



Organisation des Nations Unies pour  
l'éducation, la science et la culture

Le bulletin d'information  
du Secteur de l'éducation  
de l'UNESCO

# L'éducation AUJOURD'HUI

## APPRENDRE DANS SA LANGUE : UNE UTOPIE ?

### A L'INTERIEUR



#### APPRENTISSAGES

Burundi, Guatemala :  
réinsérer les enfants des rues  
p. 2-3



#### DOSSIER

Enseignement  
multilingue : le débat  
p. 4



#### EDUCATION POUR TOUS

Le programme accéléré  
presse le pas  
p. 9



#### EN BREF

Initiatives du  
monde entier  
p. 10

**On le sait désormais; un enfant apprend mieux dans sa langue maternelle. A condition qu'on lui en donne la possibilité. Notre dossier de quatre pages analyse les mérites du multilinguisme et les résistances qu'il rencontre.**

### EDITO

Il existe un lien entre langue et identité – comme l'implique l'expression « langue maternelle ». Une identité assure un équilibre entre différents aspects de notre personnalité. Le groupe social exprime une partie de son identité par les langues utilisées dans l'enseignement ; une société en bonne santé choisit les solutions qui vont assurer l'harmonie entre les groupes sociaux et la confiance chez les individus. Fort heureusement, ces objectifs sont habituellement compatibles.

Des recherches ont montré que les enfants dont l'éducation a commencé dans leur langue maternelle prennent un meilleur départ, et réussissent mieux par la suite, que ceux dont la scolarité a débuté dans une langue autre que la leur. Il en va de même pour les adultes en quête d'alphabétisation. Cette conclusion est désormais largement appliquée, même s'il existe encore des gouvernements qui tiennent à imposer dès le départ une langue étrangère aux jeunes enfants, soit par un souci erroné de modernité, soit pour traduire la prééminence d'un groupe social.

L'UNESCO poursuit la publication de ces résultats de recherche : la plus récente est notre document-cadre *L'éducation dans un monde multilingue*. Les événements préoccupants des premières années du nouveau millénaire ont aidé à remettre les choses en place en montrant aux gouvernements que la recherche de l'harmonie sociale est préférable pour le bonheur et la capacité de production des peuples au maintien des hiérarchies d'influence.

Dans la vie de tous les jours, les choses ne sont cependant pas toujours aussi simples. Certaines langues ne disposent pas de tous les registres de vocabulaire et de concepts qui peuvent être nécessaires au-delà des premières étapes de la scolarité, sans un supplément de codification et de création de mots nouveaux. La famille de mon père est de langue galloise, et je me rappelle mon oncle, disant la difficulté d'enseigner la géographie en gallois, parce que les enfants passaient plus de temps à assimiler des mots nouveaux qu'à apprendre la géographie. Aujourd'hui, cette langue s'est adaptée et l'éducation galloise est tout à fait à la hauteur.

Si l'on veut donner confiance aux individus dans le monde tel qu'il est, il faut aussi leur donner la capacité de communiquer en dehors de leur propre groupe linguistique, en utilisant soit une autre langue soit une langue internationale. Je n'ai commencé à parler français couramment qu'une fois adulte, mais le fait de jongler avec deux langues de travail, au Canada et à l'UNESCO, a été pour moi un enrichissement. Je me réjouis par ailleurs que mes deux petits-fils aient appris le gaélique lorsqu'ils se sont installés dans l'Ile de Skye, en Ecosse : cela leur permet de dissimuler des secrets à leurs parents !

John Daniel

Sous-Directeur général pour l'éducation

# Faire l'école, pas la guerre

Au Burundi, 1 500 enfants des rues reprennent le chemin de l'école

A onze ans, Fiston se promenait pieds nus dans les rues poussiéreuses de Bujumbura, la capitale du Burundi.

La première fois que Laurence Bimpenda, l'assistante sociale qui coopère avec le bureau de l'UNESCO au Burundi, a croisé son chemin, il avait déjà passé quatre ans dans la rue. Aujourd'hui, il s'en sort plutôt mieux que d'autres. Recueilli par d'anciens voisins, il fréquente l'école primaire, même s'il a plusieurs années de retard.

L'histoire de Fiston pourrait être celle des 5 000 autres enfants dans la rue qui survivent dans les grandes villes du pays. A cause de la guerre qui oppose les Hutus (85 % de la population) aux 15 % de Tutsis qui détiennent le pouvoir, et des ravages du sida (40 % de Burundiens infectés), orphelins, enfants

Lancé il y a trois ans, ce programme est parti d'une réflexion de Dorcela Bazahica, administratrice nationale du programme Droits de l'homme au bureau de l'UNESCO à Bujumbura. « Il y avait toujours un groupe d'enfants qui mendiaient devant nos locaux », raconte-t-elle. « J'ai surpris un jour notre chef de bureau en train de leur donner une pièce. Je lui ai dit que ça ne servait à rien. Il m'a alors mise au défi de trouver une solution. C'est là que j'ai mis en place le programme dont je suis aujourd'hui responsable ».

## L'éducation comme remède

Elle demande alors aux enfants ce qu'ils souhaitent. « Retourner à l'école », répondent la plupart des gamins. Mais avant de les scolariser, il a fallu trouver où dormir à ceux qui n'avaient pas de toit.

Résultat : après trois ans, ce sont près de 1 500 enfants qui sont aujourd'hui pris en charge dans l'ensemble du pays. Et si certains n'ont pas réussi à supporter le minimum de discipline imposée par les centres, les jeunes, dans leur majorité, vont au bout du cursus primaire. Certains ont même réussi le concours national qui leur garantit l'accès au collège.

« Les petits commerces de la rue, la mendicité supposent une débrouillardise qui leur assure une certaine connaissance du français et une incontestable aptitude au calcul », observe Yacouba Sow, qui dirige le bureau de l'UNESCO au Burundi.

Reste que l'intégration dans le milieu scolaire de gamins habitués aux rapports de force, à être livrés à eux-mêmes pendant parfois plusieurs années, ne va pas de soi. Les enseignants ne voient pas toujours d'un bon œil l'arrivée de ces enfants turbulents dans leurs classes surchargées.

## L'apprentissage de la discipline

« Les enfants de la rue sont souvent en retard d'un ou deux ans, explique ainsi Virginie Niziyimana, enseignante dans la principale école primaire de Ngozi. Ils sont plus grands, plus costauds. Ils donnent des coups de bâton aux autres. S'ils sont soutenus par les centres ou les familles d'accueil, ça va. Mais il faudrait qu'ils soient mieux encadrés par les structures qui les hébergent ».

Initialement conçu pour scolariser les enfants de la rue, le programme de l'UNESCO a pourtant déjà dû élargir ses ambitions en cherchant pour ces jeunes des familles ou des centres d'hébergement et en aidant ceux-ci financièrement. Or l'UNESCO élabore les projets, mais n'est pas bailleur de fonds. Une convention passée avec le PAM lui permet de distribuer de la nourriture, mais le programme de scolarisation dépend aussi des sources de financement extérieures.

L'UNESCO fait aujourd'hui la chasse aux donateurs en vue d'étendre son projet.

**Contact : Dorcela Bazahica, UNESCO Bujumbura**  
Mél : [d.bazahica@unesco.org](mailto:d.bazahica@unesco.org)

Une version plus longue de cet article est parue dans *Le Monde de l'éducation* de juin 2003.



© Le Monde de l'éducation

*Après des années dans la rue, le retour à l'école ne va pas toujours de soi.*

abandonnés ou séparés de leurs parents par la guerre, sont en effet nombreux.

C'est à ces enfants livrés à eux-mêmes que s'adresse le programme de scolarisation mis en place par l'UNESCO, avec le concours d'organisations de la société civile, du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Action sociale et de la promotion de la femme.

La première urgence a donc consisté à leur trouver des familles d'adoption ou des centres d'accueil, comme celui de Ngozi, deuxième ville du pays, qui reçoit aujourd'hui près de 400 orphelins. L'UNESCO paie les frais de scolarité, fournit la chemise et le short marron, l'uniforme des écoliers burundais, ainsi que les repas, avec le concours du Programme alimentaire mondial (PAM).

# Sortir des pièges de la rue au Guatemala

Un programme de réinsertion accueille les adolescentes pour les extraire du cycle infernal de la mendicité, de la prostitution et de la drogue



© Anne Pascal

Après une scolarité chaotique, les jeunes filles reprennent contact avec les livres.

Paola, une jeune prostituée, vit dans un parc à deux pas du Palais national, à Ciudad Guatemala. Sous l'emprise de plusieurs drogues (marihuana, colle, crack...), elle répond à grand peine lorsqu'on lui parle.

Le Dr Rudy et Claudia, une jeune assistante sociale, ancienne droguée et prostituée, abordent Paola. Tous deux sont employés à *Solo Para Mujeres* (Pour femmes seulement), une organisation non gouvernementale qui prend en charge les fillettes et les jeunes mères vivant dans la rue.

## Echapper à la violence familiale

L'histoire de Paola ne diffère en rien de celle des 600 autres filles de 8 à 20 ans accueillies depuis dix ans dans les foyers. « Ces jeunes femmes ont découvert l'alcoolisme, la drogue, la prostitution et les brutalités physiques et sexuelles au sein même de leur famille », explique Betty Rueda, directrice de *Solo Para Mujeres*. « Elles ont tout simplement été chassées de chez elles. Sans éducation, il ne leur reste que la mendicité, la prostitution et la drogue pour survivre ».

Un cercle vicieux que *Solo Para Mujeres*, *Les Trois Quarts du Monde* (une organisation

française à but non lucratif) et l'UNESCO s'efforcent de briser. « Notre but est d'abord de leur rendre leur confiance et leur dignité », souligne Anne Pascal des *Trois Quarts du Monde*.

## Des prostituées devenues éducatrices

Les deux foyers sont réservés aux filles et à leurs enfants. Le premier, créé en 1991, abrite aujourd'hui quarante-cinq adolescentes et dix enfants en bas âge – un chiffre qui a doublé en deux ans. Elles y réapprennent à s'occuper de leurs enfants, à faire la lessive et la cuisine. Mais elles reçoivent aussi un soutien psychologique et des informations de prévention sur la contraception, le VIH/sida et les violences sexuelles.

Chaque matin, elles peuvent également suivre des cours d'alphabétisation. La plupart de ces jeunes filles ont eu une scolarité chaotique et doivent reprendre contact avec la lecture et l'écriture avant d'espérer aborder d'autres apprentissages. Neuf sont scolarisées à l'école primaire du quartier. « L'une d'elles est déjà employée comme secrétaire commerciale et une autre veut devenir infirmière. », se félicite Anne Pascal. Le fait que quatre des six éducatrices des foyers soit d'anciennes

droguées et prostituées est certainement pour beaucoup dans cette réussite.

Des activités d'apprentissage – jeux, thérapie musicale, etc – sont proposées aux enfants. « Les encadrer le plus tôt possible est le seul moyen d'éviter qu'une autre génération se retrouve à la rue », estime Anne Pascal.

Le second foyer s'est ouvert en 2002 à deux pas de la gare routière, haut lieu de la prostitution des mineures. Aucun stupéfiant n'y est admis, mais les portes sont ouvertes à toutes, quel que soit leur état. Les droguées y trouvent un soutien médical et psychologique, de la nourriture. Les jeunes filles malades ou enceintes peuvent y passer la nuit. Le sida est un problème croissant.

Tout comme la sécurité. Des hommes armés ont à plusieurs reprises attaqué les foyers et menacé les jeunes filles. « Ce ne sont pas des saintes », commente Anne Pascal. « Il s'agit surtout d'histoires de dettes non payées, mais la police est impuissante ».

## Un tremplin vers l'avenir

Un tiers de ces jeunes filles est promis à une mort précoce. Un autre tiers retombe dans la drogue et la prostitution. Mais un tiers d'entre elles parvient à échapper à l'engrenage infernal. « Lorsqu'une adolescente vit dans la rue depuis l'âge de 7 ans, à 15 ans, elle a déjà tout un passé de déchéance morale. Il n'y a plus aucune estime de soi, » note Betty de Rueda. « Mais quel bonheur lorsqu'elles découvrent qu'elles ont des qualités et qu'une autre vie est possible. »

Pour Florence Migeon, du Programme de l'UNESCO pour l'éducation des enfants et des jeunes en situation difficile, le manque général d'attention accordée à ce groupe si vulnérable est particulièrement inquiétant. « Dans la rue », rappelle-t-elle, « les filles sont peut-être moins visibles que les garçons, mais elles sont souvent plus exposées à la violence, aux agressions sexuelles et à la prostitution. »

Contact : Florence Migeon, UNESCO Paris  
Mél : [f.migeon@unesco.org](mailto:f.migeon@unesco.org)

# La longue marche vers le **multi**

Toutes les études le montrent : on apprend mieux dans sa langue maternelle. Encore faut-il qu'elle soit pas le cas de la plupart des idiomes minoritaires. Plus sensibles qu'hier aux vertus du multilinguisme, de favoriser un apprentissage en plusieurs langues. Mais les obstacles, aussi bien politiques qu'écono



# Linguisme

enseignée à l'école, ce qui n'est certains pays essaient aujourd'hui miques, restent nombreux.



L'affaire avait fait grand bruit. En 1998, les électeurs de Californie (Etats-Unis) adoptaient par référendum l'usage obligatoire de l'anglais comme langue unique dans les écoles publiques. Malgré l'opposition d'une coalition d'organisations de défense des droits civiques, la désormais célèbre « proposition 227 » était approuvée par plus de 60 % des votants.

Conséquence : les enfants d'origine étrangère habitant cet Etat n'ont plus la possibilité de suivre un enseignement dans leur langue maternelle, l'espagnol dans la plupart des cas. La proposition 227 prévoit en effet qu'après un an d'enseignement intensif de la langue anglaise, tous les enfants soient plongés dans le système éducatif général.

L'histoire peut sembler anecdotique. Elle ne l'est pas. Elle révèle d'abord le caractère passionnel de tout ce qui touche à la langue. Elle s'inscrit aussi à rebours d'un mouvement qui, depuis plusieurs décennies, va plutôt dans le sens d'une reconnaissance de la langue maternelle et, plus largement, des vertus du plurilinguisme.

« Les enseignants connaissent pourtant la valeur d'un apprentissage dans la langue maternelle depuis des années », note Nadine Dutcher, consultante au Center for Applied Linguistics de Washington (Etats-Unis).

## Des résultats meilleurs

De nombreuses études ont en effet montré que les résultats obtenus par les enfants ayant reçu une éducation de base dans leur langue maternelle sont meilleurs. Lorsqu'on sait que près de 476 millions d'analphabètes sont locuteurs de langues minoritaires, l'information n'est pas indifférente.

Ainsi au Etats-Unis, un laboratoire de recherche de l'Université George Mason (Virginie) analyse depuis 1985 les résultats de 23 écoles élémentaires réparties dans 15 Etats. Sur six programmes différents, quatre sont dispensés en partie dans la langue maternelle des élèves. L'étude montre qu'après 11 ans de scolarisation, il existe un lien direct entre durée d'enseignement dans la langue maternelle et résultats scolaires : les élèves qui réussissent mieux au lycée sont ceux qui ont suivi un cursus bilingue.

« L'apprentissage dans la langue maternelle présente des vertus cognitives mais aussi émotionnelles. Les membres d'une minorité se sentent valorisés lorsqu'on utilise leur

langue », indique encore Nadine Dutcher. « L'enfant qui apprend dans une autre langue que la sienne reçoit de l'école deux messages implicites : d'une part que s'il veut progresser intellectuellement, ce n'est pas grâce à sa langue qu'il y parviendra, d'autre part que sa langue n'a en soi rien d'intéressant », ajoute Clinton Robinson, consultant spécialisé dans l'éducation et le développement et ancien directeur des programmes internationaux du Summer Institute of Linguistics (SIL) UK, Royaume-Uni.

## Revoir les politiques linguistiques

Plus sensibles à ces arguments que par le passé, certains pays industrialisés ont commencé à revoir leur politique linguistique. Le principe sacro-saint selon lequel l'intégration passerait par un abandon de sa langue au profit de celle du pays d'accueil n'est plus un dogme absolu. « La tradition jacobine qui consistait à punir l'usage des patois à l'école a évolué », commente ainsi Michel Rabaud, chef de la Mission interministérielle sur la maîtrise de la langue française. « On ne considère plus que parler une autre langue que le français, soit un handicap pour l'élève ».

Accueillant sur leur sol un nombre croissant de migrants, les pays du Nord doivent en effet s'adapter. En 2000, plus du tiers des citoyens de moins de 35 ans vivant en Europe de l'Ouest étaient issus de l'immigration, comme le précise un rapport sur la diversité linguistique dans l'Europe<sup>1</sup> qui vient d'être publié par l'UNESCO.

Une étude menée à La Haye (Pays-Bas), citée par ce rapport, montre que sur 41 600 enfants âgés de 4 à 17 ans, 49 % des élèves du primaire et 42 % de ceux du secondaire utilisent chez eux une autre langue que le néerlandais. Difficile dans ces conditions de continuer à mener une politique d'assimilation linguistique comme par le passé.

« Malgré cela, les langues des migrants ne font souvent l'objet d'aucune législation particulière, contrairement aux langues régionales. Mais cela va changer, parce que la réalité démographique change », assure Kutlay Yagmur, chercheur dans le domaine du multilinguisme à l'université de Tilburg (Pays-Bas), l'un des deux auteurs de l'étude. →

1. *Language Diversity in Multicultural Europe, Comparative Perspective on Immigrant Minority Languages at Home and at School*. Disponible uniquement en anglais. Pour en savoir plus : [www.unesco.org/most/discuss.htm](http://www.unesco.org/most/discuss.htm)

## La longue marche vers le multilinguisme

Déjà, certains pays ont pris acte de ces changements. C'est le cas de l'Etat de Victoria, en Australie, où le bilinguisme a depuis une vingtaine d'années été progressivement instauré dans toutes les écoles primaires. En 2002, des cours obligatoires de « langue autre que l'anglais » étaient dispensés dans 41 langues dans les écoles primaires ou secondaires.

### Des obstacles redoutables

Parallèlement, la langue maternelle, et plus largement le plurilinguisme, ont progressivement acquis une reconnaissance internationale. Parler sa langue devient progressivement un droit. Créée en 1999 à l'initiative de l'UNESCO, la Journée internationale de la langue maternelle, célébrée le 21 février, en est une illustration. La promotion de l'enseignement en langue maternelle ainsi que l'éducation bilingue ou multilingue font partie des principes défendus par l'UNESCO dans un document-cadre qui vient d'être publié (voir encadré).

De plus, la langue est désormais reconnue comme partie intégrante de l'identité d'une population. En témoigne la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, adoptée en 2001, qui reconnaît l'importance des langues dans la promotion de la diversité culturelle.

Et pourtant, malgré cette prise de conscience croissante, de nombreux obstacles subsistent. A commencer par des obstacles

## Le multilinguisme dans les textes

L'éducation bilingue et multilingue fait référence à l'emploi de deux langues ou plus comme vecteurs d'enseignement. En 1999, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté le terme d'« éducation multilingue » pour désigner l'emploi d'au moins trois langues dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale ou nationale et une langue internationale. C'est ce que rappelle le document-cadre de l'UNESCO qui vient de paraître, sous le titre *L'Education dans un monde multilingue*.

Parmi les Déclarations et conventions adoptées par les Etats membres, plusieurs textes définissent un cadre normatif applicable aux langues et à l'éducation, comme la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (1976), qui prône explicitement l'enseignement dans la langue maternelle, et la Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001) qui évoque l'importance des langues pour la promotion de la diversité culturelle.

Ces textes détaillent la position de l'UNESCO, qui se décline selon trois principes :

- 1 promouvoir l'enseignement dans la langue maternelle afin d'améliorer la qualité de l'éducation
- 2 favoriser l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes et en tant qu'élément clé dans des sociétés linguistiquement diverses
- 3 encourager la démarche consistant à faire de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle.

politiques. « Toute décision concernant les langues est politique », analyse Linda King, spécialiste principale du programme à la Division de la promotion de la qualité de l'éducation (UNESCO). « Mais elle se double de considérations techniques sur les modalités d'apprentissage des langues. L'essentiel est de respecter les langues locales et de leur donner une légitimité dans le cadre de l'école tout en permettant aux élèves d'avoir accès à une langue nationale et internationale ».

Auteur de *La Guerre des langues et les politiques linguistiques* (Hachette, 1999), Louis-Jean Calvet est encore plus explicite. « La guerre des langues n'est jamais que l'aspect linguistique d'une guerre plus vaste », écrit-il.

### Une décision politique

Ce sont le plus souvent les minorités qui font les frais de cette guerre. La première mesure de vexation qui leur est infligée consiste en général à interdire l'usage de leur langue. Un seul exemple parmi des centaines : dans l'Indonésie de Suharto, la communauté chinoise faisait jusqu'en 1998 l'objet d'une répression systématique. L'usage du chinois y était formellement proscrit.

A l'inverse, la promotion des langues nationales dépend généralement d'une décision politique volontariste. Au lendemain de l'indépendance, une des premières mesures prises par les nouveaux régimes africains fut de réhabiliter les langues nationales. Le swahili est ainsi devenu en 1963 langue officielle du Kenya. La Guinée a quant à elle entamé dès son indépendance une décolonisation linguistique. Elle a décrété langues officielles les huit idiomes les plus parlés dans le pays et lancé des campagnes d'alphabétisation.

Arrivé au pouvoir à la faveur d'un coup d'Etat, le général Conté rétablira pourtant, dès le milieu des années 1980, la totalité de l'enseignement en français. Quant aux élites kenyanes, elles parlent aujourd'hui plus

## Les langues les plus parlées dans le monde

(en millions)



Source : Population Data.net, 2000.

→ volontiers l'anglais que le swahili. « Une décision symbolique ne suffit pas », observe Annie Brisset, professeur à l'école de traduction et d'interprétation d'Ottawa (Canada) et consultante de l'UNESCO sur la question des langues. « Dans un certain nombre de pays d'Afrique, la langue des anciens colons jouit encore d'un tel prestige que les parents préfèrent scolariser leurs enfants en français ou en anglais, parce que c'est encore synonyme de promotion sociale ».

### Le renouveau des langues locales

« Pour qu'une approche multilingue fonctionne, il faut que le pouvoir perçoive la multiplicité des langues comme une richesse et non comme un problème à gérer. Il faut aussi que les populations elles-mêmes soutiennent cet effort », estime Clinton Robinson.

C'est dans cette optique qu'a été créée en 2001 l'Académie africaine des langues, basée au Mali, afin de promouvoir l'usage des langues du continent. Depuis 1994, le Mali applique la pédagogie dite « convergente », qui consiste à enseigner aux enfants du primaire dans leur langue maternelle pendant les deux premières années de leur scolarité.

Plus récemment, le Sénégal a quant à lui lancé une politique de réhabilitation des langues nationales. Depuis la rentrée 2002, les élèves de 155 classes du pays suivent les cours en wolof, pulaar, sérère, diola, mandingue et soninké, six langues choisies parmi les 23 parlées dans le pays. Désormais, les enfants seront scolarisés en langue nationale à 100 % en maternelle, à 75 % au cours préparatoire et à 50 % au cours élémentaire. Le français reprend ensuite le dessus.

Mais aux obstacles politiques peuvent s'ajouter des limites techniques. Pour des pays qui, comme le Nigeria, comptent plus de 400 langues sur son sol, la tâche s'annonce plus compliquée. Comment choisir les langues d'enseignement ? Selon quels critères ? En outre, un parler, quel qu'il soit, doit pouvoir s'adapter aux réalités de la vie contemporaine.

### Adapter les idiomes

« Pour devenir vecteur d'enseignement, une langue ne doit pas seulement être capable de décrire la mythologie de la forêt, mais aussi des phénomènes comme la fonction chlorophyllienne ou les mécanismes de l'effet de serre », précise Ibrahim Sidibe, spécialiste du programme à la Division de l'éducation de base de l'UNESCO. Mais comment une langue

pourrait-elle parvenir à créer de nouveaux mots, pour désigner un logiciel ou un navigateur Internet, lorsqu'elle est marginalisée et réduite aux échanges quotidiens ?

Fortement concurrencées par le russe pendant près de 70 ans, les langues parlées dans les anciennes Républiques soviétiques manquent aujourd'hui des termes adéquats pour décrire notre environnement technologique ou scientifique.

« L'azeri est devenu la langue officielle de l'Azerbaïdjan en 1992 », explique Annie Brisset. Première conséquence : l'alphabet latin a remplacé le cyrillique. « Ensuite, on ne l'utilisait plus que dans la conversation courante. Il a donc fallu constituer des bases de données terminologiques afin de recenser tous les mots et expressions existant dans cette langue et créer des termes nouveaux pour l'adapter aux besoins juridiques, commerciaux, diplomatiques ou technologiques d'aujourd'hui. C'est un préalable indispensable avant de l'enseigner à l'école ».

La tâche est immense. Et coûteuse. Le Pérou en a fait l'expérience. En 1975, un décret du gouvernement fait du quechua une langue officielle. Cela impliquait de traduire tous les documents officiels et de l'enseigner à l'école. Le gouvernement de l'époque évalua à 200 000 le nombre d'enseignants nécessaires. Le projet fut progressivement abandonné. Mais la pression en faveur d'une généralisation de l'enseignement bilingue vient désormais des populations indiennes elles-mêmes.

« De plus en plus conscients de leurs droits, les mouvements indigènes réclament une reconnaissance de leur culture », indique Juan Carlos Godenzi, enseignant à l'Université de Montréal (Canada) et ancien directeur du département d'éducation bilingue au ministère de l'éducation du Pérou.

Et cette reconnaissance passe avant tout par une valorisation de la langue, socle de toute construction identitaire. ●

## 3 000 langues menacées

Sur les quelque 6 000 langues parlées dans le monde, près de la moitié pourraient disparaître. Une étude réalisée en 1999 par le Summer Institute of Linguistics de l'Université du Dakota du Nord (Etats-Unis) montre en effet que plus de 3 000 langues sont aujourd'hui parlées par moins de 10 000 personnes. Or, les linguistes estiment qu'en dessous de 100 000 locuteurs, une langue est en danger.

Certes, la disparition des langues n'est pas nouvelle. Au moins 30 000 d'entre elles se seraient déjà éteintes depuis que l'homme parle. Rares sont celles qui, comme le chinois, le grec, l'hébreu ou le sanskrit ont passé le cap des 2000 ans.

Ce qui est nouveau en revanche, c'est la vitesse avec laquelle elles meurent. Il y a plusieurs raisons à cela. Les conquêtes coloniales d'abord, qui auraient éliminé à elles seules 15 % des langues parlées à l'époque. A quoi il faut ajouter à partir du XIX<sup>e</sup> siècle le développement des Etats Nations, dont l'unité territoriale s'est constituée en partie autour d'une homogénéité linguistique.

Plus récemment, l'internationalisation des marchés financiers et le développement des communications électroniques ont encore accentué le processus. Un seul exemple : alors que les anglophones représentent moins de 20 % de la population mondiale, 68 % des pages web produites aujourd'hui le sont en anglais.

La situation est d'autant plus préoccupante que lorsqu'une langue a perdu son dernier locuteur, il est extrêmement difficile de la ressusciter. Seule une politique volontariste, comme celle menée au Japon pour sauver l'aïnou – qui ne comptait plus que huit locuteurs sur l'île d'Hokkaido à la fin des années 1980 – peut y parvenir.

La Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO reconnaît le poids des langues dans notre héritage. A l'image de la langue des Garifuna (Belize), plusieurs d'entre elles figurent d'ailleurs sur la liste des chefs d'œuvre du patrimoine oral et immatériel établie depuis 2001 par l'UNESCO.

## L'aide internationale relancée

Certaines critiques s'élèvent contre ce nouveau mécanisme de financement

Lancée en avril 2002 par la Banque mondiale et différents partenaires<sup>1</sup>, l'Initiative de financement accéléré (FTI) vise à doter les pays les plus pauvres des moyens nécessaires pour qu'ils parviennent d'ici 2015 à l'éducation primaire universelle.

« C'est la confirmation attendue de la promesse faite au Forum mondial sur l'éducation que les pays équipés de plans éducatifs crédibles ne seraient pas laissés sans ressources », remarque Abhimanyu Singh, qui dirige à l'UNESCO l'Unité de suivi de Dakar.

Un premier contingent de sept pays satisfaisant aux deux principaux critères – disposer d'une stratégie de réduction de la pauvreté et d'un plan de soutien du secteur éducatif – vont bénéficier de ce soutien. Il s'agit du Burkina Faso, de la Guinée, de la Guyana, du Honduras, de la Mauritanie, du Nicaragua et du Niger. Auxquels se sont ajoutés la Gambie, le Mozambique et le Yémen.

Pour beaucoup, le premier mérite de la FTI est d'inciter les gouvernements à établir des plans concrets de scolarisation universelle, et de contraindre les donateurs à mettre la main à la poche.

### Critiques acerbes

Le programme a ses détracteurs, et certains, des ONG pour la plupart, se disent excédés par les lenteurs de l'opération. Barbara Bruns, du Secrétariat de la FTI à la Banque mondiale, réplique en annonçant que les crédits seront dégaugés pour les dix premiers pays dès juillet 2003.

D'autres dénoncent l'absence de consultation avec la société civile. L'ONG ActionAid s'en inquiète dans un ouvrage, *Fast Track or Back Track (Le programme accéléré : marche avant ou marche arrière ?)*. Christophe Zungrana, du Réseau africain de campagne sur l'Education pour tous (ANCEFA), regrette pour sa part que dans son pays, le Burkina Faso, il n'y ait pas eu de débat sur le type d'éducation souhaité par

la nation. « Les fonds peuvent arriver et être employés à renforcer un système décrié par tous », note-t-il. « Nous devrions plutôt réfléchir à ce que nous voulons enseigner et dans quel but. »

Certains sont d'abord préoccupés d'apporter une éducation de qualité et d'accueillir un plus grand nombre d'élèves, ce qui, selon eux, passe par une revalorisation de la fonction enseignante. La FTI recommande des salaires égaux à 3,5 fois le PIB par habitant. Or au Burkina Faso, selon Christophe Zungrana, c'est à peine la moitié de ce que touchent les enseignants !

### Un déficit criant

Mais la critique qui revient le plus souvent porte sur la frilosité des bailleurs de fonds.

Le coût du programme accéléré était ainsi estimé à 430 millions de dollars sur trois ans pour les sept premiers pays. En mars 2003, plus de 200 millions avaient été mobilisés. « Ce montant », précise Barbara Bruns, « s'appuie sur une analyse des capacités nationales de mise en œuvre pour les trois prochaines années. C'est une augmentation de 40 à 60 % par rapport aux engagements d'aide existant dans la plupart de ces pays. »

Autre pomme de discorde : la faible portée du programme. « L'Education pour tous compte six objectifs », souligne Abhimanyu Singh. « Se concentrer uniquement sur l'éducation primaire universelle pourrait conduire à négliger les autres objectifs de Dakar, comme l'alphabétisation des adultes, ou la qualité de l'éducation. »

## 3 questions à Amina J. Ibrahim

La coordinatrice nationale de l'Education pour tous au Nigeria commente la mise en œuvre de l'Initiative de financement accéléré (FTI) dans son pays.

### 1 Le Nigeria est candidat pour bénéficier de la deuxième phase de l'Initiative.

#### Quelle est sa particularité ?

Cette deuxième phase, dite « analytique », du programme de financement accéléré est destinée aux pays qui n'ont pas de stratégies de réduction de la pauvreté, ni de plans pour le secteur de l'éducation. Les financements proposés nous aideront à jeter les bases de notre future participation à l'Initiative. Le Nigeria a été choisi parce qu'il est l'un des cinq pays ayant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés. A la différence de la première phase de la FTI, celle-ci nous laisse beaucoup plus de marge pour nous entendre avec les donateurs sur les conditions d'obtention des fonds.

### 2 Selon vous, est-ce une chance ou un risque pour le Nigeria ?

C'est certainement une bonne chose. Contrairement à la FTI « normale », il s'agit de

fixer un cadre précis d'intervention. Mais ce n'est pas une camisole de force. Je pense que cette phase analytique est la suite attendue aux engagements pris par les bailleurs de fonds à Dakar. On n'est encore qu'au stade des propositions, mais l'intention est là et nous devons la soutenir.

### 3 Le Nigeria pourra-t-il préserver un enseignement de qualité tout en accueillant un plus grand nombre d'élèves ?

Le problème s'est posé dans les années 1970 lorsque nous avons voulu universaliser l'éducation primaire. La quantité a été privilégiée au détriment de la qualité, et nous en payons aujourd'hui les conséquences. Nous voulons éviter que les enfants quittent l'école avec un certificat, mais qui ne ferait d'eux que des « analphabètes diplômés ». Nous avons jusqu'à 2015 pour scolariser tous nos enfants. Cela nous laisse un peu de temps.

1. La Communauté européenne, l'UNESCO, l'UNICEF, les banques de développement multilatérales et 15 agences bilatérales.



## La Semaine de l'EPT bat des records

La troisième édition de la Semaine de l'Education pour tous, célébrée du 6 au 13 avril, a été un véritable succès. L'objectif, cette année, était d'encourager l'éducation des filles en incitant les gouvernements à leur ouvrir grand les portes de l'école.

Le 9 avril, à l'initiative de la Campagne mondiale pour l'éducation, une foule incroyable de 1,8 million de personnes a battu le record de la plus grande leçon simultanée de l'histoire. Dans un message adressé aux organisateurs, Kofi Annan a espéré que ce serait « une leçon que le monde n'oublierait jamais ».

Dans la foulée, l'association NetAid lançait sur Internet une pétition adressée aux membres du G8 réunis à Evian (France, 1-3 juin), rappelant aux leaders mondiaux leur promesse de financer généreusement l'Education pour tous.

Les bureaux hors Siège de l'UNESCO et les partenaires de l'Education pour tous avaient par ailleurs organisé des activités de sensibilisation élaborées dans une cinquantaine de pays : concours de rédaction inter-établissements, tables rondes, débats à la radio et à la télévision, articles de presse et défilés. Les plus originales furent sans doute cette conférence de presse donnée à Dakar (Sénégal) par des jeunes filles employées comme domestiques, venues témoigner de leurs difficultés pour accéder à l'école, ou encore ce match de football organisé au Ghana entre de jeunes équipes féminines.

De nombreux pays ont profité de l'occasion pour lancer la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, un coup d'envoi donné au Brésil sous la forme d'un décret officiel.

Plus de détails sur la Semaine sur [www.unesco.org/education/efa/fr](http://www.unesco.org/education/efa/fr)



Les élèves des écoles primaires de Khomasdal et St. Andrew à Windhoek (Namibie) chantent à l'occasion de la Semaine de l'Education pour tous.

© John Thyne

## Autour du monde

→ Quarante planificateurs et statisticiens de l'éducation de 12 pays d'Asie centrale se sont réunis du 4 au 8 mai à Almaty (Kazakhstan) pour un atelier organisé par l'Institut de statistique de l'UNESCO. L'accent a été mis sur l'importance de disposer de données fiables pour étayer les politiques nationales d'éducation.

→ Depuis janvier 2003, le nouveau gouvernement kenyan s'emploie à concrétiser l'éducation primaire gratuite et obligatoire. Le nombre des nouveaux scolarisés en première année est passé cette année de 5,9 à 7,4 millions. Le ministère kenyan de l'éducation a versé aux écoles 519 millions de shillings kenyans (quelque 7,7 millions de dollars EU) pour l'achat de matériels de base. La Banque mondiale a promis un soutien de 50 millions de dollars.

→ La Réunion ministérielle organisée par le Forum de l'Education pour tous en Asie du sud-est (Islamabad, 21-23 mai) a réuni les ministres de l'Education du Bangladesh, du Bhoutan, de l'Inde, des Maldives, du Pakistan, du Népal et du Sri Lanka, qui ont élaboré des stratégies pour financer l'Education pour tous, réduire les disparités entre les sexes et partager les meilleures pratiques pour une éducation de qualité.

→ Les bureaux régionaux de l'UNESCO et de la FAO et le Centro de investigación y desarrollo de la educación (CIDE) d'Amérique latine travaillent à un plan destiné au Programme régional d'éducation des populations rurales. Cette initiative a été lancée conjointement à Johannesburg en septembre 2002.

→ Une quarantaine de statisticiens de 18 pays d'Amérique latine se sont réunis à Quito, du 6 au 10 avril, pour le 4<sup>e</sup> Atelier régional sur les statistiques de l'éducation. Les discussions ont porté sur la collecte internationale de données, la mise au point d'indicateurs concernant les enseignants ou encore les mesures d'achèvement de l'éducation primaire.

## Financer l'Education pour tous

Grâce à une nouvelle approche financière, l'UNESCO a mobilisé 3,5 millions de dollars EU afin de financer l'Education pour tous dans les pays et les régions les plus nécessiteux – un cadeau du Danemark, de la Finlande et de la Norvège réunis.

Ces fonds iront soutenir une large gamme d'activités, dont la réorganisation de l'éducation en Afghanistan, le renforcement des capacités des ONG sud-africaines et la planification de l'Education pour tous dans la région caraïbe.

La méthode est celle du « basket-funding » : la mise en commun des financements. L'UNESCO sélectionne les activités à soutenir compte tenu de son programme et en fonction de critères généraux fixés avec les pays donateurs. Jusqu'à présent, les bailleurs décidaient eux-mêmes des projets et des pays à financer.

« Sous l'impulsion des donateurs, l'UNESCO a mis au point dans le cadre de l'Education pour tous un programme intégré d'assistance technique aux pays », explique Svein Osttveit, en charge de la section extrabudgétaire du Secteur de l'éducation de l'UNESCO. Un comité de sélection été nommé, qui a retenu 22 projets. « L'ensemble forme un projet cohérent d'assistance technique pour 2003 », constate Svein Osttveit.

Un premier bilan des progrès est en cours, l'évaluation générale du programme devant être effectuée à la fin de l'année. « C'est une nouvelle voie qu'ont ouverte ces bailleurs nordiques », se félicite Svein Osttveit, qui espère convaincre beaucoup d'autres donateurs à suivre leur exemple.

Contact : Svein Osttveit, UNESCO Paris  
Mél : [s.osttveit@unesco.org](mailto:s.osttveit@unesco.org)

## Pays arabes : cinq millions de filles hors de l'école



© A. Couturier/UNESCO

Sur les huit millions d'enfants non scolarisés dans le monde arabe, cinq millions sont des filles. Pourtant, lorsqu'elles ont accès à l'école, les filles redoublent moins que les garçons et terminent plus souvent leur cursus.

C'est ce que révèle un rapport régional, publié par l'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU), qui a passé au crible une vingtaine de pays : l'Algérie, l'Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, l'Égypte, les Emirats arabes unis, l'Irak, la Jordanie, le Koweït, le Liban, la Libye, la Mauritanie, le Maroc, Oman, le Qatar, le Soudan, la Syrie, la Tunisie, le Yémen et les Territoires autonomes de l'Autorité palestinienne.

Selon ce rapport, un enfant sur cinq en âge de suivre le primaire (et une fille sur quatre) n'est pas scolarisé. Djibouti se trouve en queue de peloton, avec seulement 30 % des enfants inscrits en primaire. C'est aussi le pays où l'écart entre garçons et filles est le plus important dans le primaire, avec 35 % des garçons inscrits à l'école contre 26 % des filles.

La parité n'est atteinte que dans cinq pays : les Territoires autonomes palestiniens, Bahreïn, Jordanie, Liban et Emirats arabes unis.

Contact : Simon Ellis, ISU  
Mél : [s.ellis@unesco.org](mailto:s.ellis@unesco.org)

## Plus de religion à l'école

L'enseignement religieux occupe plus de place à l'école. Dans son édition de juin 2003, *Perspectives*, la revue trimestrielle de l'UNESCO sur l'éducation, présente en effet une étude sur le temps consacré à l'enseignement de la religion, à partir des horaires de cours dans 140 pays.

Selon l'analyse préliminaire, réalisée par le Bureau international d'éducation (BIE, Genève, Suisse) de l'UNESCO, l'éducation religieuse apparaît comme une matière obligatoire dans 73 pays étudiés.

Dans 54 de ces pays, le temps moyen qui y est consacré pendant les six premières années est de 388,4 heures, soit près de 8,1 % de la durée totale de l'enseignement. Une augmentation « visible », notent les auteurs de l'étude, qui mettent ces chiffres en relation avec une étude précédente, vieille de dix ans : entre 1970 et 1986, la moyenne du temps consacré à l'éducation religieuse était en effet de 4,3 %.

Deux pays se distinguent : l'Arabie Saoudite et le Yémen, qui consacrent respectivement 31 % et 28,2 % des cours à l'instruction religieuse.

Contacts : John Fox, BIE  
Mél : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

## Le Père Emile Shoufani récompensé

Le Prix UNESCO de l'éducation pour la paix a été décerné cette année à Emile Shoufani, prêtre arabe israélien, directeur du collège gréco-catholique Saint-Joseph de Nazareth.

Surnommé le « curé de Nazareth », le Père Emile Shoufani a élaboré en 1988 le projet « Education pour la paix, la démocratie et la co-existence », qu'il a mis en oeuvre dans le collège qu'il dirige depuis 1976. Il s'est efforcé de rapprocher Arabes et Juifs en jumelant son établissement avec l'école juive Lyada de Jérusalem et en développant les échanges scolaires.

Contact : Moufida Goucha, UNESCO Paris  
Mél : [m.goucha@unesco.org](mailto:m.goucha@unesco.org)

## Sport pour tous en Afghanistan

« Faire du sport est un droit pour chaque citoyen en Afghanistan », a déclaré le président afghan Hamid Karzaï en ouverture de la Conférence nationale sur la promotion du sport pour tous qui s'est tenue à Kaboul le 3 mai dernier avec le soutien de l'UNESCO. Son objectif : favoriser les activités sportives pour tous. Pour le président afghan, la réintroduction de cours d'éducation physique fait partie de la réhabilitation du système scolaire, après des années d'interdiction de toute activité sportive. Il a ensuite invité les femmes à ne pas se laisser décourager par les éventuelles menaces qui pèseraient sur elles, qu'elles émanent de chefs locaux ou de membres de leur famille.

« Le sport est un aspect vital de la reconstruction sociale d'un pays », a ajouté Martin Hadlow, directeur du bureau de l'UNESCO à Kaboul. La Conférence s'est terminée par l'adoption d'une Déclaration sur les sports pour tous en Afghanistan qui s'appuie sur les principes de la Charte olympique.

Contact : Louise Haxthausen, UNESCO Kaboul  
Mél : [louise.haxthausen@undp.org](mailto:louise.haxthausen@undp.org)

## Prix 2003 d'alphabétisation

Cette année, ce sont des programmes du Bangladesh, de la Zambie et de l'Afrique du Sud ainsi qu'un réseau international d'ONG qui ont obtenu les Prix internationaux d'alphabétisation de l'UNESCO.

Le Prix de l'Association internationale pour la lecture a été attribué à l'association bangladaise Dakha Ahsania Mission (DAM), qui depuis 1980 développe l'éducation non formelle dans ce pays. Le Prix Noma va cette année au Panuka Trust en Zambie, qui permet, depuis 1997, aux filles et aux femmes zambiennes des provinces rurales du sud du pays d'avoir accès à l'alphabétisation.

Quant aux deux Prix d'alphabétisation Roi Sejong, ils récompensent le centre communautaire d'éducation Tembaletu Community Education Centre d'Afrique du Sud, ainsi que l'International Reflect Circle

→ (CIRAC), qui regroupe 350 organisations non gouvernementales dans 60 pays. Le centre de Tembaletu est récompensé pour son programme de formation en direction des formateurs de cours d'alphabétisation. Le CIRAC est quant à lui un candidat inhabituel aux prix d'alphabétisation puisqu'il s'agit d'un collectif d'ONG. Par l'intermédiaire de ce réseau, les ONG échangent leurs expériences, mais aussi du matériel pédagogique et des publications, dans le domaine de l'alphabétisation.

Contact : Namtip Aksornkool, UNESCO Paris  
Mél : n.aksornkool.unesco.org

## Des manuels pour les élèves d'Irak

D'ici la rentrée prochaine, l'UNESCO expédiera 5 millions de manuels de sciences et de mathématiques aux écoliers irakiens du primaire et du secondaire. Cela dans le cadre d'un programme de 10 millions de dollars EU lancé en coopération avec l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID).

« Un des points forts de ce programme est qu'il permettra aux Irakiens et aux spécialistes internationaux de renforcer les capacités locales en vue d'évaluer le degré de parti pris des manuels, » souligne Mary Joy Pigozzi, Directrice de la Division de la promotion de la qualité de l'éducation à l'UNESCO.

Comme l'indique un récent document de l'UNESCO, *Analyse de la situation de l'éducation en Irak* (2003), jusqu'en 1990, le système éducatif irakien était considéré par les experts comme un des meilleurs de la région arabe. L'enseignement était gratuit, les taux de scolarisation et d'alphabétisation élevés. Mais la guerre du Golfe de 1990-91 et les sanctions économiques qui ont suivi ont provoqué une rapide détérioration des conditions éducatives. Selon un récent bilan de l'UNESCO sur l'éducation dans les Etats arabes, le niveau d'alphabétisation de l'Irak est aujourd'hui parmi les plus faibles de la région.

Contact : Mary Joy Pigozzi, UNESCO Paris  
Mél : mj.pigozzi@unesco.org

### JUILLET

1-4

#### Réunion régionale sur l'enseignement des sciences

Organisée par UNESCO Santiago et le ministère chilien de l'Éducation • Santiago, Chili

Contact : Beatriz Macedo, b.macedo@unesco.cl

21-24

#### Réunion régionale sur la réforme de l'éducation secondaire

Organisée par les bureaux de l'UNESCO à Paris, Santiago et Saint-Domingue • Saint Domingue, République Dominicaine

Contact : Sonia Bahri, s.bahri@unesco.org

22-23

#### Quatrième réunion du Groupe de travail sur l'Éducation pour tous

Organisée par UNESCO Paris • Paris, France

Contact : Abhimanyu Singh, abh.singh@unesco.org

### AOUT

3-9

#### Congrès international pour le 50<sup>e</sup> anniversaire du Réseau du Système des écoles associées de l'UNESCO

Organisé par la Commission nationale néo-zélandaise pour l'UNESCO en coopération avec UNESCO Apia et UNESCO Paris Auckland, Nouvelle-Zélande

Contact : Sigrid Niedermayer, s.niedermayer@unesco.org  
www.unesco.org.nz/home/asp/

11-15

#### Séminaire sur l'éducation des adultes pour les populations autochtones

Organisé par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation • Cochabamba, Bolivie

Contact : Ulrike Hanemann, ulrikehanemann@gmx.de

### SEPTEMBRE

3-5

#### Réunion de consultation sur les politiques de soutien familial en Europe centrale et orientale

Organisée par UNESCO Paris et le Conseil de l'Europe • Budapest, Hongrie

Contact : Yoshie Kaga, y.kaga@unesco.org

5

#### Réunion des Chefs des organisations des Nations Unies sur la Décennie de l'éducation pour le développement durable

Organisée par UNESCO Paris • Paris, France

Contact : Daphne de Rebello, d.de-rebello@unesco.org

6-11

#### Conférence de suivi à mi-parcours du CONFINTEA sur l'éducation des adultes

Organisée par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation et UNESCO Bangkok • Bangkok, Thaïlande

Contact : Werner Mauch, w.mauch@unesco.org

8

#### Journée internationale de l'alphabétisation

Contact : Namtip Aksornkool, n.aksornkool@unesco.org

16-19

#### Séminaire international sur le financement et la mise en œuvre des plans de développement de l'éducation

Organisé par l'UNESCO, la Commission nationale pour l'UNESCO de la République de Corée et l'Université SunMun • Asan, République de Corée

Contact : Mohamed Radi, m.radi@unesco.org

16-19

#### Conférence régionale sur les politiques d'encadrement de la petite enfance

Organisée par UNESCO Beyrouth

Beyrouth, Liban • Contact : Hegazi Idris, h.idris@unesco.org



● **Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs**, sous la direction de Gilles Breton et Michel Lambert. Dix-sept spécialistes de l'enseignement supérieur, dont John Daniel, Sous-Directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, ont contribué à cet ouvrage, qui décrit les effets de la mondialisation sur les universités dans différents pays, riches et pauvres. La diversité des points de vue donne un aperçu des défis auxquels est confronté l'enseignement tertiaire. Editions UNESCO\*, 264 pp., 23,80 €

● **Lifelong Learning Discourses in Europe**, sous la direction de Carolyn Medel-Añonuevo et Gordon Mitchell. Ces interventions présentées à la conférence régionale sur l'apprentissage tout au long de la vie en Europe, qui s'est tenue à Sofia (Bulgarie) en novembre 2002, expose le point de vue des gouvernements, des organisations non gouvernementales, des instituts de recherche et des universités. Contact : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 216 pp., 10 € uie-pub@unesco.org

● **Towards a Multilingual Culture of Education**, sous la direction d'Adama Ouane. Fruit de travaux de recherche menés dans trente pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, ce livre revendique l'emploi des langues locales et de la langue maternelle dans l'éducation formelle et non formelle. Il dénonce l'échec des politiques linguistiques héritées des temps coloniaux et souligne les avantages de l'enseignement multilingue. Contact : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 490 pp., 12 € uie-pub@unesco.org

● **Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments**, sous la direction de Bob Moon, Lazăr Vlăsceanu et Leland Conley Barrows. Cet ouvrage analyse les systèmes actuels de formation des enseignants dans quatorze pays d'Europe. Remontant aux origines historiques de cette formation, il décrit les différentes structures d'accueil et la part prise par les gouvernements tant dans la mise en forme de ces structures que dans les résultats de la formation. Contact : Centre européen pour l'enseignement supérieur de l'UNESCO. cepes@cepes.ro

● **Enfants de la rue, drogues, VIH/sida : les réponses de l'éducation préventive**. Pour beaucoup d'enfants des rues, drogues et VIH/sida ne sont pas perçus comme dangereux, parce que les premières offrent un palliatif à leurs difficiles conditions d'existence et que le second semble une réalité lointaine, confrontés qu'ils sont, pour survivre, à des problèmes autrement plus immédiats. Cette étude de 38 pages décrit les méfaits de la drogue et du VIH/sida chez ces jeunes et indique la marche à suivre pour leur proposer une éducation préventive.

● **Le Rapport du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous** tire les conclusions de la deuxième réunion du Groupe à Abuja (Nigeria), les 19 et 20 novembre 2002. Plateforme de discussion et tremplin pour l'action, le Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous permet aux gouvernements, aux organisations internationales, aux donateurs et à la société civile d'examiner les priorités et de convenir ensemble des prochaines étapes de la réalisation de l'Education pour tous. (UNESCO ED-2003/WS/7)

● **The Literacy, Gender and HIV/AIDS Series**. Quatre brochures illustrent cette collection consacrée à l'alphabétisation, à la parité sexuelle et à la prévention du VIH/sida. *Nangi's Broken Dream* raconte l'histoire d'une jeune écolière namibienne qui a été violée parce que certains croient qu'une relation sexuelle avec une vierge guérit du sida. *Who Is the Real Chicken?* explique que les partenaires multiples augmentent le risque de contracter la maladie. *Hérite-moi, hérite mon sida* décrit les conséquences d'un remariage avec une veuve. Enfin, *Etre chez soi, c'est le meilleur remède* souligne l'importance du soutien familial et des soins à domicile pour les personnes infectées.

● **Education préventive VIH/sida au Cambodge**. Publié par le ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports cambodgien, avec le soutien financier de l'UNESCO et de l'UNICEF, ce document vise à renforcer les capacités des enseignants du primaire face aux défis du VIH/sida. Il est distribué dans les instituts de formation des enseignants du Cambodge. Contact : Fabrice Laurentin, mél : f.laurentin@unesco.org

● **Ten Steps for Establishing a Sustainable Multipurpose Community Telecentre**. Une série de dix brochures publiée par le bureau de l'UNESCO à Bangkok pour informer les communautés des étapes concrètes de l'installation d'un télécentre communautaire polyvalent : aménagement, sensibilisation et information des communautés, gestion, choix des services et des programmes. Disponible auprès d'UNESCO Bangkok : bangkok@unesco.org



● **Document statistique MINEDAF VIII**. Ce rapport, présenté à la huitième Conférence des ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique en décembre 2002, examine les tendances actuelles de l'éducation primaire en Afrique et évalue les efforts qu'il faudra consentir pour l'universaliser d'ici 2015. Une publication conjointe du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, de la Banque mondiale et de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

*Sauf mention du contraire, toutes les publications sont disponibles gratuitement auprès du Service de documentation et d'information du Secteur de l'éducation de l'UNESCO. Mél : sdi@unesco.org*

*\*Pour commander auprès des Editions UNESCO : upo.unesco.org*

*L'éducation aujourd'hui* est un bulletin d'information trimestriel consacré aux tendances et aux innovations de l'éducation, aux efforts mondiaux en faveur de l'Éducation pour tous et aux activités éducatives de l'UNESCO. Il est publié en anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe par le Secteur de l'éducation de l'UNESCO. Les articles ne sont pas soumis à droits d'auteur et peuvent être librement reproduits moyennant référence à *L'éducation aujourd'hui*. Rédaction : Anne Muller, Teresa Murtagh et Agnès Bardou • Assistante de rédaction : Martine Kayser • Version française : Agnès Bardou et Françoise Arnaud-Demir • Conception graphique : Pilote Corporate • Maquette : Sylvaine Baeyens Crédits photographiques (couverture) : UNESCO/Dominique Roger, P. Wales, A. Kompanijcheko

