » ce qu'ils vivaient comme une autorité, un pouvoir constant des acteurs humanitaires sur eux.

Cependant, les humanitaires ont noté qu'avec le temps, au bout de quelques mois, il est ressorti que pour les réfugiés urbains, la difficulté émotionnelle liée à la séparation d'avec la famille restée au camp ou au Mali s'estompe et cède la place à celle financière. Avec eux également, l'avis des autres, de la communauté, est revenu comme nous le disions plus haut et cette validation des autres sur la valeur qu'ils se donnent nous a fascinés. Un autre aspect de taille auquel nous n'avions pas pensé avant de rencontrer ces jeunes était l'importance pour eux de rester en contact avec les acteurs humanitaires. La discussion avec ce groupe de jeunes nous a révélé qu'au-delà de l'appui en bourses et gratuité de l'éducation, les réfugiés se sentent encore « différents » socialement et souhaitent un minimum d'attention de la part de leurs « bienfaiteurs ». Ils semblent vouloir garder un lien, aussi minime soit-il, avec ces

derniers. Une nécessité de les rendre fiers et de leur prouver que les investissements consentis pour leur éducation et leur autonomisation ne sont pas vains se sentait en filigrane dans leur discours. L'un des participants de Niamey nous a frappé quand il a expliqué être conscient de tout ce que les acteurs humanitaires faisaient pour eux, surtout sur le plan économique, mais il a insisté sur les aspects moral et social. Il a partagé qu'il aurait souhaité qu'ils viennent leur rendre visite, ne serait-ce qu'une fois dans l'année universitaire.

7.3.2.b. Contraintes et défis des acteurs humanitaires

Les contraintes des acteurs humanitaires sont essentiellement financières, même si les réalités culturelles empêchent encore certains groupes de bénéficier des opportunités de formation offertes. Les populations déplacées installées au Niger depuis plusieurs années que nous avons rencontrées se sont quelque peu habituées à recevoir une assistance de la part des acteurs humanitaires et cela sur tous les plans. Aujourd'hui, ils sont contraints par la réalité de la diminution des financements de changer d'attitude : l'assistance n'est plus généralisée ; elle n'est plus basée uniquement sur le statut de réfugié mais sur la vulnérabilité. La crise malienne ayant été désactivée des urgences, les restrictions budgétaires sont de plus en plus réelles et poussent les humanitaires à trouver une stratégie de sortie pour transférer leurs compétences aux institutions de l'État pour que ce dernier puisse continuer d'accompagner les enfants et jeunes réfugiés en matière d'éducation. Pour éviter les changements de comportements des parents de réfugiés, les humanitaires réfléchissent à un moyen de garder leur intérêt pour l'école, particulièrement pour les filles en proposant un « cash éducation » qui serait un transfert monétaire par téléphone. Une somme est envoyée mensuellement aux parents dont les enfants sont scolarisés, ce, pour chaque enfant. Les humanitaires espèrent que ce modèle encouragera les autres parents à emmener ou garder leurs enfants à l'école.

Un des principaux défis consiste à, pour éviter des conflits supplémentaires, toujours associer les populations locales aux efforts d'assistance mis en place pour les réfugiés. Effectivement, les populations locales accueillent les réfugiés et partagent leurs maigres ressources avant que les acteurs humanitaires n'interviennent. Pour éviter de nouveaux conflits, l'approche communautaire proposée signifie donner accès à ces populations hôtes à tous les services prévus pour les réfugiés (champs, écoles, centres de santé, etc). Ceci implique un partage des ressources et budgets déjà maigres entre réfugiés et populations hôtes.

7.3.3. Perspectives à long terme : ressources mais pas fardeaux

Le concept d'autonomisation des réfugiés largement discuté avec les acteurs humanitaires est intimement lié à la notion des réfugiés comme ressource car qui dit ressource dit ressource pour l'individu lui-même avant d'être une ressource pour sa communauté. Cela suppose des acquis permettant aux réfugiés d'être autonomes intellectuellement et socioéconomiquement pour pouvoir être utile à leur communauté et ne pas représenter un fardeau comme discuté dans le chapitre de recension des écrits. Une étude plus longitudinale ou une nouvelle étude avec les mêmes participants pourraient mieux nous édifier sur le rôle des réfugiés formés sur le moyen ou long terme mais à ce sujet, deux discours s'opposent : celui présentant les réfugiés comme un « fardeau » pour les pays qui les accueillent, et celui reconnaissant les réfugiés, particulièrement ceux dont la situation se prolonge au-delà de cinq années, comme des ressources, des « agents de développement », plutôt que des fardeaux (Zerrougui, 2012). Ce dernier discours est au centre des politiques visant à inscrire dans une perspective développementale la question de leur assistance et mène au débat sur le nexus aide humanitaire-développement pour un accompagnement plus viable des réfugiés, sur le moyen et long terme.

Le préjugé défavorable dont ils ont fait souvent l'objet fut le résultat de politiques à leur égard – principalement la création des camps – qui ont été maintenues dans le temps. La généralisation de ce mode de gestion a fait des réfugiés un fardeau à l'époque des indépendances pour les États africains (Smith 2004) qui accueillaient et assumaient largement la protection des réfugiés sur leur territoire, sans support financier significatif de la communauté internationale (Betts 2009). Les restrictions économiques, civiles et politiques qui étaient imposées par le système des camps ont ainsi rendu les populations réfugiées quasi-dépendantes de l'aide internationale (Werker 2007 ; Feldman, 2007).

Les défenseurs de l'approche considérant les réfugiés comme une ressource les voient comme une main-d'œuvre dont les compétences et aptitudes peuvent bénéficier au développement des communautés qui les accueillent. Paradoxalement, ils peuvent malheureusement représenter un motif de prestige politique et une source de financement international pour d'autres États. D'autres chercheurs qui se limitent à l'aspect économique de l'approche estiment que l'identification des réfugiés comme ressource ne constitue pas une solution à tous leurs problèmes, car ils vivent pour la plupart dans des zones périphériques offrant peu d'opportunités économiques et sans les commodités de base qu'offrent les villes.

À cela s'ajoutent les problèmes liés à la discrimination dont ils font l'objet quant à l'octroi des terres agricoles, souvent de moindre qualité (Smith 2004), comparé aux populations locales. Il convient cependant de s'arrêter sur le sens accordé à la notion de ressource. Pour un chercheur comme Cavaglieri (2005), identifier les réfugiés comme une ressource et analyser leurs moyens de survie sous cet aspect consiste à les réduire à leur « capacité de productivité » et à leur contribution au développement purement économique des régions dans lesquelles ils vivent, oubliant leur rôle social et même quelques fois politique en tant qu'élus locaux ou représentants choisis par leur communauté.

Aussi, pour une plus grande autonomisation des réfugiés, le plus important reste l'accompagnement après les formations et la réception de kits de démarrage d'activités mais pour le HCR, les résultats sont encourageants. Les personnes formées continuent d'exercer leur métier, surtout ceux ayant reçu du matériel comme kit de démarrage. L'adaptabilité et la transférabilité des compétences acquises par ces jeunes doivent cependant être appuyées par des qualifications et diplômes dûment reconnus où qu'ils aillent car les réfugiés jouent un rôle important dans leur communauté d'accueil. En effet, lorsqu'ils possèdent des compétences et des diplômes/certifications reconnus, ils deviennent des ressources et non des fardeaux, comme ils sont trop souvent perçus dans les pays pauvres.

7.4. Le nexus ou le lien aide humanitaire – aide au développement

Débatu depuis les années 90, le nexus a pour but de répondre de manière cohérente et coordonnée à la vulnérabilité des populations concernées avant, pendant et après les crises. Il signifie s'éloigner de l'époque où l'aide d'urgence portait secours aux populations touchées pour être suivie par des actions de reconstruction et de réhabilitation jusqu'à la reprise des programmes de développement. La complexité et la durée des crises force aujourd'hui des actions simultanées et dans le même espace. Il signifie également une synergie des différents acteurs pour atteindre des résultats communs après un certain nombre d'années, en veillant à ce que les réponses humanitaires aux crises prolongées servent aussi à atteindre les Objectifs de développement durable (ODD) fixés par l'ONU pour 2030.

Cependant, beaucoup disent ne pas savoir où s'arrête l'urgence et où est ce que les acteurs de développement –et les Etats prennent le relais. Certains participants parmi les acteurs humanitaires ont estimé qu'ils n'avaient pas une très grande marge de manœuvre. A certains égards, ils se sentaient limités, d'abord en termes de technicité car leurs agents n'ont pas nécessairement une formation allant dans ce sens. La capacité à pouvoir agir durablement

avec des fonds limités dans le temps est une autre limite. L'un d'entre eux a donné l'exemple d'un petit forage qui ne suffirait pas à régler les problèmes d'eau dans une localité donnée, mais soulagerait uniquement les besoins des populations de manière temporaire. Les entretiens avec les différents acteurs nous ont montré que le concept de nexus aide humanitaire – développement ne fait pas l'unanimité entre eux. Pour les humanitaires, leur intervention n'a pas vocation à régler les problèmes structurels. Elle a plutôt vocation à ramener la situation en l'état, là où la situation était avant que le facteur externe (ex : conflit, déplacement) n'intervienne. Ils comptent beaucoup sur les acteurs de développement pour consolider les acquis et poursuivre une réponse sur un plus long terme auprès de populations qui ont juste besoin d'être soutenues, pas de se préoccuper de quel mécanisme de financement les aide à survivre (humanitaire ou aide au développement).

Un élément essentiel également apparu dans les entretiens avec les acteurs humanitaires mais aussi dans la recension des écrits est que l'attention que l'on porte à une crise étant intimement liée à l'attention médiatique, plus la crise perdure et n'intéresse plus les médias, moins elle est financée. Aujourd'hui, la crise malienne n'est plus une urgence pour l'organisation, ni pour les bailleurs, ni pour les acteurs, ni pour les Etats. Des mécanismes de financement traditionnels existent encore pour accompagner cette crise mais la question est de savoir comment éviter que dix après, on ne se retrouve au point de départ. La durée moyenne de déplacement pour un réfugié dans cette localité est de quinze ans. Elle en est déjà à neuf ans (en 2021)²².

En termes de financement, la Direction des affaires humanitaires (DG ECHO) de la Commission Européenne est l'un des seuls bailleurs à avoir constamment augmenté son budget alloué à l'EsU (éducation pendant les situations d'urgence) de façon significative au cours de ces dernières années, passant de 1% en 2015, à 6% en 2017 et 8% en 2018. En 2019, la Commission Européenne a consacré 10% de son aide humanitaire à ce secteur²³. C'est pourquoi le suivi est impératif car le contrat avec les bailleurs est un contrat social et moral en plus de tout.

Dans le souci de combler ce fossé entre l'aide humanitaire et le développement et aspirer au nexus entre les deux types d'aide, l'introduction d'espèces (cash) et de bons pour les interventions humanitaires, combinée à l'utilisation des technologies, notamment des téléphones portables, se sont montrées efficaces pour réduire ce fossé et relier de manière plus

²² Ils sont, en 2020, à leur huitième année de déplacement quand le camp est fermé par l'ONU.

²³ http://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies_fr

significative les personnes déplacées aux marchés, au secteur privé et aux opportunités de développement à plus long terme. De plus, le fait de donner aux réfugiés cette liberté de choisir comment dépenser leur argent participe à changer le paradigme dans lequel certains d'entre eux considéraient être traités comme des « enfants » (Kaiser, 2005). Cela rendait l'autonomisation d'autant plus importante à leurs yeux qu'elle n'était pas seulement économique mais aussi décisionnelle. Les réfugiés n'avaient plus le sentiment de subir l'autorité des humanitaires, mais de participer pleinement au processus de décisions les concernant. Pour renforcer ce type d'initiatives et pour que les ambitions des acteurs humanitaires se réalisent, il faudra que le nexus se mette en place de manière concrète et palpable, que les acteurs humanitaires puissent transmettre le relais aux acteurs de développement une fois les crises stabilisées.

Synthèse

L'élément essentiel que nous retenons de cette recherche est que le déplacement s'est transformé en opportunité pour une majeure partie de la population qui a pu bénéficier de programmes d'éducation, formelle et non formelle, de cours de rattrapage et d'appui pour démarrer des activités liées à une formation donnée. Cela n'était nullement envisageable avant l'éruption du conflit. Malheureusement, tous les réfugiés n'ont pas profité de l'opportunité. C'est le cas de nombreuses jeunes filles qui connaissent des limites dans leurs possibilités de formation en raison de leurs rôles et travaux domestiques et les permissions non-accordées par leurs maris de se former en dehors du camp. D'autres ont déclaré avoir honte de se retrouver en classe avec des élèves beaucoup plus jeunes ou ne pas se sentir à l'aise d'être en classe avec des élèves de castes « supérieures » car cela était interdit au Mali.

Un fort désir d'être formé a été noté chez les réfugiées du camp qui arrêtent souvent l'école pour cause de mariage. Ces femmes, aussi en charge de la gestion de la famille, préconisent une plus grande sensibilisation pour que leurs maris leur permettent de suivre des formations et que les parents des plus jeunes permettent à leurs filles d'aller à l'école. Nous avons trouvé que ces obstacles comme l'interdiction de formation de certaines femmes par leurs maris représentaient de grandes barrières à un futur meilleur étant donné le peu de filles qui arrivent à terminer le cycle primaire dans ces conditions, mais surtout étant donné le rôle des femmes instruites dans ces sociétés : elles participent activement (financièrement parlant) au maintien du foyer sans rien enlever à leurs tâches traditionnelles/culturelles. Néanmoins, le rôle de « chef de famille » et de « pourvoyeur du foyer » des hommes rencontrés au camp

freine les possibilités en raison du poids de la société et au détriment de leurs ambitions personnelles. Malgré la situation que beaucoup présentent comme une nouvelle opportunité, certains hommes ne poursuivent pas leurs études au Niger, cela pour plusieurs raisons mais plus par obligation/contrainte familiale que choix personnel. Ils ont souvent la volonté de le faire mais sont obligés de s'engager dans une activité génératrice de revenus pour subvenir aux besoins immédiats de leurs familles. Ceux qui le peuvent, choisissent généralement des formations leur facilitant l'acquisition de compétences qui leur permettraient de se prendre en charge, des compétences utiles sur le long terme.

Par ailleurs, les réfugiés rencontrés réalisent l'importance de l'éducation et de la formation pour leurs enfants, mais surtout ils réalisent que ces possibilités sont dues au déplacement. Peu parlent d'un retour définitif prochain au Mali au moment des entretiens, donne qui pourrait avoir changé entre-temps vu le nombre excessif d'attaques et la grave détérioration de la situation sécuritaire et humanitaire de la zone.

Malgré la focalisation des réfugiés (ruraux) sur l'aspect libérateur et transformateur (socialement et mentalement parlant) de l'éducation, Perlman Robinson et Alpar (2009) illustrent notre propos liant étroitement l'absence d'éducation à la pauvreté et au chômage. Les profils socio-économiques des personnes en déplacement prolongé présentent différents niveaux de vulnérabilité et de potentiel économique. Ce qui semble distinguer un groupe de l'autre c'est le degré de capital social et les réseaux sociaux qu'ils possèdent : compétences et connexions, notamment en matière d'éducation, de langue, de liens ethniques, culturels et sociaux et de liens économiques nationaux et transnationaux – qui contribuent tous à l'autosuffisance et à la création de moyens de subsistance. Ce capital social peut également se bonifier et intégrer le processus d'apprentissage transformateur des réfugiés déclenché par le déplacement forcé (Buscher, 2011).

Malheureusement, l'analyse des entretiens avec les acteurs humanitaires est sans équivoque : il devient de plus en plus difficile de continuer à sécuriser des financements pour la crise malienne, désormais considérée comme une crise oubliée. Les acteurs humanitaires comptent beaucoup sur le nexus, ou le relais des acteurs de développement pour continuer à fournir des services de qualité aux réfugiés mais aussi aux populations locales. Une meilleure communication entre les réfugiés (bénéficiaires de l'aide) et les acteurs humanitaires a aussi fait l'objet de la première recommandation suite aux tables rondes organisées en 2020 autour de l'éducation humanitaire. Le premier message clé lors de ces rencontres a été « Écouter les enfants et les jeunes réfugiés et leur permettre de participer aux décisions concernant leur

éducation ». Au-delà de l'assistance humanitaire sous sa forme actuelle, ils ont visiblement des attentes sur le plan émotionnel et social, ce qui peut se comprendre dans leur contexte culturel non-individualiste.

CHAPITRE 8 : CONCLUSION

Depuis les années 1960, le Mali est secoué par des rébellions répétitives provoquées par la réclamation d'indépendance des populations touarègues du pays qui réclament le territoire nord du pays. Des rébellions se sont produites à nouveau de 1990 à 1996, en 2006, de 2007 à 2009 et enfin en 2012. Cette dernière crise a entraîné la fuite de plus de 150.000 personnes vers le Burkina Faso, la Mauritanie et le Niger qui, à lui seul, accueille plus de 60,000 réfugiés. Malgré les interventions de l'ONU et de l'ensemble des acteurs humanitaires pour répondre aux besoins sans cesse croissants de ces réfugiés, de nombreux besoins restent à couvrir, notamment dans le secteur de l'éducation. Ce n'est qu'en 2007 que l'éducation a été reconnue par les Nations-Unies comme un domaine à part entière de l'aide d'urgence, dans le cadre de la réforme plus globale du secteur de l'humanitaire.

Nous avons pris comme cas la situation des réfugiés Maliens au Niger déplacés par la crise de 2012, précisément dans le camp de Mangaizé et la ville de Niamey. Cette crise est désormais qualifiée de prolongée puisque les réfugiés ont vécu en exil plus de cinq ans dans un camp ou dans une installation similaire. Notre recherche visait à mieux connaître les opportunités d'éducation/formation offertes à ces réfugiés maliens accueillis au Niger, urbains comme ruraux et leurs retombées sur leur quotidien. Les fonctions de l'éducation, humaniste ou utilitariste, ont été hiérarchisées différemment par nos différents types de participants mais à un intervalle d'importance très minime, l'idéal semblant être un équilibre entre les deux fonctions. Notre conviction principale était que ces nouvelles possibilités amélioreraient leur accès à l'emploi, augmentant leurs revenus. Cela s'est avéré mais nous avons réalisé que les réfugiés n'y accordaient pas la même importance. Oui, l'indépendance financière était un facteur essentiel mais les retombées liées au rang social, au respect des pairs dans la communauté ainsi qu'une meilleure estime de soi étaient prioritaires pour les réfugiés, particulièrement ceux vivant dans le camp. Le simple fait de pouvoir aller à l'école sans discrimination liée à la caste a transformé leur déplacement forcé en opportunité plutôt qu'en calamité. Pour les réfugiés urbains, la même importance était accordée à la transformation positive, individuelle comme collective de l'éducation mais la fonction utilitariste de cette dernière primait. Ils espèrent sortir de la dépendance financière grâce à leur formation, en plus de contribuer à leur communauté d'accueil et d'origine.

Ainsi, dans notre premier chapitre, nous avons décrit la problématique de l'éducation en situation d'urgence dans son ensemble, son importance pour les réfugiés, dans les camps mais aussi en contexte urbain. Nous avons cité quelques défis pour assurer une éducation aux

réfugiés au-delà du niveau primaire, en soulignant l'emphase sur cette éducation primaire. En dernier lieu, nous avons abordé la stigmatisation des réfugiés et leurs faibles opportunités d'emploi pour ceux qui arrivent à se former au-delà du primaire.

En deuxième lieu, nous avons présenté les contextes de la crise malienne ainsi que ceux de notre recherche puisqu'elle a été menée dans deux endroits différents, le camp de Mangaizé et la ville de Niamey. Avant de présenter ces différents contextes, nous avons introduit une vue d'ensemble de la multiplication des crises et des indicateurs qui permettent de qualifier une situation d'urgence. Notre troisième chapitre a présenté notre revue de littérature axée sur l'évolution du concept d'éducation en situation d'urgence comme réponse humanitaire qui reste un concept relativement jeune. Nous avons aussi présenté des modèles de programmes d'éducation en situation d'urgence avant d'aborder la question du nexus ou la synergie entre aide humanitaire et aide au développement, ou comment allier les deux types d'aide pour répondre aux crises avec une perspective au-delà du court terme pour continuer d'accompagner les populations assistées. Nous avons également parlé des modèles actuels de l'aide en Afrique de l'Ouest et de l'opportunisme lié à cette aide censée être bénéfique.

Notre quatrième chapitre a délimité le cadre conceptuel et théorique notre recherche en présentant une analyse basée sur trois théories : les fonctions humaniste ou utilitariste des compétences ; la théorie de l'apprentissage transformateur ou *Transformative learning theory* de Mezirow et la théorie de l'intersectionnalité ou approche féministe intersectionnelle. Nos participants ayant vécu l'expérience du déplacement forcé de manière différente selon leur genre, niveau d'éducation ou caste/ classe sociale, les différences dans le vécu ont expliqué notre choix de nous appuyer sur une théorie différente pour chaque groupe de réfugiés, selon qu'ils vivent dans le camp ou en ville ainsi que d'autres facteurs les caractérisant (scolarisation ou non et genre).

La cinquième partie de notre travail a porté sur nos choix méthodologiques, en l'occurrence l'étude de cas exploratoire ainsi que notre méthode analyse des données recueillies auprès des réfugiés et des acteurs humanitaires. Les deux derniers chapitres avant cette conclusion ont présenté les résultats bruts de nos données, suivis d'une discussion présentée par thème, en réponse à chacune de nos questions de recherche.

L'analyse de nos données nous permet de confirmer que, sur certains plans, les situations d'urgences peuvent transformer certains défis en opportunités dans les contextes de pays pauvres, pour les pays hôtes comme pour les réfugiés. En effet, n'eût-été l'arrivée des réfugiés, il est peu probable que des infrastructures sociales ou que des ONG ne s'implantent

à Mangaizé. Nos entretiens nous ont aidé à confirmer l'importance des compétences acquises durant le déplacement grâce aux différentes formations disponibles mais surtout de leurs retombées dans le quotidien des réfugiés. Cet impact et ce quotidien sont celui d'aujourd'hui, pendant qu'ils sont encore réfugiés, mais compteront aussi demain, en cas d'une nouvelle vie hors du camp ou du statut de réfugié, de retour au Mali, ou réinstallés dans un pays tiers. Pour cette dernière éventualité, comme pour un retour au pays ou une installation définitive dans le pays d'accueil, nous avons tenté de montrer le lien entre ces compétences et leur utilité pour la constitution d'un capital humain, l'acceptation de ces populations comme des ressources et non des fardeaux. Suite à l'analyse de nos résultats, nous avons pu tirer les conclusions ci-dessous :

- Chez les réfugiés urbains, malgré toutes les difficultés liées à la stigmatisation et les espoirs pouvant être déçus en termes d'accès à l'emploi, ils restent convaincus de l'importance de leur formation sur les plans personnel, intellectuel et social et se sentent outillés pour construire un meilleur avenir pour eux et leur communauté (d'origine mais aussi d'accueil). Leur plus grande estime et confiance en soi reste leur retombée majeure tandis que les compétences acquises à travers la formation leur « appartiennent » désormais. Ils pourront s'en servir à la prochaine opportunité, quel que soit le contexte et surtout, ils se serviront de leur force intellectuelle pour se prémunir des groupes armés qui seraient tentés de les convaincre à rejoindre leurs rangs.

- Pour les réfugiés ruraux du camp, la nouvelle possibilité de se former et de sortir des rôles traditionnels permet de nourrir de nouveaux rêves, d'espérer des lendemains meilleurs sur les plans socioéconomique mais aussi émotionnel. Les femmes sont moins dépendantes de leurs maris même si culturellement elles ne peuvent pas le montrer. Elles restent dans leur rôle de mère et d'épouse tout en augmentant leurs capacités de participer à la gestion du foyer et de prendre de meilleures décisions, notamment pour l'éducation de leurs enfants. Elles se défont des carcans sociaux et culturels qui interdisaient à certains d'accéder à l'école et autorisaient d'autres à pérenniser la richesse familiale au détriment des « esclaves ». À d'autres égards, une longue scolarisation telle qu'elle est connue en Occident sur plusieurs cycles aboutissant à des diplômes avancés nécessiterait d'abord de grands investissements de la part des apprenants et de leurs familles, ce qui n'est simplement pas envisageable vu les réalités socioéconomiques auxquelles ils font face. Gagner un revenu qui assure la santé, un abri décent et une alimentation régulière reste le *prima*.

À tous ces facteurs s'ajoutent la taille souvent importante des familles et le fait qu'une éducation de qualité requiert souvent de se déplacer dans d'autres villes voire d'autres pays afin d'y accéder et de se targuer de diplômes "reconnus", pouvant leur offrir une place décente dans le marché de l'emploi. Aussi, parce que certaines ethnies restent réfractaires à l'éducation "classique" offerte dans les salles de classe, l'éducation dite aux métiers soit le travail manuel occupent une plus grande place dans le souci, pour les jeunes, de pouvoir subvenir à leurs besoins ainsi que ceux de leurs familles. Par ailleurs, depuis le déplacement et les opportunités qui en ont découlé, il semblerait que les femmes se préoccupent tout autant sinon plus d'avoir un revenu même si traditionnellement, il incombe aux hommes de subvenir à leurs besoins financiers. Au-delà de certains aspects, nous notons donc que le déplacement a déconstruit plusieurs normes sociales et provoque de nouvelles attitudes et ambitions, de nouveaux comportements et mécanismes de survie, que l'on soit homme ou femme, adulte ou plus jeune.

- Pour les humanitaires, le premier objectif de l'assistance en éducation est d'abord le rétablissement d'un sentiment de retour à la normale, d'une routine saine chez les réfugiés puisqu'elle procure également une protection physique, psychosociale et cognitive immédiate. Par ailleurs, elle réduit les risques liés à l'oisiveté car cette dernière favorise la délinquance et le risque de recrutement par les groupes armés, faute de perspectives économiques et sociales. L'éducation est donc un rempart qui peut favoriser et faciliter l'accès à l'emploi après la formation, formelle ou non. Elle aide à renforcer le sentiment d'utilité des réfugiés, leur participation active à la marche de l'économie de leur communauté d'accueil, comme celle de leurs familles restées au pays d'origine et qui peuvent bénéficier d'un support financier de leurs proches. Elle les protège également des groupes armés. Le plus important pour les humanitaires reste la flexibilité et la souplesse des programmes offerts et des horaires, ceci afin d'accommoder le maximum de personnes possible, en fonction de leurs réalités, vécus et besoins variés afin d'inclure tous les groupes de personnes déplacées très hétérogènes. Le but ultime est d'équiper suffisamment ces réfugiés, leur transmettre des compétences utiles à leur autonomie, surtout financière, devant l'évidence de la réduction des fonds affectés à la crise malienne. Au-delà de l'aspect financier, l'éducation aide à lever les barrières culturelles liées à l'âge, la situation matrimoniale, les obligations familiales, chez les jeunes femmes comme les jeunes hommes qui portent la charge de pourvoir aux besoins de la famille. Les femmes s'impliquent

d'avantage dans la gestion de leur ménage et arrivent à se former malgré tout, ce qui aurait été impensable, culturellement parlant, dans le pays d'origine.

Les données ont également révélé qu'au-delà des difficultés financières (réductions budgétaires), existent également celles techniques et liées à la durée : l'éducation en situation d'urgence doit combler des besoins immédiats, à court terme ; lorsque la crise perdure et que les efforts doivent être maintenus sur le moyen et long terme, l'implication des acteurs de développement devient nécessaire. Ces derniers disposent de davantage d'outils et organes de financements, avec de plus grandes enveloppes. L'importance du nexus ici est déterminante pour la conservation et la consolidation des actions mis en place par les humanitaires. Sans cette continuité à assurer par les acteurs de développement, les acquis peuvent se perdre au fil du temps et renvoyer à la situation d'urgence de départ.

Néanmoins, l'éducation humanitaire à elle seule n'étant pas viable et la date de sortie du camp étant presque impossible à prédire, un défi majeur pour les humanitaires reste l'impossibilité de former tous les jeunes présents sur le camp, ce qui peut causer des déséquilibres entre formés et non-formés. Le manque de financement a aussi entraîné la réduction de moyens pour financer les kits de démarrage or les réfugiés comptent énormément sur ces derniers pour dépasser l'aspect théorique de leur formation et avoir la possibilité de démarrer leur activité. Il est désormais préconisé que dès le début d'une crise de déplacement, les acteurs de développement puissent aider les personnes déplacées à trouver leur voie vers des moyens de subsistance plus rapidement et avec moins de difficulté, tout en préservant le financement humanitaire pour les nouvelles crises aiguës. Par ailleurs, le partage des ressources entre populations locales et réfugiés peut être difficile à rationaliser pour les humanitaires, ce qui explique leur insistance sur le nexus humanitaire-développement, pour que les fonds destinés à l'urgence, l'assistance vitale (*life-saving*) n'aillent pas à des efforts de développement, des problèmes structurels et/ou conjoncturels.

Enfin, malgré toutes les limites culturelles, financières et techniques rencontrées par les acteurs humanitaires, ils restent satisfaits en espérant pouvoir mieux faire. Mieux faire ici ne signifie pas nécessairement obtenir plus de financements, mais avoir moins de réfugiés à prendre en charge car la majorité aura, à court ou moyen terme, pu s'affranchir de l'aide et construire un avenir grâce à l'éducation / la formation reçue depuis le déplacement. Leur constat que leurs rapports avec certains réfugiés étaient devenus comme des rapports collégiaux et voir ces jeunes devenir des hommes et des femmes et réussir leurs formations et mener des activités génératrices de revenus en toute indépendance est la plus grande réussite

et fierté des humanitaires. En définitive, l'éducation représente incontestablement un atout pour les réfugiés, s'ils sont sûrs de pouvoir bénéficier de programmes financés jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une certification. Il leur est cependant impossible d'en tirer avantage si les qualifications et les acquis obtenus avant leur départ ne sont pas reconnus ailleurs. Afin que les réfugiés, comme les pays d'accueil puissent tirer pleinement profit de leur mobilité, toutes les régions du monde doivent prendre des mesures en vue d'améliorer les processus de reconnaissance, de validation et d'accréditation des qualifications et des acquis antérieurs.

8.1. Limites et apports de la recherche

Comme tout travail, notre recherche comporte des limites mais aussi, nous l'espérons, certains apports.

8.1.1. Limites de la recherche

Les limites principales de notre recherche ont été celles méthodologiques partagées en fin du chapitre y afférant. Des considérations culturelles ont également pu entraver le processus. Dans notre cas, une femme interrogeant des hommes n'était pas toujours un fait anodin pour toutes les ethnies concernées et malgré toutes nos tentatives de passer inaperçue, les réfugiés remarquaient immédiatement notre présence et notre différence. Une limite d'une toute autre nature mais non moins importante est celle liée à l'aspect sécuritaire. Pour rappel, sans accompagnement du HCR et d'escorte militaire, il était impossible de se rendre sur le camp. De même, il était interdit de rester sur le camp au-delà de 16 heures, ce qui réduisait notre temps d'interaction avec les réfugiés. La situation sécuritaire s'est lourdement dégradée entre nos deux séjours sur le terrain. Le HCR avait fermé ses bureaux dans la ville la plus proche du camp, ainsi que sa "*guest house*" où nous résidions ; il était donc impossible de se rendre sur le camp à nouveau. Ce contexte particulier d'insécurité et d'interdiction à certaines occasions de se rendre sur le camp suite à des alertes des forces de défense et de menaces à la sécurité de la zone, les escortes obligatoires desdites forces et des véhicules des humanitaires ont donné une autre dimension à la valeur de nos données. Le 5 août 2020, le camp de Mangaizé lui-même a été complètement fermé par l'ONU en raison de la recrudescence des attaques.

L'insécurité et la violence dans le nord et le centre du Mali, y compris de graves violations du droit international humanitaire persistent. Elles se traduisent par de nouveaux déplacements forcés et des besoins humanitaires accrus. De plus, l'accès humanitaire devient

de plus en plus difficile dans le pays, mais aussi dans les pays limitrophes où vivent les populations déplacées par le conflit. Dans la ville malienne de Menaka, plusieurs attaques violentes contre des organisations humanitaires se produisent sporadiquement. Ces attaques et violences se transposent régulièrement au Niger, surtout aux zones frontalières. Le pays subit également de plus en plus d'attaques, ce qui augmente considérablement les besoins humanitaires. *Human Rights Watch* a indiqué qu'entre janvier et août 2021, plus de 420 civils ont été tués lors d'attaques et de massacres²⁴. Le nombre de personnes déplacées par le conflit atteignait plus de 280 000 personnes déplacées à l'intérieur du pays à la fin du mois d'août 2021 tandis qu'environ 250 000 réfugiés avaient fui la violence dans les pays voisins, à savoir le Burkina Faso, le Mali, la région du lac Tchad ou le nord-ouest du Nigeria²⁵.

Ainsi, nous avons tenté d'être l'"assez bon" chercheur décrit par Luttrell (2000) comme étant « conscient de ses enjeux et investissements personnels dans les relations qui se développent pendant la recherche ; qui ne craint pas les frustrations, les angoisses et les déceptions qui font partie de toute relation et qui cherche à comprendre (et est en mesure d'apprécier) la différence entre le soi-même et l'autre. Il accepte les tensions saines dans le travail de terrain plutôt que de se défendre contre elles²⁶ (p.515) ». Cependant, nous restons conscients de certaines erreurs liées à notre implication sociale, émotionnelle et intellectuelle dans et avec le(s) sujet(s) de notre recherche tel que décrit par Luttrell (2000) mais aussi à qui nos propres biais socioculturels n'ont pas manqué de s'interposer, de façon consciente ou non. Nous avons également adhéré à la théorie de Vidal et Morissette (2014) avançant que la posture du chercheur n'est pas définitive, que les choix méthodologiques ne sont pas arrêtés, mais, qu'au contraire, ils peuvent se modifier à tout instant, en fonction des interactions avec les personnes rencontrées sur le terrain / pendant la collecte de données.

8.1.2. Apports de la recherche

Nous estimons que les apports de notre recherche tournent essentiellement autour de la mise en avant du vécu de réfugiés maliens qui partagent l'expérience traumatisante de la fuite mais qui évoluent dans des milieux différents une fois au Niger (camp de Mangaizé et ville de Niamey). Comparer ces deux milieux s'est révélé extrêmement intéressant du point de vue des différences mais surtout des similitudes retrouvées dans les propos des personnes

24 <https://www.hrw.org/fr/news/2021/08/11/niger-hausse-des-atrocites-commises-par-des-groupes-islamistes-armes>

25 https://ec.europa.eu/echo/where/africa/niger_en

26 Traduction libre.

rencontrées. Ces personnes, avant d'être réfugiées, hommes ou femmes, vivant en milieu rural ou urbain, étant scolarisés à degrés divers ou non, sont avant tout, des individus, membres de communautés qui n'aspirent qu'à la même chose que tout autre individu, partout dans le monde, que nous soyons réfugiés ou non : un avenir meilleur pour soi, sa famille, sa communauté qui passe nécessairement par l'éducation, quelle que soit sa forme.

Les bénéfices d'une telle recherche ont été pour nous la prise de conscience de l'importance de l'éducation pour les réfugiés au niveau non ou post-primaire. Cette prise de conscience peut être vecteur d'espoir pour ces personnes et leurs familles et encourager la quantité mais aussi la meilleure qualité des programmes d'éducation. Ces programmes contribuent donc à de meilleures conditions de vie, pas seulement au niveau individuel (des réfugiés) mais aussi pour leurs familles et les communautés au sens plus large. Nous espérons également renforcer le plaidoyer de ceux qui prônent une certaine fusion entre l'aide humanitaire et l'aide pour le développement, ici appliquée à l'éducation, afin que les efforts consentis au début et pendant le déplacement puissent continuer sur le moyen et le long terme. En effet, des efforts sur le court-terme ne permettront pas d'évaluer l'impact positif réel de l'éducation sur les populations. Or prouver cet impact serait un moyen d'obtenir davantage de fonds d'aide sur le court, moyen et long terme.

Une source de satisfaction majeure pour nous a été de voir les réfugiés prendre confiance au fur et à mesure que nous avançons dans les entretiens ; leur assurance augmentait de jours en jours et ils se sentaient fiers de pouvoir exprimer des idées et opinions qui seraient utilisées, selon leurs propres termes, « pour quelque chose d'aussi important qu'une recherche. » Ils se sont sentis importants et écoutés, car, pour une fois leur avis comptait vraiment ; ils étaient plutôt habitués à écouter (ceux en charge de leur assistance), qu'à s'exprimer devant eux. Nous espérons que participer à cette recherche aura contribué à aider les réfugiés à identifier et formuler leurs obstacles majeurs à l'accès à une éducation/formation pouvant leur offrir de meilleures perspectives d'avenir, selon leurs aspirations, qu'ils prévoient de retourner au Mali ou de s'installer durablement au Niger ou ailleurs. Nous espérons surtout, et maintenant que la chercheuse n'est plus sur le terrain, que les réfugiés pourront poursuivre les objectifs exposés durant la recherche, soit de se former pour augmenter leurs chances de trouver un emploi décent, de conserver ainsi leur dignité et d'éviter les pièges du recrutement par les groupes armés, la prostitution (masculine comme féminine) et les autres dangers liés au déplacement forcé.

Par ailleurs, nous jugeons important de mentionner la déconstruction de nos suppositions que nous avons vécue pendant notre collecte de données mais surtout après l'analyse de ces dernières concernant l'importance de l'éducation pour les réfugiés et l'impact (finalement positif ?) du déplacement forcé. La première certitude que nous avons eue à la fin de la recherche était que nous avons entrepris la collecte de donnée avec l'a priori qu'en tant qu'originaire de la même région, nous devrions pouvoir comprendre aisément l'environnement des réfugiés rencontrés. Cela s'est révélé parfaitement faux : la réalité de ces réfugiés, particulièrement ceux vivant sur le camp nous était complètement étrangère. Nous pensions savoir pourquoi l'éducation était vitale mais nous n'avions que partiellement raison : elle était belle et bien vitale, mais pas seulement pour les raisons financières sur lesquelles nous nous focalisions ; elle était d'abord vitale car elle représentait pour les réfugiés la liberté, l'émancipation intellectuelle, le respect des communautés, surtout pour les castes considérées comme inférieures. Nous avons également dû reconnaître que nos suppositions de pré-collecte étaient plus proches de la réalité des réfugiés urbains, que des réfugiés ruraux. L'aspect social et le poids de la communauté ne nous étaient pas parus aussi importants qu'ils ne l'ont été lors de la collecte de données. L'aspect libérateur de l'éducation pour les réfugiés ruraux nous a entièrement surpris, de même que l'importance et la valeur qu'ils accordent à leurs compétences « importées » avec le déplacement, héritées traditionnellement.

L'autre grande surprise a été de réaliser que finalement, le déplacement pouvait, en définitive, représenter une opportunité pour ceux qui sauraient la saisir. Aussi destructeur qu'il puisse paraître, il offre aux réfugiés une protection internationale et des services de base dont ils n'auraient pas pu jouir s'ils étaient restés dans leurs villages d'origine. Nous ne minimisons en aucun cas les conséquences psycho-sociales du déplacement forcé, mais nous voulons attirer l'attention sur le fait qu'il puisse être transformé en quelque chose de positif pour les populations concernées, réfugiés comme populations hôtes qui profitent de tous les services mis en place pour les déplacés. Pour finir, nous espérons que cette recherche aura apporté quelques éléments de connaissance sur la situation des jeunes réfugiés maliens vivant au Niger, en matière d'éducation au-delà du niveau primaire. Cette zone étant toujours relativement instable, nous n'avons pas eu écho de d'autres recherches scientifiques menées dans le camp de Mangaizé à ce jour, particulièrement en langue française.

Enfin, l'intersectionnalité entre race, classe, genre et même de niveau de scolarisation entre les différents groupes de réfugiés, urbains ou ruraux, ont été une découverte majeure, particulièrement chez les hommes. Nous avons déjà une certitude concernant tous les

obstacles que rencontrent les femmes pour pouvoir accéder à une éducation de qualité - diplômante- pourra améliorer leur quotidien et leur futur. Entendre des hommes réfugiés (surtout ruraux) leurs contraintes pour poursuivre des études supérieures hors du camp a remis en perspective nos certitudes concernant les obstacles rencontrés par les femmes, sans les minimiser.

8.2. Perspectives et recommandations

8.2.1. Perspectives

La crise malienne continue d'avoir des conséquences dans les pays voisins et les besoins humanitaires fondamentaux des réfugiés restent sans réponse suffisante dans un secteur comme l'éducation. Compte tenu des rares perspectives de retour dans de bonnes conditions de sécurité, l'assistance aux réfugiés devrait privilégier des solutions durables, par opposition à une approche de soins et d'entretien. Il est également important de répondre de manière adéquate aux besoins humanitaires des communautés hôtes et des populations locales touchées par le conflit. Par ailleurs, les acteurs humanitaires font tout pour éviter les risques de conflits internes entre réfugiés et populations locales. Ces dernières sont vite dépassées lors d'arrivées massives de réfugiés et peuvent occasionnellement reporter des difficultés liées à l'occupation des terres par les réfugiés et le partage des ressources naturelles.

Nous suggérons donc de maintenir et de renforcer les formations professionnelles, tout en les diversifiant et les modernisant, en tenant en compte leur contextes socio-économique. Ces formations sont utiles non seulement au niveau pratique, puisqu'elles permettent aux réfugiés d'assurer un revenu, mais augmentent aussi leur estime de soi, leurs capacités individuelles et leur désir d'être des membres actifs et utiles de la société. Il reste cependant nécessaire de calibrer l'offre éducative sur le contexte, les besoins éducatifs et les aspirations des jeunes réfugiés et d'éviter les formations génériques et saturées qui ne favoriseraient pas leur intégration du marché de l'emploi. Il est également clairement nécessaire, vu la diminution des fonds disponibles des programmes d'aide, de passer d'une assistance basée sur le statut à une assistance basée sur les vulnérabilités. Un plaidoyer majeur demeure aussi important pour lever les obstacles et apporter des améliorations par rapport à la reconnaissance et la validation des acquis des réfugiés, à la rigidité des réglementations des pays hôtes en matière d'éducation et d'emploi et au sous financement des apprentissages au-delà du primaire. Pour de réels progrès, il faut documenter l'impact des programmes

d'éducation et/ou de formation proposés aux réfugiés pendant leur déplacement, au niveau individuel mais aussi collectif, dans des pays déjà pauvres et fragilisés par l'accueil de populations déplacées.

Faire des liens avec les possibilités d'emploi ouvrirait la voie à de nombreuses pistes de recherche sur plusieurs autres aspects économiques et sociaux, pas seulement éducatifs, de la situation actuelle de ces populations. Ce type de recherche serait important pour prouver que les réfugiés ne sont pas un fardeau lorsqu'ils sont éduqués et équipés de compétences solides, mais bien une valeur ajoutée pour leur communauté -d'asile-. Il serait également intéressant de comparer ces profils avec ceux de réfugiés réinstallés dans un pays comme le Canada, où tout est mis en œuvre pour intégrer les réfugiés dans leur nouvelle société. Une recherche future irait dans ce sens soit de comparer non pas les possibilités, car elles sont sans communes mesures, mais de mieux comprendre l'utilisation, l'expression, la transposition effective de compétences et des apprentissages acquis par les réfugiés dans un camp, dans la nouvelle société qui les accueille.

Enfin, même si une recherche participative peut être assez difficile dans la mise en œuvre, l'idéal serait d'inclure davantage les réfugiés dans les recherches les concernant. En termes de politiques, le souhait de participation des réfugiés gagne en importance et en dynamisme dans certains milieux. Il est reconnu que les initiatives visant l'amélioration de la réponse pour les réfugiés devraient inclure encore plus de participants ayant une expérience vécue de déplacement forcé et une expertise concrète. Comme l'a dit Bob Rae, Ambassadeur du Canada auprès des Nations Unies à New York : « Nous devons écouter les voix des réfugiés, et leur statut de victime et leur absence d'agence doivent prendre fin. C'est la clé de la voie à suivre, et elle doit alimenter les politiques nationales et internationales. »²⁷ Cependant, ce n'est pas quelque chose que les réfugiés peuvent réaliser par eux-mêmes. Par définition, les réfugiés n'ayant pas de pouvoir politique traditionnel, ils ont besoin de soutien pour créer l'espace nécessaire à une participation significative et pour exiger que leurs compétences, leurs expériences et leurs connaissances soient intégrées dans le processus de recherche de solutions. En novembre 2020, la Haute Cour du Kenya a statué que la participation des réfugiés était désormais une exigence constitutionnelle dans toute politique ou programme ayant un impact sur les réfugiés mais le chemin à parcourir dans la pratique est encore long.

27 *End the tokenism. Give refugees a voice on our own futures* : https://www.thenewhumanitarian.org/opinion/2021/12/15/give-refugees-a-voice-on-our-own-futures?utm_source=The+New+Humanitarian&utm_campaign=deaf0ff8fc-EMAIL_CAMPAIGN_12_15_2021_DAILY&utm_medium=email&utm_term=0_d842d98289-deaf0ff8fc-75457550

8.2.1. Recommandations

Pour clôturer ce travail nous avons jugé utile de partager les éléments ci-dessous. En effet, les contextes humanitaires étant généralement caractérisés par l'insécurité, l'accès aux populations participant à une recherche peut être limité ou imprévisible. La recherche dans ces contextes est de plus en plus importante et en demande pour générer des connaissances adaptées à ces contextes particuliers. Malgré l'appréciation générale de la valeur de ce type de recherche, le dynamisme et l'imprévisibilité inhérents à certaines crises humanitaires la rendent délicate. De nombreux défis de mise en œuvre existent pour qu'elle soit rigoureuse (Smith et Blanchet, 2019). Ce sont principalement des défis pratiques associés à la conduite de la recherche dans de tels contextes, notamment la disponibilité de données fiables préexistantes, l'obtention d'une approbation éthique, l'accès et la sécurité, la logistique (ex : escortes armées ou non), la collecte, la fiabilité des données, entre autres. Les auteurs estiment qu'étant donné que de nombreux défis ont une origine sociale et concernent le comportement humain, les méthodes qualitatives ont encore un potentiel inexploité, mais à leurs yeux, la qualité des propositions de recherche qualitative et des résultats de recherche n'a pas encore atteint un niveau suffisamment élevé.

Par ailleurs, l'éthique étant au cœur de toute recherche rigoureuse, elle est particulièrement déterminante dans ces contextes où les participants potentiels sont généralement vulnérables et possiblement traumatisés. Des défis éthiques tels que l'obtention d'un consentement éclairé peuvent se présenter. Nous recommandons de s'exprimer dans un langage simple et accessible selon le niveau des participants pour s'assurer qu'ils comprennent bien tout ce qui entoure la recherche avant de leur faire signer un formulaire de consentement pour respecter des conditions, sans s'assurer de leur compréhension réelle du document. Dans le même esprit, Glass et al (2018) considèrent que les questions des groupes de discussion devraient également être adaptées au contexte et à la langue des participants à rencontrer, en faisant attention à la terminologie. Il faut effectivement garder en tête la capacité à formuler des arguments qui pourrait être limitée selon les niveaux d'éducation des participants pour une meilleure qualité des données.

De même, une grande partie des données existantes générées dans des contextes humanitaires sont issues de camps de réfugiés, ce qui constitue un biais de sélection important. Les camps peuvent être choisis pour des raisons pratiques, dans la mesure où les mouvements de population y sont circonscrits et les participants plus faciles à identifier, joindre

et à définir. La délimitation géographique est donc plus facile pour les chercheurs dans les camps qu'en ville. L'échantillonnage et l'identification des participants potentiels peuvent donc être plus simples. Cependant, la réponse humanitaire tend vers des contextes hors camps, souvent en zones urbaines où les populations sont plus dispersées et mobiles, ce qui peut les rendre difficiles à identifier et à contacter. Mener des recherches dans des contextes aussi dynamiques peut aussi influencer sur la taille de l'échantillon, le choix des outils de collecte des données, les sources de données (primaires ou secondaires).

Aussi, lorsque les conditions de sécurité se détériorent, les chercheurs sont souvent les premiers à être confrontés à des restrictions de mouvement et leur activité peut être considérée comme "non essentielle". Dans de pareilles circonstances, l'utilisation d'outils électroniques tels que des tablettes et des téléphones peuvent faciliter la collecte des données. Ils permettent de limiter les déplacements, tout en maximisant la gestion des données. En dehors des aspects sécuritaires, cela permet aussi de réduire la charge logistique de la collecte de données sur papier et de gérer les données en temps réel.

Enfin, les chercheurs travaillant en contexte humanitaire sont souvent affectés par les présomptions de généralisation de leurs résultats. Pourtant, pour toute étude de recherche menée dans un tel contexte, il est peu probable que les résultats soient généralisables à un autre car aucun contexte n'est réellement semblable à un autre. En termes de recommandations pour les futurs chercheurs en contexte humanitaire, le travail de Smith et Blanchet (2019) indique que les méthodes mixtes sont souvent citées par les chercheurs et deviennent de plus en plus populaires dans les milieux de la recherche humanitaire, car elles permettent de trianguler les données et de renforcer la fiabilité des résultats. Les auteurs conseillent de tester et piloter les méthodes avant de passer à l'échelle réelle mais surtout de documenter les défis méthodologiques et solutions proposées.

En effet, dans les contextes divers et complexes et surtout hétérogènes qui définissent les crises humanitaires, il est important que les chercheurs partagent et discutent des défis et des leçons apprises. Pour ce faire, les chercheurs doivent décrire et analyser les défis méthodologiques auxquels ils sont confrontés et expliquer les adaptations qu'ils introduisent. Les auteurs suggèrent que ces informations soient mises à disposition sur une plateforme accessible aux chercheurs du monde entier. En sus des recommandations à l'endroit des chercheurs en contexte humanitaire, il reste important de sensibiliser les acteurs humanitaires à l'identification de possibilités d'utilisation des données existantes lorsque cela est possible. L'utilisation de telles données est une question d'importance éthique mais aussi

d'efficacité. Il faut garder à l'esprit que toutes les formes de collecte de données dans ces contextes présentent des risques potentiels et imposent un fardeau supplémentaire aux personnes affectées, qui se remettent d'événements difficiles et traumatisants. Lorsque des données sont collectées, il est important qu'elles soient utilisées de manière optimale, en premier lieu au bénéfice de la population auprès de laquelle elles ont été recueillies, et en second lieu pour la production et l'utilisation de connaissances plus larges. Cela peut limiter ou éviter aux participants de revivre le traumatisme en le relatant à chaque fois qu'une nouvelle recherche est amorcée.

De manière plus globale, nous pensons qu'il est important pour les chercheurs de ne pas se limiter à « contribuer à la science » lorsqu'ils mènent une recherche avec ce type de population, tout comme les acteurs humanitaires ne devraient pas prédire, décider de ce dont ont besoin ces populations ; ils ont – presque – l'obligation de rechercher l'engagement de ces populations, de les emmener à réaliser leur plein potentiel en les consultant à tous les niveaux et en leur laissant la latitude de choisir ce qu'ils jugent être pertinent pour leur avenir. Ce besoin est largement présent dans l'analyse des données collectées auprès des réfugiés (surtout urbains) mais aussi auprès des acteurs humanitaires qui affirment, désormais, en avoir pleine conscience. Aujourd'hui, les participants aux recherches qualitatives, quelle que soit la méthode utilisée, sont de plus en plus conscients de l'importance de leur rôle et contribuent davantage à la production d'un savoir, quel qu'il soit. Sans eux, le chercheur ne peut tirer aucune conclusion, d'où l'importance de prendre soin des relations nouées avec les participants : de l'explication de la recherche, de son but et de ses attentes jusqu'à la vérification des données partagées par les participants et la diffusion de la recherche, il importe d'accorder et de laisser aux participants leur « parcelle de pouvoir ». Une recherche respectant toutes les mesures d'éthiques requises dans un tel contexte peut donner aux jeunes réfugiés de nouvelles perspectives de compréhension et d'amélioration de leurs expériences, leur permettre de tisser de nouveaux liens et de se sentir moins seuls et exclus face à l'adversité.

Enfin, quel que soit son choix, il importe que le chercheur ne soit pas le précurseur du syndrome de la *research fatigue*. Ce syndrome est défini par les réfugiés comme le fait d'être sollicités par trop de chercheurs qui leur posent des questions sans jamais leur rapporter les résultats de leur recherche ; sans que les réfugiés ne voient jamais l'intérêt de leur participation pour eux-mêmes, si ce n'est un investissement en temps et énergie (Cooper, 2005). Ils peuvent se sentir « exploités » par les chercheurs ou les acteurs humanitaires

également qui les invitent sporadiquement à contribuer à leurs processus de planification, sans systématiquement offrir de rétroaction aux participants sur une quelconque décision ou un quelconque progrès les concernant. Nous espérons qu'avoir exposé notre première analyse aux réfugiés urbains représentant ceux du camp a pu parer à notre impossibilité de retourner sur le camp pour partager notre analyse avec les mêmes réfugiés que ceux rencontrés durant la collecte de données, en raison de la situation sécuritaire.

Références bibliographiques

African Development Bank (afdb), OECD Development Centre, United Nations Development Programme et United Nations Economic Commission for Africa. (2012). *African Economic Outlook 2012*. Paris: OECD Publishing.

ALERT, IRESSEF, UK Nuffield Council on Bioethics, Wellcome Centre for Ethics and Humanities (2019). *Joint workshop: community engagement in and for ethical research in outbreaks of infectious diseases and other humanitarian crises*. Workshop Report. Dakar: Senegal.
<https://www.nuffieldbioethics.org/assets/pdfs/Research-in-global-health-emergencies-Dakar-Workshop.pdf>

Akkari, A. (2004). Vers une anthropologie de l'école coranique. Dans A. Akkari et P. Dasen (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 183-205). Paris: L'Harmattan.

Altinok, N., et Bourdon, J. (2012). *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation. Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement*. Paris : A savoir, Agence Française de Développement

Ambrosetti, D. (2005). L'humanitaire comme norme du discours au Conseil de sécurité: une pratique légitimatrice socialement sanctionnée. *Cultures et Conflits*, (60), 39-62.

Anselme, M. L., et Hands, C. (2012). Access to secondary and tertiary education for all refugees: steps and challenges to overcome. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 3-7.

Appadurai, A. (2004) The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. Dans: V. Rao, V. et Walton, M. (Dir.) *Culture and public action*, pp. 59-84. Stanford: Stanford University Press.

Arvisais, O. et Charland, P. (2015). Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés : État des connaissances et perspectives de recherche. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2). 87-93.

Atlani-Duault, L. (2005). Les ONG à l'heure de la « bonne gouvernance ». *Autrepart*, (3), 3-17.

Atlani-Duault, L. et Dozon, J. P. (2011). Colonisation, développement, aide humanitaire : pour une anthropologie de l'aide internationale. *Ethnologie française*, 41(3), 393-403.

Avenier, M. J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management et Avenir*, 3/2011(43), 372-391.

Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. University of Washington, Seattle.

Banque Mondiale (1995). *Priorities and Strategies for Education*, Washington D.C.: The World Bank.

Barakat, B. et Urdal, H. (2009). *Breaking the waves? Does Education Mediate the Relationship between Youth Bulges and Political Violence*. Policy Research Working Paper, No 5114. Washington, DC: World Bank.

Barrette, J., Boufrahi, S., Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.

Bartlett, L., Oliveira, G. et Ungemah, L. (2018) Cruel optimism: Migration and schooling for Dominican newcomer immigrant youth, *Anthropology & Education Quarterly*, 49(4), 444– 461.

Bauchet P. et Germain P., (2003). *L'éducation facteur du développement durable en Afrique*. Cahier des sciences humaines et politiques, Paris, PUF.

Belleau, J. (1996). « Le féminisme “tricoté serré” en question. Perspectives de Québécoises de minorités ethnoculturelles », *Les Cahiers de recherche du GREMF*, Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Cahier 74, Québec, Université Laval.

Bellino, M. J. (2021). Education, merit and mobility: opportunities and aspirations of refugee youth in Kenya's Kakuma refugee camp. *British Educational Research Journal*, 47(4), 817-835.

Bennett, C. (2015). The development agency of the future. *Fit for protracted crises*. Overseas Development Institute Working paper. London : ODI. <https://odi.org/en/publications/the-development-agency-of-the-future-fit-for-protracted-crises/>

Berlant, L. (2011) *Cruel optimism*, Durham: Duke University Press.

Bernstein, B., Halsey, A. H., Floud, J. et Anderson, C. (1961). *Education, economy and society*. Oxford (UK) Oxford Univ. Press

Bertrand, M. et Crepon, B. (2014). Microeconomic perspectives. Dans H. Hino and G. Ranis (dir.), *Youth and employment in sub-Saharan Africa: Working but poor* (p. 97-159). New York: Routledge.

Betancourt, T., Simmons, S., Ivelina, B., Brewer, S., Iweala, U. et Soudiere, M. D. L. (2008). High Hope, Grim Reality: Reintegration and the Education of Former Child Soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review*, 52(4), 565-587.

Bethle, L. et Braunschweig, S. (2004). Global survey on education in emergencies. Women's Commission for Refugee Women and Children. New York, NY.

Betts, A. (2009). *Development assistance and refugees: towards a north-south grand bargain?* <http://www.rsc.ox.ac.uk/PDFs/RSCPB2-DevelopmentAssistance.pdf>

Blanchet, K., Allen, C., Breckon, J., Davies, P., Duclos, D., Jansen, J., Mthiyane, H., Clarke, M. (2018) *Using Research Evidence in the Humanitarian Sector: A practice guide. Alliance for Useful Evidence*. London: London School of Hygiene and Tropical Medicine.

Bolesta, A. (2005). The European Union policy on asylum and immigration: building a fortress Europe. Dans Kolodko G.W., (dir.), *Globalization and Social Stress* (p. 185-200). New York : Nova Science Publishers.

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43(1), 58-63.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.

Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal: Editions Nouvelles.

Brewer, E. W., Brown, B. et Petty, G. C. (2005). Job satisfaction among employees of a youth development organization. *Child and Youth Care Forum* 34(1), 57-73.

Brock, C. et Corrison, M. (2008). *Towards the Concept of Education as a Humanitarian Response in the Context of a UNESCO chair/UNITWIN network*. London: UK National Commission for UNESCO.

Buckland, P. (2005). *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, DC: World Bank.

Burchell, H. (1995). A Useful Role for Competence Statements in Post-compulsory Teacher Education. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O. et Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658.

Burns, R. W. et Klingstedt, J. L. (dir.). (1973). *Competency-based education: An introduction*. Educational Technology.

Buscher, D. (2011). New Approaches to Urban Refugee Livelihoods. *Refuge* 28(2), 17–29.

Bush, K., et Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict*. UNICEF Innocenti Research Centre. Florence, Italy.

Cavaglieri, S. (2005). *Livelihoods et Micro-finance in Refugee Camps*. (Mémoire de maîtrise, Université de Roma, Italie). <http://www.gdrc.org/icm/disasters/Livelihoods.pdf>

Chaffin, J. (2009). *Working with Adolescents in Situations of Civil Unrest, Population Displacement, and Post-crisis Transition*. (Working Draft). New York : UNICEF

Charlier, J. É. (2004). Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (3), 35-53.

Chatty, D., Crivello, G. et Hundt, G. L. (2005). Theoretical and methodological challenges of studying refugee children in the Middle East and North Africa: Young Palestinian, Afghan and Sahrawi refugees. *Journal of Refugee Studies*, 18(4), 387-409.

Chauvigné C. et Coulet J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, (172), 15-28. URL : <http://rfp.revues.org/2169>

ILO/BIT (International Labor Organization / Bureau International du Travail (2016). *Formation professionnelle : le point de vue de l'Union Africaine. Formation professionnelle et développement des compétences en Afrique de l'Ouest : Comment relever les défis*. Travail décent : Magazine trimestriel sur le Travail décent en Afrique de l'Ouest. 2(1).

Chemali, Z., Borba , C.P.C., Johnson, K., et al., (2017), Humanitarian space and well-being: effectiveness of training on a psychosocial intervention for host community-refugee interaction. *Medicine, Conflict & Survival*, 33 (2): 141-161

Cohen, J. E. (2008). Make Secondary Education Universal. *Nature*, (456), 572-573.

Collier, Paul. (2000). *Economic causes of conflict and their implications for policy*. The World Bank. Washington, D. C.

Collins, P. H. (2000) *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* [1990]. New York : Routledge.

Comas-Diaz L. et Greene B. (1994). *Women of Color. Integrating Ethic and Gender Identities in Psychotherapy*. New York et Londres : The Guilford Press.

Cooper, A. J. (1892). *A Voice from the South*. New York : Oxford University Press.

Cooper, E. (2005). What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare*, 35(4), 463-477.

Corbeil, C., Lazure, C., Legault, G. et Pâquet-Deehy, A. (1983). *L'Intervention féministe : l'alternative des femmes au sexisme en thérapie*. Montréal : Éditions Coopératives Saint-Martin.

Corbeil, C., et Marchand, I. (2006). Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle : défis et enjeux. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 40-57.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.

Crawford, N., Cosgrave, J., Haysom, S. et Walicki, N. (2015). *Protracted displacement: uncertain paths to self-reliance in exile*. London, UK : Humanitarian Policy Group Overseas Development Institute.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Crenshaw, K. (1991) « Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color », *Stanford Law Review* 43(6) : 1241-1299.

Crisp, J., Talbot, C. et Cipollone, D. B. (dir.). (2000). *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR, 2001.

Crisp, J. (2001). *Mind the gap! UNHCR, humanitarian assistance and the development process*.

Cros, F., De Ketele, J. M., Dembelé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., Lenoir Y., Murayi, A. Suchaut B. et Tehio, V. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche| Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 222 p.

Curry, D.W., Rattan, J., Nzau, J. J., Giri, K. (2015), Delivering high-quality family planning services in crisis-affected settings II: program implementation. *Global Health: Science & Practice*, 3 (1): 14 – 24.

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation* (5e éd.). Bruxelles : Labor.

Dandurand, P. et Ollivier, E. (1987). Les paradigmes perdus Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, 19(2), 87-101. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London : Routledge and Falmer.

Davis, A.Y. (1981). *Women, Race et Class*. New York, NY: Vintage Books.

De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? pour quoi ? *Revue Tunisienne Des Sciences De L'Éducation*, 23, 17-36.

De Sardan, J. P. O. (2011). Aide humanitaire ou aide au développement ? La «famine» de 2005 au Niger. *Ethnologie française*, 41(3), 415-429.

Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Demusz, K. (1998). From relief to development: negotiating the continuum on the Thai-Burmese border. *Journal of Refugee Studies*, 11(3), 231-244.

Dialla, B. (2015). La question de l'emploi des jeunes : Une analyse du cas du Burkina Faso. *Sciences Humaines*, 1(4), 129-144.

Dryden-Peterson, S. (2011). The Politics of Higher Education for Refugees in a Global Movement for Basic Education. *Refuge*, 27(2), 10-18.

Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee education: The crossroads of globalization, *Educational Researcher*, 45(9), 473– 482.

Dryden-Peterson, S. (2017) Refugee education: Education for an unknowable future, *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14– 24.

[Dryden-Peterson, S. et Hovil, L. \(2004\). A Remaining Hope for Durable Solutions: Local Integration of Refugees and Their Hosts in the Case of Uganda. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 22 \(26-38\).](#)

Du Bois, W. E. B. (1920). The Damnation of Women. Dans Huggins, Nathan (dir.), *Du Bois Writings*. New York : Library of America Colleges Editions.

Durkheim E. (1926). *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan.

Elder, S. et Siaka Koné, K. (2014) *Labour Market Transition of Young Women and Men in Sub-Saharan Africa*. Youth Employment Programme, Employment Policy Department, Work 4 Youth Publication Series No. 9, ILO. Geneva.

Enns, C.Z. (2005). « Women-of-Color », *Feminist Theories and Feminist Psychotherapies. Origins, Themes and Diversity* », 2^e éd., New York : The Haworth Press, 193- 241.

Fassin, D. (2010). *La raison humanitaire : une histoire morale du temps présent*. Paris : Gallimard.

Feldman, S. (2007). Development Assisted Integration: A Viable Alternative to Long Term Residence in Refugee Camps? *The Fletcher Journal of Human Security* 22: 49-68.

Ferris, E. et Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris: UNESCO

Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Glass, Perrin, N., Clough, A., Desgroppes, A., Kaburu, F. N., Melton, J., Rink, A., Read-Hamilton, S., et Marsh, M. (2018). Evaluating the communities care program: best

practice for rigorous research to evaluate gender based violence prevention and response programs in humanitarian settings. *Conflict and Health*, 12(1), 5–5.

Griffin, K. B. et Enos, J. L. (1970). Foreign assistance: objectives and consequences. *Economic development and cultural change*, 18(3), 313-327. New York: Free Press

Hardy, F. B. (2010). Les médersas du Mali : réforme, insertion et transnationalisation du savoir islamique. *Politique étrangère*, (4), 819-830.

Harper, E. (2014). Les expériences des femmes immigrantes vivant de la violence dans un contexte conjugal : ancrages théoriques entre l'intersectionnalité et les approches narratives dans la production de récits alternatifs. Dans Rinfret-Raynor, M., Cousineau, M., Lesieux, E., Gauthier, S. et E. Harper (dir.), *Violence envers les femmes : réalités complexes et nouveaux enjeux dans un monde en transformation* (p. 77-96). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Harrell-Bond, B. E. (1986). *Imposing aid : emergency assistance to refugees*. London : Oxford University Press

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 1-34.

Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman : Black Women and Feminism*. Boston : South End Press.

Houston, W.R. et Howsam, R.B. (1972). *Competency-based Teacher Education: Progress, Problems, and Prospects*. Chicago, IL : Science Research Associates.

Humeau P. et Lozneau S. (2014). *Ecoles coraniques et éducation pour tous, quels partenariats possibles ?* Qualé : étude interne AFD

Hyndman, J. et Giles, W. (2016) *Refugees in extended exile: Living on the edge*. New York: Routledge.

Internal Displacement Monitoring Centre (2014). *IDMC Annual Repôrt 2014*. Geneva, Switzerland : Norwegian Refugee Council

Institut International de Planification de l'Éducation - IIEP (2010). *Situation du développement de la petite enfance en Afrique de l'Ouest et Centrale en 2010-11: analyse à partir des enquêtes MICS4*. Paris, France : UNESCO.

James-Wilson, D. (2008). *Balancing Education and Work: An Integrated Approach to Learning Who Need to Work in Order to Stay in Education*. A Presentation to the 2008 Comparative and International Education Society (CIES) Conference.

Jean, V. (2014). *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientation d'experts* [thèse de Maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]

Jeffrey, C. (2008) "Generation nowhere": Rethinking youth through the lens of unemployed young men, *Progress in Human Geography*, 32(6), 739– 758.

Jonnaert, P. (1988). *Conflit de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(2), 223-230.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Jonnaert, P. (2004). Introduction. Dans P. Jonnaert. Et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme – Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec, 323 p.

Jonnaert, P. (2013). *La compétence, une notion malmenée. Éléments pour un débat curriculaire*. Série–Questions CUDC. Montréal : CUDC

Jonnaert, P., Lauwaers A. et Pesenti M. (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone »* [rapport de recherche]. Louvain-la-Neuve : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Kaiser, T. (2005). Participating in Development? Refugee Protection, Politics and Developmental Approaches to Refugee Management in Uganda. *Third World Quarterly* 26(2), 351-367.

Kane, O. (2012). Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains: considérations liminaires. *Recherches qualitatives*, 31(1), 152-173.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p. 209-234). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches (4e édition)*. Montréal, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Knight J. and Woldegiorgis, E. T. (2017) *Regionalization of African Higher Education. Progress and Prospects*. Rotterdam, Sense Publishers.

Knudsen, J. (1998). When Trust is on Trial: Negotiating Refugees' Narratives. Dans E.V. Daniel et J.C. Knudsen (dir.), *Mistrusting Refugees* (p.13–35) Berkeley, CA: University of California Press.

Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Montréal : École Polytechnique.

Lanzi Mazzocchi, E. M. (2008). *Policy Implications Learned from the Analysis of the Integration of Refugees and Asylum Seekers at Tertiary Education in Cape Town*. University College Dublin.

LeBoterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

LeBoterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions de l'Organisation.

LeBoterf, G. (2004) *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Éditions d'organisation.

Luttrell, W., (2000). "Good enough" methods for ethnographic research *Harvard Educational Review* 70(4); ProQuest Social Sciences Premium Collection pg. 499-523

Mbayo, A. A. S. (2005). *Contextual Challenges for Application of the Minimum Standards in Education for Emergencies*. Master's Capstone Projects. Paper 110. http://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/110.

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.

McGillivray, M. (2006). Aid allocation and fragile states. Dans W. Naudé, A.U. Santos-Paulino et M.McGillivray (dir.), *Fragile States: Causes, Costs and Responses*, (p.166-184). Oxford, UK : Oxford University Press

McWilliams, J. A., & Bonet, S. W. (2016). Continuums of precarity: Refugee youth transitions in American high schools. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), 153-170.

Mendenhall, M. A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development* (35), 67-77.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2e ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam-Webster Inc. (2004). *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary: Eleventh Edition*. Springfield, MA : Merriam-Webster Inc.

Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation; Women's re-entry programs in community colleges*. New York : Teacher's College, Columbia University.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. Dans Cranton, P. (Ed.), *Transformative learning in action: New Directions in Adult and Continuing Education* (p. 5–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation : Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milton, S. et Barakat, S. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403-421.

Moberg, L. et Johnson-Demen, A. (2009). *Evaluation Report: 'Small-small steps' to rebuild communities with YEP: NRC Youth Education Pack Project in Liberia: Post Graduates and Income Generating Activities*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Montmollin, D.M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. (2e éd.). Bern, Switzerland : Peter Lang.

Morlang, C. et Watson, S. (2007). *Tertiary Refugee Education: Impact and Achievements: 15 Years of DAFI*. Geneva: UNHCR.

Moser-Mercer B., Hayba E. et Goldsmith, J. (2016). *Higher education spaces and protracted displacement: How learner centered pedagogies and human centered design can unleash refugee innovation* [conférence] 2016 Tech4Dev Conference, Lausanne, Switzerland.

Mosley, P. (1980). Aid, savings and growth revisited. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 42(2), 79-95.

Mucchielli, A. (1996). Complexité (paradigme de la). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (p. 29). Paris : Armand Colin.

Mundy, K. E. et Dryden-Peterson, S. (dir.). (2011). *Educating children in conflict zones: research, policy, and practice for systemic change: a tribute to Jackie Kirk*. New York: Teachers College Press;

Mundy, K., Cherry, S., Haggerty, M., Maclure, R. et Sivasubramaniam, M. (2007). *Basic education, civil society participation and the new aid architecture: Lessons from Burkina Faso, Kenya, Mali and Tanzania*. Toronto, Canada: University of Toronto, Comparative and International Development Centre. Retrieved August, 1, 2007.

Napier-Moore, R. (2005). *Entrenched relations and the permanence of long-term refugee camp situations*. Sussex Centre for Migration. Working Paper No 28.

Nguyen, D.Q., et Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.

Nicholson, S. (2006) *Accelerated Learning in Post-conflict Settings: A Discussion Paper*. USA : Save the Children.

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Save the Children UK.

Nicolai, S. et Triplehorn, C. (2003). *The role of education in protecting children in conflict*. Humanitarian Practice Network. Paper #42. London.

Obura, A. P. (2003). *Never again: Educational reconstruction in Rwanda*. International Institute for Educational Planning. New York, NY : Psychology Press

OCDE. (2014). *International Migration Outlook 2014*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OIT (2014). *Rapport sur le travail dans le monde*. Genève : Organisation internationale du travail

Organisation des Nations Unies (1948). *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse thématique*. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Chapitre 11, 3e éd.). 231-314. U. Paris : Armand Colin

Pellegrini, D. (2000). L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (27), 51-61.

Penson, J. et Tomlinson, K. (2009). *Rapid response: Programming for education needs in emergencies*. International Inst for Educational Planning.

Perrenoud, P. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?* Pédagogie collégiale, 12(3), 14-17.

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck- Université.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris: ESF.

Pigozzi, M.J. (1999). *Education in Emergencies and for Reconstruction: A Developmental Approach*. New York: UNICEF

Poole, A. et Riggan, J. (2020) Time with/out Telos: Eritrean Refugees' Precarious choice of Im/possible futures in Ethiopia and beyond. *Anthropological Quarterly*, 93(3), 401- .

Pringle, R. (2006). *Democratization in Mali. Putting History to Work*. Washington: United States Institute of Peace.

Purnell, S. (2008). *Taking Learning Further: A research paper on refugee access to higher education*. (with Aranya Kengkunchorn) Mae Sot: ZOA Refugee Care Thailand.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris: ESF.

Retamal, G. et Aedo-Richmond, R. (dir.). (1998). *Education as a humanitarian response*. Herndon, VA : Cassell, The Continuum International Publishing Group

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Robinson, J. et Alpar, S. (2009) Hope and Opportunities for Young People. *Forced Migration Review* (33) 50–52. <http://www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR33/50-52.pdf> .

Roger, M. (2013). *Le maintien des camps de réfugiés à long terme : érosion de la protection internationale des réfugiés* [thèse de Maîtrise, Université Laval, Québec, Canada].

Rindfuss R. R., Swicegood, C.G., & Rosenfeld, R. A. (1987). Disorder in the life course : How common and does it matter ? *American sociological review*, 785-801.

Rose, P., et Greeley M. (2006). *Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice*. Development Cooperation Directorate; Organization for Economic Cooperation and Development.

https://www.ids.ac.uk/download.php?file=files/Education_and_Fragile_States.pdf

Sachs, J. (2005). *The end of poverty: How we can make it happen in our lifetime*. London, UK : Penguin.

Saint, W. (2009). *Why Invest in the Development of Higher Education?* Washington, DC: Global Learning Portal.

Sandbrook, R. (1996). Democratization and the implementation of economic reform in Africa. *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*, 8(1), 1-20.

Savard, M.C., Audet, F. et M-P. Leroux (2020). La localisation de l'aide au prisme de la Covid-19 : question de choix ou dernier recours? *Alternatives Humanitaires*, 15, Récupéré le 22 novembre 2020 de <https://alternatives-humanitaires.org/fr/2020/11/22/la-localisation-de-laide-au-prisme-de-la-covid-19-question-de-choix-ou-dernier-recours/>

Schmieder, A.A. (1973). *Competency-Based Education: The State of the Scene*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Sesnan, B. (2012). Where have all the teachers gone? Why there are never any teachers in Africa's refugee camps and what we can do about it. Dans J. Penson et A. Yonemura (dir.). *Next steps in managing teacher migration* (p. 88-93). Papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration (pp. 88-93). Paris, France: UNESCO, and London, UK: Commonwealth Secretariat.

Sinclair, M. (2001). *Education in Emergencies. Learning for a Future*. Refugee Education in Developing Countries. Genève: UNHCR.

Sinclair, M. (2002). *Planning Education in and after Emergencies*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Smith, M. (2004). *Warehousing Refugees: A Denial of Rights, a Waste of Humanity*. <http://72.3.131.88/data/wrs/04/pdf/38-56.pdf>

Smith, J. et Blanchet, K. (2019). *Research Methodologies in Humanitarian Crises*. Elrha:

Sommers, M. (2002). *Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict*. Conflict Prevention and Reconstruction Unit Working Paper. The World Bank. Washington, DC

Sommers, M. (2004). *Education in emergencies: critical questions and challenges. Basic Education and Policy Support (BEPS) Activity*. Washington, DC: USAID. Creative Associates International, Inc.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Stern, L. (2007). *Youth, Livelihoods and Conflict*. Washington, DC : Search for Common Ground. http://www.sfcg.org/programmes/children/pdf/irc_presentation.pdf

Styler, W.E. (1984). *Adult Education and Political Systems*. Nottingham, UK: Department of Adult Education, University of Nottingham

Talbot, C. (2011) *Education for Young People: Are both Positive and Negative Views Highlighted?* Network News Blog

Tomlinson, K. et Benefield, P. (2005). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.

UNESCO (2011). *Education for All Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012). *Youth and Skills: Putting Education to Work*. Education For All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : Éducation Pour tous, 2000-2015 : progrès et enjeux*. Éditions UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. UNESCO ISBN 978-92-3-200054-

UNESCO UIL. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNHCR (2001). *Manuel des situations d'urgence* (2e éd.). Genève: UNHCR.

UNHCR (2011). *Refugee Education, A Global Review by Sarah Dryden-Peterson*. Geneva : UNHCR.

UNHCR (2012) *Finding Durable Solutions*. UNHCR Global Report 2012. Geneva: UNHCR

UNHCR (2015). *Global Trends. Forced Displacement in 2014. World at War*. Geneva: UNHCR. <http://unhcr.org/556725e69.html>

UNHCR (2016). *UNHCR Global Trends - Forced Displacement in 2015*. Genève: UNHCR. <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNHCR (2017). *Comprehensive Regional Protection and Solution Framework Report*. Geneva UNHCR. <https://www.acnur.org/5b50db084.pdf>

UNICEF (2004). *Adolescent programming experiences during conflict and post-conflict - case studies*. New York: UNICEF.

UNICEF (2012). *UNICEF Annual Report 2012*. www.unicef.org/publications

UNICEF (2013). *Evaluation of UNICEF programmes to protect children in emergencies*. New-York : UNICEF https://www.unicef.org/evaldatabase/index_CPiE.html

- UNICEF (2019). *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale, SOS Enfants*. New York : Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
- Urdal, H. (2006). A clash of generations? Youth bulges and political violence. *International studies quarterly*, 50(3), 607-629.
- USAID (2004). *Livelihoods and Conflict: A Toolkit for Intervention*. Washington, DC: US Agency for International Development.
- Vidal, M. et Morissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante : dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches Qualitatives*, 33(1), 86-108.
- Van der Maren, J. M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives-Hors Série* 3, 4-23.
- Von Glasersfeld E. (2001). The radical constructivist view of science. Special issue on Impact of Radical Constructivism on Science [Numéro thématique]. *Foundations of Science*, 6(1-3), 31-43.
- Von Glasersfeld E. (2005). Thirty years radical constructivism. *Constructivist Foundations*, 1 (1), 9-12.
- Voorhees RA. (2001). Competency-based Learning Models: a necessary future. Dans R.A. Voorhees (dir.), *Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education* (p. 5-13). San-Francisco: Jossey-Bass. New directions for Institutional Research.
- Waters, T. et Leblanc, K. (2005) Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129-147.
- Werker, E. (2007). Refugee Camp Economy. *Journal of Refugee Studies*, 20(3), 1-20.
- White, H. (1992). The macroeconomic impact of development aid: a critical survey. *Journal of Development Studies* (28), 163–240
- Windle Trust. (2009). *Tertiary Activities in Emergency Situations*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) Adolescent and Youth Task Team (AYTT) Case Study. London : Windle Trust.
- Wright, L. et Plasterer, R. (2010). Beyond Basic Education: Exploring Opportunities for Higher Learning in Kenyan Refugee Camps. *Refugee*, 27(2), 42–56.
- Yabiku, S. T. (2005). The effect of non-family experiences on age of marriage in a setting of rapid social change. *Population studies*, 59(3), 339-354.
- Yabiku, S. T. et Schlabach, S. (2009). Social change and the relationships between education and employment. *Population research and policy review*, 28(4), 533-549.
- Zerrougui, H. (2012). La redéfinition des réfugiées comme ressource. *POSSIBLES*, 36 (1), 90-103.

Zetter, R. et Ruaudel, H. (2016). *Refugees' Right to Work and Access to Labor Markets—An Assessment*. Global Knowledge Partnership on Migration and Development. Washington DC: The World Bank Group.

Zeus, B. (2009). *Exploring Paradoxes Around Higher Education in Protracted Refugee Situations -The Case of Burmese Refugees in Thailand*. London, UK : Institute of Education.

Zeus, B. (2011). *Exploring Barriers to Higher Education in Protracted Refugee Situations: The Case of Burmese Refugees in Thailand*. *Journal of Refugee Studies*, 24(2), 256– 276.

Annexes

Annexe I : Définitions juridiques essentielles du HCR 28

Le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) est l'agence qui a pour mandat de diriger et de coordonner l'action internationale visant à protéger les réfugiés. Créée le 14 décembre 1950 par l'Assemblée générale des Nations Unies, elle s'efforce de garantir que toute personne puisse exercer le droit de chercher asile et de trouver un refuge sûr dans un autre Etat, avec pour option de retourner chez elle de son plein gré, de s'intégrer sur place ou de se réinstaller dans un pays tiers. Elle a également pour mandat d'aider les apatrides. Les réfugiés relevant de la compétence du HCR sont dispersés à travers le monde, avec plus de la moitié se trouvant en Asie et près de 29% en Afrique. Leurs conditions de vie sont extrêmement différentes, certains vivant dans des camps et des centres collectifs bien établis et d'autres dans des abris de fortune voire en plein air.

Il s'avère important de définir les termes employés par l'UNHCR afin que nous en ayons la même compréhension au long de ce texte. Ces définitions sont intimement liées au mandat et aux activités de l'agence, notamment les solutions durables. Ces solutions durables sont au nombre de trois et sont le rapatriement volontaire, l'intégration locale ou la réinstallation.

Réfugié : personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle a sa résidence habituelle ; qui craint 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, et qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte.

La définition de travail du HCR des situations de réfugiés prolongées est une expérience de l'exil pour plus de cinq ans sans perspectives immédiates pour le rapatriement volontaire, l'intégration locale ou la réinstallation dans un pays tiers.

Déplacé interne : Personne contrainte ou obligée de fuir son foyer en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violation des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme mais qui n'a pas franchi une frontière internationale.

Rapatrié : Personne qui était un réfugié dans un pays d'asile ou une personne déplacée à l'intérieur de son pays et qui a volontairement regagné son pays d'origine, de manière spontanée ou organisée.

Les bureaux du HCR mènent au quotidien des opérations à petite échelle pour le rapatriement de réfugiés et de déplacés internes. Ils effectuent parfois même des rapatriements individuels. Lorsque c'est nécessaire et possible, les bureaux du HCR du pays de retour ou de réinstallation apportent leur aide pour assurer le suivi de la réintégration et garantir que le rapatriement était bien une solution durable.

Pour des millions de réfugiés dans le monde, rentrer chez soi reste l'espoir le plus fort pour mettre fin à l'exil. Le rapatriement librement consenti, dans la sécurité et la dignité, est la solution durable choisie par la majorité des réfugiés. Il nécessite l'engagement total du pays d'origine d'aider à la réintégration de ses propres ressortissants. Il nécessite également le soutien continu de la communauté internationale au cours de la phase cruciale post-conflit afin de garantir que ceux qui prennent la décision courageuse de rentrer dans leur pays puissent reconstruire leur vie dans un environnement stable.

Réinstallation : lorsque les réfugiés vivent dans des situations dangereuses ou ont des besoins particuliers qui ne peuvent pas être satisfaits dans le pays où ils ont trouvé protection, le HCR aide à réinstaller les réfugiés dans un pays tiers. Cependant, la décision finale revient au pays de réinstallation. Le pays de réinstallation accorde une protection juridique et physique au réfugié, notamment l'accès aux droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels dans des conditions d'égalité avec les nationaux. Cela devrait permettre aux réfugiés de devenir des citoyens naturalisés.

Seuls quelques Etats participent aux programmes de réinstallation du HCR. Les Etats-Unis d'Amérique représentent le principal pays de réinstallation dans le monde, tandis que l'Australie, le Canada et les pays nordiques offrent également un nombre annuel de places relativement important. Ces dernières années, le nombre de pays engagés dans la réinstallation a augmenté en Europe et en Amérique latine.

Demandeurs d'asile : on confond souvent les termes de « demandeur d'asile » et de « réfugié » : un demandeur d'asile est une personne qui dit être un(e) réfugié(e) mais dont la demande est encore en cours d'examen. Il incombe aux systèmes nationaux d'asile de décider quels demandeurs d'asile peuvent effectivement prétendre à une protection internationale. Ceux dont on estime qu'ils ne sont pas des réfugiés ou qu'ils n'ont pas besoin d'une autre forme de protection internationale à l'issue de procédures adéquates peuvent être renvoyés dans leur pays d'origine.

Intégration locale : Certains réfugiés ne peuvent pas rentrer chez eux parce que leurs pays sont déchirés par des conflits interminables ou, le plus souvent, parce qu'ils craignent la

persécution en cas de retour. L'intégration locale est un processus complexe et graduel qui comprend plusieurs dimensions juridiques, économiques, sociales et culturelles distinctes mais liées entre elles. Cette solution impose des exigences considérables à la fois à la personne et à la société d'accueil. Dans de nombreux cas, l'acquisition de la nationalité du pays d'asile est l'aboutissement de ce processus.

Rapatriement volontaire : il s'inscrit dans un cadre juridique et suppose que tous les retours doivent s'effectuer sur une base volontaire et se dérouler dans la sécurité et la dignité. Le retour ne doit dans aucun cas être imposé aux réfugiés. Il se fait sur la base d'un accord tripartite, entre le pays d'origine, le pays d'asile et l'UNHCR.

Apatride : Personne qu'aucun Etat ne considère comme son ressortissant par application de sa législation.

Différence entre réfugiés et migrants : les réfugiés ne choisissent pas de quitter leur pays, ils sont contraints de le faire par crainte de la persécution. Les migrants, en revanche, généralement quittent leur pays de plein gré, par exemple, pour améliorer leur situation économique ou en raison de liens familiaux. Dans la pratique, la distinction peut être parfois difficile à établir mais elle est cependant fondamentale : un migrant reste protégé par les autorités de son pays d'origine, tandis que ce n'est plus le cas d'un réfugié.

Reconnaissance : processus qui consiste à reconnaître officiellement la valeur des compétences soit (a) en délivrant des certifications (certificats, diplômes ou titres) ; soit (b) en accordant des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses ou en validant des compétences acquises (CEDEFOP, 2011).

Évaluation : processus consistant à apprécier les savoirs, savoir-faire, aptitudes et/ou compétences d'un individu à l'aune de critères prédéfinis (résultats attendus, mesure des résultats d'apprentissage). L'évaluation débouche habituellement sur la validation et la certification (CEDEFOP, 2011).

Validation : La confirmation par une autorité compétente que les résultats/ acquis d'apprentissage (savoirs, aptitudes et compétences) acquis par un individu dans un contexte formel, non formel ou informel, ont été évalués selon des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation. La validation aboutit habituellement à la certification (CEDEFOP, 2011).

Agrément : Procédure de contrôle qualité visant à l'approbation d'une formation par l'autorité législative ou professionnelle compétente après vérification de la conformité vis-à-vis de certaines normes prédéfinies (CEDEFOP, 2011).

Certification : Procédure de délivrance d'un certificat, diplôme ou titre attestant formellement qu'un ensemble de résultats d'apprentissage obtenus par un individu ont été évalués et validés par un organisme compétent à l'aune d'un standard prédéfini (CEDEFOP, 2011).

Qualification : résultat formel (certificat, titre ou diplôme) d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède les résultats/acquis d'apprentissage correspondant à une norme donnée et/ou possède les compétences nécessaires pour exercer un emploi dans un domaine d'activité professionnelle spécifique. Une qualification confère une reconnaissance officielle de la valeur des résultats d'apprentissage sur le marché du travail ou de l'éducation/ formation. Une qualification peut conférer un droit juridique à l'exercice d'un métier (CEDEFOP, 2011).

Acquis antérieurs : (i) L'apprentissage formel est dispensé dans des établissements d'enseignement et de formation, est reconnu par les autorités nationales compétentes et donne lieu à la délivrance de diplômes et de certifications. L'apprentissage formel est structuré en

fonction de modalités éducatives comme les programmes d'études, les certifications et les exigences en matière d'enseignement et d'apprentissage. (ii) L'apprentissage non formel est également structuré selon des modalités d'éducation et de formation, mais dans une version assouplie. Il se déroule habituellement à l'échelle locale, sur le lieu de travail ou à travers des activités mises en place par des organisations de la société civile. Grâce au processus de reconnaissance, de validation et d'accréditation, l'apprentissage non formel peut aussi déboucher sur des certifications et d'autres formes de reconnaissance. (iii) L'apprentissage informel découle d'activités de la vie quotidienne, au sein de la famille, dans les localités et au travail, ou de centres d'intérêt et d'activités personnelles. Grâce au processus de reconnaissance, de validation et d'accréditation, les compétences acquises à travers l'apprentissage informel peuvent devenir visibles et contribuer à l'obtention de certifications ou d'autres formes de reconnaissance (UIL, 2012).

Se reporter au glossaire figurant dans l'édition 2019 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour les définitions relatives aux migrations et aux déplacements.

Mariama Mary FALL

Candidate au Doctorat
Faculté d'Éducation,
Université d'Ottawa

Richard Maclure

Directeur de thèse
200 Lees Ave, Ottawa,
ON K1S 5L5, Canada

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Je, Mariama Mary FALL, suis candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre des exigences pour ma thèse, je mène une recherche qualitative avec les jeunes réfugiés âgés entre 18 et 30 ans dans le camp de Mangaizé (Niger). Mes coordonnées ainsi que celles de mon directeur de thèse se trouvent en entête.

But de l'étude: L'objectif de cette recherche est de dresser le portrait de vos possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire et de recueillir vos impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations que vous proposez et documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur votre quotidien et celui de vos familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de vos besoins vitaux).

Votre participation à ce projet : Vous êtes invité à participer à cette recherche en répondant à nos questions à travers des entrevues individuelles. Elles dureront environ 30 minutes et seront l'occasion de recueillir vos avis sur la forme et le fond des différents types d'éducation/formation disponibles pour vous et les opportunités qui en résultent. Les participants sont sélectionnés selon leur âge (18-30 ans), leur formation récente ou leur intention de formation dans un futur proche depuis le déplacement. Si vous le permettez, les renseignements seront recueillis par enregistrements audio et notes manuscrites. Vous déterminerez le meilleur moment de la journée/le meilleur endroit pour nous entretenir.

Risques liés à votre participation à cette étude : je ne prévois pas de risques graves à votre participation à cette recherche. Il se peut que vous soyez un peu gêné de parler de vos expériences devant un groupe. Cependant, je ferai de mon mieux pour que vous soyez à l'aise

au cours du groupe de discussion. Si l'évocation de certains souvenirs vous est difficile, veuillez noter qu'une aide spécialisée est disponible sur le camp en tout temps. Vous pouvez arrêter l'entretien à tout moment et rencontrer le spécialiste résidant sur le camp à cet effet.

Avantages liés à votre participation à cette étude : mon souhait est que votre participation à cette recherche puisse potentiellement contribuer à formuler vos attentes et aspirations en matière d'éducation et, si possible, informer les acteurs chargés de planifier votre éducation de vos avis et suggestions pour améliorer vos opportunités de formation et d'emploi.

Anonymat et confidentialité : vos contributions à ce projet seront strictement confidentielles. Dans cette recherche, il vous sera attribué un numéro de code qui sera placé sur tous les documents associés à votre interview (par exemple, enregistrement audio, transcription), ainsi que votre nom et le formulaire de consentement signé sera déposé. Aucun commentaire formulé ne vous sera personnellement attribué dans quelque rapport associé à cette recherche. Votre anonymat sera donc garanti sauf si vous souhaitez le contraire. Le cas échéant, merci de le préciser au bas du formulaire en cochant la case adéquate.

Conservation des données : Les données de cette étude seront composées de notes manuscrites et enregistrements audio qui seront transcrits. Les notes, enregistrements audio et transcriptions seront stockés dans un classeur verrouillé dans un bureau fermé à clé, et sur un ordinateur protégé par mot de passe. Seul l'étudiant et le professeur (directeur de thèse) auront accès aux données. Les données seront conservées pendant 10 ans après la fin de la recherche, après quoi elles seront détruites par déchiquetage et suppression de fichiers devant témoin (le directeur de thèse).

Participation volontaire : La participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment. Si une question vous gêne, vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Si vous choisissez de ne pas participer ou décidez de vous retirer, il n'y aura de conséquences ni pour vous ni vos enfants sur les services reçus dans le camp, ni maintenant ni plus tard. Vous aurez accès aux résultats de la recherche une fois qu'elle sera acceptée par courriel à l'adresse du responsable du Comité des réfugiés. Vous recevrez également le lien où vous pourrez la trouver à tout moment.

Photos et enregistrement audio : Nous autorisez-vous à vous photographier et à utiliser ces photos plus tard pour illustrer notre travail ?

Nous autorisez-vous à procéder à enregistrement audio de notre entrevue avec vous ?

OUI ☐

NON ☐

Voulez-vous garder l'anonymat absolu ?

OUI ☐

NON ☐

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

ACCEPTATION

Je _____ accepte de participer à la recherche ci-dessus réalisée par Mariama Mary FALL, candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Mariama Mary FALL

Candidate au Doctorat
Faculté d'Éducation,
Université d'Ottawa

Richard Maclure

Directeur de thèse
200 Lees Ave, Ottawa,
ON K1S 5L5, Canada

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Je, Mariama Mary FALL, suis candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre des exigences pour ma thèse, je mène une recherche qualitative avec les jeunes réfugiés âgés entre 18 et 30 ans dans le camp de Mangaizé (Niger). Mes coordonnées ainsi que celles de mon directeur de thèse se trouvent en entête.

But de l'étude: L'objectif de cette recherche est de dresser le portrait de vos possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire et de recueillir vos impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations que vous proposez et documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur votre quotidien et celui de vos familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de vos besoins vitaux).

Votre participation à ce projet : Vous êtes invité à participer à ce groupe de discussion afin d'échanger librement sur vos différentes expériences et perceptions, suggestions. Nous prévoyons 30 minutes de discussion. Si vous le permettez, les renseignements seront recueillis par enregistrements audio et notes manuscrites. Vous déterminerez le meilleur moment de la journée/le meilleur endroit pour nous entretenir. Si vous avez des critiques, nous vous invitons à les présenter comme des recommandations ou des propositions.

Risques liés à votre participation à cette étude: Je ne prévois pas de risques graves à votre participation à cette recherche. Il se peut que vous soyez un peu gêné de parler de vos expériences devant un groupe. Cependant, je ferai de mon mieux pour que vous soyez à l'aise au cours du groupe de discussion. Si l'évocation de certains souvenirs vous est difficile,

veuillez noter qu'une aide spécialisée est disponible sur le camp en tout temps. Vous pouvez arrêter l'entretien à tout moment et rencontrer le spécialiste résidant sur le camp à cet effet.

Avantages liés à votre participation à cette étude: Mon souhait est que votre participation à cette recherche puisse potentiellement contribuer à formuler vos attentes et aspirations en matière d'éducation et, si possible, informer les acteurs chargés de planifier votre éducation de vos avis et suggestions pour améliorer vos opportunités de formation et d'emploi.

Anonymat et confidentialité : Vos contributions à ce projet doivent être strictement confidentielles. Cela peut être difficile de garantir lorsque vous participez à une discussion ouverte avec d'autres personnes. Aucun commentaire formulé par les participants au cours des groupes de discussions ne leur sera personnellement attribué dans quelque rapport associé à cette recherche. Nous vous prions donc de respecter la confidentialité en ce qui concerne les déclarations faites par d'autres participants. Il vous sera attribué un numéro de code qui sera placé sur tous les documents associés à votre interview (par exemple, enregistrement audio, transcription), ainsi que votre nom et le formulaire de consentement signé sera déposé. Votre anonymat sera donc garanti sauf si vous souhaitez le contraire. Le cas échéant, merci de le préciser au bas du formulaire en cochant la case adéquate.

Conservation des données : Les données de cette étude seront composées de notes manuscrites et enregistrements audio qui seront transcrits. Les notes, enregistrements audio et transcriptions seront stockés dans un classeur verrouillé dans un bureau fermé à clé, et sur un ordinateur protégé par mot de passe. Seul l'étudiant et le professeur (directeur de thèse) auront accès aux données. Les données seront conservées pendant 10 ans après la fin de la recherche, après quoi elles seront détruites par déchiquetage et suppression de fichiers devant témoin (le directeur de thèse).

Participation volontaire : La participation à cette recherche est volontaire. Les participants sont sélectionnés selon leur âge (18-30 ans), leur formation récente ou leur intention de formation dans un futur proche depuis le déplacement. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment. Si une question vous gêne, vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Si vous choisissez de ne pas participer ou décidez de vous retirer, il n'y aura de conséquences ni pour vous ni vos enfants sur les services reçus dans le camp, ni maintenant ni plus tard. Vous aurez accès aux résultats de la recherche une fois qu'elle sera acceptée par courriel à l'adresse du responsable du Comité des réfugiés. Vous recevrez également le lien où vous pourrez la trouver à tout moment.

Photos et enregistrement audio : Nous autorisez-vous à vous photographier et à utiliser ces photos plus tard pour illustrer notre travail ?

Nous autorisez-vous à procéder à enregistrement audio de notre entrevue avec vous ?

OUI ☐ NON ☐

Voulez-vous garder l'anonymat absolu ?

OUI ☐ NON ☐

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

ACCEPTATION

Je _____ accepte de participer à la recherche ci-dessus réalisée par Mariama Mary FALL, candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

Signature du participant: _____ Date: _____

Signature du chercheur: _____ Date: _____

Mariama Mary FALL

Candidate au Doctorat
Faculté d'Éducation,
Université d'Ottawa

Richard Maclure

Directeur de thèse
200 Lees Ave, Ottawa,
ON K1S 5L5, Canada

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Je, Mariama Mary FALL, suis candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre des exigences pour ma thèse, je mène une recherche qualitative avec les jeunes réfugiés âgés entre 18 et 30 ans dans le camp de Mangaizé (Niger). Mes coordonnées ainsi que celles de mon directeur de thèse se trouvent en entête.

But de l'étude: l'objectif de cette recherche est de dresser le portrait des possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire des réfugiés et de recueillir leurs impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations qu'ils proposent. Le deuxième objectif est de documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur leur quotidien et celui de leurs familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de leurs besoins vitaux).

Votre participation à ce projet : vous êtes invité à participer à cette recherche en répondant à nos questions à travers des entrevues individuelles. Elles dureront environ 30 minutes seront l'occasion de recueillir vos avis sur la forme et le fond des différents types d'éducation/formation disponibles pour les réfugiés présentement et les opportunités qui en résultent. Un membre de chaque organisation humanitaire chargée de l'éducation des réfugiés au Niger, particulièrement à Mangaizé sera rencontré. Si vous le permettez, les renseignements seront recueillis par enregistrements audio et notes manuscrites. Vous déterminerez le meilleur moment de la journée/le meilleur endroit pour nous entretenir.

Risques liés à votre participation à cette étude : je ne prévois pas de risques graves à votre participation à cette recherche.

Avantages liés à votre participation à cette étude : votre participation aura pour avantage de contribuer à la recherche de solutions adéquates pour les populations réfugiées sous votre responsabilité. Leurs propositions vous parviendront également, ce qui vous permettra d'avoir

une meilleure idée, objective de vos bénéficiaires quant à vos activités et de les réaligner si nécessaire afin d'améliorer leurs opportunités de formation et d'emploi.

Anonymat et confidentialité : vos contributions à ce projet seront strictement confidentielles. Dans cette recherche, il vous sera attribué un numéro de code qui sera placé sur tous les documents associés à votre interview (par exemple, enregistrement audio, transcription), ainsi que votre nom et le formulaire de consentement signé sera déposé. Aucun commentaire formulé ne vous sera personnellement attribué dans quelque rapport associé à cette recherche.

Conservation des données : les données de cette étude seront composées de notes manuscrites et enregistrements audio qui seront transcrits. Les notes, enregistrements audio et transcriptions seront stockés dans un classeur verrouillé dans un bureau fermé à clé, et sur un ordinateur protégé par mot de passe. Seul l'étudiant et le professeur (directeur de thèse) auront accès aux données. Les données seront conservées pendant 10 ans après la fin de la recherche, après quoi elles seront détruites par déchiquetage et suppression de fichiers devant témoin (le directeur de thèse). Vous aurez accès aux résultats de la recherche une fois qu'elle sera acceptée par courriel. Vous recevrez également le lien où vous pourrez la trouver à tout moment.

Participation volontaire : la participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment. Si une question vous gêne, vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Il n'y aura pas de conséquences pour vous, ni maintenant ni plus tard, si vous choisissez de ne pas participer.

Photos et enregistrement audio : Nous autorisez-vous à vous photographier et à utiliser ces photos plus tard pour illustrer notre travail ?

Nous autorisez-vous à procéder à enregistrement audio de notre entrevue avec vous ?

OUI ☐ NON ☐

Voulez-vous garder l'anonymat absolu ?

OUI ☐ NON ☐

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

ACCEPTATION

Je _____ accepte de participer à la recherche ci-dessus réalisée par Mariama Mary FALL, candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

Il existe deux copies du formulaire de consentement, dont l'une doit être gardée par le chercheur.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____ Date: _____

Mariama Mary FALL

Candidate au Doctorat

Faculté d'Éducation,

Université d'Ottawa

Richard Maclure

Directeur de thèse

200 Lees Ave, Ottawa,

ON K1S 5L5, Canada

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Je, Mariama Mary FALL, suis candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre des exigences pour ma thèse, je mène une recherche qualitative avec les jeunes réfugiés âgés entre 18 et 30 ans dans le camp de Mangaizé (Niger). Mes coordonnées ainsi que celles de mon directeur de thèse se trouvent en entête.

But de l'étude: l'objectif de cette recherche est de dresser le portrait des possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire des réfugiés et de recueillir leurs impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations qu'ils proposent. Le deuxième objectif est de documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur leur quotidien et celui de leurs familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de leurs besoins vitaux).

Votre participation à ce projet : Vous êtes invité à participer à cette recherche en répondant à nos questions à travers des entrevues individuelles. Elles dureront environ 30 minutes seront l'occasion de recueillir vos avis sur la forme et le fond des différents types d'éducation/formation disponibles pour les réfugiés présentement et les opportunités qui en résultent. Un enseignant ou administrateur de chaque établissement fréquenté par les réfugiés Maliens seront rencontrés et interrogés selon leur disponibilité. Si vous le permettez, les renseignements seront recueillis par enregistrements audio et notes manuscrites. Vous déterminerez le meilleur moment de la journée/le meilleur endroit pour nous entretenir.

Risques liés à votre participation à cette étude: Je ne prévois pas de risques graves à votre participation à cette recherche.

Avantages liés à votre participation à cette étude: Votre participation aura pour avantage de contribuer à la recherche de propositions, en plus de celles des réfugiés inscrits dans vos établissements. Leurs propositions vous parviendront également, ce qui vous permettra de savoir si des améliorations peuvent être apportées dans vos échanges avec eux et comment les motiver, les accompagner dans la recherche de meilleures opportunités de formation et d'emploi.

Anonymat et confidentialité : vos contributions à ce projet seront strictement confidentielles. Dans cette recherche, il vous sera attribué un numéro de code qui sera placé sur tous les documents associés à votre interview (par exemple, enregistrement audio,

transcription), ainsi que votre nom et le formulaire de consentement signé sera déposé. Aucun commentaire formulé ne vous sera personnellement attribué dans quelque rapport associé à cette recherche.

Conservation des données : les données de cette étude seront composées de notes manuscrites et enregistrements audio qui seront transcrits. Les notes, enregistrements audio et transcriptions seront stockés dans un classeur verrouillé dans un bureau fermé à clé, et sur un ordinateur protégé par mot de passe. Seul l'étudiant et le professeur (directeur de thèse) auront accès aux données. Les données seront conservées pendant 10 ans après la fin de la recherche, après quoi elles seront détruites par déchiquetage et suppression de fichiers devant témoin (le directeur de thèse). Vous aurez accès aux résultats de la recherche une fois qu'elle sera acceptée par courriel. Vous recevrez également le lien où vous pourrez la trouver à tout moment.

Participation volontaire : la participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment. Si une question vous gêne, vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Il n'y aura pas de conséquences pour vous, ni maintenant ni plus tard, si vous choisissez de ne pas participer.

Photos et enregistrement audio : Nous autorisez-vous à vous photographier et à utiliser ces photos plus tard pour illustrer notre travail ?

Nous autorisez-vous à procéder à enregistrement audio de notre entrevue avec vous ?

OUI ☐ NON ☐

Voulez-vous garder l'anonymat absolu ?

OUI ☐ NON ☐

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

ACCEPTATION

Je _____ accepte de participer à la recherche ci-dessus réalisée par Mariama Mary FALL, candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

Il existe deux copies du formulaire de consentement, dont l'une doit être gardée par le chercheur.

Signature du participant: _____ **Date:** _____

Signature du chercheur: _____ **Date:** _____

Annexe VII : Formulaire de consentement – Parents de réfugiés

Mariama Mary FALL

Candidate au Doctorat

Faculté d'Éducation,

Université d'Ottawa

Richard Maclure

Directeur de thèse

200 Lees Ave, Ottawa,

ON K1S 5L5, Canada

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Je, Mariama Mary FALL, suis candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre des exigences pour ma thèse, je mène une recherche qualitative avec les jeunes réfugiés âgés entre 18 et 30 ans dans le camp de Mangaizé (Niger). Mes coordonnées ainsi que celles de mon directeur de thèse se trouvent en entête.

But de l'étude: l'objectif de cette recherche est de mettre en exergue l'importance de l'éducation de vos enfants au-delà du niveau primaire et de recueillir leurs impressions sur les formations reçues durant le déplacement ; les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations qu'ils proposent et l'impact (supposé et réel) de ces formations sur leur quotidien et celui de vos familles, particulièrement l'aspect socioéconomique c'est-à-dire l'accès à l'emploi et la prise en charge de leurs besoins vitaux.

Votre participation à ce projet : vous êtes invité à participer à cette recherche en répondant à nos questions à travers des entrevues individuelles. Elles dureront environ 30 minutes et seront l'occasion de recueillir vos avis sur la forme et le fond des différents types d'éducation/formation disponibles pour vos enfants présentement et les opportunités qui en résultent. Le représentant des parents d'élèves de réfugiés, ainsi qu'une maman au moins seront invités à participer. Si vous le permettez, les renseignements seront recueillis par

enregistrements audio et notes manuscrites. Vous déterminerez le meilleur moment de la journée/le meilleur endroit pour nous entretenir.

Risques liés à votre participation à cette étude: je ne prévois pas de risques graves à votre participation à cette recherche.

Avantages liés à votre participation à cette étude: votre participation aura pour avantage de contribuer à la recherche de propositions, en plus de celles de vos enfants bénéficiant ou ayant récemment bénéficié de formations sur le camp. Leurs propositions vous parviendront également, ce qui vous permettra de comparer vos opinions et connaître la leur sur la recherche de meilleures opportunités de formation et d'emploi. Cela vous permettra également de mesurer l'impact de ces possibilités de formations sur leur présent et leur futur, comparé à leur situation avant le déplacement. Si vous jugez l'éducation importante pour eux, nous espérons que cette recherche vous mènera à sensibiliser les parents qui restent réfractaires à l'éducation de leurs enfants.

Anonymat et confidentialité : vos contributions à ce projet seront strictement confidentielles. Dans cette recherche, il vous sera attribué un numéro de code qui sera placé sur tous les documents associés à votre interview (par exemple, enregistrement audio, transcription), ainsi que votre nom et le formulaire de consentement signé sera déposé. Aucun commentaire formulé ne vous sera personnellement attribué dans quelque rapport associé à cette recherche. Votre anonymat sera donc garanti sauf si vous souhaitez le contraire. Le cas échéant, merci de le préciser au bas du formulaire en cochant la case adéquate.

Conservation des données

Les données de cette étude seront composées de notes manuscrites et enregistrements audio qui seront transcrits. Les notes, enregistrements audio et transcriptions seront stockés dans un classeur verrouillé dans un bureau fermé à clé, et sur un ordinateur protégé par mot de passe. Seul l'étudiant et le professeur (directeur de thèse) auront accès aux données. Les données seront conservées pendant 10 ans après la fin de la recherche, après quoi elles seront détruites par déchiquetage et suppression de fichiers devant témoin (le directeur de thèse).

Participation volontaire : la participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment. Si une question vous gêne, vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Il n'y aura pas de conséquences pour vous, ni maintenant ni plus tard, si vous choisissez de ne pas participer.

Photos et enregistrement audio : Nous autorisez-vous à vous photographier et à utiliser ces photos plus tard pour illustrer notre travail ?

Nous autorisez-vous à procéder à enregistrement audio de notre entrevue avec vous ?

OUI ☐

NON ☐

Voulez-vous garder l'anonymat absolu ?

OUI ☐

NON ☐

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

ACCEPTATION

Je _____ accepte de participer à la recherche ci-dessus réalisée par Mariama Mary FALL, candidate au Doctorat en Éducation à l'Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

Il existe deux copies du formulaire de consentement, dont l'une doit être gardée par le chercheur.

Signature du participant: _____ Date: _____

Signature du chercheur: _____ Date: _____

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Cette recherche est sous la direction de Richard Maclure professeur à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa.

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de dresser le portrait des possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire des réfugiés et de recueillir leurs impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations qu'ils proposent. Le deuxième objectif est de documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur leur quotidien et celui de leurs familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de leurs besoins vitaux).
2. Pour réaliser cette recherche, un interprète sera nécessaire pour faciliter la communication entre le chercheur et les réfugiés. Par la signature d'un formulaire de consentement écrit, l'interprète s'engage auprès des participants et du chercheur à assurer la confidentialité des données recueillies.
3. Dans l'exercice de mes fonctions d'interprète, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé avec les participants et le chercheur et je m'engage à :
 - Assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant, un organisme ou des intervenants des organismes collaborateurs;
 - Assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
 - Ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Je, soussigné (e), _____ m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Interprète

Date

Chercheur

Date

²⁹ Modèle Université Laval : <https://www.cerul.ulaval.ca/cms/site/cerul/page97078.html>

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux contacter le chercheur principal, Mariama Mary Fall ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Chercheur : Mariama Mary FALL, Candidate au Doctorat à la Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

Directeur de thèse : Richard Maclure, Professeur à la Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

But de l'étude: l'objectif de cette recherche est de dresser le portrait des possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire des réfugiés et de recueillir leurs impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations qu'ils proposent. Le deuxième objectif est de documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur leur quotidien et celui de leurs familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de leurs besoins vitaux).

Rôle : Nous vous invitons à participer à ce projet à travers une entrevue semi-dirigée. Nous prévoyons 30 minutes pour cela et l'entrevue sera planifiée selon votre disponibilité. N'hésitez pas à nous informer si vous devez changer la date ou l'heure de notre rendez-vous.

Confidentialité : Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe et seront détruites devant le directeur de thèse, 10 ans après la présente recherche. Entretemps personne d'autre n'y aura accès. Votre anonymat sera garanti et il n'y aura aucune conséquence, ni maintenant ni plus tard, si vous choisissez de ne pas participer.

Remerciement : Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions. Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Le chercheur,
Mariama Mary Fall

Titre du projet: Éducation post-primaire et retombées des compétences acquises en situation humanitaire: le cas de jeunes Maliens réfugiés au Niger

Chercheur : Mariama Mary FALL, Candidate au Doctorat à la Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

Directeur de thèse : Richard Maclure, Professeur à la Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

But de l'étude: l'objectif de cette recherche est de dresser le portrait de vos possibilités d'éducation au-delà du niveau primaire et de recueillir vos impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations que vous proposez. Le deuxième objectif est de documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur votre quotidien et celui de vos familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de leurs besoins vitaux).

Rôle : Nous vous invitons à participer à ce projet à travers une entrevue semi-dirigée et des discussions de groupes. Nous prévoyons 30 minutes pour les entrevues et une heure 30 minutes pour les groupes de discussion. Les activités seront planifiées selon votre disponibilité. N'hésitez pas à nous informer si vous devez changer la date ou l'heure de notre rendez-vous.

Confidentialité : Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe et seront détruites devant le directeur de thèse, 10 ans après la présente recherche. Entretemps personne d'autre n'y aura accès. Votre anonymat sera garanti et il n'y aura aucune conséquence, ni maintenant ni plus tard, si vous choisissez de ne pas participer.

Remerciement : Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions. Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi ou mon superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Le chercheur,
Mariama Mary Fall



**Participants recherchés
pour des entrevues et
groupes de discussion**

**Etude sur les possibilités de formation
et d'emploi pour les jeunes réfugié(e)s
du camp de Mangaize (18 - 30 ans).**

**Vous pouvez participer à une entrevue ou un
groupe de discussion (ou les deux).**

**Si intéressé(e), veuillez vous inscrire auprès
du camp manager et indiquer la date et
l'heure qui vous conviennent.**

** Participation volontaire et non rémunérée*

Chercheur: Mariama Mary Fall candidate au Doctorat à
l'Université d'Ottawa

Annexe XII : Canevas d’entrevue avec les réfugiés maliens vivant dans le camp de Mangaizé -
Modèle Creswell (2007)

Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à notre étude! J'aimerais vous inviter à prendre environ 20 à 30 minutes pour répondre à des questions d’entrevue. Cette démarche s’intègre dans le cadre de ma recherche sur l’impact des programmes post-primaires qui vous sont offerts sur votre vie professionnelle, à savoir les compétences que vous avez pu acquérir et leur utilité pour votre évolution. Cette recherche entre dans le cadre de mon doctorat en éducation. Les thèmes abordés porteront sur vos expériences mais également sur vos propositions pour rendre ces programmes plus efficaces pour atteindre vos objectifs personnels et professionnels. Tout ce que vous partagerez avec moi est confidentiel.

Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Sentez-vous à l'aise de dire ce que vous pensez et ressentez.

-

Quel est votre âge?

18- 21 ans

22-25 ans

25-30 ans

Plus -----

Êtes-vous inscrit à l'école/ Suivez-vous une formation ? Si oui, laquelle ? Si non, qu'est-ce qui vous en empêche ?

Avez-vous bénéficié de formation depuis que vous êtes sur le camp ? Était-ce votre première occasion de vous former ?

Si oui, quels bénéfices en avez-vous tiré (formations post-primaires professionnelles ou classiques) ? Répondent-elles à vos besoins ? Si oui, lesquels ?

Vous ont-elles permis d’acquérir des compétences qui vous sont/seront utiles ? [si oui, quelles sortes de compétences?]

Vous ont-elles permis d’obtenir un revenu ? Si non, que préconisez-vous ? [Qu’avez-vous appris?]

Qu’avez-vous appris de nouveau ou quelle connaissance avez-vous pu renforcer ?

Selon vous qu’est-il plus important d’apprendre, de savoir-faire ??

Avez-vous tiré des bénéfices de cet apprentissage ? Si oui lesquels, sous quelle forme ? si non, pourquoi et que proposez-vous ?

Travaillez-vous en ce moment (plein-temps ou mi-temps) ? Si oui, que faites-vous ? Est-ce lié à votre formation, à vos diplômes si vous en avez ?

Si non, comment organisez- vous votre journée (que faites-vous de votre temps ?) et quels sont vos moyens de subsistance (recevez-vous une aide humanitaire quelconque) ?

Comment peut-on améliorer les formations et programmes qui vous sont offerts ?

Quelles barrières considérez-vous comme les plus importantes à votre apprentissage ?
Considérez-vous que votre statut de réfugié complique votre accès au marché de l'emploi ou de la formation ?

Quels sont vos projets, motivations (court, moyen et long terme):

Quel impact envisagez-vous suite à ces formations dans 2, 3 et 5 ans ?

Sur une échelle de 1 à 10, quelle importance accordez-vous à une éducation post-primaire (université, BTS (Brevet de Technicien Supérieur, formation professionnelle) ? Justifiez votre réponse.

Peu important			Assez important			Très important			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

De toutes les questions soulevées, lesquelles considérez-vous plus urgentes ? Avez-vous d'autres points à ajouter dont nous n'avons pas parlé ?

-

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ces questions d'entrevue. Cela est très apprécié car cela contribue à ma recherche et, je l'espère aidera à présenter aux différents acteurs de votre éducation les solutions que vous préconisez pour un meilleur accès à l'emploi. Le plus strict anonymat sera observé si tel est votre désir. J'espère pouvoir vous rencontrer à nouveau si le besoin d'approfondir certains points se présente. Merci encore et au revoir. Si vous avez des questions, veuillez contacter: Mariama Mary Fall (Candidate au Doctorat)

Annexe XIII : Canevas d’entrevue avec les acteurs humanitaires chargés du volet éducation
des réfugiés vivant dans le camp

Nom: _____ Affiliation: _____

Date / Heure: _____ Interviewer: _____

Introduction:

Tout d'abord, je voudrais vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer. Je suis ici aujourd'hui pour vous poser quelques questions sur vos expériences concernant le volet éducation des réfugiés Maliens vivant dans le camp de Mangaizé.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Sentez-vous à l'aise de dire ce que vous pensez et ressentez. Cette discussion est entièrement volontaire et restera confidentielle. Je suis ici pour recueillir des informations et des opinions, positives ou négatives, et vos réponses aujourd'hui demeureront anonymes.

Veuillez noter que notre entrevue sera enregistrée, uniquement pour m’aider à retourner, en cas de besoin, à ce dont nous avons parlé. Les enregistrements ne sont partagés avec personne. Tout moyen d'identification enregistré au cours de l'entrevue sera également supprimé afin que vos réponses restent anonymes. Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue ?

Brise-glace:

Veuillez vous présenter et me parler de votre rôle / fonctions / responsabilités au sein de votre organisation.

Besoins

Selon vous, quels sont les besoins des jeunes réfugiés ? Comment les priorisez-vous sur le court, moyen et long terme ?

Quelles sont les activités actuelles de votre organisation pour les jeunes, les enseignants, les partenaires communautaires) ?

Quels sont les besoins des acteurs humanitaires et partenaires impliqués dans la planification d'éducation / formation pour les jeunes?

Les programmes répondent-ils aux besoins des jeunes?

Que pensez-vous des différents programmes post-primaires proposés aux jeunes réfugiés?

Quels aspects trouvez-vous positifs, négatifs, ou à améliorer ?

Les ressources actuelles humaines, physiques et financières sont-elles suffisantes pour la mise en œuvre de vos programmes en éducation dans le camp de Mangaizé? Si non, quelles sont les ressources nécessaires?

Comment définissez-vous les priorités en matière d'éducation/formation ?

Selon vous quelles compétences vos programmes permettent-ils d'acquérir?

Selon vous, les programmes offerts par votre organisation font-ils une différence ? Si oui, comment ? Si non, que faut-il modifier/améliorer ?

Quelles retombées espérez-vous de ces formations ?

Conclusion:

Ce sont les questions que j'avais pour vous aujourd'hui. Je vous remercie pour votre temps et votre collaboration. Vos réponses et commentaires seront extrêmement précieux. Y a-t-il autre chose que vous voudriez ajouter ? Avez-vous des questions que vous souhaitez me poser avant de terminer la session ?

Annexe XIV : Canevas d'entrevue avec les enseignants/administrateurs scolaires impliqués dans l'éducation des réfugiés de Mangaizé

Nom: _____ Affiliation: _____

Date / Heure: _____ Interviewer: _____

Tout d'abord, je voudrais vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer. Je suis ici aujourd'hui pour vous poser quelques questions sur vos réflexions concernant le volet éducation des réfugiés Maliens vivant dans le camp de Mangaizé. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Sentez-vous à l'aise de dire ce que vous pensez et ressentez. Cette discussion est entièrement volontaire et restera confidentielle. Je suis ici pour recueillir des informations et des opinions, positives ou négatives, et vos réponses aujourd'hui demeureront anonymes.

Veillez noter que notre entrevue sera enregistrée, uniquement pour m'aider à retourner, en cas de besoin, à ce dont nous avons parlé. Les enregistrements ne sont partagés avec personne. Tout moyen d'identification enregistré au cours de l'entrevue sera également supprimé afin que vos réponses restent anonymes. Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue?

Brise-glace:

Veillez-vous présenter et me parler de votre rôle / fonctions / responsabilités au sein de votre établissement et/ou dans le camp en général. Depuis quand occupez-vous cette fonction ? Êtes-vous réfugié (e) ? Quels sujets enseignez-vous ? Votre fonction vous rend-elle épanoui(e) ? Quelles difficultés rencontrez-vous en tant qu'éducateur/administrateur scolaire ?

Disponibilité de l'éducation/la formation:

Comment le spectre des formations disponibles (contenu et modes d'enseignement?) correspond-il aux attentes des jeunes réfugiés (18-25 ans) dans un contexte humanitaire focalisé sur l'éducation primaire et très peu de moyens alloués au secteur tertiaire et professionnel ?

En quoi les formations disponibles permettent ou facilitent d'acquérir les compétences essentielles au développement socio-professionnel des réfugiés ?

Comment ces formations peuvent-elles être améliorées ?

Quelles connaissances et compétences faudrait-il privilégier pour faciliter leur accès à un emploi décent sur le court, moyen et long terme ? (Quelles compétences minimales pourraient les aider à être en adéquation avec les besoins du marché du travail ?)

Transmission de compétences:

Selon vous, quels types de compétences sont réellement transmises aux jeunes ? Vous semblent-elles pertinentes, utiles au quotidien des jeunes réfugiés ?

Selon vous que leur permettraient-elles si une opportunité hors du camp se présentait ?

Pensez-vous que leurs familles/communautés profitent également de ces compétences acquises par les jeunes réfugiés ou les retombées se limitent-elles aux jeunes (court, moyen, long terme) ?

Réflexions:

Quelles sont vos réflexions sur la disponibilité de l'aide humanitaire pour l'éducation post-primaire ? Quels obstacles à l'accès à ce type d'éducation pouvez-vous identifier ? Que préconisez-vous ?

Que pensez-vous du débat éducation humanitaire/éducation pour le développement ? Selon vous faut-il mettre tous les moyens pendant l'urgence ou les étaler sur le long terme afin que des moyens soient disponibles pour la reconstruction (après la crise) ?

Conclusion:

Ce sont les questions que j'avais pour vous aujourd'hui. Je vous remercie pour votre temps et votre collaboration. Vos réponses et commentaires seront extrêmement précieux. Avez-vous des éléments que vous voudriez ajouter ? Avez-vous des questions que vous souhaitez me poser avant de terminer la session ?

Tout d'abord, je voudrais vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer. Je suis ici aujourd'hui pour vous poser quelques questions sur ce que vous pensez de l'éducation de vos enfants. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Sentez-vous à l'aise de dire ce que vous pensez et ressentez. Cette discussion est entièrement volontaire et restera confidentielle. Je suis ici pour recueillir des informations et des opinions, positives ou négatives, et vos réponses aujourd'hui demeureront anonymes. Veuillez noter que notre entrevue sera enregistrée, uniquement pour m'aider à retourner, en cas de besoin, à ce dont nous avons parlé. Les enregistrements ne sont partagés avec personne. Tout moyen d'identification enregistré au cours de l'entrevue sera également supprimé afin que vos réponses restent anonymes. Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue?

Fréquentation de l'école avant et pendant le déplacement

1. Depuis quand vivez-vous dans le camp ?
2. Vos enfants fréquentaient-ils l'école avant le déplacement (au Mali) ou ce dernier était-il leur première occasion d'aller à l'école ?
3. La gratuité de l'éducation dans le camp représente-t-elle une motivation suffisante pour envoyer vos enfants à l'école ?

Ressenti des parents quant à l'éducation de leurs enfants

4. Que pensez-vous de l'éducation au-delà du primaire de vos enfants ?
5. Pensez-vous que ce soit positif pour votre enfant, pour vous, et pour votre famille dans le sens large ? Si oui, dans quelle (s) mesures ? Si non, pourquoi ? Quels bénéfices espérez-vous en tirer – ou non- ?
6. Cela vous pose-t-il un problème quelconque ? Si oui, lequel ? (culture, moyens financiers..)
7. Pensez-vous que cela est mal vu par les autres membres de votre communauté/les autres parents? Si oui, ressentez-vous une pression de les mettre à l'école coranique plutôt ou de les garder pour les travaux familiaux (champs, tâches ménagères, ou autres)?
8. Selon vous, jusqu'où vaut-il la peine d'investir pour l'éducation de vos enfants en termes de temps consacré aux études, et en termes de moyens financiers ?

Conclusion: Ce sont les questions que j'avais pour vous aujourd'hui. Je vous remercie pour votre temps et votre collaboration. Vos réponses et commentaires seront extrêmement

précieux. Avez-vous des éléments que vous voudriez ajouter ? Avez-vous des questions que vous souhaitez me poser avant de terminer la session?

Tout d'abord, je voudrais vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer. Je suis ici aujourd'hui pour discuter de vos impressions sur les formations reçues durant le déplacement, les difficultés de mise en œuvre des programmes (le cas échéant), les améliorations que vous proposez et documenter l'impact (supposé et réel) de ces formations sur votre quotidien et celui de vos familles, particulièrement au niveau socioéconomique (accès à l'emploi suite à ces formations et prise en charge de vos besoins vitaux).

- Si vous avez des critiques, nous vous invitons à les présenter comme des recommandations ou des propositions.
- Sentez-vous à l'aise de dire ce que vous pensez et ressentez. Cette discussion est entièrement volontaire et restera confidentielle. Vos réponses aujourd'hui demeureront anonymes et je vous prie de ne pas divulguer les avis de vos camarades une fois sortis de cette discussion.
- Veuillez noter que notre entrevue sera enregistrée, uniquement pour m'aider à retourner, en cas de besoin, à ce dont nous avons parlé. Les enregistrements ne sont partagés avec personne. Tout moyen d'identification enregistré au cours de l'entrevue sera également supprimé afin que vos réponses restent anonymes.
- Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue ?
- Veuillez-vous présenter, donner votre âge, le type de formation que vous suivez, depuis combien de temps, ce que vous avez appris et ce que vous espérez tirer de votre formation. En ce qui concerne l'aide humanitaire, il y aura toujours quelqu'un pour s'occuper des enfants, mais la tranche d'âge qui m'inquiète est celle des jeunes.
- Que pensez-vous qui peut être fait pour que vous puissiez acquérir des compétences qui pourraient vous servir n'importe où. Est-ce que vous faites tous le même type de formation ?
- Lorsque vous êtes venus ici est-ce vous aviez tous le même niveau ?
- Quelles sont les améliorations que vous trouvez importantes pour que les jeunes aient davantage accès à la formation?
- Quels sont les avantages de la formation dont vous bénéficiez ? qu'est-ce que cela peut changer dans votre vie quotidienne?
- Pensez-vous que les différentes formations qui vous sont proposées correspondent à vos attentes ?

- Estimez-vous que les compétences que vous avez acquises pourront vous servir ailleurs ?
- Quelles compétences trouvez-vous plus importantes pour vous rendre plus apte à avoir un travail plus tard ?
- Beaucoup de réfugiés préfèrent suivre des formations pour travailler immédiatement. Pensez-vous qu'ils doivent être sensibilisés pour privilégier les formations professionnelles plus longues ?
- Si nécessaire, quelles formes d'améliorations souhaiteriez-vous apporter dans vos rapports avec les acteurs humanitaires chargés de votre éducation ?

Conclusion: Ce sont les questions que j'avais pour vous aujourd'hui. Je vous remercie pour votre temps et votre collaboration. Vos réponses et commentaires seront extrêmement précieux. Avez-vous des éléments que vous voudriez ajouter ? Avez-vous des questions que vous souhaitez me poser avant de terminer la session ?

Annexe XVII : Modèles documents consultés : restitution groupes de discussions avec les réfugiés du camp lors des enquêtes périodiques (UNHCR, 2016)

Groupe : Garçons

Tranche d'âge: 14-17 ans

1. Droits violés	2. Risques ou incidents de protection	3. Causes	4. Capacités	5. Solutions proposées par sous-groupe	6. Objectif de Protection
Education	Déscolarisation et travail des enfants	Conduite des animaux au pâturage	Inscrire et maintenir à l'école tous les enfants en âge d'y aller	Attacher les animaux dans le camp pour les nourrir	Scolarisation des enfants
Sécurité	Violence sexuelle	Cupidité des filles et des parents	Participer à l'identification	Sensibilisation	Sécurité et participation de la femme
Participation communautaire	Marginalisation de la femme	Culturelle (toute puissance de l'homme)	Aucune	Sensibiliser les époux et épouses sur les droits des femmes	Participation de la femme
Participation-cash AGR	Exclusion de la tranche d'âge dans les groupements AGR	Non implication des jeunes	Aucune	Impliquer les jeunes	Identification des jeunes pour la définition des besoins en cash AGR

Groupe : Filles

Tranche d'âge: 14-17 ans)

1. Droits violés	2. Risques ou incidents de protection	3. Causes	4. Capacités	5. Solutions proposées par sous-groupe	6. Objectif de Protection
-------------------------	--	------------------	---------------------	---	----------------------------------

Education	Travaux ménagers vagabondage	Travaux ménagers des élèves	Accompagner des élèves à l'école	Encouragement à retourner à l'école Accompagner des élèves par des adultes Argent de récréation	Scolarisation des enfants
Sécurité	Incidents autour des points d'eau	Cohabitation entre ethnies- non respect de la queue autour des points d'eau	Médiation de parents	Sensibiliser et donner à chaque ethnie son point d'eaux et son gardien	Assurer une bonne cohabitation
Epanouissement	Mariage précoce	Culturel	Aucune	Les filles doivent choisir leurs maris	Epanouissement de la jeune fille

Groupe : Femmes

Tranche d'âge : 18-39 ans

1. Droits violés	2. Risques ou incidents de protection	3. Causes	4. Capacités	5. Solutions proposées par sous-groupe	6. Objectif de Protection
Droits au travail	-Sous emploi -vulnérabilité	-Sous information - Domination des hommes par rapport aux femmes	Les femmes sont prêtes pour pratiquer des AGR	-Offrir plus d'opportunités d'AGR aux femmes	Autonomisation des réfugiés
Droit à l'éducation pour certains enfants	-Certains élèves ne parviennent pas à bien suivre les	- Insuffisance des enseignants -effectifs pléthoriques	Aucune	-Augmenter le nombre des enseignants	Education pour tous

	cours	par classes			
Droit d'association	Risque de conflit entre les membres du groupement	manque de confiance entre les membres du groupement -cherté des animaux	-Gestion individuelle du cash AGR -Vendre une partie du voucher pour entretenir le bétail -Prêt de l'argent auprès des voisins	augmenter la somme du cash AGR	Autonomisation de réfugiés
Sécurité	Présence des inconnues sur le camp pendant la nuit	Fréquentation de filles inconnues	Prudence	Ramener le poste de sécurité au camp	Sécuriser le camp

Groupe : Homme

Tranche d'âge : (18 à 39 ans)

1. Droits violés	2. Risques ou incidents de protection	3. Causes	4. Capacités	5. Solutions proposées par sous-groupe	6. Objectif de Protection
Droit à la sécurité et à la liberté,	La menace sécuritaire au Nord Mali.	-L'infiltration des bandits dans la communauté des réfugiés -Présence de bandits au Mali	Les bras valides sont les vrais acteurs dans la restauration de la paix dans la communauté ;	Arrêter le retour volontaire et dénoncer les bandits dans la communauté réfugiée.	L'objectif est de garantir la sécurité des membres de la communauté.
Accès aux ressources	Divorce	Séparation de ménages polygames (chaque	Les leaders réfugiés peuvent être les personnes	Une famille ou un ménage doit avoir une seule ration qui doit	Accès aux ressources à tous les réfugiés

		femme a son attestation indépendamment de leur époux)	ressources dans la résolution de ce genre de problème.	être gérée par le chef de ménage.	
Accès au cash AGR	Risque de conflit entre les réfugiés	Mauvaise répartition des AGR dans la communauté de réfugiés	Les leaders peuvent parler aux réfugiés	Inclure tous les ménages réfugiés dans le projet cash AGR	Autonomisation de réfugiés