

Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)

Magali Chelpi-den Hamer

▶ **To cite this version:**

Magali Chelpi-den Hamer. Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007) . Autrepart - Revue de sciences sociales au Sud, 2010. hal-01649219

HAL Id: hal-01649219
https://amu.hal.science/hal-01649219

Submitted on 27 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre:
Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ?
Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)

Auteur:
Magali Chelpi-den Hamer
University of Amsterdam / Faculty of Social and Behavioural Sciences
Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR)
Nieuwe Prinsengracht 130 - 1018VZ Amsterdam - The Netherlands
Room G.1.01 - Contact: + 31 (0)20 525 1458 / + 31 (0)6 1415 2074

Mots Clefs:
Réfugié, Éducation, Côte d'Ivoire, Libéria, Certification, Équivalence

---

Résumé:
L'offre éducative internationale pour les réfugiés tend à être standardisée et à prendre une forme unique. Or il est fréquent d'observer plusieurs types de trajectoires scolaires parmi les élèves réfugiés, certains pouvant commencer dans un système éducatif et finir dans un autre. D'autres formes d'offre éducatives existent aussi, en parallèle de l'offre internationale, et sont essentiellement promues par des acteurs locaux, même si elles sont rarement mises en avant. A partir de l'exemple des Libériens réfugiés en Côte d'Ivoire, cet article analyse les modalités d'un type d'offre éducative internationale soutenu par le Haut Commissariat des Nations-Unies pour les Réfugiés (HCR). Il montre d'abord l'émergence de véritables dispositifs éducatifs parallèles, puis, quand il a été question de promouvoir l'intégration des élèves réfugiés dans les écoles ivoiriennes, les enjeux implicites en termes d'équivalence et de certification des acquis scolaires. Il montre aussi certains effets inattendus, tant sur les trajectoires scolaires des élèves que sur le pays hôte, notamment avec le phénomène de multiplication d' « écoles clandestines », qui s'évertuent à continuer à transmettre une certaine culture libérienne. L'auteur inscrit sa réflexion dans le temps long et analyse l'évolution de cette offre entre 1992 et 2007.

Abstract :
International support for refugee education usually takes a single form. It is however common to observe different types of educational trajectories among refugee students, with some starting in an education system and transferring mid-cycle into another one. Other forms of educational supply also exist, in parallel of the international support, and if these are generally promoted by local actors, they are seldom recognized by the international humanitarian actors. Drawing on the case of the Liberian refugees in Côte d'Ivoire, this article analyzes the educational supply supported by the High Commission of the United Nations for Refugees (HCR) between 1992 and 2007. It first shows the emergence of a parallel system of education before reflecting on the implicit stakes, in terms of equivalence and certification of learning, when the decision was taken to promote the integration of the Liberian children into the Ivoirian schools. It also stresses certain unexpected effects.

Introduction

Au cours des premières années qui suivent un déplacement forcé de populations, les agences internationales investies dans le champ de l'éducation tendent à favoriser l'utilisation du programme d'enseignement du pays d'origine dans les projets éducatifs qu'ils mettent en œuvre pour les réfugiés. En général, c'est le Haut Commissariat des Nations-Unies aux Réfugiés (HCR) qui soutient ainsi la mise en place d'écoles de réfugiés et qui assure la scolarisation des enfants déplacés, au moins jusqu'au primaire. Le choix de favoriser des systèmes éducatifs parallèles à l'offre éducative locale est en grande partie fondé sur l'hypothèse que favoriser l'intégration des réfugiés dans les écoles du pays d'accueil pourrait freiner le retour des réfugiés dans leur pays d'origine. De fait, depuis la fin des années 80, la politique éducative « humanitaire » est intimement liée à la politique de rapatriement privilégiée par les bailleurs de fonds, le HCR et les pays hôtes, et est même institutionnalisée dans certains modes opératoires. La pertinence de ces politiques reste cependant à démontrer étant donné que plusieurs études ont signalé que postuler un lien quelconque entre politique éducative et politique de rapatriement manquait de base empirique solide [Bird, 2003 ; Buckland, 2006 ; Sinclair, 2002].

La tendance à instaurer des systèmes éducatifs parallèles pour les populations réfugiées fait néanmoins encore l'objet d'un débat houleux entre certaines institutions internationales mais aussi au sein de la sphère académique, notamment sur la question du type de programme d'enseignement à utiliser. Est-il préférable que les réfugiés suivent le programme d'enseignement de leur pays d'origine ou celui du pays d'asile ? Si le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HRC) a tranché cette question pour les personnes vivant dans les camps (le curriculum du pays d'origine étant privilégié), les réponses restent floues pour les autres réfugiés, établis en milieu rural ou urbain, au sein même des communautés hôtes. S'ils suivent une scolarité uniquement basée sur le programme d'enseignement de leur pays d'origine, ils courent le risque de rencontrer beaucoup de difficultés pour valider leur cursus dans le pays d'asile et peut-être ne sera-t-il pas facile pour eux de trouver du travail et d'opérer efficacement dans leur environnement d'accueil. À l'inverse, s'ils suivent une scolarité basée sur le curriculum du pays d'asile, ils auront des difficultés à faire valider leur niveau dans leur pays d'origine et à réintégrer le système scolaire formel s'ils souhaitent poursuivre leurs études [Buckland, 2006 ; Sesnan, 1999].

Quelle que soit la position défendue, ce débat tend à ignorer les dynamiques éducatives locales, la fluidité des trajectoires scolaires et la forte mobilité des populations réfugiées qui sont souvent amenées à se déplacer ou à se disperser pour reconstruire un capital social et économique. Ainsi, la diversité de l'offre éducative et la multiplicité des acteurs proposant leurs services dans ce domaine sont rarement pris en compte dans les situations de crise, une erreur fréquente étant d'assumer que tous les réfugiés suivent le même parcours scolaire et qu'ils restent dans un seul système pendant toute la durée de leur scolarité. En réalité, à l'instar des populations estudiantines en général, les réfugiés choisissent parmi différentes options en fonction des contextes dans lesquels ils vivent, de leurs réseaux sociaux, de leurs contraintes individuelles et de leurs histoires familiales. Leur entrée dans un système n'exclut donc pas de naviguer par la suite entre d'autres offres d'éducation et on observe ainsi, en situation d'exil, plusieurs types de trajectoires formatées par la pluralité de l'offre locale et internationale : inscription dans les écoles réfugiées dès l'arrivée, intégration directe dans les écoles locales, intégration dans les écoles locales après quelques années, interruption de la scolarité pendant quelques temps et enfin, abandon définitif de l'école. Il existe de fait une réelle diversité de l'offre éducative que la situation de crise tend à renforcer - certaines structures émergeant de plans nationaux d'urgence, d'autres d'interventions humanitaires – et les structures et autorités éducatives existantes (qu'elles relèvent du domaine public, privé, laïc ou religieux) font leur possible pour s'adapter comme elles peuvent à de nouvelles demandes. Au vu de cette pluralité d'opportunités, une importante question qui se pose est celle de la reconnaissance des acquis scolaires des élèves réfugiés pour ceux qui changent de structure éducative au cours de leur parcours.

Partant de ce constat, cet article propose une réflexion sur le cas des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire et sur quinze ans d'offre de services éducatifs pour cette population. Entre 1992 et 2007, quels types d'éducation ont été mis à disposition des réfugiés libériens et comment cette offre a-t-elle évolué dans le temps? Pour quelles raisons un système parallèle a-t-il d'abord été privilégié et quels problèmes d'équivalence et de certification ont surgi quand il a été question de promouvoir l'intégration dans les écoles ivoiriennes pour les réfugiés ? Il s'agira ainsi de s'interroger sur les modalités de cette offre, mais aussi sur ses enjeux implicites et sur ses conséquences sur les trajectoires scolaires et sociales des enfants réfugiés. L'essentiel de l'analyse est basée sur de la littérature grise recueillie sur le terrain et

sur des entretiens semi-structurés avec d'anciens élèves réfugiés, des parents, des directeurs d'écoles, des enseignants, des fonctionnaires ivoiriens de l'éducation, et des représentants d'ONG locales, internationales et du HCR.

Afflux de réfugiés et dispositifs éducatifs parallèles

Les Libériens traversaient la frontière ivoirienne bien avant le début de la guerre civile du Libéria, notamment pour travailler dans les plantations ou pour rendre visite à de la famille ou des amis. Il y a de forts liens ethniques, sociaux et économiques entre les deux pays, et les mariages entre ivoiriens et libériens sont relativement fréquents de part et d'autre de la frontière. A Tabou, cadre de l'étude, beaucoup de ces Libériens de passage étaient originaires du Maryland County et d'origine ethnique Kru, comme leurs voisins directs ivoiriens. À la fin des années 1980, la guerre civile a éclaté au Libéria et la population a commencé à fuir en masse vers les pays voisins. À la fin des années 1990, on comptait 272 000 réfugiés libériens en Côte d'Ivoire. Au tout début, la politique ivoirienne s'est montrée plutôt accueillante envers les réfugiés libériens, essentiellement parce que personne ne s'attendait à ce que la guerre dure longtemps. Les Libériens étaient perçus comme des « frères en détresse » et le statut de réfugié leur a été conféré sur une base *prima facie* [Kuhlman, 2002 ; Niamke, 2005][1]. Plutôt que de privilégier leur installation dans des camps, le Président d'alors, Houphouët-Boigny, a encouragé les réfugiés à s'installer librement parmi la population ivoirienne dans la limite d'une zone créée à cet effet (la Zone d'Accueil des Réfugiés ou ZAR)[2]. Beaucoup de réfugiés se sont donc installés à proximité de la frontière libérienne. Il leur était généralement permis de travailler et de cultiver la terre, à condition qu'ils respectent les arrangements locaux, notamment fonciers. La Croix Rouge ivoirienne et Caritas ont été les premières organisations à apporter une assistance de base aux réfugiés, avant que le HCR ne devienne opérationnel sur le terrain en 1991 [Kuhlman, 2002; Niamke, 2005][3]. L'essentiel de l'offre de services éducatifs pour ces personnes déplacées a été mis en œuvre par l'ONG ADRA (Agence Adventiste de Développement et de Secours), partenaire opérationnel du

[1] Un statut de réfugié conféré sur une base *prima facie* signifie que le seul fait d'être originaire d'un pays spécifique (le Libéria dans ce cas) est suffisant pour obtenir le statut de réfugié dans le pays d'asile.
[2] La ZAR était composée de quatre départements voisins du Libéria, dans l'ouest et le sud-ouest ivoirien : les départements de Danané, de Toulepleu, de Guiglo et de Tabou.
[3] Un protocole d'accord a été signé entre le gouvernement de Côte d'Ivoire et le HCR en février 1992 qui autorisait notamment le HCR à ouvrir un bureau en Côte d'Ivoire [MAE/UNHCR, 1992].

HCR dans le secteur de l'éducation en situation d'urgence. Au cours des années 1990, le nombre de réfugiés a fluctué selon que la situation au Libéria s'améliorait ou empirait, et selon les changements d'attitude de la population locale vis-à-vis des réfugiés libériens. Les réfugiés restant plus longtemps que prévu, ils devenaient un véritable poids sur des ressources locales déjà insuffisantes [Kuhlman, 2002 :21-22]. L'incident de Taï en juin 1995 a également accru les tensions entre réfugiés et autochtones du fait de la militarisation de certains individus parmi eux [ICG, 2004][4]. Après 1999, le statut de réfugié n'a plus été conféré aux Libériens sur une base *prima facie* et les nouveaux arrivants ont dû effectuer eux-mêmes leur demande de statut, de manière individuelle. On demandait alors à ceux qui souhaitaient recevoir une aide basique du HCR de s'installer dans le camp de réfugiés de Nicla près de Guiglo, dans l'ouest ivoirien [Kuhlman, 2002]. En 1997, à la fin de la première guerre civile libérienne, le HCR a entrepris un vaste programme de rapatriement vers le Libéria et a commencé à limiter progressivement ses activités en vue d'un prochain retrait. Ce qui rend le cas ivoirien particulièrement intéressant est que le HCR a répété cette expérience de retrait progressif en 2005, après avoir accueilli une deuxième vague de réfugiés dans les années 2000 suite à une reprise des violences au Libéria[5]. On peut alors se demander si certaines leçons ont été tirées des années 1990 dans le domaine de l'offre des services éducatifs à disposition de ces réfugiés libériens.

Les arguments en faveur des écoles de réfugiés

Un rapport de 2002 commissionné par l'unité d'évaluation et d'analyse des politiques du HCR a déploré le fait que la stratégie du HCR en Côte d'Ivoire ait été, dès le début, incompatible avec l'option d'intégration locale[6], d'une part en prolongeant une assistance de base pendant trop longtemps, d'autre part en instaurant un système

[4] La ville ivoirienne de Taï a servi de base arrière pour organiser des incursions violentes de l'autre côté de la frontière, côté libérien. En juin 1995, des groupes armés en provenance du Libéria ont attaqué la ville, forçant des milliers d'Ivoiriens à fuir vers des zones plus sures. Comme un certain nombre de réfugiés vivant aux alentours de Taï avaient été impliqués dans ces incursions violentes, le gouvernement ivoirien a décidé, suite à ces événements, de changer sa politique vis-à-vis des réfugiés, et de passer d'une installation libre parmi la population ivoirienne à une installation en camp de réfugiés. Un camp a donc été créé près de Guiglo, dans l'ouest ivoirien mais relativement loin de la frontière, pour accueillir les réfugiés qui résidaient dans la région de Taï (le camp de Nicla). A cette exception près, l'installation spontanée a continué de demeurer la norme pour les libériens arrivants entre 1995 et 1999 [Kuhlman, 2002].

[5] La première guerre civile libérienne a pris fin en 1996 et a été suivie d'une période de relative stabilité. En 1999, une deuxième guerre civile libérienne a éclaté qui s'est terminée dans le courant de l'année 2003.

[6] L'intégration locale est l'une des trois solutions durables envisagées par le HCR et pour lesquelles le HCR envisage un soutien (le rapatriement librement consenti et la réinstallation dans un pays tiers étant les deux autres options envisagées à long terme). L'option de rapatriement est toujours privilégiée dans la mesure du possible, sauf dans des situations où il est impossible pour une personne de retourner de là où elle vient.

d'éducation parallèle impossible à pérenniser à long terme : le HCR a en effet abandonné une grande partie des élèves réfugiés en 1999 quand l'agence a dû gérer son retrait progressif [Kuhlman, 2002]. Dans la mesure où le gouvernement ivoirien avait montré une relative ouverture envers les réfugiés libériens ainsi qu'une volonté politique de respecter les clauses de la Convention de Genève relative au statut des Réfugiés, la situation a été interprétée comme un acte manqué. On peut toutefois se demander si l'intégration des élèves réfugiés libériens dans le système ivoirien était réellement une possibilité au début des années 90 et si les termes du débat entre intégration dans les écoles existantes ou mise en place d'écoles parallèles étaient clairement posés. Toute une série d'arguments a été mis en avant au début des années 1990 en faveur de la mise en place d'un système parallèle et des écoles de réfugiés [Niamey, 2005] :

1. Du point de vue des parents, continuer le programme d'enseignement libérien était d'autant plus important que l'autre option (suivre le curriculum ivoirien) impliquait automatiquement un changement de l'anglais au français dans la langue d'instruction. Les parents craignaient donc que leurs enfants ne perdent leur capacité à parler anglais, ainsi qu'une bonne partie de leur identité culturelle. Une autre préoccupation était aussi de ne pas pouvoir suivre ce que les enfants apprenaient à l'école.
2. La limite d'âge a été citée comme contrainte par d'anciens élèves, les écoles ivoiriennes n'acceptant pas les enfants de plus de 12 ans en CP ni les plus de 15 en sixième. Une telle restriction n'existe pas dans le système éducatif libérien.
3. D'un point de vue pédagogique, les enseignants libériens ont mis en avant, à juste titre, les difficultés des élèves libériens à suivre une instruction en français, en particulier ceux dont la scolarité était déjà bien avancée. Ils suggéraient donc de continuer le programme d'enseignement libérien et certains d'entre eux furent particulièrement prompts à commencer des programmes d'enseignement parallèles informels de leur propre chef, avant l'institutionnalisation même du système parallèle.
4. Anticipant certaines difficultés pratiques à intégrer un afflux massif d'élèves libériens dans les structures éducatives existantes (il n'y avait déjà pas assez d'écoles dans la ZAR pour répondre de façon adéquate à la

demande ivoirienne), le gouvernement ivoirien ne s'est pas opposé à la mise en place des écoles de réfugiés, d'autant plus qu'il ne s'attendait pas à ce qu'un tel système dure longtemps.

5. La position du HCR a manqué de clarté dès le départ. Tout au début de son intervention, en 1991, le HCR avait développé un plan pour intégrer les enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes, or ce plan ne s'est jamais concrétisé et des écoles de réfugiés ont été créées à la place [Kuhlman, 2002]. Les raisons qui ont fait dévier de l'idée initiale ne sont pas très claires. On peut seulement supposer qu'au vu du manque structurel d'infrastructures dans la ZAR, le gouvernement ivoirien a été réticent à appuyer un programme à grande échelle qui aurait risqué d'avoir un impact négatif sur l'accès à l'éducation pour les citoyens ivoiriens. De plus, d'un point de vue plus pragmatique, le HCR a peut être délibérément choisi de ne pas ajouter une source de tension supplémentaire à une situation déjà tendue. Si les réfugiés les plus revendicatifs tenaient à conserver un système d'éducation qui leur était familier, la décision la plus sage était probablement de soutenir les initiatives qui s'étaient déjà mises en place.

Si certains arguments ont été plus mis en avant que d'autres[7], tous les acteurs on privilégié la mise en place d'un système éducatif parallèle gratuit à grande échelle. D'une part, cela permettait de couvrir une demande importante des réfugiés ; d'autre part, une telle solution allait dans le sens d'une politique éducative humanitaire n'entravant pas la politique de rapatriement souhaitée par les autorités et le HCR.

L'offre de services éducatifs promue par les agences internationales

Il est fréquent de supposer que tous les réfugiés ont le même parcours et suivent la même trajectoire or c'est loin d'être le cas : certains choisissent de retourner dans leur pays d'origine après quelque temps, d'autres de s'installer où ils sont de manière plus pérenne et d'autres partent tenter leur chance ailleurs, par exemple dans un pays tiers. En ce qui concerne leur éducation, les réfugiés choisissent aussi entre différentes options en fonction du contexte dans lequel ils vivent et de leurs caractéristiques

[7] L'argument du manque d'infrastructures est susceptible d'avoir pesé le plus dans la décision d'instaurer un système éducatif parallèle.

socio-économiques individuelles. Les choix qu'ils font en matière d'éducation ne sont pas forcément des choix permanents et leur entrée dans un système n'exclut pas par la suite de naviguer entre d'autres offres d'éducation.

Ces dynamiques et multiplicités de trajectoires scolaires sont rarement prises en compte dans la planification de l'aide, et le support apporté par le HCR (et par d'autres organisations internationales) prend souvent une forme unique. Ce cas ne fait pas exception. En Côte d'Ivoire, certains parents ont inscrit leurs enfants dans les écoles de refugiés ADRA dès leur arrivée, d'autres ont choisi de les intégrer dans les écoles ivoiriennes en CP, d'autres encore ont opté pour des établissements privés ou des établissements dispensant une instruction religieuse. Certains enfants n'ont pas du tout continué de scolarité en Côte d'Ivoire et d'autres ont changé de système éducatif, passant en milieu de scolarité d'une école de refugiés à une école ivoirienne. Dans le même temps cependant, le support international pour l'éducation refugiée a pris une forme unique.

C'est en 1992 que l'ADRA, grâce à un financement du HCR, a commencé à prendre en charge un système parallèle gratuit qui assurait la scolarisation de la plupart des enfants réfugiés au niveau primaire et secondaire. En 1996-1997, l'organisation était en charge de la scolarisation de 75 000 enfants dont 65 000 en primaire et 10,000 en secondaire [ADRA, 1998]. La plus grande partie de l'enseignement était basée sur le curriculum libérien ; l'anglais était la langue principale d'instruction et le corps enseignant était principalement composé d'enseignants libériens réfugiés et de personnel volontaire[8]. Dans les zones rurales, les salles de classe étaient construites en torchis et en bois avec un toit en paille. Dans les zones urbaines, on louait des bâtiments. Pour les huit premiers niveaux et pour les niveaux 10 et 11, des examens 'maison' validaient les enseignements et permettaient aux élèves de passer dans les classes supérieures en restant dans les écoles de réfugiés ADRA. Outre l'utilisation du même programme d'enseignement, il n'y avait pas de lien formel avec le système éducatif libérien pour ces niveaux. Pour les niveaux 9 et 12 (3ème et terminale), le système ADRA encourageait les élèves à passer les épreuves du West African Examination Council (WAEC), un examen de fin de cycle administré au Libéria mais aussi dans les autres pays anglophones d'Afrique de

[8] Les critères d'embauche du personnel volontaire étaient au moins un niveau de 3ème pour enseigner en primaire et un niveau de terminale pour enseigner en secondaire.

l'Ouest [Dillard, 2003]. Pour l'éducation postsecondaire, le HCR offrait quelques bourses aux étudiants les plus méritants.

A partir de 1994, la formation professionnelle a été prise en charge par la Coopération allemande et plusieurs écoles à vocation professionnelle ont ouvert leurs portes dans les villes principales de la ZAR (Danané, Guiglo et Tabou). Initialement créées pour offrir des formations de compétences aux réfugiés non scolarisés, ces écoles étaient en pratique ouvertes à tous, et beaucoup de jeunes ivoiriens ont ainsi pu bénéficier de formations professionnelles gratuites. Ces établissements dispensaient des enseignements techniques courts en électricité, mécanique, menuiserie, maçonnerie, comptabilité et délivraient des certificats d'aptitude[9]. Bien que l'administration ivoirienne n'ait jamais officiellement reconnu ces certificats, le 'certificat de compétence' (*certificate of proficiency*) était largement accepté par les entrepreneurs locaux comme étant équivalent au diplôme ivoirien CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), habituellement délivré à l'issue de deux ou trois ans de formation technique dans un domaine précis.[10]

L'extrait d'entretien ci-dessous est un bon exemple de l'offre de services éducatifs d'urgence promue par les agences internationales dans les années 1990 et éclaire deux points importants. Il montre d'abord que cette offre a permis à un certain nombre de réfugiés de poursuivre assez loin leur scolarité et d'obtenir certaines qualifications pratiques qu'ils peuvent mettre à profit aujourd'hui, notamment dans leur recherche d'emploi : Francis est allé jusqu'à baccalauréat dans les écoles ADRA puis, bac en poche, a choisi d'étudier la maçonnerie au *T-Tech* de Tabou et vit aujourd'hui de ce métier. Inversement, il révèle aussi comment certains réfugiés ont été forcés de s'adapter à de nouveaux contextes, et pas toujours de leur plein gré. La question éducative a en effet été largement instrumentalisée par le HCR et d'autres acteurs humanitaires pour encourager le rapatriement.

> « Je suis arrivé à Boubélé en 1994 à l'âge de 23 ans. C'était un petit village ivoirien. J'étais en 4ème au Libéria, mais comme il n'y avait pas d'école secondaire à Boubélé, j'ai dû m'inscrire en CM2. Je ne connaissais personne en ville, à Tabou, là où il y avait une école secondaire. Mais au bout d'un certain temps je me suis fait des amis et je me suis installé chez l'un d'eux. J'ai pu m'inscrire en 4ème à l'école secondaire ADRA, l'école pour les réfugiés. En 1999, j'ai passé l'examen du bac du WAEC et j'ai été reçu. Ça a pris un long moment avant de recevoir nos diplômes mais j'ai finalement reçu le mien en avril 2000. Vers la même époque, les

[9] Les différents certificats comprenaient des certificats de participation pour les formations courtes de 6 mois (*certificate of participation*), des certificats d'aptitude pour les formations de 9 mois (*certificate of achievement*), et des certificats de compétence (*certificate of proficiency*) pour les formations qui duraient 18 mois.
[10] Les conditions d'admission au CAP incluaient un niveau minimum dans le cycle secondaire.

> Nations Unies ont dit que nous devions intégrer les écoles locales et les écoles ADRA ont fermé. On a demandé aux élèves de primaire de s'inscrire dans les écoles ivoiriennes et on a conseillé aux élèves plus âgés comme nous de rentrer au Libéria s'ils souhaitaient continuer leur scolarité. Je n'avais pas envie de rentrer. J'avais perdu mes deux parents dans le conflit et je n'ai rien là-bas, pas de parcelle, rien. Je ne connaissais personne non plus qui aurait pu éventuellement m'aider à aller au Ghana, à l'université. Donc après la fin de la terminale, je suis resté à Tabou. Je donnais des cours de soutien scolaire à des élèves qui fréquentaient des écoles privées pour réfugiés[11]. Quand ces écoles ont fermé, je suis parti en brousse, je faisais du charbon pour gagner un peu. Le *T-Tech* de Tabou a de nouveau ouvert ses portes en 2005[12]. Je me suis inscrit et j'ai étudié le bâtiment pendant 9 mois - j'ai obtenu un certificat d'aptitude (*certificate of achievement* équivalent à 9 mois de formation). Je voulais continuer jusqu'au certificat de compétence (équivalent à 18 mois de formation) mais l'école a de nouveau fermé. Maintenant je travaille avec des maçons locaux. Je ne refuse pas le travail, j'aime ça, même si les maçons ne me payent pas toujours ce qu'ils me doivent. » [Francis A., communication personnelle, avril 2007].

Avec la fin de la première guerre civile au Libéria, un grand nombre de réfugiés sont retournés chez eux entre 1997 et 1999, soit de manière encadrée (par le HCR), soit par leurs propres moyens. Moins de fonds ont été mis à disposition par les bailleurs internationaux à partir de 1999 pour assister les populations libériennes réfugiées en Côte d'Ivoire, ce qui était une manière à peine déguisée de promouvoir un retour « volontaire », en fermant les vannes humanitaires d'un côté. Ces restrictions budgétaires ont amené le HCR à repenser sa stratégie et le gouvernement ivoirien a dû accepter l'idée d'une intégration locale pour ceux qui n'étaient pas rentrés.

Les enjeux d'une intégration à grande échelle dans les écoles ivoiriennes

Appliquée à l'éducation, l'intégration locale signifiait en pratique la fin des écoles de refugiés, l'intégration des élèves libériens au sein des structures ivoiriennes existantes, et le passage d'un système d'éducation parallèle gratuit au système d'éducation formel ivoirien. Telle que définie par le Ministère de l'Éducation, l'intégration locale en matière éducative devait « permettre aux enfants réfugiés d'avoir accès à l'éducation primaire dans les mêmes conditions que les ressortissants nationaux » [Ministère de l'éducation, 2001*b*]. Elle ciblait les élèves susceptibles de rester en Côte d'Ivoire après 2000 qui ne pouvaient prétendre à une réinstallation dans un pays tiers ou qui n'apparaissaient pas sur les listes de réinstallation établies. Initialement prévue pour démarrer à l'automne 1999 après une mise à niveau intensive en français de trois

[11] La plupart de ces institutions privées ont émergé à la fermeture des écoles ADRA. Elles étaient dirigées par des enseignants réfugiés et offraient la possibilité de continuer à suivre le programme d'enseignement libérien.
[12] *T-Tech* était le nom de l'école à vocation professionnelle de Tabou.

mois, l'intégration vers le système scolaire ivoirien a dû être été retardée de deux ans suite à de nombreuses difficultés pratiques.

Inquiétudes pédagogiques et problèmes d'équivalence entre les deux systèmes

En termes de contenu, la grande différence entre les deux systèmes éducatifs est l'utilisation d'une autre langue d'enseignement (français dans le système ivoirien, anglais dans le système libérien). Aucun des deux systèmes n'utilise les langues locales dans les petites classes et les enfants apprennent le français ou l'anglais à l'école, sans nécessairement parler ces langues à la maison [Tchagbalé, 2001]. Dans les deux systèmes, l'école primaire dure 6 ans et les acquis de chaque niveau sont plus ou moins équivalents. Il y a trois examens nationaux dans le système ivoirien (examen d'entrée en 6ème, BEPC et baccalauréat) et deux dans le système libérien (examens au niveau 9 et 12)[13]. Si on peut penser que passer de l'anglais au français comme langue d'instruction a moins affecté les plus jeunes, la question reste néanmoins assez préoccupante pour les élèves ayant déjà un certain niveau dans le système libérien. En effet, la plupart d'entre eux ont été forcés de s'inscrire à un niveau beaucoup plus bas dans le système ivoirien afin de compenser leur manque de maîtrise du français.

Problèmes logistiques

Un certain nombre de difficultés logistiques sont venus s'ajouter à ces inquiétudes pédagogiques. Le délai imposé pour l'intégration était trop court : les réfugiés ont été informés en juin 1999 du fait qu'ils allaient être intégrés en octobre de la même année, et il n'y avait pas assez d'infrastructures et d'enseignants dans le système ivoirien pour absorber tous les élèves libériens. Étant donné le manque de préparation, on peut se demander pourquoi la mise en place de cette intégration a été si précipitée. Il était estimé que 20 000 enfants libériens devaient intégrer les écoles ivoiriennes, et le coût de cette intégration était évalué à US$16 million[14] [ADRA, 1999*b* ; IRIN, 2001]. La Côte d'Ivoire ne pouvait faire face à cette situation sans appui. Pourtant, alors que les représentants du gouvernement s'évertuaient à répéter que l'école

[13] En Côte d'Ivoire, le CEPE est délivré à la fin du cycle primaire (Certificat d'Etude Primaire Elémentaire), le BEPC à la fin de la 3ème (Brevet d'Etudes du Premier Cycle), et le baccalauréat à la fin de la terminale, ouvrant la voie à l'éducation supérieure. Dans le système libérien, le *Junior High School Certificate* est obtenu à la fin du niveau 9 (équivalent de la 3ème) et le *Senior High School Certificate* à la fin du niveau 12 (équivalent de la terminale).

[14] Ces estimations incluaient la construction de 450 salles de classe, 250 logements de maîtres, des équipements sanitaires et de cantine, les coûts de recrutement et de formation des enseignants, les salaires mensuels des éducateurs (US$ 127 par mois) et l'achat d'un équipement de base [IRIN, 2001].

ivoirienne ne pourrait pas, en l'état, absorber 20 000 enfants supplémentaires dans ses structures, les bailleurs de fonds ont été extrêmement lents à s'engager à couvrir une partie des coûts [Ministère de l'éducation, 2001*f* ; US Committee for Refugees and Immigrants, 1999].

Les modalités d'intégration des élèves libériens sont restées assez floues jusqu'au dernier moment. Le HCR s'attendait-il à ce que tous les plus jeunes s'inscrivent directement dans les deux premiers niveaux du système ivoirien (en CP1 et CP2)? Cela se serait traduit par la nécessité de trouver de la place pour 9 000 élèves supplémentaires dans les petites classes des écoles ivoiriennes déjà surchargées, une perspective tout à fait irréaliste au vu des infrastructures existantes [ADRA, 1999*b*]. Comme le début de l'année scolaire 1999-2000 approchait rapidement et qu'il n'y avait encore aucun plan pour construire des salles de classe supplémentaires dans les écoles ivoiriennes, l'ADRA a suggéré de réutiliser les structures existantes des écoles de réfugiés pour cette année scolaire tout en lançant la construction de structures additionnelles[15]. L'idée était d'avoir les nouvelles structures prêtes pour l'année scolaire suivante, 2000-2001. Au vu de toutes ces difficultés, le HCR a finalement décidé de ne pas intégrer directement les enfants dans les écoles ivoiriennes, mais de le faire après une année de transition. Les écoles ADRA ont donc été réutilisées pour l'année scolaire 1999-2000, ce qui a permis de continuer à offrir des services éducatifs aux réfugiés dans des régions où il n'y avait pas d'école ivoirienne. La période de transition d'un an a été ensuite prolongée d'une autre année (les mesures concrètes étant plutôt lentes à se mettre en place), et même après ces deux années de transition, beaucoup de Libériens résistaient encore à la simple idée d'intégration dans le système scolaire ivoirien. La promotion du passage d'un système éducatif à un autre a ainsi été globalement assez impopulaire.

Les tribulations de la phase de transition

[15] Le rapport ADRA faisait notamment ressortir que si tous les élèves libériens intégraient les structures ivoiriennes, il manquerait 444 salles de classe et 517 professeurs pour répondre à l'ensemble des besoins du primaire et du secondaire. La majeure partie des constructions concernaient des classes de CP (CP1 et CP2). Ces deux niveaux étant déjà surchargés dans la plupart des écoles ivoiriennes, des salles et des enseignants supplémentaires étaient nécessaires pour permettre l'intégration des enfants réfugiés. Pour les autres classes, la situation était très différente et le rapport a fait ressortir qu'il y avait beaucoup moins d'enfants inscrits et à inscrire dans les niveaux supérieurs, en particulier dans les zones rurales. Les structures existantes à ces niveaux étaient donc capables d'absorber tous les réfugiés [ADRA, 1999*d*].

Au début de la première année de transition, les écoles de réfugiés ne fonctionnaient déjà plus comme avant. L'idée était d' « initier les enfants réfugiés au programme d'enseignement ivoirien en utilisant le français comme langue d'instruction » [UNHCR, 2001*b*]. Le contrat de la plupart des enseignants libériens n'avait pas été renouvelé et du personnel francophone avait été embauché à leur place pour faciliter la diffusion du français dans les pratiques d'enseignement au quotidien. En septembre 2001, soit deux ans après le début de la phase de transition, moins de 5% du nombre estimé d'élèves libériens s'étaient inscrits dans des écoles ivoiriennes [UNHCR, 2002]. Les chiffres ont légèrement augmenté par la suite, notamment grâce à une campagne de sensibilisation menée sur le sujet [UNHR, 2001*c*], mais l'intégration dans le système scolaire ivoirien n'a pas été un succès et seule une minorité d'élèves libériens ont opté pour cette option (2 700 contre 20 000 prévus). Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi la période de transition n'a pas su être convaincante:

1. Dans les écoles de transition, la majorité des enseignants n'étaient pas des enseignants qualifiés et avaient des compétences pédagogiques limitées. Ils ont été embauchés par l'ADRA en septembre 1999 et ont suivi une semaine intensive de formation à l'enseignement. Sans être bilingues, ils ont néanmoins été mis dans la position difficile de faciliter l'intégration d'élèves anglophones dans des classes francophones. Le postulat était qu'après une année transitoire avec un programme ivoirien ajusté, il serait facile d'intégrer les élèves libériens l'année suivante dans des classes correspondant à leur niveau. Un tel projet avait peu de chances de réussir sans suivi pédagogique solide.
2. Le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école avait nettement augmenté dans certaines localités de la ZAR, en grande partie à cause des déplacements de populations et de l'émergence de centres ruraux qui n'existaient pas avant l'afflux de réfugiés. Malgré cette dynamique des populations, la carte scolaire n'avait pas changé depuis les années 1990 et le nombre d'écoles ivoiriennes ne correspondait plus au nombre d'enfants en âge d'être scolarisé. De fait, l'intégration a peut-être en partie échoué parce qu'aucune autre alternative n'a été trouvée pour assurer la continuité de l'éducation dans les zones où les écoles ADRA ont dû fermer leurs portes et où il n'y avait pas d'école ivoirienne proche pour assurer le relais.

3. En termes d'infrastructures, malgré les déclarations répétées du gouvernement indiquant qu'il lui était impossible d'absorber tous les enfants réfugiés dans les écoles existantes, le soutien financier nécessaire à la construction des nouvelles salles de classe n'a été engagé qu'à la fin de l'année 2001, lorsque le HCR a finalement promis de subventionner la construction de 90 salles de classe [UNHCR, 2001*b*]. On se serait attendu à une telle annonce beaucoup plus tôt au vu du nombre d'élèves libériens à intégrer, du nombre de places limité dans les écoles ivoiriennes, et des délais inévitables dans l'exécution de ce type de projet. En juillet 2002, soit trois ans après le début de la phase de transition, 55% seulement des 90 salles de classes avaient été construites [Ministère de l'Education, 2002].
4. Entre 1992 et 2001, le HCR a assumé la majeure partie des coûts relatifs à l'éducation des réfugiés, mais les fonds ont été essentiellement alloués aux salaires des enseignants et à l'achat d'équipements scolaires de base dans les écoles ADRA. Il n'y pas eu de budget mis à disposition pour renforcer les capacités des écoles ivoiriennes existantes dans les années 1990. *A posteriori*, on ne peut que déplorer ce manque d'anticipation dans la planification[16].
5. Enfin - et ce n'est pas le facteur le moins important, beaucoup de réfugiés étaient résolument contre le projet d'intégration dans les écoles ivoiriennes. Les arguments évoqués au début des années 1990 ont refait surface en 1999-2001 pour promouvoir le maintien des écoles de réfugiés : les parents craignaient une acculturation, et les enseignants libériens l'impact négatif d'un changement de langue d'instruction sur les performances académiques des élèves. De nouveaux arguments ont aussi été avancés en 1999. Les réfugiés étaient particulièrement mécontents de ne pas avoir été consultés quand la décision de promouvoir l'intégration dans les écoles ivoiriennes avait été prise et percevaient l'intégration comme imposée. Poussés par une certaine volonté de préserver leur liberté de choix en matière d'éducation, certains leaders et enseignants réfugiés

[16] Les logiques sociales, politiques, financières, et institutionnelles expliquant pourquoi le HCR a agi de cette façon sont difficiles à cerner dix ans après les événements. La plupart du personnel en poste à l'époque a été remplacé et l'étude des archives documentaires d'Abidjan et de Tabou ne permet pas de saisir pleinement toutes ces logiques, même si les correspondance d'alors sont disponibles.

> ont fait une série de propositions au HCR et ont notamment suggéré qu'une évaluation méticuleuse soit faite pour déterminer précisément qui serait concerné par le processus d'intégration. Une autre de leurs propositions était que l'intégration ne vise que les élèves réfugiés souhaitant demeurer longtemps en Côte d'Ivoire et que d'autres alternatives soient envisagées pour ceux qui souhaitaient rentrer au Libéria [UNHCR, 1999*a*][17]. De telles propositions étaient autant d'allusions en faveur de la promotion d'une multiplicité d'offre de services éducatifs pour les réfugiés. Les suggestions des réfugiés ont été écoutées sans être prises en compte, et le soutien du HCR s'est limité à l'intégration : les réfugiés ne souhaitant pas opter pour l'intégration locale ont été simplement avertis qu'ils devaient trouver un autre sponsor s'ils souhaitaient poursuivre leurs études en Côte d'Ivoire dans des écoles privées dispensant le curriculum libérien [UNHCR, 1999*b*].

Les enseignants libériens étaient les plus opposés au changement proposé. Ils perdaient de nombreux privilèges, notamment leur principale source de revenus, leur travail, des rations alimentaires gratuites (en raison de la fermeture des cantines scolaires gratuites du Programme Alimentaire Mondial), et un certain statut social parmi leurs pairs. Il n'est donc pas étonnant qu'ils aient montré autant de motivation à défendre leur statut. Plusieurs anciens enseignants ADRA qui n'avaient pas été réengagés pendant la phase de transition ont intenté des procès contre l'ONG pour des questions de salaires et d'indemnités [ADRA, 1999*c*]. Quelques-uns se sont même engagés dans des contre-campagnes d'information pour tenter de convaincre les parents de ne pas envoyer leurs enfants dans les écoles ivoiriennes. D'autres, sans demander l'accord des autorités, ont créé des écoles parallèles sur le territoire ivoirien qui ont continué à enseigner le curriculum libérien sur le territoire ivoirien.

Il serait cependant erroné de limiter la mobilisation des enseignants à la défense de leurs droits acquis. Certains d'entre eux étaient vraiment convaincus que dans les conditions proposées, l'intégration était une erreur. Les délais étaient trop courts, le nouveau corps enseignant inexpérimenté, le complément d'infrastructure nécessaire inexistant, et trop peu d'attention avait été accordée aux problèmes

[17] Les réfugiés avaient aussi suggéré que des éducateurs bilingues soient embauchés dans les écoles où seraient intégrés les élèves réfugiés.

d'équivalence entre les deux systèmes d'éducation. Quand ils ont finalement réalisé que l'intégration était inéluctable (en 2001), plusieurs enseignants réfugiés ont demandé qu'elle soit progressive[18]. Le gouvernement ivoirien était aussi en faveur d'un changement graduel afin que les parents ne soient pas contraints d'opter pour l'intégration. Le gouvernement a donc suggéré que le système ADRA soit maintenu pour une période de transition plus longue avant d'être relayé par des écoles privées libériennes officiellement autorisées par le Ministère de l'Education ivoirien pour ceux ne souhaitant pas intégrer le système ivoirien [Ministère de l'Education, 2001*e*]. On ne peut que regretter qu'une telle transition progressive n'ait jamais été mise en œuvre. En août 2001, un protocole d'accord fut signé entre le gouvernement ivoirien et le HCR, sur base duquel le gouvernement s'engagea à assister l'intégration directe des plus jeunes en CP dans les écoles ivoiriennes, en fonction des capacités locales d'absorption. Pour les élèves des classes supérieures, il était convenu de les placer à des niveaux équivalents [Ministère de l'Education, 2001*a*]. La mise en pratique de ces décisions fut cependant plus difficile que prévue.

Équivalence ad hoc au primaire et secondaire en péril

Il n'y a pas eu de norme standard pour évaluer les acquis scolaires des élèves réfugiés au moment de leur passage à l'école ivoirienne. Les niveaux étaient évalués différemment selon les écoles et les classes. La plupart des élèves libériens ont été placés en CP et en CE1, sans prendre en compte leur nombre d'années d'instruction dans les écoles de réfugiés. De fait, plutôt que d'intégrer le système ivoirien, les élèves reprenaient bien souvent leur scolarité depuis le début.

Dans certains cas, les élèves ont eu la possibilité de rattraper quelques années, si leurs performances scolaires étaient exemplaires et si la chance leur souriait (autrement dit s'ils étaient instruits par un bon enseignant dans un établissement dirigé par un directeur et un conseiller pédagogique ouverts d'esprit) :

> "Je me souviens de deux élèves libériens. Quand ils ont intégré notre école, nous leur avons fait passer un test. Un a été placé en CP1, l'autre en CP2. Après quelques semaines, l'enseignant est venu me voir. Il m'a dit que l'enfant en CP2 réussissait très bien et il a

[18] L'idée était de mettre en place une intégration sur plusieurs années en commençant la première année par inscrire les élèves libériens en CP1 (tout en continuant les niveaux 2 à 6 dans le système libérien), puis la deuxième année en ne continuant que les niveaux 3 à 6, la troisième année les niveaux 4 à 6, etc… jusqu'à ce que tous les élèves soient absorbés dans le nouveau cursus. Même si ca ne réglait pas la question de la continuité de l'enseignement en secondaire, une telle approche était intéressante.

> suggéré qu'on lui fasse sauter une classe. On l'a placé au niveau suivant, en CE1." [Conseiller pédagogique à Tabou, entretien avril 2007]

Mais dans beaucoup de cas les élèves étaient simplement placés dans des classes de niveau inférieur à leur niveau scolaire et ceux qui n'avaient pas les moyens d'assumer les coûts d'une scolarité qui repartait de zéro étaient contraints d'abandonner leurs études.

Si le HCR avait prévu de faciliter l'intégration des élèves libériens au niveau du primaire, il n'avait curieusement rien envisagé pour les élèves du secondaire. L'éducation post-primaire des élèves réfugiés a officiellement disparu de la scène en 2000, encore une fois mise de côté par un agenda international beaucoup trop focalisé sur l'éducation des plus jeunes[19] [Chelpi-den Hamer, 2007]. Ce brusque arrêt de l'aide pour l'éducation secondaire a eu des conséquences majeures pour les étudiants en termes d'équivalence et de certification des acquis scolaires. Pendant la première année de transition (1999-2000), le soutien au secondaire a été réduit au minimum et le HCR a limité son assistance aux 1 600 élèves de 3ème et de terminale inscrits dans les écoles ADRA en les aidant à passer les examens du WAEC [UNHCR, 1999c].

Ceux qui n'étaient pas inscrits en classes d'examen n'ont pas eu beaucoup d'options et devaient essentiellement compter sur eux-mêmes s'ils souhaitaient poursuivre leurs études. Contrairement à l'éducation primaire, il n'y a pas eu de protocole d'accord entre le gouvernement ivoirien et le HCR pour l'éducation secondaire. L'intégration des élèves libériens dans les collèges et lycées ivoiriens n'était donc pas possible, d'autant plus qu'un très bon niveau de français était requis à l'écrit. Les élèves du secondaire ont donc dû choisir entre abandonner leurs études, rentrer au Liberia, ou déménager vers un pays voisin anglophone pour poursuivre leur scolarité (sous réserve d'avoir suffisamment de moyens financiers ou des sponsors généreux). Une autre alternative était aussi de rester en Côte d'Ivoire et de s'inscrire dans une de ces institutions privées, dirigées par des enseignants réfugiés, qui avaient remplacé les écoles secondaires ADRA. Ces 'écoles clandestines', comme on les appelait alors, offraient la possibilité de continuer des études secondaires de la 6ème à la terminale en suivant le programme d'enseignement libérien. Il n'est pas surprenant

[19] Il est intéressant de noter que même si on adopte une approche juridique, l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ne réduit pas l'éducation de base à l'éducation primaire. Si l'article 28 rend l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous, il encourage aussi l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire (général et professionnel) par la «prise de mesures appropriées » (par exemple, l'instauration de la gratuité de l'enseignement ou l'offre d'une aide financière en cas de besoin).

qu'elles aient été d'un grand secours pour beaucoup d'étudiants qui avaient déjà beaucoup investi dans leur scolarité. Ces écoles ne recevaient aucune aide extérieure et étaient essentiellement financées par les contributions des parents et le prélèvement de frais de scolarité.

Quand il est devenu évident que le HCR n'avait aucune intention de poursuivre le soutien accordé aux élèves de 3ème et de terminale au-delà de la première année de transition, plusieurs représentants d'*écoles clandestines* ont approché l'ADRA et le HCR pour solliciter un soutien afin de faciliter la tenue des examens du WAEC au printemps 2001. Des communications internes au HCR montrent qu'il n'y a pas eu de ligne claire pour répondre à ces demandes et qu'il n'y a pas eu de convergence d'opinions quant à l'attitude la plus stratégique à adopter[20] : continuer à appuyer les élèves réfugiés de 3ème et de terminale à passer les examens du WAEC pouvait-il compromettre le projet général d'intégration des enfants dans les écoles ivoiriennes? Des réactions ad hoc ont finalement été la norme et des initiatives ponctuelles de la représentation HCR en Côte d'Ivoire ont pu soulager les étudiants de 3ème et de terminale à court terme[21] ; par contre, elles ont présenté l'inconvénient d'être inconsistantes avec la position officielle qui était de mettre un terme au soutien à l'éducation secondaire (les réfugiés qui souhaitaient continuer leurs études sous le système libérien étaient invités à "trouver d'autres sponsors") [UNHCR, 1999*b* ; UNHCR, 2001*a*]. Ce qui a été assez frappant avec cette question du secondaire a été les tentatives répétées pour sauver les élèves de 3ème et de terminale en leur faisant passer les examens du WAEC (en 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002), alors qu'aucune attention particulière n'était accordée aux élèves de 6ème, 5ème, 4ème, 2nde ou première au cours des mêmes périodes. On pourrait l'interpréter comme un bel exemple de logique humanitaire où quand les fonds manquent, on préfère typiquement 'en sauver quelques uns', même si ce n'est qu'une minorité.

[20] Le HCR est loin d'être un acteur homogène et des tensions internes existent entre le siège et les représentations pays, ainsi qu'au sein même de ces structures. Il est donc probable que quand le siège du HCR à Genève, en relation directe avec les bailleurs de fonds, fait pression pour couper les budgets, le HCR Côte d'Ivoire tente de négocier un maximum de ressources pour son propre programme. Mais au-delà de cette logique économique, les correspondances du HCR Côte d'Ivoire envoyées au siège pointent également sincèrement vers une logique d'appui aux étudiants.

[21] La représentation HCR en Côte d'Ivoire a fini par aider 846 élèves à passer l'examen du WAEC en 2001. De la part du HCR, cette initiative a été une tentative de dernière minute pour certifier les acquis scolaires des élèves réfugiés de 3ème et de terminale qui avaient suivi un cursus dans les écoles clandestines. Début 2001, une demande officielle avait été déposée auprès du bureau des inscriptions du WAEC à Accra, au Ghana, et des provisions budgétaires avaient été faites au niveau national pour couvrir les frais d'examens. Un examen blanc avait aussi été organisé au printemps 2001 afin d'évaluer le niveau des élèves de ces écoles clandestines. Au final, seuls les élèves qui ont réussi l'examen blanc ont été éligibles à une assistance de la part du HCR, qui incluait notamment le paiement de leurs frais d'examens.

Un autre point intéressant à noter en ce qui concerne le secondaire est que deux lignes de communication ont été menées en parallèle. Alors que l'interlocuteur privilégié de la représentation du HCR en Côte d'Ivoire était le bureau d'inscription du WAEC à Accra, les *écoles clandestines* communiquaient surtout avec les autorités libériennes d'éducation. Leurs efforts ne doivent pas être sous-estimés[22]. En mars 2001, alors que le HCR n'avait pas encore accepté de soutenir les élèves de 3ème et de terminale en payant leurs frais d'examen et la logistique associée, les écoles clandestines avaient déjà reçu une réponse favorable du bureau WAEC à Monrovia (sous couvert du ministère de l'Éducation libérien) qui autorisaient exceptionnellement leurs étudiants à passer l'examen à Harper, dans le Comté du Maryland, près de la frontière avec la Côte d'Ivoire, et accordait un délai supplémentaire de deux semaines pour les inscriptions des candidats.[23]

Nouvelles vagues de réfugiés et absence de mémoire institutionnelle

Quand 40 000 libériens ont de nouveau traversé la frontière en 2003 suite à la reprise des hostilités au Libéria, la décision du HCR et de la plupart des experts internationaux de restaurer les écoles de réfugiés est *a posteriori* jugée plutôt inopportune, du point de vue de l'analyste. Il avait été si difficile d'introduire l'idée d'intégration en 1999-2001 qu'on ne peut que s'étonner de la stratégie adoptée en 2003 pour un afflux aussi faible de réfugiés : si la politique d'intégration décrite précédemment n'était ni réaliste (au vu des capacités locales d'absorption) ni populaire (parmi les familles des 20 000 enfants réfugiés concernés par la mesure), on peut se demander par contre pourquoi elle n'a pas été encouragée pour quelques centaines d'enfants (moins de deux mille enfants étaient concernés par la mesure en 2003) [ADRA, 1999a ; IRC, 2004]. Si on avait tiré des leçons des années 1990, on aurait conseillé aux parents d'inscrire leurs enfants les plus jeunes dans les petites classes des écoles ivoiriennes. Des écoles privées pour réfugiés reconnues par l'État

[22] Les écoles en question sont le *Tabou Bilingual Educational Complex* (T-BEC), la *Private Refugee Education Secondary School of Tabou* (P-RESS), la *United Christian Faith Institute* à Guiglo et le *Dr. R.B. Kowa Memorial Night School* à Tabou.

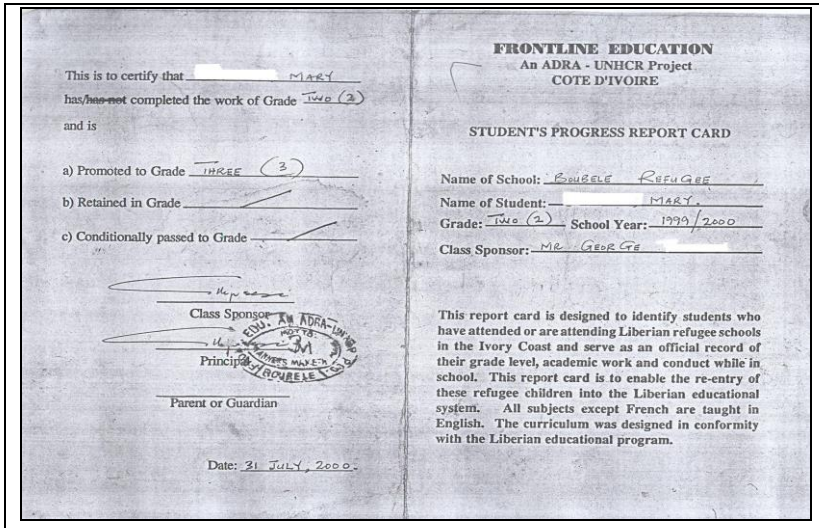
[23] Un autre exemple pour illustrer ce point : en 2002, le HCR a demandé au bureau des inscriptions du WAEC à Accra de prévoir d'administrer la tenue des examens à Tabou, « en raison d'un manque de ressources pour couvrir les coûts de transport jusqu'au Maryland, et les dépenses liées au logement et à l'alimentation » [Ministère de l'Éducation (Liberia), 2002]. Le HCR avait omis d'en informer le ministère de l'Éducation libérien, qui avait officiellement suspendu la tenue des examens WAEC en dehors du Libéria après 2000 pour les élèves réfugiés, et c'est le président d'une école clandestine qui a fait passer l'information. Le ministère de l'Éducation libérien a finalement accepté cette entorse à la règle et instruit le chef du bureau WAEC au Libéria de procéder aux arrangements nécessaires pour la tenue des examens en Côte d'Ivoire.

auraient été une alternative pour ceux qui ne souhaitaient pas que leurs enfants suivent le cursus ivoirien, et le HCR aurait apporté un soutien à l'enseignement secondaire dès le départ, afin d'éviter des problèmes de certification pour les élèves déjà avancés dans leur scolarité. Il semble malheureusement qu'on n'ait tiré aucun enseignement du passé. Des écoles de réfugiés ont été mises en place en 2003, mais seulement pour le primaire, et personne n'a souhaité promouvoir l'option d'une intégration directe pour les plus jeunes. On peut comprendre les logiques sous-jacentes d'une telle intervention : le HCR ne fait qu'appliquer une politique générale qui consiste à toujours privilégier l'option de rapatriement comme première solution durable ; les partenaires opérationnels du HCR ont certains intérêts financiers à se positionner au niveau éducatif ; et certains réfugiés ont plus d'intérêt que d'autres à ce qu'un système d'écoles parallèles soit institué. On peut regretter cependant que des logiques essentiellement politiques et économiques aient pris le pas sur des logiques sociales.

Entre 2003 et 2007, le *Comité International de Secours* (IRC) a été le partenaire opérationnel du HCR pour la mise en œuvre des programmes d'éducation pour réfugiés[24]. Les activités se sont d'abord limitées à des activités récréatives dans les villages où de nouveaux arrivants s'étaient installés, puis ont évolué en un système d'éducation parallèle largement basé sur le programme d'enseignement libérien. Début 2004, 1 600 élèves étaient inscrits dans ces écoles, la plupart étant de très jeunes enfants [IRC, 2004]. Il n'a pas été facile en pratique de faire la distinction entre les nouveaux arrivants de 2003 et les réfugiés des années 1990 qui étaient restés en Côte d'Ivoire après 1999. Il est donc très probable que certains réfugiés soi-disant déjà « intégrés » ont aussi profité de l'assistance visant les nouveaux arrivants. Le cas de Mary est particulièrement intéressant. Entre 1998 et 2006, elle est passée par quatre institutions différentes : une école ADRA, un centre récréatif privé pour réfugiés non reconnu par l'État, une école IRC et un institut privé ivoirien enregistré au ministère de l'Éducation Nationale. L'illustration I donne une vue d'ensemble de son parcours éducatif et montre qu'elle a alterné des périodes où elle a été scolarisée avec d'autres périodes où elle ne l'était pas. Mary a finalement pu intégrer le système d'enseignement ivoirien en CM2. Alors qu'un parcours normal lui aurait permis de finir ses études primaires en 2004, elle a perdu trois ans en naviguant entre les systèmes et n'a terminé son cycle primaire qu'en 2007.

[24] L'ONG ADRA n'était plus opérationnelle en Côte d'Ivoire depuis plusieurs années.

Illustration I. Parcours scolaire de Mary (1999-2007)



This is to certify that [redacted] MARY
has/~~has not~~ completed the work of Grade TWO (2)
and is

a) Promoted to Grade THREE (3)
b) Retained in Grade
c) Conditionally passed to Grade

Class Sponsor
Principal
Parent or Guardian

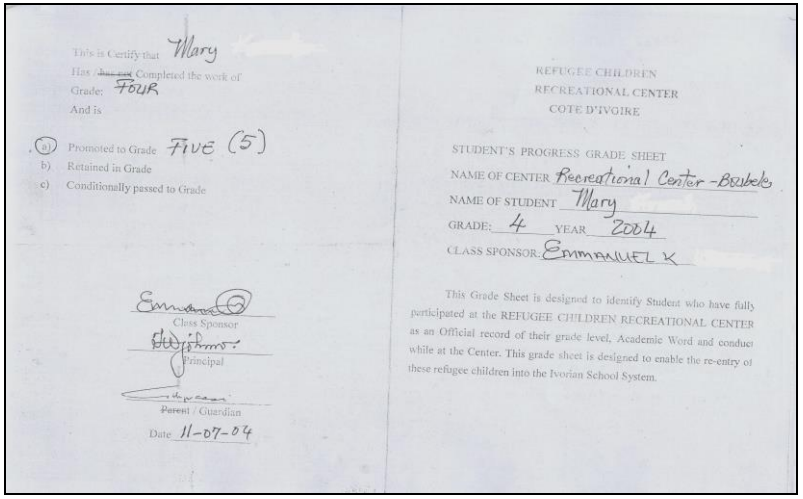
Date: 31 JULY, 2000

FRONTLINE EDUCATION
An ADRA - UNHCR Project
COTE D'IVOIRE

STUDENT'S PROGRESS REPORT CARD

Name of School: BOUBELE REFUGEE
Name of Student: [redacted] MARY
Grade: TWO (2) School Year: 1999/2000
Class Sponsor: MR. GEORGE

This report card is designed to identify students who have attended or are attending Liberian refugee schools in the Ivory Coast and serve as an official record of their grade level, academic work and conduct while in school. This report card is to enable the re-entry of these refugee children into the Liberian educational system. All subjects except French are taught in English. The curriculum was designed in conformity with the Liberian educational program.



This is Certify that Mary
Has/~~has not~~ Completed the work of
Grade: FOUR
And is

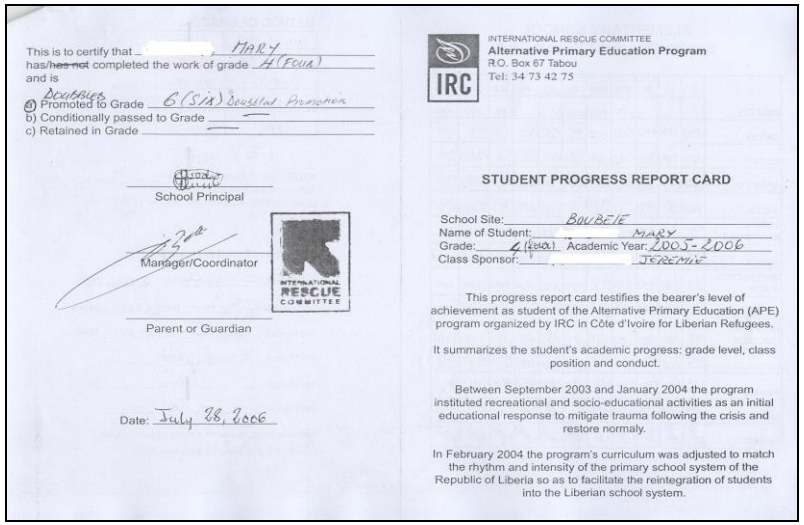
(a) Promoted to Grade FIVE (5)
b) Retained in Grade
c) Conditionally passed to Grade

Class Sponsor
Principal
~~Parent~~ / Guardian
Date 11-07-04

REFUGEE CHILDREN
RECREATIONAL CENTER
COTE D'IVOIRE

STUDENT'S PROGRESS GRADE SHEET
NAME OF CENTER Recreational Center - Boubele
NAME OF STUDENT Mary
GRADE: 4 YEAR 2004
CLASS SPONSOR Emmanuel K

This Grade Sheet is designed to identify Student who have fully participated at the REFUGEE CHILDREN RECREATIONAL CENTER as an Official record of their grade level, Academic Word and conduct while at the Center. This grade sheet is designed to enable the re-entry of these refugee children into the Ivorian School System.



This is to certify that [redacted] MARY
has/~~has not~~ completed the work of grade 4 (FOUR)
and is
a) Promoted to Grade 5 (SIX) Double Promotion
b) Conditionally passed to Grade
c) Retained in Grade

School Principal
Manager/Coordinator
Parent or Guardian

Date: July 28, 2006

INTERNATIONAL RESCUE COMMITTEE
Alternative Primary Education Program
P.O. Box 67 Tabou
Tel: 34 73 42 75

STUDENT PROGRESS REPORT CARD

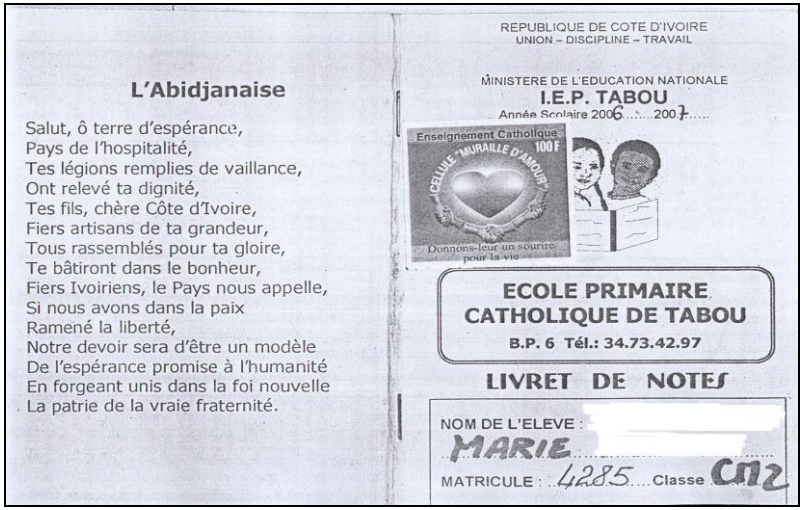
School Site: BOUBEIE
Name of Student: [redacted] MARY
Grade: 4 (FOUR) Academic Year: 2005-2006
Class Sponsor: JEREMIE

This progress report card testifies the bearer's level of achievement as student of the Alternative Primary Education (APE) program organized by IRC in Côte d'Ivoire for Liberian Refugees.

It summarizes the student's academic progress: grade level, class position and conduct.

Between September 2003 and January 2004 the program instituted recreational and socio-educational activities as an initial educational response to mitigate trauma following the crisis and restore normaly.

In February 2004 the program's curriculum was adjusted to match the rhythm and intensity of the primary school system of the Republic of Liberia so as to facilitate the reintegration of students into the Liberian school system.



L'Abidjanaise

Salut, ô terre d'espérance,
Pays de l'hospitalité,
Tes légions remplies de vaillance,
Ont relevé ta dignité,
Tes fils, chère Côte d'Ivoire,
Fiers artisans de ta grandeur,
Tous rassemblés pour ta gloire,
Te bâtiront dans le bonheur,
Fiers Ivoiriens, le Pays nous appelle,
Si nous avons dans la paix
Ramené la liberté,
Notre devoir sera d'être un modèle
De l'espérance promise à l'humanité
En forgeant unis dans la foi nouvelle
La patrie de la vraie fraternité.

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE
UNION – DISCIPLINE – TRAVAIL

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
I.E.P. TABOU
Année Scolaire 2006 ..... 2007 .....

Enseignement Catholique 100 F
CELLULE "MURAILLE D'AMOUR"
Donnons-leur un sourire pour la vie

ECOLE PRIMAIRE CATHOLIQUE DE TABOU
B.P. 6 Tél.: 34.73.42.97

LIVRET DE NOTES

NOM DE L'ELEVE : [redacted]
MARIE
MATRICULE : 4285 Classe CM2

Source: Enquête de terrain, printemps 2007

Pourquoi Mary a-t-elle intégré le système ivoirien en 2006 et non en 2001 ? L'explication la plus probable suggère un manque de moyens financiers. Son tuteur était sans emploi entre 2001 et 2004 et donc incapable d'assumer les frais qui auraient découlé d'un passage d'un système parallèle gratuit à un système formel informellement payant[25]. Un autre point assez rare pour être noté est que Mary a été admise directement en CM2 dans le système ivoirien, comme suggéré dans le bulletin scolaire de la dernière ONG qui l'avait encadrée. C'est inhabituel pour deux raisons : d'abord, les conseils pédagogiques provenant d'écoles parallèles sont rarement suivis en pratique par les écoles ivoiriennes ; ensuite, les classes d'examen sont traditionnellement les plus difficiles à intégrer sachant qu'elles reflètent les performances générales de l'école dans les statistiques nationales et que ces résultats pèsent leur poids quand les budgets centraux sont alloués.

En 2005, soit deux ans après l'afflux des ces 40 000 libériens, le HCR a recommencé à limiter progressivement ses activités en vue de son prochain retrait. Pour des raisons évidentes, la fermeture des écoles de réfugiés s'est déroulée beaucoup plus facilement qu'en 2001. Premièrement, il y avait nettement moins de réfugiés à intégrer (moins de 40 000 en 2006 contre 123 000 en 2001). Deuxièmement, l'enseignement secondaire n'ayant reçu aucune assistance de la part du HCR pendant la période 2003-2005, le débat houleux précédent sur la question du maintien d'une assistance au secondaire n'a pas refait surface. Alors qu'il existait un accord formel entre l'IRC et les autorités libériennes sur la question des équivalences de niveau dans le but de faciliter le retour des élèves au Liberia, aucun accord n'a été établi entre l'IRC et les autorités ivoiriennes[26]. Il n'a pas été question non plus de période de transition visant à faciliter une intégration locale pour ceux qui ne

[25] Si l'éducation primaire est en théorie gratuite en Côte d'Ivoire, les parents doivent assumer plusieurs dépenses qui varient largement suivant les écoles. A l'école primaire *Seoueke* de Tabou, il n'y a pas de frais d'inscription, l'école est entièrement gratuite. Par contre, les parents doivent payer 250 francs CFA pour payer le prêt des manuels scolaires. Si les manuels sont abimés, les parents doivent rembourser. Une partie des cahiers et ardoises est donnée gratuitement. L'école ne comptant que des enseignants titulaires, les parents ne doivent pas supporter de dépenses pour payer d'éventuels vacataires. Dans les classes d'examen, les parents doivent s'acquitter des frais d'examen (entretien avec le directeur d'école, printemps 2007). Dans d'autres écoles moins bien servies et plus isolées, il n'est pas rare de payer une petite somme à l'inscription de l'enfant (de l'ordre de 1,000 francs CFA par an) pour couvrir les dépenses annuelles de craie, cahiers, réparations de bancs, etc… Ensuite, dans les écoles utilisant du personnel bénévole pour enseigner des niveaux qui ne sont pas servis en enseignants titulaires, les parents sont mis à contribution chaque mois (entretien avec des enseignants de l'EPP Zou, printemps 2007).

[26] L'IRC a eu plusieurs contacts avec des officiels libériens de l'éducation dans le Comté du Maryland. Cela a éventuellement facilité l'obtention d'une équivalence de niveaux entre les deux systèmes. Des élèves ayant fréquenté les structures IRC pouvaient en théorie s'inscrire dans la même classe quand ils rentraient au Libéria, à condition de présenter le relevé de notes IRC à leur arrivée [Ministère de l'Éducation (Libéria) 2006]. Si cela n'a pas été le seul moyen pour évaluer les acquis scolaires des élèves de retour au Libéria, un tel arrangement a pu faire gagner du temps.

souhaitaient pas retourner au Libéria. Dans certains cas, cela s'est passé sans accrocs, comme dans l'exemple de Mary, mais dans d'autres cas, les élèves réfugiés restant en Côte d'Ivoire n'ont pas pu s'inscrire dans les écoles ivoiriennes, même s'ils le souhaitaient. On peut évoquer un manque structurel de place mais aussi un manque criant d'information, les parents libériens arrivant souvent trop tard pour les inscriptions et les classes étant déjà complètes. Le manque de cartes d'identités a sans doute aussi été un obstacle pour s'inscrire en classes d'examens, même si c'est également un fait courant pour les élèves autochtones[27] [Conseiller Pédagogique à Tabou, entretien, avril 2007].

Conclusion

Le réseau INEE (réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence) privilégie à court terme l'enseignement du pays d'origine pour des situations de réfugiés qui ne sont pas censées durer. Si la situation se prolonge, le réseau préconise la mise en place d'un système d'enseignement qui soit compatible avec les deux systèmes, où les acquis scolaires sont reconnus à la fois dans le pays d'origine et le pays asile, et où les options des étudiants restent ouvertes dans les deux pays, qu'ils choisissent de poursuivre leur scolarité ou d'intégrer le marché du travail local [INEE, 2004]. La question est-elle donc de savoir séparer le « court-terme » du « long-terme » dans les situations de réfugiés ? Notre connaissance de la complexité des guerres contemporaines est-elle à ce point insuffisante qu'il faille jouer aux devinettes en estimant la durée éventuelle d'un conflit ? La politique du HCR en Côte d'Ivoire a été largement basée sur le postulat que la guerre civile au Libéria ne durerait pas. Pourtant, elle a continué sur plus d'une décennie, assez pour que deux générations d'enfants terminent le cycle primaire et que certains continuent leur scolarité dans le secondaire et le postsecondaire.

L'approche éducative « humanitaire » est intimement liée à la politique de rapatriement qui est privilégiée de manière officielle par les bailleurs de fonds, le HCR (et partenaires opérationnels), et les pays hôtes ouverts à l'institutionnalisation

[27] Le manque de pièces d'identités est fréquent en Afrique sub-saharienne et beaucoup d'enfants ivoiriens ne présentent pas de certificats de naissance lors de leur entrée à l'école, bien que ce document soit nécessaire à la mise en place de leur dossier scolaire. Cette pratique est en général tolérée jusqu'à ce que les élèves atteignent la première classe d'examen, mais là, leur dossier administratif doit être régularisé sous peine de ne pas pouvoir passer l'examen de fin de cycle primaire et de ne pas pouvoir continuer leurs études dans le secondaire [Conseiller Pédagogique à Tabou, entretien, avril 2007].

d'un système parallèle d'éducation à grande échelle sur leur territoire. Si on peut évoquer certaines logiques financières qui expliquent le changement brutal de politique du HCR en Côte d' Ivoire à la fin des années 1990, on ne peut que regretter le manque d'anticipation général de l'institution. Quand il n'a plus été financièrement possible de continuer à assurer un système parallèle d'éducation pour les libériens réfugiés en Côte d' Ivoire, le HCR s'est déchargé un peu trop vite des élèves sous sa tutelle, en passant brutalement la main à un État ivoirien non préparé. Les écoles de réfugiés ont été fermées pour encourager les retours, les élèves inscrits dans les écoles secondaires n'ont plus reçu aucun support gratuit, et le HCR n'a pas respecté les engagements financiers sur lesquels il s'était engagé, notamment la promesse de renforcer un certain nombre d'infrastructures ivoiriennes dans les zones d'accueil. Les questions d'équivalence et de certification des acquis scolaires n'ont également été traitées que superficiellement et trop peu d'attention pédagogique a été accordée aux enfants ayant déjà une scolarité avancée. D'un point de vue pratique, on peut légitimement s'interroger sur les processus qui ont amené des logiques essentiellement politiques et économiques à prendre le pas sur des logiques sociales de protection des populations.

L'article souligne enfin la rigidité de l'offre éducative internationale qui tend à occulter une offre éducative locale et variée, ainsi que la fluidité des trajectoires scolaires des enfants réfugiés. Laisser plusieurs portes ouvertes à des personnes déplacées de guerre devrait être indispensable dans la formulation de toute assistance. Pourtant l'aide internationale tend à être standardisée et à prendre une forme unique, basée sur ce qui est considéré comme « LE » parcours standard, au détriment des autres. S'il est improbable en situation d'urgence que chaque histoire personnelle puisse être individuellement prise en compte (au vu du nombre de personnes à soulager), les acteurs de l'humanitaire devraient chercher à promouvoir une approche plus nuancée en matière d'éducation, qui reconnaisse les dynamiques et la multiplicité des trajectoires scolaires des réfugiés. Cela implique de promouvoir, au-delà du paquet standard, une offre de service « à la carte », qui prenne en compte la diversité des acteurs impliqués dans l'offre d'éducation, les priorités individuelles des réfugiés, et des contextes variés, toujours fluctuants.

Bibliographie

ADRA [1997], Description du sous-projet 97/AP/ICO/CM/201(d), Annexe A. Internal document.

ADRA [1998], Statistics, March 1998, Internal document.

ADRA [1999*a*], Description du sous-projet 99/AP/ICO/CM/201 (c), Annexe A, Internal document.

ADRA [1999*b*], Proposition de participation à l'intégration des enfants libériens, Internal document.

ADRA [1999*c*], Internal note, June 1999.

ADRA [1999*d*], Internal note, 20 September 1999.

BIRD, L. [2003], *Surviving School Education for Refugee Children From Rwanda 1994-1996.* Paris: UNESCO/IIEP.

BUCKLAND, S. [2006], *Making Assessment Count – A look at Certification and Validation of Refugee Learners' Attainments*. University of Sussex: Unpublished Master thesis.

CHELPI-DEN HAMER, M. [2007], "How to certify learning in a country split into two by a civil war? Governmental and non-governmental initiatives in Côte d'Ivoire, 2002-06", in Research in Comparative and International Education, 2 (3): 191-209.

DILLARD, M. [2003], "Examinations Standards, Educational Assessments, and Globalizing Elites: The Case of the West African Examination Council", in Journal of African American History, 88 (4): 413-428.

ICG AFRICA REPORT [2004], *Côte d'Ivoire : no peace in sight*. Dakar/Brussels : International Crisis Group.

INEE [2004], "Minimum standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction", Paris: UNESCO/INEE.

IRIN [2001], "Focus on integrating Liberian children in education", Yamoussoukro, 15 May, 2001.

KUHLMAN, T. [2002], "Responding to protracted refugee situations: A case study of Liberian refugees in Cote d'Ivoire", UNHCR: Evaluation and Policy Analysis Unit.

LIBERIAN REFUGEE COMMUNITY [2000], *Letter between the Liberian Refugee Community to UNHCR, 18 December 2000*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION [1992], *Accord de Coopération entre le Gouvernement de la République de Côte d'Ivoire et le Haut Commissariat des Nations-Unies pour les Réfugiés.* 28 Février 1992.

MINISTRY OF EDUCATION [2000], Internal document.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*a*], *Protocole d'accord relatif à l'intégration dans le système éducatif ivoirien des enfants réfugiés de la Zone d'Accueil des Réfugiés entre le gouvernement de la République de Côte d'Ivoire, UNHCR, UNICEF et le PAM. 31 août 2001*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*b*], *Guide d'information relatif à l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*c*], *Rapport sur le partenariat avec l'éducation nationale. UNHCR-ADRA-Inspection de l'enseignement primaire Tabou*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*d*], *Rapport sur la réunion du Comité d'éducation, 1 March 2001*.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*e*], *Letter between the Ministry of Education and UNHCR, 25 January 2001*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*f*], *Discours du Ministre de l'Education Nationale à l'occasion de l'atelier de réflexion sur l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien.* Paper presented at the Colloque sur l'intégration des jeunes anglophones libériens dans le système scolaire ivoirien. Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 7-10 May 2001.

MINISTRY OF EDUCATION [2001*g*], *Etat des effectifs des élèves réfugiés de l'IEP Toulepleu, Guiglo et Danané*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION [2002], *Point de la construction des 66 classes dans la ZAR. 23 Juillet 2002*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION (Liberia) [2002], *Letter between the Liberian Ministry of Education and the Liberian WAEC office, 11 March 2002*. Unpublished document.

MINISTRY OF EDUCATION (Liberia) [2002], *Letter between the Liberian County Education Officer in Harper, Liberia, and the IRC field office in Tabou, Côte d'Ivoire, 24 May 2006.* Unpublished document.

NIAMKE, B. [2005], *Etude sur les obstacles à l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien*. Unpublished Master thesis.

PRESTON, R. [1994], "States, Statelessness and Education : post-return integration of Namibians trained abroad", in International Journal of Educational Development, 14 (3): 299-319.

SESNAN, B. [1999], *Issues in assessment and certification in difficult circumstances* (Concept paper for UNESCO-PEER's commission on assessment and certification for people in difficult circumstances in Eastern and Central Africa, and the Horn of Africa), Paris: UNESCO/IIEP.

SINCLAIR, M. [2002], Planning Education in and after Emergencies, Paris: UNESCO/IIEP.

TCHAGBALE, Z. [2001], "L'intégration linguistique de l'élève libérien", Paper presented at the Colloque sur l'intégration des jeunes anglophones libériens dans le système scolaire ivoirien, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 7-10 May 2001.

UNHCR [1999*a*], Internal note, 15 September 1999.

UNHCR [1999*b*], Internal email, 20 September 1999.

UNHCR [1999*c*], Internal fax, 16 december 1999.

UNHCR [2001*a*], Internal email, 20 September 2001.

UNHCR [2001*b*], *Discours de Mme Ana Maria Canonica à l'ouverture de l'atelier de réflexion sur l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien.* Paper presented at the Colloque sur l'intégration des jeunes anglophones libériens dans le système scolaire ivoirien, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 7-10 May 2001.

UNHCR [2001*c*], Elaboration d'un plan media pour la zone d'accueil des réfugiés en Côte d'Ivoire relatif à l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien.

UNHCR [2002], Internal note, 2002.

UNHCR [2005], *UNHCR Statistical Yearbook – Trends in Displacement, Protection and Solution.* Geneva: UNHCR.

UNHCR. [2005], *UN Global Appeal 2007 – Strategies and Programme,* Geneva: UNHCR.

United States Committee for Refugees and Immigrants [1999], *US Committee for Refugees and Immigrants Survey 1999 - Côte d'Ivoire*. Online. Retrieved September 2007 from http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/refworld/rwmain?page=country&docid=3ae6a8a710&skip=&coi=CIV