



norrage

LA LETTRE DE NORRAG

RESEAU D'ETUDES ET DE RECHERCHE SUR LES POLITIQUES D'EDUCATION ET
DE FORMATION

Numéro 5

Mars 1997

EDUCATION POUR TOUS - POUR QUI ? UN NUMERO SUR L'EVALUATION INTERMEDIAIRE D'ETP A AMMAN, JORDANIE

Editeur : Kenneth King
Centre of African Studies, 7 Buccleuch Place, University of
Edinburgh, Edinburgh EH8 9LW, Ecosse GB
Téléphone (44) 0131 650 3878 ; Fax : (44) 0131 650 6535 ;
Kenneth.King@ed.ac.uk ou P.King@ed.ac.uk

Adresse de la Coordination :
Michel Carton
Institut Universitaire d'Etudes du Développement (IUED),
Case postale 136, Rue Rothschild 24, 1211 Genève 21, Suisse
Téléphone : (41) 22 906 590/1 ; Fax (41) 22 906 5994
Michel.Carton@iued.unige.ch
<http://www.unige.ch/iued/norrage>

Traduction : NICOLE REGE COLET

Le financement de la coordination et de LA LETTRE DE NORRAG est assuré par la Direction de la coopération et du développement

TABLE DES MATIERES

HISTOIRE ET DOCUMENTATION

Le discours sur l'éducation pour tous de 1990 à 1996 Kenneth King	6-9
Les obstacles par rapport à la réalisation des objectifs EPT : questions venant de la recherche qualitative Elsie Rockwell	10-11
Cinq ans après Jomtien : qui s'occupera des besoins en apprentissages de base ? Juan Carlos Tedesco	12

PERSPECTIVES REGIONALES

L'évaluation intermédiaire d'EPT : la région de l'Asie de l'est et du pacifique Sheldon Shaeffer	13-14
Quelques commentaires tirés de l'évaluation intermédiaire pour l'Afrique occidentale et centrale Dorothy Kom	15-16
L'évaluation intermédiaire des progrès vers l'éducation pour tous : perspectives en Afrique orientale et australe Anna Obura	17-20
Qui a le pouvoir de définir "l'éducation de base" ? Birgit Brock-Utne	21
L'éducation pour tous en Amérique latine et aux Caraïbes Ernesto Schiefelbein	22
Rapport de synthèse du séminaire d'évaluation intermédiaire d'EPT de la région de l'Amérique latine Maria-Luisa Jaurequi	23-24

RAPPORT DE SYNTHÈSE

Education pour tous : la réalisation des objectifs. Un commentaire sur le document de travail pour le forum d'Amman Kenneth King	25-27
--	--------------

PERSPECTIVES DES DONNATEURS

Quelques donateurs et l'éducation de base : de 1990 à 1995

Kenneth King	28-32
Les politiques et les pratiques des donateurs à l'égard de l'éducation pour tous depuis Jomtien	
Lene Buchert	33-35
Education pour tous : la réponse d'ODA	
Terry Allsop	36
Où en sont les Pays-Bas depuis Jomtien ?	
Kees van den Bosch	37 – 39
La coopération italo-palestinienne au développement et l'éducation pour tous	
Lavinia Gasperini	40
Le programme d'enseignement primaire par district en Inde	
Jandhyalka B.G. Tilak	41-42
Les changements dans le soutien de NORAD au secteur de l'éducation qui valorisent l'éducation de base	
Sissel Volan	43-46
 LES PUBLICS POUR L'EPT	
L'alphabétisation des adultes et le développement après Jomtien : un bref examen de la question et une présentation de l'International Literacy Institute (ILI)	
Daniel A. Wagner	47-48

L'analphabétisme dans le monde industrialisé : une nouvelle perspective pour l'éducation pour tous Extrait de l'Index Presskit	49-50
L'éducation pour tous : un slogan pour le millénaire L'éducation informelle : une base pour le XXème siècle Alan Rogers et Carol Morris	51-53
Vers une éducation de base et une alphabétisation pour tous gratuites au Ghana Wim Bierlivet avec Leo Dubbeldam et Juliana G. Adu	54-58
L'alphabétisation des femmes en Ouganda David Archer et Sara Cottingham	59-62
Quand "pour tous" ne signifie que "pour certains" : l'éducation de base des adultes après Jomtien Simon McGrath	63-64
Le Mozambique : l'EPT a-t-elle encore une chance ? Vers un renouvellement de la coopération gouvernementale Luis Tiburcio	65-67
L'éducation des femmes et des filles : une lutte continue pour l'égalité Extrait de l'index Presskit	68-69
La scolarisation primaire filles-garçons en Afrique Christopher Colclough	70
LE JEU DES DONNEES	
Le jeu des données : que pouvons-nous faire pour obtenir de meilleures données sur l'éducation? Wolfgang Kuper	71-74
L'aide à l'éducation de base : discours ou réalité Roy Carr-Hill	75-76
La pauvreté et les demandes en matière d'enseignement primaire : le témoignage du Maroc Sobhi Tawil	77-79
Les perspectives de l'éducation pour tous en Ethiopie Tekeste Negash	80-81
L'éducation pour tous : un bref résumé des défis pour le Niger Shona Wynd	82-83

Education pour tous : les actions et les réalisations de la Chine (1990-1996)

Zhou Nanzhao **84-87**

L'éducation pour tous au Kenya depuis Jomtien

Daniel N. Sifuna et Francis X. Gichuru **88-91**

NN 18 : LES DEBATS CONTINUENT**L'environnement de la recherche en éducation dans les pays en développement : un bref examen de la situation de 1980 à 1996**

Sheldon Shaeffer **92-94**

LE DISCOURS SUR L'EDUCATION POUR TOUS DE 1990 A 1996

Kenneth King

Education/Etudes africaines, Université d'Edimbourg, Grande Bretagne

Un peu plus de 6 ans en arrière, NORRAG a fait paraître un numéro spécial de NORRAG NEWS (N° 7) qui coïncidait avec la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous à Jomtien, du 5 au 9 mars 1990. Ce numéro examinait la "préhistoire" de la Conférence Mondiale au coeur des négociations des agences, et il analysait la manière dont diverses ébauches de la Déclaration et du Cadre de travail pour l'action avaient été influencées et forgées par les agences, les lobbies professionnels et au cours de neuf différentes réunions régionales¹.

Certaines personnes associées à la préparation de la Conférence de Jomtien souhaitaient un engagement fort et solide dans EPT. Elles désiraient une CHARTE plutôt qu'une DECLARATION, et elles voulaient que soient nommés des objectifs susceptibles d'être véritablement pris au sérieux par les nations du monde. En fin de compte, Jomtien n'aboutit pas à l'établissement d'objectifs obligatoires, mais il peut être utile pour le lecteur, qui analyse l'état de la situation à mi-chemin, de rappeler quels furent les 6 **objectifs suggérés**:

Le *Cadre de travail pour l'action* suggéra les objectifs suivants, dont le premier concerne le domaine du préscolaire.

Les pays désireront sans doute fixer leurs propres objectifs pour les années '90 selon les dimensions suivantes:

1. Le développement des activités préscolaires et de développement, y compris les interventions dans les familles et les communautés, en particulier pour les enfants de milieux modestes, défavorisés et handicapés (*Framework*, 1990, p. 3)

Nous notons que c'était très important pour la Conférence Mondiale de faire figurer dans la déclaration les activités et le développement préscolaires et de les programmer pour la décennie à venir, or il n'y a même pas l'ombre d'un objectif spécifique à ce niveau de l'éducation, si ce n'est la simple mention "le développement". Plus tard, en 1990, le document de la Banque Mondiale *Primary Education* mit en évidence l'efficacité des établissements préscolaires, mais souligna que pour la plupart des pays en voie de développement "une expérience préscolaire pour tous les enfants, financée par le secteur public, n'est pas réaliste", mais qu'il fallait encourager les établissements scolaires soutenus par des ONG ou la communauté (Banque Mondiale, p. 23). Il sera intéressant de voir, au moment de l'évaluation intermédiaire, s'il existe des manifestations d'un développement important dans ce sens. Si c'est le cas, les exemples de projets viendront vraisemblablement de pays comme l'Afrique du Sud, la Thaïlande, le Chili. Par exemple, dans le Rapport d'évaluation intermédiaire de l'Amérique latine il est évident que tous les pays se sont référés à la progression de l'éducation préscolaire, mais qu'ils ont également observé que le préscolaire privé avait largement dépassé les établissements préscolaires publics.

2. L'accès universel et l'accomplissement de l'éducation primaire (ou le niveau d'éducation supérieure reconnu comme faisant partie de l'éducation de base) d'ici l'an 2000 (*Framework*, p. 3)

Ce dernier fait partie des objectifs qui suscita la plus grande controverse lors des dernières phases de l'élaboration du Cadre de travail à Jomtien. En effet, il y eut des difficultés à faire inscrire l'idée d'un délai dans le texte. Il fallut l'intervention personnelle de feu Jim Grant, le directeur général de l'UNICEF, pour que la mention "d'ici l'an 2000" figurât dans le texte. Il y eut des arguments pour et contre, et en particulier de la part des pays qui savaient qu'ils ne pouvaient pas réaliser EPT d'ici la fin du siècle. D'un autre côté, sans délai, l'objectif retenu pouvait apparaître comme une simple intention. Au cours de la décennie qui a vu se proliférer le discours sur l'audit, la capacité de rendre des comptes, l'efficacité et les résultats mesurables, il était sans doute inévitable qu'on souhaitât un délai et sans ce dernier il n'y aurait pas eu de réunion à Amman, ou d'évaluation intermédiaire, afin de voir quels progrès étaient en cours.

¹ Les volumes de NORRAG NEWS datant de la conférence de Jomtien (N° 7) à 1996 (N° 18) sont disponibles auprès de la Coopération à Genève.

Le fait d'ajouter une année particulière dans le texte fit d'EPT un projet. Bien entendu ce n'est qu'un délai souhaité pour fixer un terme, et le niveau d'universel fut laissé à l'appréciation des pays spécifiques; cela pouvait être 5 années dans certains pays et 9 dans d'autres. Mais faire d'EPT un "projet millénaire" était stratégiquement important, pas seulement pour débloquer des fonds, mais aussi au niveau des programmes nationaux. Par exemple, le gouvernement de l'Inde arriva à Jomtien avec un document conséquent déjà intitulé *Education for all by 2000; Indian perspective* (NIEPA, 1990), précisément parce que l'idée d'un délai fixé à l'an 2000 avait circulé dans les premiers documents et ébauches de la Déclaration.

Mais il y eut un autre effet lié à la formulation de cet objectif en particulier. Comme nous le verrons, c'est le seul des 6 points clés de la Déclaration où le terme **d'universel** est utilisé. Tous les autres items, se rapportant à l'éducation préscolaire, à l'alphabétisation et aux autres compétences fondamentales, utilisèrent simplement des termes **comme développement des prestations** (les compétences préscolaires et de base) ou **acquisition augmentée** (des compétences de savoir-faire à travers les médias) ou **rééducation** (pour le taux d'alphabétisation). **Seule l'éducation scolaire mérita l'idée d'une Education Pour Tous. Dès lors, dans un sens et d'un point de vue sémantique, EPT à Jomtien ne s'intéresse qu'à la Scolarité Pour Tous (SPT).**

Il sera intéressant de voir si l'évaluation intermédiaire à Amman cherche, d'une quelconque manière, à réviser l'objectif; mais il est d'ores et déjà clair que quel que soit l'attrait d'une date millénaire comme objectif, les pays distincts ont déjà établis d'autres dates (par exemple, le Ghana a choisi 2005 pour l'achèvement de l'Education Universelle de Base Obligatoire et Gratuite). Or, stratégiquement elle est restée accrochée à l'idée émanant de Jomtien qu'il y avait un délai à respecter.

3. L'amélioration des apprentissages de telle sorte qu'un pourcentage fixe pour un groupe d'âge approprié... atteigne ou dépasse un niveau défini d'apprentissages essentiels (*Framework*, p. 3).

Le troisième point clé est également en lien avec l'éducation primaire et souleva l'argument que ni l'accès universel, ni la rétention universelle étaient suffisantes; il fallait disposer de contrôles de qualité et de réalisation. Ici, dans la période précédant Jomtien, les exemples des pays industrialisés du Nord furent considérés pertinents puisque plusieurs d'entre eux avaient réussi à assurer un accès et une rétention universels, mais qu'ils devaient encore faire face à des questions importantes concernant les processus d'apprentissage. Par contre, lors des préparatifs de l'évaluation intermédiaire, il n'y eut pas de réunions régionales parallèles en Europe ou en Amérique du Nord. Ce n'est que lors d'un séminaire régional pour l'Asie de l'Est et le Pacifique que les nations industrialisées et les nations en voie de développement se mirent ensemble.

4. Une diminution du taux d'analphabétisme, disons, jusqu'à environ la moitié de son niveau en 1990, d'ici l'an 2000, avec valorisation de l'alphabétisation féminine afin de diminuer les disparités actuelles entre les taux d'analphabétisme entre hommes et femmes. (*Framework*, p. 3)

Tout comme l'objectif concernant l'éducation primaire, l'objectif portant sur l'alphabétisation visait également le millénaire. Mais l'échelle qui fut retenue variait grandement. Il n'y a même pas une allusion à l'alphabétisation universelle, mais une indication illustratrice de ce qu'une nation pouvait entreprendre. Par opposition au discours d'inclusion pour les écoles primaires il y a le tout petit mot, pourtant significatif, "disons", qui suggère quelque chose de très provisoire en matière d'alphabétisation. On constate dans plusieurs articles de ce numéro de La Lettre que les commentateurs ressentent l'alphabétisation comme le parent pauvre de l'éducation de ces 5 dernières années. La plupart des grandes campagnes nationales d'alphabétisation des années précédentes ont eu lieu dans les régions en voie de développement avec des régimes réputés socialistes, et se justifiaient en termes de mobilisation de masse, tirant leurs forces, à la fois morales et physiques, du vieux bloc de l'Est. Avec l'effondrement de ces gouvernements socialistes de l'Union soviétique et de l'Europe de l'est, et l'émergence, à grande échelle, de gouvernements basés sur le multipartisme, ces grandes campagnes nationales sont plus rares et l'intérêt porte sur des approches plus techniques de l'analphabétisme et fondées sur des recherches.

5. Le développement des prestations pour l'éducation de base et la formation aux compétences professionnelles initiales pour les jeunes et les adultes avec des

programmes efficaces évalués en termes de changements et d'impacts dans le domaine de la santé, de l'emploi et de la productivité (*Framework*, p. 3).

On comprend qu'il n'y avait rien de très précis dans ce domaine au moment de Jomtien. Le point de vue de NORRAG, à l'époque, était que ces domaines de l'éducation primaire, de l'alphabétisation et de l'acquisition de compétences professionnelles - mentionnés dans cet objectif comme dans les trois derniers - ne devaient pas être considérés comme trois " objectifs distincts sans lien entre eux ". Il y a une relation très interactive entre les trois domaines de la scolarité de base, de l'alphabétisation et de l'acquisition de compétences professionnelles. " NORRAG souligna le fait que " l'amélioration soutenue de ces trois domaines continuera à être fortement influencée par les représentations quant à l'emploi et au travail à disposition." (NN7, 1990, p. 32)

Six ans plus tard, il semblerait encore plus que la *Déclaration* de Jomtien ainsi que le *Cadre de travail* étaient très limités dans leur manière de prendre en considération le marché de l'emploi qui pouvait avoir des incidences sur les différents scénarios concernant l'éducation de base et la formation pour tous. L'idée globale d'offrir à tous les jeunes gens des compétences et une formation a refait surface au cours des années '90, tout comme des idées plus radicales sur l'articulation de l'éducation et de la formation. Ce consensus en émergence sur une convergence de l'éducation et de la formation ne fut pas pressenti à la réunion de Jomtien, pas plus qu'il n'y avait, à Jomtien, cet intérêt largement diffusé, qui s'est développé depuis, pour la formation au travail indépendant.

6. Une plus grande acquisition, par les personnes ou les familles, des connaissances, des compétences et des valeurs indispensables pour de meilleures conditions de vie et un développement solide et autonome, rendus possibles par tous les moyens de l'éducation y compris les médias (*Framework*, p. 3).

Cet objectif devait s'adresser à la synergie entre les nouvelles technologies et les prestations de l'éducation de base. Il existe des données par rapport à cet objectif thématique, par exemple en Chine, où un réseau informatique a été mis sur pied pour améliorer la qualité des écoles. Mais dans les évaluations régionales, discutées plus loin, il y a peut-être encore d'autres pistes.

En guise de conclusion

Il est évident que les objectifs retenus ont été jugés différemment par les sponsors de Jomtien. Mais on peut dire avec certitude que " Jomtien " est entré dans le vocabulaire du développement au même titre que Rio. Il en est de même de " EPT " - " Education Pour Tous " et de " éducation de base ". Pour la communauté des donateurs c'était une heureuse coïncidence que Jomtien coïncida avec la diffusion du document de la Banque Mondiale sur l'éducation primaire, parce que pour plusieurs donateurs il fournissait une grande partie des fondements issus de la recherche et nécessaires pour EPT, dont ils avaient besoin pour argumenter en faveur d'un plus grand poids accordé à l'éducation de base.

La situation du monde en développement est moins clairement définie. Certains pays ont accordé une grande importance à l'éducation primaire, mais les lecteurs de La Lettre se rappelleront deux points clés de ce numéro spécial sur l'Union Européenne et sur la configuration des demandes émanant des pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP) pour le soutien à l'éducation. Premièrement, sous Lomé III et Lomé IV, seulement 6% et respectivement 5% des engagements pris jusqu'à présent ont été en faveur du secteur de l'éducation de base. On aurait pu imaginer que si Jomtien avait eu une quelconque influence dans les pays ACP, une plus grande demande pour le soutien à l'éducation primaire aurait été plus évidente que sous Lomé IV, et il est possible, bien entendu, que ces valeurs soient légèrement plus élevées à la fin de cette Convention (Crasner, 1995, p. 26).

Deuxièmement, cependant, il faut se remémorer que parmi les 82 pays ACP pas moins de 64% (45) ont accordé une faible priorité au secteur de l'éducation et de la formation, et seulement 19% (13) ont déclaré que l'éducation et la formation étaient prioritaires (Crasner, *Ibid.*).

Nous examinerons davantage cette question des intérêts du " Sud " pour l'éducation de base lorsque nous nous tournerons, plus loin, vers certaines réactions régionales pour l'évaluation intermédiaire.

Référence

Tony Crasner : Investment in human resources: education and training from the perspective of the Lomé Conventions *NORRAG NEWS*, N° 17, Avril 1995

LES OBSTACLES PAR RAPPORT A LA REALISATION DES OBJECTIFS EPT : QUESTIONS VENANT DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

Elsie Rockwell

Centro de Investigacion y Estudios Avanzados, Mexique

La recherche qualitative sur les écoles, les communautés et les régions a éclairé certains problèmes structurels qui peuvent se refléter dans les évaluations quantitatives de la progression de l'éducation de base (l'éducation primaire). Les remarques suivantes concernant l'évolution vers les objectifs d'EPT sont basées sur mes recherches qualitatives et historiques sur la scolarisation dans les régions rurales et indigènes du Mexique. Cependant, leurs implications ne se limitent probablement pas à mon pays. La plupart se base sur des faits et des préoccupations publics, et encourage au partage d'une réflexion sur l'avenir de l'éducation formelle.

1. La scolarité organisée par classes retient et élimine (partout?) de nombreux enfants, engendrant, à grande échelle, une distribution statistique pyramidale du taux de participation à la scolarité primaire. La réalisation de l'objectif EPT - l'éducation de base pour tous - devrait dégager une image statistique plus rectangulaire. Existe-t-il des signes d'une telle évolution? Peut-on la mesurer dans les pays ou dans les régions de ces pays?

2. Est-ce que les pays qui ont récemment élevé le niveau de la scolarité obligatoire donnent des signes d'une distribution statistique plus rectangulaire ou, au contraire, est-ce que la sélectivité a simplement été déplacée plus haut? Cette mesure a-t-elle modifié les objectifs d'EPT en transférant les ressources vers des niveaux plus élevés et sélectifs avant de compléter les niveaux inférieurs pour tous les enfants?

3. Il existe des données historiques qui montrent que l'élévation du niveau de la scolarité obligatoire diminue la valeur sociale, et peut-être même le niveau des acquisitions des niveaux obligatoires précédents (la quatrième primaire devient la sixième primaire, les contenus de la scolarité primaire sont transférés au niveau secondaire). Peut-on atteindre les objectifs quantitatifs d'EPT sans nuire à la qualité et à la valeur d'échange de l'éducation universelle "de base" offerte? Quelle est la meilleure politique par rapport aux changements quand il s'agit du niveau de la scolarité obligatoire?

4. De forts taux d'apprentissage et de faibles taux de redoublement sont utilisés pour évaluer la qualité (et l'efficacité), en partant du principe que plus le taux de redoublement est faible meilleure est la qualité. La recherche qualitative a trouvé des différences culturelles et structurelles significatives selon les pays, les époques, les écoles et les modifications, quant aux mécanismes et aux significations attribuées à ces taux. Elle suggère que la comparaison n'est pas possible et que même les taux (de redoublement) les plus élevés peuvent corrélérer avec l'éducation supérieure. Peut-on construire de meilleures mesures interculturelles de la relation entre le nombre d'années consacrées à l'éducation et les apprentissages réellement réalisés?

5. Comment faut-il interpréter l'augmentation de l'éducation préscolaire? Cette orientation concernera-t-elle tous les enfants? Ou atteindra-t-elle un plafond? Si les ressources sont si rares qu'elles ne permettent qu'une année supplémentaire pour tous les enfants, cette année doit-elle être ajoutée avant (au préscolaire) ou après (une troisième année primaire) les deux premières années dont les groupes marginaux bénéficient en règle générale? Comment est-ce que ce choix modifie les objectifs d'EPT?

6. Le développement d'alternatives flexibles et gérées par les ONG a sans doute permis de diriger des ressources vers les groupes marginaux. Mais il y a un risque que cela ne se reflète pas dans les statistiques globales. Les gouvernements ont-ils mis sur pied des procédures parallèles pour fournir les preuves élémentaires qui leur permettent, ensuite, de rendre compte des gains quantitatifs réalisés à court terme, même si ces prestations ne garantissent pas l'alphabétisation de base? Cette tendance correspond-elle à une solution à long terme pour l'équité éducative?

7. Certaines statistiques de la dernière décennie indiquent une nouvelle tendance vers la polarisation régionale et la polarisation des classes sociales pour ce qui est de l'accès à l'éducation. Lorsque les gains dans le secteur moderne et urbain compensent les pertes dans les régions rurales

et pauvres, cette tendance peut être dissimulée dans les valeurs nationales. Peut-on contrôler, sur le plan comparatif, de manière systématique ces tendances avec une recherche quantitative affinée?

8. On a considéré, autrefois, que les inscriptions dans les services éducatifs privés permettaient aux gouvernements de diriger les ressources publiques vers les classes sociales inférieures. Or, une forte augmentation de l'éducation privée dans les systèmes économiques néo-libéraux suggère plutôt que les grands secteurs à faibles revenus sont obligés de payer pour des services dont les riches bénéficient gratuitement. Ces mêmes secteurs sont peut-être aussi en train de subventionner la qualité déficiente des systèmes publics. Comment évalue-t-on les statistiques sur le secteur privé compte tenu des objectifs d'EPT?

9. EPT recommande une efficacité basée sur des critères d'équité, de qualité et de pertinence. Certaines études suggèrent que les gouvernements engagés dans EPT dépendent des prêts internationaux à fort taux d'intérêt et à faible rendement et sur le bénévolat pour réaliser les droits de base pour tous les enfants, tout en subventionnant une éducation d'élite pour un faible nombre d'enfants. Les études quantitatives permettent-elles d'évaluer de manière précise l'efficacité à long terme de telles politiques? Les dépenses militaires ont-elles été coupées afin de favoriser l'augmentation du budget de l'éducation dans ces pays?

10. Les obstacles majeurs par rapport à la réalisation d'EPT (si réalisation il y a) sont la présence de la guerre, la migration massive de réfugiés politiques et économiques, la discrimination raciale et religieuse, ou tout simplement la pauvreté qui empêche des millions d'enfants de fréquenter l'école. Avec l'extension des politiques néo-libérales, ces situations sont en augmentation, même si on ne l'admet pas volontiers. De plus, les gouvernements peuvent utiliser ces situations pour éluder les engagements en faveur d'EPT. Par exemple, la scolarité peut être refusée aux enfants des soi-disant "squatters", des travailleurs migrants ou des groupes d'opposition engagés dans les luttes pour des droits humains et politiques, telle qu'on l'observe dans mon pays et sans doute dans bien d'autres. Les analyses quantitatives peuvent-elles être mise en relation avec des informations particulières sur la violation des droits de l'enfant à l'éducation et à la vie?

CINQ ANS APRES JOMTIEN : QUI S'OCCUPERA DES BESOINS EN APPRENTISSAGES DE BASE?

Juan Carlos Tedesco

Bureau International de l'Education, Genève

On peut résumer, selon une approche très schématique, en trois points la contribution de la Conférence de Jomtien; a) la priorité à l'égard de l'éducation de base; b) de nouveaux partenariats dans l'éducation; et c) des besoins en apprentissages de base. Selon cette même approche schématique, la thèse que je souhaite développer ici est que si les résultats obtenus pour les deux premiers points sont satisfaisants, les manques pour le troisième sont considérables.

Aujourd'hui, de nombreuses nations, tant dans le monde développé que dans le monde en développement, de même que les agences internationales de coopération et de financement, et l'opinion publique en général s'accordent pour dire que l'éducation de base doit être une priorité dans les politiques éducatives. De la même manière, l'éducation est devenue un enjeu important pour des acteurs sociaux qui ne sont pas traditionnellement impliqués dans le débat sur l'éducation. Les entreprises privées, les médias, les syndicats, les dirigeants culturels etc. sont de plus en plus impliqués dans les processus de prise de décision sur les stratégies éducatives aux niveaux international, régional ou local. De ce point de vue, Jomtien remporte un certain succès. Et j'utilise le terme "certain" parce que nous savons tous que dans la plupart de ces accords et de ces déclarations, les discours sont plus importants que l'action. Cependant, lorsqu'ils décident d'agir, les gens savent au moins ce qu'il faut faire.

Par contre, quant il s'agit de faire face aux besoins en matière d'apprentissages de base, les résultats sont bien moins marquants. L'analyse des facteurs entrant dans l'élaboration de plans d'étude montre que deux formes dominantes de logiques sous-tendent ce processus: la logique des disciplines et la logique des corporations. Dans les deux domaines, nous trouvons des acteurs sociaux précis soutenant chacun une de ces formes de logique. Derrière les disciplines, il y a les scientifiques qui veulent la responsabilité de la décision quant à la part des connaissances qui sont enseignées. Derrière les corporations, il y a les enseignants et les professeurs qui travaillent souvent dans le but de répondre aux attentes des corporations. Dans un tel contexte (présenté, je le répète de manière très schématique et exagérée) aucun de ces acteurs ne prend la responsabilité de représenter les apprenants et d'exprimer leurs besoins en apprentissages.

Dans certains pays, il y a eu des efforts pour inclure de nouveaux acteurs dans le débat sur les plans d'étude. Ces nouveaux acteurs peuvent présenter les besoins en apprentissages du point de vue soit des entreprises privées, soit de l'Eglise ou de la famille. Cependant, les problèmes demeurent. S'il est clair que les besoins en apprentissages de base ne doivent être formulés qu'après discussions et échanges entre ces divers acteurs, ne court-on pas le risque, dans ce cas, que ces décisions ne reflètent qu'un consensus? Existe-t-il d'autres possibilités? Le débat reste ouvert.

L'ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE D'EPT: LA RÉGION DE L'ASIE DE L'EST ET DU PACIFIQUE

Sheldon Shaeffer

Conseiller éducatif régional, UNICEF, Bureau régional pour l'Asie de l'Est et le Pacifique²

Le séminaire d'évaluation des politiques d'EPT pour la région qui comprend l'Asie de l'Est et du Sud-Est et le Pacifique s'est tenu à Hanoi, Viet Nam, le 17 novembre 1995. D'autres activités en relation avec l'éducation (des visites sur le terrain, des présentations et des table ronde) furent organisées en amont, au cours de cette même semaine, comme faisant partie de la troisième consultation ministérielle pour l'Asie de l'Est et le Pacifique, organisée par l'UNICEF, sur les objectifs en faveur des enfants et du développement jusqu'en l'an 2000.

Le séminaire EPT, organisé conjointement par l'UNESCO et l'UNICEF, rassembla 23 participants de 12 pays de cette région auxquels s'ajoutent 7 représentants de l'UNICEF et de l'UNESCO. Comme point de départ des discussions du séminaire, le secrétaire du Forum pour EPT avait préparé un papier qui présentait une synthèse des informations rapportées par 10 pays dans la région en fonction de leurs expériences dans la mise en oeuvre de politiques et de stratégies pour mettre en place l'Education Pour Tous.

Les conclusions principales présentées dans cette synthèse, et donc débattues lors des discussions, sont les suivantes:

- Les prestations en matière de scolarité dans la région ont augmenté et, dans la plupart des pays, les taux de participation sont également en augmentation. Certains pays, ayant presque atteint l'éducation primaire universelle, sont en train d'allonger la scolarité obligatoire jusqu'à 9 années.
- Les prestations d'éducation préscolaire sont également en augmentation, surtout dans les régions urbaines et grâce à des initiatives privées; mais de plus en plus de gouvernements réalisent qu'ils doivent aussi jouer un rôle important à ce niveau.
- Les disparités homme-femme et ville-campagne quant au taux de participation sont progressivement en cours de diminution, mais on pense que ces disparités pourront augmenter non seulement entre les écoles publiques et les écoles d'élite privées, mais également entre les meilleures écoles publiques et les moins bonnes.
- Les pays accordent une attention particulière à améliorer les programmes de formation des enseignants et à développer les plans d'étude et les outils didactiques appropriés aux besoins des apprenants (par exemple, les recommandations ministérielles sur le pourcentage du plan d'étude qui doit être basé sur un " contenu local ").
- Les associations de parents et les autres organisations de l'école et de la communauté gagnent en importance dans la région et assument, à l'occasion, des rôles autres que celui de financer l'école primaire (par exemple, la gestion de l'école et le développement des contenus locaux).
- Les autorités locales et les gestionnaires de école ainsi que les commissions obtiennent plus de responsabilités et de pouvoir en matière de prise de décision pour gérer les écoles, même s'il n'est pas toujours très clair ce que chaque niveau du système est autorisé à faire.
- Dans plusieurs pays, les finances pour l'éducation de base restent toujours insuffisantes pour faire face aux demandes croissantes et aux besoins de plus en plus complexes.

² Ce rapport a été rédigé en collaboration avec M. Prem Kasaju, Coordinateur du Asia-Pacific Programme of Education for All (APPEAL), du bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique à Bangkok; M. Kiichi Oyasu, spécialiste de programme en alphabétisation pour APPEAL; et Michael Lakin, secrétaire général pour le Forum consultatif international pour l'Education pour Tous à Paris.

- Il reste encore de nombreux enfants d'âge scolaire, en particulier dans les régions rurales, qui n'accèdent pas au système d'éducation formelle, malgré le fait que des classes à plusieurs niveaux se développent dans la région afin d'atteindre les régions les plus reculées.
- Les nouvelles occasions d'emploi, qu'elles soient illicites ou pas, sont souvent considérées comme plus attrayantes que l'éducation, et elles retiennent ou retirent les enfants de l'école.
- Plusieurs pays déplorent un manque d'enseignants, en particulier dans les régions reculées; les conditions de travail difficiles ainsi que les barèmes salariaux font qu'il est difficile d'attirer des enseignants qualifiés.
- Pour les jeunes, qui sont souvent à la rue et, dans certains cas, employés, un des problèmes grandissants par rapport à leur formation, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, reste l'exploitation.

Les principales recommandations du séminaire de Hanoi sont les suivantes:

- Les pays qui n'en ont pas eu l'occasion doivent développer un cadre de travail juridique plus cohérent pour garantir la participation à l'école primaire obligatoire, en particulier compte tenu des conséquences du travail des enfants.
- Les gouvernements et les donateurs doivent assurer une continuité dans le financement des réformes et des projets innovateurs qui nécessitent habituellement une longue période de réalisation afin qu'ils soient intériorisés par les personnes, qu'ils soient institutionnalisés dans les écoles et les bureaucraties et, au bout du compte, qu'ils deviennent autonomes.
- Les enseignants doivent être clairement formés à repérer les enfants qui ont des besoins spéciaux et qui risquent de quitter l'école afin de mettre sur pied des programmes individuels (encadrement spécifique) pour les garder à l'école.
- Les ministères de l'éducation doivent prêter une plus grande attention au développement des plans d'étude (par exemple, valoriser les contenus locaux) qui répondent aux conditions et aux besoins spécifiques des apprenants.
- Les enseignants bien qualifiés, et en particulier compétents dans l'apprentissage des connaissances de base, dans l'alphabétisation et dans la prise en charge de jeunes enfants, doivent être nommés (et spécialement formés) pour enseigner dans les premières classes de l'école primaire.
- Les gouvernements, les ONG et les communautés doivent davantage encourager, formellement et informellement, et reconnaître les enseignants (par exemple avec des primes, une promotion accélérée, des primes de difficulté), et en particulier pour les enseignants qui travaillent dans les régions reculées.
- Il faut encourager les associations d'enseignants, les réseaux, les forums, les lettres circulaires afin d'améliorer la motivation, le moral et les performances des enseignants.
- Compte tenu des changements économiques et sociaux, il faut accorder une plus grande attention au rôle de l'école dans la transmission des valeurs morales.
- Tous les acteurs concernés (les départements du gouvernement, les ONG, les organisations religieuses, la communauté, les médias, etc.) doivent s'unir pour promouvoir l'éducation de base; "l'éducation pour tous" implique "tous pour l'éducation".

QUELQUES COMMENTAIRES TIRES DE L'EVALUATION INTERMEDIAIRE POUR L'AFRIQUE OCCIDENTALE ET CENTRALE

Dorothy Kom

ROCARE, Yaoundé, Cameroun

Les trois préoccupations principales de ce séminaire régional d'évaluation intermédiaire sont: l'éducation des filles, les coûts et le financement de l'éducation, et l'éducation en cas d'urgence et pour la reconstruction. Il s'agit de trois faiblesses qui gênent EPT dans cette partie de l'Afrique.

L'éducation des filles

L'importance de cette problématique était évidente au vu du nombre de séances et de conférenciers qui s'en préoccupaient. Cependant, bien que les représentants de la plupart des pays présents aient participé, au cours des 5 dernières années, à des séminaires, des conférences et des ateliers de travail sur l'éducation pour tous et sur l'éducation des filles, le travail avait de la peine à démarrer.

Le projet le plus encourageant en faveur de l'éducation des filles s'est révélé être le projet expérimental transnational CIDA/UNICEF en cours dans sept pays de l'Afrique occidentale et dans un Etat de l'Afrique centrale. En définitive, de plus grands efforts, des moyens et un pouvoir politique plus fort sont nécessaires pour mettre en oeuvre les recommandations de ces séminaires régionaux et des engagements internationaux dans cette partie de l'Afrique. Bien qu'on observe une augmentation de la participation des filles au niveau de l'école primaire et du taux d'alphabétisation des femmes, il faut être prudent. En effet, on s'attend à un taux élevé d'abandon à l'avenir. Au lieu d'une diminution du décalage entre hommes et femmes par rapport à l'analphabétisme on pourrait observer une augmentation du taux d'analphabétisme si on ne met pas rapidement un frein au flux d'abandons, et en particulier celui des filles. A court terme il reste encore beaucoup à faire pour intégrer l'école dans son contexte socioculturel afin de répondre aux demandes des femmes et de consolider le peu de terrain qui a été gagné jusqu'à présent.

Les coûts et le financement

Le document principal sur ce thème important reconnaissait les difficultés financières des gouvernements à faire face aux demandes croissantes en éducation, mais le texte mettait aussi en évidence que l'impact de l'éducation sur une société est tellement important que son financement ne peut pas dépendre de ce que les parents ou les communautés peuvent mettre à disposition, puisque cet apport est surtout imprévisible et certainement insuffisant. Bien qu'il était évident que les pays de cette région devaient compter, en premier lieu, sur leurs propres ressources pour poursuivre le développement de l'éducation, les stratégies pour obtenir des ressources locales, mises à disposition de l'éducation, sont encore à déterminer.

L'éducation en cas d'urgence et pour la reconstruction

Les participants ont décrit l'expérience d'organisation de l'éducation dans des camps de réfugiés (Mozambique) de même que le défi de l'éducation de base dans la situation désastreuse de la guerre au Liberia.

Appréciations générales du séminaire

Le séminaire mit en évidence que la situation d'EPT, dans l'Afrique occidentale et centrale, était encore un défi malgré quelques lueurs d'espoir. Il était urgent de mettre au point des stratégies spéciales pour l'éducation globale et pour l'éducation des filles, en particulier dans cette région, pour les cinq prochaines années. Les discussions sur les coûts et le financement, avec le désavantage de la mondialisation, montrent qu'il ne faut pas compter sur un financement miraculeux venant de

l'extérieur. Les participants furent alimentés par quelques réflexions sur ce que l'Afrique comptait faire pour elle-même avant de tendre la main. En fait, ce séminaire était sensé sensibiliser les participants à penser le cadre conceptuel de l'éducation en Afrique pour l'Afrique sans se fermer sur elle-même, mais sans qu'elle ne démissionne de sorte que d'autres s'en chargent à sa place. Dans ce sens on observe, çà et là, un certain progrès mais il reste encore de nombreuses contraintes. Le défi consistait surtout à rompre avec le pessimisme africain des Africains, de tirer des leçons des occasions manquées des cinq dernières années, de construire ensemble, afin de faire émerger une pensée plus positive pour les cinq années à venir au moment de l'évaluation finale des résolutions de Jomtien.

L'année africaine de l'éducation, qui fait suite aux perspectives de Ségou d'avril 1995, relève d'une initiative locale intéressante qui pourrait être renforcée par la déclaration de la décennie africaine pour l'éducation.

Plus de place aurait pu être accordée aux discussions sur les modèles d'éducation informelle comme réponse aux besoins éducatifs de la population des groupes d'âge marginalisés et/ou hors du système scolaire et des adultes analphabètes dans un contexte africain dominé par une importante crise financière.

L'UNICEF était théoriquement responsable du séminaire. Mais la responsabilité de la logistique et de l'organisation scientifique de ce moment clé fut attribuée au ROCARE du Cameroun. C'était, en effet, une expérience enrichissante pour notre réseau national qui oeuvra sans cesse pour réaliser les objectifs fixés pour ce séminaire.

Il n'y eut ni grandes résolutions ni déclarations formelles; les organisateurs officiels jugèrent plus important de s'engager dans la planification de l'action.

L'ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE DES PROGRÈS VERS L'ÉDUCATION POUR TOUS: PERSPECTIVES EN AFRIQUE ORIENTALE ET AUSTRALE

Anna Obura

UNICEF, Nairobi

Introduction

La mise sur pied d'une réunion, à Johannesburg, en Afrique du Sud, était considérée comme un événement important. Les discours d'ouverture du séminaire soulignèrent l'importance historique de la tenue d'une telle réunion pour la première fois en Afrique du Sud et relevèrent chaleureusement l'enthousiasme et l'engagement du gouvernement sud africain en faveur de l'éducation pour tous. Généralement, les discours d'ouverture mirent rapidement et fortement l'accent sur les problèmes du secteur de l'éducation dans la région et plaidèrent en faveur de sacrifices et de " décisions difficiles " pour ce qui concerne l'utilisation de ressources définies et limitées.

L'évaluation

Les ministres présents à la réunion prirent l'initiative d'engager la région à récolter plus de données avant la réunion d'Amman de juin 1996. Le programme du séminaire était organisé de telle sorte à mettre l'accent sur l'avenir. Il y avait une tension stimulante entre l'idée que la réunion consistait à regarder, en arrière, sur tout ce qui avait été entrepris depuis Jomtien, et le point de vue que la réunion avait pour objectif de rattraper le temps perdu et d'aller de l'avant.

Le bilan

Le texte du bilan (présenté au séminaire) était donc un des outils importants de l'évaluation, rassemblant une richesse d'exemples de réalisations et de progrès dans nombre de pays, dont les comptes-rendus parlent des efforts et des actions entrepris dans la région. Il faut également signaler le ton du rapport de la réunion en accord avec ce bilan. Plusieurs exemples cités ici sont connus de la littérature. Il n'est pas toujours très évident, en 1996, de savoir combien de ces efforts ont été poursuivis depuis leur début dans les années '90 ou ont atteint leur indépendance selon les attentes formulées initialement. Le texte met en évidence que les exemples rapportés ne sont pas forcément tous inspirés par Jomtien. On considère que Jomtien est " le tournant du match ", un moment pour se focaliser et pour souligner l'importance de l'éducation de base, un engagement renouvelé et fixé afin de toucher chaque enfant et de faire en sorte, à terme, que chaque enfant accède à l'école. Le lecteur en déduit, malgré tout, l'image d'un rythme accéléré à travers la région en faveur de systèmes éducatifs plus innovateurs et plus pertinents pour les communautés.

Ce qui manque dans ce bilan sont les points de vue sur les événements plus récents. Le cas du Malawi est exemplaire. Il est historiquement peu courant de voir un gouvernement, au cours des années '90, revenir à un modèle " d'éducation primaire gratuite ", tenté par tant de pays dans la région entre les années '60 et '70. Cela provoqua des vagues lorsque ce point fut discuté à Johannesburg, dans le sens que cela relevait d'une décision d'un nouveau gouvernement dans les années '90. Le Zimbabwe continue avec son système primaire gratuit et l'Afrique du Sud s'engage également dans cette voie; mais ces points ne furent pas examinés en séance plénière. On ne sait pas assez en Afrique orientale et australe sur les modèles d'éducation primaire gratuite qui existent en Afrique occidentale et centrale. Il est possible que Johannesburg n'ait pas abordé ce thème avec la profondeur souhaitée. Maintenant que même la Banque Mondiale étudie cette option, l'éducation primaire gratuite, comme un investissement efficace pour le développement, il est sans doute temps de reprendre en force le débat. Les pays africains pourraient ainsi bénéficier d'Amman.

Les discussions pendant la réunion produisirent une nouvelle compréhension des tendances en cours dans la région. Certaines figurent ci-dessous.

Atteindre l'inatteignable

Dans les pays où le gouvernement a pris sur lui la responsabilité de l'éducation de tous les enfants, on note une augmentation des innovations (le Mali, le Burkina Faso, l'Ouganda, le Zimbabwe, le Malawi). Le Malawi a proclamé l'éducation gratuite à la fin de 1994, aboli les frais d'écolage - ce qui représente un élan psychologique en faveur de l'éducation, aboli aussi les uniformes scolaires, ce faisant réduisant les frais d'écolage de manière significative. Les frais d'écolage montaient à 7 kwacha alors que les uniformes coûtaient au moins dix fois plus. Les deux facteurs combinés amenèrent une augmentation de 1,3 million d'enfants de plus que les 1,9 million qui fréquentaient déjà l'école. Il semblerait que la demande était forte et attendait simplement que les conditions soient suffisamment bonnes pour qu'elle puisse s'exprimer. Le Mali, le Burkina Faso et l'Ouganda ont introduit des systèmes scolaires alternatifs sous le même Ministère de l'éducation que les écoles primaires. Le fait intéressant est que ce même ministère gère la planification, la gestion et l'évaluation d'au moins deux modèles de scolarité, l'intérêt étant de produire des offres d'écolage diversifiées, pertinentes pour les collectivités qui ne pouvaient pas accéder aux formes classiques de scolarité primaire. Dans tous les cas ces alternatives sont perçues comme des mesures à court terme, comme des actions décisives pour répondre aux besoins des collectivités qui ne sont toujours pas desservies par l'école. Elles semblent connaître un certain succès. Le seul problème pourrait être le rythme qui n'est pas assez soutenu. L'échelle de mesure du succès est certainement celle de l'Asie du Sud avec les grandes initiatives des ONG et les records gouvernementaux de l'Asie de l'est pour ce qui est de l'augmentation des inscriptions à l'école.

Les transformations

Pour en revenir à l'Afrique, un nouveau modèle embryonnaire conçu par l'Ouganda, les écoles COPE, est maintenant discuté dans la région. La Tanzanie développe son propre système, le programme COBET. Le Burundi pourrait suivre une autre piste. Les autorités gouvernementales étudient la possibilité d'aider sérieusement les écoles Yaka Mukama en payant les salaires des enseignants, en introduisant le plan d'étude national, etc., tout en les rassemblant dans la sphère des responsabilités du ministère. Ceci pourrait augmenter le taux national d'inscription d'au moins 10%.

La diffusion

Cependant, le rapport ne cite pas les exemples ci-dessus étant donné qu'ils sont relativement récents.³ En revanche, ils ont besoin d'un grand soutien de la part de la région. A nouveau, ceci pourrait constituer un objectif pour la réunion d'Amman, obtenir la reconnaissance et le soutien des gouvernements et des organisations qui cherchent à percer. Ce qui est important d'observer dans cette région est que, 3 ou 4 ans après Jomtien, il y a peu d'éléments nouveaux en matière d'innovation dans les systèmes éducatifs ou dans la création de nouveaux systèmes afin de toucher les nombreux enfants hors de l'école. Certains efforts, réalisés au cours des deux dernières années, ne sont pas rapportés mais existent réellement chaque fois qu'il y a au moins l'envie de vouloir essayer autre chose: le Burundi et les écoles Yaka Mukama, les écoles COPE de l'Ouganda, les écoles collectives de la Zambie, le développement de COBET en Tanzanie, la reconnaissance récente accordée par le Lesotho à son système scolaire satellitaire, les nouvelles initiatives de l'Érythrée et du Botswana dans la planification des prestations scolaires pour les populations nomades et marginalisées des régions arides. Il s'agit de montrer que ces initiatives sont si nouvelles, si tentantes, tellement liées à la nation, si importantes qu'elles méritent reconnaissance, soutien moral, soutien régional et encouragement

La leçon du Mali

Même l'exemple le plus stimulant, les écoles de village du Mali, où une ONG a été le principal agent catalyseur en réalisant les premières écoles - le gouvernement du Mali semble avoir joué un rôle important. La leçon à en tirer, comme nous le verrons plus loin avec la question de l'éducation des filles, est que la position et l'action des gouvernements semblent être les facteurs les plus importants

³ La plupart de ces exemples ne figurent pas dans INNOV DATABASE 1995 (UNESCO)

dans la région africaine pour promouvoir, cajoler, convaincre, soutenir, déplacer ou secouer les ONG, les collectivités, les groupes de districts ou de régions, leurs propres ministères de l'éducation, pour qu'ils prennent en charge l'éducation de l'ensemble de la communauté nationale. Puisqu'il faut compter sur les efforts et les initiatives du gouvernement pour faire bouger les choses dans la région, les gouvernements doivent devenir les cibles des plaidoyers et non plus les collectivités comme cela est très souvent suggéré dans la littérature.

Le rôle du gouvernement

Dans les pays où l'assistance aux enfants non scolarisés est laissée à la charge de la "collectivité" et des ONG, il y a peu de progrès. Il y a tout juste quelques éléments d'efforts et d'ingénuité, très souvent non reproductibles, où les organisations travaillent dans des conditions difficiles avec peu de reconnaissance et de soutien. En règle générale, il n'y a pas d'exemples soutenus ni reproductibles de modèles alternatifs. Et pourtant, la démarche d'évaluation peut contribuer à les promouvoir en leur donnant la reconnaissance de leur simple existence et en leur offrant un soutien moral.

Les orientations en éducation des adultes

Le bilan général souligne la nécessité de prendre en considération les enfants non scolarisés. Le rapport stipule que sans aucun doute l'éducation des adultes, et en particulier l'alphabétisation des femmes, a été négligée au cours de la dernière décennie. Le rapport souligne l'augmentation de la proportion et du nombre absolu de personnes analphabètes dans la région.

L'éducation des filles

Il est intéressant de relever que le document de l'UNICEF/FAWE sur l'éducation des filles note (a) la stagnation générale des taux d'inscription dans la région, les taux en déclin dans certains pays (contrairement à l'image générale donnée dans le rapport que le déclin des années '80 était en train de se renverser) - mais ceci est probablement dû au fait que les valeurs du Forum des éducatrices africaines (FAWE) sont plus récentes que les valeurs du rapport; (b) une tendance à élargir le fossé homme-femme. Dans les pays où les données de 1990 à 1993 sont disponibles, les décalages augmentent plus qu'ils ne diminuent. On ne pensait pas nécessairement que Jomtien aurait une influence immédiate sur l'éducation des filles ou sur une autre dimension de l'éducation, mais il est navrant d'observer que la tendance est négative plutôt que positive dans la région de l'Afrique orientale et australe.

Les statistiques indiquent des cas particuliers de pays. Une compréhension générale du contexte de l'éducation des filles est nécessaire pour apprécier l'importance des déclarations concernant l'éducation des filles. Premièrement, (a) le niveau de 1990 du taux d'inscription générale doit être pris en considération et, ensuite, (b) les tendances de 1990 à 1993 pour les inscriptions, soient-elles en augmentation ou en diminution. Le cas de l'Érythrée avec une augmentation rapide et un taux d'inscription net en augmentation est, par exemple, très différent d'autres pays d'Afrique de l'est qui ont des taux d'inscription en déclin.

Un autre indicateur (c) de l'intérêt est la distribution des inscriptions en fonction du sexe en 1990 ou le décalage fille-garçon à un moment donné (en 1990 ou en 1993), et la proportion de filles à l'école en fonction des garçons. Certains pays ont un plus long chemin à parcourir pour atteindre une équité fille-garçon que d'autres pays.

Le quatrième indicateur pertinent (d) est la tendance à réduire ou à augmenter le décalage fille-garçon. Nous savons que dans au moins un pays qui connaît une rapide augmentation du taux d'inscription, le décalage entre filles et garçons s'accroît de manière significative. Dans un autre pays qui connaît une diminution du taux d'inscription, le décalage est en train de diminuer. Il n'y a pas de règles en la matière. Il semblerait que si la disparité fille-garçon est suivie de très près et de manière régulière, en étant rapportée publiquement, sur le plan national et local, la participation des filles n'augmente pas de manière significative; elle peut même diminuer. On observe dans deux pays que lors de la période de reconstruction nationale, suite à un conflit, le décalage entre filles et garçons augmente de manière alarmante. Le document de l'UNICEF/FAWE déclare qu'il y avait,

dans la région, plus d'éléments indiquant une augmentation de la disparité qu'une diminution. La leçon à en retirer semble est la suivante: l'équité des sexes ne se réalise pas au hasard, il faut y travailler. Peu de pays ont réussi à développer des projets pour y travailler de manière systématique. Le défi est tout aussi important qu'il l'était en 1990, mais maintenant, depuis Johannesburg, nous en savons plus sur les difficultés à engager l'action.

Conclusion

A Johannesburg, le Communiqué des ministres a apporté un message d'espoir, de détermination de la part des ministres et des délégués présents, pour faire face aux problèmes, pour recueillir des données plus significatives et détaillées, pour partager ces données, pour les utiliser et les travailler, développant, ce faisant, des démarches très innovatrices pour répondre aux besoins, toujours en expansion, de l'éducation de l'Afrique.

Il est également important d'observer qu'il y avait beaucoup d'échanges à la réunion. Les délégués ont apprécié tout particulièrement le fait que les ministres étaient toujours disponibles, présents aux séances plénières et aux séances en groupe, ouverts aux discussions avec tous les participants et se mettant en avant quand des actions ou des appels à l'action étaient nécessaires. Ils lancèrent un grand nombre de débats et plaidèrent pour plus d'implication de la part des gouvernements, par exemple, en termes de protection des filles à l'école et en créant un environnement scolaire plus favorable aux filles. Ces facteurs furent appréciés et firent de la réunion de Johannesburg un véritable forum d'échanges et d'engagements renouvelés.

QUI A LE POUVOIR DE DEFINIR “ L'EDUCATION DE BASE ”?

Birgit Brock-Utne

Université d'Oslo, Norvège

Comme rapporté dans les précédents numéros de La Lettre, il y eut une lutte à la Conférence de Jomtien sur l'Education Pour Tous à propos de la définition du concept d'“ éducation de base ”. Les pays du Sud voulaient que le concept comprenne aussi l'éducation informelle et l'éducation des adultes tout en mentionnant la nécessité de souligner à nouveau l'importance de l'enseignement supérieur. Plusieurs donateurs, menés par la Banque Mondiale, voulaient limiter le concept à la scolarité primaire. Les pays du Sud réussirent à faire en sorte que dans la Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous, “ l'éducation de base ” soit définie dans des termes plus larges que “ éducation primaire ”.

J'ai eu le privilège d'être présente comme observatrice aux deux dernières conférences préparant la participation de l'Afrique à la conférence de l'évaluation intermédiaire à Amman en Jordanie. Ces deux conférences étaient, premièrement, la conférence EPT de l'Afrique occidentale et centrale qui s'est tenue à Yaoundé au Cameroun du 12 au 14 février 1996 et, secondement, la conférence EPT pour l'Afrique orientale et australe qui s'est tenue à Johannesburg du 21 au 23 février.

Au cours des deux conférences il était évident qu'il y avait une lutte de pouvoir par rapport à la définition du concept “ éducation de base ”. La lutte semblait, grosso modo, se situer entre la Banque Mondiale alliée à l'UNICEF, d'une part, et les Etats africains et l'UNESCO d'autre part. Les deux premières agences assimilaient l'éducation de base à la scolarité primaire alors que les ministres africains de l'éducation et les représentants des Etats africains de même que l'UNESCO (en particulier le bureau de Dakar - BREDA) refusaient cette assimilation et insistaient pour dire que l'éducation de base devait aussi inclure l'éducation informelle et l'éducation des adultes.

Pourquoi y a-t-il une différence si manifeste entre la Banque Mondiale et l'UNICEF d'un côté et l'UNESCO et les Etats africains de l'autre? Est-ce à mettre en lien avec la situation géographique de la Banque Mondiale et de l'UNICEF en Amérique du Nord?

Une des questions soulevées à maintes reprises par les Etats africains, lors des deux conférences, traite des droits de l'enfant africain d'utiliser sa langue maternelle comme langue d'enseignement. Les donateurs n'abordèrent jamais cette question. Pai Obanya, le responsable de BREDA, dit que non seulement l'OAU avait déclaré 1996 “ *Année de l'éducation* ”, mais qu'il y aurait aussi une grande conférence sur la situation des langues africaines comme langues d'enseignement qui se tiendrait au Mali du 6 au 10 mai 1996. Il stipula qu'il voyait le problème linguistique comme le problème éducatif central des enfants en âge de scolarisation en Afrique.

L'ÉDUCATION POUR TOUS EN AMÉRIQUE LATINE ET AUX CARAÏBES

Ernesto Schiefelbein

UNESCO, OREALC

Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont lancé, en 1979, un programme régional visant à fournir une éducation de qualité à tous, mais, à cette époque, il n'y avait pas de débat particulier portant sur les besoins en matière d'éducation de base ni sur comment répondre à ces besoins. Lors de la réunion de Quito (1991), les pays ALC évaluèrent les plans biennaux afin de prendre en considération les analyses et les recommandations de Jomtien (sur la base d'une analyse minutieuse des résultats concernant les difficultés d'apprentissage en ALC), et ils décidèrent de mettre en oeuvre un nouveau modèle pour élever l'éducation aux niveaux de qualité requis.

Les éléments entrant dans la construction du modèle révisé furent discutés à Santiago. Le modèle frontal traditionnel est appelé "éducation de banque" par Paulo Freire parce qu'il "transmet de la connaissance" en enseignant à toute la classe, avec des exposés faiblement préparés, suivant le plan d'étude plutôt qu'en s'adaptant aux besoins des élèves. Il est centré sur la formation de l'élève moyen, malgré l'hétérogénéité des élèves, évaluant principalement la capacité de rappeler des faits et des concepts, avec une solide tradition de tricherie lors des épreuves. Il exige le silence afin de permettre à la voix du maître d'atteindre tous les élèves, et il punit toute remise en question des déclarations des enseignants ou toute réponse alternative et divergente à la seule et unique bonne réponse. Ce modèle fut identifié comme la source principale des difficultés d'apprentissage pour les groupes hétérogènes d'élèves dans des classes de quartiers défavorisés.

Les pays sont désormais conscients de la nécessité de valoriser la diversité sous toutes ses formes (sexe, ethnie, origine, QI et autres caractéristiques personnelles). Plusieurs expériences basées sur des apprentissages actifs personnalisés, et surtout sur des matériels didactiques, ont été menées dans différents pays. Il y a encore un long chemin à parcourir pour alimenter toutes les possibilités d'atteindre des niveaux d'apprentissage équitables.

Il est nécessaire de réduire l'immense fossé du point de vue des offres entre les écoles des classes inférieures et supérieures de la société et en même temps la démarche éducative doit être modifiée de sorte que les enseignants jouent un rôle de médiateur dans le travail des apprenants (seuls ou en groupe), selon leur propre rythme, et en utilisant des éléments disponibles à l'école et à la maison; les enseignants doivent prendre en considération les intérêts des étudiants avec des options bien délimitées et des auto-évaluations; et les enseignants doivent consacrer une bonne partie du temps scolaire à faire de l'évaluation formative.

RAPPORT DE SYNTHÈSE DU SEMINAIRE D'ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE D'EPT DE LA RÉGION DE L'AMÉRIQUE LATINE

Maria-Luisa Jaurequi

UNESCO - OREALC

1. Dix pays étaient présents à la réunion des représentants des Ministères de l'éducation (l'Argentine, le Brésil, le Chili, le Costa Rica, l'Équateur, le Mexique, le Nicaragua, le Panama et le Venezuela), y compris les vice-ministres de l'éducation de l'Argentine, du Venezuela et de l'Équateur. Participèrent également des représentants du FNUAP à Santiago, de la CEALC et de l'UNICEF au Chili.

2. Même si les participants ont admis que Jomtien avait eu un grand impact sur la région, ils ont observé que les objectifs de Jomtien avaient déjà été discutés à PROMEDLAC III (Guatemala, 1989) dans le cadre du projet central en faveur de l'éducation dans la région ALC (MPLAC). Cependant, Jomtien donna à MPLAC une validité universelle et un élan de taille comme le montrent les résultats de PROMEDLAC IV (Quito, 1991) et de PROMEDLAC V (Santiago, 1993).

3. Les discussions de la réunion ont confirmé que les documents préparés pour la réunion de MINDELAC VII (Kingston, Jamaïque, Mai 1996) étaient sur la bonne voie et fournissaient des réponses ou des suggestions par rapport aux besoins exprimés par les participants.

4. Les participants ont discuté les législations éducatives passées entre 1990 et 1995 (en 1993 en Argentine et au Mexique; en 1994 en Colombie; en 1995 au Chili et au Panama et en 1996 au Brésil). Un consensus national a été trouvé dans plusieurs pays de même que des projets nationaux en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et au Panama. Il y avait énormément de données sur les réformes éducatives y compris les réformes des plans d'études, pour la moitié des pays représentés. Les réformes éducatives comprennent un grand mouvement vers la décentralisation (plan d'étude national de base) et la modernisation des ministères de l'éducation, des augmentations des budgets nationaux pour l'éducation (à l'exception de l'Équateur et du Mexique), un mouvement vers l'autonomisation des écoles.

5. Les pays ont amélioré la gestion et l'administration locale des écoles ce qui implique de nouvelles responsabilités pour les directeurs et les enseignants (en termes de plan d'étude) de même que la mise à disposition de manuels et de bibliothèques de classes. Les pays associent les collectivités à la gestion des écoles avec des conseils d'administration ou des Associations de parents d'élèves (en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Nicaragua). On privilégie une démarche d'apprentissage centrée sur l'élève, et l'école est perçue comme le noyau pour la formation des futurs citoyens selon des valeurs démocratiques de tolérance et de solidarité.

En fonction d'Education Pour Tous, des mesures importantes ont été prises dans plusieurs pays en matière de "programmes compensatoires" qui comprennent le soutien aux régions rurales, le soutien aux écoles qui en ont le plus besoin (dans les régions les plus pauvres), etc. (en Argentine, au Brésil, au Chili, au Costa Rica, au Mexique et au Venezuela). Des programmes pour l'éducation préscolaire, l'éducation bilingue et l'alphabétisation des adultes doivent encore être renforcés dans la région. Malgré tout, on observe un effort soutenu à vouloir améliorer l'éducation spéciale.

7. Les thèmes de l'équité et de la qualité restent une préoccupation importante pour tous les pays, et des mesures sont prises pour les améliorer à travers la législation, les réformes éducatives, la décentralisation et l'autonomie accordée aux écoles. Le statut des enseignants, les salaires et la formation doivent encore être améliorés.

8. Les participants ont demandé une coopération internationale pour soutenir les réformes éducatives en cours à l'aide d'un appui technique et financier. Il est nécessaire de renforcer les technologies éducatives et les programmes faisant appel aux médias (télévision et radio), de même

que l'utilisation de l'informatique. Finalement, il a été demandé de poursuivre les échanges d'information entre les pays, et de soutenir les statistiques et les instruments de mesure de type qualitatif en identifiant de nouveaux indicateurs éducatifs.

EDUCATION POUR TOUS: LA REALISATION DES OBJECTIFS UN COMMENTAIRE SUR LE DOCUMENT DE TRAVAIL POUR LE FORUM D'AMMAN

Kenneth King

Education/Etudes africaines, Université d'Edimbourg, Grande Bretagne

Le parfum du document de travail

Ce n'est pas sans surprise que l'idée force du document postule qu'il y a eu un progrès depuis 1990. En effet il précise que la plupart des nations en voie de développement ont répondu positivement aux défis de Jomtien. Du point de vue des donateurs on observe que les engagements et le financement de l'éducation de base ont augmenté à la fois en termes absolus et relatifs.

Mais d'un autre côté on comprend vite que l'image est plus complexe. D'un point de vue positif, on estime que le déclin des inscriptions à l'école primaire (qui fut, dès le départ, une des raisons de proposer Jomtien) a été arrêté. Le taux de participation à l'école, dans tous les pays en voie de développement, semble être en augmentation depuis 5 ans avec un chiffre étonnant de 50 millions. Mais ce rapport est honnête et admet que pour la plupart des 6 autres objectifs suggérés dans la Déclaration et dans le cadre de travail de Jomtien on observe peu ou pas de progrès pour cette même période.

Ainsi, on estime à 110 millions le nombre d'enfants en âge de scolarisation qui ne sont pas à l'école ce qui contraste avec la première page de la Déclaration Mondiale de 1990 qui annonce qu'il y a 100 millions d'enfants hors du système scolaire. (Etonnamment, il y a absence d'unanimité à propos du nombre d'enfants hors de l'école en 1990; le document de travail d'Amman avance le chiffre de 129 millions pour 1990, alors que la Déclaration Mondiale proposait 100 millions. Mais comme Kuper, Rockwell le montrent ailleurs dans ce numéro les taux de présence sont très problématiques.)

De plus, on ne peut rien dire de positif sur les apprentissages. Un nombre considérable d'enfants continue à abandonner l'école primaire avant la quatrième primaire en Afrique sub-saharienne, Asie du Sud et Amérique latine.

Les conditions de travail des enseignants continuent à se dégrader dans plusieurs régions.

Les disparités fille-garçon par rapport aux taux nets d'inscription sont pire dans la plupart des régions.

Quant à l'alphabétisation des adultes, le document d'Amman indique que la situation est même pire que celle de 1990, puisqu'on estime qu'il y a 4 millions de personnes analphabètes de plus en 1995 qu'en 1990. (Les chiffres de l'analphabétisme adulte dans la première page de la Déclaration Mondiale de Jomtien indiquaient 960 millions, alors que le document d'Amman déclare qu'il y avait 868 millions de personnes en 1990 (p. 7) et, ailleurs (p. 23), également pour 1990, qu'il y avait 885 millions de personnes. Ces disparités soulignent à quel point les estimations que les planificateurs utilisent et avec lesquelles ils doivent travailler sont grossières).

Dans le document de travail on ne parle pas beaucoup de l'objectif 5 du cadre de travail de Jomtien qui s'adresse aux prestations en matière d'éducation de base et à l'acquisition de savoir-faire indispensables pour des jeunes gens. A nouveau il n'y a rien d'étonnant en cela puisque le lien entre l'éducation de base et l'accès au travail ou à l'emploi n'était pas une caractéristique de Jomtien. Mais, à Amman, en toile de fond, se situe l'annonce, la semaine avant la conférence, des chiffres du travail des enfants dans le monde (83 millions).

Sur la question de l'utilisation créative des médias pour la diffusion de masse des messages en faveur de l'éducation de base, le document d'Amman reconnaît seulement un succès moyen.

Finalement, dans le cadre de ces messages passés en début de document, on admet que les données rendent difficile une image complète, mais qu'il y a eu une augmentation des dépenses en

éducation (proportionnellement au PNB) dans toutes les régions sauf l'Asie du Sud. Ce qui est plus inquiétant par contre est le fait que les nations les plus faibles et les moins développées semblent être en recul.

Un niveau d'analyse plus profond

Dans un document de travail qui évalue le progrès effectué au bout de 5 ans et qui, en même temps, porte un regard sur les 5 années à venir, il y a immanquablement une tension entre l'audit du passé et le plaidoyer pour l'avenir. En termes d'équilibre, la plus grande partie du document est consacrée, à bon escient sans doute, à évaluer les réalisations et les défis du passé (30 pages), alors que les priorités du proche avenir tiennent seulement en 5 pages. Que peut-on tirer de ce détail de l'analyse et de l'audit du passé?

1. L'aide extérieure à l'éducation de base: que savons-nous?

Puisque, depuis des années, NORRAG s'intéresse aux politiques des donateurs, c'est un des aspects du document de travail que nous examinerons avec intérêt.

La réponse à notre question ci-dessus est, au mieux, ambiguë, et les données disponibles sont maigres. Comme l'indiquent plusieurs contributions dans ce numéro (les perspectives des donateurs), les données ne sont pas vraiment appropriées - même dans le Nord et malgré le fait qu'il y a eu de nombreuses suggestions sur la manière de les récolter et de les exploiter. Le document de travail procède néanmoins à une généralisation importante: "l'ensemble des engagements des donateurs et leur financement pour l'éducation de base est en augmentation en termes réels et absolus"(p. 16) La source est l'évaluation de l'UNESCO de 1995, mais malheureusement il n'y a pas de références à cette évaluation, du moins pas dans la version préliminaire du document de travail, pas plus qu'il n'y a d'information sur l'échelle de grandeur utilisée.

Dans le document on mentionne un ou deux donateurs par leur nom (la Suède et l'Allemagne ainsi que l'Union Européenne) de même que quelques sponsors de Jomtien. Le texte souligne également que plusieurs autres donateurs, non nommés, n'ont pas rejoint le consensus international de soutien à l'éducation de base. Cependant, parmi toutes les agences bilatérales

il y a peu de données mises à disposition du lecteur qui pourraient indiquer la direction qui est actuellement poursuivie. De plus il y a très peu d'informations sur l'attribution de ces fonds par rapport aux différentes formes d'éducation de base. A Amman, il serait peut-être important de voir dans quelle mesure on peut mieux développer ces questions. Si ce n'est pas déjà le cas, il serait peut-être aussi important que la Commission du développement de l'assistance met sur pied, comme prévu, une réunion pour le suivi des analyses faites précédemment (1992) sur les politiques des donateurs.

Dans une situation qui connaît un déclin général des ressources globales pour l'aide au développement, un audit de ce qui a été attribué à partir de ressources extérieures et avec quels effets pourrait tomber à point nommé. Toutes les analyses qui ont été effectuées, dans le début des années '90 par King et Carr-Hill, et les deux dernières années par Buchert, continuent à mettre en évidence les problèmes des données comparatives transnationales. Cependant la poursuite de l'évaluation des pratiques des donateurs en rapport à l'éducation de base est certainement importante à soutenir au cours de 5 prochaines années.

2. L'anticipation: de nouveaux défis? de nouveaux objectifs?

Ailleurs dans ce numéro nous avons commenté la pertinence de confirmer les anciens objectifs de Jomtien ou celle de redimensionner les délais. Quelle orientation le document de travail propose-t-il à ce propos?

Il encourage le Forum d'Amman à débattre et à prendre des décisions dans **quatre** domaines; **l'amélioration des apprentissages; les ressources et le partenariat pour EPT; la construction**

des capacités à fournir de l'éducation de base; et les réponses aux besoins d'apprentissage de base pour tous. (pp. 44 à 47)

Cependant, en fonction de ces quatre problématiques, le document de travail pose seulement un ensemble de questions importantes, à partir du passé, sur comment procéder, sur ce qui a été appris, sur ce qui peut être réalisé et sur ce qui se révèle efficace. Le document, sans doute avec raison, renonce à déclarer quelles pourraient être les réponses à ces questions et comment les appliquer dans les différentes régions du monde. Plutôt que de prémâcher les réponses des discussions d'Amman il met au défi le Forum de débattre ces questions.

3. De nouveaux délais pour rapprocher l'inévitable?

Le texte du document de travail termine (p. 47) sur une note intrigante. Premièrement, il note qu'il y a un désir endémique et naturel dans l'espèce humaine de traduire l'expérience en symboles pour la communication et l'apprentissage. Selon une perspective optimiste compte tenu de cette option humaine, il juge que "**l'éducation pour tous est inévitable**". En effet, les actuelles forces mondiales de compétition et de coopération encourageront davantage cette tendance innée.

D'un autre côté, le document **ne pense pas** que EPT sera réalisée sans des efforts continus; en effet tout tend à montrer que la révolution dans les besoins d'apprentissage de base fait que la réalisation d'EPT " est de loin un objectif ambitieux ".

Même si le document a raison sur l'éventuelle inévitabilité d'EPT, il juge que ce Forum en particulier devra se recentrer " sur des objectifs spécifiques réalisables dans les prochains cinq ou dix ans, pour ensuite rassembler les ressources et les forces nécessaires pour les atteindre ". Dans une tournure de phrase intéressante le document conclut avec l'aphorisme suivant.

L'inévitable peut et doit être plus proche.

Mais le lecteur aura pris note du fait que le délai suggéré est devenu moins définitif. Il sera intéressant de voir ce que Amman fait de ce défi de recentrer et de redéfinir les opinions des donateurs et des nations sur le fait de rapprocher l'inévitable.

QUELQUES DONATEURS ET L'ÉDUCATION DE BASE: DE 1990 à 1995

Kenneth King

Education/Études africaines, Université d'Édimbourg, Grande Bretagne

Lors de la réunion de Jomtien, en Thaïlande, on pouvait prévoir que différentes données provenant de différentes agences et de différents pays illustrant leurs approches à l'égard de l'éducation de base seraient disponibles. Parmi ces données la plus importante était un brouillon de la Banque Mondiale *Improving primary education in developing countries: a review of policy options* (qui parut plus tard, dans la même année, comme le texte de la Banque Mondiale *Primary education: a World Bank policy paper*). Il y avait également le document de Chris Colclough et Keith Lewin *Educating all the children: the economic challenge of the 1990s* (le résultat d'un projet soutenu par l'UNICEF examinant la faisabilité et le coût du principe même - l'éducation de tous les enfants du monde). D'autres données de valeur furent mises à disposition par les agences qui se rendirent à Jomtien: ces données provenaient de l'ODA (GB) - qui amena à Jomtien son texte le plus peaufiné sur les politiques éducatives - *Into the Nineties: an education policy for British Aid* (1990) -, de même que de l'UNESCO, de la DSE, du Secrétariat du Commonwealth, du Japon, de l'OCDE ainsi que de la Banque Mondiale, de l'UNICEF, de l'UNESCO et de l'UNDP, soit les sponsors principaux. Venant des gouvernements nationaux il y avait également un large éventail d'autres données; de la Thaïlande (le pays hôte), la Gambie, le Sri Lanka, le Zimbabwe, le Kenya, l'Inde et bien d'autres.

Quelles sont les positions dominantes sur l'éducation de base pour tous? Nous développons dans cette partie un commentaire sur plusieurs donateurs qui sont conscients de l'importance de ce glissement, notamment l'ODA, NORAD et DGIS (Pays Bas) et nous nous référons aux autres donateurs comme la Coopération italienne où il y a de nombreux projets pour l'éducation de base et à l'ACDI canadien où il semblerait qu'il y ait peu de changement dans ce sens.

Pour les quelques donateurs qui, avant 1990, étaient déjà convaincus de l'importance de l'éducation de base, comme Sida (Suède) et la Banque Mondiale, il n'est pas inutile d'examiner brièvement leurs récentes déclarations en matière de politique éducative. Il est aussi utile d'observer comment les autres, traditionnellement moins engagés vis-à-vis de l'éducation de base, bougent tant sur papier que dans leurs pratiques.

Dans le cas de Sida, qui, depuis le 1er juillet 1995, a rassemblé cinq organes suédoises d'assistance au développement en une seule, dans une certaine mesure, ce n'est plus la même organisation que celle représentée à Jomtien. D'une part Sida comprend désormais le SAREC (l'agence suédoise pour la recherche en coopération) ce qui implique sans doute qu'il y a plus de liens avec les universités et les instituts de recherche au niveau de l'enseignement supérieur qu'autrefois avec l'ancienne formule de Sida. Cependant, le dernier document sur la politique éducative de la nouvelle Sida *Policy for Sida cooperation in basic education and education reform* (janvier 1996) reste proche de l'ancienne organisation qui mettait l'accent sur l'éducation de base (à la fois dans les écoles et dans son soutien à l'alphabétisation des adultes).

Le nouveau document de politiques de Sida rend explicite les engagements dans les principes de Jomtien (La Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous et son Cadre de travail pour l'action ont été des références importantes au moment de réviser les politiques de Sida pour le développement de la coopération en éducation de base et pour le travail sur les réformes éducatives [Sida, 1996, p. 8]). Quoiqu'il en soit, Sida, en plus de sa valorisation de l'enseignement primaire, semble, depuis Jomtien, continuer à prêter davantage attention à l'éducation de base des adultes que d'autres donateurs. Les chiffres actuels, concernant les dépenses pour les sous-secteurs de l'éducation, ne sont pas disponibles dans ce document de Sida, mais le discours implicite, dans cette citation, en dit long sur les préoccupations de Sida à l'égard de l'éducation de base des adultes, y compris l'alphabétisation, qui serait négligée, en partie à cause de Jomtien:

L'éducation de base des adultes, y compris les programmes d'alphabétisation, a été, de manière générale, plus touchée par le déclin économique et les coupures de budget que le système scolaire formel. De plus, dans la plupart des pays, la part des budgets de l'éducation en diminution décroît depuis 10 ans, résultant en partie de la priorité accordée à

l'enseignement primaire des enfants par les principaux sponsors de la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous (Sida, 1996, p. 6).

Bien que ce document de Sida soit son premier texte important depuis sa réorganisation, et bien qu'il privilégie de manière explicite l'éducation de base et les réformes éducatives, il accorde aussi du poids à la complémentarité indispensable entre l'éducation de base et l'enseignement supérieur. Les enseignants et les planificateurs travaillant dans l'éducation de base de même que les chercheurs oeuvrant dans le domaine de l'éducation de base sont généralement formés par les institutions de l'enseignement supérieur. Mais Sida ne justifie pas son soutien à l'enseignement supérieur par le simple fait des liens limités, quoiqu'importants, avec l'éducation de base. Il reconnaît que l'enseignement supérieur est essentiel pour le développement institutionnel et qu'à son tour le développement institutionnel est essentiel pour la plupart des autres programmes de développement et de coopération. Mais il reconnaît aussi que " le soutien à l'enseignement supérieur est nécessaire pour le développement technologique et la construction de sens tant pour le pays en question que sur le plan international "(Sida, 1996, p. 10)

Plus haut, on se réfère indirectement à la Banque Mondiale comme une des organisations sponsors de la Conférence Mondiale qui est partiellement responsable du fait qu'on prête moins attention à l'alphabétisation des adultes en mettant l'accent sur l'éducation scolaire. Cette priorité était évidente à Jomtien où le président de la Banque Mondiale en exercice à l'époque souligna le fait que " le soutien à l'éducation primaire serait la priorité dominante " (NN8, 1990. p. 29)

La Banque Mondiale a continué à fortement valoriser l'éducation primaire au cours de cette décennie, et même si elle a un petit nombre de projets soutenant l'alphabétisation et l'éducation informelle (cf. Bierlivet dans ce numéro avec l'exemple du Ghana), il n'est pas surprenant que le dernier document politique de la Banque Mondiale sur l'éducation mette l'accent presque exclusivement sur l'éducation formelle à l'exception d'un paragraphe d'où est extraite la citation suivante:

Les programmes d'éducation des adultes sont nécessaires mais de tels programmes n'ont pas bonne réputation. Une étude montre que le taux d'efficacité s'élève à peine à 13% pour les campagnes d'alphabétisation des adultes conduites au cours des 30 dernières années (Abadzi, 1994), et il y a peu d'études portant sur les bénéfices et les coûts des programmes d'alphabétisation. Plusieurs nouvelles approches de l'alphabétisation des adultes semblent prometteuses, toutefois, en grande partie parce qu'elles s'adressent à la motivation - le principal facteur de succès de tout programme...

Ces nouvelles approches seront examinées en détail dans le prochain texte de la Banque Mondiale, partant de l'hypothèse que les campagnes contre l'analphabétisme à grande échelle sont généralement vouées à l'échec (Banque Mondiale, 1995, p. 90)

Dans ce qui tient lieu de premier examen de l'éducation fait par la Banque Mondiale depuis le document politique de secteur de 1980, c'est tout ce qu'on peut dire sur l'alphabétisation des adultes et l'éducation des adultes.

En revanche, la Banque Mondiale a sensiblement augmenté ses prêts au secteur de l'éducation primaire à tel point que, lors de la période fiscale de 1990 - 1994, plus du tiers de tous les prêts accordés à l'éducation allait au niveau primaire (deux fois plus que pendant la décennie précédente). Elle prête également dans un autre domaine faisant partie des priorités de Jomtien, l'éducation préscolaire, mais ici aussi, comme pour l'alphabétisation des adultes, il y a peu ou pas d'évaluation de l'impact.

Ce qui est intrigant dans le dernier texte de la Banque Mondiale est, d'un côté, son affirmation que l'éducation contribue à la croissance économique mais qu'à elle seule elle ne peut pas la produire. D'un autre côté, le texte poursuit avec force l'argumentation en stipulant que l'éducation, et en particulier l'éducation primaire, est une des variables importantes pour expliquer le succès économique de certains pays. Ainsi, malgré ce qui a été dit plus haut sur l'éducation n'étant pas une condition suffisante pour la croissance, il est ensuite dit que " l'éducation primaire est la plus grande contribution au taux de croissance des systèmes économiques performants de l'Asie " (Banque Mondiale, 1995, p. 23). Quant aux explications sur les différences entre l'Asie de l'Est et de l'Amérique latine, ou entre l'Asie de l'Est et l'Afrique sub-saharienne, à nouveau, on attribue à l'éducation une plus grande part dans la prédiction des différences par rapport aux taux de

croissance que le capital physique. Ceci est illustré de manière importante pour l'Afrique subsaharienne.

De la même manière, la plus grande différence entre l'Asie de l'Est et l'Afrique subsaharienne est due à la variation dans les taux d'inscription à l'école primaire. L'investissement dans des capitaux physiques n'explique que 20% de la différence. (Banque Mondiale, 1995, p. 23)

Nous avons argumenté ailleurs, qu'on court un risque à surestimer le rôle de l'éducation primaire comme la composante du miracle de l'Asie de l'Est, et d'autant plus quand on la considère comme un facteur isolé de la culture englobante ou du système de valeurs dans laquelle elle s'inscrit.

Un des autres donateurs qui a essayé de s'orienter vers un plus grand soutien à l'éducation de base est l'ODA (GB). Il y a sans doute eu des projets importants, ces derniers temps, en Asie du Sud et en Afrique pour soutenir l'éducation de base, mais comme le souligne Allsop, ailleurs dans ce numéro, les statistiques formelles sur les dépenses pour l'éducation continuent à donner l'impression que, pour ODA, les dépenses pour l'éducation sont toujours fortement dirigées vers l'enseignement supérieur, secondaire et technique aux dépens de l'éducation primaire et de l'éducation informelle (ODA, 1995, p. 5) Il y a certainement un retard dans les données statistiques, causé en partie par une tendance à tenir compte des dépenses plutôt que des engagements. Ainsi il faudra peut-être des années pour que les projets entrepris dans l'éducation de base se reflètent dans les chiffres officiels du CAD-OCDE.

NORAD est encore un autre donateur qui a essayé de changer de politique et de pratique à l'égard de l'éducation de base et de l'alphabétisation des adultes, comme on peut le constater dans la contribution de Sissel Volan. Son article le met en évidence en examinant une des questions importantes, mais peu discutées lors de ce type de changement, soit l'absence, pour cette agence, de personnes sur le terrain ou dans le domaine plus vaste de la consultation et de l'université, des personnes qui pourraient jouer un rôle d'assistance technique important par rapport à l'éducation de base. C'est sans doute une des questions que plusieurs autres donateurs ont observée, y compris ODA, étant donné qu'ils ont augmenté leurs projets dans le domaine.

Un dernier donateur qu'il faut mentionner ici est le donateur d'aide bilatéral le plus grand, l'Agence japonaise pour la coopération internationale, qui réexamine à quel point elle doit ajuster ses politiques traditionnelles à la lumière de Jomtien, et qui a produit, en 1994, un rapport d'un groupe d'étude sur les possibles changements de politiques orientées vers l'éducation de base. Les résultats du groupe d'étude ne font pas partie de sa politique, mais ils fournissent un aperçu important des tensions entre l'approche de la Banque Mondiale et la question de la culture et de l'éducation de base à laquelle nous venons de faire allusion.

Par exemple, malgré son soutien au raisonnement de la Banque Mondiale qui considère l'éducation comme un investissement dans le capital humain, il est évident que le groupe d'étude accorde plus d'attention aux dimensions culturelles, morales et religieuses de l'éducation que ne le fait la Banque Mondiale. En discutant des problèmes de l'éducation dans les pays en voie de développement, par exemple, le groupe d'étude souligne que l'éducation est inséparable d'autres facteurs que le facteur économique:

L'éducation se fonde sur la participation des élèves venant de tous horizons; de ce fait elle reflète les caractéristiques ethniques, culturelles, nationales. (JICA, 1994, p. 12)

Du côté des Japonais on argue qu'un des aspects les plus importants de l'éducation est sa relation intime avec l'histoire, les traditions et le développement du pays. Ce thème a quelquefois été repris dans les discussions japonaises sur l'aide à l'éducation pour argumenter que le Japon ne pouvait pas s'impliquer dans l'aide à l'éducation primaire en prétextant qu'il y a des domaines qui devaient uniquement concerner les pays eux-mêmes. Cependant, selon la logique du groupe d'étude, qui se différencie des commentaires de la Banque Mondiale, ce point s'étend à tous les sous-secteurs de l'éducation:

Parce que l'éducation est un domaine où les valeurs, la morale et les attentes par rapport à l'unité nationale, la culture et la souveraineté sont impliquées, il est difficile pour le Japon d'étendre activement ses contenus pour l'aide à l'éducation et de les enrichir. (JICA, 1994, p. 37)

Selon la même logique, le groupe d'étude argue que les valeurs impliquées dans l'éducation en font une problématique *a priori* de sorte que de nombreux Japonais ne s'identifient pas aux missions d'assistance éducative (JICA, 1994, p. 37).

Ceci amène une situation paradoxale. D'un côté, le groupe d'étude semble assumer une responsabilité, étant donné la logique du capital humain issue de la recherche avec la Banque Mondiale, celle d'augmenter l'aide japonaise au secteur de l'éducation, mais, d'un autre côté, il est conscient des dimensions culturelles et morales de l'éducation. Il en résulte que le groupe d'étude est hésitant quant à la capacité du Japon à fournir un soutien dans un domaine si sensible.

Il y a une contradiction dans les trois recommandations importantes que le groupe d'étude propose. Il s'agit de:

1. Augmenter l'aide du Japon à l'éducation, y compris pour la formation professionnelle, d'au moins 15% de l'APD total d'ici l'an 2000;
2. Faire de l'éducation de base la plus haute priorité en matière d'aide;
3. Sans focaliser uniquement sur l'éducation de base, identifier les étapes du développement de l'éducation de chaque pays, pour ensuite soutenir le type d'aide à l'éducation qui est requise (JICA, 1994, v).

La première et la deuxième recommandation semblent émaner de l'idée de l'importance de l'éducation, comme le démontrent de nombreuses recherches, dont celles de la Banque Mondiale et d'autres donateurs, et de l'histoire de l'éducation même du Japon ainsi que de son rôle de meneur puisqu'il est le donateur bilatéral le plus important susceptible de poursuivre et d'augmenter l'aide à l'éducation. Mais en même temps, en accordant à l'éducation de base ce statut prioritaire, le Japon a pris conscience des raisons qui font que soutenir l'éducation de base s'est avéré être une tâche difficile par le passé.

On pensait que l'éducation de base n'était pas conforme aux programmes d'assistance parce que l'éducation de base implique la morale, les valeurs et les coutumes du peuple, et de fait l'aide dans ce domaine touche la culture et la souveraineté nationales; et parce que l'éducation de base vise de grandes populations, elle s'applique à de vastes étendues géographiques (JICA, 1994, pp.39-40).

La troisième recommandation renforce les hésitations quant à faire de l'éducation de base une priorité trop dominante et elle souligne l'importance de répondre aux besoins spécifiques de développement du pays (King, 1995, pp. 7-8).

Références

Japan International Co-operation Agency (JICA) (1994) *Study on development assistance for development and education*, the Study Group on development assistance for educational and development JICA, Tokyo

King, K. (1995) "Aid for development or for change: a discussion of education and training policies of development assistance agencies in particular reference to Japan", CAS, Edinburgh, December 1995 (forthcoming in Watson, K. (Ed.). *Educational Dilemmas: debate and diversity* Cassell, London).

NORAD (1995) *NORAD's support to the education sector: with a focus on primary, secondary and basic adult education* (Basic Principles: 27.2.95). Oslo

ODA (1995) *Aid to education in the 90's: Education policy paper*, London

Sawamura, Nobuhide (1995) *Changing policy and practice of Japanese education aid to Sub-Saharan Africa*, unpublished M.Phil. University of Edinburgh

Sida (1995) *New Sida to co-ordinate all Swedish development co-operation*, Sida, Stockholm

Sida (1996) *Policy for Sida Co-operation in Basic Education and Education Reform*, Department for Democracy and Social Development, Education Division, Sida, Stockholm

World Bank (1995) *Priorities and strategies for education: a World Bank review*, World Bank, Washington

LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES DES DONATEURS A L'EGARD DE L'EDUCATION POUR TOUS DEPUIS JOMTIEN

Lene Buchert⁴

COWIconsult, Danemark

L'engagement explicite en faveur d'Education Pour Tous était important pour les représentants de la plupart des gouvernements et des organisations nationales et multinationales qui ont participé au sommet de Jomtien, en 1990. Depuis, plusieurs démarches ont été entreprises par les participants comprenant:

- L'adoption des stratégies d'Education Pour Tous par les gouvernements dans le monde en développement et par les organisations internationales et nationales;
- Une politique de dialogue entre les donateurs et entre les donateurs et les pays bénéficiaires; une augmentation des budgets pour Education Pour Tous dans un grand nombre de pays bénéficiaires et pour quelques donateurs;
- Des réunions entre donateurs pour suivre le progrès et la coopération dans Education Pour Tous;
- Des campagnes d'information pour attirer encore plus l'attention sur les objectifs et les perspectives d'Education Pour Tous.

La traduction des engagements politiques déclarés en déclarations formelles et, ensuite, en pratiques concrètes est un long processus. En effet, les gouvernements peuvent changer, les organisations nationales et internationales se réorganiser et connaître des processus de prise de décision longs et bureaucratiques et, en toute circonstance, la réalisation de nouvelles politiques éducatives implique des démarche à long terme. Ainsi, fixer l'objectif d'atteindre Education Pour Tous en une seule décennie était, peut-être, davantage un acte symbolique, basé sur la nécessité d'attirer immédiatement l'attention sur cet objectif, plutôt qu'une évaluation réaliste du laps de temps requis pour l'atteindre.

L'objectif d'Education Pour Tous doit être réalisé dans un contexte qui connaît une augmentation du nombre d'enfants en-dehors de l'école estimé à environ 34 millions et une légère baisse du taux d'analphabétisme adulte d'environ 6% entre 1990 et 2000 (UNESCO, 1993, 1994) De plus, il doit être réalisé au cours d'une période de restriction des budgets consacrés traditionnellement à l'aide, due à la récession et aux autres demandes en compétition sur le plan international, à la réorientation des ressources accordées aux traditionnels bénéficiaires vers les économies en transition, et à une " fatigue " générale du système d'aide. A la lumière de ces contraintes, à la fois procédurales et contextuelles, la responsabilité globale et continue des gouvernements bénéficiaires à réaliser l'objectif EPT doit être renforcée.

⁴ Lene Buchert a récemment quitté COWI pour l'UNESCO (Paris)

L'évaluation de l'implication des donateurs dans l'Education Pour Tous: quelques difficultés

1. Le concept d'Education Pour Tous

Il y a plusieurs difficultés implicites lorsqu'il s'agit d'évaluer si les engagements explicites des bailleurs de fonds nationaux et internationaux ont été opérationnalisés sous forme de politiques et de mises en oeuvre concrètes. Premièrement, le concept d'Education pour Tous est complexe. Il comprend un grand nombre de dimensions de la Déclaration de Jomtien qui, depuis, ont été reprises dans le programme Education Pour Tous de l'UNESCO (Inter-agency Commission, 1990). Les donateurs nationaux et internationaux ont adopté, de manière différente, les dimensions initiales, s'appuyant le plus souvent sur leurs priorités spécifiques et sur ce qu'ils considèrent comme étant leurs avantages. Dans les agences l'opérationnalisation du concept en pratiques est, dès lors, liée aux différents domaines et activités retenus, visant différents groupes cibles et utilisant différents instruments (Buchert, 1995a).

La critique souligne que l'étendue de la coopération des donateurs est limitée et que les priorités d'une agence donnée par rapport à Education Pour Tous peuvent ou ne peuvent pas s'ajuster aux priorités des pays bénéficiaires. Il y a donc risque que les agences de donation contribuent à contourner l'essence de la démarche d'une politique de dialogue qui a souvent été décrite comme un effort " pour mettre les gouvernements bénéficiaires dans le siège du pilote ".

2. L'absence de données

Le manque d'appréhension du concept sous-jacent d'Education Pour Tous se reflète aussi dans le manque de récolte de données sur l'aide à l'éducation dans les organisations nationales et multinationales. Il est virtuellement impossible d'établir les tendances fiables de l'aide à l'éducation parce que les chiffres ne sont pas disponibles, ou ils sont trop variés, ou ils sont classés de différentes manières, à différents moments, par les différentes agences. Ainsi, ce qu'on peut faire, au mieux, en ce moment, à partir d'une analyse de la formulation des politiques et sur la base des rares statistiques à disposition, c'est identifier des configurations émergentes dans l'aide à Education Pour Tous parmi les agences nationales et multinationales.

Ces configurations semblent être de trois types:

- Certaines agences, qui ont toujours fortement valorisé les niveaux de base du système éducatif, continuent à le faire (par exemple, Sida, DANIDA);
- Certaines agences, qui ont traditionnellement soutenu l'enseignement supérieur et/ou la formation professionnelle, ont déplacé leurs ressources vers l'éducation de base (par exemple, Finnida, ODA);
- Certaines agences, qui ont traditionnellement soutenu l'enseignement secondaire et supérieur, ont déclaré leur intention de déplacer leurs ressources vers les niveaux de base et, dans certains cas, il y a eu des réorganisations au sein des agences pour soutenir ces mesures (par exemple, DGIS, JICA) (Buchert, 1995b).

3. Le traitement des contraintes plus larges

Malgré l'émergence de ces tendances probablement positives, l'objectif d'atteindre l'Education Pour Tous semble demander plus d'efforts, qui vont au-delà d'un soutien financier immédiat à Education Pour Tous, afin d'aborder les contraintes plus larges qui gênent la réalisation de cet objectif. Renforcer la solidarité internationale, qui est une des stratégies de la Déclaration de Jomtien, implique de porter une attention toute particulière aux conditions politiques et économiques générales au sein du système économique mondial qui impose des limites dans la mise en oeuvre des politiques nationales, en matière de commerce et de dette, de conditions d'aide, et de gestion des questions à traiter au niveau international.

Références

Buchert, Lene (1995a) The concept of Education for All - what has happened after Jomtien. *International Review of Education* 41 (6), pp. 537-549.

Buchert, Lene (1995b) *Recent trends in education aid: towards a classification of policies*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Inter-Agency Commission (1990) *World Declaration of Education for All and Framework of Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: UNICEF

UNESCO (1994) *Statistical Issues STE-6* UNESCO: Division of Statistics. October

UNESCO (1993) *Education for All. Status and Trends* Paris.

EDUCATION POUR TOUS: LA REPOSE D'ODA

Terry Allsop

Division de l'éducation, ODA, Grande Bretagne

Depuis la publication de son texte, en 1993, sur les politiques éducatives - *Aid to education in the 90's: Education policy paper* - ODA se reconnaît dans l'investissement pour l'éducation de base, devenu évident dans le monde après Jomtien. La définition de l'éducation de base est suffisamment flexible pour contenir "l'éducation formelle jusqu'aux niveaux habituels de l'éducation obligatoire ou universelle" de même que "l'éducation informelle et la formation des adultes pour l'alphabétisation". Le changement de priorités n'a pas empêché ODA de travailler dans ses domaines habituels que sont l'enseignement secondaire et tertiaire, mais le profil du travail en cours est sans doute en train de connaître des transformations rapides.

Le changement d'orientation n'est pas encore très visible dans les statistiques sur l'aide; les données les plus significatives à disposition suggèrent que les dépenses pour l'éducation de base, en 1994-1995, se montent uniquement à 15% de l'ensemble des investissements d'ODA pour l'éducation. On peut attribuer cela en partie au long décalage temporel qu'implique la mise en oeuvre de nouveaux projets pour l'enseignement primaire, et en partie au manque de différenciation des statistiques, par exemple, pour l'investissement dans les programmes de formation pour l'enseignement primaire. Un indicateur plus fiable de ce changement est sans doute le nombre de grands accords, selon les critères d'ODA, qui ont été signés entre 1994 et 1996: £46.0 millions avec l'Inde, £7.3 millions avec le Malawi, £7.9 millions avec le Pakistan, £7.0 millions avec la Zambie. Depuis d'autres projets de taille ont été conclus ou sont en voie de l'être.

Dans cet environnement en changement, il a fallu développer de nouvelles approches et l'expérience, au cours des dix dernières années, du travail dans l'enseignement primaire en Inde dans l'Andhra Pradesh a eu une grande influence. Il a été rigoureusement et complètement évalué. ODA admet l'importance des approches sectorielles pour le développement de l'éducation de base, en valorisant tout particulièrement le besoin de réformer la gestion et la planification de l'éducation, tout en décentralisant les prises de décision vers les niveaux du district, de la communauté ou de l'école. Le soutien est offert quand il est approprié. Il faut aussi reconnaître que le lieu du changement de la qualité de l'apprentissage réside dans les classes et les écoles, comme le souligne la récente publication de la Banque Mondiale, *Schools Count: World Bank Project Design and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa* (Heneveld, W. & Craig, H., 1996). Les propres capacités d'ODA en matière de recherche éducative sur l'éducation de base sont en augmentation; une étude récente sur la lecture dans les écoles primaires du Malawi et de la Zambie a eu des effets directs sur les activités, soulignant, à nouveau, le besoin de viser des changements dans les classes. Finalement, dans ce secteur, ODA gagne en expérience dans le domaine de l'alphabétisation des adultes; nous contribuons, par exemple, aux projets d'alphabétisation des adultes dans quatre des cinq pays de l'Afrique du Nord et de l'Ouest dans lesquels je travaille (l'Egypte, le Ghana, le Nigeria et le Sierra Leone). Nous avons récemment publié une évaluation du programme d'alphabétisation d'ActionAid REFLECT. Tout ceci se présente comme un apprentissage qu' ODA ne peut pas réaliser en un seul jour.

Il existe un programme similaire pour nos partenaires britanniques qui porte sur la manière de fournir de l'aide à l'éducation. Les besoins en ressources pour la consultation, la gestion et la formation au projet, sont très différents au milieu des années '90 de ceux d'il y a dix ans. Il n'y a pas de ressources pour l'enseignement primaire aussi précieuses que la richesse des expériences sur le terrain qui s'accumulent, par exemple, avec les expériences dans l'enseignement des sciences et des mathématiques ou la formation des enseignants du secondaire. L'identification et la mobilisation de nouvelles ressources est désormais une préoccupation quotidienne pour les conseillers d'ODA; la réponse des circonscriptions du Royaume Uni est généralement encourageante et de bonne qualité.

OU EN SONT LES PAYS-BAS DEPUIS JOMTIEN?

Kees van den Bosch

CESO, Pays-Bas

Au moment même où se tenait la Conférence Mondiale pour l'Education Pour Tous à Jomtien, en 1990, le ministère des affaires étrangères des Pays-Bas était en train de finaliser son document de politique générale pour les années '90, intitulé *A World of Differences*. Dans ce document on accorda beaucoup d'attention à l'allègement de la pauvreté structurelle, et le développement humain se retrouva au coeur du développement: le développement par, pour et des hommes. Bien entendu ce document ne pouvait pas prendre en considération les résultats de la Conférence Mondiale pour l'Education Pour Tous, qui ne fut que mentionné brièvement en disant qu'on prêterait davantage attention, à l'avenir, à l'éducation de base. Une année plus tard, les conséquences par rapport à l'éducation furent reprises pour donner lieu au premier texte détaillé des Pays-Bas sur l'éducation, *Development cooperation and education in the 1990's* (publié en avril 1992). Ce document prend en considération les leçons tirés du passé de même que les développements récents tels que la Conférence Mondiale pour l'Education Pour Tous. De cette manière les Pays Bas furent un des premiers donateurs bilatéraux à formuler une nouvelle politique éducative suite à Jomtien.

Le document présente cinq directives en matière de politique qui devraient orienter, à l'avenir, l'aide à l'éducation des Pays-Bas, et il explique ce que cela implique en termes de soutien à l'éducation de base. Ces directives sont les suivantes:

1. Une plus grande priorité à l'égard de l'éducation: une augmentation de l'aide à l'éducation et en particulier à l'éducation de base.

En 1990, les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur s'élevaient à 45% de l'aide globale des Pays-Bas alors que l'éducation de base ne recevait que 10%. Cette configuration a sans doute été semblable au cours des années '80. Afin de remédier à cette situation un objectif quantitatif a été fixé en déclarant que les dépenses annuelles pour l'éducation de base devaient augmenter de 100 millions de florins au cours des années '90. Les deux tiers seraient consacrés à l'Afrique subsaharienne et un tiers à l'Asie du Sud. L'idée sous-jacente est que toute croissance de l'aide à l'éducation ira à l'éducation de base, gelant, ce faisant, le volume d'aide aux autres sous-secteurs de l'éducation, notamment l'enseignement supérieur. Ceci permet d'éviter le problème de la redistribution des ressources de l'enseignement supérieur vers l'enseignement de base. On part du principe que l'augmentation des dépenses de l'éducation viendrait de l'augmentation du budget général pour le développement.

2. Promouvoir l'accès à l'éducation et l'égalité des chances pour tous

Le texte indique que les alternatives efficaces pour fournir l'éducation de base seront encouragées et soutenues afin de promouvoir de manière significative l'accès à l'éducation. Une attention toute particulière sera accordée à l'éducation des filles et des femmes.

3. Maintenir et élever les niveaux

Le texte ajoute que l'augmentation de l'accès est de peu de valeur si la qualité et les contenus de l'éducation de base ne peuvent être maintenus ou améliorés. On mentionne, par exemple, les formations des enseignants et la recherche sur les processus d'apprentissage et les besoins en matière d'apprentissage de base.

4. Renforcer les capacités et les systèmes éducatifs dans les pays en développement

L'éducation de base, formelle et informelle, est considérée comme une partie intégrale du système éducatif national. Si les nouvelles approches de l'éducation de base connaissent le succès, la capacité institutionnelle de plusieurs pays doit encore être renforcée. Il en va de même si d'autres

acteurs comme les ONG et les communautés locales sont impliquées et si de nouveaux instruments plus efficaces doivent être mis en place entre donateurs et gouvernements.

5. La coopération locale, nationale et internationale efficace

Le texte mentionne non seulement l'amélioration de la coordination entre les ministères et les secteurs des pays en développement de même que la mobilisation efficace de tous les acteurs y compris les ONG, mais aussi qu'il faut privilégier la coordination entre donateurs. Cette dernière est tout particulièrement importante pour les Pays-Bas parce qu'ils ont peu d'expérience dans le soutien à l'éducation de base; la collaboration avec d'autres donateurs est donc considérée comme un élément essentiel du succès de la concrétisation de sa politique

Il est intéressant de noter que ces directives politiques ont été largement discutées dans les différents départements du Ministère hollandais des affaires étrangères pour ce qui concerne les conséquences pour les pays, les régions et d'autres secteurs. Cela contribua à rapidement intérioriser la nouvelle politique éducative alors qu'elle était encore en cours de formulation. Ce processus contribua à la phase de mise en oeuvre.

La nouvelle politique est en cours depuis 4 ans maintenant et, brièvement, les points suivants peuvent être mentionnés par rapport à sa mise en oeuvre.

1. Une des premières choses réalisée fut de nommer trois conseillers régionaux en éducation pour l'Afrique. Depuis 1989, il y avait déjà, avec un certain succès, un conseiller régional pour l'Amérique latine. Puisque pour l'Asie du Sud il y avait un grand nombre d'activités en préparation, la plupart des nouveaux projets devaient concerner l'Afrique. Ces spécialistes en éducation étaient rattachés à l'Ambassade des Pays-Bas et leur tâche consistait à encourager la consultation politique avec un grand nombre de pays et également à identifier les activités d'éducation de base, non seulement auprès des gouvernements mais aussi auprès des ONG et des autres donateurs. Le Ministère a l'intention d'augmenter encore le nombre de conseillers en éducation.
2. On décida que le soutien à l'éducation de base se limiterait essentiellement à 20 pays. Cela évitait une dispersion des efforts et permettait une plus grande profondeur et une démarche de consultation soutenue avec les pays concernés. Cette concentration a effectivement engendré une implication considérable et de long durée dans les programmes d'éducation de base.
3. Le soutien à l'éducation de base ne se limite pas à un secteur délimité de l'éducation. Au contraire, on encourage l'incorporation d'éléments des programmes d'éducation de base dans d'autres secteurs, par exemple les programmes de développement rural. Les éléments de l'éducation de base se trouvent principalement dans les secteurs suivants (sur la base des codes sectoriels du CAD-OCDE): la santé, l'eau et l'hygiène, l'agriculture, d'autres infrastructures sociales.
4. Chaque fois que c'est possible une approche programmatique de soutien à l'éducation de base est encouragée. Les prérequis sont que le pays dispose d'une forte politique en éducation de base et d'un plan d'action et qu'existent les capacités locales nécessaires. Dans certains pays ce soutien aux programmes a pris la forme d'un budget (pour des besoins spécifiques) tel qu'il a été réalisé, par exemple, au Cap Vert. L'idée est d'encourager cette approche.

En termes quantitatifs, il y a déjà eu une augmentation progressive de l'aide à l'éducation de base au cours des dernières années comme l'indique le tableau ci-dessous:

Dépenses pour l'éducation de base (en millions de Florins hollandais)

	1992	1993	1994
Afrique	6,6	9,1	29,0
Asie	6,2	12,9	33,9
Amérique latine	6,3	9,4	6,8
Autres	-	0,1	0,1
Total	19,1	31,5	69,8

L'année 1992 a été prise comme point de départ pour l'augmentation du soutien à l'éducation de base, de sorte que l'objectif établi dans le document politique sera atteint quand les montants des

dépenses annuelles se monteront à 119 millions de florins. On a fixé 1998 pour atteindre cet objectif. Les chiffres ci-dessus montrent que l'augmentation est plus conséquente en Asie qu'en Afrique, mais le développement de nouveaux programmes, qui résultent de la politique bilatérale de consultation, ont une longue période d'incubation avant d'engendrer des dépenses. Compte tenu de cette restriction, les résultats quantitatifs ne sont pas mauvais, en particulier parce que le budget global au développement est en stagnation plutôt qu'en augmentation. Cela signifie que le soutien accru à l'éducation de base provient d'une redistribution entre les secteurs. Il n'y a pas d'indicateurs pour dire si cette redistribution a eu lieu entre les secteurs de l'éducation. Il y a un autre point important: les chiffres plus haut se réfèrent uniquement à 100% des activités en éducation de base alors que la politique explicite, comme mentionné plus haut, est d'inclure les éléments de l'éducation de base dans les autres secteurs. Or, on ne peut pas en rendre compte dans les dépenses. Par exemple, en 1993, il y avait un total de 232 activités pour l'éducation de base dont seulement 60 étaient 100% des activités d'éducation de base, et ce sont ces 60 activités qui sont comprises dans les chiffres. Ainsi, les dépenses effectives pour l'éducation de base sont vraisemblablement plus élevées, même si on ne peut pas le mesurer de manière fiable.

En conclusion on peut dire que, suite à Jomtien, les Pays Bas ont formulé une politique détaillée d'aide à l'éducation et ont pris au sérieux son implantation. Malgré une stagnation du budget global au développement, le soutien à l'éducation de base est en augmentation depuis 4 années. Au milieu de la décennie, les Pays Bas arrivent à mi-chemin par rapport à leurs objectifs quantitatifs.

LA COOPERATION ITALO-PALESTINIENNE AU DEVELOPPEMENT ET L'EDUCATION POUR TOUS

Lavinia Gasperini

DGCS, Italie

L'autorité Palestinienne Nationale (APN) est un nouveau partenaire de la coopération italienne au développement éducatif depuis 1994, quand le Ministère palestinien de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) fut mis en place.

La coopération italienne dans les territoires palestiniens, bien qu'elle traite différents niveaux du système éducatif, converge principalement sur l'éducation de base (du premier au dixième degré), soit la priorité du MEES.

La population palestinienne de la Côte Ouest et de la bande à Gaza, estimée à environs 2,4 millions, a une structure d'âge jeune avec 46% de la population ayant moins de 15 ans. Bien qu'il n'y ait pas de problèmes majeurs d'accès aux premiers degrés de la scolarité (le taux d'inscription est estimé à 102% pour le niveau primaire et à 80% pour le niveau secondaire), le problème principal relève du déclin général de la qualité de l'éducation de base, et ses conséquences sur l'enseignement secondaire et supérieur.

Le premier projet financé par la Coopération italienne, à travers l'UNESCO, soutient le Centre de développement palestinien des plans d'étude. Avant l'accord sur le Transfert Préparatoire du Pouvoir et des Responsabilités, signé le 28 août 1994, et qui fait suite à l'accord sur la bande de Gaza et la région de Jericho (le Caire, le 4 mai 1994) et la Déclaration de Principes Israélo-palestinienne (13 septembre 1993), l'éducation était sous le règne israélien. Sur la Côte ouest et à Gaza, les systèmes éducatifs jordanien et égyptien furent adoptés par toutes les institutions. Certaines modifications furent introduites par les Israéliens dans les livres afin de supprimer toute information qui était considérée comme dirigée contre l'occupation israélienne. Le MEES accorde donc une grande priorité au développement d'un plan d'étude unifié qui rende compte des besoins culturels, sociaux et économiques du peuple palestinien.

Un deuxième projet financé par la Coopération italienne au développement à travers l'UNESCO/IIPE, orienté également vers l'éducation de base, vise la construction de la capacité de formuler des politiques et de les gérer afin de planifier, implanter et suivre les diverses actions requises pour améliorer la qualité de l'éducation.

Finalement, la Coopération a récemment approuvé le financement d'un projet pilote de US\$ 2 millions qui sera mis en oeuvre par l'UNESCO portant sur la fourniture et l'utilisation de matériel didactique dans 100 écoles primaires défavorisées (de la première à la quatrième primaire) sur la Côte ouest. Le projet vise à améliorer la qualité de l'éducation tout en formant les enseignants à produire du matériel didactique et à l'utiliser dans leurs classes. Il utilise comme motivation supplémentaire les classes remaniées et la mise à disposition de mini-budgets pour aider lors de la préparation du matériel didactique. Les enseignants responsables et les inspecteurs régionaux seront formés à suivre les enseignants. Les communautés seront mobilisées en créant des associations de parents et des activités planifiées *ad hoc* pour augmenter la contribution et la participation à l'autonomisation du projet.

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PAR DISTRICT EN INDE

Jandhyalka B.G. Tilak

National Institute of Educational Planning and Administration, New Delhi

Les années '90 sont une décennie qui marque une nouvelle phase du développement de l'éducation en général, et de l'enseignement primaire en particulier. L'assistance internationale à l'enseignement primaire est un des développements les plus importants, puisque le gouvernement n'a pas demandé d'assistance externe depuis longtemps, même pour les autres niveaux de l'éducation. Bien au contraire, pour la première fois, le secteur de l'enseignement primaire est ouvert à l'assistance externe. A commencer par l'assistance de la Banque Mondiale pour l'enseignement primaire dans dix districts de l'Uttar Pradesh et celle de l'UNICEF dans le Bihar, une pléthore d'organisations internationales d'aide sont à l'oeuvre en Inde par rapport au système d'enseignement primaire. Afin d'assurer une meilleure coordination entre le gouvernement de l'Inde et les gouvernements des divers Etats de l'Inde, d'un côté, et les diverses organisations internationales d'aide de l'autre côté, le gouvernement a lancé un programme, le *District Primary Education Programme* (DPEP), pour rassembler sous le même toit les programmes d'aide internationale à l'enseignement. Il est trop tôt pour commenter les forces et les faiblesses du programme. Cependant, quelques tendances générales se dégagent, dont certaines pourraient être de longue durée et efficaces. Deux de ces tendances sont maintenant brièvement commentées.

La plus importante conséquence du DPEP est, de loin, le relâchement des contraintes par rapport aux ressources pour la planification de l'éducation. La planification éducative sous l'austérité (ou dans des conditions de sévères restrictions) est une des caractéristiques de la planification de l'éducation en Inde depuis longtemps, tout autant que dans d'autres pays en voie de développement. Or, peut-être, pour la première fois, on informa les districts de l'Inde que chaque district participant au DPEP recevrait environ Rs 350-400 millions pour un projet d'une période de 7 années entrepris dans le cadre du DPEP. Si Rs 350-400 millions représentent un montant supplémentaire considérable pour un district, un montant de Rs 50-60 millions par année n'est pas si élevé si on le compare au niveau actuel de dépenses publiques d'environ Rs 600 millions par district en Inde (1994-1995). Deuxièmement, le programme se limite actuellement à 50 districts, sur les 500 et quelques que compte le pays. On propose de l'étendre à 110 districts d'ici la fin du 8ème plan quinquennal (mars 1997). Ainsi, on ne peut pas le considérer comme un programme d'amélioration de l'enseignement primaire de l'Inde de grande envergure. Mais son influence, qu'elle soit positive ou négative, est de fait très importante.

La planification par district de l'enseignement primaire a pris une place respectable avec le DPEP. S'il y a eu beaucoup de discussions, depuis l'indépendance, sur la nécessité de prévoir une planification par district de l'éducation en Inde, y compris la constitution, au niveau national, de quelques commissions importantes sur la planification par district ou au niveau des régions, on observe peu d'efforts importants allant dans cette direction jusqu'à il y a peu de temps, hormis deux plans de district sur l'éducation préparés, autrefois, par des chercheurs et des planificateurs. Le DPEP a été conçu sur la base de la planification par district et, de fait, la planification par district de l'enseignement primaire est devenue importante. C'est la contribution positive la plus importante du DPEP.

Parallèlement, la capacité de développement sur le plan régional est devenue une question importante, étant donné qu'elle devient un prérequis pour la préparation de toute planification par district dans un cadre de travail décentralisé. Tout comme la planification, l'expertise se concentrait, autrefois, à des niveaux national et d'Etat. Avec le DPEP il est devenu impératif de former et de développer les ressources humaines à un niveau régional pour la planification, la préparation de projets et l'exécution des plans et des projets. Il s'agit de la deuxième contribution du DPEP.

Cependant, ni la planification par district, ni le développement n'ont réellement besoin d'assistance externe. Il est regrettable qu'ils aient été rendus possibles uniquement avec des programmes externes pour l'enseignement primaire. Si la contribution du DPEP doit être reconnue, il faut aussi souligner que ces deux aspects évoquent davantage l'incapacité et l'échec du gouvernement sur ces deux fronts, depuis les 40 dernières années. De plus, la plupart des dimensions du DPEP, si ce n'est pas toutes, qu'elles soient en lien avec le développement quantitatif, l'amélioration qualitative ou l'amélioration de l'équité, n'ont pas réellement besoin de fonds étrangers. Plusieurs de ces dimensions ont été financées avec l'aide des ressources locales. Ainsi, un raisonnement clair et

fondé sur l'assistance externe à l'enseignement primaire n'existe pas. C'est sans doute la plus grande faiblesse du programme. La volonté des organisations internationales d'aide de financer l'enseignement primaire en Inde, d'un côté, et les conditions budgétaires du gouvernement se détériorant de manière considérable, d'un autre côté, ont été responsables de la mise en route du programme d'assistance externe pour l'enseignement primaire.

Une des conséquences immédiates du DPEP pourrait être une diminution des efforts locaux pour financer l'enseignement primaire. Le gouvernement central peut suggérer que les Etats rejoignent le DPEP et demandent un financement extérieur, afin de réduire les transferts (ou les transferts supplémentaires) des revenus centraux vers les Etats pour financer l'enseignement primaire. De la même manière les Etats apprécient de pouvoir demander un financement extérieur étant donné qu'il permet de soulager la pression par rapport à (a) la mobilisation de nouvelles ressources et (b) la redistribution plus efficace des ressources budgétaires en faveur de l'enseignement primaire. De plus, l'assistance externe attire les Etats, étant donné que le gouvernement central transfère cette assistance aux Etats sous forme de bourses et non sous forme de prêts. Une diminution des efforts locaux pour financer l'enseignement primaire est possible malgré la nature "supplémentaire" de l'assistance externe, étant donné que cette nature supplémentaire peut se référer au niveau absolu de dépenses pour l'année de base et non au taux observé de croissance des dépenses. De manière générale, les Etats semblent considérer le programme principalement comme un programme sponsorisé sur le plan central avec des ressources abondantes arrivant dans les Etats par le biais du gouvernement central. Il semblerait que le gouvernement central, tout autant que les gouvernements des Etats, ne prennent pas en considération le poids de la dette, à long terme, pour la population.

La conséquence dangereuse et néfaste du DPEP (et de la politique de réformes économiques introduite depuis le début des années '90) est d'une autre nature. Un point de vue, qui était autrefois discuté, est désormais largement accepté et moins questionné: il s'agit du fait que le gouvernement n'a même pas l'argent pour l'enseignement primaire et pour le développement des dimensions quantitatives et qualitatives de l'enseignement primaire, et que la seule source disponible relève de l'assistance externe. Il en résulte que les Etats avec peu de ressources (de même que les Etats avec plus de ressources) entrent en compétition dans le domaine du DPEP pour obtenir une assistance externe pour l'enseignement primaire. Ce qu'on peut décrire familièrement en termes de dépendance culturelle s'étend, horizontalement et rapidement, à la fois dans toutes les parties du pays et dans tous les Etats, quelles que soient les idéologies politiques des partis au gouvernement des Etats, et, verticalement, à tous les niveaux du gouvernement et de l'administration, et de la population en général, donnant naissance, ainsi, à la certitude que l'enseignement primaire du pays ne peut se développer sans assistance externe. Quelle bien triste tournure dans l'histoire de l'enseignement primaire de l'Inde indépendante!

LES CHANGEMENTS DANS LE SOUTIEN DE NORAD AU SECTEUR DE L'ÉDUCATION QUI VALORISENT L'ÉDUCATION DE BASE

Sissel Volan

NORAD, Oslo, Norvège

La situation actuelle

NORAD s'est récemment réorganisée (comme tout le monde!). Les cinq départements sectoriels, y compris la division de l'éducation, ont été fermés. A présent il n'y a plus que trois personnes qui travaillent pour l'éducation, toutes les trois étant des conseillers en éducation.

Les principes de base de NORAD pour l'enseignement primaire et secondaire ont été approuvés par le directeur général au début de 1995. La politique officielle de NORAD, depuis Jomtien, est d'augmenter l'assistance à l'éducation de base, mais, pour plusieurs raisons qui ne sont pas claires, cela ne donne pas encore lieu à des actions concrètes. Cependant, depuis peu, les choses bougent. Encouragée par le ministre norvégien pour le développement et la coopération, la commission administrative de NORAD a désormais décidé de soutenir l'enseignement primaire en Zambie, au Malawi, au Madagascar et en Érythrée, et nous venons de démarrer les préparatifs de cette collaboration. Jusqu'à présent il n'y a pas eu de soutien à l'éducation de base en Afrique, mis à part les actions organisées par les ONG norvégiennes. Pour ce qui concerne l'Asie l'image est quelque peu meilleure; là nous avons soutenu plusieurs projets au Pakistan et au Bangladesh et pour ce dernier l'éducation émerge comme un des deux secteurs importants du soutien norvégien.

Notre premier problème, pour le moment, est la capacité interne limitée (dans NORAD) par rapport à la planification et la gestion. La solution pourrait être de développer des accords de consultations externes. Mais le marché de la consultation en Norvège pour des services en relation avec l'éducation et le développement est limité et nous nous rendons compte qu'il faudra du temps pour le développer. Nous sommes pris, en quelque sorte, dans un cercle vicieux; on a utilisé comme argument pour ne pas privilégier l'éducation de base le fait que, traditionnellement, il y a peu de mandats à offrir, peu d'expériences accumulées et peu d'expériences dans le domaine.

Ci-après figurent des extraits du document: *NORAD's support to the education sector: with a focus on primary, secondary and basic adult education* (Basic Principles, 1995)

1. La définition du secteur

Ce document discute de l'éducation avec un cadre de travail plus restreint, privilégiant l'enseignement primaire et secondaire (comprenant l'enseignement technique et professionnel et la formation) dispensé principalement dans le système scolaire formel d'un pays donné, système qui est souvent complété par des écoles privées dirigées par des ONG ou des

communautés locales. Dans notre discussion nous incluons aussi l'éducation de base des adultes, en soulignant surtout les programmes formels et informels d'alphabétisation. Nous traitons de l'enseignement supérieur quand nous discutons de la formation des enseignants et quand nous traitons des priorités entre les différents niveaux de l'enseignement. Pour une discussion plus approfondie de l'assistance de NORAD à l'enseignement tertiaire nous nous référons à un deuxième document, encore en préparation, qui analyse l'enseignement supérieur par rapport au développement des compétences, à la formation, au développement institutionnel et de la recherche.

2. Les expériences d'assistance dans ce secteur

Le soutien bilatéral norvégien au secteur éducatif, dans le cadre de ses accords, couvre un large éventail d'activités. La part du lion revient au renforcement des institutions de l'enseignement supérieur. Les activités au niveau de l'enseignement primaire et secondaire vont de la réhabilitation de classes jusqu'au financement du papier pour la production de manuels de base, la formation des

enseignants du primaire et des fonds spécifiques pour la formation des femmes. La valorisation de l'enseignement supérieur est cohérente avec les tendances internationales - les statistiques de la Banque Mondiale indiquent que, pour les dernières années, seulement 8% de l'aide étrangère au secteur de l'éducation en Afrique ont été accordées à l'enseignement primaire. NORAD soutient, de plus, la construction et la réorganisation d'un grand nombre d'institutions de formation professionnelle et technique en Afrique, en Asie et dans les Caraïbes.

En plus des projets financés avec ces accords, une grande part de l'assistance gérée par les ONG a profité à l'enseignement primaire, la formation professionnelle et l'éducation spécialisée. Les programmes d'alphabétisation ont principalement été soutenus par le travail des ONG locales et internationales oeuvrant dans l'éducation des adultes. Dans les pays africains partenaires de la Norvège un grand nombre de coopérants ont joué le rôle d'enseignants dans les écoles secondaires.

Les femmes et les filles ont été valorisées comme public cible de l'assistance bilatérale norvégienne dans le secteur de l'éducation.

Etant donné qu'il n'y a pas de coordination satisfaisante au sein de NORAD entre les différents projets dans le secteur de l'éducation, peu a été entrepris pour évaluer les expériences de manière systématique ou pour analyser les résultats obtenus.

3. Les préoccupations spécifiques de NORAD

Le livre blanc N° 51 du parlement (1991-1992) propose les grandes lignes de l'assistance norvégienne au développement. Selon ce document, le gouvernement norvégien a l'intention d'augmenter son assistance au développement dans le secteur de l'éducation au cours des années à venir. On désigne l'enseignement primaire et secondaire comme l'unique domaine de croissance. Le soutien à ce niveau a également été confirmé par l'adoption par la Norvège de la Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous. Le livre blanc définit, de plus, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle comme des domaines d'intérêt.

Cependant, étant donné la crise économique et institutionnelle de nombreux pays en voie de développement, la question des dépenses régulières et de la subvention aux salaires des enseignants (qui absorbent dans la plupart des cas 90% du budget total de l'éducation) est devenue un problème brûlant. A cet effet, la politique d'aide de NORAD devrait être suffisamment flexible pour examiner le financement local des dépenses régulières en envisageant leur diminution, pour autant qu'il s'agisse d'un projet national bien établi.

Bien qu'il relève de la responsabilité du gouvernement de fournir une éducation de base gratuite pour tous ses citoyens, les autorités de plusieurs pays en voie de développement ne sont pas en position de porter le poids financier sans aide et, par conséquent, ils analysent les possibilités de diverses formes de privatisation ou de partage des frais. Les parents peuvent être sollicités pour offrir leur travail dans la construction ou l'entretien des bâtiments scolaires et pour couvrir les frais des manuels et des uniformes scolaires.

Là où le financement public est complété par les contributions privées sous la forme de frais d'écologie, un des prérequis du soutien de NORAD est que le gouvernement assisté de cette manière fournisse une éducation de base gratuite pour les groupes qui sont incapables de payer ces frais d'écologie.

Les ONG peuvent représenter une source complémentaire de financement afin d'assurer des services éducatifs appropriés pour tous les groupes de population. NORAD s'engage à assister les autorités en assumant la responsabilité de la coordination générale de l'assistance visant le développement de l'enseignement primaire gratuit pour les groupes pauvres et défavorisés. Cela peut se traduire par le renforcement de l'interface entre les secteurs publics et privés.

3.1. Les améliorations qualitatives de l'enseignement primaire et secondaire

Le concept général de qualité de l'éducation se compose de trois dimensions étroitement reliées dont il faut tenir compte: la qualité des ressources humaines et matérielles disponibles pour l'enseignement (les inputs), la qualité des pratiques éducatives (les processus) et la qualité des résultats (les outputs).

La recherche montre que c'est l'enseignant qui est le facteur crucial du processus d'enseignement. NORAD soutiendra le renforcement de la qualité de la formation initiale et continue. Sur le plan local, l'enseignement à distance, combiné à des séminaires de suivi valorisant la méthodologie, pourrait constituer une approche efficace du développement de la formation.

La recherche souligne aussi que les enseignants disent mieux apprendre auprès de leurs collègues et qu'ils sont friands de guides pédagogiques et de documentation en tout genre.

NORAD soutiendra toute initiative qui passe en revue le système de supervision et les rôles spécifiques des différents niveaux de gestion.

NORAD s'engage, également, à soutenir toute initiative visant à rapprocher l'école de la communauté, allant de rendre les contenus de l'enseignement plus pertinents et adaptés aux besoins de la communauté jusqu'aux activités renforçant la collaboration entre les parents et les enseignants sur le plan local.

3.2. L'éducation de base pour les adultes

NORAD soutiendra les initiatives des organisations gouvernementales et non gouvernementales qui offrent de l'éducation de base et de la formation continue dans le cadre d'une éducation informelle collective et en lien avec le système scolaire formel. On obtient de bons résultats quand l'alphabetisation fait partie d'un processus de prise de conscience.

Un des problèmes importants consiste à mettre sur pied des programmes d'alphabetisation qui répondent aux attentes et aux besoins des adultes apprenants. La plupart des apprenants sont des femmes. On ne prend pas suffisamment en compte cet aspect lorsqu'on met sur pied des programmes d'alphabetisation.

Un défi difficile réside dans la manière de susciter et de maintenir la motivation et la demande. Les connaissances et les compétences acquises dans les classes d'alphabetisation peuvent rapidement s'estomper si elles ne sont pas régulièrement entretenues et renforcées.

3.3. L'égalité des chances

La politique de NORAD consiste à promouvoir l'égalité des chances d'accès à l'éducation pour tous les groupes de la société. Elle prête attention aux groupes marginaux et, particulièrement, aux femmes dans ces groupes à la fois dans les régions urbaines et rurales, aux minorités culturelles, et aux personnes mentalement ou physiquement handicapées. Le simple développement des écoles ne garantit pas l'équité, et l'équité en éducation est à mettre en relation avec l'accès, la rétention et la qualité.

3.4. Promouvoir l'éducation des femmes

L'assistance à l'éducation des filles et des femmes est un domaine prioritaire pour NORAD, notamment, les mesures qui favorisent le fait que les filles restent à l'école et terminent leur scolarité primaire, de même que les programmes d'alphabetisation pour les adultes et la formation professionnelle des femmes.

Une expérience récente montre qu'avec l'introduction des frais d'écologie dans certains pays en voie de développement, les groupes défavorisés et notamment les filles de ces groupes quittent le système scolaire.

3.5. Les engagements à long terme

Les réformes éducatives et la restructuration des systèmes éducatifs nécessitent du temps avant d'être efficaces. Il faut encore davantage de temps pour que les réformes éducatives deviennent autonomes.

Reconnaissant le fait qu'il faut des années pour que les fruits de l'investissement dans le secteur éducatif mûrissent, NORAD se prépare à coopérer dans le secteur éducatif là où le rapport temporel est grand, de préférence de plus de 10 années. Cela concerne les réformes de l'enseignement, la formation des enseignants et l'amélioration de la qualité à la fois des formes et des contenus de l'enseignement dispensé.

L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES ET LE DÉVELOPPEMENT APRES JOMTIEN: Un bref examen de la question et une présentation de l'International Literacy Institute (ILI)

Daniel A. Wagner

University of Pennsylvania, USA

A la Conférence de Jomtien, intitulée à l'origine Education de base pour tous, un effort (soutenu par l'UNESCO) fut entrepris pour inclure l'alphabétisation des adultes et l'éducation informelle des adultes, de sorte que le titre final de la conférence - l'Education Pour Tous - fut une victoire, sur le plan politique, pour l'alphabétisation des adultes au sein des efforts globaux pour l'éducation qui feraient partie de la décennie EPT. Au moment où nous atteignons le milieu de cette décennie et que nous apercevons l'horizon de l'an 2000, il est temps de prendre en considération les efforts du passé, du présent et de l'avenir.

Comme avec tout examen sommaire, le lecteur devra excuser l'auteur pour son point de vue subjectif. Il est tout simplement impossible de dresser un portrait détaillé et global dans l'espace limité mis à disposition. Je me contenterai de fonder mes commentaires principalement sur les résultats, les commentaires et les recommandations émanant de la Conférence Mondiale de 1996 sur l'alphabétisation (WCL - *World Conference on Literacy*), qui s'est tenue à Philadelphie en mars 1996. Sponsorisée en collaboration avec l'International Literacy Institute, l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'UNICEF, l'USAID et d'autres, la WCL, la première en son genre depuis au moins 20 ans, rassembla plus de 500 participants venant de 45 pays pendant 4 jours de délibération.

Comme certains participants de Jomtien se rappelleront, la Conférence Mondiale d'EPT déclare, dans l'article 4, qu'il est "nécessaire de définir des niveaux acceptables d'apprentissage par rapport aux programmes éducatifs... plutôt que de se fonder exclusivement sur l'inscription, la participation continue aux programmes organisés et le fait de remplir les exigences pour la certification". Cette valorisation de l'acquisition de connaissances est devenue un point important dans le débat sur l'alphabétisation des adultes, notamment au niveau des programmes et des politiques. Les problèmes les plus saillants, qui traversent à la fois les pays développés et les pays en voie de développement, sont de deux types: l'amélioration de la qualité et le développement professionnel. Un rapport de l'OCDE, récemment publié, sur l'alphabétisation internationale des adultes (rapport discuté à la WCL) montre, avec conviction, que le faible taux d'alphabétisation des adultes est endémique dans divers pays industrialisés de l'OCDE, avec entre 20% et 30% de la population adulte analphabète, alors que les données des Nations Unies présentent l'alphabétisation comme universelle pour ces mêmes pays. Ainsi on réalise que la dichotomie alphabétisation-analphabétisme, qui était autrefois dominante dans le travail mondial sur l'alphabétisation des adultes, n'est plus opérationnelle. Des approches plus sophistiquées et plus pertinentes sont indispensables, comprenant une amélioration de l'évaluation de l'acquisition des connaissances. Il est évident que les tenants des programmes d'alphabétisation des adultes, à l'avenir, devront prendre en considération la qualité plus que la quantité; il s'agit d'un renversement par rapport à la période précédant Jomtien.

Une deuxième conclusion importante de la WCL est que si les problèmes d'alphabétisation sont perçus comme de plus en plus importants et chroniques dans la plupart des pays du monde, on tient peu compte du fait que ces programmes sont sous-financés, faiblement intégrés dans les autres services éducatifs et sociaux et, pour les mêmes raisons, ils sont inefficaces, voire inefficients. Les programmes d'alphabétisation ont rarement bénéficié des types d'investissement orientés vers l'innovation qui ont été réalisés dans l'éducation formelle ou dans les programmes préscolaires; pas plus qu'on a investi dans le développement professionnel. De plus, même si la déclaration d'EPT stipule que "tous les partenaires (doivent) renforcer et rendre pertinents les mécanismes existants pour la consultation, la collaboration et la réalisation de processus pour évaluer le progrès aux niveaux régional et international", dans le domaine de l'alphabétisation, jusqu'à présent, cette collaboration a été minimale aux yeux des spécialistes de l'alphabétisation.

Alors que nous nous approchons de l'évaluation intermédiaire d'EPT, il est évident que de nombreuses agences gouvernementales, bilatérales et multilatérales comprennent l'importance de l'alphabétisation et qu'elle figure dans les programmes d'éducation non formelle pour les adultes, le développement pour les femmes, l'éducation autour du Sida, le développement agricole, la formation

initiale ou continue des travailleurs, et ainsi de suite. Malgré tout il y a peu ou pas de coordination, de récolte systématique de données, de planification collaborative dans ce domaine, contrairement à ce qui se passe dans d'autres domaines de l'éducation ou des besoins humains de base. Il en résulte que peu de connaissances sont maintenues ou accumulées pour soutenir l'amélioration de l'alphabétisation sur les niveaux locaux, régionaux ou internationaux.

La création d'ILI est, selon nous, une réelle occasion d'améliorer la situation actuelle. Sponsorisé en collaboration avec l'UNESCO et l'Université de Pennsylvanie, et situé sous le même toit que le National Center on Adult Literacy (financé par le gouvernement des Etats-Unis), l'ILI a pour mission de devenir un leader dans la recherche, le développement et la formation. Hormis la WCL de mars dernier, l'ILI a aidé à organiser un forum de recherche et de développement sur l'alphabétisation en Afrique du Sud, et il prévoit des forums régionaux en Asie, au Moyen-Orient, et en Amérique latine. Le premier numéro de *Literacy Innovations*, un bulletin international qui doit paraître en anglais, français, espagnol, arabe et chinois, sera publié à la mi-1996 et disponible 2 à 3 fois par année. D'autres initiatives comprennent l'utilisation d'Internet pour la diffusion mondiale.

Toute information sur l'ILI peut être obtenue au FAX (1-215) 898-99804 ou sur WWW @ <http://ncal.literacy.upenn.edu/>.

L'ANALPHABETISME DANS LE MONDE INDUSTRIALISE: UNE NOUVELLE PERSPECTIVE POUR L'EDUCATION POUR TOUS

Extrait de l'Index Presskit

Peu de pays industrialisés ont vu les implications directes par rapport à leurs propres taux de participation aux systèmes éducatifs quand le mouvement Education Pour Tous fut lancé en 1990. Mais ce point de vue est peut-être en train de changer.

Une récente étude publiée par l'OCDE, en collaboration avec l'UNESCO et d'autres partenaires, révèle que plus de 20% des adultes de certains pays les plus riches du monde ont de faibles compétences en lecture et en calcul. Plusieurs personnes ont de la peine à comprendre les consignes simples par rapport à un traitement médical, à lire un horaire de bus ou à réaliser les opérations mathématiques simples de tous les jours. Pour faire suite aux résultats de cette étude, une série de réunions et de conférences sont organisées dans les pays industrialisés.

“ L'étude a mis en évidence l'étendue du problème et l'urgence pour les ministres de l'éducation de considérer la formation tout au long de la vie comme un moyen de le traiter ” dit Albert Tuijnman de la Division de l'éducation et de la formation de l'OCDE.

L'année internationale pour l'alphabétisation de 1990 aida à attirer l'attention sur le problème des pays industrialisés. Le problème crucial pour la partie la plus riche du monde est que les changements économiques rapides nécessitent des niveaux plus élevés d'alphabétisation fonctionnelle afin que les gens s'adaptent et participent pleinement à la société. Dans l'Europe du centre et de l'est, l'orientation vers une économie de marché implique de nouvelles exigences pour les personnes: “ Les adultes dans l'ancien bloc de l'Est ont de plus en plus de difficultés à résoudre les problèmes quotidiens au fur et à mesure que les demandes en matière d'alphabétisation se complexifient”, selon Paul Bélanger, directeur de l'Institut pour l'éducation de l'UNESCO à Hambourg.

Brandir un miroir

L'étude, qui se donna pour mission de mesurer cinq degrés d'alphabétisation allant du degré le plus bas au degré le plus haut, mesura les capacités d'utiliser du matériel écrit, exigeant différents niveaux de lecture, et de compétences analytiques et mathématiques. Sous le titre de *Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey* (1995), l'étude fut menée au Canada, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Pologne, au Suède, en Suisse et aux Etats-Unis. Elle offre l'image la plus détaillée qui ait jamais existé sur les conditions de l'alphabétisation des adultes en Europe et en Amérique du Nord. La Pologne arrive au dernier rang avec 42% des adultes ayant des difficultés en lecture et en calcul. Les autres chiffres sont 20,7% pour les Etats-Unis, 16,6% pour le Canada, 14,4% pour l'Allemagne, 10,5% pour les Pays-Bas et 7,5% pour la Suède.

“ En Europe il y eut un sentiment d'incrédulité. C'était la première fois qu'on brandissait ainsi un miroir. A terme on réalisera que c'est vrai ” dit Tuijnman.

Le Canada et les Etats-Unis, qui ont, tout compte fait, un grand nombre de personnes avec des compétences minimales, avaient fait ces mêmes mesures auparavant et s'orientent davantage vers des interventions. Désormais, 12 autres pays de l'OCDE ont pris la décision de refaire l'étude pour compléter l'image.

La définition du problème

L'étendue du problème signifie qu'il n'est plus possible de considérer l'alphabétisation comme une maladie touchant les défavorisés. Les niveaux d'alphabétisation sont liés à plusieurs facteurs, le

premier étant la scolarité de base. Cependant, une grande partie des adultes des pays industrialisés ont des faibles compétences qui ne correspondent pas au nombre d'années de scolarisation. L'étude montre aussi que les compétences peuvent se perdre si on ne les mobilise pas au travail et, plus généralement, dans un environnement culturel. A l'inverse, ces compétences continuent à se développer après la fin de l'éducation formelle.

“ Nous sommes tous convaincus de l'importance de la formation tout au long de la vie pour enrichir la vie des personnes, générer la croissance économique et maintenir la cohésion sociale... maintenant nous avons besoin de trouver des moyens plus efficaces d'offrir à chaque citoyen de telles possibilités ” déclara Simon Crean, le ministre australien pour l'emploi, l'éducation et la formation, lors d'une réunion ministérielle de l'OCDE en janvier 1996. Les ministres présents décidèrent de focaliser davantage sur la qualité “ puisque une minorité importante de jeunes gens continuent à quitter l'école sans qualifications, connaissances ou compétences adéquates. ”

A la recherche des réponses

L'introduction d'exigences plus élevées en matière d'alphabétisation lors des premières années de la scolarité est un des moyens d'élever le niveau général d'alphabétisation de la population. Le système éducatif allemand semble produire des niveaux plus élevés avec moins d'années de scolarité. Les jeunes adultes européens ont désormais de meilleures compétences que les générations précédentes, probablement à cause de l'accès facilité à l'enseignement secondaire et post-secondaire.

L'éducation préscolaire joue également un rôle dans la diminution des désavantages éducatifs. Des projets spéciaux comme les “ *Galaxy Classes* ” aux Etats-Unis, dont les programmes de télévision atteignent les écoles dans les quartiers défavorisés de 20 Etats, favorisent la motivation à apprendre pour les élèves défavorisés.

Plusieurs adultes faiblement alphabétisés développent des mécanismes compensatoires, ce qui implique qu'ils ne sont pas conscients d'avoir un problème. Cependant, les faibles niveaux d'alphabétisation sont à mettre en lien avec les possibilités d'emploi. Selon le

rapport, ceux qui ont de faibles compétences en lecture et en écriture sont exposés 4 à 12 fois plus au chômage que d'autres. L'alphabétisation est tributaire de la demande et de nouvelles stratégies doivent être développées pour stimuler les compétences littéraires au travail et pour offrir une éducation des adultes pour ceux qui en ont le plus besoin. “ Le travail a une responsabilité première pour maintenir et développer les compétences, et l'alphabétisation est directement en lien avec l'intégration et l'exclusion sociale des gens dans le cadre de l'emploi, de la vie communautaire et de la participation active à la vie de citoyen ” remarqua Tuijnman. Le message sur l'alphabétisation et les apprentissages tout au long de la vie semble avoir été entendu. “ L'objectif de l'éducation pour tous peut être ambitieux, mais nous ne pouvons pas nous permettre de travailler contre ” dit Crean.

L'ÉDUCATION POUR TOUS: UN SLOGAN POUR LE MILLENAIRE

L'ÉDUCATION INFORMELLE: UNE BASE POUR LE XXÈME SIÈCLE

Alan Rogers et Carol Morris

Education for Development, Université de Reading, Grande Bretagne

Plusieurs pays en voie de développement en sont venus à reconnaître que leur système formel d'enseignement primaire dysfonctionne et qu'ils ne peuvent plus financer une éducation universelle, obligatoire et gratuite pour tous ceux qui en ont besoin. Bray (1987, p. 7), tout en discutant les ressources pour l'éducation, conclut que " Un taux élevé de croissance de la population et la crise mondiale des années '80 exercent une pression sur plusieurs pays ".

Les tensions entre la crise économique, la désillusion à l'égard du dysfonctionnement du système formel d'enseignement primaire, les demandes explicites d'éducation pour les communautés défavorisées rurales ou urbaines, et particulièrement pour les filles, et les revendications fortes de la campagne d'Education Pour Tous " pour promouvoir (à grande échelle) l'accès généralisé à l'éducation, pour éradiquer l'analphabétisme et pour fournir un niveau satisfaisant d'éducation de base pour tous " (Ranswara, 1989, p. 3) ont donné naissance, dans un grand nombre de pays, à une éducation primaire informelle (EPI) diversifiée et innovatrice. L'émergence et le développement des écoles EPI se caractérisent, le plus souvent, comme émanant des plus petites ONG qui répondent aux demandes des communautés défavorisées et qui obtiennent des fonds de donateurs pour fournir des prestations en-dehors du système formel.

Deux exemples illustrent ce modèle. Premièrement, les premiers travaux du *Bangladesh Rural Advancement Committee* (BRAC), contrairement à ses derniers travaux et ceux qui sont en cours, émergèrent, en 1985, suite aux demandes des parents de villages. 22 écoles pilotes furent mises sur pied, visant à fournir les bases en lecture, en calcul et en civisme pour les enfants des familles sans terrain avec comme objectif une participation de plus de 70% de filles. L'expérience initiale était tellement réussie et crédible que plus de 2'500 écoles se développèrent jusqu'en 1989 où la participation des filles s'élevait à 63% pour un total de 75'000 inscriptions. En 1990, le coût pour BRAC pour ces écoles EPI approchait 15\$ US par élève par année. BRAC a désormais plus de 30'000 de ces écoles, devenant, de fait, voire en théorie, un vaste système complémentaire au système d'enseignement primaire de l'Etat.

Le second exemple est le travail du *BUNYAD Literacy Community Council* (BLCC) dans la province du Punjab au Pakistan. BLCC commença son engagement pour l'éducation avec des programmes villageois d'alphabétisation des adultes au début des années '90. Quand le financement pour ces campagnes cessa, le BLCC alla à la rencontre des demandes des parents de ces villages, où des centres d'alphabétisation avaient été mis sur pied, concernant l'éducation primaire des filles. S'inspirant de leurs expériences en matière d'alphabétisation des adultes et de développement de la communauté ainsi que du travail de BRAC, le BLCC rassembla des fonds de donateurs (principalement de l'UNICEF) et, en 1994-95, mit sur pied 100 centres EPI uniquement pour les filles. En mai, il y avait au total 496 centres EPI en opération dans la province du Punjab avec une participation de 14'880 filles. En 1995, le coût de ces centres approchait 40\$ US par élève par année.

Les dimensions communes à ces deux exemples, et à la plupart des développements récents d'EPI, sont:

- Les écoles s'ouvrent pour répondre aux demandes locales venant du dysfonctionnement ou du manque d'écoles formelles dans les villages;
- Les parents et/ou les responsables de village sont activement impliqués dans la mise sur pied et la gestion des écoles, en identifiant les personnes sur place qui peuvent s'annoncer comme enseignants, en fournissant et en entretenant les bâtiments, et en aidant pour le recrutement des élèves et le suivi de leur fréquentation de l'école;
- L'enseignant reçoit une brève formation initiale (8 à 12 jours selon les cas) suivie d'une supervision régulière et de formations complémentaires;
- L'enseignant reçoit un petit salaire mensuel;

- Le taux d'encadrement visé est d'un enseignant pour 30 élèves (souvent on dépasse ce taux, parfois il est inférieur);
- Les élèves fréquentent l'école à temps partiel: en moyenne 3 heures par jour, 6 jours par semaine toute l'année, avec seulement les vacances nationales et religieuses et avec d'autres fermetures, selon les besoins sociaux et économiques sur place (par exemple, les moissons), qui sont établies en accord avec l'agence donatrice et les parents;
- Le plan d'étude est très structuré, le plus souvent suivant le système formel mais en utilisant des manuels scolaires nationaux et du matériel développé sur place;
- Le plan d'étude offre souvent la possibilité de développer d'autres options, par exemple, la santé, l'hygiène, des activités d'artisanat, etc.;
- Les parents veulent, le plus souvent, que leur filles achèvent leur scolarité dans le système scolaire formel et on observe des transferts réussis chaque fois qu'il y a une école à disposition qui permet une suite à l'enseignement primaire;
- Le financement initial provient le plus souvent des agences avec pour but de fournir les bases et de trouver un financement gouvernemental à plus long terme.

Cependant, les développements EPI, avec l'augmentation de l'éducation informelle, au cours des 10 à 15 dernières années, posent un grand nombre de questions pratiques, philosophiques et politiques. Fordham (1993) et Rogers (Morris & Rogers, 1995, Annexe II) dressent un large bilan de l'éducation informelle. Rogers établit une distinction entre l'éducation informelle et "la scolarisation informelle". Certaines questions par rapport à cette distinction, notamment par rapport à la scolarisation des filles, se résument comme suit:

Les effets négatifs possibles:

- L'EPI est souvent considérée comme une alternative de seconde catégorie par rapport à la scolarisation formelle;
- L'EPI ne peut pas se maintenir une fois que cesse le financement des donateurs;
- L'EPI dépend du fait que les enseignants travaillent avec peu de récompenses financières et aucune promotion professionnelle contrairement aux enseignants du gouvernement (par exemple, dans le programme EPI du BLCC, les enseignants reçoivent quelques Rs200 par mois alors que les enseignants du gouvernement en touchent Rs2000 par mois);
- Les enseignants EPI reçoivent une petite formation initiale de sorte qu'ils ne sont pas complètement équipés pour enseigner l'ensemble du plan d'étude;
- L'EPI peut sous-estimer les intentions du gouvernement à remédier au dysfonctionnement du système formel;
- En favorisant le temps partiel, l'EPI aide à perpétuer le travail des enfants.

Les effets positifs identifiés:

- Une option qui renonce à l'EPI signifie aucune scolarisation;
- Les structures et les méthodes d'EPI sont, de plus en plus, adoptées et financées par les gouvernements;
- L'enseignante EPI, recevant une faible rétribution, le plus souvent, n'a pas d'autre source de revenu;
- L'enseignante EPI gagne en statut social dans sa propre communauté;
- Les enseignants EPI connaissent leur communauté; les enseignantes formées pour le système formel, très souvent, ne veulent pas travailler dans les régions rurales à cause des déplacements et du prestige social;
- Grâce à la supervision et aux formations complémentaires les enseignants EPI deviennent compétents et performants;
- La présence d'EPI souligne, de manière évidente, le dysfonctionnement du système formel et attire l'attention sur la nécessité de l'améliorer;
- La courte journée scolaire s'étendant sur 6 jours permet aux élèves de participer aux activités économiques de base de la famille, de sorte que les filles sont des membres actives dans la famille comme unités économiques et, comme apprenantes, elle augmentent leurs chances ainsi que celles de leur famille.

Références

Bray, M. (1987) *New Resources for Education: Community Management and Financing of Schools in Less Developed Countries*. London. Commonwealth Secretariat

Fordham, P.E. (1993) *Informal, Non-formal and Formal Education Programmes* Coventry, University of Warwick

Ranaweera, A.M. (1989) *Non-Conventional Approaches to Education at the Primary Level* Hamburg, UNESCO Institute of Education

Rogers, A. (1995) Non-formal Education and Non-formal Schooling In: Morris, C. & Rogers, A. (1995) "... we are like geese, wandering in the street...; evaluation of the Bunyad Literacy Community Council's Hafizabad Non-Formal Primary Education Project Reading, Education for Development

Unicef (1990) *The State of the World's Children 1990* Oxford OUP

VERS UNE EDUCATION DE BASE ET UNE ALPHABETISATION POUR TOUS GRATUITES AU GHANA

Wim Bierlivet avec Leo Dubbeldam

(CESO, Le Hague)

Juliana G. Adu

Directrice des opérations sur le terrain, Département de l'éducation informelle, Ministère de l'éducation, Ghana

Introduction

Le Ghana a construit un environnement politique intéressant pour répondre aux défis de l'éducation de base et de l'alphabétisation pour tous comme piliers des efforts du pays pour progresser vers l'acquisition du statut de pays à revenu moyen.

Les démarches suivies sont innovatrices à cause de leurs liens avec les analyses politiques du secteur de l'éducation dans sa globalité, et avec l'approche nationale à l'égard de l'éducation de base formelle et de l'éducation informelle comprenant l'alphabétisation de base et fonctionnelle. A cela s'ajoutent le soutien financier du gouvernement à l'éducation de base et le partenariat avec la Banque Mondiale, les agences bilatérales et multilatérales et les ONG pour mettre sur pied des programmes d'éducation de base et d'alphabétisation.

Le cadre politique et le contexte de l'éducation de base au Ghana sont connus de même que les partenariats qui comprennent entre autres une collaboration entre le département d'éducation informelle du Ghana et CESO. Cette collaboration vise, selon de nouvelles perspectives, le développement de la recherche action et de l'analyse politique pour aider le département à gérer le suivi et l'évaluation d'un programme national complexe d'alphabétisation de base et fonctionnelle dans 15 langues ghanéennes.

Un environnement politique encourageant

Le gouvernement du Ghana considère que l'éducation de base est la force de développement la plus importante du pays. Des citoyens participatifs et alphabétisés sont les fondements du processus démocratique, de la croissance économique et du bien-être social de la population de la nation.

La constitution de 1992 stipule que:

1. L'Etat fournit des offres d'éducation à tous les niveaux pour toutes les régions du Ghana et, dans la mesure du possible, fait en sorte que ces offres soient accessibles à tout citoyen;
2. Le gouvernement élabore un programme d'implantation pour les 10 prochaines années afin d'assurer une éducation de base universelle, obligatoire et gratuite;

Au cours d'une démarche qui impliqua de nombreuses consultations avec des bailleurs de fonds nationaux et avec de l'assistance technique extérieure un tel programme fut élaboré et achevé en 1996: *Basic Education Sector Improvement, Policy Document, Free Compulsory Basic Education by the Year 2005 (fCUBE)*.

Le Programme national d'action du Ghana, d'une durée de 10 ans (1993-2003), retient comme objectifs principaux:

- "...améliorer le taux de participation aux écoles primaires de 67% à 98%";
- Eliminer les disparités filles-garçons dans l'enseignement primaire;
- Et réduire le taux d'abandons de 40% à 20%.

Ghana-Vision 2000, le dernier rapport présidentiel au Parlement sur les politiques de programmes coordonnés en matière de développement économique et social, réitère les objectifs de base du

développement humain afin de réduire la pauvreté, améliorer le revenu moyen et diminuer les disparités par rapport aux revenus et aux offres, et il souligne l'objectif d'atteindre une éducation de base universelle et l'alphabétisation des adultes, notamment celle des femmes.

Le contexte et les contraintes

Le gouvernement s'engage à rendre la scolarité gratuite, du premier jusqu'au neuvième degré, pour tous les enfants, d'ici l'an 2005. Sur la base de fCUBE le gouvernement du Ghana essaie de combiner une augmentation de l'accès à l'école avec une amélioration de la qualité des services éducatifs. En attaquant ce problème à la fois quantitatif et qualitatif fCUBE se concentre sur ces domaines prioritaires de l'éducation:

- Les plans d'étude et les apprentissages;
- Le renforcement de la gestion afin d'améliorer l'efficacité;
- L'accès et la participation à l'école;
- Les dépenses et le financement dans l'optique de l'autonomisation.

Relever le défi de l'éducation de base et de l'alphabétisation pour tous est complexe. Les données du rapport mondial sur l'éducation de l'UNESCO se réfèrent à un nombre estimé de 3'387'000 adultes analphabètes au Ghana en 1995, dont 67% de femmes. Le taux d'analphabétisme adulte est toujours élevé avec 35,5% et avec de fortes disparités homme-femme en termes d'accès à la formation (24,1% d'hommes pour 46,5% de femmes). La population en âge de scolarité, en 1992, s'élevait à 2'635'000 avec un taux de participation de 76% (83% pour les garçons et 70% pour les filles). En 1994, selon les données de fCUBE, le taux de participation à l'enseignement primaire s'élevait à 78%. Les disparités régionales et entre filles-garçons, dans certains cas, compliquent encore davantage cette image. Les taux de participation dans la région du Nord sont de 30% plus bas; dans certains recoins de la région du Nord, les filles ne comptent que pour 21% des inscriptions à l'école primaire et à peine pour 10% de l'école secondaire I.

Les taux de participation à l'enseignement primaire ont augmenté de 31% de 1987-88 à 1993-94, mais sans atteindre des niveaux qualitatifs minimaux acceptables. Les résultats du test national de références critérielles de 1992-94, pour le degré de 6ème primaire, montrent que moins de 5% des élèves testés ont une maîtrise de la langue anglaise et des mathématiques avec des niveaux satisfaisants.

On comprend, dès lors, que la scolarité gratuite et que l'éducation de base obligatoire de 6 ans au niveau primaire et de 3 ans au niveau secondaire, auxquels s'ajoutent les dépenses régulières pour le développement d'un programme national d'alphabétisation à grande échelle, ont d'énormes implications budgétaires.

Le gouvernement du Ghana dépense désormais 40% de son budget national pour l'éducation: 65% de cette somme est alloué à l'enseignement primaire et au secondaire I. Ces chiffres sont parmi les plus élevés rapportés pour les nations africaines. Les projections gouvernementales pour l'allocation des ressources au budget de l'éducation, sur la base d'un taux de croissance annuel de 5% pour les dépenses nationales, partent du principe d'une augmentation proportionnelle jusqu'en 2010.

La part du budget global de l'éducation (dépenses + capital) par rapport au budget national est passée de 21,95% en 1990 à 36,41% en 1992.

Le document politique de fCUBE rapporte une analyse des dépenses réelles, recueillies dans 27 districts des 10 régions, qui indique que 98% vont pour les salaires et qu'il ne reste que 2% pour le matériel didactique. Il en résulte que le matériel didactique est insuffisant, voire inexistant.

La mise sur pied intégrale de la stratégie du Ghana pour l'éducation et l'alphabétisation dépend du maintien des collaborations existantes et de la création de nouvelles collaborations avec des prêts, des subsides et de l'assistance technique pour compléter le budget du Ministère de l'éducation.

Les collaborations et la coordination avec les donateurs

Depuis 1987 environ 400 US\$ millions ont été prêtés ou accordés pour le secteur, dont la plus grande partie a été dirigée vers l'éducation de base, comprenant le programme national

d'alphabétisation. Sur une base annuelle, la contribution des donateurs constitue 9% du budget global de l'éducation et 15% des ressources pour l'éducation de base.

La Banque Mondiale, par exemple, soutient 6 secteurs de l'éducation, comprenant un crédit pour l'enseignement primaire négocié en 1993 et un autre pour l'éducation informelle (l'alphabétisation de base et fonctionnelle). D'autres agences, soutenant le programme EPT du Ghana comprennent l'USAID (pour l'enseignement primaire), l'ODA (renforçant le développement du personnel pour la formation des enseignants). La Norvège cofinance un crédit avec l'IDA pour l'alphabétisation (suivi, évaluation et recherche) et soutient la construction de pavillons scolaires pour l'éducation de base. L'OPEC soutient également la construction d'écoles et la réhabilitation et la construction des sanitaires des écoles. L'UNICEF soutient le préscolaire, l'enseignement primaire et l'alphabétisation. Le Programme alimentaire mondial soutient la distribution de nourriture aux enfants à l'école. La CEE a accordé au secteur éducatif un budget général de soutien.

A présent, on négocie et on prépare de nouveaux soutiens pour les différentes composantes du programme fCUBE, y compris un programme de soutien de l'Union européenne pour renforcer le processus de décentralisation en offrant la possibilité aux assemblées de districts de gérer les projets éducatifs, de même que la deuxième phase du projet IDA d'enseignement primaire et le programme national pour l'alphabétisation de base et fonctionnelle.

Une nouvelle approche est en cours pour arriver à coordonner les programmes de soutien au secteur de l'éducation, dont l'éducation informelle et l'alphabétisation. Toutes les unités indépendantes financées par la Banque Mondiale, l'USAID et d'autres agences ont été incorporées en une seule unité de gestion dirigée par un directeur général. Cela permet de distribuer et concentrer les efforts du secteur de l'éducation comprenant l'EPT. Cependant, le soutien accordé par les ONG, comprenant Action Aid et World Vision (alphabétisation), restent en-dehors.

EPT: une perspective en développement

Le Ghana est exceptionnel dans la mesure où il combine à la fois la scolarisation EPT et l'alphabétisation des adultes dans le cadre d'un programme national avec des prêts de l'IDA et de l'assistance bilatérale et multilatérale.

En 1991, on a lancé une campagne nationale contre l'analphabétisme afin d'atteindre l'alphabétisation de tous en 2000.

En 1993, soutenu par la Banque Mondiale, NORAD et ODA, le gouvernement du Ghana a démarré le programme national d'alphabétisation de base et fonctionnelle avec pour objectif d'éliminer l'analphabétisme de 5,6 millions de ghanéens d'ici 2000.

Les caractéristiques sont une combinaison entre un programme national et des cours d'alphabétisation dans les 15 langues des communautés assurés par le Département d'éducation informelle qui met du personnel à disposition dans 10 régions, 110 districts et plus de 1'000 zones. Dans chaque zone, il y a 15 classes d'alphabétisation données par des volontaires, suivis par des superviseurs de zone. Si la dimension du bénévolat est importante, vu l'exigence de maintenir les coûts à un bas niveau, il conduit à une grande mobilité et suscite des préoccupations quant à la possibilité que ces programmes produisent suffisamment d'apprenants avec des niveaux minimaux d'alphabétisation. Depuis juin 1996, la première évaluation nationale des apprentissages d'environ 205'000 apprenants de 8089 classes est en cours, ce qui devrait donner des indications sur la manière dont les apprenants maîtrisent les compétences en écriture et en lecture ainsi que les compétences numériques, cognitives et fonctionnelles.

De 1992 à novembre 1995, plus de 3'600 classes d'alphabétisation ont été mises sur pied avec une participation qui s'élève à 850'000 apprenants, dont 64% sont des femmes. Le programme s'étend sur 2 années avec une première année d'introduction à l'alphabétisation de base et une seconde année avec des lectures en duo.

Le nouveau cycle d'alphabétisation a commencé en décembre 1995 avec 7763 classes et une participation de 200'119 apprenants. Selon les nouveaux objectifs, entre 1995 et 2005, quelques 4

millions d'apprenants seront alphabétisés dans les programmes du Département de l'éducation informelle. Mis à part l'alphabétisation de base, le programme doit également se concentrer sur l'après-alphabétisation qui est une des priorités de la seconde phase du programme.

Le programme traite de réalités hétérogènes complexes. Les conditions socio-économiques diffèrent:

- 5 langues,
- Couvrir à la fois les régions rurales et urbaines;
- Différents groupes.

Tous ces facteurs ont des conséquences pour la mise sur pied de programmes efficaces. Le programme permet à des groupes d'apprenants de suivre des cours d'alphabétisation dans leur propre langue, quelle que soit la région. Il en résulte qu'il y a une diversité linguistique dans l'alphabétisation, même au niveau du district. Cela engendre des problèmes, notamment pour l'engagement des animateurs des langues minoritaires.

Etant donné cette hétérogénéité et le fait de dépendre de bénévoles pour gérer les enseignements des classes, on comprend que les exigences en matière de suivi, de formation initiale et continue des animateurs et du personnel du Département de l'éducation informelle, à tous les niveaux, soient des priorités.

L'utilisation d'une méthode introductive comme point de départ pour structurer les enseignements est complexe, si celle-ci doit être pertinente à la fois sur le plan national et pour les différents groupes. Il faut alors mettre l'accent sur l'évaluation formative de la méthode introductive et penser à combiner les éléments standards du contenu avec des éléments locaux.

NUFFIC/CESO et le département d'éducation informelle collaborent dans un projet orienté vers le développement, qui vise une approche intégrée du suivi, de l'évaluation et de la recherche pour développer les capacités du Département à gérer les exigences en matière de planification politique, de gestion et de qualité de ce programme complexe, que ce soit dans les directions centrales ou aux niveaux des régions, des districts, des zones et des classes d'alphabétisation. La collaboration propose une formation sur le terrain au Ghana avec des périodes de formation aux Pays-Bas. Cette approche se fonde sur le développement et la mise en oeuvre, conjointement, d'une étude pilote dans deux régions qui sera suivie par la mise sur pied, par le Département, d'une étude similaire dans trois autres régions. Les données des études seront ensuite traitées et analysées ensemble aux Pays-Bas. Cela constitue la base d'ajustement du système. La reformulation du système implique la validation, la formation des usagers et l'élaboration, conjointement, d'un manuel pour le suivi, l'évaluation et la recherche au sein du Département.

Lors des phases de préparation de cette étude, on a recolté des informations sur plusieurs composantes des cycles de recherche: les techniques de collecte de données et la planification et la gestion des recherches. De plus, on a traité des problèmes par rapport à l'évaluation du processus, la disponibilité et la nécessité de disposer de données, de même que leur utilité et leur utilisation. On a préparé un scénario comme référence pour la récolte de données.

Une stratégie pour les études de base a été élaborée afin de développer une démarche pour les études de communautés et d'impact qui évaluent l'influence des projets sur les personnes et leur communauté. En conséquence, cette stratégie sera encore élaborée dans un projet de recherche qui sera à mettre en place lors d'une deuxième phase.

L'évaluation d'une recherche en cours a été faite pour servir de base à cette stratégie de recherche. La stratégie est la base de la planification du suivi et de la recherche, donnant lieu par la suite à l'établissement de budgets pour ces activités.

La conséquence la plus importante est le travail d'équipe très participatif, basé sur le dialogue et la répartition des tâches, et qui constitue les bases des prochaines équipes.

Références

The Educational Reform Programme (1994) Ministry of Information Accra

Ghana-Vision 2000 (1995) Presidential Report to Parliament on Coordinated Programme of Economic and Social Development Policies Accra

Basic Education Sector Improvement, Policy Document, Free Compulsory Basic Education by the Year 2005 (fCUBE) (1996) Ministry of Education, Government of Ghana

Joint NFED-NUFFIC/CESO Progress Report 1 (1996) Ghana National Literacy and Functional Skills Project, Ministry of Education, NFED, Accra

Draft Report on Monitoring Visit to all Regions and Districts of Ghana February 18 - March 3 1996 (1996) Monitoring and Evaluation Unit, NFED

L'ALPHABÉTISATION DES FEMMES EN OUGANDA⁵

David Archer et Sara Cottingham,

ACTIONAID, Grande Bretagne

En 1990 les gouvernements du monde s'engagèrent dans Education Pour Tous à la conférence de Jomtien en Thaïlande. Au cours des cinq années qui suivirent, la plupart des gouvernements l'ont interprété comme le besoin d'investir dans l'enseignement primaire universel et, par conséquent, peu d'attention a été accordée à l'éducation des adultes. On retrouve cette tendance chez les donateurs. La Banque Mondiale, dans son dernier document de politique pour le secteur de l'éducation mentionne à peine les adultes et le document de politique pour l'éducation de l'Union Européenne les ignore aussi. Selon l'expérience d'ACTIONAID, il s'agit d'une erreur monumentale puisqu'il y a une grande relation entre l'alphabétisation des adultes et l'éducation des enfants, notamment une très forte relation entre l'alphabétisation des femmes en Afrique et l'éducation des filles.

Le principe de ne pas investir dans l'alphabétisation des adultes tient en partie au manque de ressources compte tenu de l'ajustement structurel et de la récession. Cependant, on peut aussi le mettre en relation avec l'idée que les programmes d'alphabétisation des adultes ne marchent pas. Un document récent de la Banque Mondiale estime que, au cours des 30 dernières années, les programmes d'alphabétisation ont seulement un taux d'efficacité de 12,5%. La plupart des adultes qui participent aux classes n'apprennent pas. Cependant, il s'agit d'une analyse des programmes gouvernementaux et le document n'analyse pas suffisamment les raisons de cet échec pas plus qu'il n'explore les meilleurs résultats obtenus dans des programmes d'alphabétisation non gouvernementaux, notamment ceux qui visent les femmes.

Lors d'une tentative pour réanimer l'alphabétisation des adultes ACTIONAID a lancé un projet de recherche action pour explorer l'usage des techniques d'évaluation de la participation rurale (PRA: *Participatory Rural Appraisal*) au sein de programmes d'alphabétisation des adultes. Ce projet a mené au développement de l'approche REFLECT (*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*) qui fut développée, pour la première fois, dans une région reculée de l'Ouganda et qui, depuis, s'est rapidement propagée à plus de 25 autres pays.

Il est utile d'examiner ce projet novateur dans un seul pays (l'Ouganda) bien que le projet ait aussi été lancé au Salvador (avec une organisation très politisée sur le terrain) et au Bangladesh (avec des groupes d'épargne pour femmes dans une région exclusivement musulmane). Avec cet étude de cas nous espérons amener des réflexions sur l'importance de prendre en considération les femmes si nous voulons améliorer l'éducation des filles (et des garçons).

Le programme d'alphabétisation en Ouganda a commencé au Bundibugyo, une région reculée de l'ouest du pays sur la frontière avec le Zaïre, derrière les montagnes Rwenzori. Au Bundibugyo 86% des femmes sont analphabètes (pour un taux national de 65%).

Au Bundibugyo les femmes n'ont quasiment pas de pouvoir. Le gouvernement local, par résistance, est dominé par les hommes. Les femmes se marient jeunes et occupe une position démunie de pouvoir comme épouse, une fois que la dot a été entièrement payée. Dans les terres basses les femmes font presque tout le travail agricole. Une recherche d'ACTIONAID, en mars 1993, conclut:

La valeur d'une femme est conçue selon sa capacité et son énergie comme cultivatrice et, en particulier, comme productrice d'enfants. Les femmes ne possèdent pas de terre, de chèvres ou d'autres acquêts. Les enfants appartiennent au père... les femmes n'ont pas droit à la parole concernant les enfants.

⁵ Basé sur une présentation à la Conférence de l'Afrique centrale sur l'augmentation des offres en éducation pour les femmes et les filles africaines

Le programme d'alphabétisation était une réponse à cette situation. Mais comme l'analphabétisme était seulement un des facteurs de la condition des femmes, un programme conventionnel d'alphabétisation n'aurait pas suffi. Il nous fallait faire plus que simplement développer des compétences en écriture et en lecture. Malgré tout ce qu'on peut en dire, le plus souvent, l'alphabétisation ne fait guère plus. Il fallait une nouvelle approche, et nous nous sommes tournés vers le cadre théorique développé par le brésilien Paulo Freire en essayant de le renforcer sur le plan méthodologique en s'inspirant des techniques PRA.

Avec le programme REFLECT il n'y a pas de manuel, pas " d'introduction " à l'alphabétisation, pas d'autre matériel imprimé, si ce n'est les guides pour les animateurs. Chaque cercle d'alphabétisation développe son propre matériel didactique avec l'élaboration de cartes, de matrices, de calendriers et de schémas qui représentent la réalité locale, qui systématisent les connaissances existantes des apprenants et qui favorisent une analyse complète des questions locales. Comme 85% des apprenants au Bundibugyo sont des femmes cette méthode donne aux femmes un espace pour réfléchir sur leur existence et une occasion de changer leur condition.

Les " schémas " comprennent des cartes des maisons et des terres; le calendrier des activités, des maladies et des revenus, des matrices pour analyser les récoltes locales, les décisions domestiques, la participation à l'école et la participation aux organisations locales. Chaque schéma est construit, à l'origine, par terre en utilisant tout matériel disponible (branches de bois, cailloux, haricots, etc.). Etant donné que les femmes puisent dans leurs connaissances locales et les représentent sur une grande échelle (en utilisant leur propre code de représentation), tout le monde a quelque chose à dire et tout le monde peut participer.

Une fois qu'un schéma a été construit, l'animateur introduit des cartes visuelles (qui sont de simples dessins, fabriqués et testés sur place) afin de désigner les branches de bois et les cailloux. En utilisant ces simples dessins, on peut faire une copie du schéma sur une plus grande feuille de papier (ce que les apprenants font eux-mêmes). Cette étape de la transition d'une carte, à l'origine tridimensionnelle, aux deux dimensions en utilisant le crayon et le papier est la première étape de l'alphabétisation. Une fois que cette étape est achevée on peut introduire des mots là, où la localisation spatiale permet de renforcer l'identification. Tous les mots utilisés appartiennent à l'univers de discours des femmes. Au fur et à mesure que le programme d'alphabétisation avance, les schémas reproduisent une plus grande variété de vocabulaire, et l'écriture, par apprentissage spontané des apprenants, est encouragée (les femmes écrivent des descriptions des schémas ou des phrases provenant des discussions stimulées par la démarche). Un "vrai " matériel de lecture complémentaire est introduit sur les thèmes traités dans les schémas, de sorte que les femmes peuvent s'exercer à la maison.

A la fin du programme, chaque cercle a produit environ 30 cartes, matrices, calendriers ou schémas et chaque apprenant en a une copie dans son cahier de même que les phrases qu'il a écrites de sorte qu'il ne part ni avec un vrai document ni avec un cahier d'exercice plein de gribouillis. Les schémas deviennent une inscription permanente pour les communautés, leur donnant une base pour planifier leur propre développement avec le moins de manipulation possible venant des agences extérieures. ACTIONAID arrive ainsi à obtenir une étude complète des conditions, des besoins et des attitudes des personnes, particulièrement des femmes, dans chaque village (ce qui nécessiterait sans doute plus de temps avec d'autres méthodes).

Les résultats de ce programme ont été évalués intensivement en mars et en avril 1996 et c'est notre première tentative de les partager. Nous avons découvert qu'avec, en moyenne 100 heures de contact, les participants apprennent à lire et à écrire, certains à tel point qu'ils peuvent écrire des histoires de la tradition orale et des lettres. Par rapport au taux estimé de 25% (Abadzi, *World Bank Discussion Document*, p. 245), 69% des personnes qui se sont inscrites dans les cercles REFLECT en sont sorties en passant un test standard d'alphabétisation. Le taux moyen par rapport aux tests d'alphabétisation était de 58% par opposition au 34% d'un autre programme qui s'est déroulé à la même période, et qui fut utilisé comme groupe contrôle. En décomposant les résultats on trouve que les hommes et les femmes ont les mêmes performances en écriture, que les hommes sont meilleurs en lecture et que les femmes sont meilleures en calcul.

Les résultats sont clairement positifs. Cependant, nous n'étions pas seulement intéressés par l'enseignement de l'écriture et de la lecture, nous voulions plutôt explorer les conséquences du programme sur le développement local et particulièrement sur le pouvoir des femmes.

Ainsi, le programme REFLECT a engendré de nombreuses activités collectives qui ont réussi à établir des liens entre l'alphabétisation et un développement plus large. En construisant une maison partant de l'élaboration d'une carte des maisons du village et en examinant les changements de population au cours des dernières années, les femmes en vinrent à discuter de l'emplacement réservé aux familles et à organiser des réunions pour discuter la question, tout en invitant des formateurs du ministère de la santé (selon les termes des femmes elles-mêmes) et en obtenant que leurs maris y participent. De la même manière, une carte des ressources naturelles d'aujourd'hui, comparée à une carte des ressources d'il y a 20 ans engagea une discussion sur la déforestation, et les femmes se mobilisèrent pour mettre sur pied des pépinières. Si quelqu'un s'était présenté à leur classe et leur avait fait un cours sur la planification des naissances et la déforestation elles n'auraient probablement pas écouté, mais parce qu'elles en prirent conscience, à partir de leurs propres analyses, elles ont désormais un vrai sentiment de responsabilité et des prises de position sur ces sujets.

D'autres actions, qui ont émergé des cercles d'alphabétisation, comprennent la culture par terrasse, l'introduction de nouvelles cultures, l'utilisation de nouvelles techniques de semis, la protection des sources d'eau, la construction d'un système d'égouts, la construction de silos et la construction de sanitaires.

Les cercles de Bundibugyo ont formé des groupes d'épargne qui se sont alliés à une banque locale pour obtenir des crédits. Avec ces groupes les femmes ont davantage de contrôle sur leurs revenus. Des conseils de paroisse ont également été mis sur pied avec deux femmes par village élues en leur sein. Les fonds de développement d'ACTIONAID pour la région sont accordés à ces conseils de sorte que les femmes font l'expérience de la participation aux prises de décision pour la communauté et du fait d'avoir du pouvoir par rapport aux ressources. Les compétences en matière d'animation aident ensuite les femmes à devenir actives dans des conseils dominés par les hommes. L'augmentation de la participation des femmes dans les assemblées de la communauté a déjà été observée dans presque tous les villages.

Un autre aspect fascinant de ce programme porte sur le langage. Aucune des deux grandes langues régionales n'avait été retranscrite jusqu'au programme d'alphabétisation, et dans les écoles de la région on enseignait dans une langue imposée par la région voisine (langue que les parents détestent). Quand on leur donne le choix de la langue, les apprenants choisissent leur langue maternelle qui, dès lors, est écrite et, ce faisant, gagne en valeur dans la région. On observe que cela a un effet important sur le sentiment de dignité et d'estime de soi. Dans le cadre de la décentralisation politique, qui a lieu maintenant en Ouganda, l'importance des langues régionales est en augmentation ce qui fait que le changement observé arrive à un bon moment. Des négociations sont en cours avec le Ministère de l'éducation pour faire en sorte que ces langues soient utilisées dans les écoles.

La valorisation des langues régionales peut être une des raisons pour laquelle il y a eu une augmentation considérable d'inscriptions à l'école dès le début du programme d'alphabétisation. La raison principale semble, cependant, être que les parents, apprenants eux-mêmes, tiennent pour plus importante l'éducation de leurs enfants qu'ils ne l'auraient fait dans d'autres circonstances. Dans une paroisse, en l'espace d'une année, les inscriptions à l'école ont triplé, et tous les nouveaux élèves sont les enfants des parents qui suivent les classes REFLECT. On n'observe pas une telle augmentation dans les paroisses où il n'y a pas de programme REFLECT.

Là où il n'y a pas d'écoles - ce qui est le cas dans de nombreuses communautés - les femmes se sont mobilisées pour mettre sur pied des écoles, notamment des écoles " préscolaires " pour les enfants de moins de 10 ans qui ont des difficultés à fréquenter d'école (au Bundibugyo, par exemple, les enfants doivent traverser une rivière huit fois pour arriver à l'école la plus proche). Les enseignants de ces écoles sont parfois les animateurs du programme eux-mêmes et certaines des méthodes qu'ils utilisent pour enseigner à ces enfants sont inspirées des méthodes REFLECT.

Les apprenants ont aussi un rôle important à jouer dans la construction d'écoles primaires gérées par les parents, quand les écoles gouvernementales sont trop éloignées. En l'espace d'une année, plus de 20 nouvelles écoles ont été ouvertes par les parents, ce qui représente plus d'un tiers des communautés où les classes d'alphabétisation ont eu lieu.

Dans l'ensemble, les effets du programme d'alphabétisation au Bundibugyo sont surprenants. En moins de deux années il y a eu une augmentation significative du pouvoir des femmes qui a eu un effet conséquent sur l'éducation des enfants.

Au fur et à mesure que l'approche REFLECT s'étend à d'autres pays par le biais d'autres organisations nous espérons que la Banque Mondiale et d'autres réviseront leurs politiques. Dans le document de 1995, *Priorities and Strategies for Education*, la Banque Mondiale a déjà signalé que les réformes qu'elle a évaluées " ne contribueront pas de manière significative à résoudre le problème de l'analphabétisme des adultes dans un monde qui compte plus de 900 millions d'analphabètes ". La Banque mondiale accepte désormais l'idée de faire un autre

document sur l'alphabétisation des adultes et elle donne comme exemple de programme à évaluer l'approche REFLECT. Il en résulte qu'elle accorde une bourse de 500'000\$ pour faciliter la diffusion de REFLECT dans 7 pays au cours des trois prochaines années. Cette bourse constitue 15% du projet global de 3,7 US\$ millions pour diffuser REFLECT sur le plan international.

Cette étude de cas donne un aperçu de ce qu'une petite ONG peut faire pour promouvoir le changement à un niveau micro pour ensuite influencer les niveaux macro des politiques. Si nous devons progresser dans l'éducation des filles et des femmes en Afrique, ce type d'initiative peut alors jouer un rôle important. Cependant, avant tout, nous devons souligner que nous ne pourrions pas avancer en nous intéressant uniquement aux enfants. L'éducation des adultes est essentielle étant donné que ce sont les parents qui décident d'envoyer ou non leurs enfants à l'école et ce sont les parents, de plus en plus, qui doivent payer les frais d'écolage. De plus, cette recherche montre l'importance d'un environnement familial lettré pour renforcer ce qui est appris à l'école, et l'organisation des parents en association de parents est perçue comme une des stratégies les plus efficaces pour améliorer la qualité et l'autonomie des écoles, notamment dans les régions agricoles. Sur le plan moral il serait incorrect et sur le plan pratique imprudent, d'abandonner une génération d'adultes.

Un manuel REFLECT pour les mères a été publié par ACTIONAID en mars 1996 en même temps que le rapport de recherche sur les projets pilotes, publié par l'ODA dans le numéro 17 de leur série de documents sur l'éducation.

QUAND “ POUR TOUS ” NE SIGNIFIE QUE “ POUR CERTAINS ” : L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES APRES JOMTIEN

Simon McGrath

Université d'Edimbourg, Grande Bretagne

Lorsque nous examinons les efforts de ces dernières années pour universaliser l'éducation de base nous notons bien des choses à célébrer. Cependant, il reste des domaines pour lesquels la vision de Jomtien doit encore être développée, notamment l'éducation de base pour les adultes. En valorisant l'éducation de base des adultes, toutefois, nous n'avons pas l'intention de dénier l'importance des enfants, issue du mouvement de la Conférence mondiale pour Education Pour Tous. Il y a, par exemple, une opinion dominante qui affirme que si les adultes en avaient le choix, ils utiliseraient les ressources pour l'éducation de leurs enfants plutôt que pour eux-mêmes. Bien qu'il soit plausible, et vraisemblablement acceptable, que l'éducation de base pour les enfants reste la préoccupation centrale des efforts d'EPT, prenons néanmoins un bref moment pour rappeler les défis de l'éducation de base des adultes.

Même s'il y a une tradition de plus en plus puissante en ce qui concerne les fondements de l'éducation de base des enfants, il y a davantage d'incertitudes concernant la nature idéale de l'éducation de base des adultes. Pour certaines personnes l'analphabétisme est une maladie à éradiquer et l'éducation de base des adultes, signifiant l'alphabétisation avec un peu de compétences numériques surajoutées, en est le remède. Cependant il y a une autre opinion en développement qui questionne le besoin universel d'alphabétisation ou qui parle de différentes alphabétisations selon ces contextes spécifiques. L'éducation de base des adultes englobe ainsi les compétences nécessaires pour un contexte donné, qui peuvent ou non comprendre l'alphabétisation. En parlant d'éducation des adultes on évoque une autre approche qui souligne le besoin d'offrir une éducation plus large et moins instrumentale. Cependant, cela engendre d'autres questions. Le plan d'étude de l'éducation des adultes doit-il être le même que celui de l'éducation de base des enfants? Certains éléments enfantins doivent-ils être remplacés par des éléments adultes? Le plan d'étude de l'éducation de base des adultes doit-il être réduit étant donné que les adultes ont moins de temps pour étudier?

Tous ces points de vue et ces questions indiquent qu'il faut viser un équilibre dans les offres d'éducation des adultes. D'un côté, l'offre devrait prendre en considération l'accès et la pertinence et, d'un autre côté, le plan d'étude devrait être le plus large possible et faciliter la progression vers de nouveaux apprentissages.

L'accès à de nouveaux apprentissages semble souvent utopique mais il est essentiel par rapport à un autre slogan multilatéral: la formation tout au long de la vie. Il y a trois éléments à considérer lorsqu'on tient compte de l'idée d'une progression. Premièrement, le problème de l'éducation des adultes, tout comme celui de l'alphabétisation, est qu'elle ne constitue pas la base de quelque chose à poursuivre et la rétention des compétences est donc souvent faible. Deuxièmement, de même que des questions sont soulevées pour savoir si l'éducation des adultes doit être la même que l'éducation de base des enfants, de même nous devons nous interroger pour savoir si les adultes ont besoin d'un plan d'étude secondaire redimensionné,

comme c'est le cas, par exemple en Afrique du Sud, ou s'ils doivent suivre le plan d'étude scolaire comme c'est le cas, ici, en Ecosse. Troisièmement, étant donné que l'enseignement supérieur et les systèmes de formation sont conçus à partir de mécanismes de progression d'un système centré sur l'enfant, comment les adultes peuvent-ils avoir accès à ces systèmes, s'ils ont acquis leur éducation selon d'autres modalités?

L'étendue des questions sans réponse du domaine de l'éducation de base des adultes est large et les défis présents dans les fondements d'EPT pour le domaine de l'éducation de base des enfants restent urgents. Malgré tout, nous espérons qu'un effort sera fait, à l'avenir, pour diffuser le principe de l'éducation pour tous à plus d'apprenants quel que soit leur âge. En faisant de la sorte l'impératif de la prendre en considération le débat esquissé plus haut deviendra essentiel.

LE MOZAMBIQUE: L'EPT A-T-ELLE ENCORE UNE CHANCE? VERS UN RENOUVELLEMENT DE LA COOPERATION GOUVERNEMENTALE

Luis Tiburcio⁶

UNESCO, Maputo

Nous savons que la guerre a profondément touché les prestations éducatives au Mozambique de même que l'accès à l'éducation. La signature de l'accord de paix, en 1992, a contribué à générer un environnement favorable à la reprise, même si l'ampleur de la crise de l'éducation la rend difficile et lente, notamment en ce qui concerne les objectifs d'Education Pour Tous (EPT).

Le plus grand problème d'EPT est l'exclusion. Les offres d'éducation formelle et informelle, qu'elles soient privées ou publiques, sont encore rares. L'analphabétisme absolu et fonctionnel est persistant. Le manque d'enseignants qualifiés, le manque de ressources financières, la mauvaise qualité et équité de l'éducation de base s'ajoutent pour définir la crise de l'EPT.

L'exclusion, l'abandon et l'analphabétisme

Dans l'enseignement primaire du Mozambique, le système éducatif prend en charge 34,5% des enfants en âge de scolarité (groupe d'âge de 6 à 12 ans), ce qui représente 1'178'490 des 3'414'935 enfants (données de 1995 fournies par le Ministère de l'éducation). En sont exclus 2'236'440 filles et garçons. Ceux qui arrivent en 5ème primaire ne sont pas très nombreux. Seulement 11,5% des élèves inscrits en première année arrivent à la cinquième primaire et seulement 7% finissent le cycle complet. L'âge moyen des élèves est de 10 ans.

Les abandons surviennent surtout pendant la première année d'école. La législation qui autorise les écoles privées n'existent que depuis 1990. Cependant, l'importance des écoles privées par rapport à l'enseignement primaire est faible. On s'attend à ce que ces valeurs deviennent plus importantes à l'avenir, compte tenu du fait que le taux de croissance annuel moyen du groupe des 6-12 ans est de 3,7% pour un taux de croissance annuel de la population du Mozambique de 2,8%.

La population analphabète est estimée entre 11 et 12 millions de personnes (un taux d'analphabétisme de 70% à 74%), dont 9 à 9,5 millions sont des femmes (80% de la population analphabète).

⁶ L. Tiburcio est le représentant de l'UNESCO et le responsable du bureau de l'UNESCO à Maputo. Il est aussi membre de NORRAG. Les opinions exprimées dans ce texte sont les siennes et non celles de l'UNESCO, ou du Ministère de l'éducation du Mozambique.

Les enseignants non qualifiés

Les enseignants de l'enseignement primaire sont au nombre de 24'575 dont la plupart sont des hommes (77,2%). Parmi les enseignants, 25% sont considérés comme des enseignants non qualifiés et 51,4% comme faiblement qualifiés. Les salaires et la motivation sont faibles. La formation des enseignants et la pratique de l'enseignement sont caractérisées par la séparation entre la réflexion et la pratique, de même que par la standardisation des tâches de l'enseignant qui engendre une déprofessionnalisation importante du personnel enseignant et une prolétarianisation.

Les finances

Les conséquences de la guerre (et des dépenses militaires) sont que le budget de l'éducation représente 9% du budget gouvernemental depuis 1987. En 1995, le gouvernement sorti des premières élections libres et démocratiques, a augmenté cette part à 15%, qui restera vraisemblablement à ce taux compte tenu du programme d'ajustement structurel en cours. L'investissement en éducation dépend pour la plus grande part des financements extérieurs.

L'EPT a-t-elle une chance?

Les éléments cités ici alimentent l'opinion que le développement éducatif a souffert de la guerre et de la détérioration de l'environnement économique. Malgré la détermination du gouvernement à accorder la priorité à l'éducation lors de ses efforts de développement, la détérioration de l'éducation et des ressources humaines s'opposent à la tâche de rétablir une croissance économique à long terme ainsi qu'au développement politique et social.

Combattre l'exclusion et développer des offres d'EPT sont essentiels dans ce contexte. L'EPT peut encore avoir une chance au Mozambique et certaines options peuvent être prises en considération (une discussion de fond sur ces options est présentée dans le texte de Reimers et Tiburcio, *Education, adjustment and reconstruction: options for change*, publié par l'UNESCO, 1993). Cependant, dans le cas du Mozambique, le défi d'EPT demande une amélioration de la collaboration entre le gouvernement et la communauté des donateurs.

Le gouvernement, par le biais de son Ministère de l'éducation, finalise la préparation d'un projet stratégique pour le secteur de l'éducation (non compris l'enseignement supérieur), avec pour objectif de renverser le déclin en cours et d'introduire des améliorations significatives dans les domaines critiques, comme l'enseignement primaire, l'éducation des filles et l'alphabétisation. Ce cadre stratégique de politique éducative est essentiel pour donner des directives pour les interventions dans le secteur et pour coordonner l'assistance étrangère.

On sait que le projet principal aura besoin d'importantes ressources financières, qui seront surtout fournies par la communauté des donateurs. Il existe un dialogue entre le gouvernement et cette communauté et (moins) entre les différents donateurs. Pourtant la collaboration technique et financière se fait sur la base de relations de donateur à donateur. Cette pratique conduit souvent à une dispersion des efforts et à un déséquilibre. Une autre option consisterait à établir un **contrat de développement éducatif EPT**, selon lequel les financements des donateurs seraient rassemblés et coordonnés afin de garantir l'implantation des stratégies du secteur de l'éducation.

Une stratégie de secteur peut sélectionner un ensemble composite d'options qui se renforcent mutuellement et qui sont cohérentes. Dans un sens, toute intervention politique serait perçue comme faisant partie du "système", son impact étant influencé par le soutien d'autres activités. Par exemple, les politiques et les projets pour promouvoir l'accès à l'éducation en ouvrant plus d'écoles et en développant l'éducation bilingue devraient être soutenus par des politiques de financement qui augmentent, en termes réels, les ressources pour l'éducation de base, ou par des politiques de gestion qui promeuvent le développement de l'administration aux niveaux de la nation, des provinces et des régions.

Du côté du gouvernement, cette modalité exige un engagement franc en accordant la priorité à l'éducation, et à l'éducation pour tous en particulier, qui ne doit pas s'exprimer uniquement sous la forme d'une augmentation du budget, mais aussi, et peut-être surtout, en montrant clairement que le

programme ou le contrat est le résultat d'un consensus concret et d'un partenariat construit avec des organisations non gouvernementales, des groupes religieux, les partis de l'opposition et d'autres acteurs sociaux. Dans un sens, le **contrat de développement éducatif EPT** pourrait être considéré comme une expression efficace de la responsabilité sociale nationale pour l'éducation et celle d'un engagement total des donateurs à promouvoir le développement.

L'ÉDUCATION DES FEMMES ET DES FILLES: UNE LUTTE CONTINUELLE POUR L'ÉGALITÉ

Extrait de l'index Presskit

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée à Jomtien en Thaïlande en 1990 affirme que " le priorité la plus urgente est d'assurer l'accès à l'éducation pour les femmes et les filles et d'en améliorer la qualité... ". Ce discours a-t-il été suivi par l'action? Au cours des six dernières années, les gouvernements et les donateurs ont reconnu, de plus en plus, que l'éducation de base des femmes et des filles est cruciale pour le développement, et plusieurs d'entre eux ont entrepris des actions pour réduire les disparités entre sexe dans l'éducation.

De récentes données indiquent que le taux d'inscription des filles à l'école primaire est passé de 226 millions, en 1990, à environ 254 millions en 1995, soit une augmentation de 28 millions. Malgré cette augmentation significative des inscriptions des filles, près de trois filles sur dix, entre 3 et 11 ans, ne sont pas à l'école, pour un garçon sur dix. Les taux d'analphabétisme des femmes augmentent légèrement: 71% des femmes du monde étaient analphabètes en 1995, pour 69% en 1990.

" L'augmentation des inscriptions des filles à l'école est surtout le résultat d'une prise de conscience, sur le plan national et international, et dans les communautés " dit Winsome Gordon, responsable du secteur de l'enseignement primaire à l'UNESCO. " Mais les chefs d'Etat du monde doivent encore montrer qu'ils sont sérieux quand ils disent qu'ils veulent investir dans l'éducation des femmes et des enfants. En général, il y a beaucoup de paroles et peu d'action ".

Un réseau complexe d'obstacles

Il est très difficile de trouver un gouvernement qui désavoue les bénéfices de l'éducation des femmes et des filles. Au-delà du concept de l'éducation comme droit de l'homme, un ensemble de recherches intéressantes montre des corrélations fortes entre les niveaux d'éducation des femmes et l'augmentation de la productivité économique, les améliorations dans la santé, l'âge du mariage repoussé, la fertilité plus basse et la participation sociale et politique.

Plusieurs pays ont fait des avancées remarquables dans l'éducation des filles au cours des dernières années. En Chine, par exemple, des programmes de promotion et de mobilisation sociale aident à améliorer le taux d'inscription des filles dans les régions défavorisées.

Le réseau complexe d'obstacles culturels, sociaux et économiques qui s'opposent aux femmes est également très étudié. Trop souvent, les pays en voie de développement restent pris dans un cercle vicieux: même si l'éducation des filles contribue à repousser l'âge du mariage et diminuer les taux de fertilité, la croissance de la population, les contraintes économiques et l'augmentation de la pauvreté font qu'il est de plus en plus difficile de leur offrir de l'éducation. Quand les frais d'écolage augmentent pour les parents, les filles sont les premières à être retirées de l'école.

D'autres facteurs font que l'éducation des filles est difficile: le manque d'enseignantes, de sanitaires et d'écoles à bonne distance peuvent également modifier la participation des filles. Le lien semble évident: l'Etat du Kerala en Inde a les taux d'alphabétisation des femmes et de participation des filles les plus élevés avec un taux d'enseignantes très élevé, 62% d'enseignantes, alors que deux Etats indiens avec de bas taux d'inscription n'ont que 20% d'enseignantes.

Réduire les barrières

Malgré ces obstacles, plusieurs pays ont pris à coeur de donner la priorité à l'éducation des filles et des femmes. La Guinée en est un exemple. En impliquant les responsables religieux pour encourager l'éducation des filles, en vérifiant que tous les enseignants inscrits sont réellement en train d'enseigner et en mobilisant les communautés locales, la Guinée a réussi à augmenter la participation des filles de 24% à 54% en moins de trois ans. " Cela a marché à merveille avec peu de ressources " dit Fay Chung, responsable de l'éducation à l'UNICEF " Davantage de pays doivent faire une telle percée. "

Le Pakistan, afin de promouvoir l'éducation des femmes, a encouragé 10'000 jeunes femmes des régions rurales à s'inscrire gratuitement à un programme d'enseignement à distance pour obtenir le certificat d'enseignante, et le pays est aussi en train de réduire l'âge limite pour être engagée comme enseignante. Le Malawi a rendu l'éducation de base gratuite: " Il y avait tellement d'inscriptions de filles que le système éclatait " dit Gordon.

La Gambie accepte les candidates femmes qui ne répondent pas aux critères de la formation des enseignants et leur offre un programme préparatoire spécial. " Sans cela, ces femmes ne seront jamais prises. Nous voulons enrayer l'idée que les filles sont inférieures aux garçons. Il suffit de leur offrir les bonnes occasions " explique le ministre gambien de l'éducation, Mme Satang Jow. L'Egypte est actuellement en train de mettre sur pied des écoles de communautés pour les enfants des régions défavorisées, dont 80% sont des filles.

Il existe également des initiatives régionales pour promouvoir l'éducation des filles et des femmes. Par exemple, le Forum des éducatrices africaines (FAWE), fondé, en 1993, par cinq femmes ministres de l'éducation, a réussi à engager un dialogue entre les gouvernements sur comment améliorer l'éducation des femmes.

En soutenant les projets des gouvernements à réformer l'éducation, certains donateurs soulignent la priorité qu'ils accordent aux stratégies améliorant l'accès et la qualité de l'éducation des filles. L'Agence canadienne pour le développement international (ACDI), par exemple, contribue pour 75 US\$ millions pour cinq ans à un programme mené en collaboration avec l'UNICEF pour encourager l'éducation des filles en Afrique.

La lutte pour l'égalité dans l'éducation est bien en cours, mais il est évident que la route ne sera ni droite ni facile.

LA SCOLARISATION PRIMAIRE FILLES-GARCONS EN AFRIQUE

Christopher Colclough

Institute of Development Studies, Sussex, Grande Bretagne

Ce projet, dirigé par Christopher Colclough, a deux ensembles d'objectifs:

1. Examiner les causes principales du faible taux de participation des filles à l'école par rapport à celui des garçons;
2. Identifier les choix politiques les plus prometteurs pour les Etats qui souhaitent vraiment universaliser l'inscription des filles dans l'enseignement primaire et, à travers trois études de cas, examiner les implications par rapport aux ressources pour de telles politiques.

Six chercheurs, avec un personnel de recherche de soutien, ont mené des études de cas en Guinée, en Tanzanie et en Ethiopie entre 1995 et 1996. Les résultats de ces travaux sont en cours de rédaction sous la forme de trois rapports nationaux. Une deuxième phase du travail a été financée pour organiser six séminaires en Afrique avec l'objectif de diffuser les résultats et pour la préparation d'un livre sur la scolarisation primaire entre filles et garçons. Ce projet est financé par le Forum des éducatrices africaines avec un groupe de soutien des agences d'aide du Nord, comprenant la Fondation Rockefeller, NORAD, HEDCO et l'Institut de développement économique de la Banque Mondiale.

LE JEU DES DONNEES Que pouvons-nous faire pour obtenir de meilleures données sur l'éducation?

Wolfgang Kuper

GTZ, Allemagne

“ Bien que les gouvernements du monde investissent massivement dans l'éducation, ils dépensent peu pour suivre et évaluer leurs investissements. La gestion de la plupart des systèmes éducatifs du monde se fait sans données ou sans analyses adéquates. La banque des données éducatives internationales est souvent peu fiable et écarte des mesures importantes sur la qualité, les démarches et les résultats. La recherche en éducation ne reçoit pas la même attention que la recherche sur l'agriculture, la santé ou l'économie.” Voilà ce que dit le résumé d'un article, *International education statistics and research: status and problems*, de Jeffrey M. Puryear (1995). Malgré cette situation, les organisations nationales et internationales ont l'habitude d'analyser l'éducation principalement à partir d'indicateurs. Les données statistiques sur l'éducation sont des instruments importants pour toute démarche de planification. La mise en oeuvre et l'évaluation de projets éducatifs de la coopération internationale sont basées sur des explications statistiques ou sur des exposés sur le développement quantitatif.

Cependant, très souvent, on trouve que cette base de données est faible, ou comme le dit Puryear: “ les statistiques des gouvernements sur l'éducation sont limitées, rarement mises à jour et très souvent peu fiables ”. N'étant pas moi-même un statisticien j'essayerai d'illustrer cela à partir de quelques exemples que j'ai rencontrés, globalement, en tant que planificateur de l'éducation et, dans mon travail sur le terrain, comme conseiller auprès de ministères de l'éducation de pays de l'Amérique latine.

Sur le niveau macro, quelles que soient les méthodes pour recueillir les données sur les taux d'inscription, le point le plus faible est la relation entre les données sur la population (construites principalement à partir de projections suite aux recensements) et les taux d'inscription réels afin de donner quelque indication sur le taux de participation à l'éducation. Au cours des deux dernières années, dans deux cas, j'ai trouvé que les données sur la population des enfants en âge de scolarité étaient trop basses ce qui donnait un taux de participation plus élevé que ce qu'on aurait dû trouver avec des données plus réalistes. Selon les statistiques internationales d'alphabétisation, Daniel A. Wagner (1995) observe que les pays membres, qui fournissent des données éducatives à l'UNESCO, “ se fient aux données recueillies lors des recensements du pays, qui, le plus souvent, déterminent l'alphabétisation à partir de variables comme le nombre d'années de scolarisation primaire et des questionnaires d'auto-évaluation. De nombreux spécialistes s'accordent pour dire que ces mesures ne donnent pas une bonne indication du taux d'alphabétisation...” Et il ajoute “ Les données sur les taux d'alphabétisation dans le monde sont trompeuses et sous-estiment la nature et l'étendue des problèmes: ni les augmentations de l'enseignement primaire, ni les programmes d'alphabétisation des adultes n'ont été efficaces pour réduire l'analphabétisme, notamment à cause de la croissance de la population.” Puryear mentionne que quelques 60 pays des 175 Etats membres de l'UNESCO rapportent, constamment, de telles données sur les âges des élèves ou des étudiants qui sont nécessaires pour calculer le taux net d'inscription et les attentes quant à la durée de vie scolaire.

Quand on en arrive à vraiment recueillir des données sur les inscriptions, nous trouvons qu'il y a plusieurs intérêts en jeu; il y a toujours la tendance à rendre les taux d'inscription plus élevés qu'ils ne le sont. Les enseignants et les directeurs d'écoles aimeraient comptabiliser autant d'enfants que possible afin d'obtenir plus d'enseignants et/ou de fonds pour développer leurs écoles. Selon Puryear, quelques 20 à 30 pays souffrent de graves problèmes par rapport à leurs données statistiques sur l'éducation. Quelques 50 pays ou plus présentent des données qui ont des lacunes ou des faiblesses. Cela signifie qu'un peu moins de la moitié des Etats membres de l'UNESCO souffre de problèmes d'exactitude dans leurs statistiques. Il en résulte que la situation actuelle n'est pas transparente et qu'aucun calcul de pronostic pour la planification éducative n'est possible.

Dans plusieurs pays, il y a un fort déclin (lié aux abandons) entre la première et la deuxième année de l'école primaire. Une des explications est que les parents, pour des raisons de pauvreté, retirent leurs enfants de l'école après une seule année. Mais pourquoi envoyer les enfants à l'école si c'est pour les retirer une année après? Ils doivent mal estimer ce que leurs enfants pourront retirer de

l'école. Ainsi d'autres raisons sont derrière ce phénomène, parmi elles, dans certains pays, les élèves qui amènent leurs petits frères ou soeurs (souvent des bébés) à l'école, où on les occupe, plus ou moins, dans des classes pour bébés pendant quelques années; or, du point de vue des inscriptions, ils comptent comme des enfants en première année.

Dans notre projet pour la région andine de l'Amérique latine, nous avons de gros problèmes avec le taux de participation et les abandons. Même le taux de redoublement était sujet à de nombreuses erreurs. On ne comptait pas les enfants correctement, quand on ne les comptait tout simplement pas. En conséquence le registre des présences était incorrect. Des enfants, absents pour de courtes périodes (par exemple, le temps des moissons sur la côte), étaient comptabilisés comme des abandons et ils n'étaient pas vraiment suivis lorsqu'ils étaient présents à l'école, par exemple, à leur retour. D'autres véritables abandons n'étaient tout simplement pas comptabilisés ou suivis. Il en résulta que, chaque fois qu'on comptait les enfants dans la classe, leur nombre ne coïncidait pas avec le nombre figurant dans le registre des présences. Les enseignants n'étaient pas tellement gênés par le fait et les inspecteurs, s'ils venaient, n'étaient pas capables et ne voulaient pas contrôler la situation.

Un autre point particulièrement faible tient à la présence des enseignants dans les classes. Partout dans le monde, l'année académique officielle, de la première à la sixième primaire, compte en moyenne 880 heures d'enseignement. Dans les régions rurales, en prenant à nouveau l'exemple de la Sierra andine, les enseignants ne fréquentent pas leurs écoles le vendredi et très souvent ils sautent également le lundi, la raison étant que leur domicile se trouve dans la ville voisine, très éloignée de l'école. Selon le registre des présences, les vendredis, les enseignants ont leur réunion officielle dans leur ville. Le matin la plupart des enseignants arrivent en retard et partent, l'après-midi, plus tôt. Beaucoup de temps est consacré à la préparation ou la distribution des repas. L'absentéisme normal des enseignants et les nombreuses fêtes s'accumulent. Il en résulte que les heures d'enseignements s'élèvent à 20% de moins que la norme fixée par le pays, soit un minimum de 180 jours d'école par année scolaire. Par rapport aux données internationales, qui comptent une moyenne de 800 heures d'enseignement par année, cela signifie que nous n'avons pas plus de 200 à 300 heures d'enseignement par année, voire moins.

D'autres exemples pourraient être donnés pour souligner le manque de fiabilité des statistiques scolaires de plusieurs pays en voie de développement, et pas seulement dans ce domaine. Un exemple remarquable est celui d'un pays africain où il était impossible d'obtenir des données sûres sur le nombre d'enseignants engagés. Les données officielles du ministère de l'éducation variaient entre 17'000 et 28'000. Puryear rapporte la même chose pour l'Ouganda, où les ministères de l'éducation et des finances n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur combien d'enseignants du primaire le pays comptait (85'000 selon le ministère des finances et 140'000 selon le ministère de l'éducation). Il donne un autre exemple, celui de la Somalie, qui rapporta deux fois plus d'enseignants que ce qu'on observa, plus tard, dans les écoles.

Les données quantitatives impliquent des aspects qualitatifs et amènent à des conclusions sur la qualité de l'éducation. Mais comme Puryear le souligne, ce régime statistique est trop limité. La valorisation porte sur la quantité et non sur la qualité. On compte les entrées mais il n'y a " aucun intérêt à renseigner sur comment les écoles fonctionnent ou sur ce que les élèves apprennent. " Il n'y a aucune information et peu de données sur les dépenses privées pour l'éducation, sur la formation des enseignants pour les différents niveaux de l'éducation, aucune information sur la diffusion des manuels ou autres matériaux didactiques dans les classes, aucune information sur l'éducation informelle et l'éducation des adultes, pas plus que sur les offres d'éducation privée. Nous n'avons toujours pas " de données mondiales sur les processus éducatifs comme le plan d'étude, la langue d'enseignement, le matériel didactique, le nombre d'heures passées dans les classes ou les méthodes d'enseignement. " A nouveau selon Puryear, l'absence de données sur les réussites scolaires est particulièrement significative. En résumé, dans le domaine de l'éducation ce n'est pas tellement la quantité qui compte mais la qualité, et pour cela nous disposons de peu de données pour évaluer les réalisations des systèmes.

Afin d'améliorer la situation Puryear suggère une gestion mondiale, sous les auspices de l'UNESCO, ou selon les termes de son article: " Les améliorations dépendent de plus grands engagements sur le plan politique pour mesurer les résultats de l'éducation et de l'émergence d'une gestion mondiale pour promouvoir des évaluations complètes et fiables des systèmes éducatifs. " Quelle que soit la nécessité de ces améliorations je doute qu'il faille compter sur elles. Je crois qu'il y a encore beaucoup à faire et qui doit être fait.

Premièrement, nous devons réviser nos modalités de préparation de projets. Dans un examen des études mandatées par l'extérieur pour l'éducation en Afrique entre 1990 et 1994 (UNESCO, 1995), l'UNESCO et un groupe de travail de l'Association pour le développement de l'éducation africaine, à partir d'analyses sectorielles de l'éducation, ont analysé les nombreux déficits de ces études de secteur qui sont faites, principalement, pour la préparation de projets. Ils mentionnent que les données éducatives sont incomplètes, incohérentes, fausses ou les trois ensemble. Etant donné que les études de secteur utilisent de fausses données de plusieurs manières, il est très difficile de comparer les résultats et les recommandations, même entre deux études au sein du même pays et après avoir écarté les fréquentes études, où les données inexacts sont recopiées d'une étude à une autre. Les pressions liées au temps font que les études de secteur en éducation sont terminées plus rapidement qu'on ne le voudrait. Ainsi, je pense qu'il faut investir dans la préparation des projets. On ne peut le faire qu'avec plus de temps à disposition que ce qu'on accorde normalement pour la préparation d'un projet, et il faudrait partir d'études empiriques ou du travail sur le terrain. Nous venons d'adopter cette démarche pour un projet d'enseignement des sciences en Tanzanie pour lequel toutes les discussions concernant la mise en oeuvre ont été élaborées à partir de recherches. Nous observons aussi que la recherche en éducation n'est pas disponible et même que certains pays ne font aucune recherche en éducation. Cela amène Puryear à déclarer que " Les pays ont tendance à analyser leurs investissements dans l'éducation avec moins d'attention qu'ils ne le font pour leurs autres investissements ".

Etant donné qu'on ne peut rien faire sans données, que ce soit pour la préparation ou la mise en oeuvre de projets de coopération, afin de dégager une meilleure image à partir des données existantes, je pense qu'il est nécessaire de faire un travail de fonds sur le terrain pour évaluer ce qui se passe réellement dans les écoles. Vu qu'on ne peut pas le faire dans toutes les écoles, il faut choisir des projets pilotes ou des exemples très bien planifiés et évalués, notamment, par exemple, par rapport au taux de participation des filles à l'école qui restent, le plus souvent, marginalisées dans plusieurs régions du monde. En comparant ces exemples avec les données officielles, on peut tirer des conclusions sur la fiabilité des données et ce qu'il faut faire pour améliorer la situation. Lors de ces exercices, la récolte des données quantitatives doit être complétée par les données qualitatives ou des explications multidimensionnelles sur les phénomènes étudiés. Les enseignants doivent analyser les abandons des enfants avec leurs parents et la communauté, explorer les raisons et/ou les expliquer aux autorités scolaires.

Malgré toutes ces difficultés il faut davantage évaluer les apprentissages scolaires, ce qui signifie qu'il faut mesurer ce que les élèves ont vraiment appris à l'école. La déclaration mondiale de Jomtien, en 1990, sur l'Education Pour Tous pousse les pays " à améliorer et mettre en place des systèmes d'évaluation des apprentissages." A l'exception des études de *l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) peu a été fait jusqu'à présent et encore moins dans les pays en voie de développement. Cependant il existe un exemple prometteur développé et décrit récemment: une méthodologie pour mesurer l'éducation de base (les compétences en lecture, écriture, et calcul, de même que des savoir-faire spécifiques) qui s'est révélée être simple, peu coûteuse et rapide et qui a été testée au Bangladesh sur plus de 2'000 enfants entre 11 et 12 ans. De plus l'UNESCO a repris certains aspects dans le quatrième chapitre de *Searching for Standards* de son rapport mondial de l'éducation de 1993.

Comme Puryear le souligne, même dans les pays industrialisés l'évaluation n'est pas très populaire. Il y a beaucoup de résistance à comparer ses résultats avec ceux d'autres pays et personne n'a envie de rendre public les échecs ou les faiblesses de son système. Mais comment pouvons-nous développer l'éducation pour tous si nous ignorons ce qui se passe en termes quantitatifs et ce qu'il en résulte? Pour le secteur de l'éducation c'est très gênant que des experts jugent que cinq des neuf pays les plus grands du monde ont de grandes faiblesses dans leurs données statistiques sur l'éducation et que, dans le domaine de l'éducation, on se préoccupe moins des données par rapport aux résultats que dans d'autres secteurs comme l'économie, l'agriculture et la santé. Ainsi, tous ceux qui sont pris dans ce jeu - les enseignants, les parents, les autorités locales et régionales, les ministres et les gouvernements, les donateurs nationaux et internationaux et les agences - doivent également s'impliquer dans ce domaine.

Références

Puryear, J.M. (1995) International Education Statistics and Research: Status and Problems In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 15, N° 1 pp. 79-91

Wagner, D.A. (1995) Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations and future Directions In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 15, N° 4 pp. 341-362

Lockhead-Verspoor et al. (1991) *Improving Primary Education in Developing Countries* The World Bank

UNESCO (1995) *DAE Working Group Lead Agency: Analyses, Agendas and Priorities in African Education* (Brouillon)

Chowdhury, M.R. et al. (1994) Assessing Basic Competencies: A Practical Methodology In: *International Review of Education*, vol 40, N° 6, pp. 437-454

UNESCO (1993) *World Education Report* Paris: UNESCO

L'AIDE A L'EDUCATION DE BASE: DISCOURS OU REALITE

Roy Carr-Hill

Institute of Education, Londres

Depuis 1960, l'enseignement primaire universel est devenu un objectif pour les ministres de l'éducation nationale, malgré le défi soulevé par Mark Bray (1989). En effet, plusieurs personnes reconnaissent que, depuis Jomtien, on a renouvelé l'intérêt pour l'éducation de base, mais quelle forme prend-elle? Peut-on parler de renouvellement des efforts pour l'atteindre?

Jusqu'à récemment, cela aurait constituer une question sans réponse; ce que les donateurs faisaient de leur argent se voilait de mystère, même pour les représentants de ces mêmes agences! La pression pour une collaboration internationale - afin de réduire les coûts? - et pour des prises de responsabilités nationales signifie que depuis dix ans il y a plus de données à disposition pour comprendre ce qui se passe..

Les politiques et les discours sur l'enseignement primaire universel

Dans un rapport du *International Working Group on Education*, Buchert (1995) passe en revue un débat incroyable sur la terminologie autour de la "capacité de développement" dans le domaine de l'éducation. Si certaines personnes utilisent ce terme, d'autres y ajoutent l'adjectif "humain" et d'autres parlent encore du "développement des ressources humaines" et une petite minorité évoque le "développement humain". Même si ces querelles de terminologie peuvent sembler sans importance pour le débat sur l'enseignement primaire universel, Buchert montre comment elles mettent en évidence de réelles différences entre les approches des donateurs, notamment ceux, en nombre diminuant, qui valorisent le développement humain et qui s'intéressent à la démocratisation et à l'équité. Ceux qui valorisent le développement des ressources se préoccupent plus de l'efficacité et de l'efficience économique et font l'apologie de la "croissance économique".

Ce point de vue est illustré dans le second rapport préparé par Buchert (1995) pour le IWGE, où les problèmes mentionnés par les donateurs sont: la qualité, l'efficience et la collaboration (pp. 37 et suivantes). Le problème de la couverture universelle, ou quasi universelle, n'est pas mentionné; en effet, pour certaines personnes, la qualité de ce qu'on fournit semble être valorisée au dépens de la quantité. Revenons-nous au principe des "écoles modèles"?

Les problèmes d'autonomisation (faire en sorte que le gouvernement puisse prendre en charge les coûts qu'implique une réforme de sa politique éducative) ont été soulignés afin de fournir de l'aide aux pays les plus pauvres et SIDA, par exemple, relève trois problèmes importants par rapport à l'autonomisation: la qualité, le financement, et les institutions (ibid., p. 38). Une fois de plus, la question de la couverture est absente des discussions.

Le document de la Banque Mondiale suggère six réformes majeures sur lesquelles il faut diriger l'attention: une plus grande priorité à l'éducation, une plus grande attention aux résultats, le retour aux investissements publics, une plus grande attention à l'égard de l'équité, une plus grande implication des foyers et des systèmes plus flexibles. Y-a-t-il enfin quelqu'un pour parler d'équité, voire même de couverture? Non, en réalité il s'agit d'une équité dans la misère.

Les pratiques

L'IUGE(1995) a également développé les premiers travaux de King et Carr-Hill (1993) pour montrer les orientations de l'aide par rapport aux infrastructures sociales et administratives, de 1988 à 1992. Il conclut, dans le rapport de Buchert, que:

" Il n'y a pas de preuve qu'existe un mouvement vertical uniforme même si certains pays valorisent en permanence les priorités humaines. " (p. 6)

Buchert remarque que, lorsqu'on entre dans le détail, " la période 1985-86 à 1991-92 est trop courte pour identifier des changements "(p. 12); mais les données qu'elle fournit dans un tableau montrent qu'il y a eu un léger déclin dans l'aide officielle accordée à l'éducation (de 10% à 9%). Parmi les

donateurs qui ont donné, en 1985-86, plus de 100 US\$ millions à l'éducation (l'Allemagne, l'Australie, États-Unis, la France, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni), on observe une légère augmentation uniquement pour la France alors que les autres pays diminuent le pourcentage des dépenses pour l'éducation.

De plus, parmi ces donateurs, l'Australie ne rapporte aucune dépense pour l'éducation de base, la France à peu près 1/6, le Japon 1/3 et le Royaume-Uni environ 10%; seule l'Allemagne déclare dépenser la plus grande partie de l'argent pour l'éducation de base. Ainsi, l'éducation de base reçoit une infime partie d'un programme d'aide en déclin!

Mais Colclough et Lewin (1993), entre autres, ont calculé que des augmentations considérables sont nécessaires pour fournir une éducation de base de qualité. Il y a un fossé entre les discours sur l'éducation de base et la réalité des dépenses. Quand tout cela s'ajoute au léger glissement des discours des donateurs, on peut en déduire qu'il y a progressivement eu un retrait vis-à-vis du projet de l'enseignement primaire universel.

Références

Bray, M. (1989) *If UPE is the Answer, what is the question?* International Journal for Educational Development

Buchert, L. (1995) *A Classification of Aid Policies and Education Aid Policies and Practices* International Institute for Educational Planning. A report from the IWGE

Colclough, C. & Lewin, K. (1993) *Educating All the Children* Clarendon: Oxford

IWGE (1995) *Education aid policies and practices* IIEP

King, K. & Carr-Hill, R. (1992) *Aid to Basic Education: Flows, Policies, Modalities* for Development Assistance Committee of the OECD

LA PAUVRETE ET LES DEMANDES EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE: LE TEMOIGNAGE DU MAROC

Sobhi Tawil

IUED, Genève

La généralisation de l'enseignement primaire est un des quatre principes généraux qui guident la politique éducative du Maroc depuis son indépendance en 1956. Les ressources allouées à l'éducation sont, par tradition, élevées et ont progressivement augmenté depuis 1975. Le Maroc consacre 25% de son budget national à l'éducation; c'est la part la plus grande par rapport à d'autres pays de l'Afrique du Nord et du Moyen Orient. Malgré de grands progrès dans le développement de l'enseignement primaire au Maroc, la généralisation de l'enseignement primaire est loin d'être atteint. Le taux d'inscription pour le primaire était, en 1991, de 62,6% et il y avait de grandes disparités entre les régions urbaines et rurales, ainsi que des disparités filles-garçons persistantes. De plus, on observe une tendance inquiétante, celle d'un déclin des inscriptions pour le primaire depuis les années '80, où le taux d'inscription baisse de 86% en 1983 à 65% en 1990. Une combinaison de facteurs peut expliquer cette contradiction.

Une allocation inefficace des ressources

L'examen des budgets successifs du Ministère de l'Education, depuis 1966, révèle qu'il y a eu, de fait, une augmentation très importante des investissements publics pour l'éducation. Mais une fois qu'on les ajuste à l'index des prix à la consommation et au taux moyen de croissance démographique, les dépenses par personne pour l'éducation semblent avoir doublées en termes réels (taux de croissance moyen de 2,12). Ceci est principalement dû aux tendances positives de croissance économique comme le reflète l'augmentation de 93% du PIB depuis 1966.

Cependant, la même période a aussi connu une diminution régulière de la part du budget du Ministère de l'Education consacrée à l'enseignement primaire, allant de 58% de l'ensemble du budget, en 1966, à 32,9% en 1995. De tels choix quant à l'allocation des ressources pour les différents sous-secteurs éducatifs sont en contradiction avec les données récentes sur les choix d'investissement pour l'éducation. En effet, Psacharopoulos (1994) suggère que les taux de rendements sociaux des investissements dans l'éducation semblent être plus élevés au niveau du primaire, notamment dans les pays à bas et à moyen revenus avec de faibles niveaux d'éducation de base.

De plus, bien que la population rurale compte pour 52% de l'ensemble de la population, seulement 10% des investissements pour l'éducation ont été dirigés vers les régions rurales au cours des années '80 (Khandker, Lavy & Filmer, 1994). Compte tenu que 45% de la population rurale vit en-dessous du seuil de pauvreté, on peut soutenir que les effets combinés d'une allocation en diminution et de la négligence générale à l'égard des régions rurales, discriminent les pauvres et amplifient les inégalités existantes par rapport à la distribution des revenus.

La pauvreté au niveau des ménages

Au-delà des questions qui touchent aux choix stratégiques par rapport à l'allocation des ressources, le faible taux de participation peut s'expliquer par des facteurs liés à la demande. Les résultats de l'enquête nationale sur le niveau de vie des ménages (ENNUM) suggère que, même si la déficience quantitative de l'offre scolaire continue à être un facteur important, notamment dans les régions rurales, pour expliquer le non développement de l'enseignement primaire, les contraintes économiques de survie des ménages, dans les régions rurales et urbaines, sont de loin plus déterminantes. 40% des causes de non scolarisation rapportées par les parents sont liées à leur incapacité d'assurer les coûts directs et indirects de l'enseignement. Pour les familles qui peuvent à peine assumer leur subsistance, les coûts de la scolarisation, en termes de manque à gagner provenant du travail des enfants ou de leur participation aux activités domestiques, sont plus importants que les bénéfices futures attendus.

Bien que les frais d'écolage soient gratuits au Maroc, un examen plus attentif de l'accès à la scolarisation des pauvres montre que l'incapacité de payer les dépenses liées à la scolarisation et la nécessité pour les enfants entre 7 et 13 ans d'aider leurs parents dans les activités domestiques et de production comptent (respectivement dans les régions rurales et urbaines) pour 48,2% et 52,2% des raisons évoquées de non scolarisation*. Une étude menée conjointement par l'IREDU et le Ministère de l'Education Nationale (1993) montre que les coûts résultant de la fréquentation de l'école dans les régions rurales augmentent avec l'âge et sont plus élevés pour les filles, quel que soit leur âge. Le taux de participation des filles des régions rurales dans les activités domestiques et de production passe de 37,8% pour le groupe d'âge entre 7 et 12 ans à 60,5% pour le groupe des 13 à 16 ans. Il semblerait que plus la marge de survie du foyer est faible, plus grande est la demande pour la participation des enfants à la production et, par conséquent, plus il est difficile pour les familles les plus pauvres de supporter les coûts directs et indirects de la scolarité.

C'est cette pauvreté dominante qui conditionne la demande des familles par rapport à la scolarité de leurs enfants et qui explique le faible taux de scolarisation primaire tout comme le faible nombre d'années de scolarisation. Il n'est pas surprenant que l'analphabétisme rurale s'élève à 71,8% (ENNUM, 1991) tandis que le taux brut de scolarisation pour les enfants entre 7 et 13 ans est seulement de 44,1% avec un taux d'abandon avant la sixième primaire de 58%. De tels niveaux de scolarisation limitent considérablement les possibilités de la croissance économique ainsi que les possibilités des groupes défavorisés de bénéficier du processus de développement.

Etant donné que les contraintes de survie économique déterminent l'accès à la scolarité de larges couches de la population au Maroc, toute tentative de développer les possibilités existantes doit traiter le problème de la diminution de la pauvreté. Les politiques pour réduire ou supprimer les coûts directs de la scolarité pour les familles pourront se révéler inadéquates si les coûts d'opportunités restent élevés. Il semblerait qu'il y a désormais une prise de conscience internationale par rapport au "vrai dilemme posé par les demandes conflictuelles par rapport aux ressources des familles, au besoin de survivre à court terme, et à la contribution des enfants à la productivité de la famille, par opposition au besoin de maintenir les enfants dans l'école pendant tout l'enseignement primaire."* C'est ce type de

préoccupation qui est sous-jacente aux politiques de l'éducation de base avancées par la Banque Mondiale et qui comprennent des traitements plus ciblés pour les familles les plus pauvres, et notamment pour les filles, politiques qui sont actuellement en discussion pour le Maroc.

* *Three Years After Jomtien : EFA in Eastern and Southern Africa Region* IIEP/UNICEF, 1994 : 68

Sources et recherches sur l'éducation de base au Maroc depuis 1990

Analyse des déterminants de la scolarisation en zones rurales au Maroc (1993) Division des études et des objectifs IREDU. Rabat: Ministère de l'éducation

Enquête nationale auprès des jeunes: analyses des résultats (1993) Education et formation des jeunes (vol. 2) Rabat: Conseil national de la jeunesse et de l'avenir

Enquête nationale sur le niveau de vie des ménages (1991) Rabat: Division de la statistique

Enquête par sondage sur la scolarisation des filles dans cinq provinces (1994) Division des études et objectifs. Direction de la planification. Rabat: Ministère de l'éducation

Etude évaluative des actions du MEN pour le développement du préscolaire coranique (1993) Rabat: Ministère de l'éducation/UNICEF

Jarousse & Mingat (1992) *Evaluation globale de la politique éducative marocaine* Rapport pour la Banque Mondiale

Khander, Lavy & Filmer (1994) *Can the Government Improve Schooling Outcomes in Morocco?* World Bank Discussion Paper, N° 264 Washington D.C.: The World Bank

Lavy, Spratt & Leboucher (1995) *Changing patterns of Illiteracy in Morocco Assessment methods compared Living Standards Measurement Study*, Working Paper N° 115 Washington D.C.: The World Bank

Wagner, D.A. (1993) *Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco* New York: Cambridge University Press

LES PERSPECTIVES DE L'ÉDUCATION POUR TOUS EN ETHIOPIE

Tekeste Negash

Département d'histoire, Université d'Uppsala, Suède

En 1991, le gouvernement militaire et socialiste qui gouvernait le pays depuis 1974 fut mis en échec par l'armée d'insurrection. Une des réalisations les plus importantes du précédent régime (1974-1991) se trouve dans le domaine de l'éducation. Dans le secteur de l'éducation formelle plus de 38% de la population en âge de scolarisation avait accès, en 1990, à l'enseignement primaire. Le développement de l'alphabétisation est une autre réalisation importante. Entre 1979 et 1988 le taux d'analphabétisme a diminué, passant d'un taux de 93% à celui de 37%. Cela fut obtenu à partir d'une série de campagnes d'alphabétisation organisées sur le plan national. Des cours d'alphabétisation furent donnés dans une douzaine de langues différentes. Les efforts du gouvernement pour développer l'alphabétisation furent reconnus sur le plan international, même si on questionnait la valeur des chiffres avancés. Le gouvernement était efficace pour mener des campagnes, mais n'était pas aussi bien organisé pour les activités de post-alphabétisation. Le risque, dès lors, que ceux, qui avaient été pris en charge lors des premières campagnes d'alphabétisation retombent dans l'analphabétisme, demeurait.

Cependant, le précédent gouvernement avait une attitude plus favorable à l'égard de l'éducation informelle. Entre 1985 et 1990 le gouvernement, avec le soutien actif de SIDA, mit sur pied 400 centres communautaires de formation dans le pays. Selon les chiffres officiels un quart de million de personnes reçurent une forme de formation. Le département d'éducation informelle qui gérait les centres communautaires, avait un personnel, en 1990, d'environ 140 personnes et un centre de documentation.

Depuis 1991, le paysage de l'éducation éthiopienne a considérablement changé. La transition d'un système hautement centralisé à celui d'un système fédéraliste, et la décentralisation du pouvoir semblent avoir eu un impact sur le secteur de l'éducation. Selon le cadre politique du présent gouvernement l'enseignement primaire est de la responsabilité des régions. De fait, la responsabilité du ministère de l'éducation est de conseiller. De plus, il semblerait que la stratégie du présent gouvernement encourage l'éducation formelle.

Les statistiques sur l'éducation et les diverses études menées par les donateurs (SIDA et USAID) montrent clairement l'impact du changement de régime. Ces données et ces études fournissent également les perspectives et les tendances à l'égard de l'éducation pour tous pour les années à venir. Le taux d'inscription aux écoles primaires est tombé, passant de 38% en 1989 à presque 20% en 1993. Les campagnes d'alphabétisation, qui furent interrompues à la fin des années '80 à cause de la guerre entre le gouvernement et les forces insurrectionnistes, ne font plus partie des préoccupations du gouvernement central. Tout comme l'enseignement primaire, les campagnes contre l'analphabétisme relèvent des nouveaux Etats fédérés. A présent nous n'avons aucun moyen de connaître ni le taux d'alphabétisation ni les conditions d'alphabétisation dans le pays. Les statistiques officielles ne contiennent pas de données sur la progression de l'alphabétisation.

Un des effets de la décentralisation et de la dévolution de pouvoir des ministères centraux vers leurs homologues régionaux est la réduction du personnel et la fermeture des départements superflus. Le personnel du ministère de l'éducation a passé de 900 personnes à 300 personnes. Le département qui a été le plus touché est celui de l'éducation informelle. Ce département a virtuellement été fermé et son personnel réparti dans les différentes régions. Au sein du ministère de l'éducation, les affaires qui relèvent de l'éducation informelle sont gérées par une commission pour l'éducation informelle composée de quatre experts.

La stratégie du gouvernement actuel est d'augmenter le taux de participation, et de le faire passer d'environ 22% à 50% d'ici 2025. Pour montrer son engagement il y eut une forte augmentation du budget de l'éducation en 1993. Atteindre cet objectif pourra s'avérer très difficile étant donné le taux de croissance de la population et les ressources financières limitées. Les finances seront difficiles à

obtenir pour construire et alimenter les écoles. D'un autre côté, l'Ethiopie se trouve au milieu d'une expérience politique où la décentralisation et la dévolution du pouvoir sont des concepts clés. Il est possible, dans un proche avenir, que les Etats fédéraux seront suffisamment forts pour identifier les besoins éducatifs de leurs populations. Il est aussi à espérer que l'Ethiopie et ses Etats fédéraux arriveront à apprécier la viabilité de l'éducation informelle et des campagnes d'alphabétisation, en plus de l'éducation formelle pour faire en sorte que l'alphabétisation soit accessible à tous.

Référence

Tekeste Negash (1996) *Rethinking Education in Ethiopia* Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet

L'EDUCATION POUR TOUS: UN BREF RESUME DES DEFIS POUR LE NIGER

Shona Wynd

Departement of education/Centre of African Studies, Université d'Edimbourg, Grande Bretagne

Introduction

La conférence d'Amman marque une étape intermédiaire entre la signature d'Education Pour Tous, à Jomtien, et l'objectif de l'an 2000. Si pour plusieurs pays l'évaluation intermédiaire offre la possibilité de montrer les améliorations de leurs indicateurs sur l'éducation, pour des pays comme le Niger, l'évaluation offrira certainement une première indication de leur incapacité à réaliser les attentes. Au bas, voire au dernier rang, de l'échelle portant sur la comparaisons des acquisitions éducatives, le cas du Niger offre une excellente étude d'un pays qui connaît de fortes pressions pour maintenir les niveaux actuels de son éducation de base, sans parler de les améliorer.

Le plan d'action national du Niger : 1992

Dans son plan d'action, le *Nigerien National Committee for Monitoring and Evaluation of Education for all Recommendations* remarque que le Niger était dans une situation particulièrement grave avec un taux d'inscription pour l'enseignement primaire de 20,4% et un taux d'alphabétisation de 14%⁷. De plus, le taux de fertilité de 7,4 et la croissance annuelle de la population de 3,25%⁸ signifient que le défi d'offrir une éducation de base pour tous se développera de manière exponentielle avec la croissance de la population. Le rapport relève certaines contraintes oeuvrant contre l'enseignement primaire: l'absence d'une politique éducative nationale claire, une dette nationale croissante, des parents désabusés qui pensent que l'éducation est gaspillée étant donné la crise économique avec son rétrécissement du marché de l'emploi, le manque de bâtiments scolaires, le manque d'enseignants qualifiés, le manque de manuels scolaires et un plan d'études qui n'est pas adapté au contexte nigérien.

En plus des problèmes généraux, la commission observe également que la situation des femmes était particulièrement difficile. Une étude de 1992 indique que parmi les élèves qui fréquentaient l'école seulement 36% étaient des filles; dans les régions rurales le taux d'inscription des filles avoisine seulement les 10,4%⁹. Les filles non seulement doivent faire face à des problèmes de qualité et de pertinence de l'éducation, mais aussi aux pressions des normes culturelles qui limitent leurs activités en-dehors de la maison dès le bas âge.

⁷ République du Niger, Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche (1992) Education de Base pour Tous: Plan d'Action National (1992-2000). Niamey, Niger

⁸ Kourguéni, I., Bassirou, G, & Barrère, B. (1992) *Niger: Enquête démographique et de santé* Maryland, USA: Macro International

⁹ Ibid.

Dans le sillon des tendances générales de la conférence de Jomtien, l'objectif général du plan d'action national souligne la nécessité d'augmenter les niveaux d'alphabétisation, notamment pour les femmes, d'améliorer les taux de scolarisation, en particulier pour les filles. Les objectifs spécifiques visent à augmenter les taux de scolarisation pour les 7 à 14 ans, de les faire passer de 20,4% en 1990 à 25,34% en 1996 et 31,11% en 2000. On vise également une augmentation de la participation des filles dans la population scolaire: 35% en 1990 à 40% en 1996 et 50% en 2000. De plus, le plan d'action vise à améliorer les conditions des femmes analphabètes et de leurs familles, et à augmenter le nombre de centres d'alphabétisation: de 1443 en 1990 à 3143 en 1996.

A quel point la commission imaginait que ces objectifs étaient réalistes n'est pas clair, même si des entretiens avec certains membres de la commission indiquent qu'ils étaient sceptiques. Il est clair, par contre, que malgré la liste des objectifs et des domaines privilégiés, le plan d'action n'indique pas les moyens pour atteindre ces objectifs. Dépourvu de références sur comment l'augmentation des niveaux de l'éducation de base influence les problèmes locaux comme l'agriculture et la santé, le plan d'action reste à un niveau abstrait.

Les indicateurs actuels du Niger

Il est difficile d'estimer également comment les indicateurs éducatifs du Niger pourraient s'améliorer, s'il y avait eu un plan d'action plus efficace; la situation, dès le départ, présentait de nombreux défis. Cependant, malgré les efforts de la part de la Banque Mondiale et des gouvernements des Pays-Bas, de la France et du Canada pour aider le gouvernement du Niger à réaliser ses objectifs par rapport à l'éducation de base pour tous, les obstacles continuent à être nombreux. Le Niger est un des six pays de l'Afrique sub-saharienne dont les taux d'alphabétisation ont de fait diminué entre 1990 et 1995, et les taux d'analphabétisme des femmes sont maintenant les plus élevés avec 93,4%¹⁰. Etant donné le nombre d'années scolaires qui ont été supprimées suite aux grèves des étudiants et des enseignants, la scolarisation a été, dans le meilleur des cas, sporadique au cours des cinq dernières années; un garçon fréquente, en moyenne, l'école pendant 2,8 années et une fille pendant 1,4¹¹. Le coup d'état militaire en janvier 1996 auquel s'ajoute un frein sérieux à l'égard des efforts pour construire une nation démocratique, ont provoqué le retrait de la plupart des sources de financement international.

Conclusion

Il semblerait que le Niger, avec ses voisins sahéliens du Mali et du Burkina Faso, illustre l'exemple d'un pays qui ne peut pas envisager de grandes améliorations de l'éducation d'ici l'an 2000. Plutôt que de vouloir atteindre une éducation universelle pour tous, l'objectif du Niger reste celui d'une lutte contre la régression.

¹⁰ Forum consultatif international sur l'éducation pour tous (1996) *Afrique occidentale et centrale: séminaire régional d'examen des politiques d'éducation pour tous* Yaoundé, Cameroun 11-14 février 1996

¹¹ Ibid.

EDUCATION POUR TOUS : LES ACTIONS ET LES REALISATIONS DE LA CHINE (1990-1996)

Zhou Nanzhao

China National Institute of Educational Research, Beijing

Au cours des six dernières années la Chine a fourni de grands efforts pour mettre en oeuvre la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, afin d'atteindre les besoins en éducation de base dans le pays en voie de développement le plus peuplé du monde. Ce qui suit permet d'avoir un aperçu des actions et des réalisations pour tous les programmes.

Les objectifs politiques des années '90

L'objectif fixé par le gouvernement chinois pour l'éducation de base dans les années '90 est de:

1. Etendre la scolarité obligatoire à 9 années d'ici 2000. En particulier le gouvernement vise à:
 - Etendre la scolarité obligatoire de 9 années pour les régions qui comptent 85 % de la population;
 - Etendre l'enseignement primaire de 5-6 années dans les régions qui comptent 10% de la population;
 - Etendre la première partie de l'enseignement primaire de 3 à 4 années;
 - Augmenter le taux d'inscription pour le secondaire I à 85%;
 - Atteindre un taux d'inscription pour les enfants en âge de scolarité de plus de 99%.
2. Développer des programmes d'éducation spéciale pour les enfants qui ont des besoins particuliers pour leur scolarité obligatoire, répondre aux demandes du préscolaire dans les grandes et moyennes villes et développer une année de préscolaire dans les régions rurales;
3. Eliminer l'analphabétisme parmi les adultes, et pousser le taux d'alphabétisation à 95% en alphabétisant entre 4 à 5 millions de personnes par année, dont 3 millions seront des femmes;
4. Développer des programmes de formation professionnelle diversifiés et mettre en oeuvre un système de " formation obligatoire avant l'emploi " et de " formation obligatoire avant d'occuper un poste de travail " afin de garantir les formations des nouvelles forces de travail;
5. Développer un système national de formation professionnelle et de recyclage professionnel pour les employés avec des centres de formation agricole dans tous les grands villes et villages ruraux;
6. Développer un réseau national d'enseignement à distance et des systèmes ouverts qui offrent de l'enseignement, de la formation à la gestion et des possibilités de formation pour une grande partie des adultes utilisant des nouvelles technologies. En 2000, 70% des districts ruraux devront être équipés avec des chaînes de télévision éducative et 70% des écoles rurales, qui sont éloignés des centres urbains, devront pouvoir accéder directement aux programmes éducatifs.

Les stratégies principales et les mesures prises

Une série de mesures gouvernementales et non gouvernementales ont été prises pour mettre en oeuvre des programmes d'éducation pour tous dans le pays le plus peuplé du monde. Parmi les stratégies principales on trouve:

1. Le développement d'une infrastructure législative pour la protection des droits de tous à l'éducation. Des mesures ont été prises pour mettre en oeuvre la première législation éducative d'importance, la loi chinoise sur la scolarité obligatoire, qui entre en vigueur en 1996. Dans le même ordre d'idée on trouve aussi la loi sur la protection des personnes handicapées, 1991, la Loi sur la protection des droits des adolescents, 1991, la Loi sur la protection des droits des femmes, 1992, le Programme chinois sur les réformes éducatives et le développement, un document de politique gouvernementale, 1993, la Loi sur les enseignants chinois, 1994, le

Règlement sur l'éducation des personnes handicapées, 1994, la Loi sur l'éducation chinoise de 1995, la première loi sur l'éducation dans l'histoire de la nouvelle Chine.

2. Des mandats pour les gouvernements à tous les niveaux pour faire de l'éducation la priorité dans les programmes de développement. Au moins dans les discours politiques, l'éducation est considérée comme le fondement de la modernisation nationale, et l'éducation de base est retenue comme une haute priorité dans les programmes de développement éducatif. Une politique de stratégies directives a été mise en place par les autorités centrales pour la prospérité de la nation à travers les sciences et l'éducation. Dans les projets de développement socio-économique, à tous les niveaux, l'éducation est comprise comme une partie intégrante et on lui accorde toujours la priorité.
3. La répartition des responsabilités par rapport à la coordination générale des différents secteurs dans leurs efforts pour développer l'éducation. L'éducation ne devient pas seulement une responsabilité du secteur de l'éducation, mais aussi du secteur social et économique. Par exemple, pour les programmes d'alphabétisation, un groupe de coordination interministériel a été formé, composé de représentants des ministères de l'éducation, de l'agriculture, des forêts, de la culture, de la propagande, des médias, des films et de la télévision, de l'administration publique, de l'armée, des ligues de jeunesse, des associations des sciences et de la fédération des femmes. Qu'il s'agisse du premier ministre, du gouverneur, du maire, des directeurs de villages ou d'usines, des autorités à tous les niveaux, tous sont responsables de l'éducation et de la formation. Les officiels gouvernementaux qui n'ont pas atteint les objectifs de la scolarité obligatoire fixés pour leur province, leur district ou leur ville, ne seront pas promus.
4. La décentralisation vers des niveaux locaux et institutionnels et la participation des communautés. L'administration de l'enseignement primaire et secondaire a été décentralisée vers les autorités des provinces et des districts depuis 1985 et la démarche a encore été améliorée avec une clarification des responsabilités à tous les niveaux. La participation et les initiatives locales sont encouragées.

5. Des approches flexibles de la planification par région, de l'évaluation des catégories éducatives et des sous-secteurs, et la mise en oeuvre étape par étape. Différents objectifs politiques ont été fixés pour les régions en fonction de leurs conditions économiques et

éducatives. L'extension de l'éducation obligatoire à 9 années et l'éradication de l'analphabétisme, une stratégie en trois étapes, et des délais pour ces objectifs ont été fixés pour les régions rurales et urbaines avec des niveaux de développement diversifiés.

6. Une forte valorisation et une grande priorité accordée aux régions pauvres, et aux minorités ethniques. Des mesures spéciales ont été prises à cet égard:

- Un fonds gouvernemental spécial pour la scolarité obligatoire a été débloqué aux niveaux de la nation, des provinces, des préfectures et des districts.
- Un fonds spécial pour le soutien à l'éradication de la pauvreté a été rassemblé, mobilisant principalement les ressources gouvernementales au niveau de la nation;
- Les régions développées sont mandatées pour fournir des ressources humaines, financières et matérielles aux régions moins développées.

7. La priorité accordée à l'éducation de base pour les populations défavorisées, notamment les femmes et les filles. Le taux d'abandon des filles pour l'enseignement primaire sera soumis à contrôle chaque fois qu'il est supérieur à 2%. 3 millions de femmes seront alphabétisées chaque année. On augmentera la représentation des femmes à tous les niveaux de l'éducation.

8. La combinaison de l'éducation formelle et informelle pour offrir de l'éducation pour tous, notamment dans les régions montagneuses, les îles et les régions touchées par la pauvreté.

9. Des partenariats entre les gouvernements et les ONG, entre le secteur public et le secteur privé, entre l'éducation et les entreprises, et entre les communautés centrales et locales, dans des efforts conjoints à l'égard de l'éducation. Une politique nationale en 16 points " d'encouragement actif, de soutien énergique, de suivi approprié et de gestion renforcée " a eu pour effet de développer une éducation privée non gouvernementale. A présent il y a plus de 60'000 institutions éducatives non gouvernementales soutenues par des forces sociales en Chine, y compris 4'000 écoles primaires et secondaires, près de 900 collèges privés ou soutenus par les ONG et un grand nombre de jardins d'enfant privés et de centres ou de programmes de formation professionnelle.

10. Une diversification des ressources financières. Hormis les allocations de budgets gouvernementaux, qui restent la principale source de financement pour l'éducation de base comme pour l'enseignement supérieur, il y a d'autres sources: le supplément éducatif recueilli dans les régions urbaines et rurales, les dépenses éducatives consenties par les entreprises publiques et les institutions liées au gouvernement, les fonds récoltés ou donnés par les ONG, les frais d'écologie pour la scolarité non obligatoire, et les revenus provenant des programmes d'étude et des entreprises dirigées par des écoles. Les fonds venant de ces sources non gouvernementales rendent compte de près de 40% des dépenses en l'éducation, dont la plupart vont à l'enseignement primaire et secondaire I.

11. L'assistance et la collaboration internationales. Afin de promouvoir l'éducation pour tous, la Chine a mis en oeuvre une série de projets de collaboration éducative avec l'aide de la Banque Mondiale, l'UNICEF, l'UNDP et l'UNESCO avec des fonds venant du gouvernement. Les résultats de ces projets internationaux sont positifs à la fois en termes de quantité et de qualité.

Les réussites importantes: quelques statistiques.

Au cours des six dernières années, on a réalisé d'énormes progrès par rapport à l'éducation pour tous en Chine. Les statistiques suivantes illustrent l'année 1994.

Le préscolaire

Parmi les enfants entre 3 et 6 ans, la moyenne nationale d'inscription au préscolaire était de 31,5%; 70% pour les régions urbaines, avec plus de 90% pour certaines municipalités. Pour les régions rurales, 60% des enfants âgés de 6 ans ont suivi une année de préscolaire, le taux de participation a augmenté de 45,1% entre 1990 et 1994, où le taux de participation aux jardins d'enfants des régions rurales est passé de 39,1% à 59,8%.

L'enseignement primaire

Il y avait plus de 680'000 écoles primaires avec des inscriptions s'élevant à plus de 117 millions et un taux d'inscription de plus de 98,4% (celui des filles étant de 97,7%), ce qui représente une augmentation de 0,6% depuis 1990. Le taux de réussite était de 86,6%, en augmentation de 12% depuis 1990. Le taux d'abandon fut réduit de 1,85%, une diminution de 0,35% depuis 1990.

Le secondaire I

Il y avait plus de 68'000 écoles secondaires et 10'946 collèges avec une participation totale de 43,79 millions. Le taux d'inscription, à ce niveau, était de 73,8% et le taux d'abandon a été réduit de 5,1%. Le taux de promotion des lauréats était de 46,4% avec une augmentation de 5,8% depuis 1990.

En 1994, 554 districts (ou 19,3%) avaient atteint une scolarité obligatoire de neuf années.

Les apprentissages

Selon le projet d'évaluation des objectifs d'éducation pour tous, la Chine a réalisé une enquête nationale sur les apprentissages en chinois, en mathématiques et en savoir-faire, dans les écoles primaires, pendant l'année académique 1992-93, dans 8 provinces, avec un échantillon de 24'582 élèves de quatrième primaire et 24'443 élèves de sixième provenant de 1305 écoles primaires.

Les résultats montrent que 90% des élèves du primaire atteignent les objectifs fixés pour la scolarité obligatoire. Les objectifs en chinois sont atteints par 83,15% des quatrièmes primaires, 85,08% des sixièmes. Les objectifs en mathématiques sont atteints par 94% des quatrièmes et 87,54% des sixièmes. Les objectifs par rapport aux savoir-faire sont atteints par 79,14% des quatrièmes et 79,8% des sixièmes.

L'alphabétisation des adultes

Entre 1990 et 1994 la Chine a alphabétisé plus de 24,87 millions d'adultes analphabètes entre 15 et 45 ans.

En 1994, 850 des 2200 districts avaient éradiqué l'analphabétisme chez les jeunes adultes.

L'ÉDUCATION POUR TOUS AU KENYA DEPUIS JOMTIEN

Daniel N. Sifuna & Francis X. Gichuru

Kenyatta University, Nairobi

Introduction

Avant la conférence de Jomtien en 1990, le Kenya avait déjà fait des efforts considérables dans le domaine de l'éducation. Les politiques éducatives qui suivirent l'indépendance en 1963 furent marquées par le développement quantitatif de la scolarisation, à tous les niveaux du système éducatif. Ce développement était dicté par les impératifs éducatifs, économiques, sociaux et politiques de la transition de l'état de colonie à celui d'état indépendant.

Pour l'enseignement primaire, par exemple, une directive présidentielle a aboli, en 1971, les frais d'écolage pour les districts aux conditions défavorables qui connaissaient la pauvreté. Le décret présidentiel du 12 décembre 1973 semble avoir amené le pays et le gouvernement plus près de la réalisation tant attendue de l'enseignement primaire universel. Le décret fournit une éducation gratuite aux enfants de la première à la quatrième primaire dans tous les districts du Kenya. D'autres décrets allèrent plus loin et abolirent les frais d'écolage pour l'ensemble de l'enseignement primaire.

Suite au décret de 1973, il y eut une forte augmentation des inscriptions dans tous les districts, durant la période entre 1973 et 1974, mais, en suite de quoi, la situation revint à ses valeurs habituelles. Les inscriptions n'étaient pas complètement enregistrées, mêmes dans les régions qui connaissaient un grand nombre de nouveaux élèves. Un grand nombre d'enfants, qui allèrent à l'école en 1974, abandonnèrent peu après; ainsi la situation concernant l'accès et la fréquentation de l'école revint à ce qu'on avait connu avant le décret présidentiel. La raison de ce retournement de situation est, qu'au moment d'abolir les frais d'école, aucune mesure pour remplacer les revenus perdus n'avait été annoncée. Avec une telle augmentation de la participation, il fallait lancer un programme national pour gérer les classes supplémentaires. Les commissions scolaires imposèrent un écolage de construction pour chaque enfant. Ceci frustra un bon nombre de parents qui avaient accueilli favorablement l'abolition des frais d'écolage (Nkinyangi, 1980).

Dans le domaine de l'alphabétisation des adultes les efforts qui avaient entrepris avant l'indépendance pour promouvoir l'éducation des adultes dans le pays, connurent un élan en décembre 1979 à l'occasion du 15ème anniversaire de l'indépendance du Kenya. Le président, en s'adressant à la nation, ordonna officiellement un immense programme d'alphabétisation afin d'éliminer l'analphabétisme sur une période de 5 années. L'analphabétisme était décrit comme un obstacle au développement économique et à la participation sociale. En conséquence, le programme d'alphabétisation fut présenté comme une composante importante de la stratégie globale du quatrième plan de développement (Republic of Kenya, 1979).

Suite au lancement du programme d'alphabétisation en 1979, 321'208 femmes s'inscrivirent aux classes d'alphabétisation contre 93'968 hommes. En 1990, cependant, les taux d'inscription des femmes et des hommes étaient respectivement de 105'459 et de 32'696. Ces chiffres suggèrent que les valeurs globales des inscriptions sont en déclin depuis les premières années marquées par cet enthousiasme initial (Mwiria, 1993).

L'éducation des groupes marginalisés était de la responsabilité des organisations non gouvernementales et des agences de volontaires, même si le ministère de l'éducation offrait une formation pour les enseignants des personnes handicapées et maintenait quelques institutions établies par les ONG et les agences de volontaires. Des efforts furent également fournis pour développer les offres pour les populations nomades.

La conférence mondiale sur l'éducation pour tous ralluma la flamme de l'éducation de base. Le Kenya était un participant très actif lors des réunions de préparation pour l'Afrique orientale et australe. Le pays était représenté, à la conférence, par une grande délégation menée par le président Moi, qui y fit la déclaration suivante :

Le réchauffement des relations entre l'Est et l'Ouest, le retrait des forces d'occupation dans diverses régions du monde, et la diminution des armes sont des développements qui devraient dégager d'énormes ressources pour le développement. Nous ne demandons sans doute pas grand-chose quand nous disons que les ressources ainsi épargnées soient mises à disposition de l'éducation pour tous (IAC, 1990).

Les résultats d'une étude sur l'évaluation des impacts de la conférence mondiale

Au moment de faire l'état de la question, on comprit que, suite à la conférence mondiale, le gouvernement du Kenya avait formé un groupe de travail pour l'EPT de 26 membres dirigé par le directeur de l'éducation, avec une sous-commission, la commission nationale pour la planification. Lors d'un séminaire régional, tenu en septembre 1993, à Kampala, Ouganda, le Kenya rapporta ses réalisations depuis Jomtien:

- La formation d'une commission nationale pour EPT
- Divers séminaires et ateliers de travail, dont:
 - Un atelier de travail national à Nyeri, du 16 au 20 septembre 1991 pour développer le plan d'action du Kenya pour EPT, en passant en revue les objectifs EPT du Kenya et ses stratégies;
 - Une conférence nationale sur EPT, tenue à Kisumu du 27 au 30 juillet 1992, pour concrétiser le plan d'action national.

La conférence de Kisumu, qui fut le dernier grand événement suite à Jomtien, présenta quelques recommandations importantes sur ce qu'on préfère appeler l'éducation de base pour tous, plutôt que de simplement dire l'éducation pour tous. Les recommandations couvrent largement les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire, de l'éducation spéciale, de l'éducation et de la formation informelles, de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation, de l'éducation des filles et des femmes. La conférence était sponsorisée par le ministère de l'éducation conjointement avec un bon nombre d'agences locales et d'ONG.

Des entretiens, avec 19 des 40 représentants, eurent lieu pour analyser leurs perceptions des effets de la conférence mondiale d'EPT. Par opposition aux réponses positives des officiels des ministères et des représentants des agences, ces entretiens révélèrent un manque de coopération, voire une indifférence, de la part des ONG et des organisations professionnelles. Certaines personnes déclarèrent qu'elles n'avaient pas participé à la conférence mondiale sur EPT et, de fait, en ignoraient les recommandations. Même pour celles qui y avaient participé, il était évident qu'elles ne possédaient ni ne maîtrisaient les documents importants sur les conclusions. Par conséquent, les réponses données sur les recommandations de la conférence mondiale pour EPT avaient tendance à être générales et, par moments, les personnes n'arrivaient pas à expliquer si la conférence avait eu un quelconque effet sur l'EPT.

Les officiels du gouvernement et quelques représentants des agences, qui semblaient plus au courant des recommandations d'EPT, ne pouvaient pas analyser les effets de la conférence sur les stratégies politiques ou sur les innovations. Certains programmes comme le préscolaire ou les projets pour les enfants des rues, et d'autres projets encore visant des groupes marginalisés, qui étaient attribués à EPT, étaient en cours depuis bien avant la conférence.

Les problèmes de la mise en oeuvre de l'EPT furent décrits comme financiers et liés aux ressources humaines. Ainsi, les perspectives EPT au Kenya se font pas le poids. Le manque de volonté politique et d'engagement fut mentionné comme un des obstacles majeurs pour atteindre EPT. Il y avait également peu ou pas de collaboration entre les différentes agences et les ministères gouvernementaux impliqués dans le développement de l'EPT. L'étude conclut que les déclarations et les affirmations politiques résultant de Jomtien n'avaient pas été traduites en actions pratiques ou en réalisations sur le sol du Kenya.

L'étude discute également quelques points qui travaillent non seulement contre l'esprit de Jomtien mais aussi qui nuisent aux réalisations de l'éducation faites dans le domaine de l'augmentation de la participation à l'enseignement primaire. D'un point de vue économique il n'est pas du tout évident que les programmes d'ajustement structurel soient compatibles avec les réformes nécessaires pour fournir l'éducation pour tous. Les programmes d'ajustement structurel ont sérieusement endommagé

les capacités du pays à dégager des ressources pour l'éducation de base pour tous. Dans le cas de l'éducation, avec le **crédit d'ajustement pour le secteur de l'éducation de 1990-91 - 1995-96**, le gouvernement s'est embarqué dans une politique qui vise à réduire le taux de croissance du budget actuel de l'éducation. Cette politique à laquelle s'ajoute un développement rapide de la formation universitaire, ce qui implique des dépenses supplémentaires dans le domaine de l'enseignement tertiaire, a eu un effet désastreux sur le développement de l'enseignement primaire. Cette politique oeuvre déjà aux dépens des groupes vulnérables et défavorisés qui sont sensés bénéficier de la déclaration de Jomtien (Gouvernement du Kenya, UNICEF, 1992). Le ministère de l'éducation reconnaît que le taux national de participation à l'enseignement primaire qui s'élevait à 94% en 1987 a diminué jusqu'à 90% en 1992 (Republic of Kenya, 1992).

En termes de qualité, l'étude montre que les récentes politiques éducatives, notamment celles de la mise en oeuvre d'un parcours d'étude 8-4-4, ont sérieusement déséquilibré la qualité de l'enseignement primaire. Le plan d'étude est large et chargé, les enseignants n'ont pas été suffisamment formés pour gérer les sujets et le matériel didactique, et les méthodes pour assurer de bons apprentissages manquent dans les écoles primaires publiques. La qualité en déclin de l'enseignement primaire public à laquelle s'ajoute la compétition au sein du système éducatif dans le pays ont contribué à la prolifération de nombreuses écoles privées très onéreuses, particulièrement dans les principaux centres urbains.

Un phénomène récent qui a largement contribué au faible taux de participation dans certains districts du pays est l'insécurité et les affrontements entre groupes ethniques. Les affrontements dans certaines parties de la Vallée du Rift et l'Ouest du Kenya ont infligé des

souffrances aux enfants et à leurs enseignants, où l'éducation a été interrompue due à la fermeture des écoles dans les régions concernées. Plusieurs écoles ont été contraintes à s'établir dans des camps pour réfugiés pour leur propre sécurité et celle de leurs enfants. Même si les chiffres exacts des personnes concernés n'ont toujours pas été établis, certains rapports indiquent que près de 1500 personnes ont été tuées lors des affrontements, un nombre qui comprend des enfants, et près de 300'000 familles ont été déplacées. Des enseignants sont également morts lors des affrontements et plusieurs enseignants qualifiés ont fui la région. Il en résulte un manque d'enseignants dans certains districts (*Standard*, mars 1992, *Nation May*, 1994).

Conclusion

Selon l'étude il est évident que la conférence de Jomtien est un instrument du renouvellement de l'engagement et de l'orientation politique positive à l'égard de l'EPT parmi les dirigeants politiques et les politiciens du Kenya, comme pour d'autres pays. En termes d'initiatives pratiques et concrètes, cependant, hormis la mise sur pied un groupe de travail, et de réunions de la commission nationale et de la conférence nationale, peu a été fait pour réaliser les recommandations de la conférence mondiale. Aucune des initiatives en cours pour l'éducation de base ne peut être attribuée directement à la conférence mondiale pour l'EPT. L'étude montre également que les politiques économiques et éducatives menées par le gouvernement sont en train de nuire à la participation à l'enseignement primaire qui avait été atteinte avant la conférence de Jomtien.

Références

Government of Kenya & UNICEF (1992) *Children and Women in Kenya: A Situation Analysis* Nairobi: Unicef, Kenya Country Office

Mwiria, K. (1993) Kenyan Women Adult Literacy Learners: Why their Motivation is Difficult to Sustain *International Review of Education Vol. 39, N°3*

Nkinyangi, J.A. (1982) Acces to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy *Comparative Education Review* June, 1982

Republic of Kenya (1979) *Development Plan 1980-84* Nairobi: Government Printer

Republic of Kenya (1979) *Economic Survey* Nairobi: Government Printer

The Daily Nation 28 mai 1994

The Standard 12 mars 1992

WCEFA (1990) InterAgency Commission

L'ENVIRONNEMENT DE LA RECHERCHE EN EDUCATION DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT: UN BREF EXAMEN DE LA SITUATION DE 1980 A 1996

Sheldon Shaeffer

UNICEF, Bangkok

Lorsque les études réalisées pour le livre *Educational Research Environments in the Developing World*¹² furent menées, au début des années '80, l'auteur avait une vision plutôt optimiste, du moins, et pas encore trop influencée par un principe de réalité dicté par l'illogisme des processus de développement (ou peut-être n'était-il pas encore gagné par le cynisme résultant des fréquents échecs des réformes des ministères et des agences). Sa conclusion était que l'environnement de la recherche en éducation pouvait être amélioré avec quelques analyses et efforts. Or, avant d'évaluer la validité de cette conclusion, procédons à une contextualisation.

Les problèmes de l'éducation dans le monde en développement ont bien changé au cours des 15 dernières années, du moins tels qu'ils se présentent dans la région atypique du Sud-Est de l'Asie. Dans plusieurs pays de cette région - les deux Corée, la Malaisie, Singapour, l'Indonésie, la Chine, La Thaïlande et les Philippines - les problèmes de l'accès à l'éducation de base (signifiant dans cette région une bonne comme une mauvaise scolarisation primaire) ont été résolus. Hormis quelques régions très reculées et défavorisées ainsi que les enfants nécessitant une scolarisation spéciale, la participation universelle à la première année du primaire est une réalité, même si nous avons des doutes quant à la fiabilité des données. Les problèmes par rapport à l'achèvement du cycle entier du primaire demeurent, cependant, même pour les pays les plus avancés, et la question de la qualité et des contenus de l'éducation à fournir persiste.

Un autre ensemble de pays, peu examinés il y a 15 ans, du moins par le "Nord" - le Vietnam, le Laos, le Myanmar, la Mongolie, la Cambodge - de même que des endroits très excentrés comme la Papouasie Nouvelle Guinée et d'autres petits pays du Pacifique, révèlent des problèmes considérablement plus complexes. Dans ces pays, le taux d'inscription est un problème central alors que la question de l'achèvement du cycle du primaire et de la poursuite de la scolarité sont encore plus problématiques, notamment pour les pays où la nouvelle économie du marché retire les enfants de l'école.

Avec une telle universalité de l'enseignement primaire, les nations examinent ce qu'il faut faire maintenant. Une des alternatives retenues est d'étendre la notion d'éducation de base à l'enseignement secondaire I, et on observe de nombreuses actions dans ce sens en Thaïlande, en Indonésie et aux Philippines. Un autre mouvement, encore davantage discuté, encourage le rôle du gouvernement dans le développement des programmes préscolaires, soit dans des jardins d'enfants et peut-être dans des programmes pour des enfants encore plus jeunes (groupes de jeux, garderie, etc.).

¹² Shaeffer, S. & Nkinyangi, J.A. (Eds) (1983) Ottawa, Canada: International Development Research Centre

Les nouvelles démarches sont les suivantes:

- La formation des enseignants: les enseignants ont besoin de plus d'encadrement, notamment dans les écoles et les communautés, puisque la formation professionnelle initiale ne suffit pas toujours; on pense que les systèmes de supervision des ministères peuvent fournir ce complément;
- Cela engendre une plus grande valorisation de l'encadrement et de la formation des enseignants sur le terrain et un intérêt marqué pour les parcours professionnels des enseignants au sein du système éducatif;
- Une démarche de collaboration entre les secteurs, c'est-à-dire l'idée que l'éducation doit être prise dans un sens large en relation avec d'autres secteurs comme la santé, l'alimentation, le bien-être social et les questions relatives aux droits de l'enfant et le travail des enfants;
- La décentralisation, la participation collective et les programmes d'amélioration de la qualité de l'école, où on se rend compte qu'il existe déjà de nombreuses innovations au niveau local, et que les vraies réformes éducatives doivent commencer à ce niveau plutôt que d'attendre un " projet " du ministère national ou d'un donateur étranger;
- Les nouveaux contenus de l'éducation avec la prise en compte, dans les plans d'étude, de questions sur l'environnement, l'égalité entre hommes et femmes, l'éducation contre le Sida, les droits de l'homme, de préférence en lien direct avec un ensemble plus large de savoir-faire plutôt que dissociés de tout autre problème.

En arrière fond, on trouve une analyse très impressionniste de la recherche en éducation dans la région, 15 ans plus tard, qui révèle que:

- Plusieurs des nouvelles démarches mentionnées plus haut ne sont pas l'objet de recherches officielles malgré le fait qu'elles sont soutenues par les ministères ou les donateurs. Ainsi, la recherche continue à être à la remorque des nouvelles directions et perspectives du système;
- Les grandes décisions sur la nature du système éducatif, comme la décision d'étendre la scolarité obligatoire à neuf années, continuent à être prises sans les bénéfices de recherches exhaustives;
- On trouve un intérêt marqué pour la question de la qualité des processus éducatifs dans les projets des agences comme dans les programmes des gouvernements. Cela engendre un intérêt pour les méthodes de recherche plus qualitatives et participantes;
- Les centres de recherche des ministères semblent, en général, moins forts qu'il y a 15 ans. L'étendue des compétences du personnel est plus large, mais elles sont plus étirées qu'auparavant puisque plus de clients ont besoin de leurs services, mais très souvent pour de petites recherches. De plus, ces centres sont en compétition avec les centres universitaires plus puissants;
- Les techniques de récolte et d'analyses des données ainsi que les techniques de rédaction des rapports ont progressé, mais la qualité et la profondeur des analyses et des interprétations n'ont pas tellement progressé.

Quelques exemples. En Thaïlande, le réseau national de recherche qualitative, lancé au début des années '80, a prospéré, avec plus de cent membres, des réunions annuelles, des documents et des séminaires de formation pour les chercheurs des différents secteurs. Mais les groupes de recherche n'ont qu'un pouvoir limité sur les politiques qui restent dans la ligne de mire de la compétition des nombreuses agences.

En Indonésie, des thèses à perspectives anthropologiques, méprisées il y a dix ans par les institutions délivrant des doctorats, sont désormais considérées comme plus légitimes, voire " égales " aux thèses quantitatives. Mais le centre de recherche et de développement du ministère

n'a qu'un petit rôle à jouer dans le pilotage des innovations et influence peu le développement des nombreuses activités des agences.

Aux Philippines, la formation des planificateurs et des chercheurs est encore considérée comme quelque chose qui doit avoir lieu hors du pays; il existe peu de possibilités, à un niveau élevé, d'offrir une telle formation, ou si elles existent le ministère leur accorde peu de légitimité.

Dans des pays comme le Cambodge, le Myanmar et le Laos, la recherche pour le développement menée par les universités ou les ministères est pratiquement non existante, et les chercheurs et les institutions de recherche en sont réduits à jouer le rôle d'assistants pour des études sectorielles menées par les donateurs et pour les phases préparatoires des prêts et subsides des donateurs.

En résumé, il y a plus de recherches en cours dans plusieurs institutions et avec un large éventail d'approches et de méthodologies. Mais, reste le problème de savoir comment faire en sorte que les chercheurs puissent rapidement traiter des problèmes urgents, et comment faire en sorte que les politiciens écoutent les recommandations résultants de la recherche. Peut-être qu'une autre revue, plus détaillée, de l'environnement de la recherche serait utile au moment où nous abordons le nouveau millénaire.