

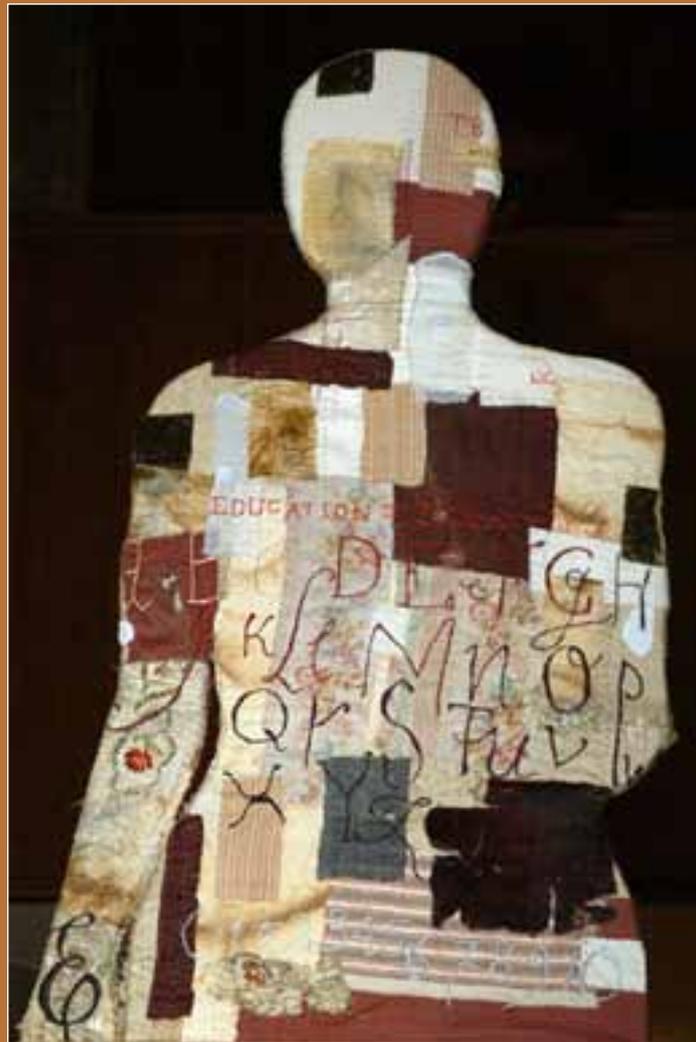


Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Le **Courrier** de
l'**UNESCO**

2007 • numéro 10 • ISSN 1993-8616

L'ÉDUCATION POUR TOUS À MI-CHEMIN





L'ÉDUCATION POUR TOUS À MI-CHEMIN

La sixième édition du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous fait état de progrès considérables en matière d'éducation, depuis 2000 : le nombre des non scolarisés a chuté, la scolarisation primaire a fait un bond en avant de 36% en Afrique subsaharienne, 14 pays ont aboli les frais de scolarité primaire... mais il reste 72 millions d'enfants privés d'école dans le monde, qui aura besoin de 18 millions d'enseignants supplémentaires d'ici 2015. Actuellement 774 millions d'adultes ne savent ni lire ni écrire. Les défis sont de taille.

ÉDITORIAL 3

Œuvre de Tara Badcock (Australie) faisant partie de la campagne de l'UNESCO « Envoyez mon ami(e) à l'école » (2005).

L'ÉDUCATION POUR TOUS EN 2015 : UN OBJECTIF ACCESSIBLE ?

En 2000, la communauté internationale a fixé six objectifs visant à assurer une Éducation pour tous jusqu'à 2015. Nous sommes à mi-chemin et nous avons de bonnes raisons d'être optimistes. Mais il reste beaucoup à faire en matière de préscolaire, de parité entre les sexes et d'alphabétisation. **4**

L'ÉDUCATION VUE COMME UN DROIT FONDAMENTAL

L'éducation est trop souvent perçue comme une option, et non comme un droit, alors que l'accès de tous les enfants à une éducation gratuite et obligatoire est garanti par la grande majorité des Constitutions. Là où le droit à l'éducation pour tous est bafoué, la justice peut et doit intervenir. **7**

L'ÉCOLE EST COMME UNE BICYCLETTE : SI ON NE PÉDALE PAS, ELLE BASCULE

Auteur des premiers manuels scolaires publiés en romani, la Roumaine Michaela Zatreanu n'est pas pour autant une farouche militante de l'éducation en romani. Elle estime que des écoles exclusivement en romani constitueraient une forme de ségrégation et prône un enseignement à dimension multiculturelle. Portrait. **8**

POUR UNE ÉDUCATION MULTILINGUE EN AFRIQUE

L'éducation doit permettre à l'homme d'être en mesure à la fois de s'enraciner dans sa culture et de s'ouvrir aux autres cultures. L'Afrique a besoin d'une école intégrant ses langues, son histoire et ses valeurs sociétales, estime Adama Samassekou, président de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN). **11**

VINCENT BIKONO : CONTRACTUEL ET PAS FIER DE L'ÊTRE

Au Cameroun, les « contractuels » constituent 53% des effectifs du corps enseignant dans le primaire. Systématiquement moins bien payés que les fonctionnaires et parfois mieux formés qu'eux, les contractuels sont en train de mettre sur pied un syndicat. **13**

RAÚL VALLEJO CORRAL : ÉLIMINER LES BARRIÈRES LIMITANT L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

L'Équateur a considérablement augmenté l'investissement dans l'éducation. Il se trouve dans une situation intermédiaire par rapport aux Objectifs de l'Éducation pour tous, adoptés à Dakar (Sénégal), en 2000. Son ministre de l'Éducation, Raúl Vallejo Corral, en donne un aperçu. **14**

LA PREMIÈRE ANNÉE D'ÉCOLE : UNE ANNÉE CRUCIALE POUR LE RESTE DE LA VIE

Soutien aux maîtres, évaluation des progrès des élèves, suivi des enfants en dehors des salles de classe et participation des parents à l'éducation de leurs enfants, voici quelques unes des clés du succès de la campagne « Sauvons la première année » au Guatemala. Stratégies simples mais efficaces. **16**

L'ANALPHABÉTISME COÛTE PLUS CHER QUE L'ALPHABÉTISATION

On ne peut délaissier l'alphabétisation des adultes sous prétexte qu'on éduque les enfants, quand on connaît l'importance inestimable de l'environnement familial. L'alphabétisation s'est trop souvent limitée à des campagnes ponctuelles, alors qu'elle exige des investissements réguliers, dans la durée. **17**

L'ÉGALITÉ DES SEXES DANS LES MANUELS DE MATHS : L'IMPOSSIBLE ÉQUATION ?

Filles et garçons sont-ils à égalité dans les manuels de mathématiques ? Pas si sûr. Avec un groupe d'universitaires africains, Sylvie Cromer, maître de conférence à l'Université de Lille 2, a mené une étude: la présence des filles est largement déficitaire à mesure que l'on progresse dans la scolarité. Entretien. **19**

LES ENFANTS INVISIBLES DU BANGLADESH

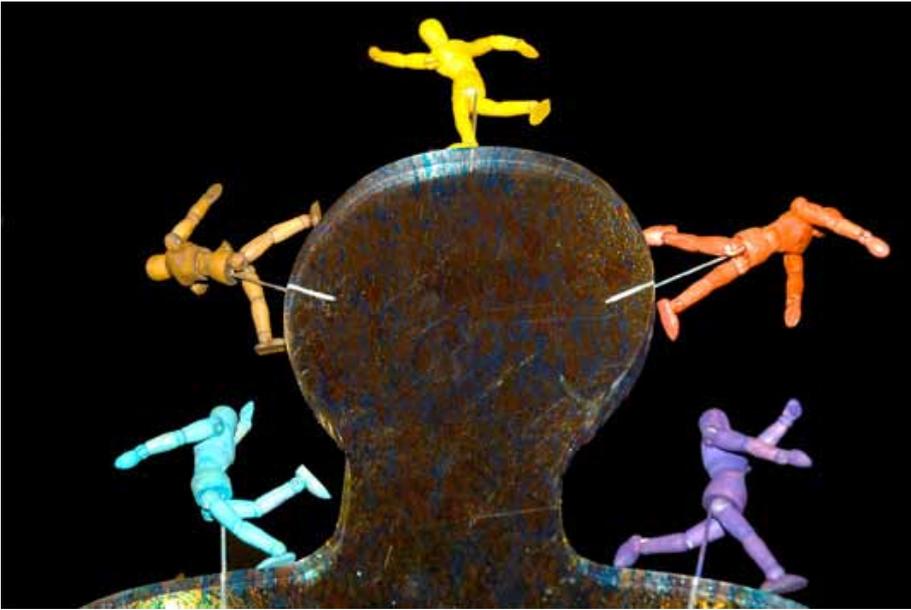
Plus de la moitié des habitants des quartiers pauvres des villes au Bangladesh sont des enfants : 15 millions de garçons et de filles, dont huit millions travaillent pour aider leurs familles à survivre. Pour un coût annuel de 35 dollars par enfant, le gouvernement a lancé un projet d'éducation leur donnant une chance de changer leur vie. **20**

LE YÉMEN : UN EXEMPLE POUR L'ÉDUCATION DES FILLES 22

OÙ EN EST LE MONDE PAR RAPPORT AUX SIX OBJECTIFS DE DAKAR ? 23

ÉDITORIAL

© UNESCO/Michel Ravassard



Œuvre de Pepe Agost (Espagne) faisant partie de la campagne de l'UNESCO « Envoyez mon ami(e) à l'école » (2005).

1990 : Le mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) est lancé à Jomtien (Thaïlande). La communauté internationale s'engage alors à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes.

2000 : Plus de 160 gouvernements fixent, à Dakar (Sénégal), six objectifs à atteindre au plus tard en 2015. Ces objectifs concernent la petite enfance, le primaire, l'apprentissage, l'alphabétisation des adultes, la parité des sexes et la qualité de l'éducation.

2007 : « Nous sommes à mi-chemin et nous avons de bonnes raisons d'être optimistes », déclare dans ce numéro du *Courrier de l'UNESCO* Nicholas Burnett, Sous-Directeur général de l'UNESCO pour l'Éducation et Directeur du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, qui vient de paraître. N'empêche qu'il reste des points inquiétants comme la petite enfance, la parité entre les sexes et l'alphabétisation des adultes.

Une des raisons des lenteurs réside dans le fait que l'éducation est souvent perçue comme une possibilité, alors qu'elle est un droit, estime Jan de Groof, professeur de droit de l'éducation au Collège d'Europe à Bruges. « Là où le droit à l'éducation pour tous est bafoué, la justice peut et doit intervenir », déclare-t-il et donne

l'exemple d'enfants roms qui viennent tout juste d'obtenir gain de cause à La Cour européenne des droits de l'homme.

Des écoles exclusivement en romani constitueraient une forme de ségrégation, estime la Rom Michaela Zatreanu, experte en éducation (Roumanie), qui prône un enseignement à dimension multiculturelle.

En revanche, le Malien Adama Samassekou, Président de l'Académie Africaine des Langues, lutte de manière beaucoup plus virulente pour l'intégration des langues maternelles à l'école. « Nous avons besoin d'une école attachée à la société et non arrachée à elle », déclare-t-il.

Mais l'Afrique a d'autres soucis aussi, en matière d'éducation. Au Cameroun, par exemple, les « contractuels » constituent 53% des effectifs du corps enseignant dans le primaire. Ils ont autant de devoirs et beaucoup moins de droits que leurs homologues fonctionnaires. Comment dès lors assurer une bonne qualité de l'éducation ? L'instituteur-juriste Vincent Bikono raconte son expérience.

De l'autre côté de l'océan Atlantique, l'Équateur veut donner l'exemple en augmentant considérablement l'investissement dans l'éducation. Le ministre de l'Éducation, Raúl Vallejo Corral, donne un aperçu des réformes.

Toujours en Amérique latine, le Guatemala estime que les enfants qui

ratent leur première année d'école peuvent être stigmatisés pour la vie. C'est la raison pour laquelle ce pays, qui compte près de 14 millions d'habitants dont 30% des adultes sont analphabètes, a lancé la campagne « Sauvons la première année ».

Et pour revenir aux points les plus sensibles de l'Éducation pour tous : David Archer (Aide-et-action) explique pourquoi l'analphabétisme coûte plus cher que l'alphabétisation ; Sylvie Cromer (Université de Lille 2, France), démontre que l'inégalité des sexes est visible jusque dans les manuels scolaires de mathématiques ! ; Shiraz Sidhva (journaliste indienne) raconte l'histoire des enfants travailleurs du Bangladesh à qui l'État donne une chance de réussir ; Ann Therese Ndong-Jatta (UNESCO) parle de l'action de l'Organisation en faveur de la petite enfance, notamment dans les pays en développement où l'accès à l'éducation préscolaire reste l'apanage des familles aisées.

Les rubriques de ce numéro du *Courrier de l'UNESCO* proposent un reportage photo sur l'éducation des filles au Yémen, un pays qui fait des efforts considérables pour combler l'écart entre le nombre d'inscriptions de filles et de garçon à l'école ; ainsi qu'un résumé succinct des six objectifs fixés à Dakar.

Jasmina Šopova

En 2000, la communauté internationale a fixé six objectifs visant à assurer une Éducation pour tous jusqu'à 2015. Nous sommes à mi-chemin et nous avons de bonnes raisons d'être optimistes. Mais il reste beaucoup à faire en matière de préscolaire, de parité entre les sexes et d'alphabétisation.

L'ÉDUCATION POUR TOUS EN 2015 : UN OBJECTIF ACCESSIBLE ?



© UNESCO/Morten Krogvold

Femme Warao participant à la Mission Robinson, Plan national d'alphabétisation du Venezuela (2005).

La communauté internationale se fixe de plus en plus d'objectifs dans toutes sortes de domaines de la vie sociale : éducation, santé, changement climatique... Preuve qu'il existe une reconnaissance collective d'un certain nombre de problèmes et une volonté collective d'y remédier. Ainsi, par exemple, plus de 160 gouvernements se sont engagés en 2000, à Dakar (Sénégal) sur six objectifs visant à assurer une Éducation pour tous (EPT) de qualité d'ici à 2015. Deux des objectifs – l'enseignement primaire universel et la parité entre les sexes – figurent également parmi les Objectifs du Millénaire pour le développement, un arsenal de lutte contre la pauvreté plébiscité par plus de 200 pays. Les cibles sont aussi des instruments politiques permettant aux citoyens de demander des comptes à leurs gouvernements

sur les promesses faites. Elles n'ont cependant de sens que si elles font l'objet d'un suivi régulier, dont le résultat sert à informer et ajuster les politiques. C'est précisément la fonction du Rapport mondial de suivi sur l'EPT pour l'éducation de base, dont la sixième édition vient d'être publiée.

Un optimisme justifié

« Un objectif accessible ? » : la question posée par ce Rapport paraît simple, alors que nous sommes à mi-chemin entre 2000 et 2015. Nous avons de bonnes raisons d'être optimistes, car depuis 2000, il y a eu incontestablement un « effet Dakar » : les progrès ont été plus rapides que dans les années 1990, dans plusieurs domaines. La scolarisation primaire a fait un bon en avant de 36% en Afrique subsaharienne

et de 22% en Asie du Sud et de l'Ouest. Quatorze pays ont aboli les frais de scolarité primaire, ouvrant les portes de l'école aux enfants défavorisés. Le nombre des non scolarisés a chuté, surtout depuis 2002. De nombreux pays d'Afrique et d'Asie ont pris des mesures pour lever les obstacles à la scolarisation des filles – campagnes promotionnelles, aménagement de sanitaires, gratuité des matériels, embauche de personnels féminins. L'Amérique latine a de son côté engagé une politique fructueuse de subventions afin d'alléger le coût de la scolarisation pour les ménages les plus pauvres.

Les dépenses publiques dans l'éducation ont suivi une progression régulière de plus de 5% par an en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions qui se trouvaient les plus éloignées des objectifs de l'EPT. Quant à l'aide internationale à l'éducation de base, elle s'est nettement renforcée entre 2000 et 2004, passant de 2,7 à 5,1 milliards de dollars, une manne dont les pays à faible revenu ont été les premiers bénéficiaires.

La rançon du succès

À mesure que les écoles attirent une population d'élèves plus nombreuse et plus variée, elles se trouvent aussi contraintes de fournir davantage de salles de classe, d'enseignants qualifiés et de manuels. Le monde aura besoin de 18 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015, majoritairement en Afrique subsaha-

rienne. Pour parer au plus pressé et éviter les crises, les gouvernements ont multiplié les embauches de courte durée, ce qui n'est pas, à long terme, la garantie d'une éducation de qualité. Sans un effort de formation et de développement professionnel des enseignants, on ne peut espérer améliorer la qualité de l'éducation.

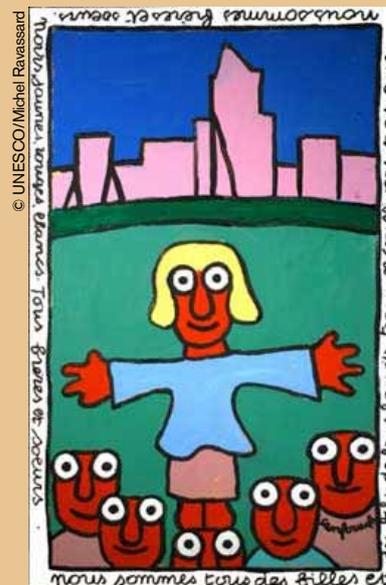
Les élèves connaissent des résultats médiocres en langue et en mathématiques dans de nombreux pays. Pour y remédier, ils devraient passer plus de temps à l'école, encadrés par des enseignants dûment formés, et disposant d'un nombre suffisant de manuels et de matériels d'apprentissage. On apprend aussi plus aisément à lire et à écrire lorsqu'on peut le faire dans sa langue maternelle.

Un des défis les plus redoutables est l'insertion. Des efforts particuliers seront nécessaires pour atteindre les 72 millions d'enfants privés d'école : ils appartiennent à des groupes autochtones, ils vivent dans des zones rurales reculées, dans des taudis urbains ou dans des pays en guerre, ils sont orphelins du sida, ils souffrent de handicaps... Chaque fois, la pauvreté est le grand obstacle. Seules des politiques reconnaissant l'existence de besoins spécifiques peuvent produire une éducation plus juste. De petites interventions comme les programmes de santé et d'alimentation scolaires peuvent produire de grands effets sur l'apprentissage.

Tous les objectifs comptent

Pour élargir l'accès à l'éducation, les efforts doivent viser plus résolument l'ensemble des objectifs de l'EPT, avec le soutien plus massif de l'aide internationale. Les points les plus inquiétants sont : la petite enfance, la parité entre les sexes et l'alphabétisation des adultes.

Dans la plupart des régions en développement, les enfants de moins de 6 ans n'ont pas un accès suffisant aux programmes d'éducation et de protection. Là se trouve pourtant la clé permettant de compenser les désavantages, de préparer les enfants à l'école primaire et d'accroître leurs chances de réussite scolaire. Un bon départ dès la petite enfance rejaillit



« Envoyez mon ami(e) à l'école », campagne de l'UNESCO (2005), a mobilisé 25 artistes. Œuvre de Jean Joseph Sanfourche, France.

QUE PEUT FAIRE L'UNESCO POUR LA PETITE ENFANCE

Dans les pays en développement, les gouvernements délèguent généralement au secteur privé la préparation des jeunes enfants à l'école. C'est notamment vrai dans les zones urbaines où l'accès à l'éducation préscolaire reste l'apanage des familles aisées. Nous avons donc besoin d'une stratégie d'aide aux plus défavorisés, axée sur les zones rurales.

Ann Therese Ndong-Jatta, directrice de la Division pour la promotion de l'éducation de base, répond à Cynthia Guttman (UNESCO).

Dans les pays en développement, les gouvernements délèguent généralement au secteur privé la préparation des jeunes enfants à l'école. C'est notamment vrai dans les zones urbaines où l'accès à l'éducation préscolaire reste l'apanage des familles aisées. Nous avons donc besoin d'une stratégie d'aide aux plus défavorisés, axée sur les zones rurales.

Notre démarche vise à atteindre les jeunes enfants en créant, au sein de l'école primaire, deux années de pré-primaire. La protection et l'éducation de la petite enfance (EPPE) est un domaine éminemment intersectoriel : il s'agit non seulement d'apporter une éducation, mais aussi des services de santé, de nutrition et de soutien parental. C'est pourquoi les programmes proposés sont plus flexibles et englobent le jeu, l'alimentation et l'usage de la langue parlée à la maison. Ils ont pour objectif d'instaurer la confiance et de jeter des passerelles entre le foyer et l'école. L'idée est de rapprocher l'EPPE du système scolaire, et de collaborer avec les associations de parents et

d'enseignants et les ONG.

L'UNESCO s'efforce de convaincre les ministères de l'Éducation de la nécessité d'investir dans l'éducation dès le plus jeune âge, s'ils veulent éviter les redoublements, les abandons et les mauvais résultats scolaires. Les donateurs doivent également être sensibilisés. Ils commencent à comprendre l'intérêt de la préparation à l'école primaire, mais tardent encore à la financer.

Notre rôle consiste à aider les gouvernements à négocier des formes d'aide adaptées, afin que les écoles soient réellement prêtes à accueillir chaque enfant et que chaque enfant soit préparé à l'école. Cette démarche peut influencer à la fois sur les politiques nationales et sur les schémas de financement. Il s'agit également de respect des droits de l'homme : offrir des programmes de qualité à tous les jeunes enfants est dans la droite ligne de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.



Activité scolaire en plein air. New Windsor, Nouvelle Zélande.

sur l'ensemble du système éducatif.

Les données disponibles pour l'année scolaire 2004-2005 le confirment : l'objectif de parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire a été manqué en 2005. Depuis 1999, il n'a progressé que dans trois nouveaux pays, si bien qu'en 2005, la parité dans le primaire et le secondaire n'était réalisée que dans un tiers des pays seulement. Les disparités au détriment des filles restent criantes en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Ailleurs, comme en Amérique latine et dans les Caraïbes, ce sont les garçons qui pâtissent.

Actuellement, 774 millions d'adultes

ne savent ni lire ni écrire. Si le taux d'alphabétisme des adultes a progressé dans les pays en développement, le nombre d'analphabètes stagne en chiffres absolus depuis vingt ans. L'analphabétisme est une carence qui rend les individus, surtout les femmes, plus vulnérables à la maladie, à l'exclusion et à l'exploitation. Les parents analphabètes sont aussi moins enclins à scolariser leurs enfants. L'acquisition des compétences de base doit être encouragée à l'école et dans la société toute entière en proposant aux adultes des programmes adaptés, accompagnés de politiques médiatiques et éditoriales favorisant l'accès de tous à l'écrit.

Aux difficultés liées à ces trois objectifs s'ajoute celle de l'aide internationale. La communauté internationale s'était engagée à Dakar, en 2000, à soutenir les efforts d'éducation des pays, en augmentant l'aide internationale. Une forte hausse de 90% s'en était suivie entre 2000 et 2004, mais depuis 2005 l'élan est retombé, plongeant les pays dans l'incertitude. Un bon coup de fouet est nécessaire pour remonter aux 11 milliards de dollars requis chaque année.

Nous sommes tous concernés par les questions éducatives. Or les projections suggèrent qu'au rythme actuel les objectifs de l'EPT ne seront pas atteints. Pour progresser plus vite, il faut bien plus de volonté politique, de ressources et de partenariats, tant au sein des pays qu'au niveau international. Nos sociétés étant de plus en plus gourmandes en connaissances, les objectifs d'éducation s'avèrent plus pertinents que jamais. Mais les politiques doivent être guidées par un souci d'intégration et de qualité pour tous les groupes d'âge. Les objectifs de 2000 font office de locomotive, tirant les pays de la pauvreté pour les conduire vers le respect du droit universel à l'éducation.

Nicholas Burnett,

Directeur du Rapport mondial
de suivi sur l'EPT 2008,

Sous-Directeur général de l'UNESCO
pour l'Éducation.



«Les objectifs de 2000 font office de locomotive ».
Ce dessin provient d'une exposition de dessins d'enfants de Cuba.

L'éducation est trop souvent perçue comme une option, et non comme un droit, alors que l'accès de tous les enfants à une éducation gratuite et obligatoire est garanti par la grande majorité des Constitutions. Là où le droit à l'éducation pour tous est bafoué, la justice peut et doit intervenir.

L'ÉDUCATION VUE COMME UN DROIT FONDAMENTAL



Novembre 2007 : Victoire des enfants roms à la Cour européenne des droits de l'homme.

Cet article est extrait de l'intervention du professeur Jan de Groof aux « Entretiens du XXI^e siècle » organisés à l'UNESCO, 13 septembre 2007 sur le thème « Comment rendre l'éducation plus juste ? »

Prenons le cas de l'Inde : sur 185 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans, 58 millions ne sont pas scolarisés [ndlr. Selon d'autres sources, l'Inde comptait 13,5 millions de non scolarisés en 2005]. Pourtant, l'État fédéral indien s'est engagé dans sa Constitution, en 1950, à fournir à tous les enfants jusqu'à l'âge de 14 ans une éducation gratuite et obligatoire dans les dix années suivant l'entrée en vigueur de ce texte. Mais les délais n'ont pas été respectés.

En 1992 et en 1993, la Cour suprême de l'Inde fut appelée à légiférer pour deux affaires dans lesquelles les plaignants récla-

maient que le droit à l'éducation gagne force exécutoire. La Cour exprima sa préoccupation devant le manquement du gouvernement indien à ses devoirs d'instruction : quarante-quatre ans plus tard – soit plus de quatre fois les délais prévus par l'article 45 – ne devait-on pas dire que l'obligation contenue dans la Constitution était convertie en droit exécutoire ? En répondant par l'affirmative, la Cour éleva du même coup l'éducation au rang de « droit fondamental » exécutable par les tribunaux. Cette décision a eu un effet immédiat : tout enfant de moins de 14 ans privé d'accès à l'école primaire en

Inde peut désormais exiger d'un tribunal qu'il ordonne aux autorités de prendre les dispositions nécessaires pour réparer ce tort.

La Cour suprême de l'Inde avait décidé de redéfinir le droit à l'éducation pour en faire un droit fondamental. Cette attitude militante n'a cependant pas fait d'émules sur les autres continents. Et c'est un peu malgré elle que la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) a consenti, tout récemment, à faire sienne cette interprétation.

Une percée européenne

L'affaire concerne dix-huit enfants roms de la République tchèque, envoyés dans un établissement pour élèves en difficulté. En 1999, ils saisissent – sans succès – les tribunaux tchèques, estimant que leur placement constitue une discrimination dictée par leur appartenance ethnique, et d'une violation de leur droit à l'éducation. Selon eux, cette « différence de traitement » de l'État ne fait que creuser le fossé qui les sépare des élèves normalement scolarisés. Ils demandent donc que des mesures positives soient prises pour compenser leur handicap socioculturel et leur donner les moyens d'intégrer le curriculum normal.

Déboutés, les plaignants se tournent en 2000 vers la CEDH. Mais en dépit des chiffres alarmants résultant du placement d'enfants roms en établissements spéciaux, la Cour estime, au vu des éléments à sa disposition, que ce traitement ne peut être imputé à leur origine ethnique ou raciale et qu'ils n'ont

pas été traités différemment des autres enfants. Par six voix contre une, elle conclut qu'il n'y a pas eu violation de l'article 14 (interdiction de discrimination), pas plus que de l'article 2 du Protocole n° 1 (droit à l'instruction) de la Convention européenne des droits de l'homme. L'affaire a été portée devant la Grande chambre de la CEDH.

Mais tout bascule le 14 novembre 2007, car cette fois la Grande chambre de la CEDH, par 13 voix contre 4, décide d'ouvrir la brèche : pour elle, le placement des enfants roms constitue bien une forme de discrimination, en violation des articles de la Convention. La Cour réaffirme ainsi la vocation du texte européen à condamner tout acte discriminatoire. Mais elle va plus loin, en dénonçant aussi les pratiques institutionnelles qui, sur des bases raciales ou ethniques, re-

© UNESCO/ASPnet/Martin Bobic



L'éducation est un droit fondamental. (Une école en Slovaquie).

fusent aux minorités la jouissance de leurs droits. Appliquer à leurs membres un traitement distinctif qui leur est préjudiciable équivaut aussi à une discrimination.

Ce jugement place enfin la jurisprudence de l'article 14 au diapason des principes anti-discrimination prévalant au sein de l'Union européenne.

Le non respect du droit à l'éducation, l'inégalité devant l'école, sont des problèmes redoutables pour nos sociétés, aux prises avec les exigences de cohésion sociale et de développement économique. Il n'existe sans doute pas de remède miracle à ces violations. Mais la défense d'une éducation plus juste offre un bon point de départ, en faisant de l'école un lieu plus sûr, en envoyant les bons signaux en matière de justice sociale et en formant les jeunes au respect de l'autorité et de la loi.

Jan de Groof,

Professeur de droit de l'éducation au Collège d'Europe à Bruges

L'ÉCOLE EST COMME UNE BICYCLETTE : SI ON NE PÉDALE PAS, ELLE BASCULE

Il n'y a point d'absurdité qui n'ait été soutenue par quelque philosophe, disait Cicéron. Et le philosophe chilien M.E. Orellana Benado de renchérir : l'humour dépend plus de la diversité de nos modes de vie – c'est-à-dire de nos identités – que de la manière dont nous pensons et raisonnons – c'est-à-dire de notre nature d'êtres humains.

Née dans une famille rom, à Maglav, un village de 2500 habitants dans le sud-est de la Roumanie, Michaela Zatreanu a appris le roumain en regardant la télévision, avant d'entamer sa scolarité. Sa langue maternelle, le romani, parlée par les quelque 70 familles roms du village, était interdite à l'école, même dans la cour de récréation. « Sous Nicolae Ceausescu, les minorités reconnues en Roumanie étaient les Hongrois, les Allemands, les Serbes, et cætera. Nous étions cet et cætera », explique-t-elle, en riant.

Aujourd'hui, cette femme de 32 ans est consultante au ministère de l'Éducation en Roumanie, après

© UNESCO/Zhanat Kulenov



Des enfants de pêcheurs du Kazakhstan.

avoir travaillé pour le Forum des Roms et des Gens du voyage, un organisme partenaire du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne. « Travailler pendant un an au sein du Conseil de l'Europe ! Quelle expérience extraordinaire ! », s'exclame-t-elle.

Elle n'imaginait pas aller si loin. Son rêve de petite fille était de s'inscrire au lycée de Bucarest. Elle l'a réalisé, grâce à sa ténacité et au soutien moral de son père : « Il craignait de ne pas avoir suffisamment d'argent pour ma scolarité, mais il a dit : Vas y, et nous verrons bien ». Il a bien vu. Michaela a réussi son concours d'entrée à l'école des maîtres.

« Là, j'ai vu toute la différence entre l'attitude des enseignants dans mon village et celui des enseignants de la capitale », explique-t-elle. Contrairement à son frère, qui a fini par abandonner le primaire à force de se faire battre par son instituteur, Michaela a de bons souvenirs de l'école. Cependant, elle se souvient que : « Quand un élève perdait son stylo ou autre chose, certains instituteurs faisait sortir tous les enfants Roms des derniers rangs (car c'était toujours notre place), il nous alignait devant le tableau et nous faisait enlever nos bottes. Imaginez la honte : je portais des chaussettes pas très présentables. J'étais très très embarrassée ». Et elle n'est pas prête d'oublier le jour où son professeur d'histoire a dit devant tous les élèves dans la cour que si cette jeune fille rom pouvait être une excellente élève, alors tout le monde pouvait bien travailler à l'école.

« Ce n'était pas un compliment, certes, mais ses intentions n'étaient pas mauvaises, dit-elle. Il ne faut pas perdre de vue que nous, les Roms, étions inférieurs dans notre propre regard et dans celui des autres. Jusqu'à un certain point, j'acceptais ce traitement. Je ne trouvais pas ça dramatique. »

Michaela Zatreanu se garde pourtant de généraliser : « Tous les instituteurs ne sont pas racistes et tous les Roms ne souffrent pas de discrimination. Mais certains le sont.

Cela peut s'expliquer par leur propre expérience, leurs propres motivations ». Elle veut rester optimiste : « Je ne dis pas qu'aujourd'hui tous les enseignants sont extraordinaires, mais ils sont généralement mieux préparés qu'à l'époque. Aujourd'hui, les choses ont beaucoup changé ».

Sans aucun doute. Il suffit de la voir débattre pendant les réunions internationales organisées à l'UNESCO et de penser à sa grand-mère qui n'imaginait même pas sortir de son village ou à son père qui estimait que faire le ménage dans un hôpital était un très bon métier. « Quand on vit dans la misère, les perspectives sont très restreintes », commente cette femme qui a bravé les préjugés les plus coriaces.

Néanmoins, un autre incident survenu à la fin des années 1990 l'a marquée. Elle était alors institutrice dans une école d'État dans un quartier de Bucarest à forte population rom : « Une collègue est venue frapper très fort à la porte de ma

classe : Sors et viens calmer tes petits gitans !, a-t-elle crié. Je lui ai répondu qu'il était hors de question que j'interrompe mon cours pour résoudre une bagarre. Le plus interloqué de tous a été le journaliste américain qui se trouvait à ce moment-là dans ma classe, car il préparait un papier sur mes cours de romani ».

Quelle dame !

De quels cours s'agissait-il ? Après la chute du régime de Nicolae Ceausescu, le ministère de l'Éducation avait entrepris de sérieuses réformes et le romani pouvait être enseigné en tant que langue maternelle dans les écoles. L'institutrice a sauté sur l'occasion : « C'était en dehors du programme scolaire régulier. Après toute une journée de cours en roumain, quand les enfants étaient fatigués, je prenais ma guitare et je leur chantais des chansons en romani. Ils s'amusaient et apprenaient en même temps, les petits Roms et les petits Roumains ».



Michaela Zatreanu.

Pas de vrai programme, pas de vraie méthode... alors, elle s'est dit qu'il suffisait de les inventer ! C'est ainsi qu'elle est devenue l'auteur de la première série de manuels scolaires en romani. « Ce n'était pas difficile pour moi, c'est ma langue maternelle ! Puis j'avais un excellent directeur de recherche. Et les linguistes avaient déjà établi un système d'écriture fondé sur l'alphabet latin. »

Et voici que cette pionnière décide de poursuivre ses études : « J'avais une excellente professeur au lycée. Quelle dame ! Elle était un modèle pour moi. Et quand vous avez un modèle, ça vous permet d'avancer ». Michaela s'inscrit à la faculté de philologie, et choisit l'anglais et le romani. Question : « Enseignait-on le romani à l'université à l'époque de Ceausescu ? ». La réponse fuse : « No way ! » [Certainement pas !].

Mais, en fait, combien de Roms vivent en Roumanie ? « Officiellement 5 500 personnes mais, selon certaines ONG roms, plus de deux millions ! Je me demande s'il n'y en a pas davantage. Vous savez, la moitié de Roms qui ont réussi dans la vie ne se déclarent pas comme tels. »

La chance de la Roumanie

La Roumanie affiche une réelle volonté politique d'améliorer l'éducation des Roms. Il y a environ cinq ans, le gouvernement a adopté un ensemble de mesures touchant à différents domaines de la vie sociale : éducation, habitat, santé, emploi. « C'est normal, dit Michaela Zatreanu. La Roumanie a la chance de compter plus de Roms que les autres pays (toujours, ce même sourire radieux sur son visage) et, par conséquent, plus de Roms éduqués, capables de participer à la conception d'une telle stratégie. Le plus grand nombre d'activistes roms à l'échelle européenne viennent de Roumanie ! »

Cette stratégie, a-t-elle un réel impact sur la vie quotidienne ? « Bien sûr, mais il n'est pas toujours immédiatement visible. Nous avons une loi contre la ségrégation et

© Flickr/Sarah H.



Apprendre en s'amusant.

la discrimination. Les conditions d'apprentissage des enfants roms sont réglementées. C'est un bon début. Mais la politique ne peut pas changer le monde en un jour ! Si vous voulez résoudre le problème de la discrimination, vous devez travailler sur les mentalités. »

Et Michaela Zatreanu d'expliquer que la mentalité des enseignants change, que les parents sont plus impliqués dans l'enseignement scolaire, que les programmes ne sont plus « monoculturels », que les écoles s'autonomisent grâce à la décentralisation du pouvoir, un processus nouveau qui incite la population – habituée pendant des décennies à travailler sous l'autorité du gouvernement – à se prendre en charge.

« L'école est comme une bicyclette : si on ne pédale pas, elle bascule. Le système doit bouger tout le temps. Je vois toujours les changements comme quelque chose de positif », dit-elle. « Par exemple, le fait que de plus en plus d'enfant roms en Europe ne parlent pas romani est considéré comme un sérieux problème. Mais je me dis que si un enfant est heureux sans parler romani, eh bien, c'est positif ! »

Selon Michaela Zatreanu, l'État a le devoir de proposer aux petits Roms un enseignement dans leur langue maternelle ou du moins d'avoir des maîtres qui la parlent.

Mais elle estime que « créer une école exclusivement en romani serait une autre forme de ségrégation »

En tant que maman d'un petit garçon de quatre ans, tient-elle à ce que son enfant soit scolarisé en romani ? « Pour moi, il est important qu'il suive un enseignement multiculturel, peu importe dans quelle langue. Mon fils a déjà appris le roumain au jardin d'enfant. Sans faire d'efforts, en jouant ».

L'argument rationnel ne devient possible qu'entre ceux qui, dans une certaine mesure, partagent le même sens de l'humour, c'est-à-dire qu'ils s'accordent sur ce qui se présente comme digne d'être pris au sérieux et sur ce qui mérite uniquement qu'on en rie. Mais ce qui se présente comme sérieux ou comme risible dépend plus de la diversité de nos modes de vie (c'est-à-dire de nos identités) que de la manière dont nous pensons et raisonnons (c'est-à-dire de notre nature d'êtres humains). C'est sans doute ce que sous-entendait Cicéron lorsqu'il déclara : Il n'y a point d'absurdité qui n'ait été soutenue par quelque philosophe.

**Jasmina Šopova
et Ariane Bailey,**

Courrier de l'UNESCO.

L'éducation doit permettre à l'homme d'être en mesure à la fois de s'enraciner dans sa culture et de s'ouvrir aux autres cultures. L'Afrique a besoin d'une école intégrant ses langues, son histoire et ses valeurs sociétales, estime Adama Samassekou, président de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN).

POUR UNE ÉDUCATION MULTILINGUE EN AFRIQUE

Cet article est extrait de l'intervention Adama Samassekou aux « Entretiens du XXI^e siècle » organisés à l'UNESCO, 13 septembre 2007 sur le thème « Comment rendre l'éducation plus juste ? ».

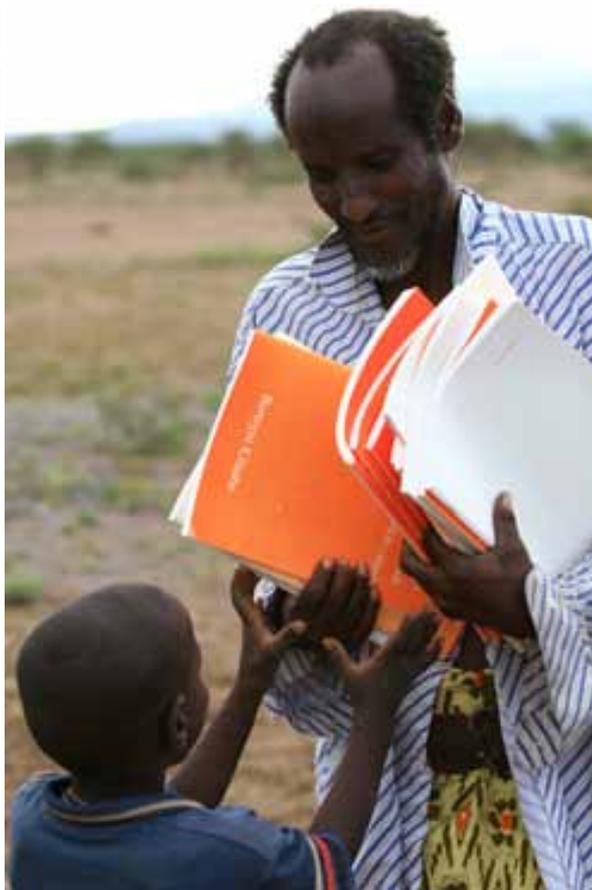
Si l'éducation était un bien de consommation, on la rendrait plus juste en la distribuant de manière équitable entre tous les peuples de la terre, de sorte que personne n'en manque. Mais si l'éducation est un travail de conditionnement ayant pour objectif de modeler la personnalité d'un enfant pour qu'en devenant adulte il trouve sa place dans la société où il vit, alors le projet éducatif est lié à un projet de société.

Serait-il dans ce cas plus juste que tous les peuples pratiquent la même éducation, au risque de tomber dans un nivellement culturel mondial ? La diversité des projets éducatifs n'est-elle pas dans ce sens le meilleur garant de la diversité culturelle si jalousement défendue de nos jours ? Dès lors, pour plus de justice dans l'éducation ne faudrait-il pas s'assurer que tous les peuples du monde disposent de moyens pour réaliser leurs propres projets éducatifs ? Et ne faudrait-il pas envisager une action concertée pour rendre l'éducation plus juste, en assurant une distribution des moyens plus équitable ?

Savoirs universels et savoirs endogènes

La nécessité de préserver l'identité et la singularité culturelles de chaque peuple ne doit pas exclure la nécessité de communiquer et échanger avec le reste du monde. Si l'on réussit, dans chaque endroit du globe, à associer harmonieusement une certaine quantité de savoirs universels et

© UNESCO/Antonie Florentie



Il faut développer une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle.

une certaine quantité de savoirs endogènes, cette éducation permettra à l'homme à la fois de s'enraciner dans sa culture locale et de s'intégrer dans une culture internationale.

C'est peut-être un rêve, mais il serait bon de rappeler que les plus grands projets de l'humanité ont été d'abord, longtemps, des rêves. Rappelons nous de cette belle formule du Brésilien Don Helder Camara : Quand on rêve tout seul, ce n'est qu'un rêve ; mais quand

on rêve à plusieurs, c'est déjà le début de la réalité.

Dans cette partie du monde qui est la mienne, l'Afrique, la situation est tristement connue. Et qui mieux que l'auteur d'*Éduquer* ou *périr*, le regretté Professeur Joseph Ki-Zerbo [Burkina Faso] a su la caractériser, en mettant l'accent sur ce qui prévaut sur notre continent : une éducation acculturante, non respectueuse du droit à l'identité de millions d'élèves depuis des décennies ; une éducation appauvris-

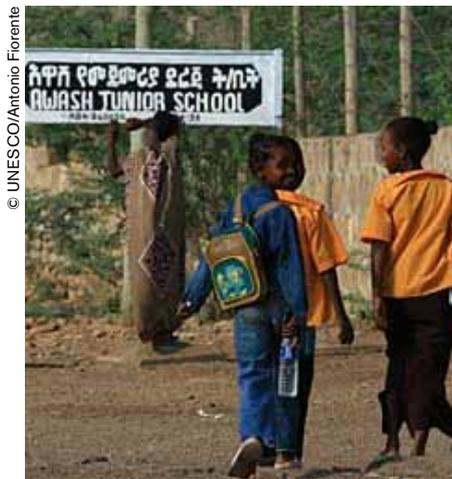
sante aussi, puisque découlée de la production ; enfin une éducation à la violence sociale, car elle engendre l'exclusion sociale des moins nantis, handicapés par les effets des deux anomalies précédentes.

Nous avons besoin d'une école attachée à la société et non arrachée à elle. Une école qui lui restituerait de vrais acteurs et non des victimes de cette violence cognitive que constitue la répression de la langue maternelle.

Je suis convaincu que si l'on souhaite parvenir à une éducation plus juste en Afrique, il faut développer une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle, une éducation dans les langues africaines de l'apprenant, en partenariat avec les langues européennes et internationales qui servent aujourd'hui de langues officielles dans la très grande majorité des États africains ; une éducation qui jette des passerelles entre la scolarisation initiale du secteur formel et l'alphabétisation de ceux qui ont dépassé l'âge d'entrer dans la filière scolaire.

L'éducation et la culture sont indissociables

La plupart des pays africains continuent à vivre une situation inacceptable : dès qu'ils entrent à l'école, les enfants commencent à apprendre dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison. L'introduction des langues africaines dans les



Nous avons besoin d'une école attachée à la société et non arrachée à elle.

systèmes éducatifs africains – en tant que véhicule d'enseignement et matière enseignée – est un des objectifs de l'Académie Africaine des Langues que je dirige. Nous avons décidé d'engager un véritable processus de réhabilitation du projet éducatif au niveau du continent en rétablissant le lien entre l'éducation et la culture et en intégrant nos langues et notre histoire dans les cursus scolaires. C'est ce que j'appelle la refondation du système éducatif africain, caractérisée par 3 principes essentiels, à l'image des trois pierres du foyer africain : reconstruire l'identité culturelle de l'apprenant en se fondant sur l'utilisation concomitante de la langue maternelle et de la langue officielle ; lier l'école à la vie, en restructurant les curricula et en privilégiant la formation professionnelle, l'entrepreneuriat et les méthodes

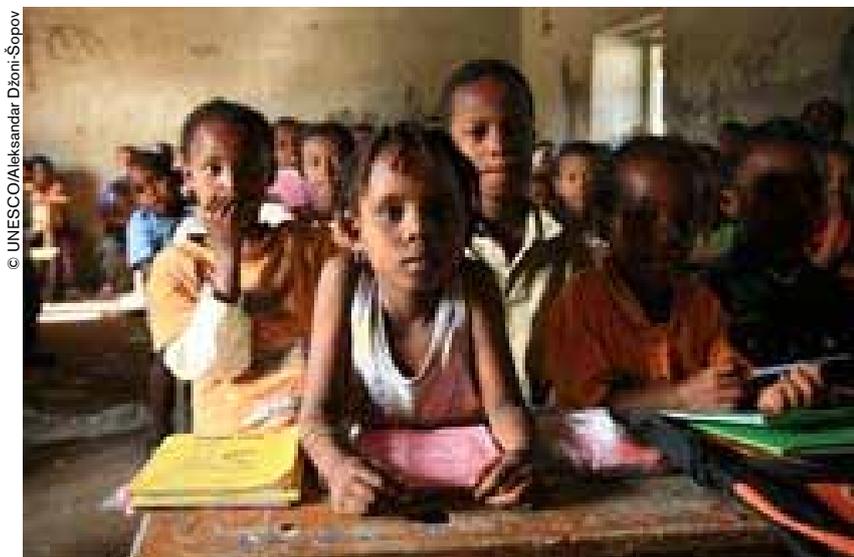
d'éducation actives ; promouvoir une dynamique partenariale autour et au service de l'école, permettant d'impliquer l'ensemble de la communauté éducative dans le projet d'une école dans laquelle elle se reconnaîtra.

La prise en compte des langues africaines comme langues de travail dans tous les domaines de la vie publique doit commencer par l'école, lieu privilégié de construction des savoirs et de développement de la connaissance, avant de s'installer dans les autres sphères de la vie sociale. L'Afrique est le seul continent au monde où, dans la plupart des États, le justiciable n'a pas accès à la justice dans sa langue maternelle et continue à recourir au système d'interprétariat hérité de la colonisation. Souvenons-nous de l'indignation de Mahatma Gandhi qui en tant qu'avocat à la cour devait s'exprimer en anglais, alors qu'un interprète traduisait ses propos dans sa propre langue maternelle. « Est-ce que cela n'est pas proprement absurde ? N'est-ce pas un signe de l'esclavage ? Dois-je blâmer les Anglais ou moi-même ? », disait-il.

L'Afrique a décidé de changer cette situation en mettant en place l'Académie Africaine des Langues. Il s'agit d'une structure continentale chargée de l'ensemble des questions de langues, ce en quoi elle est unique au monde. Elle vise à établir en Afrique un véritable partenariat entre ce que j'appelle l'Africanophonie (le fait de parler une ou plusieurs langues africaines) et les autres espaces linguistiques comme l'Anglophonie, la Francophonie, l'Hispanophonie, la Lusophonie, etc..., dans la perspective d'une éducation citoyenne interculturelle. À ce titre, l'Académie Africaine des Langues constitue un des leviers majeurs de la Renaissance culturelle africaine en marche.

Adama Samassekou,
Président de

l'Académie Africaine des Langues,
Ancien Ministre de l'Éducation du Mali
(1993-2000).



Les enfants doivent apprendre dans la langue qu'ils parlent à la maison.

Au Cameroun, les « contractuels » constituent 53% des effectifs du corps enseignant dans le primaire. Systématiquement moins bien payés que les fonctionnaires et parfois mieux formés qu'eux, les contractuels sont en train de mettre sur pied un syndicat.

VINCENT BIKONO : CONTRACTUEL ET PAS FIER DE L'ÊTRE



© UNESCO/Dorine Ekwé

Élèves de l'école de Melen, à Yaoundé (Cameroun).

Installé à son bureau de fortune dans une classe de CM2 de l'école publique de Melen, à Yaoundé, l'instituteur contractuel Vincent Bikono est plongé dans ses pensées pendant que ses élèves – 20 garçons et 20 filles – terminent leurs premiers contrôles d'histoire et de géographie de cette année scolaire. « J'ai de la chance, dit-il. La coopération japonaise au Cameroun a construit trois écoles dans notre arrondissement. Cela a permis de décongestionner les salles de classe, alors que dans certains quartiers comme Mballa II, Nlongkak ou Tsinga, les instituteurs se retrouvent face à 100 élèves. Cela dit, dans notre école aussi, certaines classes de niveau inférieur comptent encore 95 élèves. »

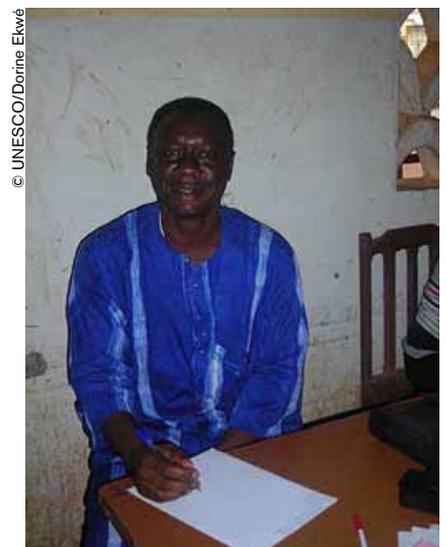
Seulement, pour cet instituteur, là s'arrête sa « chance ». Titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement primaire, maternel et normal (CAPIEM), il s'est retrouvé dans le système éducatif plus par nécessité que par vocation. « J'ai eu ma licence en droit et j'étais au chômage. Un jour, un ami m'a con-

seillé de passer le concours d'entrée à l'école normale des instituteurs. Je l'ai réussi et, en 1998, j'ai commencé à exercer le métier d'instituteur vacataire. C'était un réflexe de survie », se remémore-t-il. Neuf mois suffisent pour obtenir ce diplôme qui confère le titre d'instituteur au Cameroun.

Être instituteur au Cameroun

Il lui a fallu attendre huit ans pour passer d'instituteur vacataire à instituteur contractuel. En 2006, quelque 10 300 vacataires ont bénéficié de cette transition qui leur a permis de gagner un peu plus d'argent. Mais leurs conditions de travail restent insatisfaisantes. « Être instituteur au Cameroun n'est pas une chose particulièrement plaisante. Si de surcroît vous êtes contractuel, vous avez de quoi vous sentir marginalisé et frustré », confie Vincent Bikono, désabusé. Son salaire mensuel s'élève à 99 000 francs CFA (environ 158 dollars), ce qui est bien loin des 140 000 francs CFA dont bénéficient les instituteurs débutant dans la fonction publique.

« Il est vrai qu'en tant que vacataire, je ne gagnais que 55 000 francs CFA, 10 mois sur 12 en théorie, mais souvent 7 mois sur 12 dans la pratique... Comme contractuel, je reçois ma paie chaque mois. » D'ailleurs, son salaire est nettement meilleur que celui des enseignants du secteur privé qui gagnent entre 20 000 et 50 000 francs CFA (entre 40 et 100 dollars) sur 8 à 9 mois dans l'année, selon le bon vouloir de l'employeur. Mais Vincent Bikono estime qu'il devrait être payé comme ses collègues fonctionnaires : « C'est de la discrimination. Nous faisons le même métier et nous avons la même charge de travail. Du reste, les contractuels sont parfois plus qualifiés que les fonctionnaires, car parmi ces derniers certains sont admis au concours du CAPIEM alors qu'ils n'ont qu'un BEPC ». Et l'instituteur de s'indigner d'un salaire aussi dérisoire qui ne lui permet pas de vivre décemment et le contraint d'habiter dans la maison de son père. Sa femme l'a quitté, lasse d'attendre



© UNESCO/Dorine Ekwé

L'instituteur contractuel Vincent Bikono.

une « hypothétique amélioration de la situation ».

Les instituteurs contractuels occupent une place très importante dans le système éducatif camerounais, explique Vincent Bikono : « À l'école publique de Melen, nous sommes sept contractuels et trois fonctionnaires, dont la directrice, la secrétaire et un maître ». Le Ministère de l'Éducation de base reconnaît l'importance des instituteurs contractuels en recensant, dans son Cadre des dépenses à moyen terme (2007), 13 600 ensei-

gnants contractuels, en dehors des 5 500 nouvelles embauches en septembre dernier. D'après le rapport d'État du système éducatif national, les contractuels constituent 53% des effectifs du corps enseignant dans le primaire.

En tant qu'instituteur, il est chargé de dispenser aux élèves une dizaine de cours, de lundi à vendredi, de 7h30 à 14h30. « La charge de travail est énorme. Je donne des cours de grammaire, orthographe, mathématiques, histoire, géographie, anglais... sans

compter le sport ! Heureusement, les élèves ne sont pas très nombreux donc, au niveau des corrections des devoirs, les choses se passent plutôt bien », raconte Vincent Bikono selon qui, un syndicat des instituteurs contractuels est en train d'être mis sur pied afin de mieux organiser la concertation entre eux.

Dorine Ekwè,
journaliste à *Mutations*,
Cameroun.

L'Équateur a considérablement augmenté l'investissement dans l'éducation. Il se trouve dans une situation intermédiaire par rapport aux Objectifs de l'Éducation pour tous, adoptés à Dakar (Sénégal), en 2000.

Son ministre de l'Éducation, Raúl Vallejo Corral, en donne un aperçu.

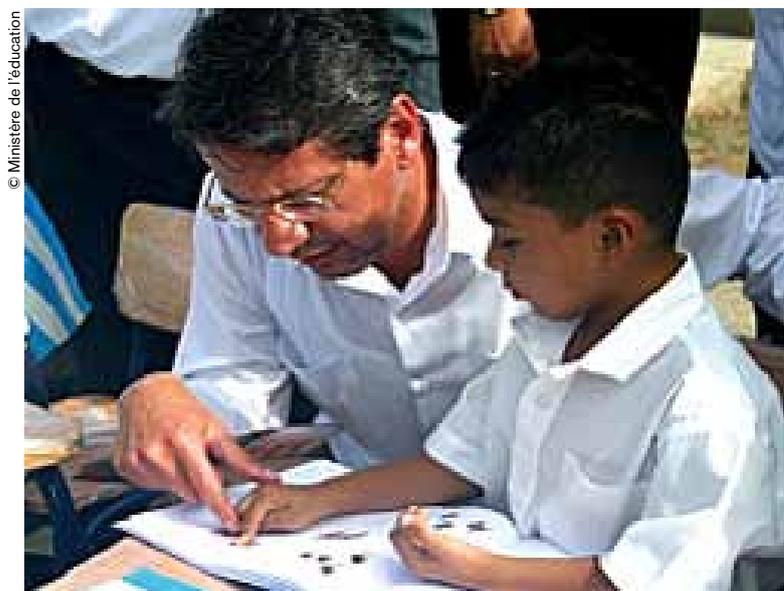
RAÚL VALLEJO CORRAL

LIMINER LES BARRIÈRES LIMITANT L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Propos recueillis par Lucía Iglesias Kuntz (UNESCO)

Quelles sont les initiatives adoptées par l'Équateur en vue d'atteindre les Objectifs de Dakar?

Notre pari pour y parvenir est consigné dans le Plan décennal d'éducation, entériné le 26 novembre 2006 par référendum national, avec plus de 66% des voix. Autrement dit, le peuple a voté en faveur de ce plan et l'a transformé en politique d'État. Cela signifie que, indépendamment du gouvernement ou du ministre chargé de ce portefeuille, le plan se poursuivra jusqu'en 2015. Il repose sur huit piliers dont les quatre premières visent l'universalisation de l'enseignement, alors que les autres concernent la restauration de l'infrastructure des écoles.



Le ministre Raúl Vallejo Corral travaille avec un enfant.



© UNESCO/Michel Ravassard

Le ministre Raúl Vallejo Corral à la Conférence générale

Parmi les autres aspects de ce plan, je soulignerais l'élaboration d'une politique salariale plus juste pour les enseignants et l'instauration d'une politique de financement. Cette dernière consiste à augmenter d'un demi-point par an la proportion du PIB consacrée au secteur éducatif jusqu'à 2012 ou, tout du moins, jusqu'à ce que la part du secteur éducatif atteigne 6% du PIB, comme le recommande l'UNESCO. En 2005, ce pourcentage était de 2,4%, en 2006 il atteignait déjà 2,9%. Cette année nous espérons arriver à 3,4% puis 3,9% en 2008.

Par quoi se traduisent ces mesures dans la pratique?

Nous avons commencé par éliminer les barrières limitant l'accès à l'éducation. En 1992, nous avons été mis en oeuvre un programme de fourniture gratuite de manuels scolaires aux élèves des écoles rurales. Durant la période que j'appelle « la longue nuit néolibérale », ce programme a été suspendu, mais aujourd'hui nous l'avons relancé. Nous fournissons des manuels scolaires (mathématiques, espagnol, sciences naturelles et sciences sociales) à tous les enfants du système d'enseignement public, de la première à la dixième année.

Nous avons également supprimé toute participation économique des parents jusqu'à la septième année. L'État prend désormais en charge tous ces coûts pour que le droit à l'éducation publique gratuite, consacré par notre Constitution,

devienne un droit effectif. Nous avons aussi augmenté le nombre de jours de restauration scolaire de 80 à 120. Au total nous avons 200 jours de cours, il en manque 80. Mais notre objectif reste d'offrir la nourriture aux enfants tous les jours d'école.

De plus, nous sommes sur le point de conclure le processus d'universalisation de la première année. Auparavant les enfants commençaient l'école à six ans, à présent, ils commencent à cinq ans. Nous avons embauché 1 400 maîtres d'école et cette année nous allons en recruter encore 1 400 de plus.

En effet, un autre problème très préoccupant est la pénurie d'enseignants.

En Equateur il manque environ 12 000 maîtres d'école...

Oui, c'est effectivement le cas. La raison en est que depuis 1998 aucun poste d'enseignant n'a été créé. Dans la logique du modèle

économique néolibéral, cela supposait une augmentation des dépenses publiques. Actuellement, nous avons deux options pour résoudre ce problème : un programme encourageant les maîtres qui le souhaitent à partir à la retraite moyennant une incitation financière de 12 000 dollars par enseignant. Cette année, nous allons ainsi libérer 2 000 postes, et grâce aux économies réalisées nous pourrions compenser ce déficit en recrutant des maîtres plus jeunes. Mais surtout, il y a quelques semaines, le Président Rafael Correa a décidé que son ministre de l'Économie et moi-même allons travailler ensemble pour créer ces 12 000 postes, en concédant un investissement de 60 millions de dollars.

Quelles réactions suscitent les initiatives de conversion de dette au bénéfice de l'éducation ?

En 2005 et 2006, l'Équateur a réalisé un programme de conversion de dette avec l'Espagne, pour un montant de 20 millions de dollars. Cette conversion a été un succès, mais il a été fragmenté en une multitude de petits projets. Nous négocions actuellement une nouvelle conversion plus équilibrée, qui permette de couvrir des programmes globaux.

En général, la conversion de dette offre une opportunité intéressante aux pays en développement. Mais il ne doit pas être perçu comme une opération caritative, consistant à nous envoyer des consultants ou des experts qui empocheraient 70% de l'argent des prêts non remboursables, pour nous conseiller de faire ce que nous savons déjà. En d'autres termes, une démarche utile serait d'insérer les conversions de dette dans les plans nationaux d'éducation. Ceci permettrait de financer des actions concrètes dont les résultats seraient facilement vérifiables : réparer des écoles, par exemple, ou les équiper d'ordinateurs. Bien entendu, l'UNESCO pourrait être le forum idéal pour promouvoir ce type d'échanges sur un plan multilatéral.

Les huit piliers du Plan décennal

1. Universalisation de l'éducation préscolaire de 0 à 5 ans.
2. Universalisation de l'éducation générale élémentaire de la première à la dixième année.
3. Augmentation du nombre d'élèves du secondaire jusqu'à atteindre au moins 75% des jeunes de la tranche d'âge correspondante.
4. Élimination de l'analphabétisme et renforcement de l'éducation des adultes.
5. Amélioration de l'infrastructure et de l'équipement des établissements éducatifs.
6. Amélioration de la qualité et l'équité de l'éducation et mise en oeuvre d'un dispositif national d'évaluation et de responsabilité sociale du système éducatif.
7. Revalorisation de la profession enseignante et amélioration de la formation initiale, de la formation continue, des conditions de travail et de la qualité de vie.
8. Augmentation de 0,5% par an de la part du secteur éducatif dans le PIB jusqu'à 2012, ou jusqu'à atteindre au moins 6% du PIB.

LA PREMIÈRE ANNÉE D'ÉCOLE

UNE ANNÉE CRUCIALE

POUR LE RESTE DE LA VIE

Soutien aux maîtres, évaluation des progrès des élèves, suivi des enfants en dehors des salles de classe et participation des parents à l'éducation de leurs enfants, voici quelques unes des clés du succès de la campagne « Sauvons la première année » au Guatemala. Stratégies simples mais efficaces.



© USAID/World Learning
Enfants de la communauté Maya K'iché, dans la région d'El Quiché (nord-ouest du Guatemala).

Le Guatemala, pays confronté à des indices élevés d'analphabétisme, a trouvé une solution très efficace à travers le programme « Sauvons la première année », qui peut jouer un rôle décisif dans la réussite ou l'échec de milliers d'enfants vivant dans la pauvreté. Sortir le pays de « l'obscurantisme de l'analphabétisme », telle est l'ambition des promoteurs de ce projet, conçu par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et mis en œuvre dans tout le pays par le ministère de l'Éducation depuis 2004.

La stratégie consistant à « rattraper » l'enfant qui a raté sa première année a eu des répercussions positives aussi bien pour les élèves et les parents, que pour les maîtres d'école eux-mêmes, qui trouvent

là une motivation pour améliorer la qualité de l'éducation dans le pays.

Le coordinateur de la Direction générale de la gestion et la qualité de l'éducation, José Francisco Puac, ne cache pas sa satisfaction face au succès de « Sauvons la première année », précisant que sur les 9 000 enfants ou plus ayant bénéficié du programme cette année, 63% ont été « rattrapés » et admis dans la classe suivante. En 2007, le projet a coûté 62 000 dollars.

« Les parents et les enfants ont pris conscience de l'importance de l'éducation », dit Francisco Puac, expliquant que l'abandon et le redoublement scolaires avant la mise en place du programme étaient dus au manque de formation des maîtres et à l'absence de soutien familial. Désormais, ajoute-t-il,

« le remède essentiel est que les maîtres sont prêts à surmonter ces difficultés », grâce aux incitations financières octroyées par le ministère de l'Éducation, comme par exemple les bourses pédagogiques destinée aux enseignants et aux étudiants.

La priorité aux plus pauvres

Au début le programme couvrait les 331 municipalités qui constituent le Guatemala. Cette année, il s'est concentré sur 41 communautés, considérées comme les plus pauvres, « avec des indices élevés de malnutrition, ainsi que des problèmes de santé, d'éducation et de développement humain ».

D'après le fonctionnaire, ces communes ont été sélectionnées parce qu'elles présentaient les plus forts taux d'abandon et de redoublement, atteignant 50% des enfants inscrits à l'école.

Il affirme que les enfants qui ratent leur première année « restent stigmatisés », ils sont condamnés à un avenir incertain. Ceci freine le développement social et



© UNESCO/Eduardo Barrios
Classe de l'école primaire de Santa Teresita (Guatemala).

économique de cette nation de près de 14 millions d'habitants, dont 30% des adultes sont analphabètes.

« Le succès du programme est dû à l'intérêt manifesté par les parents d'élèves et au soutien des autorités », déclare à son tour Olga Monterroso, directrice d'école dans le département de San Marcos. « Ces enfants ne redoublent plus leur année et cessent de faire partie des analphabètes du Guatemala ». Sa région est arrivée en première position cette année en « rattrapant » 82% des 1 700 enfants bénéficiaires du projet, auquel ont participé six municipalités et 375 maîtres.

L'un des atouts de ce projet no-

vateur est qu'il motive les enfants à poursuivre leur scolarité, au lieu d'être envoyés par leurs parents à cultiver les champs, pour les garçons, et à exécuter des tâches domestiques pour les filles, étant donné les conditions d'extrême pauvreté dans lesquelles ils vivent.

Oscar Ovando, directeur d'école dans le département de Petén, frontalier avec le Belize et le Mexique, se montre lui aussi satisfait de la portée du programme, car il a effectivement contribué à éviter l'abandon et le redoublement de la première année. Il a même demandé l'institutionnalisation du projet, puisque le social-démocrate Álvaro Colom, nouveau Président du Guatemala élu pour une période

de quatre ans, prendra officiellement ses fonctions le 14 janvier 2008.

Oscar Ovando explique que sur les 2 815 enfants inscrits dans les écoles de la municipalité de Sayaxche, 775 ont bénéficié du programme et 175 ont réussi à passer au niveau supérieur. « Cela prouve que la méthodologie employée est efficace », conclut-il. « C'est très important, car pour un enfant passer le cap de la première année peut faire toute la différence entre la réussite et l'échec de sa vie ».

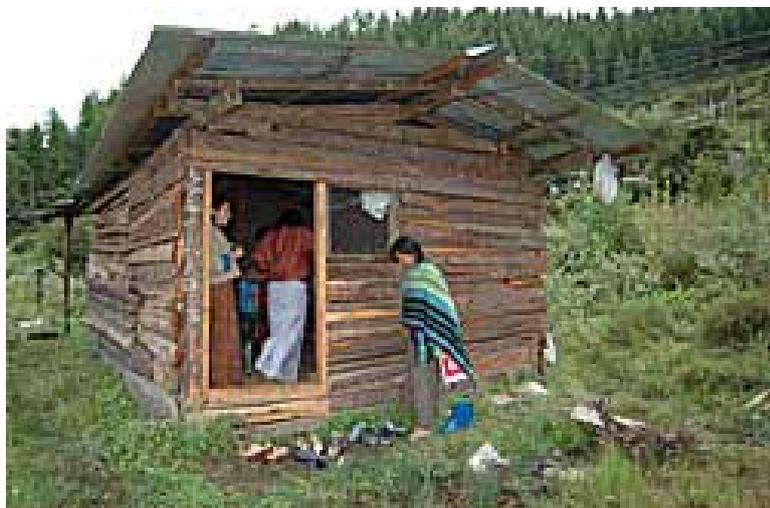
Edgar Calderón,

journaliste guatémaltèque.

L'ANALPHABÉTISME COÛTE PLUS CHER QUE L'ALPHABÉTISATION

On ne peut délaisser l'alphabétisation des adultes sous prétexte qu'on éduque les enfants, quand on connaît l'importance inestimable de l'environnement familial. L'alphabétisation s'est trop souvent limitée à des campagnes ponctuelles, alors qu'elle exige des investissements réguliers, dans la durée.

© UNESCO/Yannick Joeris



École pour adultes au Bhoutan.

La communauté des donateurs a joué un bien mauvais rôle en réduisant l'agenda de l'Éducation pour Tous (EPT) à la scolarisation primaire. La Banque mondiale, en particulier, a très activement plaidé contre tout investissement dans l'alphabétisation des adultes. Nous sommes aujourd'hui bien loin de la période bénie d'après les indépendances, lorsque le développement des compétences de base des adultes était, dans de nombreux pays, élevé au rang de priorité nationale.

La faute en revient parfois aux pratiques passées : l'alphabétisation s'est trop souvent limitée à des campagnes expéditives et ponctuelles.



« Projet Alphabétisation » de la bibliothèque publique à Watertown, Massachusetts, États-Unis.

elles, alors qu'elle exige très clairement des investissements réguliers, dans la durée. Les décideurs nationaux ont la religion des chiffres, mais on manque d'évaluations nationales de bonne qualité.

Une première priorité : les gouvernements doivent apprécier l'étendue des dégâts. Le bilan récemment effectué au Kenya en offre une bonne illustration : l'alphabétisme des adultes a été évalué directement (des personnes ont été testées) et les résultats classés par niveaux. Le diagnostic a révélé des défis bien plus importants qu'on ne le pensait. Cela a incité le gouvernement à prendre de nouvelles mesures concernant l'alphabétisation des adultes.

La seconde urgence concerne les personnels : une armée de professionnels qualifiés doit être formée pour travailler dans le secteur. Troisièmement, il faut réunir l'ensemble des documents susceptibles d'éclairer l'histoire nationale de l'alphabétisation et d'isoler les ingrédients qui font un programme efficace.

Le rôle des gouvernements consistera à intégrer les différents cadres stratégiques et à dynamis-

er les ressources. Il est aujourd'hui communément admis que les programmes d'alphabétisation les plus fructueux sont ceux qui sont mis en œuvre, à travers une multitude d'agences gouvernementales, en collaboration avec la société civile, et qui sont décentralisés à l'échelle du district pour que l'apprentissage soit au diapason des besoins vitaux des apprenants.

Un regain d'activité

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation a provoqué l'an dernier un regain d'activité. Plusieurs pays d'Afrique comme l'Afrique du Sud, le Kenya ou le Nigéria, recommencent à prendre au sérieux le problème de l'alphabétisation. Le Brésil a lancé des actions particulièrement intéressantes. Les donateurs doivent montrer ouvertement leur volonté de soutenir l'alphabétisation des adultes. Nous devons faire pression pour qu'ils privilégient les plans nationaux pour l'éducation intégrant cette dimension – comme c'est le cas avec le soutien apporté par l'Initiative de finance-

ment accéléré au plan du Bénin, qui contient un volet alphabétisation – autrement, l'alphabétisation des adultes continuerait d'être ignorée des gouvernements.

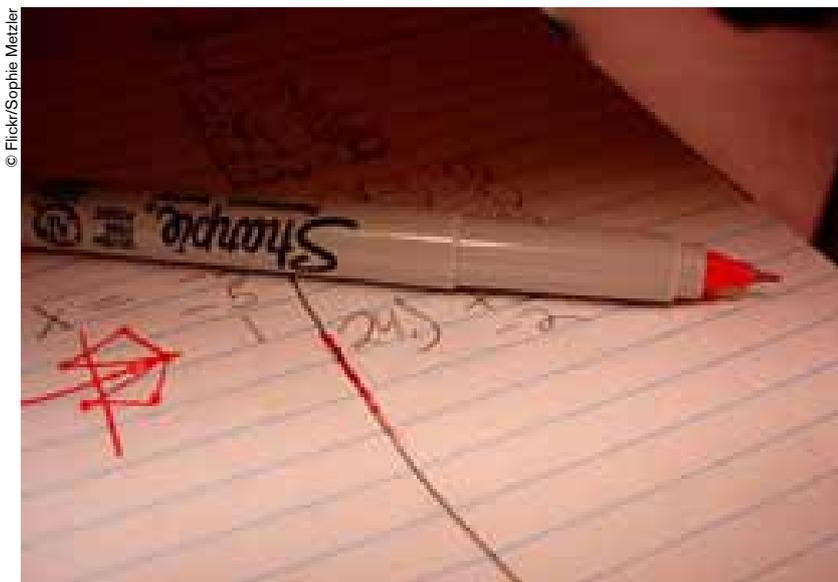
Le coût de l'analphabétisme des adultes est immense. On ne peut délaissier des générations d'adultes sous prétexte qu'il suffit d'éduquer les prochaines générations d'enfants. Toutes les études montrent l'importance inestimable de l'environnement familial. Un enfant né dans un foyer analphabète rencontrera des difficultés à l'école. Mais lorsque la mère est alphabétisée, c'est la famille toute entière qui gagne en autonomie. L'alphabétisation des adultes est le ciment invisible dont nous avons besoin pour réaliser les Objectifs du Millénaire pour le développement.

David Archer,

Directeur de l'éducation internationale à Aide-et-action, ONG de développement par l'éducation, avec le concours de **Cynthia Guttman** (UNESCO).

Filles et garçons sont-ils à égalité dans les manuels de mathématiques ?
Pas si sûr. Avec un groupe d'universitaires africains, Sylvie Cromer, maître de conférence
à l'Université de Lille 2, a mené une étude : la présence des filles
est largement déficitaire à mesure que l'on progresse dans la scolarité. Entretien.

L'ÉGALITÉ DES SEXES DANS LES MANUELS DE MATHS L'IMPOSSIBLE ÉQUATION ?



Les manuels scolaires scientifiques ne sont pas neutres du point de vue l'égalité entre les sexes.

Propos recueillis par Agnès Bardou, (UNESCO).

Sur quoi porte cette étude ?

Cette étude est le fruit de travaux scientifiques menés dans le cadre du Réseau international de recherche sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires (RIRRS) et de séminaires régionaux menés dans plusieurs pays d'Afrique par l'UNESCO. Des universitaires de la Côte d'Ivoire, du Cameroun, du Togo et du Sénégal se sont portés volontaires pour examiner les manuels de mathématiques utilisés durant tout le cycle primaire dans leur pays, soit six années au total. Il s'agit d'une initiative originale parce que jusqu'ici, l'étude des représentations dans les manuels scolaires a surtout porté sur les livres d'histoire ou

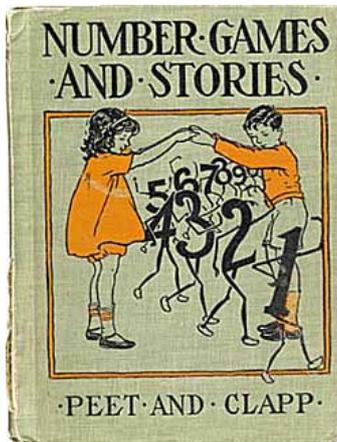
de français. Nous avons choisi de nous intéresser aux livres de mathématiques parce que l'on considère généralement que la science est neutre et abstraite : il était donc intéressant de voir si elle était aussi dénuée de représentation sexuée qu'on le croit. C'est d'autant plus intéressant que les filières scientifiques, on le sait, attirent largement plus de garçons que de filles. Par ailleurs, nous avons retenu une approche quantitative alors que les autres études sont généralement qualitatives ; c'est-à-dire que nous n'avons pas seulement examiné les situations ou illustrations mais nous avons compté chaque apparition sexuée dans les manuels. Ce recensement exhaustif donne un corpus très conséquent.

Quels sont les principaux enseignements de cette étude ?

Il en ressort d'abord que ces manuels ne sont pas neutres du point de vue l'égalité entre les sexes. Ils s'appuient en effet sur des exemples de la vie courante qui font appel à des représentations sexuées. Pour apprendre le calcul, on trouvera par exemple une mère qui va au marché avec un certain nombre d'œufs dans son panier ou un enfant qui parcourt des kilomètres. Ce qui est notable, c'est que les personnages qui interviennent dans les manuels destinés aux plus petits sont très souvent des enfants. A ce stade, on relève une quasi égalité : on compte à peu près autant de garçons que de filles. Mais à mesure que le niveau s'élève, les adultes qui deviennent de plus en plus présents. Et lorsque les adultes sont représentés, ce sont majoritairement des hommes. Cette surreprésentation des personnages masculins atteint 67,6 % au Cameroun et 76,4% au Togo. Cela veut dire que plus on avance, plus la figure masculine s'impose et plus le déficit de personnages féminins devient flagrant.

La différence est-elle seulement quantitative ?

Non, les figures masculines et féminines ne sont pas traitées de la même manière. Ainsi, une fois sur deux quand un homme intervient, il est désigné par sa profession. Lorsque c'est une femme, elle est fréquemment identifiée par un lien familial ;



Ancien manuel scolaire : les figures masculine et féminine sont traitées de la même manière. Cas rare ?

elle est la mère, la sœur ou la fille « de ». Et lorsqu'elle est désignée par sa profession, elle est plus sou-

vent issue du secteur informel ; elle vend par exemple la production du jardin familial mais ne dispose pas du statut de marchande. Les filles sont aussi plus souvent représentées dans des situations de passivité. Je me rappelle la couverture d'un manuel sur lequel figuraient un garçon et une fille à l'école : le garçon était en train d'écrire au tableau alors que la fille lui tendait simplement une équerre. Il n'y a rien là de choquant. On est loin des stéréotypes sexistes que l'on pouvait trouver dans les manuels il y a une trentaine d'années. Cependant, ces stéréotypes n'ont pas disparu ; ils se recomposent plus subtilement.

Ces représentations ont-elles un véritable impact sur les élèves ?

Dans toutes les sociétés, les manuels restent un outil pédagogique fondamental, même avec la concurrence du multimédia. Ils restent un fort vecteur de transmission des connaissances mais aussi des valeurs. C'est encore plus vrai dans des pays en développement où les livres sont chers. Dans les classes, ils font donc beaucoup de profit. Il est donc très important que les manuels véhiculent des images d'égalité car ils ont un fort pouvoir de légitimation. Or, une fille ne peut se sentir légitimée dans son aspiration au savoir mathématique si ce savoir apparaît comme l'apanage de l'homme.

Plus de la moitié des habitants des quartiers pauvres des villes au Bangladesh sont des enfants : 15 millions de garçons et de filles, dont huit millions travaillent pour aider leurs familles à survivre. Pour un coût annuel de 35 dollars par enfant, le gouvernement a lancé un projet d'éducation leur donnant une chance de changer leur vie.

LES ENFANTS INVISIBLES DU BANGLADESH

Cela fait trois ans que Hosneara, âgée maintenant de douze ans, casse tous les jours des briques à l'aide d'un lourd marteau. Mais sa vie a changé, il y a deux ans, lorsqu'elle a commencé à passer deux heures par jour dans un centre d'étude près de son domicile, dans l'un des quartiers les plus pauvres de Dhaka, au Bangladesh. « L'employeur m'escroquait, mais il ne peut plus maintenant, car j'ai appris à compter, » dit-elle avec fierté. Farzana, employée de maison âgée de onze ans, est elle aussi fière de pouvoir compter la monnaie qu'on lui rend chez l'épicier. Quant à Al-Amin, qui a onze ans, il est heureux d'avoir échappé à un travail pénible dans une usine depuis qu'il a aidé son père à ouvrir une boutique offrant des services de téléphone et de fax – lui aussi a reçu une éducation de base dans un centre d'étude situé près du



Quelque huit millions d'enfants travaillent au Bangladesh.

quartier miséreux où il habite.

Ce ne sont là que trois enfants parmi les milliers qui ont bénéficié du projet Éducation de base à l'intention des enfants difficilement accessibles dans les zones urbaines (BEHTRUWC).

Géré par le Bureau d'éducation non formelle du gouvernement du Bangladesh et soutenu par l'UNICEF, ce projet a été lancé en 1997. Sa première phase s'est terminée en juin 2004. Il est actuellement dans sa

seconde phase qui se poursuivra jusqu'à 2009. Il fournit une éducation primaire de base à des enfants qui continuent à travailler. Bien que l'éradication du travail des enfants soit l'objectif ultime, le projet reconnaît qu'il n'est pas encore possible de se débarrasser de ce problème dans un pays où environ 7,9 millions d'enfants travaillent pour aider leurs familles à survivre.

Ces enfants sont « difficilement accessibles » car beaucoup d'entre eux travaillent de façon invisible, derrière des portes closes. Souvent, ils sont domestiques dans des foyers privés ou exécutent des tâches pénibles dans des ateliers où il n'y a aucune réglementation et où, la plupart du temps, ils sont totalement exploités. « Nous souhaitons préparer les enfants à choisir les meilleures opportunités qui s'offriront à eux une fois qu'ils posséderont une instruction de base », déclare Shamima Siddiky, spécialiste de l'éducation travaillant pour l'UNICEF à Dhaka et chargée de superviser le programme.

Former à des métiers

Quelque 339.150 enfants travailleurs, âgés de 8 à 14 ans, ont fréquenté ces « écoles de fortune », comme on les appelle parfois, au cours de la première phase. Pas moins de 11.550 centres dans six villes ont été créés pour les accueillir. Les cours étaient répartis en deux groupes pour s'adapter aux horaires de travail des enfants, avec un maximum de 30 élèves par cours. Le matériel pédagogique était fourni, et aucun devoir à la maison n'était exigé.

Tenant compte des études et des évaluations réalisées pendant la première phase, plusieurs changements stratégiques ont été intégrés dans la seconde phase, explique Shamima Siddiky. Un groupe plus âgé, de 10 à 14 ans, qui a encore moins de chances de réintégrer l'éducation formelle a été ciblé, et 200.000 enfants seront inscrits dans 8.000 nouveaux centres d'ici à juin 2008 (dont 3.310 sont déjà opérationnels). Le cours d'éducation de base, qui permet aux étudiants d'atteindre un niveau équi-

valent à la troisième année d'école élémentaire, a été prolongé jusqu'à 40 mois, alors que le programme précédent durait deux ans.

L'accent sera mis sur la formation professionnelle. Au cours de la première phase, 1.000 élèves ont été formés à des métiers, à Dhaka, Sylhet et Barisal. À présent 20 000 enfants travailleurs âgés de plus de 13 ans bénéficieront d'une formation professionnelle. Le projet prévoit d'aider les enfants ayant reçu la formation à trouver un emploi ou à démarrer leur propre activité, et de les accompagner pendant six mois. Les étudiants non retenus pour la formation professionnelle seront également mis en relation avec des services fournis par d'autres organismes compétents.



Pour 35 dollars par an, cet enfant peut avoir un meilleur avenir.

Un grand nombre de ces centres d'étude se situent tout près des quartiers pauvres urbains, où l'on observe une forte concentration d'enfants travailleurs qui sont privés des services les plus élémentaires et n'ont pas accès à l'école.

35 dollars pour l'avenir d'un enfant

Plus d'un cinquième de la population du Bangladesh (140 millions d'habitants), c'est-à-dire environ 28,8 millions de personnes, vivent dans des zones urbaines. Les enfants représentent environ 56% des habitants des quartiers pauvres – près de 15 millions de garçons et de filles.

« Notre tâche principale est d'identifier les enfants, puis de les encourager à suivre les cours », déclare Shamima Siddiky. « Il est

très important de faire participer la communauté à cette entreprise, avec des professeurs, des parents et des employeurs travaillant ensemble afin de préparer un meilleur avenir pour les enfants ». Le projet comprend un programme de formation d'un mois destiné aux enseignants recrutés localement, qui sont à même d'établir des contacts avec les parents et les employeurs des environs.

« La plupart des enseignants sont des femmes, qui sont mieux placées pour s'adresser aux parents et les convaincre de laisser leurs filles assister aux cours », affirme Reazul Quader, Secrétaire adjoint et Directeur de projet pour BEHTRUWC, au sein du bureau national d'éducation non formelle. Étant donné que les filles sont particulièrement vulnérables face à la violence et à l'exploitation, surtout lorsqu'elles travaillent chez des particuliers, et dans le cadre d'une amélioration de la politique d'égalité entre les sexes, les centres d'étude tentent d'obtenir 60% d'inscriptions de filles.

« Jusqu'à présent, le projet a été mené sans trop de difficultés, » dit Reazul Quader. « L'un des principaux problèmes auxquels nous sommes confrontés est le fort taux d'abandon, qui a récemment augmenté, passant de 20% à 30%, » ajoute-t-il. Il explique que ce taux d'abandon est dû en grande partie aux expulsions des quartiers pauvres, forçant les personnes à chercher un nouveau toit tous les deux ou trois mois. « Le gouvernement a décidé d'interrompre les expulsions, afin d'améliorer l'assiduité », ajoute-t-il encore. « Les enfants sont vraiment heureux de venir aux centres d'étude, car ils savent que l'éducation finira par changer leurs vies. »

Les principaux donateurs étant les gouvernements suédois et canadien, 39,5 millions de dollars ont été investis à ce jour pour ce projet, soit un coût annuel de 35 dollars par enfant.

Shiraz Sidhva,
journaliste indienne.

Le Yémen : un exemple pour l'éducation des filles

Le Yémen fait des efforts considérables pour combler l'écart entre le nombre d'inscriptions de filles et de garçons à l'école.

Reportage photo réalisé par l'Américaine Linda Shen (née à Shanghai, Chine, en 1969), dans l'école élémentaire Attabari à Sana'a.



Une petite élève lit au tableau : « Tariq se lave les dents ».

- À la fin des années 1990, quelque 2 000 enseignantes ont reçu une formation dans les zones rurales. Elles sont un exemple pour les jeunes filles et les incitent à achever l'école secondaire avant de se marier.
- Le Yémen est un pays pauvre, avec une société traditionnelle et l'un des taux de scolarisation des filles le plus faible du monde.
- Depuis 2006, en partenariat avec le secteur privé et l'UNICEF, le gouvernement a lancé une campagne de scolarisation des filles visant à atteindre l'objectif de l'égalité des sexes à l'école : Business Partnership for Girls Education. (Source: UNICEF)



Beaucoup de filles des zones rurales ont peu de chances d'aller à l'école.



Garçons et filles dans la cour de l'école.

Où en est le monde par rapport aux six objectifs de Dakar ?

Au Forum mondial sur l'éducation, qui a eu lieu en 2000 à Dakar (Sénégal), gouvernements, organisations, agences, groupes et associations se sont engagés à accomplir les six objectifs de l'Éducation pour tous au plus tard en 2015. Quels sont les principaux développements pour chacun d'entre eux ?

1. Augmentation et amélioration de la protection et de l'éducation de la petite enfance.

Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance améliorent la santé, la nutrition, le bien-être et le développement cognitif des enfants. Ils compensent les difficultés et les inégalités. Bien que les taux de mortalité infantile aient chuté, une majorité de pays n'ont pas pris les mesures nécessaires pour pourvoir à la protection et à l'éducation des enfants de moins de trois ans.

Les services d'enseignement pré-primaire destinés aux enfants de 3 ans et plus se sont améliorés mais restent rares dans toute l'Afrique subsaharienne et dans les États arabes.

2. Assurance d'un accès gratuit et obligatoire à l'éducation primaire.

L'accès et la participation à l'éducation primaire ont nettement augmenté depuis Dakar, le nombre d'enfants non scolarisés étant passé de 96 millions à 72 millions entre 1999 et 2005. Vingt-trois pays qui, en 2000, étaient dépourvus de dispositions légales prescrivant l'enseignement obligatoire, les ont depuis établies. Il existe maintenant des lois instituant l'enseignement obligatoire dans 95 % des 203 pays et territoires.

Le taux net de scolarisation total est passé de 83 % à 87 % entre 1999 et 2005. Les niveaux de participation ont augmenté plus rapidement en Afrique sub-saharienne (23 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (11 %). Le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de 24 millions, passant à 72 millions, entre 1999 et 2005. Trente-cinq États fragiles comptabilisent 37 % de tous les enfants non scolarisés.

Malgré les augmentations globales des effectifs, il subsiste des disparités sous-nationales dans la participation scolaire entre régions, provinces ou États et entre zones urbaines et rurales. Les enfants des populations pauvres, les enfants autochtones et les enfants handicapés sont aussi systématiquement défavorisés, de même que les enfants vivant dans des taudis. Selon les tendances actuelles, sur les 86 pays qui n'ont pas encore réalisé l'enseignement primaire universel, 58 n'y parviendront pas d'ici 2015.

3. Garantie des besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes.

Cet objectif a été particulièrement négligé, en partie à cause de la difficulté à le définir, le documenter et à le contrôler. Beaucoup de jeunes et d'adultes acquièrent des compétences grâce à des moyens informels ou à une grande variété de programmes d'alphabétisation non formelle, d'équivalences, de compétences de la vie courante et de moyens d'existence.

Les enquêtes sur les ménages montrent que l'éducation non formelle est la principale voie vers l'apprentissage pour beaucoup de jeunes et d'adultes défavorisés dans certains pays du monde les plus pauvres. Les programmes d'éducation non formelle restent négligés en termes de financement public, même si certains gouvernements ont récemment mis en place des cadres nationaux pour les soutenir.

4. Parvenir à 50 % dans l'amélioration de l'alphabétisation des adultes.

L'alphabétisation des adultes reste un sérieux enjeu mondial. Au niveau mondial, 774 millions d'adultes sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme. 64 % environ sont des femmes, une proportion pratiquement inchangée depuis le début des années 1990. Trois régions (Asie de l'Est, du Sud et de l'Ouest, et l'Afrique subsaharienne) concentrent l'immense majorité d'un adulte sur cinq qui sont toujours privés du droit à l'alphabétisme. À l'exception de la Chine, il n'y a guère eu de progrès accomplis durant la décennie écoulée dans la réduction du nombre absolu d'analphabètes.

Dans les pays en développement, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 68 à 77 %, entre 1985-1994 et 1995-2005. Sur les 101 pays qui sont encore loin de « l'alphabétisme universel », 72 ne réussiront pas à réduire de moitié leur taux d'analphabétisme adulte d'ici 2015.

5. Élimination des disparités entre les sexes.

Seuls 59 pays disposant de données avaient réalisé la parité dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 ; 75 % des

pays ont réalisé la parité ou sont près de le faire dans le primaire, tandis que 47 % sont près d'atteindre l'objectif dans le secondaire. L'insuffisance de la participation et des acquis des garçons constitue un souci croissant dans le secondaire.

Seuls 18 pays, sur les 113 qui n'avaient pas atteint l'objectif de parité dans le primaire et le secondaire en 2005, ont une chance d'y parvenir d'ici 2015. L'égalité entre les sexes reste problématique : les violences sexuelles, les environnements scolaires caractérisés par l'insécurité et l'inadéquation des installations sanitaires ont une incidence disproportionnée sur l'estime de soi des filles, leur participation et leur rétention.

6. Amélioration de la qualité de l'éducation.

Les taux de survie en dernière année du primaire se sont améliorés entre 1999 et 2004 dans la plupart des pays disposant de données, mais ils restent faibles en Afrique subsaharienne (taux médian de 63 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (79 %). Les acquis relativement insuffisants et inégaux dans l'apprentissage des langues et des mathématiques caractérisent de nombreux pays dans le monde.

Les salles de classe surchargées et délabrées, ainsi que le manque de manuels scolaires et l'insuffisance de temps consacré à l'instruction sont répandus dans de nombreux pays en développement et États fragiles. Les rapports élèves/enseignants ont augmenté en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest depuis 1999. Il faudrait 18 millions d'enseignants du primaire de plus dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015.

Beaucoup de gouvernements recrutent des enseignants contractuels pour faire des économies et accroître rapidement les effectifs, mais là où ces enseignants ne bénéficient pas d'une formation et de conditions de travail appropriées, cette pratique pourrait avoir un impact négatif sur la qualité à l'avenir.

Source : « Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 ».



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

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

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织

Le Courrier de l'UNESCO est publié
par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture.
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
<http://www.unesco.org/fr/courier>

Renseignements et droits de reproduction
f.ryan@unesco.org

Directeur de la publication
Saturnino Muñoz Gómez

Rédactrice en chef
Jasmina Šopova - j.sopova@unesco.org

Rédacteurs

Anglais
Ariane Bailey

Arabe
Bassam Mansour
assisté par Zaina Dufour

Chinois
Weiny Cauhape

Espagnol
Lucía Iglesias Kuntz

Français
Agnès Bardou

Russe
Katerina Markelova

Photos
Fiona Ryan

Maquette et mise en PDF
Gilbert Franchi

Plateforme web
Stephen Roberts, Fabienne Kouadio,

Les articles peuvent être reproduits à condition d'être accompagnés du nom de l'auteur et de la mention « Reproduit du Courrier de l'UNESCO », en précisant la date et en ajoutant le lien : <http://www.unesco.org/fr/courier>

Les articles expriment l'opinion de leurs auteurs et pas nécessairement celle de l'UNESCO.

Les photos appartenant à l'UNESCO peuvent être reproduites avec la mention © Unesco suivie du nom du photographe.

Pour obtenir les hautes définitions, s'adresser à la photobanque : www.photobank@unesco.org

Les frontières sur les cartes n'impliquent pas la reconnaissance officielle par l'UNESCO ou les Nations Unies, de même que les dénominations de pays ou de territoires mentionnés.