

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT DIX

DOSSIER



LES DROITS DE L'ENFANT
A L'ÉDUCATION

RÉDACTEUR INVITÉ :
STUART N. HART



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXIX, n° 2, juin 1999

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT DIX

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXIX, n° 2, juin 1999

POSITIONS/CONTROVERSES

- Comment harmoniser législation, décisions politiques
et pratique courante ? *Ulf Fredriksson* 177

DOSSIER : LES DROITS DE L'ENFANT À L'ÉDUCATION

- Une conférence internationale et un dossier *Cynthia Price Cohen*
Martha Farrell Erickson
Målfrid Grude Flekkøy et Stuart Hart 189
- Les droits des enfants face à l'éducation *Sandra Prunella Mason* 205
- La convention relative aux droits de l'enfant : les facteurs
propices ou contraires aux progrès de son application *Gerison Lansdown* 215
- Des droits aux obligations et aux responsabilités
face aux enfants qui ont des besoins spéciaux *Lena Saleh* 227
- L'éducation à la démocratie :
comment la mettre en œuvre ? *F. Clark Power* 243
- La promotion des droits de l'enfant dans l'éducation :
un devoir pour les enseignants et pour les parents *Eugeen Verhellen* 251
- L'éducation des enfants en Chine :
les points de vue et le rôle des parents *Muju Zhu* 261
- L'enfant, ses droits et le contexte de son éducation au Sud-Kivu,
en République démocratique du Congo *Juvénal Bazilashe Balegamire* 269
- Épilogue : éducation et respect de soi *Uazuvara E. Katjivena* 289

TENDANCES/CAS

- Les instituts de village en Turquie *Ali Arayici* 297
- L'évaluation de la formation universitaire :
le point de vue des diplômés *Farid Boubekeur* 313
- Perspectives et contraintes de la professionnalisation
de l'université : l'exemple du Togo *Émile-Michel Hernandez* 331

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à :
Rédacteur en chef, *Perspectives*,
Bureau international d'éducation,
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
Pour en savoir plus sur
le Bureau international d'éducation,
ses programmes, ses activités,
ses publications, on pourra consulter
la page d'accueil du BIE sur Internet :
<http://www.ibe.unesco.org>

Toute correspondance concernant
les abonnements doit être adressée à :
Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202,
1190 Bruxelles, Belgique.
Courrier électronique :
jean.de.lannoy@infoboard.be
(Voir notre bulletin d'abonnement
à la fin de ce numéro.)

Publié en 1999
par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP,
France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO 1999

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTEUR DU COMITÉ

Jacques Hallak

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoze

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION : John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Khromchenko

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Françoise Bouillé, Jacques Lecavalier

RÉDACTION ANGLAISE :

Mark Bloch, Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

Jean-Marie Dominguez-Luengo

POSITIONS/CONTROVERSES

COMMENT HARMONISER

LÉGISLATION,

DÉCISIONS POLITIQUES

ET PRATIQUE COURANTE ?

Ulf Fredriksson

Le service le plus important que les gouvernements du monde entier assurent aux enfants est l'école. Cela étant, comment faire valoir le droit à l'éducation de telle façon que l'on parvienne à l'éducation pour tous et comment faire respecter les droits de l'enfant dans les établissements d'enseignement ?

Législation, décisions politiques et recommandations internationales

Les conventions internationales font partie de la législation nationale. Lorsqu'un pays ratifie une convention, il s'engage à en intégrer les dispositions dans sa législation. Quand les hommes politiques d'un pays souscrivent à des déclarations et à des recommandations internationales, ils s'engagent à respecter certains principes. La souscription à une recommandation internationale n'a pas force juridique mais,

Langue originale : anglais

Ulf Fredriksson (Suède)

Enseignant dans le cycle primaire et dans le cycle secondaire. De 1983 à 1993, il a été responsable à plein temps du Syndicat national des enseignants, dont il est le secrétaire international depuis 1988. Depuis 1994, il travaille pour l'Internationale de l'éducation, la Fédération internationale des syndicats d'enseignants, dont le siège est à Bruxelles. Il prépare actuellement une thèse de doctorat sur l'aptitude à la lecture des enfants migrants à l'Institut d'éducation internationale de l'Université de Stockholm. Il a publié plusieurs ouvrages et articles en suédois sur l'éducation internationale, l'éducation interculturelle, l'histoire des syndicats d'enseignants et la lecture chez les enfants migrants. Adresse électronique : Ulf.fredriksson@ei-ie.org

d'un point de vue moral, elle peut être considérée comme un engagement aussi fort que la ratification.

Les principales recommandations et conventions internationales qui s'inscrivent dans ce débat sont les suivantes :

- La Déclaration universelle des droits de l'homme ;
- le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ;
- le Pacte international relatif aux droits civils et politiques ;
- la Déclaration des droits de l'enfant ;
- la Convention relative aux droits de l'enfant ;
- la recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales, et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales ;
- la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Conférence mondiale de l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 1990) ;
- la recommandation concernant la condition du personnel enseignant (OIT/UNESCO) ;
- la Convention concernant l'âge minimal d'admission à l'emploi (Convention n° 138 de l'OIT) ; et
- la Convention concernant les peuples indigènes et tribaux (Convention n° 169 de l'OIT).

Ces recommandations et ces conventions internationales établissent clairement que :

- Tout enfant a droit à l'éducation ;
- l'enfant doit recevoir une éducation de qualité ;
- l'école doit être un lieu sûr pour l'enfant ;
- l'école doit donner à l'enfant certains droits démocratiques et l'aider à apprendre à en faire usage dans la société ;
- l'enfant ne doit pas être forcé de travailler ; et que
- l'enfant doit jouir de ces droits sans discrimination.

Dans quelle mesure les gouvernements nationaux respectent-ils ces principes ? Que se passe-t-il dans l'enseignement, dans les écoles et dans les salles de classe nationales ? Ou, au contraire, qu'est-ce qui ne se passe pas ?

La situation actuelle

Nombre de principes parmi ceux qui ont été énoncés dans les recommandations et les conventions internationales ne sont pas appliqués dans les politiques nationales de l'enseignement.

- De fortes proportions de jeunes ne reçoivent toujours pas d'éducation, ou seulement quelques années d'enseignement primaire. Environ 13 % de tous les enfants ne sont pas inscrits à l'école primaire (Forum EPT, 1998).
- De nombreux enfants, malgré quelques années de scolarité, n'ont pas appris les mécanismes de base de lecture, d'écriture et de calcul. Par exemple, des contrôles effectués au Ghana en 1996 ont fait apparaître que seuls 5,5 % des élèves de la sixième année d'études avaient acquis les connaissances requises par le programme

scolaire anglais et seuls 1,8 % possédaient les compétences nécessaires en mathématiques (1997). D'après un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), plus de 20 % des adultes de certains des pays les plus riches du monde ne savent ni lire ni écrire, sauf au niveau le plus élémentaire (OCDE/Développement des ressources humaines, Canada, 1997).

- Les filles reçoivent moins d'instruction que les garçons et, dans certains pays, la différence entre les deux sexes est considérable. Le taux de scolarisation moyen mondial dans l'enseignement primaire est de 84 % pour les filles et de 90 % pour les garçons (Forum EPT, 1998).
- Les enfants des minorités ethniques, groupes nomades, populations indigènes, groupes migrants et autres minorités reçoivent moins d'instruction que les enfants des groupes majoritaires de la société. Dans les pays industrialisés, moins d'enfants de familles migrantes suivent une spécialisation dans le cycle secondaire et le cycle supérieur que dans le reste de la population (Fredriksson, sous presse).
- De nombreux bâtiments scolaires sont en mauvais état et manquent de matériel de base. Au nom de l'UNESCO et de l'UNICEF, un groupe de chercheurs a visité des écoles primaires dans certains des pays les moins développés. Ils ont constaté que les établissements disposaient rarement du matériel de base tel que tableau, carte du monde, placards, bureau et chaise pour le maître, bureaux et chaises pour les élèves. En Éthiopie, par exemple, 72 % des élèves des écoles visitées fréquentaient des bâtiments qui exigeaient des réparations de fond, voire une totale reconstruction (Schleicher, Siniscalco et Postlethwaite, 1995).
- Bien souvent, l'école n'est pas un lieu sûr pour l'enfant et la violence qui s'y exerce est de plus en plus préoccupante. S'il n'existe pas de statistiques du phénomène, on a le sentiment, dans la plupart des pays, que la violence à l'école est une tendance croissante (Comité sectoriel permanent de l'enseignement secondaire, 1998 ; Comité sectoriel permanent de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement primaire, 1998).
- De nombreux enfants n'apprennent rien des droits démocratiques fondamentaux dans leur éducation et n'ont pas non plus la possibilité d'exercer ces droits. Dans des pays où les adultes n'ont pas, ou peu, la liberté de penser, d'exprimer une opinion ou de s'associer, on voit évidemment mal comment les enfants pourraient bénéficier de ces droits.
- Nombre d'enfants n'ont jamais accès à l'instruction élémentaire et sont au contraire forcés de travailler. Il n'existe pas de compte exact du nombre d'enfants travailleurs dans le monde, mais les estimations se situent entre 100 et 250 millions.

D'où viennent les problèmes ?

Pourquoi les gouvernements ne respectent-ils pas les engagements qu'ils ont pris en souscrivant à des recommandations internationales et même en ratifiant des conventions internationales ? L'absence de législation nationale est rarement le problème.

Les pays reconnaissent pour la plupart le droit de l'enfant à l'éducation. Dans la grande majorité d'entre eux, l'instruction primaire est obligatoire aux termes de la législation. Celle-ci vise aussi souvent à garantir une certaine qualité de l'éducation.

Dans leurs discours et déclarations de principe, les ministres de l'éducation se disent attachés aux principes de l'éducation pour tous, de la qualité de l'éducation et de l'éducation démocratique. Un examen des déclarations d'un groupe de pays africains sur leur politique de l'éducation (Psacharopoulos, 1990) fait apparaître plusieurs références à l'augmentation du taux d'inscription dans le cycle primaire, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, à l'accroissement du taux d'admission au cycle secondaire, etc. Si les responsables annonçaient que, en 1980, 100 % de tous les enfants devaient être inscrits à l'école primaire, 23 % dans le secondaire et 2 % dans le supérieur, à l'échéance, la réalité pour le même groupe de pays était tout autre : seulement 76 % d'inscrits dans le cycle primaire, 16 % dans le cycle secondaire et 1 % dans le cycle supérieur (p. 18).

Concrétisation

L'absence de mise en pratique de la législation et des politiques constitue le véritable problème. D'un examen de 153 réformes et projets éducatifs en Afrique, il ressort que seulement 3 % avaient été pleinement mis en œuvre et que 5 % pouvaient être considérés comme réalisés pour l'essentiel (Craig, 1990).

Pourquoi les réformes et autres types de projets éducatifs n'aboutissent-ils pas ? Il y a plusieurs explications. Pour commencer, la réforme était-elle véritablement envisagée ? Les déclarations sont quelquefois faites dans un but électoral ou pour acquérir une popularité à brève échéance. Dans de nombreux cas, les objectifs comme l'éducation pour tous ne sont invoqués que par démagogie. Dans d'autres, les déclarations ne sont pas suivies d'effet par ignorance politique, certains responsables n'en voyant tout simplement pas la nécessité. Pour beaucoup, la difficulté est tout d'abord de prendre la bonne décision. Souvent, les décideurs et les planificateurs croient que les politiques, une fois qu'elles ont été adoptées, deviennent d'elles-mêmes réalité.

Les politiques risquent de rester lettre morte parce que, au départ, les objectifs étaient confus, voire contradictoires. Les orientations ont pu être trop vagues, ou même irréalistes. Les politiques n'ont pas été mises en œuvre correctement, parce qu'elles ne s'appuyaient pas sur des informations satisfaisantes. Les statistiques, résultats de recherche et autres données, qui auraient pu étayer la politique, faisaient défaut. Il n'y avait pas de statistiques fiables, ni d'estimations financières. La mise en œuvre des politiques peut aussi échouer du fait d'une bureaucratie incompétente, qui n'a ni les capacités ni la volonté requises.

L'échec peut aussi venir du fait que les décideurs et les planificateurs n'ont pas consulté ceux qui étaient censés mettre concrètement en pratique les politiques, le plus souvent les enseignants et les chefs d'établissements. D'autres acteurs sociaux importants, tels que les parents et les élèves, auront pu également être oubliés.

Pas de crédits

L'absence de fonds est la cause primordiale de la mauvaise réalisation des réformes. Quelquefois, ce n'est qu'un aspect des gigantesques problèmes financiers qui se posent à de nombreux pays. Plusieurs pays, parmi les moins développés, affectent 20 % au moins de leur budget national à l'éducation, mais ne peuvent inscrire tous les enfants et adolescents dans leurs établissements scolaires. Dans des cas extrêmes, les gouvernements consacrent plus de 30 % de leur budget national à l'éducation et admettent moins de 30 % de tous les enfants à l'école. La croissance démographique oblige les gouvernements à affecter toujours davantage de ressources à l'éducation, simplement pour conserver le même taux de scolarisation. Pour l'accroître, il faudrait allouer encore plus de crédits à l'éducation. Des budgets nationaux déjà lourdement grevés peuvent difficilement se le permettre. Dans de nombreux pays, les politiques d'ajustement structurel ont imposé aux dépenses publiques des limites qui donnent à chaque nouvelle affectation budgétaire de graves répercussions sur d'autres services essentiels.

Le service de la dette et le remboursement de prêts aux institutions internationales de financement absorbent une part considérable du budget national de nombreux pays parmi les moins développés, dans certains cas jusqu'à 20 % ou davantage. Ces sommes colossales interdisent en fait l'augmentation de l'investissement dans d'autres secteurs. En Afrique subsaharienne, si 20 % seulement des 10 à 13 milliards de dollars que coûte chaque année le service d'une dette extérieure de plus de 200 milliards de dollars pouvaient être réinvestis dans l'éducation, chaque enfant aurait une place à l'école (Sawyerr, 1997).

Les contraintes financières obligent nombre de pays moins développés à faire un choix impossible entre enseignants et manuels scolaires. De bons manuels sans maître compétent ne donneront pas grand-chose (Torres, 1996). Le maître ne pourra pas non plus bien enseigner sans support. Les ressources financières disponibles ne peuvent assurer à la fois la présence d'enseignants bien formés et la distribution de manuels. Dans une telle situation, quelles que soient les priorités adoptées, le résultat, inévitablement, est négatif.

Il n'existe pas d'estimation universelle de ce que doit être le coût par élève d'une scolarité de qualité. De toute évidence, ce coût varie entre les pays et même à l'intérieur d'un pays. Il est clair, toutefois, que les ressources consacrées à l'éducation d'un enfant sont insuffisantes dans de nombreux pays. En 1995, dans les pays développés, le montant moyen des dépenses publiques par élève était de 4979 dollars et de 33 dollars dans les pays les moins développés. Les régions plus développées, essentiellement les pays industrialisés (au total 26 pays selon les statistiques de l'UNESCO), ont consacré à l'éducation 1109,9 milliards de dollars, soit 79 % des dépenses publiques mondiales. Les pays les moins développés du monde (au total 48 des pays visés par les statistiques de l'UNESCO) y ont affecté 5,3 milliards de dollars, soit 0,4 % des dépenses publiques mondiales (UNESCO, 1998).

Absence de volonté politique

Certains gouvernements parlent de la nécessité d'assurer une éducation à tous et d'en améliorer la qualité, mais ils ne sont pas disposés à en payer le prix. La politique de l'éducation n'est payée que de mots et ne bénéficie pas des ressources nécessaires. Les ressources existent, mais elles servent à d'autres fins.

Il n'existe pas, on l'a vu, d'estimation internationale de ce que doit être le coût de la scolarité par enfant, mais il existe, en revanche, des estimations de la part de ses ressources totales qu'un pays devrait affecter à l'éducation s'il veut répondre à ses besoins en la matière. D'après la Commission internationale sur l'éducation pour le *XXI^e* siècle (aussi connue sous le nom de Commission Delors), chaque pays devrait consacrer 6 % au moins de son produit national brut à l'éducation (UNESCO, 1996, p. 188). Selon les statistiques de l'éducation de l'UNESCO pour 1998, 74 % des pays considérés y avaient affecté moins de 6 %.

Certains pays investissent toujours lourdement dans le domaine militaire, qu'ils privilégient considérablement par rapport à l'éducation dans le budget national. Les statistiques de la Banque mondiale montrent que, parmi les 93 pays pour lesquels on disposait de données en 1995, 16 consacraient davantage à la défense qu'aux secteurs de l'éducation et de la santé réunis (Banque mondiale, 1995). Si seulement 3 à 6 milliards de dollars du montant annuel, estimé à 680 milliards, actuellement consacré dans le monde aux dépenses militaires pouvaient être affectés à l'éducation, la plupart des experts estiment que chaque enfant aurait une place dans une école décente (Sawyerr, 1997).

La corruption aussi absorbe une part des ressources. Il est impossible d'évaluer le coût des privilèges indus ni le montant qui va dans la poche des hommes politiques, des administrateurs et d'autres. Si seulement une partie de ces ressources pouvait être localisée et utilisée à des fins appropriées, elle étofferait considérablement les budgets de l'éducation.

La théorie économique

Depuis quelques années, les marchés internationaux jouent un rôle croissant dans le processus décisionnel des gouvernements. De nombreuses opérations économiques effectuées sur les marchés internationaux visent les gains à court terme et les profits rapides. Les gouvernements, surtout dans les petits pays et dans les pays tributaires des investisseurs étrangers, sont obligés de jouer le jeu de ces marchés. Ils veulent attirer les investisseurs et essaient d'adapter leurs politiques à ce qu'ils croient être la demande des investisseurs. Ces derniers, pense-t-on, n'aiment pas payer beaucoup d'impôts et apprécient les politiques qui visent à les réduire, de même que les dépenses publiques. Ces politiques ont un prix, qui risque de n'être pas perçu immédiatement. La réduction des dépenses publiques conduisant à des politiques qui défavoriseront les enfants risque de coûter très cher dix ou vingt ans plus tard.

Les économistes ont commencé à s'apercevoir que l'environnement avait un

prix et que la disparition de la valeur écologique devait entrer dans le calcul des profits et pertes des transactions économiques. On a compris, du moins en partie, qu'il coûtait moins cher de limiter tout de suite la détérioration de l'environnement que d'essayer, plus tard, de remédier à une destruction irréparable. De la même façon, il est indispensable de commencer à prendre conscience de la nécessité d'investir à long terme dans l'intérêt des enfants et dans leur éducation (De Vylder, 1997).

Les enseignants

On ne peut envisager d'éliminer le décalage entre législation, décisions politiques et pratique courante sans examiner le rôle de l'enseignant. Toutes les politiques et les réformes de l'éducation se réduisent en fin de compte à leur mise en pratique à l'école et en classe, et à la relation entre maître et élèves. Si les enseignants ne partagent pas les objectifs des réformes, ne les comprennent pas ou n'en sont même pas informés, ces réformes ont peu de chances de voir le jour. Combien de réformes et d'innovations n'ont jamais abouti, parce que les responsables ont tout simplement oublié le rôle des enseignants ? Les exemples abondent (Villegas-Reimers et Reimers, 1996).

La conclusion la plus frappante d'un questionnaire adressé aux associations membres de l'Internationale de l'éducation de certains des pays les plus peuplés du monde indiquait que les consultations entre les gouvernements et les syndicats d'enseignants étaient insuffisantes, voire, dans certains cas, inexistantes (Internationale de l'éducation, 1996). L'Organisation internationale du travail (OIT) a également constaté, en 1996, que la participation consultative des enseignants au niveau de l'établissement avait été mise à rude épreuve ou délibérément ignorée dans les politiques d'ajustement structurel.

Lorsque l'on associe l'enseignant à la prise de décisions concernant l'éducation, il s'agit non seulement de reconnaître ses compétences, mais également d'appliquer le concept même d'école démocratique. Le maître ne peut apprendre à ses élèves le fonctionnement d'une société démocratique que s'il peut lui-même travailler dans une structure démocratique. On ne peut lui imposer un comportement démocratique s'il n'a pas personnellement une bonne chance de participer aux débats précédant les réformes de l'enseignement. Le déni de ces droits à l'enseignant sape l'idée même d'école démocratique.

Formation des enseignants

Trop d'enseignants ne reçoivent pas une formation suffisante. D'après une étude des conditions de l'enseignement dans certains des pays les moins développés, dans nombre d'entre eux, 20 à 30 % des enseignants n'avaient pas les qualifications requises (Schleicher, Siniscalco et Postlethwaite, 1995). L'Internationale de l'éducation a reçu des rapports de plusieurs pays signalant la difficulté de recruter des étudiants pour les instituts de formation des enseignants (Internationale de l'éducation, 1996). Dans plusieurs pays d'Amérique latine, la pénurie d'enseignants oblige

les instituts de formation à admettre tous les candidats, quel que soit leur niveau (Villegas-Reimers et Reimers, 1996).

Que faire ?

Compte tenu des considérations qui précèdent, plusieurs lignes d'action peuvent être proposées.

- Il faut défendre les recommandations et conventions internationales. Elles jouent un rôle clé dans la définition des normes acceptables pour l'éducation et les droits des enfants. Elles doivent être continuellement révisées et améliorées. Les ONG internationales peuvent contribuer notablement à la promotion de ces textes et à leur amélioration permanente.
- Il faut rendre la législation nationale conforme aux normes internationales. Il faut revoir en permanence la législation et les politiques nationales afin que l'on soit sûr qu'elles garantissent l'éducation pour tous, ainsi que les droits fondamentaux des enfants.
- Les problèmes de l'éducation résident souvent non pas dans la législation ou dans les politiques officielles, mais dans leur mise en œuvre. Pour améliorer celle-ci, les gouvernements doivent donc être plus soucieux de voir les innovations et les réformes traduites en action. Les politiques doivent s'appuyer sur des informations appropriées et des théories valables. Les objectifs doivent être clairs et réalistes. Avant de prendre toute décision, il faut consulter les divers groupes d'intéressés.
- L'insuffisance des ressources est une raison majeure de l'échec de la mise en œuvre des politiques. Il est nécessaire d'accroître les investissements éducatifs. Certains pays doivent repenser leurs priorités et affecter à l'éducation les ressources d'autres secteurs de la société. D'autres dépendent des contributions de la communauté internationale.
- Il est urgent de développer et d'approfondir l'analyse des politiques économiques et de leurs incidences sur les enfants. Il faut étudier les effets à long terme que les différentes mesures adoptées ont sur les enfants, ainsi que les effets à long terme des investissements dans l'éducation.
- Il faut développer davantage le concept d'« école démocratique », en élaborant des méthodes qui permettent aux élèves d'apprendre ce qu'est la démocratie et de la mettre en pratique. L'école démocratique est l'école qui reconnaît aux élèves, aux enseignants et aux parents le droit de participer à la prise de décisions.
- Il faut reconnaître la nécessité de consulter les divers acteurs sociaux (enseignants, parents, élèves, etc.) sur les politiques de l'enseignement. Dans chaque pays, il faut mettre en place un dispositif permettant des consultations entre les autorités scolaires, le gouvernement et les groupes concernés. L'information doit circuler en permanence. Des délais suffisants, des procédures transparentes et une communication efficace avec tous les intéressés sont des critères déterminants du succès de ces consultations.

- Il faut repenser la formation des enseignants, en mettant l'accent sur la nécessité d'organiser l'acquisition de cette formation comme un processus d'apprentissage permanent. Il est nécessaire d'élaborer un nouveau concept de formation initiale de qualité qui donne aux futurs maîtres des bases théoriques et pratiques solides. Il est indispensable d'assurer une formation permanente en cours d'emploi, qui permette le perfectionnement professionnel des enseignants et leur assure les connaissances et les compétences qui leur permettront de relever de nouveaux défis.

Références

- Banque mondiale, 1995. *Rapport sur le développement dans le monde 1995*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bureau international du travail, 1996. *Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants*. Genève, BIT.
- Comité sectoriel permanent de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement primaire, 1998. *The impact of the social environment of students and teachers/education workers on quality schooling and on success at and through schooling* [L'incidence du milieu social des élèves et des enseignants ou éducateurs sur la qualité de l'enseignement et la réussite dans la scolarité]. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- Comité sectoriel permanent de l'enseignement secondaire, 1998. *The impact of the social environment of students and teachers/education workers on quality schooling and on success at and through schooling* [L'incidence du milieu social des élèves et des enseignants ou éducateurs sur la qualité de l'enseignement et la réussite dans la scolarité]. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- Craig, J. 1990. « Comparative African experiences in implementing educational policies » [Mise en œuvre des politiques de l'éducation : étude comparative de plusieurs expériences africaines]. *Documents de synthèse de la Banque mondiale* (Washington, D. C., Banque mondiale) (Série du département technique Afrique, n° 83.)
- De Vylder, S. 1997. *Barn och ekonomisk politik: för en alternativ statsbudget* [Les enfants et la politique économique. Pour un autre budget]. Stockholm, Rädda Barnen.
- Forum EPT, 1998. *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission. Éducation pour tous. Situation et tendances 1998*. Paris, UNESCO.
- Fredriksson, U. Sous presse. *Interkulturell undervisning, språk och läsning* [Enseignement interculturel : langue et lecture]. Stockholm, Institut d'éducation internationale, Université de Stockholm.
- Internationale de l'éducation, 1995. *Quality of education. Discussion papers on education* [Qualité de l'éducation. Documents de synthèse sur l'éducation]. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- Internationale de l'éducation, 1996. *Education for all-mid-decade review : the teachers' perspective* [Éducation pour tous — examen à la mi-décennie : le point de vue de l'enseignant]. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- OCDE/Développement des ressources humaines, Canada, 1997. *Literacy skills for the knowledge society. Further results from the international adult literacy survey* [Lire et écrire dans la société du savoir. Nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes]. Paris, OCDE et Développement des ressources humaines, Canada.
- Psacharopoulos, G. 1990. « Why educational policies can fail. An overview of selected African

- experiences » [Raisons de l'échec des politiques de l'éducation. Un aperçu de quelques expériences africaines]. *Documents de synthèse de la Banque mondiale* (Washington, D. C., Banque mondiale) (Série du département technique Afrique, n° 83.)
- Quansah, K. B. 1997. « Monitoring standards in basic education using criterion-referenced tests » [Contrôle des niveaux dans l'éducation de base à l'aide de post-tests]. *Document de synthèse pour une table ronde de l'Institut des affaires économiques* (Accra, Ghana), Service de l'éducation, 18 juillet.
- Sawyerr, H. 1997. « Une éducation de qualité : bien des questions, une seule réponse ». Dans : UNICEF. *Le progrès des nations*. New York.
- Schleicher, A. ; Siniscalco, M. T. ; Postlethwaite, N. 1995. *The conditions of primary schools in the least developed countries. A report to UNESCO and UNICEF* [La situation des écoles primaires dans les pays les moins développés. Rapport à l'UNESCO et à l'UNICEF]. Paris, UNESCO.
- Torres, R. M. 1996. « Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement ». *Perspectives* (Genève), vol. XXVI, n° 3, p. 475-498.
- UNESCO. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris. 311 p.
- UNESCO. 1998. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.
- Villegas-Reimers, E. ; Reimers, F. 1996. « Où sont les 60 millions d'enseignants ? Une voie négligée par les réformes de l'éducation de par le monde ». *Perspectives* (Genève), vol. XXVI, n° 3, p. 499-526.

DOSSIER

**LES DROITS DE L'ENFANT
À L'ÉDUCATION**

UNE CONFÉRENCE

INTERNATIONALE

ET UN DOSSIER

*Cynthia Price Cohen, Martha Farrell Erickson,
Målfrid Grude Flekkøy et Stuart Hart*

Les articles qui figurent dans le dossier du présent numéro de *Perspectives* ont été choisis parce qu'ils apportent des informations sur les thèmes, les tendances et les problèmes importants qui ont été examinés lors de la récente Conférence internationale sur les droits des enfants dans le domaine de l'éducation, qui s'est tenue à Copenhague, du 26 au 30 avril 1998. Cette conférence avait pour but essentiel de

Langue originale : anglais

Cynthia Price Cohen (États-Unis d'Amérique)

Titulaire d'un doctorat. Fondatrice et Directrice exécutive de l'Institut international de recherche sur les droits de l'enfant. En tant que représentante d'une organisation non gouvernementale, Mme Price Cohen a participé à l'ébauche de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, et elle a poursuivi, de façon méthodique, de nombreuses activités de niveau international liées à la question des droits de l'enfant. Elle enseigne la loi touchant les droits de l'enfant au College of Law de l'American University de Washington et au College of Law de l'Université de Tulsa. Elle est, par ailleurs, une conférencière estimée, et on lui doit de nombreuses contributions à des publications scolaires.

Martha Farrell Erickson (États-Unis d'Amérique)

Titulaire d'un doctorat. Psychologue du développement, spécialiste de l'attachement parent/enfant, de la prévention de l'abus et des mauvais traitements sur les enfants, et d'approches basées sur la communauté et visant le renforcement des liens familiaux. Elle dirige le Consortium consacré aux enfants, à la jeunesse et à la famille de l'Université du Minnesota. Mme Farrell Erickson a développé le programme STEEP (Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting), et poursuit des activités de formation et de consultation auprès de professionnels aux États-Unis et à l'étranger. Auteur de plusieurs articles de journaux et de chapitres de livres, elle apparaît régulièrement à la télévision. Mme Farrell Erickson travaille, en outre, en collaboration étroite avec le vice-président des États-Unis, Al Gore, comme commanditaire associé de la conférence annuelle donnée par M. Gore et consacrée à la politique familiale.

faire progresser le respect des droits de l'enfant et le soutien à ces mêmes droits, ainsi que le plein épanouissement des enfants par l'éducation. Cet article constitue l'introduction du « Dossier », et il apporte quelques informations sur la conférence et sur les articles qui ont suivi ; d'autre part, il résume et précise les seize lignes directrices que la conférence a mises en relief et qui sont largement traitées dans ces articles.

La conférence a offert à des experts internationaux et nationaux l'occasion de participer à un échange de vues structuré sur la théorie, les recherches, les politiques et les pratiques qui concernent le droit des enfants à l'éducation. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, en particulier ses articles 28 et 29, qui ont trait à l'éducation, et son article 23, qui aborde la question des enfants handicapés, a constitué le cadre essentiel de cet échange. Le Ministère danois de l'éducation a été le principal organisateur et bailleur de fonds de la conférence. Il a bénéficié, à cette occasion, du concours d'organismes, tels que le Bureau international d'éducation, l'Internationale de l'éducation, le groupe d'ONG pour la Convention relative aux droits de l'enfant, l'Association internationale de psychologie scolaire et le Bureau d'étude des droits psychologiques de l'enfance à l'École d'éducation de l'Université de l'Indiana – Université Purdue, à Indianapolis, ainsi que du soutien de nombreuses organisations nationales danoises. Quelque 200 participants s'étaient inscrits à la conférence, y compris des participants individuels, qui venaient de 49 pays répartis entre toutes les grandes régions du monde et représentant divers groupes : ministères de l'éducation, éducateurs professionnels, psychologues scolaires, défenseurs de la cause des enfants, parents, enfants. La conférence s'est déroulée dans les locaux de l'École danoise royale d'études pédagogiques.

Målfrid Grude Flekkøy (Norvège)

Titulaire d'un doctorat. Psychologue clinique de l'enfance, et spécialiste de la psychologie infantine et adolescente. Elle a été, en Norvège, la première personne à tenir la fonction de médiateur à l'enfance, charge qu'elle a occupée, de 1989 à 1991, et premier poste du genre au monde. Haut fonctionnaire de l'UNICEF, de 1989 à 1991, elle est l'auteur de l'ouvrage *A voice for children : speaking out as their Ombudsman* [Une voix pour l'enfance : dire le vrai en tant que leur médiateur] (1991), et, en tant que collaboratrice extérieure de l'Institut des familles en société de l'Université de Caroline du Sud, elle a publié *The participation rights of the child : rights and responsibilities in family and society* [Les droits de l'enfant à la participation : droits et responsabilités dans la famille et dans la société] (1997). Elle est actuellement psychologue en chef à l'Institut Nic Waals d'Oslo.

Stuart N. Hart (États-Unis d'Amérique)

Titulaire d'un doctorat. Professeur en conseil (counseling) et professeur de psychologie de l'éducation, et Directeur du Bureau d'étude des droits psychologiques de l'enfance à l'École d'éducation de l'Université de l'Indiana — Université Purdue, à Indianapolis. Il est Président du Comité des droits de l'enfant de l'Association internationale de psychologie scolaire et de sa représentation auprès du Groupe des organisations non gouvernementales à la Convention des droits de l'enfant, à Genève. Il a été l'avant-dernier président du Comité national des droits de l'enfant. Il a dirigé des recherches, a donné des conférences et a beaucoup écrit sur le sujet des droits de l'enfant.

L'allocution d'ouverture de la conférence a été prononcée par Mme Sandra Prunella Mason, présidente du Comité des droits de l'enfant de l'ONU, qui est chargé de superviser la mise en œuvre, dans le monde entier, de la Convention relative aux droits de l'enfant. Sa déclaration sur le sujet des droits des enfants dans le domaine de l'éducation comportait un aperçu des travaux de la Convention et de la façon dont le Comité des droits de l'enfant collabore avec les gouvernements nationaux pour les inciter à lui donner plein effet. Trois thèmes principaux étaient inscrits au programme de la conférence :

- les résultats déjà atteints dans la mise en œuvre des droits de l'enfant en matière d'éducation ;
- les droits des enfants qui ont des besoins spéciaux ;
- les orientations de la promotion des droits de l'enfant par l'éducation.

Chaque thème a fait l'objet d'un exposé liminaire en séance plénière, suivi de quatre présentations de communications et de séances de groupes de travail, qui se sont déroulées simultanément, et qui portaient chacune sur un aspect essentiel du thème général de la conférence. Les exposés thématiques liminaires ont été faits respectivement (dans l'ordre indiqué ci-dessus) par M. Gerison Lansdown (Directeur du Children's Rights Office du Royaume-Uni), Mme Lena Saleh (chef de la Section des besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO, à Paris) et M. Brent Parfitt (médiateur adjoint à l'enfance en Colombie britannique). Douze experts de renommée internationale, venus de dix pays, ont présenté des communications et ont animé des débats de groupes de travail sur les sujets suivants : problèmes d'ordre culturel ; modèles à l'établissement de rapports sur les progrès réalisés ; possibilités de convergence entre la législation, les décisions politiques et la pratique ; la coopération entre la famille et l'école ; l'expérience qu'ont de leurs droits les enfants ; inclusion et intégration dans l'enseignement des élèves ayant des besoins spéciaux ; droits des élèves et des parents qui bénéficient d'un soutien dû à des besoins spéciaux ; considérations financières en matière de besoins éducatifs spéciaux ; guides d'élaboration des programmes d'études et pratiques qui favorisent le progrès des droits des enfants et leur plein épanouissement ; éducation à la démocratie ; moyens par lesquels les élèves peuvent exprimer leur point de vue et exercer une influence ; attentes des enseignants et des parents, et demandes auxquelles ils doivent répondre. Des jeunes, choisis dans quatre pays, ont participé à l'ensemble des travaux de la conférence et ont exposé leurs vues, à la dernière séance plénière, ainsi que dans un journal de huit pages qu'ils ont rédigé pour la conférence. Du temps avait été réservé et a été mis à profit lors d'échanges informels entre les participants. De surcroît, en dehors des exposés et des débats traditionnels, les deux tiers environ d'une journée ont été consacrés à des visites d'écoles danoises. L'occasion a ainsi été offerte à la fois d'observer les activités scolaires et de s'entretenir avec des élèves, des enseignants, des administrateurs et des représentants de la communauté scolaire.

Les orateurs qui ont présenté les exposés liminaires — Sandra Mason, Gerison Lansdown et Lena Saleh — ont chacun versé au présent dossier un article portant sur le sujet de leur intervention. Plusieurs conférenciers ont également écrit des articles sur la base de l'allocution qu'ils avaient tenue. Ulf Fredriksson, dans la partie

« Positions/Controverses » de ce numéro, apporte quelques éclaircissements quant aux conditions légales, politiques et économiques qui doivent être prises en compte dans la mesure où leur rôle dans la pratique quotidienne est de faire progresser les droits de l'enfant dans l'éducation. F. Clark Power prône une orientation de l'éducation qui prépare les enfants à participer pleinement à la vie d'une société démocratique. Eugene Verhellen nous enjoint de faire en sorte que les écoles et que les communautés deviennent pour les enfants des espaces véritablement conviviaux qui les intègrent pleinement à la société en les associant à la prise de décisions, en leur assurant une protection juridique, en appliquant une politique éducative qui valorise systématiquement leurs droits, et en éduquant les parents et les maîtres. On a ajouté à ce numéro de *Perspectives* deux articles dont les auteurs n'ont pas participé à la conférence. Muju Zhu décrit les tendances historiques et présentes des parents chinois face à l'orientation et à l'implication dans l'éducation de leurs enfants, et porte son attention sur la progression des droits de l'enfant. Juvénal Bazilashe Balegamire traite du grand dévouement que les parents apportent à l'éducation de leurs enfants dans la région du Sud-Kivu, en République démocratique du Congo, mais également des facteurs multiples et puissants qui tendent à contrecarrer, dans cette région, les efforts destinés à affermir les droits de l'enfant à l'éducation aussi bien que « dans » l'éducation. La section « Dossier » se referme sur un épilogue qui décrit les relations de l'éducation et du respect de soi écrit par le conférencier Uazuvara E. Katjivena. La conférence a été couronnée de succès. Elle a atteint ses principaux objectifs, à savoir faire progresser le respect et le soutien des droits de l'enfant, et promouvoir son plein épanouissement par l'éducation. Les participants ont examiné une quantité considérable d'informations touchant des points spécifiques. Ces travaux leur ont permis de nouer des alliances diverses, formelles et informelles, destinées à favoriser la réalisation de projets éducatifs communs. Les observations des participants (ainsi que leurs travaux) ont montré qu'il existait un intérêt authentique en faveur des droits éducatifs des enfants, ainsi que des plans qui visent à promouvoir ces droits — droits à l'éducation et dans l'éducation —, y compris par l'éducation elle-même. Il y a lieu de penser que les responsables nationaux qui ont participé aux travaux de la conférence appliqueront les idées, les modèles et les stratégies qui conviennent à la situation de l'éducation dans leurs pays, et à leurs besoins éducatifs.

La conférence s'étant révélée une base qui permettra de faire progresser les droits des enfants dans le domaine de l'éducation et ayant fait clairement apparaître qu'il fallait aller beaucoup plus loin dans les délibérations et dans l'action, il y a tout lieu de considérer qu'elle ne sera que la première d'une série. Les démarches initiales de préparation d'une deuxième conférence internationale sur les droits de l'enfant dans le domaine de l'éducation sont actuellement en cours. On a proposé qu'elle se tienne au Brésil, et des négociations ont été engagées pour en fixer la date et le lieu.

Les personnes qui souhaiteraient recevoir le rapport de la conférence doivent adresser leur demande à M. Joergen Hansen, Ministère danois de l'éducation, H. C. Andersens Boulevard 45, 1553 Copenhague V (Danemark). Téléphone : 45 33 92 5038 ; fax : 45 33 95 5411 ; adresse électronique : joergen.hansen@uvm.dk

Les grands principes qui doivent guider l'action dans le domaine des droits de l'enfant

Les auteurs de cet article sont les rapporteurs de la Conférence internationale sur les droits de l'enfant qui s'est tenue à Copenhague, du 26 au 30 avril 1998. À ce titre, ils devaient assister à chaque séance, suivre attentivement les débats, et être à même de donner des explications et de faire des comptes-rendus. Ils ont ainsi pu dégager seize principes qui ont été soulignés à maintes reprises dans les exposés et les débats. Ces principes sont les suivants :

- tout enfant a des droits ;
- l'éducation est pour chaque enfant un droit et non un privilège ;
- la société est tenue, en général et en particulier, de veiller au respect de l'ensemble des droits directs ou indirects de l'enfant face à l'éducation ;
- les objectifs de l'éducation, tels qu'ils sont définis à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, peuvent et doivent se concrétiser ;
- la participation et le plein épanouissement de l'enfant doivent être défendus dans tous les objectifs, cadres et pratiques pédagogiques ;
- le respect des droits de l'enfant doit permettre de privilégier la qualité de la vie au cours de l'enfance et à l'âge adulte ;
- l'école doit respecter les droits de tous les individus afin de défendre efficacement ceux de l'enfant ;
- l'éducation et l'apprentissage doivent être assurés à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire de façon rigoureuse et coordonnée ;
- les obstacles repérables à l'exercice du droit de l'enfant à l'éducation peuvent être surmontés ;
- il faut repenser l'éducation et l'apprentissage — des orientations préférables se dessinent ;
- le système éducatif doit respecter les différences individuelles, contextuelles et culturelles ;
- les besoins éducatifs particuliers et l'intégration scolaire renvoient à des principes moraux, à des réalités et à des spécificités qu'il faut comprendre ;
- les pouvoirs publics doivent appliquer à l'éducation des analyses coûts-avantages qui portent sur une longue période lorsqu'ils déterminent les priorités d'utilisation des ressources ;
- il faut développer la formation des maîtres, l'éducation des parents et l'aptitude des enfants à s'instruire ;
- la transparence doit prévaloir dans l'application des décisions, dans l'utilisation des ressources et dans l'établissement des rapports ; et
- l'exercice des droits exige plus qu'un fondement juridique ; des impératifs d'ordre moral doivent s'imposer à tous les niveaux de la société (Danemark, 1998).

Ces principes fondamentaux pourraient inspirer les réflexions et l'action futures, et faire ainsi progresser la cause des droits de l'enfant. Chacun d'eux est exposé plus

loin et est augmenté de commentaires explicatifs. Parfois, le nom de l'intervenant qui a insisté sur telle ou telle notion est indiqué entre parenthèses.

Tout enfant a des droits

Ce principe capital admet ce qui suit. L'enfant est un être compétent et curieux qu'il faut entièrement associer à l'administration de l'école et à la définition de l'enseignement qui lui est dispensé (Trond Waage). Il doit être considéré comme un sujet, et non comme un objet, comme un être humain déjà constitué et jouissant de l'intégralité des droits de la personne humaine, et non comme un être « en devenir » (Eugeen Verhellen). Si on lui en donne l'occasion, l'enfant montre, de façon frappante, par ses remarques et ses initiatives judicieuses, qu'il porte en lui des droits et qu'il n'en est pas seulement le bénéficiaire (Brent Parfitt). Il faudrait au moins l'associer pleinement à cette entreprise, car bien souvent c'est lui qui nous apprend, et c'est déjà une leçon importante.

L'éducation est un droit

Les règles internationales, telles qu'elles sont énoncées dans la Déclaration universelle et dans des textes ultérieurs relatifs aux droits de l'homme, et l'action menée par des organismes internationaux concourent à faire du droit à l'éducation un principe universel. Presque tous les pays du monde se sont engagés à reconnaître le droit de tout enfant à l'éducation, conformément aux articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant. Au Sommet mondial pour les enfants, qui s'est tenu en 1990, quatre-vingts chefs d'État environ ont signé une déclaration dans laquelle ils affirment le droit de l'enfant à l'éducation.

On a fini par admettre que l'éducation était une ressource économique capitale et un déterminant des inégalités économiques et sociales qui existent entre les individus et les nations (Lena Saleh). Le droit à l'éducation a fini par être universellement reconnu et s'inscrit maintenant dans des instruments juridiques. Cependant, on doit aujourd'hui parvenir à le mettre en pratique à l'échelon international, aussi bien qu'au niveau national ou local.

Une obligation pour la société

La Convention relative aux droits de l'enfant, texte de droit international, oblige expressément les États parties à assurer un enseignement primaire gratuit à tous leurs jeunes citoyens, à assurer l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur, à rendre accessible l'information sur l'orientation professionnelle, à prendre des mesures d'encouragement à la régularité dans la fréquentation scolaire, à veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée « d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain » et à favoriser le plein épanouissement des potentialités de chaque enfant. Ces principes, ainsi que d'autres, plus spécifiquement axés sur l'éducation, sont énoncés aux articles 28 et 29 de la Convention. En outre, tous les

autres droits proclamés dans la Convention doivent, dans le domaine et par le biais de l'éducation, être respectés. Ainsi, en vertu de l'article 2, l'enfant ne doit faire l'objet d'aucune discrimination arbitraire pendant sa scolarité, et, conjointement, il doit apprendre à avoir, vis-à-vis des autres, semblables à lui ou différents, une attitude qui ne soit pas discriminatoire. Le système éducatif national et local, les politiques et les méthodes appliquées dans chaque établissement et dans chaque classe doivent être conformes aux principes qui figurent explicitement et implicitement dans la Convention.

Les objectifs de l'éducation (article 29)

Les dispositions de l'article 29 inscrivent l'épanouissement de la personnalité par l'éducation dans une perspective plus vaste. Il apparaît clairement dans la Convention que « l'intérêt supérieur de l'enfant » et, en vérité, celui de la société, s'entend de l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Les objectifs énoncés à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant sont notamment les suivants : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, lui inculquer le respect des droits de l'homme, celui de ses parents, de son identité culturelle et de celle des autres, le respect du milieu naturel et, enfin, le préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre. Tous ces objectifs sont censés se concrétiser sous des formes culturellement significatives et crédibles sur le plan international. L'interprétation et les valeurs culturelles ont leur place. Si certaines cultures accordent beaucoup d'importance à l'action collective, d'autres préconisent l'indépendance d'esprit, mais toutes considèrent l'éducation comme le support d'une citoyenneté responsable. Les programmes scolaires doivent exprimer des objectifs communs. Il est capital que les modalités d'application de l'article 29, y compris toutes celles qui ont une forte incidence culturelle, soient développées et exposées ouvertement, de manière à faire l'objet d'un débat et d'une surveillance continue.

Défendre la participation et le plein épanouissement de l'enfant

Dès la naissance, l'enfant a des droits en matière de participation. Il doit savoir comment, quand, où et auprès de qui ces droits peuvent s'exercer. Des études sur les aptitudes sociales des enfants ont montré que, en règle générale, leurs capacités dans ce domaine étaient sous-estimées. Ils sont capables, dès leur plus jeune âge, de faire des choix, d'exprimer des opinions et de comprendre les informations qui les concernent. Il faut s'inscrire dans une perspective durable et globale, de manière à favoriser l'apprentissage des principes démocratiques avant l'école primaire. Les écoles maternelles ont réussi à apprendre à des enfants de trois ou quatre ans à prendre des décisions dans le respect de certains principes démocratiques de base. Des groupes d'enfants, organisés ou non, ont ainsi appris à prendre des responsabilités importantes pour le groupe, ce qui leur a donné un sentiment d'utilité. Toutefois, il arrive que cette aptitude ait disparu au moment où l'enfant atteint l'âge de dix ans, parce qu'elle n'a pas

été développée, ou exploitée, dans l'enseignement primaire ou secondaire. Ce phénomène s'explique peut-être par le fait que, en maternelle, on met généralement l'accent sur le développement de l'enfant, alors que, dans l'enseignement primaire, on s'attache davantage aux matières à enseigner et à la façon de le faire. Il faudra adapter la formation des maîtres afin d'assurer la continuité dans le développement des aptitudes des élèves à participer et à respecter un processus démocratique.

Privilégier la qualité de la vie dans l'enfance et à l'âge adulte

On ne saurait sacrifier le sens et la plénitude de l'enfance dans le but de privilégier le stade ultérieur du développement. Il faut élaborer une nouvelle image de l'enfant, dans laquelle il serait reconnu comme sujet plutôt que comme objet. Des études réalisées dans des pays développés ont montré que quand on considère l'adolescence comme une période d'attente — une période de préparation à la « vraie » vie qui s'annonce — on associe alors les problèmes qui se posent à la manière d'être des jeunes. Il faut donner à l'enfant la possibilité de connaître les bienfaits du jeu, de l'exploration, de l'expérimentation et de la fantaisie, et un sens du travail qui ait pour lui un sens. D'après Buscaglia (1978) :

La maturité est non pas un objectif mais un processus... Chaque étape existe dans son intégralité et peut se matérialiser indépendamment de toute autre... Vivre, c'est être à la fois en action et en constante évolution.

Il faut assurer la pleine réalisation de chaque stade du développement si l'on veut que l'enfant accède ultérieurement à un complet épanouissement et à la maturité. Chaque moment de la vie est une « vraie » vie. L'enfant a droit au moment présent.

L'école doit respecter les droits de tous les êtres humains

Les droits de l'enfant ont leur importance, mais il ne faut pas les surestimer au point de laisser entendre qu'ils sont les seuls à avoir de la valeur, qu'ils importent plus que ceux de quiconque, ou qu'ils s'imposent indépendamment du respect des droits d'autrui (John Bennett). La « règle d'or », selon laquelle il faut agir envers les autres comme on souhaiterait qu'ils agissent envers nous, est toujours valable. Le principe selon lequel « on récolte ce que l'on a semé » exprime opportunément un intérêt personnel bien compris. Les établissements scolaires et les cadres plus larges de l'enseignement, formel et informel, doivent être pour l'enfant des lieux où les droits de tous — enfants, enseignants, personnel de service, employés, administrateurs et parents — sont respectés. Les relations entre les personnes se développeront ainsi dans un milieu où l'acquisition des connaissances se fera entre des individus qui s'apprécient eux-mêmes et les uns les autres, condition nécessaire à l'apprentissage et à l'épanouissement de chacun.

L'éducation et l'apprentissage à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire

École n'est pas synonyme d'éducation. Le droit à l'éducation, qui appartient à l'enfant pendant toute sa scolarité, s'exerce bien au-delà des murs de l'école. Un enfant peut aller à l'école sans pour autant recevoir une éducation. Celle-ci s'effectue aussi dans d'autres cadres, par exemple la famille, les camarades, les organisations, la communauté locale et les médias, locaux et nationaux. Certaines valeurs et certaines aptitudes ne peuvent être acquises que s'il existe entre les membres d'une famille des relations bien soudées et durables, quel que soit d'ailleurs le comportement individuel des membres de cette famille. C'est ainsi, par exemple, que l'enfant apprend à résoudre des conflits, ou tout au moins à vivre avec des conflits qui naissent entre des personnes qu'il aime, dont il a besoin et dont il est aimé. D'autres acquis ne peuvent s'obtenir qu'au travers des relations avec les camarades, lesquels jouent un rôle encore plus déterminant pour les enfants de familles peu nombreuses et au sein desquelles les deux parents travaillent. Avec les pairs, sans l'intervention des adultes, l'enfant apprend les grands principes qui régissent les règles et les décisions démocratiques, ainsi que les conditions à remplir pour faire partie ou être exclu d'un groupe dans lequel les places ne sont pas garanties. Dans l'ensemble de la société, il faudrait concevoir et coordonner les services sanitaires, éducatifs et sociaux, ainsi que toute la gamme des organismes qui s'occupent des enfants, en sorte que l'on pourra protéger les droits et répondre aux besoins d'éducation formelle et informelle de l'enfant en devenir.

Surmonter les obstacles à l'exercice des droits

Le manque de moyens est peut-être la principale cause d'irrespect des droits des enfants à l'éducation. Cette situation résulte parfois d'une politique gouvernementale qui place, pour ce qui est des allocations budgétaires, l'éducation au bas de l'échelle des priorités. Dans d'autres cas, les causes en sont plus difficilement perceptibles. Ainsi, il peut exister un nombre suffisant d'écoles et d'enseignants, mais pas assez de fournitures et, dans les cas où l'achat des manuels est à la charge des familles, quand celles-ci disposent de ressources insuffisantes, l'enfant ne peut étudier correctement. D'autres facteurs peuvent aussi intervenir : le parti pris sexiste de l'enseignant, ou celui de l'institution, la nécessité pour certains enfants de gagner leur vie en travaillant, soit pour assurer leur propre subsistance, soit pour aider leur famille, un handicap non décelé, ou encore la formation insuffisante des enseignants. Des méthodes qui ont fait leurs preuves sont utilisées dans diverses régions du monde pour contribuer à surmonter chacun de ces obstacles. Il faut accorder à l'éducation un rang de priorité plus élevé qu'à d'autres préoccupations nationales, et exiger des pouvoirs publics qu'ils s'engagent à étudier et à appliquer des stratégies de nature à l'améliorer.

Reconstruire le processus d'éducation et d'apprentissage

Il faut revoir toute la stratégie d'éducation et d'apprentissage à la lumière des changements intervenus dans des domaines, tels que l'économie, la vie sociale, la technologie et le développement de l'enfant. Il faut peut-être privilégier l'apprentissage des méthodes de recherche d'informations au détriment de l'acquisition de connaissances qui risquent d'être obsolètes au moment où l'enfant quittera l'école. On a des raisons de penser que la scolarité obligatoire de type classique pourrait s'achever avec succès vers l'âge de 14 ou 15 ans, ce qui permettrait aux élèves de choisir des filières d'éducation permanente qui concilieraient leurs centres d'intérêt et leurs aptitudes. La capacité de réflexion et d'adaptation, le sens des relations humaines et certaines attitudes comme la tolérance sont les fondements de l'éducation pour tous qu'il convient de privilégier. Il faut envisager sérieusement d'inclure dans l'éducation de demain de nombreuses composantes, entre autres : des éléments de « constructivisme », l'aptitude à vivre en société, des principes moraux, l'apprentissage auprès des pairs, des modèles d'expériences pédagogiques et/ou d'apprentissage, différentes méthodes de formation permanente et le modèle danois du « maître de classe », qui favorise les relations durables entre enfants et adultes, et montre à l'élève ce que sont la confiance en soi et la défense de ses intérêts. Une approche plus globale de l'école, de l'éducation et de l'apprentissage devrait inclure une collaboration plus étroite entre l'école et les parents, la communauté, les organisations qui s'occupent d'enfants et de jeunes, et divers cadres d'apprentissage. Une telle évolution donnera des résultats avantageux pour tous, aussi bien pour les individus que pour les sociétés auxquelles ils appartiennent.

Le système éducatif doit respecter les différences

Il n'y a pas qu'une seule façon de faire respecter le droit de tout enfant à l'éducation. Il faut prendre en considération la diversité des individus, des cultures et des contextes lorsqu'on choisit dans toute la gamme des mesures positives et efficaces à appliquer. Nombreux sont les cas où l'irrespect et l'incompréhension des différences culturelles ont porté atteinte à l'égalité des chances. Des filles, dont la religion exige qu'elles aient les bras et les jambes couverts, ont été, à tort, exclus des activités d'éducation physique, alors qu'il aurait suffi de savoir communiquer et de tolérer leur choix vestimentaire. L'absentéisme a souvent été interprété comme un manque d'intérêt ou de respect à l'égard de l'autorité, alors que les enfants se conformaient simplement à la coutume en allant se former au métier de leurs parents ; la collaboration entre l'école et la famille aurait pu dissiper ce type de malentendu.

Même dans un contexte ethnique, géographique ou religieux homogène, les familles et les professionnels de l'éducation ont d'importants défis « culturels » à relever quand ils défendent les droits de l'enfant. Ainsi, tant dans les pays développés que dans les pays en développement, seule la collaboration entre parents et pro-

fessionnels de l'enseignement est de nature à assurer la prise en charge des besoins des élèves qui ont été exclus, ou qui ont abandonné l'école. Or, de nombreux parents hésitent ne serait-ce qu'à entrer dans un établissement scolaire et à s'entretenir avec un enseignant, à cause des expériences négatives qu'ils ont eux-mêmes vécues quand ils étaient élèves. De toute évidence, il faut créer des partenariats avec les enfants et avec leurs familles sur des bases nouvelles et mieux adaptées, en commençant par mettre en évidence les terrains d'entente et les atouts.

Comprendre les principes moraux, les réalités et les spécificités

Quand on parle d'un enfant qui a des besoins éducatifs particuliers, on pense le plus souvent à un enfant atteint d'un handicap physique ou mental visible. D'une façon plus générale, les besoins particuliers peuvent aussi être ceux des enfants que les circonstances ont empêchés d'aller à l'école : enfants exploités dans des ateliers, enfants exploités sexuellement, enfants vivant dans une extrême pauvreté ou enfants victimes de la guerre.

Tout enfant peut avoir, à un moment donné, durablement ou non, des besoins particuliers. Les enfants réfugiés qui ne parlent pas la langue du pays d'accueil et les enfants hospitalisés ont, jusqu'à ce que leur situation évolue, des besoins particuliers. La nature de ces besoins peut elle aussi changer. Un enfant très myope portera des lunettes et sera assis à côté de l'enseignant, alors qu'un enfant aveugle aura besoin d'un enseignement spécial et d'une assistance spécifique.

De nombreux enfants qui ont des besoins particuliers peuvent s'insérer normalement dans une classe ordinaire, à condition qu'on leur fournisse les ressources humaines et techniques nécessaires. Mais l'école « intégratrice » peut ne pas être la meilleure formule pour tous. Ainsi, l'enfant sourd devra apprendre à communiquer en lisant sur les lèvres ou en utilisant le langage des signes avant de pouvoir s'insérer dans une classe ordinaire. Les écoles exclusivement « intégratrices » peuvent nuire dans certains cas, car elles ne favorisent pas l'épanouissement de chacun ni l'exercice du droit à l'apprentissage. La question du respect du choix des parents et de l'enfant se pose également. S'il n'y a pas de choix, il peut y avoir atteinte aux droits. L'intérêt supérieur de l'enfant doit primer, ce qui implique le recours à des méthodes originales, la participation à la prise de décisions et la recherche de solutions qui permettront d'assurer des conditions de développement équilibrées à chaque enfant pris individuellement.

Analyser les coûts et les avantages sur une longue période avant de définir les objectifs et les priorités d'utilisation des ressources

L'éducation est le meilleur investissement à long terme que l'on puisse faire dans la vie d'un enfant comme dans la qualité de vie d'une société. Ce principe, largement approuvé en paroles par les pouvoirs publics et par les spécialistes de la planifica-

tion sociale, est rarement traduit en actes quand il s'agit de définir des priorités dans les dépenses. Dans un monde où la concurrence est sévère quand il s'agit de financements, il est indispensable de chiffrer de façon incontestable les coûts et les avantages de ses choix. Les responsables de l'éducation et les experts en économie devraient étudier ensemble le rapport coûts/avantages entre l'aide financière fournie à différents niveaux d'enseignement et l'effet économique produit sur les individus et la société. Les quelques rares études de ce type qui ont été réalisées jusqu'ici présentent un intérêt certain pour les responsables des politiques, et elles permettront d'influencer les décisions qui sont liées à l'attribution des ressources. Elles peuvent, par exemple, démontrer qu'il est nécessaire de procéder à une augmentation des crédits de l'enseignement. Par ailleurs, ces études permettent d'éviter les restrictions budgétaires qui ne tiennent aucun compte des conséquences négatives prévisibles et durables qu'elles peuvent entraîner, et qui sont fréquemment opérées de façon inopportune. Pour toute décision d'attribution de ressources, il faut disposer d'informations fiables et de prévisions précises quant aux coûts et aux avantages, à court et à long terme, que représente, pour une société, l'éducation de ses enfants.

Formation des maîtres, éducation des parents et aptitude des enfants à s'instruire

Il est rare que les parents soient pleinement associés à l'enseignement dispensé à leurs enfants. Ces derniers sont en général absents des instances dirigeantes des établissements scolaires. Bien que les enseignants et les parents communiquent avec les élèves, il est rare que ceux-ci se fassent entendre de façon significative. Les écoles obtiendront de meilleurs résultats si les parents et les enfants deviennent, compte tenu de l'évolution de leurs capacités, les deuxième et troisième piliers d'un système éducatif efficace (Tronde Waage).

La Convention relative aux droits de l'enfant dispose qu'il faut inculquer aux enfants et aux adultes le respect des droits de l'homme. Il va sans dire qu'il s'agit là d'une tâche considérable et constante qui exige la mise en place de multiples stratégies qui serviront les intérêts de multiples destinataires. Il est désormais indispensable, et il le sera encore davantage dans l'avenir, d'inclure l'éducation aux droits de l'homme (et plus précisément aux droits de l'enfant) dans les programmes de formation des maîtres et des administrateurs de l'enseignement. Pour les professionnels en activité, il faut s'efforcer de mettre au point le plus rapidement possible des programmes et des matériels d'éducation permanente qui soient de bonne qualité, en utilisant pour cela les dernières technologies du télé-enseignement. Pour les futurs enseignants, les instituts de formation et les universités doivent inclure dans leurs programmes d'études des travaux pratiques qui seront conçus avec le souci de préparer les professeurs à enseigner le respect des droits de l'homme et à appliquer cet enseignement à leurs classes.

Compte tenu du rôle premier des parents dans l'éducation et dans le développement des enfants, c'est à eux, mais aussi aux futurs parents, qu'il faudrait s'adresser. Le nombre croissant d'études qui confirment l'importance pour l'enfant des rela-

tions qu'il établit et des connaissances qu'il acquiert pendant les trois premières années de la vie impose l'adoption d'une telle attitude. Les jeunes ou futurs parents ont besoin d'informations solides attestant que, dès les premiers mois de la vie, l'enfant acquiert la structure qui lui permettra de devenir un élève motivé, confiant et persévérant, puis un citoyen solidaire et responsable.

Pour progresser dans cette voie, il faut utiliser tous les médias disponibles afin d'informer les parents et de les associer aux activités de l'école. Pour les atteindre personnellement, il faudrait organiser des rencontres à domicile ou des réunions de voisinage, et leur adresser des bulletins d'information réalisés par les élèves. Il faudrait en outre faire venir les familles à l'école, en faisant de l'établissement scolaire l'enceinte privilégiée de la vie communautaire. Il existe une autre stratégie complémentaire qui consiste à mettre l'accent sur la formation permanente, en partant du principe selon lequel chacun a quelque chose à apprendre et quelque chose à enseigner. Cette démarche est particulièrement fructueuse, car elle donne aux enfants l'occasion de devenir les « maîtres » de leurs parents et de leurs aînés.

Enfin, l'objectif à long terme étant de bâtir une société qui respecte les droits de tout citoyen, les enfants devraient être entièrement associés à l'enseignement qu'ils reçoivent et qui est dispensé à d'autres. À l'école, il faut les inciter le plus tôt possible à prendre en charge la défense de leurs droits et à respecter ceux de leurs pairs. Il faut inciter des enfants plus âgés, ou du même âge, à jouer un rôle éducatif auprès de leurs camarades.

Assurer la transparence

Les nations, les gouvernements, les organisations non gouvernementales (ONG), les groupes de défense d'intérêts particuliers et les citoyens en général devraient tenir pour acquis que la ratification de la Convention impose le respect absolu des droits qu'elle proclame. Il faut traduire en actes bien conçus les bonnes intentions exprimées par les mots de la ratification et trouver les ressources nécessaires. Pour garantir la transparence, il faut contrôler les mesures prises et les résultats obtenus, et en rendre compte.

Les informations qui traitent de la nature, du montant et de l'origine des ressources, de leur utilisation et de leurs effets devraient être disponibles. Les fonds d'origine nationale ou étrangère devraient être alloués à des fins très précises, et leur utilisation devrait être étroitement contrôlée et notée (Joshua Malinga).

De façon générale, on peut atteindre plus de transparence en créant des systèmes d'information précis, complets, ouverts et conviviaux utilisables par les gouvernements et les ONG au moment où ils rédigent les rapports qu'ils soumettent à l'examen du Comité des droits de l'enfant. À l'échelon international, les réseaux et services du Haut Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, de l'UNICEF, de l'UNESCO et de quelques autres organismes et organisations fournissent certaines des informations requises. Il convient de renforcer les dispositifs qui permettent de répertorier et de communiquer des données ayant spécifiquement trait à l'éducation. Pour cela, il faut avoir davantage recours aux technologies de la

communication qui évoluent sans cesse. Les ministères et les départements de l'éducation, ainsi que les ONG de chaque pays devraient ouvrir des sites Web qui fourniraient tous les renseignements utiles quant à la façon dont ils appliquent les dispositions relatives à l'éducation contenues dans la Convention, cela à des fins d'évaluation de la formation et d'évaluation cumulative.

L'exercice des droits exige plus qu'un fondement juridique

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant est un instrument juridique international. Les nations qui la ratifient soit intègrent automatiquement toutes ses dispositions dans leur législation nationale, soit s'engagent dans un processus qui adapte progressivement et complète la législation en vigueur de manière à s'aligner sur ses dispositions. À l'échelle internationale comme à celles de niveau national ou local, la législation contribue à signifier les engagements pris officiellement par les gouvernements dans le domaine des droits de l'enfant, et définit les interprétations, les critères d'adhésion et les mécanismes de contrôle nécessaires à son application.

Toutefois, les lois ne correspondent pas toujours à l'esprit et à l'idéal qui ont animé les auteurs de la Convention, qui ont conduit à son adoption quasi universelle et qui détermineront l'évolution future des règles qu'elle proclame et de leur interprétation. Les cas où la loi n'a pas été en mesure d'atteindre les objectifs visés sont nombreux. Tel automobiliste ne respecte pas les limitations de vitesse et ne tient pas compte du feu rouge à un croisement. Tel ami se vante d'avoir fraudé le fisc en ne payant pas les impôts dont il était redevable. Dans bien des cas, il existe un très net décalage entre les règles du droit et le comportement de l'être humain, généralement parce que les valeurs morales indispensables ou la détermination font défaut. Aussi longtemps que cette détermination manquera, l'esprit de la loi ne sera pas respecté.

La Convention présente au peuple de chaque nation et au monde une conception « positive » de l'enfant, en disposant que ce dernier a des droits et en donnant des indications sur les valeurs, les attitudes et les mesures à adopter. Pour faire respecter les droits proclamés par la Convention, les organisations et les peuples doivent, à chaque étape du développement de l'être humain, comprendre peu à peu, accepter, apprécier et s'engager à défendre ces droits. Il faut développer les capacités cognitives, affectives et volitives des personnes pour faire respecter les droits de l'enfant.

Il faudrait s'attacher tout particulièrement à faire en sorte que, dans les relations entre les personnes, l'école exprime, développe et fasse partager le sentiment que faire progresser la cause des droits de l'enfant est un « impératif moral ». Dans une société, le personnel enseignant est celui qui, par le biais de l'institution, « élève » les enfants ; il est le relais des parents et est censé agir au mieux des intérêts de l'ensemble de la société. Il faut attendre de l'école qu'elle prenne fait et cause pour les droits et le bien-être de l'enfant, qu'elle se conforme aux objectifs de son dévelop-

pement en tant qu'être humain et qu'elle compense l'absence de liberté de choix inhérente à la scolarité obligatoire. Les valeurs enseignées et vécues à l'école peuvent contribuer sensiblement à l'amélioration de la situation des droits de l'homme dans la société.

REMERCIEMENTS DU RÉDACTEUR INVITÉ

Le concept et la plus grande partie du matériel de ce « Dossier » résultent de la Conférence internationale sur les droits de l'enfant dans le domaine de l'éducation, qui s'est tenue à Copenhague, en avril 1998, et qui a été patronnée par le Ministère danois de l'éducation. Le développement de ce « Dossier » a été considérablement facilité par le travail et par le support éditorial de Cynthia Price Cohen, Martha Farrell Erickson et Målfrid Grude Flekkøy. Les collaborateurs de la revue *Perspectives* ont apporté une aide précieuse à la préparation du « Dossier », et, par ailleurs, ont fait en sorte que la série complète d'articles proposés soit à la hauteur des normes très élevées de la revue. L'ensemble de ces contributions a été très apprécié.

STUART N. HART

Références

- Buscaglia, L. 1978. *Personhood* [L'état de personne]. New York, Fawcett Columbine.
- Danemark. Ministère de l'éducation. 1998. *Report of the International Conference on Children's Rights in Education* [Rapport de la Conférence internationale sur les droits de l'enfant dans le domaine de l'éducation]. Copenhague.

LES DROITS DES ENFANTS

FACE À L'ÉDUCATION

Sandra Prunella Mason

Introduction

Pendant longtemps, l'enfant a été considéré non comme sujet de droits mais comme objet de protection juridique. L'adoption, par l'Assemblée générale des Nations Unies¹, de la Convention relative aux droits de l'enfant a, de manière juste et efficace, ramené l'enfant, ainsi que la notion de ses droits, de la périphérie de la pensée nationale et internationale où ils étaient confinés au centre de la scène, entraînant un changement d'attitude et de perception à l'égard de l'identité réelle de l'enfant. Cette convention a été jugée novatrice. Les droits de l'enfant n'y sont pas opposés à ceux de l'adulte, ils ne supplantent ni n'annulent les droits des parents, mais font partie intégrante des droits humains. L'enfant y est reconnu comme étant un individu dont les besoins évoluent avec l'âge et le degré de maturité. Cette convention va donc plus loin que les traités existants, dans la mesure où elle s'efforce d'établir un équilibre entre les droits de l'enfant et les devoirs des parents et des autres instances responsables de la survie, du développement et de la protection de l'enfant, en donnant à ce dernier le droit de prendre part aux décisions qui le touchent.

La Convention relative aux droits de l'enfant n'est pas et ne se voulait pas un simple assemblage d'articles énonçant des principes indépendants ou divergents. Sa force réside dans la notion d'indivisibilité et d'interdépendance de tous les droits qui

Langue originale : anglais

Sandra Prunella Mason (Barbade)

Présidente du Comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant depuis 1997. Elle a acquis une formation juridique à la Sir Hugh Wooding Law School. Elle a d'abord travaillé en tant qu'avocate indépendante, puis est devenue juge en 1978, fonction qu'elle a exercée jusqu'en 1992 comme responsable du Tribunal juvénile et du Tribunal familial de la Barbade. Madame Mason a, en outre, été ambassadrice de la Barbade au Venezuela, au Chili, en Colombie et au Brésil de 1993 à 1994. Elle a été nommée juge en chef de la Barbade en 1995 et greffier de la Cour suprême de la Barbade en 1997. Elle a été membre du Comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant depuis sa création en 1991, puis en a été la vice-présidente de 1993 à 1995.

y sont inscrits, droits qui sont inhérents à la dignité humaine de l'enfant et sont nécessaires à un épanouissement intégral et harmonieux de sa personnalité, en y incluant les droits politiques et civils, ainsi que les droits culturels, sociaux et économiques de l'enfant. En d'autres termes, en ratifiant la Convention, les États se sont engagés à assurer une vie meilleure à tous les enfants qui relèvent de leur juridiction, en prenant les mesures (législatives, administratives et autres) nécessaires à sa mise en œuvre.

L'éducation en tant que droit historique

Le principe qui fait de l'éducation un droit fondamental n'est pas né avec la Convention relative aux droits de l'enfant. Par la résolution 217A (III) du 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme. Conçu comme « l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations », ce document est devenu un critère de mesure du respect des normes internationales en matière de droits humains.

L'éducation est proclamée comme droit fondamental à l'article 26, qui dispose que :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous, en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Depuis, divers instruments internationaux relatifs aux droits humains ont réaffirmé et renforcé ce principe². Ainsi, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels³, un des deux traités qui ont été rédigés pour donner force de loi aux principes de la Déclaration universelle, reconnaît le droit de toute personne à l'éducation. L'article 13, qui évoque différents degrés d'enseignement, définit également l'objet de l'éducation et le rôle des parents dans le processus éducatif⁴. Il constitue le fondement des articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

En 1990, année d'entrée en vigueur de la Convention relative aux droits de l'enfant, des dirigeants du monde entier se sont réunis au siège des Nations Unies, à New York, dans le cadre du Sommet mondial sur l'enfance. La Déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant, approuvée à cette occasion, reconnaît que rien ne peut mieux contribuer au développement

des enfants dans le monde qu'un enseignement de base et une alphabétisation universels. Le Plan d'action pour l'application de la Déclaration disposait en particulier que :

Outre leur intérêt intrinsèque pour l'épanouissement de l'être humain et l'amélioration de la qualité de la vie, les progrès de l'éducation et de l'alphabétisation peuvent jouer un rôle important dans l'amélioration de la santé maternelle et infantile, la protection de l'environnement et l'instauration d'un développement durable. Il faut donc accorder un rang de priorité élevé aux investissements en faveur de l'éducation de base au niveau national, ainsi que dans la coopération internationale.

Cinquante ans après que l'éducation eut été pour la première fois reconnue comme droit fondamental, il est donc paradoxal de voir dresser le bilan suivant :

- plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire ;
- plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, sont analphabètes, et tous les pays, tant industrialisés qu'en développement, connaissent un grave problème d'analphabétisme fonctionnel ;
- plus du tiers des adultes du monde n'ont pas accès au savoir imprimé, aux nouveaux savoir-faire et aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner le changement social et culturel et à s'y adapter ; et
- plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé ; des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensable⁵.

Définition de l'éducation

Par éducation, on entend en général l'instruction dispensée dans le cadre du système scolaire. Sans en donner une définition expresse, la Convention relative aux droits de l'enfant imprime à cette notion un sens plus large. L'article 28 mentionne l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, tant général que professionnel, l'enseignement supérieur, la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. L'article 29 évoque le type d'éducation qu'il convient de dispenser à l'enfant pour en faire plus tard un adulte prêt à s'engager dans la vie active dans une société libre et lui inculquer le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que des éléments constitutifs de la culture d'autrui ; cette éducation doit notamment viser à :

- favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes physiques et mentales ;
- inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ;
- inculquer un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples ;
- inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

L'éducation désigne donc un processus complet et, selon la formulation de l'UNESCO :

Le mot « éducation » désigne le processus global de la société par lequel les personnes et les groupes sociaux apprennent à assurer consciemment, à l'intérieur de la communauté nationale et internationale et au bénéfice de celle-ci, le développement intégral de leur personnalité, de leurs capacités, de leurs attitudes, de leurs aptitudes et de leur savoir. Ce processus ne se limite pas à des actions spécifiques⁶.

Tel est donc l'idéal vers lequel doit tendre chaque État pour s'acquitter de l'obligation qui lui est faite d'assurer le droit à l'éducation des enfants relevant de sa responsabilité.

Interdépendance des principes énoncés dans la Convention

L'article 18 de la Convention relative aux droits de l'enfant reconnaît le rôle prééminent dévolu aux parents dans l'éducation et le développement de l'enfant. L'État est cependant tenu d'accorder l'aide appropriée aux parents dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et d'assurer la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants. La responsabilité de l'État est encore soulignée à l'article 4, qui reconnaît que, dans le cas des droits économiques, sociaux et culturels, l'État doit prendre les mesures nécessaires à leur mise en œuvre dans toutes les limites des ressources dont il dispose et, s'il y a lieu, dans le cadre de la coopération internationale. La mise en œuvre de ces droits nécessite donc, en général, des investissements financiers, et l'obligation qui incombe à l'État d'utiliser, dans toute la mesure possible, les ressources dont il dispose exige, dans certains cas, que l'on effectue de nouvelles affectations budgétaires. Ainsi, la responsabilité de l'éducation de l'enfant incombe non pas à sa seule famille mais également à l'État, qui est tenu d'y pourvoir lui aussi.

La Convention relative aux droits de l'enfant énonce un certain nombre de droits qui touchent à l'éducation, aux chances d'accès à l'éducation et à la qualité de l'éducation. Certaines notions sous-tendent l'ensemble des principes imbriqués de la Convention : non-discrimination (art. 2) ; intérêt supérieur de l'enfant (art. 3) ; droit à la survie et au développement (art. 6) ; et droit de l'enfant d'exprimer son opinion (art. 12).

Premièrement, l'État doit, dans toutes les limites des ressources dont il dispose (art. 4), assurer la survie et le développement de l'enfant (art. 6), qui s'entend de tout être humain âgé de moins de 18 ans (art. premier), sans discrimination (art. 2), en faisant de l'intérêt supérieur de l'enfant une considération primordiale (art. 3), et en donnant à l'enfant la possibilité d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant (art. 12).

Deuxièmement, l'État doit garantir la liberté d'expression (art. 13) ; la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 14), et la liberté d'association (art. 15) ; il doit, en outre, assurer la protection de la vie privée (art. 16), tout en veillant à ce que l'enfant ait accès à une information et à un matériel provenant de sources diverses (art. 17).

Troisièmement, l'État doit prendre toutes les mesures appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence physique ou mentale (art. 19) ; il doit interdire l'usage illicite de stupéfiants impliquant des enfants et empêcher que des enfants ne soient utilisés pour le trafic illicite de ces substances (art. 33) ; il doit éradiquer toutes formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle dont les enfants seraient victimes (art. 34), et empêcher l'enlèvement, la vente ou la traite d'enfants (art. 35), et toutes autres formes d'exploitation (art. 36).

Quatrièmement, l'État doit reconnaître les besoins particuliers des enfants handicapés, assurer leur accès à l'éducation et à différents services, et veiller à ce qu'ils mènent une vie pleine et décente et bénéficient de soins spéciaux, favoriser leur autonomie et faciliter leur participation active à la vie de la collectivité (art. 23).

Cinquièmement, l'État doit reconnaître et garantir le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation, ou de nuire à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social (art. 32).

Sixièmement, l'État doit reconnaître à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives, et de participer à la vie culturelle (art. 31). Il doit également veiller à ce qu'un enfant appartenant à une minorité ou à un groupe autochtone ne soit pas privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer sa religion ou d'employer sa propre langue (art. 30).

Septièmement, l'État doit garantir le droit de l'enfant à un niveau de vie suffisant et à une assistance matérielle, notamment en ce qui concerne l'alimentation, le vêtement et le logement (art. 27), ainsi que le droit de jouir du meilleur état de santé possible (art. 24), incluant l'éducation à la santé.

Huitièmement, l'État doit fournir une protection spéciale à tout enfant privé de son milieu familial, en prévoyant dans ces cas une protection de remplacement sous forme de placement dans une famille ou dans un établissement pour enfants approprié (art. 20). L'État est également tenu de veiller à ce qu'un enfant réfugié, ou qui cherche à obtenir le statut de réfugié, bénéficie de la protection et de l'assistance humanitaire voulues (art. 22). Dans le cas d'un enfant placé pour recevoir des soins, une protection ou un traitement, l'État doit périodiquement revoir et évaluer le placement en question (art. 25).

Neuvièmement, l'État doit veiller à ce que nul enfant ne soit soumis à la torture ni à des peines ou à des traitements cruels, inhumains ou dégradants et à ce que ni la peine capitale ni l'emprisonnement à vie sans possibilité de libération ne soient prononcés à l'encontre d'un enfant (art. 37). Dans le cas d'un enfant en conflit avec la loi, l'État doit s'efforcer de faire prévaloir les règles de justice naturelle (art. 40).

Enfin, l'État doit reconnaître le droit de l'enfant à l'éducation sur la base de l'égalité des chances, rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous, assurer l'accès à différentes formes d'enseignement secondaire, à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles, ainsi qu'à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, et prendre des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire, et pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible

avec la dignité humaine (art. 28). Fondamentalement, l'éducation doit favoriser l'épanouissement de la personnalité, enseigner le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, de l'identité et des valeurs nationales, préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre et lui inculquer le respect du milieu naturel (art. 29).

Outre ces obligations, l'État qui ratifie la Convention relative aux droits de l'enfant doit diffuser aussi largement que possible les principes et les dispositions de ladite Convention par des moyens appropriés, auprès des adultes comme des enfants (art. 42).

Mise en œuvre du droit à l'éducation

Aux termes de l'article 44 de la Convention, les États parties doivent soumettre au Comité des droits de l'enfant régulièrement (d'abord deux ans après l'entrée en vigueur de la Convention dans le pays, puis tous les cinq ans) des rapports sur les mesures adoptées pour donner effet aux droits inscrits dans la Convention et sur les progrès réalisés dans la jouissance de ces droits. Ces rapports, qui doivent bénéficier d'une large diffusion dans le pays concerné, doivent indiquer les facteurs et les difficultés empêchant l'État de s'acquitter pleinement de ses obligations.

La présentation de ces rapports, qui sont examinés par le Comité, est le seul compte que les États aient à rendre au monde extérieur sur la façon dont ils traitent les enfants placés sous leur responsabilité. Le Comité se doit de faire en sorte que ce processus ait un effet durable sur la qualité de vie des enfants. La question de l'exécution concrète des obligations inscrites dans la Convention est à cet égard décisive.

Le Comité des droits de l'enfant n'a de cesse de rappeler aux États parties le principe du premier appel en faveur des enfants lancé au Sommet mondial sur l'enfance, ainsi que les dispositions de l'article 4 de la Convention, qui tous deux insistent sur le fait que le manque général de moyens financiers ne saurait être invoqué pour justifier l'absence de programmes sociaux destinés à protéger les groupes d'enfants les plus vulnérables. Aussi, le Comité suggère qu'un examen soit entrepris, dans certains cas, afin de déterminer si les politiques économiques et sociales mises en œuvre sont compatibles avec les obligations incombant à l'État dans le cadre de la Convention ou de l'amélioration des programmes de sécurité et de protection sociale.

Le Comité a rédigé des principes directeurs pour aider les États à établir à la fois les rapports initiaux et les rapports périodiques. Les États sont invités à indiquer quelles sont les mesures qui ont été prises, notamment d'ordre législatif, administratif et budgétaire, pour reconnaître et assurer le droit de l'enfant à l'éducation, et en permettre l'exercice progressivement et sur la base de l'égalité des chances.

Certains principes généraux, tels que l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de l'enfant à la vie, à la survie et au développement, le respect des opinions de l'enfant et la non-discrimination forment la clé de voûte de la Convention ; les rapports doivent donc contenir une application analytique de ces principes généraux au droit de l'enfant en matière d'éducation. Ils doivent indiquer :

- la proportion du budget global au niveau central, au niveau régional et au niveau local (et, le cas échéant, fédéral et provincial), consacrée aux enfants et allouée à chacun des niveaux d'enseignement ;
- l'attention accordée au coût réel devant être supporté par la famille dans l'éducation de l'enfant et l'appui apporté ;
- les mesures prises pour que les enfants puissent recevoir un enseignement dans les langues locales, autochtones ou minoritaires ;
- les mécanismes mis en place pour garantir l'accès à l'éducation de tous les enfants, y compris les filles, des enfants ayant des besoins spéciaux et des enfants se trouvant dans une situation particulièrement difficile, à un enseignement de qualité adapté à leur âge et à leur degré de maturité ;
- les mesures prises pour faire en sorte que les enseignants soient en nombre suffisant, pour relever leur niveau de compétence, et pour garantir et évaluer la qualité de l'enseignement ;
- les mesures adoptées pour dispenser un enseignement suffisant, accessible à tous les enfants ;
- le taux d'analphabétisme chez les personnes de moins et de plus de 18 ans, et le taux d'inscription dans les classes d'alphabétisation, avec une ventilation par âge, par sexe, par région et par zone (rurale/urbaine), et selon l'origine sociale et ethnique ;
- tout système d'enseignement extrascolaire ;
- tout système ou toute initiative étendue émanant de l'État visant à assurer des services de développement et d'enseignement précoces à l'intention des jeunes enfants, en particulier de ceux des groupes sociaux défavorisés ;
- les modifications apportées au système éducatif (notamment en ce qui concerne la législation, les politiques, les services, les crédits budgétaires, la qualité de l'enseignement, les taux d'inscription, d'abandon scolaire et d'alphabétisation) ;
- tout mécanisme de surveillance qui a pu être mis en place, les facteurs et les difficultés rencontrés et les buts que l'État s'est fixés pour l'avenir ;
- toute autre donnée sur les enfants, y compris concernant les résultats scolaires, avec une ventilation par sexe, par âge, par région, par zone (rurale/urbaine), et selon l'origine nationale, ethnique et sociale.

Les rapports doivent, en outre, indiquer les mesures particulières adoptées, les activités et programmes mis en œuvre, y compris au niveau bilatéral et au niveau régional ; les groupes cibles identifiés, notamment par âge et par sexe, et selon l'origine nationale, sociale et ethnique ; l'assistance financière fournie et/ou reçue, et les priorités définies ; et le degré de prise en considération des objectifs de l'éducation tels que définis à l'article 29 de la Convention, y compris toute évaluation des progrès accomplis et des difficultés rencontrées. Mention doit être faite, à chaque fois que nécessaire, de la participation au processus éducatif national d'organes et d'institutions spécialisées des Nations Unies, ainsi que d'organisations non gouvernementales.

Liste de questions

Avant de se réunir en séance publique avec les États parties pour examiner officiellement leurs rapports, le Comité tient des séances privées⁷ dont le but est d'analyser ces rapports et de déterminer s'ils satisfont aux exigences des principes directeurs. Une fois cette analyse faite, le Comité dresse la liste des questions qui, par exemple, doivent être éclaircies ou des droits que le rapport n'évoque pas.

Le Comité a déjà examiné plus de 80 rapports. Il ressort de cet examen que les parties consacrées à l'éducation (ainsi qu'à la santé et à la protection sociale de base) sont, en général, mieux documentées que celles traitant d'autres thèmes. Malgré le caractère approfondi de l'information fournie, certaines questions passées sous silence affluent. Ainsi, dans le cas de la Nouvelle-Zélande, le Comité a dû demander si l'on avait cherché, dans le cadre d'un processus d'évaluation du système éducatif, incluant les instances de décision des écoles, à connaître le point de vue des élèves. D'autres questions analogues ont été posées à l'Uruguay, au Panama, à la République arabe syrienne, à l'Éthiopie et à la Colombie, pour ne citer que ceux-là.

Remarques

À l'issue de ce débat officiel avec les États parties, le Comité formule des remarques dans lesquelles il relève les indicateurs positifs, les facteurs et difficultés empêchant la mise en œuvre de la Convention et les préoccupations du Comité à ce sujet, et fait des suggestions et des recommandations qui permettraient de remédier aux déficiences, y compris dans le domaine de la coopération internationale.

Ce document, qui fait donc le point de l'exécution par l'État des obligations qui lui incombent en vertu de la Convention, tend à avoir un effet catalytique dans la mesure où il désigne les mesures que l'État doit prendre ensuite pour assurer les droits de l'enfant. Il est permis de penser aussi que, dans le rapport suivant, l'État partie s'efforcera de répondre aux préoccupations exprimées par le Comité dans ses conclusions. L'une des préoccupations récurrentes, relative à l'article 28, concerne le fait que l'éducation doit être fondée sur le principe de l'égalité des chances et sur la non-discrimination, et que des mesures spéciales doivent être prises en faveur de certaines catégories d'enfants vivant dans les zones rurales ou reculées, les enfants des groupes minoritaires, les enfants handicapés détenus, ou recevant des soins ou un traitement mental spécial, ainsi que les enfants impliqués dans des conflits. Le Comité fait aussi régulièrement des remarques sur un certain nombre de questions qui concernent la discrimination à l'égard des filles et la discrimination en général fondée sur le sexe (mariage précoce, grossesse des adolescentes, tâches domestiques, abandon scolaire, préférence pour les enfants de sexe masculin, etc.) ; les enfants vivant dans les zones rurales ou reculées (pas d'allocation spécifique de ressources humaines, économiques et organisationnelles) ; l'importance d'une formation spécifique des enseignants et l'adaptation des programmes d'études à leurs besoins particuliers, notamment en ce qui concerne les emplois du temps ; et les enfants des

groupes minoritaires qui ont besoin de services éducatifs bilingues (formation spéciale des enseignants ; nécessité d'organiser des campagnes de sensibilisation à la diversité).

Conclusions

L'éducation de la population est la clé du développement de toute nation. Aucune société humaine civilisée ou tournée vers le progrès ne peut ignorer le droit des citoyens, en particulier celui des enfants, à la scolarisation et à l'éducation. En conséquence, l'exercice du droit de l'enfant à une éducation axée sur le développement est une condition indispensable à l'amélioration de la qualité de vie de l'enfant, y compris ses dimensions spirituelles et morales, ainsi que de sa capacité de se conduire comme un élément constructif de la société. L'enfant a besoin d'un environnement favorable non seulement pour survivre, mais aussi pour devenir un adulte responsable. L'éducation doit faire du bien-être présent et futur de la jeune génération son but ultime, dont l'une des conditions les plus importantes consiste à assurer le plein exercice de ces droits, tels qu'ils sont définis dans la Convention relative aux droits de l'enfant, car l'éducation, dans l'acception la plus large du terme, se poursuit au-delà de l'école et tout au long de la vie, au sein d'une multitude de contextes sociaux.

Notes

1. L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention relative aux droits de l'enfant le 20 novembre 1989.
2. La Déclaration des droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée des Nations Unies en 1959, dispose que l'enfant a droit à une éducation (Principe 7).
3. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels va de pair avec le Pacte international relatif aux droits civils et politiques.
4. L'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels est ainsi libellé :
 1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité, et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent, en outre, que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux, et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
 2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :
 - a) l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;
 - b) l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés, et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
 - c) l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonc-

- tion des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés, et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
- d) la formation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, et offerte aux personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;
 - e) il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.
3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.
 4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État.
 5. Préambule de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990.
 6. Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales, et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974).
 7. Le Comité des droits de l'enfant se réunit au Palais des Nations, à Genève, pendant quatre semaines, trois fois par an. Les trois premières semaines de chaque session sont consacrées à l'examen des rapports des États parties. La dernière semaine est consacrée à préparer l'examen qui sera entrepris à la session suivante.

LA CONVENTION RELATIVE

AUX DROITS DE L'ENFANT :

LES FACTEURS PROPICES

OU CONTRAIRES

AUX PROGRÈS

DE SON APPLICATION

Gerison Lansdown

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant a été ratifiée par 191 nations, un record jamais atteint par aucun autre traité concernant les droits de l'homme. L'accès à l'éducation, longtemps reconnu comme un droit de l'homme universel, y est réaffirmé. La Convention garantit l'éducation de base et bien davantage ; en outre, elle impose aux gouvernements trois devoirs majeurs :

- reconnaître à tous les enfants le droit à l'éducation au titre des droits de l'homme ;
- respecter les droits de l'enfant dans l'éducation au titre des droits de l'homme ;
- inculquer à l'enfant les droits de l'homme.

Langue originale : anglais

Gerison Lansdown (Royaume-Uni)

Directrice du Bureau des droits de l'enfant créé pour encourager l'application de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant et promouvoir la création d'un poste de commissaire aux droits de l'enfant. Elle a été codirectrice de la publication *Agenda for children* [Dossier enfants — les priorités] (1994), une analyse exhaustive de la situation des droits de l'enfant au Royaume-Uni. Elle a publié beaucoup d'articles et donné de nombreuses conférences sur les droits de l'enfant, tant dans son pays qu'à l'étranger. Elle est actuellement membre associé du Centre international pour le développement de l'enfant de l'UNICEF, à Florence.

Il y a, toutefois, un énorme décalage entre les principes et les objectifs de la Convention, et la réalité quotidienne vécue par les enfants. Par exemple, plus de 100 millions d'enfants d'âge scolaire n'ont toujours pas accès à la moindre instruction élémentaire, et des millions d'enfants admis dans le système ne suivent pas jusqu'au bout les programmes de base.

Obstacles au respect des droits de l'enfant dans l'éducation

Avant que les droits de tous les enfants, reconnus sur le plan international, ne commencent à être respectés dans le contenu et dans tout le processus de l'éducation, des obstacles considérables devront être franchis. Ils sont de nature politique, économique et culturelle. Derrière la rhétorique des droits, l'éducation doit répondre à de nombreuses priorités concurrentes. C'est à la fois un droit de l'individu et une nécessité pour la société. Pour les gouvernements, l'investissement éducatif vise deux grands objectifs : créer la main-d'œuvre économique et la richesse potentielle de l'avenir, et favoriser la cohésion et l'intégration sociales (Brown, 1994). Les parents attendent deux résultats de l'éducation : qu'elle permette à leurs enfants de réussir leur vie future et de leur transmettre leurs valeurs, leur culture et leur langue. La législation internationale reconnaît aux parents le droit d'élever leurs enfants selon leurs convictions (par exemple, article 26(3) de la Déclaration universelle des droits de l'homme, article 18(4) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, et article 2 du Protocole n° 1 à la Convention européenne des droits de l'homme). Ces dispositions traduisent la nécessité de fixer des limites au pouvoir d'un État d'imposer aux enfants ses choix politiques et religieux.

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ouvre une autre perspective. Elle impose des limites non seulement à l'État, mais aussi aux parents, en soulignant qu'il faut sérieusement prendre en considération le point de vue de l'enfant et respecter son potentiel de développement. Face à l'éducation, les gouvernements, qui en assurent la structure juridique et administrative, et le financement, manifestent de fortes attentes, souvent concurrentes ; des parents, qui ont la responsabilité d'élever leurs enfants ; et des enfants, qui sont les bénéficiaires de l'éducation. Lorsqu'on examine dans quelle mesure les gouvernements tiennent les engagements qu'ils ont pris de respecter les droits éducatifs, il ne faut pas perdre de vue ces réalités politiques et sociales, et les tensions inévitables qu'elles produisent.

L'éducation considérée comme un droit de l'homme

L'article 28 de la Convention énonce le principe de base du droit à l'éducation, dont l'exercice doit être assuré progressivement et sur la base de l'égalité des chances. Il stipule que l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit, et que l'enseignement secondaire doit être prévu pour tous les enfants.

Nombre de pays parmi les plus pauvres du monde ont de graves difficultés à

trouver les ressources nécessaires à l'éducation des enfants. Il a pourtant été démontré que l'investissement éducatif avait d'importantes retombées culturelles et économiques, tant pour l'individu que pour le développement national. Dans plusieurs des pays les moins développés, la plus grande source de richesse réside dans les capacités inexploitées de la population (Dall, 1995). L'accès universel à l'éducation n'est pas une utopie.

On a estimé que mettre chaque enfant à l'école d'ici à l'an 2000 coûterait 60 milliards de dollars des États-Unis. Il suffit de comparer cette somme avec les 780 milliards de dollars consacrés chaque année à l'armement, ou aux 50 milliards de dollars dépensés en cigarettes dans la seule Europe (PNUD, 1998). Ce qu'il faut, c'est un changement radical des priorités politiques nationales et internationales. De nombreux pays en développement ont réalisé des progrès remarquables pour assurer l'accès à l'éducation de base. Par exemple, parmi les pays ayant un produit national brut par habitant inférieur à 300 dollars, le Bangladesh, le Kenya, le Malawi et le Viet Nam ont des taux de scolarisation de plus de 80 %, soit à peu près 20 points de pourcentage de plus que ce qu'on pouvait attendre à leur niveau de revenu. En revanche, dans une tranche de revenu analogue, l'Éthiopie, Haïti, le Mali et le Niger ont moins de 30 % d'enfants scolarisés (UNICEF, 1997). En d'autres termes, il est possible de faire notablement progresser l'exercice du droit à l'éducation de base, même dans les pays les plus pauvres, d'en manifester la volonté politique.

Égalité des chances et d'accès

Aux termes de la Convention, c'est sans équivoque que les gouvernements sont tenus de prendre des mesures concrètes pour assurer l'accès de l'éducation à tous les enfants sans discrimination. Par conséquent, l'article 28, qui dispose que l'éducation est assurée sur la base de l'égalité des chances, doit être considéré parallèlement à l'article 2, qui stipule que tous les droits visés dans la Convention s'appliquent à tous les enfants sans distinction d'aucune sorte. Le problème de l'accès à l'éducation n'est pas simplement un problème de disponibilité des ressources à l'échelon national. Il s'agit aussi de la façon dont ces ressources sont réparties. Il n'est, par conséquent, pas acceptable d'invoquer l'insuffisance des ressources pour donner la priorité aux garçons par rapport aux filles, ou de refuser aux enfants handicapés l'accès à l'éducation. La seule discrimination tolérée serait une discrimination positive offrant davantage de possibilités aux groupes d'enfants traditionnellement exclus de l'éducation.

Le Comité des droits de l'enfant a reproché à un certain nombre de gouvernements, notamment ceux de Madagascar, du Mexique, des Philippines, du Portugal et du Royaume-Uni (Hodgkin et Newell, 1998, p. 369-389), de ne pas avoir pris de mesures suffisantes pour protéger ces droits chez les enfants des groupes minoritaires. Nous illustrerons notre propos d'un exemple. Dans toute l'Europe, de par la loi, tous les enfants ont le droit, et en fait l'obligation, d'aller à l'école ; pourtant, il arrive souvent à ceux des communautés de gitans et des gens du voyage de ne pas y aller. En 1989, le taux d'inscription de ces enfants à l'école primaire dans les pays

de l'Union européenne n'était que de 35 %, et la proportion de ceux qui achevaient leurs études était encore plus faible. Quant au pourcentage de ceux qui passent du cycle primaire au cycle secondaire, il est extrêmement bas, voire nul.

La pauvreté

La pauvreté est pour les enfants l'obstacle à l'éducation le plus difficile à franchir. Pour de nombreuses familles, le coût de l'éducation (frais d'inscription et de scolarité, uniformes, fournitures scolaires, manuels, transport) est tout simplement hors de portée. Même lorsque l'éducation est entièrement gratuite, du fait du manque à gagner que représente l'enfant lorsqu'il est à l'école, celle-ci peut être considérée comme non rentable. Mais la pauvreté n'a pas pour seul effet de réduire les chances de l'enfant de bénéficier de la scolarisation. Elle détermine aussi la qualité du milieu dans lequel il grandit et risque d'avoir des conséquences dramatiques pour son développement dans la petite enfance et, par la suite, pour ses possibilités d'épanouissement physique, intellectuel et affectif (Dall, 1995). Le droit à un niveau de vie satisfaisant pour son développement personnel, le droit à la meilleure santé possible et à l'accès aux soins de santé, ainsi que le droit de jouer constituent tous les droits fondamentaux énoncés dans la Convention, chacun concernant les aspects qui influent directement sur la capacité d'un enfant à tirer parti de l'éducation. Tant qu'on ne s'attaque pas aux problèmes plus vastes de la pauvreté et de l'injustice économique, pour les enfants très pauvres, le droit à l'éducation a peu de chances de devenir réalité.

Discrimination à l'égard des filles

Le principe de l'égalité des droits d'accès à l'éducation entre garçons et filles demeure un objectif lointain. Tous les indicateurs mondiaux font apparaître un écart permanent. En 1990, les filles représentaient 70 % des enfants qui n'avaient accès ni à l'enseignement primaire ni à l'enseignement secondaire. Cette disparité est particulièrement forte en Afrique, en Asie du Sud et au Moyen-Orient (UNICEF, 1992). En matière d'alphabétisme, les preuves sont encore plus accablantes. Sur les 960 millions d'illettrés, 700 millions sont des femmes. Les causes sont multiples (UNICEF, 1991) :

- les mentalités traditionnelles ne reconnaissent pas l'importance de l'éducation des filles ;
- les filles sont censées assumer une grande part des tâches ménagères dès leur jeune âge ;
- il y a pénurie d'enseignantes, ce qui peut être un obstacle à la scolarisation des filles ;
- il y a réticence à l'égard de l'éducation mixte ;
- la distance entre l'école et le foyer, surtout en zone rurale, fait craindre que le trajet n'expose les filles aux agressions ou aux violences ;
- l'école est trop souvent une expérience négative pour les filles. L'enseignement

est fréquemment dispensé par des hommes, l'école est un milieu agressif dominé par les garçons, et le programme scolaire est conçu dans une optique masculine ;

- l'absence de souplesse des emplois du temps ne permet pas aux filles de concilier l'école et les tâches domestiques.

Le défi à relever est donc colossal. L'engagement d'élaborer des stratégies et de mobiliser des ressources pour atteindre ces objectifs a été pris à la Conférence panafricaine sur l'éducation des filles, réunie à Ouagadougou en 1993 (Hammarberg, à paraître). Les besoins définis étaient, notamment, les suivants :

- implanter les écoles plus près des communautés ;
- faire de l'école un lieu d'apprentissage plus sûr ;
- s'assurer que les installations soient mieux appropriées sur le plan culturel ;
- développer l'approvisionnement en eau, l'aménagement routier et l'électrification des zones rurales pour alléger le travail des femmes et donc des filles ;
- recruter plus d'enseignantes ;
- accroître la participation de la communauté à la gestion et à l'amélioration des écoles locales ;
- tenir compte des besoins des écolières, par exemple, en prévoyant des points d'eau et des installations sanitaires, des emplois du temps souples, des contrôles prenant en considération les spécificités des filles et une instruction comportant des sujets qui intéressent les filles et répondent à leurs aspirations.

Enfants handicapés

L'article 23 de la Convention relative aux droits de l'enfant souligne que les enfants handicapés ont le droit de recevoir une éducation de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel. Si on le rapproche des articles 28 et 2, il apparaît sans équivoque que les enfants handicapés ont droit à l'éducation et que celle-ci doit être assurée, chaque fois que cela est possible, dans le cadre des classes ordinaires avec les autres enfants.

Le Comité des droits de l'enfant s'est déclaré préoccupé par la faible proportion d'enfants handicapés inscrits dans les écoles du monde entier. On estime que, dans la plupart des pays en développement, seulement 2 % de ces enfants ont accès à l'éducation. Le Comité a, en outre, souligné le fait qu'il fallait reconnaître à l'enfant handicapé le droit d'être pleinement intégré dans une école ordinaire, et, dans son examen de la situation dans les États parties à la Convention, il encourage l'adoption de nouvelles mesures visant à promouvoir cette intégration (Hodgkin et Newell, 1998, p. 293-314). En 1996, le Rapporteur spécial des Nations Unies pour les handicapés a entrepris une enquête sur les dispositions prises pour les handicapés dans l'éducation. Il a constaté que, sur les 80 pays qui avaient fourni des renseignements, 10 ne donnaient aucune garantie dans leur législation quant à l'éducation des enfants handicapés (Commission du développement social, 1996). D'autres enquêtes, menées par l'UNESCO, confirment ces conclusions décourageantes. D'un examen de 65 pays, il ressort que a) seulement 44 avaient indiqué que la législation générale s'appliquait aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ; b) 34 avaient

répondu que les enfants lourdement handicapés étaient exclus de l'éducation ; et que c) dans 18 de ces derniers, les enfants handicapés étaient littéralement exclus par la loi de l'enseignement public.

En 1997, le Comité des droits de l'enfant a consacré son débat général aux droits des enfants handicapés. Le thème central du jour était le droit de l'enfant à l'intégration et à la participation, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation. Les participants au débat ont dégagé un certain nombre de facteurs empêchant les enfants handicapés d'avoir accès à une éducation intégrée (CDE, 1997) :

- préjugés et craintes profondément ancrés dans de nombreuses sociétés à l'égard du handicap ;
- difficulté de concevoir le potentiel de développement que présentent *tous* les enfants si le milieu est réceptif ;
- prédominance de législations discriminatoires qui refusent aux enfants handicapés l'égalité des droits d'accès ;
- persistance du modèle médical plutôt que social du handicap ;
- difficulté de reconnaître les retombées économiques et sociales positives de l'éducation intégrée.

Surmonter ces obstacles constitue une tâche colossale. Pourtant, il y a eu récemment un certain nombre d'événements importants dans le sens du progrès. La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux de 1994 a abouti à la Déclaration de Salamanque, qui a été signée par les représentants de 92 pays. Ce document souligne que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent avoir accès aux écoles ordinaires et prie instamment les gouvernements de donner la plus haute priorité à l'amélioration de leur système national d'éducation, pour que *tous* les enfants y soient admis (UNESCO, 1994). Le Rapporteur spécial des Nations Unies pour les handicapés poursuit l'application du principe de l'intégration dans toutes les formes de développement et collabore dans ses efforts avec l'UNESCO, l'OIT, l'UNICEF et l'OMS (Lindquist, 1997). Le Comité des droits de l'enfant, lors de son débat général, a formulé 14 recommandations visant à promouvoir les droits des enfants handicapés et a créé un groupe de travail destiné à en favoriser l'application. Au niveau national, pour développer l'éducation intégrée, de nombreux pays prennent des initiatives qui peuvent être considérées comme modèles. Il faut toutefois faire encore davantage. Tant qu'on ne battra pas en brèche les obstacles que constituent les préjugés et l'ignorance à l'égard du handicap, on ne verra pas de réel changement. Dans la plupart des pays du monde, il faut :

- adopter des réformes juridiques qui permettront d'inscrire les droits dans la législation ;
- éduquer le public pour faire évoluer les mentalités ;
- affecter autrement les ressources afin de promouvoir l'intégration ;
- aider les familles à promouvoir l'éducation des enfants handicapés ;
- préparer les enseignants à travailler avec des enfants handicapés ;
- souscrire à des politiques qui permettraient aux enfants de vivre hors des institutions spécialisées et de bénéficier des soins communautaires.

Groupes minoritaires

Aux termes de l'article 30 de la Convention, les gouvernements sont tenus de respecter le droit des groupes minoritaires et autochtones de pratiquer leur propre langue, leur culture et leur religion. Nombre de sociétés, sinon la plupart, intègrent ces communautés, par exemple, les aborigènes d'Australie, les catholiques d'Irlande du Nord, les Mayas du Guatemala et les Tibétains en Chine. Ces populations ont généralement une langue et une culture distinctes, ce qui les exclut du système national d'enseignement. Cette situation pose trois problèmes aux gouvernements. Comment garantir l'exercice de leur droit à l'éducation ? Comment assurer, en dispensant cette éducation, l'exercice du droit de ces peuples au respect de leur langue, de leur culture et de leur religion ? Et enfin, en protégeant ces droits, comment veiller à ce que les enfants ne soient pas exclus de l'emploi, de la formation et de l'enseignement supérieur ?

Les efforts déployés dans le but de protéger les droits éducatifs des minorités, tout en préservant leurs droits culturels, ont suscité nombre de débats sur la question de la ségrégation ou de l'intégration de l'éducation. La ségrégation permet aux enfants d'être instruits dans leur propre langue, conformément aux convictions personnelles de leurs parents. Cependant, elle risque aussi de favoriser l'inégalité et de perpétuer les préjugés et les stéréotypes. Les écoles distinctes pour les groupes minoritaires se caractérisent trop souvent par un enseignement plus médiocre et des ressources plus maigres. Israël, par exemple, a pratiqué deux stratégies de l'éducation : intégration pour tous les Juifs, quelle que soit leur origine ethnique, et éducation séparée pour les Arabes. Il en résulte une inégalité notable au détriment de la communauté arabe. Son éducation souffre d'une pénurie de fonds chronique, ses enseignants sont souvent insuffisamment formés, et ses enfants sont défavorisés dans l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi, car ils maîtrisent mal l'hébreu (Brown, 1994).

Par ailleurs, l'intégration comporte ses propres problèmes. Elle est souvent conçue et utilisée par la culture dominante comme une stratégie pour imposer ses valeurs aux enfants, comme une arme de répression culturelle. En forçant les communautés minoritaires à apprendre la langue du pays et à adopter ses valeurs politiques et sociales, l'intégration risque d'éroder leur culture, soit délibérément, soit par défaut. Dans de nombreux pays, les enfants sont obligés d'apprendre dans des écoles qui ne tiennent pas compte de leur histoire, de leur langue, de leur religion et de leur culture. En Turquie, par exemple, les Kurdes n'ont pas le droit d'utiliser leur langue à l'école, sous peine de punition. Les enseignants sont congédiés s'ils permettent aux élèves de parler leur langue (Dall, 1995).

Protéger les droits éducatifs des minorités est une tâche complexe et ambitieuse. L'existence de 5 000 langues dans le monde pose des problèmes logistiques et aura des incidences financières considérables si le droit de toutes les minorités à être instruites dans leur propre langue doit être respecté. La législation internationale en matière de droits de l'homme nous offre un cadre qui permet d'étudier ces problèmes,

mais, en revanche, pas de solutions faciles. Elle impose aux gouvernements de mettre en place des systèmes d'éducation qui visent à promouvoir l'intégration sociale tout en respectant la diversité des cultures. Elle exige aussi que les enfants soient reconnus comme des sujets de droit et que leurs aspirations et opinions à l'égard de l'éducation soient prises en considération. Il n'y a pas de solution simple. On pourrait toutefois faire valoir que la meilleure politique serait d'assurer une éducation laïque intégrée à tous les enfants, tout en donnant aussi à ceux des minorités la possibilité d'être instruits dans leur propre langue et initiés à leurs propres culture et religion. Ce modèle, convenablement mis en œuvre, irait dans le sens des objectifs de la société dans son ensemble, tout en protégeant les droits culturels et éducatifs des individus.

Respect des droits de l'homme dans l'éducation

La Convention relative aux droits de l'enfant s'appuie sur l'idée qu'il faut respecter les enfants en tant qu'êtres humains et reconnaître chacun d'entre eux comme unique du fait de sa personnalité, de ses intérêts et de ses besoins (Hammarberg, 1997). Ce principe doit se traduire dans l'organisation, dans les programmes et dans l'éthique de l'école. Cependant, il va notablement à l'encontre des traditions culturelles d'éducation de la plupart des pays du monde, où l'école privilégie l'autorité et fait de l'enfant le récepteur passif de la sagesse adulte. Trop souvent, les enfants sont assis par rangées, apprennent par cœur et sont punis par des coups ou d'autres formes d'humiliation, pour des incartades mineures ou à cause de difficultés d'apprentissage. La reconnaissance explicite, au sein de l'école, des droits de l'enfant, au titre des droits de l'homme, revêt une importance accrue du fait du caractère obligatoire de l'éducation. L'enfant n'a pas la liberté de s'y soustraire quand ses droits sont bafoués. Il est donc impératif qu'ils soient explicitement reconnus, inscrits dans la législation, et clairement défendus et exercés au sein de l'école.

L'esprit de la Convention encourage la création d'établissements scolaires qui soient accueillants pour les enfants. L'école doit être un lieu où l'enfant est écouté, respecté, un lieu dans lequel on l'incite à être curieux, à discuter, à mettre en question, à être créatif, à explorer et à parvenir par lui-même à la signification. Ces attentes ambitieuses à l'égard de la pédagogie mettent vivement en relief les tensions précédemment évoquées entre les objectifs du gouvernement, et ceux des parents et des enfants. Si le gouvernement vise à promouvoir la cohésion sociale, l'approche traditionnelle de l'éducation n'est-elle pas plus appropriée pour éviter les conflits et la remise en cause du statu quo ? Si les parents souhaitent que leurs enfants comprennent mieux et respectent leurs traditions culturelles, ne risque-t-on pas, en légitimant le droit de mettre ces valeurs en question, de compromettre cette aspiration ?

Néanmoins, les gouvernements sont tenus, en vertu du droit international, de se conformer à la Convention. De plus, de puissants arguments pratiques militent en faveur de la philosophie qu'elle défend. Enfin, son application dans les écoles sera bénéfique non seulement pour l'individu, mais aussi pour l'ensemble de la société, en contribuant aux objectifs suivants :

- *Développement des compétences nécessaires au monde du travail.* C'est en appre-

nant à mettre en question, à exprimer son point de vue et à formuler des opinions qui sont prises au sérieux que l'enfant acquiert l'aptitude à exercer un jugement en devenant adulte. Respecter ces droits pour chaque enfant s'inscrit entièrement dans les politiques plus générales suivies par les gouvernements, en vue de constituer une population active économiquement viable. Dans un monde où les aptitudes professionnelles requises concernent de plus en plus la communication, la résolution des conflits et la négociation, l'école doit donner à l'enfant la possibilité de développer ces compétences.

- *Promotion de la démocratie.* Dans les démocraties bien établies comme dans les nouvelles, l'éducation doit aider l'enfant à comprendre les principes et les pratiques du processus décisionnel démocratique. L'enfant doit apprendre par l'expérience ce que sont ses droits et ses devoirs, et comment sa liberté est limitée par les droits et libertés d'autrui. Il a besoin d'occasions de participer à la prise des décisions au sein de l'école et d'avoir à se conformer aux décisions qui résultent de ce processus. Ce n'est qu'en constatant qu'on respecte son point de vue qu'il deviendra apte et disposé à écouter les autres, et qu'il commencera ainsi à comprendre le fonctionnement et l'intérêt de la démocratie.
- *Création d'écoles efficaces.* Un ensemble notable de preuves indique que les écoles qui font participer les enfants et adoptent des structures plus démocratiques ont tendance à être plus harmonieuses, à voir une meilleure relation entre le personnel et les élèves, et à connaître un environnement d'apprentissage plus propice (Lansdown, 1995). Il y a plus de chances que les enfants qui se sentent estimés, qui savent que des dispositifs sont prévus pour réparer les injustices et qui sont consultés sur l'élaboration des politiques scolaires, respectent le milieu scolaire.

Pourtant, en dépit de ces arguments incontestables en faveur du choix d'un modèle d'éducation plus participatif, de nombreux pays n'ont pas encore commencé à envisager correctement les réformes qui traduiraient l'esprit de la Convention. Rien de surprenant à cela. Les enfants ne sont pas, en général, considérés comme des individus ayant le droit de s'exprimer et d'être pris au sérieux. Selon les attitudes culturelles qui prévalent dans le monde entier, les enfants sont perçus comme la propriété des adultes qui en ont la responsabilité. On leur apprend qu'il ne faut pas poser de questions ni se montrer curieux. L'éducation est considérée comme un processus à sens unique qui consiste à absorber passivement des informations et des connaissances, plutôt que comme un processus interactif.

Pour créer une école fondée sur le respect de l'enfant, il est indispensable de mettre fin aux violences et aux humiliations dont les élèves sont si souvent l'objet dans l'éducation. Aux termes de la Convention, non seulement l'enfant doit être protégé contre toute forme de violence, mais aussi la discipline scolaire doit être administrée dans le souci de la dignité de l'enfant. Le Comité des droits de l'enfant a régulièrement mis en cause les gouvernements qui continuent d'autoriser l'usage de la force physique comme forme de discipline scolaire (Hodgkin et Newell, 1998, p. 369-389). Malgré tout, de nombreux pays du monde persistent à fermer les yeux sur les châtimements corporels à l'école, et trop peu de gouvernements ont pris des

mesures à l'encontre de cette pratique. Pourtant, les choses changent. Tous les pays européens ont maintenant interdit les châtimens corporels à l'école. D'autres pays, comme l'Éthiopie, la Namibie, la République de Corée et l'Afrique du Sud, condamnent aussi tout recours aux châtimens corporels et essaient d'élaborer une approche plus positive de la discipline scolaire.

Une grande partie de la violence à l'école est le fait des enfants entre eux. Les brimades, qu'il s'agisse de violences physiques, d'agressions verbales et de harcèlement, ou d'exclusion sociale délibérée, peuvent, sans qu'il n'en soit rien dit, causer souffrances et désespoir. L'école doit s'engager activement dans la voie de la résolution des conflits par la non-violence. Elle doit donner à l'enfant la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires à cette fin, en le faisant participer au processus de décision et de négociation. Elle doit aussi, avec la collaboration de tous les membres de la communauté scolaire, élaborer une politique scolaire qui donne à chacun un rôle de prévention. Services d'orientation, sanctions appropriées, pressions positives de la part des condisciples, surveillance accrue des aires de récréation et réaménagement de celles-ci afin de pouvoir mettre en œuvre un plus grand nombre d'activités, sont autant de mesures qui ont contribué à lutter contre la brutalité.

Promotion des droits de l'homme par l'éducation

L'article 29 de la Convention met en place un ensemble de principes d'éducation fondés sur le souci du développement du potentiel de l'enfant ; la défense des droits de l'homme fondamentaux ; le respect de ses parents, de sa propre culture et de celle des autres, ainsi que le respect de l'égalité des sexes et celui de la diversité. Le Comité des droits de l'enfant engage toujours vivement les gouvernements à inscrire les droits de l'homme à leurs programmes scolaires, mais lorsqu'on lit les conclusions du Comité sur les rapports des États parties à la Convention, l'échec en la matière des systèmes éducatifs du monde entier est évident. La Belgique, la Colombie, la Finlande, le Guatemala, l'Islande, l'Italie, le Liban, le Nicaragua, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni et l'Ukraine, entre autres pays, ont tous été critiqués pour ne pas enseigner les droits de l'homme à l'école (Hodgkin et Newell, 1998, p. 391-406). Les progrès se heurtent à un certain nombre d'obstacles :

- Inculquer le respect des droits de l'homme n'est pas simplement, ni même essentiellement, une question de programme scolaire. On ne peut enseigner la démocratie dans un environnement qui ne l'applique pas. Ses principes doivent aussi inspirer l'éthique de l'école ;
- les droits de l'homme doivent être intégrés aux programmes scolaires tout au long du cursus, ce qui nécessite l'élaboration de matériel destiné à aider l'enseignant dans son travail. La géographie, par exemple, peut servir à analyser la question de l'inégalité de l'accès aux ressources, la biologie peut permettre d'attirer l'attention sur les questions relatives à l'expérimentation génétique et au droit à la vie des bébés handicapés, et la chimie peut conduire à l'incidence de la pollution de l'environnement et au droit à la santé ;
- les enseignants ont besoin d'une formation en matière de droits de l'homme et

d'une préparation pour les inculquer aux élèves. Il faut les aider à comprendre pourquoi leur comportement à l'école doit être conforme au respect des droits qu'ils enseignent. Des attitudes violentes ou impropres à l'égard des enfants ne peuvent être admises dans une école censée promouvoir la tolérance, la compréhension et le respect d'autrui.

Conclusion

Il ne suffit pas aux gouvernements de s'engager, sur le papier, à appliquer la Convention. Ce bref aperçu de la situation actuelle des droits éducatifs de l'enfant met en lumière les limites des progrès réalisés jusqu'ici. La Convention nous offre un instrument, des principes et un cadre de normes permettant de mesurer les progrès accomplis. Il s'agit de s'en servir pour élaborer des plans d'action concrets en vue de mettre ses principes en pratique dans la vie quotidienne de tous les enfants. Pour le moment, trop d'écoles sont loin du compte.

Les progrès sont urgents, non seulement pour améliorer les taux de scolarisation et réduire le nombre des abandons scolaires, mais aussi pour promouvoir le droit de l'enfant à la participation, au respect de sa dignité, à une éducation visant le développement de son potentiel, à la protection contre la violence et à une culture du respect des droits de l'homme. Le respect de ces droits sera profitable non seulement à chaque enfant, mais aussi à la société dans son ensemble. Les enfants seront moins frustrés si le programme est adapté à leurs besoins. Ils apprendront plus efficacement s'ils sont valorisés en tant qu'individus. Ils deviendront socialement responsables s'ils apprennent les principes du respect des droits de l'homme par la façon dont ils sont traités à l'école. L'évolution demandera du temps et exigera davantage de ressources. Mais à l'arrivée, tout le monde sera gagnant. Mettre en œuvre la Convention dans toute la mesure possible doit être l'objet d'un engagement actif qui ne souffre aucune excuse. Nous le devons aux enfants du monde.

Références

- Brown, S. G. 1994. « The role of the curriculum » [Le rôle du programme scolaire]. Dans : *Education rights and minorities* [Droits éducatifs et minorités]. New York, UNICEF/ Groupe des droits des minorités. p. 27-32.
- Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque (Espagne), 7-10 juin 1994. 1994. *Rapport final*. Paris, UNESCO. (ED-94/WS/18.)
- Dall, F. 1995. « Children's right to education : reaching the unreached » [Le droit des enfants à l'éducation : atteindre les laissés-pour-compte]. Dans : Himes, J. (dir. publ.). *Implementing the UN Convention on the Rights of the Child : resource mobilization in low-income countries* [Mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant : mobilisation des ressources dans les pays à faible revenu]. New York, UNICEF.
- Hammarberg, T. 1997. « *Inclusive education : a framework for change* » [L'éducation intégrée : un cadre au changement]. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol, Royaume-Uni, CSIE.

- . (À paraître). *A child friendly school : the significance of the UN Convention on the Rights of the Child for modern education policy* [Une école accueillante pour l'enfant : l'importance de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dans une politique d'éducation moderne]. Paris, UNESCO.
- Hodgkin, R. ; Newell, P. 1998. *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child* [Manuel de mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant]. New York, UNICEF.
- Lansdown, G. 1995. *Taking part : children's participation in decision-making* [Chacun son rôle : la participation de l'enfant à la prise des décisions]. Londres, Institute of Public Policy Research.
- Lindquist, B. 1997. *Child Convention and Standard Rules* [Convention et règles relatives à l'enfant]. Contribution au débat général du Comité des droits de l'enfant, Genève, 6 octobre, Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme.
- Nations Unies. Comité des droits de l'enfant. 1997. *Débat général sur les enfants handicapés*. Genève, Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme. (CRC/C/SR.418 & 419.)
- Nations Unies. Commission du développement social. 1996. *Rapport du Rapporteur spécial sur le suivi de l'application des règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. (A/52/56.)
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 1998. *Rapport mondial sur le développement humain*. New York, Oxford University Press.
- UNICEF. 1992. *Educating girls and women* [L'éducation des filles et des femmes]. New York.
- UNICEF. 1997. *Le progrès des nations*. New York.
- UNICEF. Bureau régional pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe. 1991. *Challenges for children and women in the 1990s* [Les femmes et les enfants — les défis des années 90]. Nairobi.

DES DROITS AUX OBLIGATIONS

ET AUX RESPONSABILITÉS

FACE AUX ENFANTS QUI

ONT DES BESOINS SPÉCIAUX

Lena Saleh

Introduction

Les droits d'un grand nombre d'enfants parmi ceux qui ont des besoins spéciaux très divers méritent notre attention. On peut dire de ces droits qu'ils constituent de justes revendications, légalement et moralement contraignantes pour les autres. Il est utile et nécessaire de se demander pour qui chacun de ces droits constitue une revendication ou entraîne une obligation afin que les « droits de l'enfant » ne se ramènent pas à un slogan qui émeut les foules, alors que, à l'évidence, cette puissante idée doit se concrétiser en un programme d'action en faveur de l'enfance.

Dans l'abstrait, personne n'est contre les droits de l'enfant. En témoigne la vitesse record avec laquelle les gouvernements ont adopté la Convention relative aux droits de l'enfant. Toutefois, les mesures prises pour assurer la jouissance des droits garantis dans les conventions et pactes internationaux, surtout dans le cas des enfants qu'il est difficile d'atteindre ou de desservir, pour une raison ou pour une

Langue originale : anglais

Lena Saleh

Chef de la section des besoins spéciaux en éducation au sein de la Division de l'enseignement primaire de l'UNESCO. Avant de rejoindre l'UNESCO, en 1978, Mme Saleh a enseigné dans un institut de formation des maîtres, dirigé une école spéciale et a été consultante auprès de l'UNICEF, de l'UNESCO et d'organisations non gouvernementales. Elle est titulaire de diplômes universitaires dans les domaines du développement de l'enfant, de l'éducation et de l'éducation spéciale. Elle est membre du London Institute of Education.

autre, sont généralement en deçà — souvent très en deçà — du discours officiel. On reconnaît volontiers les droits de l'enfant en matière d'éducation, mais les obligations que ces droits imposent aux gouvernements, à la société, à la collectivité, aux familles et aux particuliers sont souvent minimisées, voire ignorées.

Dans bien des pays, un grand nombre d'enfants restent exclus de l'école, tandis que, ailleurs, leurs besoins sont insuffisamment pris en compte par des institutions surchargées qui ont assimilé l'intégration dans son principe, mais pas dans son contenu, sa signification et son esprit. Dans le présent article, nous mettrons l'accent non seulement sur les droits de l'enfant en tant que tels, mais aussi et surtout sur les obligations et les responsabilités que ces droits imposent aux individus, aux institutions et à la société dans son ensemble. Nous évoquerons plus particulièrement la situation de tous les enfants dont l'apprentissage demeure entravé, parce qu'ils sont à l'écart du système éducatif, mal desservis par lui, marginalisés ou exclus. Ces enfants sont nombreux, et leurs besoins sont divers. On recense actuellement dans le monde plus de 100 millions d'enfants non scolarisés alors qu'ils seraient en âge d'aller à l'école primaire. S'il incluait les enfants plus âgés ou ceux qui sont effectivement scolarisés, mais dont les besoins sont mal pris en compte, ce chiffre serait beaucoup plus élevé. La question que nous examinons ici est donc très importante, tant pour les enfants concernés que pour la société dans son ensemble, car si elle ne remédie pas rapidement à cette situation, elle se verra privée des avantages économiques et sociaux dont elle pourrait bénéficier en offrant à ces centaines de millions d'enfants et d'adolescents une éducation adéquate.

Terminologie et définitions

Dans le domaine de l'éducation spéciale, la terminologie est souvent problématique et mouvante. Même si les termes employés sont choisis avec soin afin d'éviter les malentendus, ceux-ci ont tendance à surgir dès qu'une expression devient d'usage courant. En outre, un changement de terminologie n'entraîne pas nécessairement un changement de sens, de concept ou de pratique. Mais l'usage de la terminologie a eu et continue d'avoir un impact sur les éducateurs, sur le personnel de l'éducation et sur la société en général. Le langage exerce sur les valeurs et sur les comportements une influence qui peut être négative, mais aussi positive — facilitant le changement et suscitant des attitudes nouvelles. Il est donc important de travailler à une compréhension commune de la langue et de la terminologie employées, surtout à une époque où mots et idées circulent rapidement.

S'agissant des enfants, nul ne défend l'idée qu'il existe deux groupes différents et définissables d'enfants, les enfants « ordinaires » et les enfants « spéciaux ». On peut dire qu'il existe une infinie diversité d'enfants et que les environnements dans lesquels ils sont appelés à vivre et à apprendre sont, eux aussi, multiples. Plus l'environnement est favorable et tient compte des besoins des enfants, moins il y aura d'obstacles à leur développement et à leur apprentissage. L'essentiel est de comprendre que les différences entre les êtres humains sont normales, et qu'elles peu-

vent être très grandes. Chaque personne est unique. Cette diversité impose d'adapter l'éducation aux besoins de chaque enfant.

Traditionnellement, l'éducation spéciale visait — presque exclusivement — les enfants souffrant d'un certain nombre de difficultés physiques, sensorielles, intellectuelles ou émotionnelles. Aujourd'hui, ce concept s'est considérablement élargi pour inclure tous les enfants qui, pour une raison ou pour une autre, ont des difficultés à apprendre. Il s'agit, à l'évidence, d'une population assez nombreuse qui représente, dans la plupart des pays, de 10 à 15 %, voire plus, des enfants d'âge scolaire.

La théorie actuelle part de la conviction, corroborée par la recherche empirique, que les difficultés qui entravent l'apprentissage proviennent non seulement de l'élève lui-même, mais aussi de l'environnement au sein duquel il vit et s'efforce d'apprendre. Souvent, surtout dans les pays en développement, les problèmes des enfants résultent de conditions difficiles. La pauvreté, la malnutrition chronique, le travail, l'absence de domicile fixe, le placement en institution, la violence et les abus restent le lot de centaines de millions d'enfants. D'autres encore se heurtent à des difficultés qui sont des obstacles majeurs à l'apprentissage : la langue parlée à la maison n'est pas celle de l'instruction et en est parfois totalement différente, ou, pour diverses raisons, le contexte familial et communautaire n'est guère favorable à la scolarisation. Souvent, les principaux obstacles à une éducation intégrée tiennent aux attitudes et aux habitudes négatives qui prévalent à l'école et dans le système éducatif en général. Le regroupement des élèves selon leurs aptitudes et une réticence pourtant injustifiée à l'égard des politiques d'intégration sont des phénomènes persistants, répandus et difficiles à surmonter.

Il est crucial de reconnaître que notre époque est marquée par une révolution, celle de l'émergence d'une société du savoir : une société dans laquelle le savoir, plus que le capital ou les matières premières, va devenir la ressource économique clé, et un ordre social au sein duquel les inégalités dues au savoir détermineront de plus en plus les inégalités économiques et sociales. Dans ce contexte, il devient particulièrement important d'offrir à tous les enfants une éducation appropriée qui leur permette de participer réellement à la vie de la société. En fait, l'éducation est en train de devenir la première défense de la société contre l'exclusion. Faute de mesures efficaces qui permettront de répondre aux besoins de tous les enfants, dès leur plus jeune âge, on risque fort de voir les difficultés d'apprentissage se transformer en désavantages économiques et sociaux à long terme, pour les intéressés eux-mêmes comme pour la société tout entière. Une société qui aspire à devenir ou à rester démocratique, et fondée sur la participation et l'intégration, ne peut faire l'économie de ces mesures.

L'inclusion est un droit et non un privilège

Le droit à une éducation intégrée n'est pas énoncé en tant que tel dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Il y est néanmoins implicite. Si le droit de l'enfant handicapé « à une intégration sociale aussi complète que possible »

et à « l'épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel » est expressément reconnu à l'article 23, le but de cet article est de renforcer les autres dispositions de la Convention et non de s'y substituer. Le Préambule, en énonçant le droit des enfants qui vivent « dans des conditions particulièrement difficiles » à une « attention particulière », souligne que l'article 23 vise à assurer à ces enfants une protection supplémentaire, au-delà des droits garantis à tous, et qu'il ne constitue pas une disposition ou une charte séparée pour les enfants handicapés. Pour comprendre les droits des enfants qui ont des besoins spéciaux, il faut donc tenir compte de toutes les dispositions de la Convention et ne pas se concentrer sur le seul article 23.

De nombreux articles de la Convention des droits de l'enfant sont manifestement favorables au principe de l'inclusion. Ainsi, l'article 2 de la Convention prohibe toute discrimination fondée sur l'incapacité, l'article 6 exige des États qu'ils assurent dans toute la mesure possible le développement de l'enfant, l'article 3 indique que l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale dans toutes les décisions qui le concernent, les articles 9, 10 et 18 soulignent que les enfants ne doivent pas être séparés de leurs parents, et l'article 30 reconnaît le droit qu'à chaque enfant d'avoir sa propre vie culturelle. Les articles 28 et 29, qui concernent l'éducation, préconisent implicitement l'inclusion en matière d'éducation, puisqu'ils requièrent des États qu'ils rendent « l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous » et encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire « accessibles à tout enfant », et qu'ils donnent pour objectif à l'éducation de « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ».

En résumé, la Convention souligne que les enfants doivent être considérés comme des individus qui ont des droits, des opinions et des sentiments qui leur sont propres. Chaque enfant a droit au respect, à la dignité et à la prise en compte de ses points de vue et de son intérêt supérieur. Toutes ensemble, ces différentes dispositions, qui touchent la famille, la communauté, le droit à l'intégration sociale et au développement personnel, constituent et justifient un droit à une éducation intégrée, et notamment :

- le droit de chaque enfant de fréquenter l'école de son quartier ;
- le droit de vivre et d'étudier avec des camarades de son âge ;
- le droit d'avoir accès au même programme d'enseignement ;
- le droit de participer aux activités extrascolaires et de loisirs ;
- le droit de faire des choix quant à ses études, tels que la détermination du cadre d'apprentissage le mieux adapté à ses besoins ;
- le droit de bénéficier des services de soutien disponibles, quels qu'ils soient, et si nécessaire ; et
- le droit de vivre avec sa famille.

La Déclaration de Salamanque, adoptée par les participants à la Conférence mondiale consacrée aux besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994), vient renforcer encore cette perspective fondée sur les droits de l'homme. On peut y lire en effet que

l'intégration et la participation sont essentielles à la dignité humaine, et à la jouissance et à l'exercice des droits de l'homme. Tant la Convention que la Déclaration confèrent donc une autorité internationale au principe de l'inclusion, considéré comme un droit de l'homme.

La Convention part du principe selon lequel les enfants handicapés sont d'abord et avant tout des enfants comme les autres. Logiquement, ainsi que le reconnaît le Préambule, plus l'enfant est vulnérable, plus il doit bénéficier d'une protection. Un enfant handicapé ou qui se trouve dans une situation particulière a droit à un traitement au moins égal à celui accordé aux autres enfants, et il a notamment le droit de fréquenter l'école du quartier et de participer à tous ses programmes et à toutes ses activités. En fait, cet enfant peut, à juste titre, prétendre bénéficier des services et des moyens complémentaires qui, précisément, ont été mis en place dans le but de favoriser une plus grande égalité sur le plan éducatif comme sur le plan social.

L'évolution de l'éducation spéciale

Il n'est pas inutile de faire ici une distinction entre la situation des pays industrialisés et celle des pays en développement. Si l'expérience des premiers a influé sur les seconds, les différences d'attitudes, de situations et de pratiques demeurent considérables.

LES PAYS INDUSTRIALISÉS

Dans les pays industrialisés, les premières mesures qui ont été prises en faveur des personnes handicapées visaient essentiellement à leur fournir soins et protection, le plus souvent d'un point de vue médical et sous la surveillance des services médicaux et sociaux. C'est ainsi qu'ont été créées des institutions spéciales, qui coupaient totalement les handicapés de leur famille et de leur communauté et d'où la dimension éducative était absente. L'accent y était mis sur le diagnostic, le classement et « l'étiquetage » de personnes atteintes de handicaps divers et à des degrés divers. La planification et la prestation des services, ainsi que la formation du personnel sont longtemps restées axées sur l'individu et sur ses déficiences, sans que les obstacles dus aux institutions et au comportement de la société retiennent beaucoup l'attention. Le système scolaire ordinaire ne participait guère à l'éducation des handicapés, et de nombreux pays « progressistes » se targuaient même d'épargner aux enfants handicapés le stress d'avoir à rivaliser avec les enfants « normaux » dans les écoles ordinaires. Quant aux parents, ils n'avaient pas leur mot à dire.

La réflexion sur la question a commencé à évoluer vers la fin des années 60, sous la pression d'événements devenus facteurs à la fois sociaux et éducatifs, notamment la mobilisation des parents qui exigeaient pour leurs enfants les mêmes droits en matière d'éducation, le mouvement en faveur de la normalisation apparu en Suède, le mouvement pour les droits civils aux États-Unis d'Amérique et, en Italie, le mouvement anti-institutionnalisation.

Dans les années 80, de nouvelles lois ont été adoptées, qui confiaient aux res-

ponsables de l'éducation la charge d'assurer l'éducation des enfants atteints de diverses formes de handicaps, lesquels ont alors vu les portes de l'école ordinaire commencer à s'ouvrir lentement. De plus, les handicapés eux-mêmes, inspirés par le vent de contestation qui soufflait sur la société à la fin des années 60, ont commencé à vouloir jouer un rôle plus important dans les décisions de la société qui pouvaient les toucher. Ils ne recherchaient ni sympathie ni charité ; ils voulaient simplement être entendus et, par-dessus tout, ne plus être exclus. L'éducation et l'ensemble des programmes devaient être jugés désormais non plus sur le degré de protection qu'ils assuraient, mais sur les possibilités qu'ils offraient de participer, de s'émanciper et de sortir enfin de la marginalité.

LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT

Dans les pays en développement, la situation était à la fois différente et, à bien des égards, plus favorable. Contrairement à l'Occident, les sociétés autochtones n'ont jamais exclu les handicapés ni ne les ont regroupés dans des asiles, puis dans des écoles spécialisées. Kisanji (1998) montre que l'éducation coutumière autochtone « était fondée sur la force des liens familiaux, la valeur de l'individu, la coexistence et la survie ». C'était une forme d'éducation omniprésente, accessible à tous les membres de la communauté sans distinction. Elle était dispensée dans la communauté tout entière et tout au long de la journée : le programme d'études était en fait la vie même de la communauté, et quiconque était présent pouvait en bénéficier. Avec la colonisation, les pratiques occidentales ont inévitablement exercé une influence sur les sociétés non occidentales. Des écoles spécialisées ont été créées dans la plupart des pays, mais elles ont conservé une portée limitée en raison et de la force de la tradition et de la modicité de l'investissement dans l'éducation avant l'indépendance. Mais pendant les premières années qui ont suivi celle-ci, de nombreux pays en développement ont copié les modèles occidentaux, et ont fait appel au savoir-faire et à l'assistance technique de l'Occident pour créer des établissements spécialisés. Les leçons apprises en Occident ayant heureusement circulé, cette tendance est révolue dans la plupart des pays, et le principe de l'inclusion reprend le dessus dans le domaine de l'éducation.

À l'heure actuelle, le principal problème auquel se heurte le monde en développement face à la nécessité d'assurer une éducation « intégrée » de qualité tient à une grave pénurie de moyens : enseignants, matériel didactique, locaux et, dans de nombreux pays, absence complète de système de soutien. La pénurie extrême d'enseignants qualifiés est grave pour tous les élèves, plus encore pour ceux qui auraient besoin d'une attention particulière. De nombreux enseignants n'ont pas fait d'études secondaires. Des classes dans lesquelles le nombre d'élèves atteint 50 ou 60 sont chose fréquente, et l'on en voit même qui comptent 80 élèves ou plus.

Ainsi, alors que le monde en développement est psychologiquement plus favorable à l'éducation intégrée et peut beaucoup nous apprendre en ce qui concerne l'enseignement par les pairs ou l'apprentissage par la pratique, il manque cruellement des ressources qui seules permettraient d'apporter une réponse aux besoins

individuels. Le monde industrialisé doit, d'une part, donner la priorité au développement de ses systèmes éducatifs dans leur ensemble, et, d'autre part, il lui faudra accorder une attention particulière à l'éducation et à la formation des enseignants. Dans le cadre de cette formation, l'accent doit être mis sur les méthodes de gestion de l'apprentissage qui soient pensées pour des classes nombreuses et très hétérogènes, ces méthodes permettant d'apporter plus d'attention et de soutien individuels.

VERS L'INCLUSION

L'éducation intégrée gagne du terrain dans un nombre croissant de pays. Elle implique que l'on repense en profondeur le sens de l'éducation des enfants et des jeunes, et le but que l'on veut atteindre grâce à elle, ainsi que le rôle de l'école dans la vie de la communauté. L'éducation intégrée suppose l'existence d'une école pour tous, une école où chacun se sent bien, dans laquelle il est accepté, et où il soutient ses camarades et les autres membres de la communauté scolaire, et est soutenu par eux.

À l'évidence, l'orientation intégratrice est le principe directeur de la Déclaration et du Cadre d'action de Salamanque (UNESCO, 1994). L'article 2 de la Déclaration stipule en effet que les écoles ordinaires à orientation intégratrice constituent :

... le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

Les écoles intégrées doivent reposer sur des classes et sur des programmes qui tiennent compte des besoins de tous les élèves et y répondent ; le plus grand défi consiste ici à maximiser la participation de chaque apprenant. Mais, pour y parvenir, de véritables changements s'imposent dans tous les aspects de l'activité scolaire : programmes, pédagogie, organisation, évaluation, personnel, ethos et soutien.

L'ASPECT ÉCONOMIQUE

D'un point de vue économique, l'école intégrée n'a que des avantages. Les coûts unitaires y sont nettement moindres que dans les institutions spécialisées, et, en facilitant l'insertion sociale des personnes qui ont des besoins spéciaux, elle peut faciliter, à long terme, les économies dans les dépenses sociales. Mais la réalité de ces avantages et de ces économies pour la société dépendra de la mesure dans laquelle l'école assurera une bonne éducation et une bonne gestion de l'éducation.

Des droits aux obligations et aux responsabilités

LES OBLIGATIONS DES PARENTS

La participation active des parents est au cœur même des efforts déployés dans le but de permettre la mise en place d'écoles efficaces et intégratrices. La Déclaration universelle des droits de l'homme comme la Convention relative aux droits de l'enfant reconnaissent le droit des parents de guider l'éducation de leurs enfants et d'y participer (voir notamment le Préambule et l'article 2). Les droits des parents sont donc bien établis, tant dans les instruments internationaux que dans les lois nationales qui en ont été l'inspiration ou l'émanation.

Quelles sont les obligations qui vont de pair avec ces droits ? Citons le devoir du parent de veiller au bien-être et au développement de l'enfant dont il a la garde, de protéger et de promouvoir ces droits, ce qui fait de lui le partenaire de l'école. Pour remplir ce rôle, il a besoin d'informations honnêtes et exactes, et de propositions d'action positives. En outre, le parent doit être une importante source d'informations et d'éclairages sur l'enfant, y compris quant à ses besoins et à ses aspirations, ses espoirs et ses craintes, ses aptitudes et ses défis. En résumé, le parent doit être un partenaire respecté et à part entière dans l'éducation de l'enfant.

La réussite d'un partenariat entre l'école et le parent exige que ce dernier soit associé à tous les stades de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation de l'éducation de son enfant. On pourrait, dans cette perspective, mieux préparer les parents à jouer un rôle accru dans l'éducation de leur enfant et à faire valoir leurs droits et leurs responsabilités. Pour les parents d'enfants qui ont des besoins spéciaux, l'obligation d'être bien informés et, au besoin, de prendre les décisions qui concernent l'enfant avec l'aide d'un professionnel revêt une importance particulière.

Les parents ont également l'obligation de bien défendre les intérêts de leur enfant. Cela peut les amener à faire connaître à autrui les intérêts de l'enfant et, parfois même, à mobiliser le soutien nécessaire. De plus, ils doivent envisager de participer à la création et aux activités d'associations de parents et de groupements qui s'emploient eux aussi à améliorer l'éducation des enfants qui ont des besoins spéciaux et des enfants en général.

LES OBLIGATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉCOLES

Il s'agit maintenant de formuler les spécificités d'une « école pour tous ». Ce sont tous les enfants et tous les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation, et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à certains types d'enfants. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter aux besoins des enfants. (Lindqvist, 1994)

Cette citation exprime la pensée et la philosophie dominantes qui sous-tendent la quête d'une éducation intégrée ; partout dans le monde, les écoles sont pourtant, dans leur majorité, encore mal préparées à relever le défi qu'est l'adaptation de l'édu-

cation aux besoins de tous les enfants. Que faut-il donc faire pour remédier à cette situation, et à qui revient la responsabilité de l'action ? Un certain nombre de facteurs et de constantes associés aux écoles intégrées qui obtiennent de bons résultats donnent une idée des mesures à prendre. Ils ont trait notamment aux caractéristiques et aux conditions de travail qui sont celles des enseignants, à l'organisation et à la direction de l'école, y compris au rôle du chef d'établissement et, enfin, au programme d'études.

LES ENSEIGNANTS

La réussite des écoles intégrées dépend par-dessus tout de l'attitude, de l'engagement et de la compétence des enseignants. La lenteur du progrès vers l'intégration est due, en partie, à la conviction des enseignants que l'éducation des enfants qui ont des besoins spéciaux est « spéciale ». Les termes « éducation spéciale » et « enseignants spécialisés » ont rendu ce domaine si « spécial » qu'il en est venu à être considéré comme étant réservé à quelques experts très qualifiés, rares dans les pays en développement et peut-être trop nombreux dans les pays industrialisés. Le mythe est trop grand autour des compétences requises et de ceux qui sont en mesure de les acquérir. Il faut que tous les enseignants, dans toutes les classes, aient confiance en leur aptitude à travailler avec tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques.

Le rôle assigné aux « enseignants ressources », qui ont l'expérience de l'éducation spéciale, est tout aussi important, mais l'éducation intégrée ne saurait reposer sur leurs seuls efforts. Leur aide et leur encouragement peuvent être décisifs si l'on fait appel à eux pour aider et pour conseiller leurs collègues. Mais, s'ils ont la responsabilité principale, dans une classe intégrée ou à l'extérieur, d'un groupe d'enfants considéré comme ayant des besoins spéciaux, l'expérience donne à penser que les progrès vers une véritable intégration en seront freinés. En procédant de la sorte, on aura simplement remplacé une catégorie d'obstacles, les classes séparées, par une autre catégorie d'obstacles, plus subtile celle-là, la ségrégation au sein même de la classe. Pour éviter ce semblant d'inclusion, il faut savoir aborder la diversité des besoins et y répondre, disposer de connaissances relatives non seulement à « l'éducation spéciale traditionnelle », mais encore à la manière de gérer des classes hétérogènes, d'encourager et d'entretenir la participation, d'adapter les programmes et de permettre à chaque élève de disposer du temps dont il a besoin pour maîtriser telle ou telle tâche d'apprentissage. Le succès des écoles intégrées dépend de la participation de tous les enseignants et du personnel qui travaille dans le même sens, et qui souhaite répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants. Il faut pour cela être convaincu que l'éducation spéciale repose sur des principes éprouvés de saine pédagogie dont tous les enfants peuvent bénéficier, et partir de l'hypothèse selon laquelle les différences, même considérables, entre les êtres humains sont normales ; d'où la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins de chacun.

L'un des postulats fondamentaux de cette vision est que les écoles centrées sur l'enfant sont un terrain d'entraînement pour une société orientée vers l'être humain, qui respecte les différences et la dignité de tous. Dans cette perspective, les ensei-

gnants doivent acquérir une formation adaptée qui comporte, entre autres éléments, la maîtrise des méthodes et des pratiques nouvelles et/ou améliorées, la conscience des enjeux, et l'engagement moral et social en faveur de l'éducation de tous les enfants, en tant qu'étape essentielle du développement d'une société qui favorise l'intégration et la participation. Pour que ces conditions soient réunies, il faut assurer en permanence aux enseignants une formation initiale et continue efficace, qui leur permette de voir les différences entre les élèves sous un jour positif, de gérer des classes hétérogènes, d'évaluer les besoins, d'individualiser les techniques pédagogiques, d'adapter les matières enseignées, d'utiliser les nouvelles technologies et de garantir la pertinence de leur enseignement par rapport aux intérêts des enfants et de la société. En outre, les écoles intégrées nécessitent un sens plus affirmé du travail d'équipe et du partenariat entre les enseignants, les parents et la communauté, lequel doit être facilité par la formation des maîtres et par des conditions scolaires favorables.

ORGANISATION ET DIRECTION DE L'ÉCOLE

Les écoles réussiront d'autant mieux que l'établissement tout entier sera conçu pour soutenir les élèves et les enseignants, et les aider à atteindre les objectifs fixés en matière d'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement. La mise en place de services de soutien joue un rôle critique dans le fonctionnement de l'école intégrée. Aujourd'hui, le soutien à l'éducation spéciale est défini non pas comme un placement ou comme un programme séparé, mais en tant que système destiné à répondre aux besoins de certains élèves en matière d'apprentissage. Les écoles intégrées qui ont de bons résultats offrent aux élèves qui ont des besoins spéciaux à la fois des services de soutien et la possibilité d'être partie prenante, au même titre que leurs pairs, à la vie sociale et éducative.

Pour réunir ces conditions favorables à l'inclusion et au soutien, il faut donner la priorité à la qualité plutôt qu'à la quantité des services. Au lieu d'aider directement un ou deux élèves ayant des besoins spéciaux, les éducateurs spécialisés devraient travailler avec leurs collègues enseignant en classe à la formulation d'approches susceptibles de permettre à ces élèves de suivre les activités normales de la classe. En outre, les services doivent être organisés de manière à ce que la direction de l'établissement, notamment les enseignants, utilise de manière flexible le personnel et les moyens, mette au point de nouvelles ressources, encourage les élèves à s'entraider et renforce la participation des parents à l'épanouissement et à l'apprentissage des enfants.

Le rôle du chef d'établissement est fondamental à cet égard, car il exerce une influence importante sur la culture de l'école par les stratégies de gestion qu'il emploie, et par les valeurs et les convictions que son action encourage. Il est essentiel que les personnes choisies pour remplir ces fonctions soient résolues à mettre en œuvre une philosophie et des politiques qui favorisent le climat recherché, et qu'elles se comportent explicitement et implicitement en conséquence.

La réalisation des objectifs de l'éducation intégrée nécessite des qualités d'animateur de tout premier ordre. Le chef d'établissement est censé les posséder, mais

sa seule autorité ne suffit pas. La réussite de l'éducation intégrée exige la volonté collective de la communauté scolaire et du système tout entier. Et un chef doit être avant tout capable de constituer une équipe et de formuler un ensemble commun d'objectifs et de valeurs qui permette aux communautés de s'unir et d'œuvrer à la réalisation des mêmes buts. Dans le cas des écoles intégrées, les convictions et les objectifs fédérateurs sont les suivants : certitude que tout enfant est capable d'apprendre ; volonté de donner à chacun les moyens de le faire ; ouverture aux approches nouvelles, même si elles risquent d'échouer ; conscience du fait que ce sont non seulement les élèves qui doivent apprendre, mais aussi les enseignants et le système dans son ensemble ; et souci d'atteindre l'excellence et de continuer à progresser par le perfectionnement et la participation du personnel.

LE PROGRAMME D'ÉTUDES

Un programme d'études et un système d'enseignement qui répondent aux défis de l'éducation intégrée doivent permettre :

- aux élèves qui possèdent des dons et des talents extraordinaires de progresser à leur rythme d'apprentissage naturel ;
- aux élèves qui progressent plus lentement que la moyenne d'avancer au mieux de leurs capacités (tout en continuant d'être stimulés par les leçons et les thèmes abordés) ;
- aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage spécifiques de bénéficier d'un soutien créatif et efficace qui les aide à maximiser leurs chances de succès.

Diverses autres formes de soutien méritent que l'on s'intéresse à elles, notamment l'évaluation continue de l'apprentissage conjuguée avec une participation appropriée des élèves et des parents. Elle peut s'appuyer, dans certains cas, sur l'étude du dossier de l'élève et non sur des examens traditionnels opérant un tri, dans la mesure où ce dossier atteste les progrès de chaque enfant dans la direction des objectifs qui lui ont été fixés. Porter (1995) propose un certain nombre d'autres dimensions caractéristiques d'une école intégrée :

- des éducateurs-consultants au service de l'ensemble des élèves et des enseignants de l'établissement ;
- un enseignement différencié qui permet davantage de souplesse dans l'adaptation des activités d'apprentissage aux aptitudes et aux besoins des élèves ;
- un apprentissage coopératif, un enseignement donné par les pairs et par des groupes de soutien afin d'apporter une assistance et un encouragement supplémentaires aux élèves ;
- la résolution des problèmes en coopération ; et
- la formation continue du personnel.

LES OBLIGATIONS DE LA COMMUNAUTÉ

L'école intégrée doit concerner la collectivité tout entière, être appréciée par elle et en utiliser la bonne volonté et les ressources. Même en période scolaire, les élèves

passent le plus clair de leur temps chez eux, ou ailleurs dans leur quartier. C'est aussi dans la communauté qu'ils se cherchent un avenir. Si celle-ci veut vraiment promouvoir une société intégrée, elle a l'obligation morale de soutenir les écoles intégrées, de croire en la diversité et en l'égalité, et de les prôner.

Ce soutien ne demande pas seulement une approbation silencieuse, il doit aussi se traduire par la participation active des ONG et par celle des autres associations bénévoles, qui peuvent contribuer à mobiliser le soutien de la collectivité. Toutes ces organisations possèdent des connaissances spécialisées, qu'elles peuvent, individuellement et collectivement, mettre au service d'une action visant à assurer l'inclusion et la participation de tous.

Défendre et promouvoir les droits des enfants, surtout ceux des enfants qui ont des besoins spéciaux, est un devoir civique et une obligation qui incombe à tous les citoyens, et à la collectivité dans son ensemble. De plus, les programmes à base communautaire, conçus et gérés avec la participation et le soutien de la collectivité, prouvent que cette dernière peut être mobilisée efficacement en faveur des droits et du développement des enfants. La décentralisation et la planification à l'échelon local renforcent la participation de la collectivité aux initiatives qui concernent la vie quotidienne des enfants et permettent, à ce niveau, une utilisation plus efficace des ressources. Une mobilisation et une participation réussies de la collectivité peuvent être une source importante de soutien moral et matériel à l'éducation intégrée.

LES OBLIGATIONS DES GOUVERNEMENTS

La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) exhorte les gouvernements à, entre autres choses :

donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et dans leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou des difficultés individuelles ; adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent ; établir des mécanismes décentralisés et participatifs de planification, de contrôle et d'évaluation des services mis en place à l'intention des enfants et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux ; encourager et faciliter la participation des parents, des communautés et des organisations de personnes handicapées à la planification des mesures prises pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux et aux décisions prises en la matière.

Ces recommandations visent à établir des systèmes interdépendants de soutien permettant à des écoles communautaires intégrées de se mettre en place et de prospérer. Le gouvernement — à travers lequel s'exprime la volonté collective de la population — a l'obligation de veiller à ce que des systèmes de soutien efficaces soient disponibles pour aider et pour appuyer les institutions qui sont au service de la population, y compris le cadre global de politique générale et l'aide financière nécessaires. Les gouvernements doivent veiller à ce que les moyens adéquats soient disponibles

pour accompagner les enseignants dans leur perfectionnement professionnel et à ce que le système éducatif dans son ensemble soit en harmonie avec les objectifs de cette formation.

La tendance mondiale à la décentralisation ne change rien à la responsabilité fondamentale des gouvernements de veiller, directement ou indirectement, à ce que tous les citoyens aient accès à une éducation adaptée à leurs exigences et à leurs besoins particuliers. La politique gouvernementale touche à un large éventail de questions et de préoccupations importantes en matière d'éducation : la conception des bâtiments scolaires, le niveau des équipements et des fournitures, les effectifs et les qualifications du personnel, la disponibilité d'aides techniques (comme le braille), et bien d'autres choses encore. Un certain nombre de ces besoins et services ont un impact direct sur les écoles. D'autres sont moins apparents, mais ont une importance égale : l'apport de savoir-faire dans divers domaines professionnels ou touchant à la gestion, le soutien à la recherche-développement, la formulation et la révision des politiques, et les services d'information. Ce qui compte, c'est que les services de soutien essentiels soient aisément accessibles à toutes les écoles. De même, écoles et collectivités doivent prendre part activement à la définition des types d'assistance requis et à l'évaluation de leur efficacité et de leur impact. Le gouvernement peut rendre un service important aux écoles en mettant en œuvre des politiques qui encouragent leur autonomie et la participation active des parents et des organisations communautaires aux processus de l'éducation.

RESSOURCES

Le développement de l'éducation et le progrès vers l'intégration exigent des ressources. C'est dans ce contexte qu'il faut décider des lieux où placer les ressources et de la façon de les allouer. Si elles sont ciblées sur tel ou tel enfant, la responsabilité de l'école et celle de l'enseignant ne seront pas engagées, mais, surtout, l'enfant sera isolé. Attribuer des fonds à certains enfants par l'intermédiaire de comités ou d'agences séparés est un moyen de perpétuer le clivage actuel au sein du système. Si nous avons la conviction que les écoles peuvent et doivent servir une population d'élèves hétérogène, des dispositions devront être prises afin que soient assurés des services de soutien au niveau du district aussi bien qu'à celui de la localité.

LES OBLIGATIONS DE LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE

Savoir que la quasi-totalité des 100 millions d'enfants non scolarisés dans la tranche d'âge des 6-12 ans vivent dans le monde en développement ne permet de saisir qu'une partie du défi à relever par la communauté internationale en matière d'éducation ; des millions d'entre eux ont des besoins spéciaux. Mais il y a plus dramatique encore dans les pays en développement : les deux premières années de l'enseignement primaire représentent le gros des effectifs scolaires, et les taux de redoublement y sont élevés ; de nombreux enfants n'en retirent probablement pas grand-chose ; les écoles sont surpeuplées et sous-équipées ; des enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés

sont souvent chargés de classes de 60 élèves ou plus ; le matériel de base et les fournitures font cruellement défaut. Dans ces conditions, la première priorité de l'éducation intégrée doit être d'assurer à tous les enfants une école et une bonne chance d'obtenir au moins une éducation de base. Les pays où les enfants non scolarisés sont le plus nombreux sont en général aussi les plus pauvres. Il est manifestement tout à fait nécessaire que la communauté internationale assume l'obligation qui est la sienne d'agir, de manière à aider ceux qui en ont le plus besoin et à soutenir leurs efforts de construction d'un avenir stable. La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) en appelle, à juste titre, à la communauté internationale, préconisant notamment un échange d'expériences entre pays — et, surtout, avec et entre les pays en développement — pour que les leçons apprises et pour que les progrès accomplis dans un pays sur la voie de l'éducation intégrée puissent profiter à tous les autres.

Un engagement de la société

Pour relever les défis et afin de répondre aux besoins évoqués précédemment, il ne suffira pas de définir un ensemble de tâches techniques et d'en confier la réalisation à des professionnels. Rien ne pourrait être plus loin de la vérité. Comme le Directeur général de l'UNESCO, Federico Mayor, l'a justement relevé :

... l'éducation spéciale ne peut progresser isolément. Elle doit s'inscrire dans le cadre d'une stratégie éducative générale et, bien entendu, de nouvelles politiques sociales et économiques. [...] L'amélioration de la situation exige l'engagement, la volonté politique de faire évoluer les choses, de changer les attitudes et les comportements, de modifier les stratégies de développement. L'éducation pour tous devrait permettre à chacun — y compris les personnes handicapées — de développer toutes ses possibilités, d'apporter sa contribution à la société et, surtout, d'être enrichi par sa différence au lieu d'en être dévalorisé. Dans un monde où se côtoient des différences de toutes natures, ce ne sont pas les personnes handicapées, c'est la société tout entière qui a besoin de l'éducation spéciale qui fera véritablement d'elle une société pour tous.

L'inclusion : une question de valeurs

L'éducation intégrée doit être envisagée dans un vaste contexte social, politique et culturel en perpétuelle évolution. C'est, en définitive, une question de valeurs et de convictions. Dans une société démocratique, les choix politiques reflètent, dans une certaine mesure, ce que la majorité juge important et souhaite, et les compromis qu'elle est disposée à faire. De même, l'éducation dépend des valeurs, des traditions et des contextes organisationnels existants, et ne peut être comprise uniquement en termes de changements structurels ou de ressources allouées aux écoles. Le sujet même de l'éducation intégrée nous invite à évoquer un certain nombre de questions graves liées au type de société que nous souhaitons bâtir, et à la nature et au rôle qu'y jouera la scolarité. Choisir des écoles intégrées, c'est choisir une communauté et une société qui acceptent, respectent et accueillent chacun d'entre nous.

Références

- Canada. Ministère de l'éducation. 1994. *Best practices for inclusion* [Meilleures pratiques d'inclusion]. Nouveau-Brunswick, Department of Education — Student Services Branch.
- Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement. 1997. *Implementing inclusive education* [Mettre en œuvre l'éducation intégrée]. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Centre for Studies on Inclusive Education. 1997. *Inclusive education : a framework for change* [Éducation intégratrice : un cadre au changement]. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clark, C. et al. 1997. *New directions in special needs : innovations in mainstream schools* [Nouvelles directions en matière de besoins spéciaux : les innovations dans les écoles ordinaires]. Londres ; New York, Cassell.
- Kisanji, J. 1998. « The march towards inclusive education in non-Western countries : retracing the steps » [La marche vers l'éducation intégrée dans les pays non occidentaux : diverses étapes]. *International journal of inclusive education* (Londres), vol. 2, n° 1, p. 55-72.
- Lindqvist, B. 1994. Citation extraite du *Rapport final*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque. Paris, UNESCO ; Gouvernement espagnol.
- Porter, G. 1995. « L'organisation des études : y assurer accès et qualité grâce à l'insertion ». *Perspectives* (Paris), vol. 25, n° 2, p. 331-340.
- . 1997. « What we know about school inclusion » [Que savons-nous de l'inclusion à l'école]. Dans : *Implementing inclusive education*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Skritic, T. M. ; Sailor, W. ; Gee, K. 1996. « Voice, collaboration and inclusion » [Voix, collaboration et inclusion]. *Remedial and special education* (Austin, Texas), vol. 17, n° 3, p. 142-157.
- UNESCO. 1994. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, 1994. *Rapport final*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Paris, UNESCO.

L'ÉDUCATION

À LA DÉMOCRATIE :

COMMENT

LA METTRE EN ŒUVRE ?

F. Clark Power

L'article 29 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dispose que l'éducation doit « préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre ». Il ressort d'autres articles que les enfants ont le droit d'exprimer librement leur opinion sur toute question qui les intéresse (art. 12), de se réunir, de poser des questions et de donner leur avis (art. 13 et 15). Ces articles laissent donc entendre que les enfants doivent être éduqués pour participer à la vie d'une société démocratique.

Pour se faire une idée concrète de ce que doit être une éducation à la démocratie, il faut d'abord comprendre ce qu'une démocratie implique pour ses citoyens. Le mot « démocratie » signifie gouvernement du peuple. Comme Aristote le souligne dans sa *Politique*, « la démocratie est plurielle ». On trouve dans le monde de multiples expressions de la démocratie, depuis le gouvernement représentatif des États-Unis d'Amérique jusqu'à une démocratie à participation directe en Suisse. La majorité (61 %) des pays du monde sont maintenant démocratiques, alors qu'ils n'étaient, il y a une dizaine d'années, qu'une minorité (42 %), le principal change-

Langue originale : anglais

F. Clark Power (États-Unis d'Amérique)

Professeur, président du Programme de lettres et sciences humaines à l'Université de Notre-Dame (Indiana, États-Unis d'Amérique). Également professeur de psychologie et membre du Institute for Educational Initiatives. Titulaire d'un doctorat en développement humain de la Graduate School of Education de Harvard (1979). Ancien président de l'Association for Moral Education et lauréat du prix Kuhmerker pour ses travaux dans le domaine de l'éducation morale. Ses recherches et ses écrits portent essentiellement sur le développement moral et l'éducation à la démocratie.

ment étant évidemment celui qui s'est produit en Europe orientale et dans l'ex-Union soviétique.

Les critères utilisés pour qualifier un pays de démocratique — élections libres et gouvernement de la majorité — sont purement descriptifs. Or, la démocratie est plus qu'une forme particulière de gouvernement, elle représente un idéal de participation populaire ; on peut dire, et l'on dit effectivement, de pays qu'ils sont plus ou moins démocratiques. Deux critères essentiels permettent de porter un jugement sur une démocratie : l'étendue de la participation populaire et la qualité de celle-ci.

L'éducation à la démocratie

Après cet aperçu sommaire de ce qu'implique la démocratie, la question qui se pose est de savoir quel type d'éducation une démocratie doit dispenser à ses citoyens. Il faut, à tout le moins, que les citoyens sachent lire et écrire. Ces connaissances de base sont nécessaires pour pouvoir voter et s'informer. Selon E. D. Hirsch (1987), certaines bases culturelles sont importantes aussi pour que les citoyens puissent prendre des décisions en connaissance de cause. La langue, qu'elle serve à préserver le *statu quo* ou à fomentier la révolution, tire son pouvoir et sa force de persuasion d'un patrimoine culturel ou, plus exactement, d'un patrimoine multiculturel. Cela suppose non seulement que les élèves sachent lire et écrire, mais également qu'ils aient acquis un noyau de connaissances qui les aide à comprendre leur situation actuelle, à envisager des possibilités d'avenir et à communiquer efficacement.

En plus des bases linguistiques et culturelles, l'éducation doit fournir aux élèves, et leur fournit en général, des informations factuelles sur les institutions démocratiques locales et nationales. Ces informations constituent la matière des cours habituels d'« éducation civique ».

En règle générale, les écoles ne font guère plus que ce que nous venons de résumer pour préparer les élèves à la citoyenneté démocratique. Nous partons, semble-t-il, du principe que, si nos élèves savent lire et écrire, et sont suffisamment informés, ils feront de bons citoyens démocrates. Cependant, les faits semblent indiquer qu'il n'en va pas ainsi. Aux États-Unis, près de la moitié des personnes ayant le droit de voter ne prennent pas part aux élections présidentielles. Or, voter pour choisir les titulaires de certains emplois publics est une forme minimale de participation démocratique. En principe, la participation démocratique devrait comporter une délibération publique sur la justice sociale et le bien commun. Et pourtant, dans les sociétés démocratiques, nombreux sont les élèves qui manquent de confiance dans les institutions démocratiques de leur société, ou qui s'en sentent écartés.

Si nous voulons éduquer des citoyens à la démocratie, entendue ici dans son sens idéal, il faut que nous exigions bien davantage de nos écoles. Celles-ci devraient offrir aux enfants l'occasion d'apprendre à débattre en commun. Il faut que les enfants apprennent à être intimement conscients de leur commune dignité d'être libres et égaux, et qu'ils apprennent à prendre ensemble des décisions qui reflètent cette dignité, cette liberté et cette égalité (voir sur ce point les normes formulées à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant). De la sorte, ils en vien-

dront à apprécier la démocratie comme un « mode de vie », selon l'expression de John Dewey (1990).

L'éducation à la participation offre aux élèves un apprentissage de la démocratie (Power, 1992). Cette idée a été avancée pour la première fois par Horace Mann (1957), père de l'instruction publique américaine :

Pour préparer les hommes à se gouverner eux-mêmes, il faut que leur apprentissage commence dès l'enfance [...]. Celui qui a vécu dans la servitude jusqu'à sa vingt et unième année ne pourra pas être ensuite un citoyen indépendant ; et, peu importe à cet égard qu'il ait connu la servitude en Autriche ou en Amérique. De même qu'on apprend le despotisme en étant formé au despotisme, de même on apprend la démocratie en étant formé à se gouverner soi-même.

Apprendre, c'est étudier par la pratique sous la direction d'un maître. L'apprentissage de la démocratie suppose que l'on donne aux élèves la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires à la délibération démocratique, dans le cadre de la classe et avec l'aide de leurs professeurs.

Le concept de communauté juste

Le concept de communauté juste illustre le modèle d'apprentissage de l'éducation à la démocratie et l'esprit des articles 12, 13, 15 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant. Bien qu'il renvoie expressément à un modèle théorique élaboré par Lawrence Kohlberg en 1971, il comprend des éléments dont il est permis de penser qu'ils sont indispensables à toute tentative sérieuse d'éducation à la démocratie. Dans leur ouvrage *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, Power, Higgins et Kohlberg rapportent par le détail comment le concept de communauté juste a été élaboré et comment il influe sur le développement sociomoral des élèves et sur leurs attitudes envers la participation démocratique. Depuis les travaux d'avant-garde de Kohlberg et de ses collègues, un nombre faible, mais croissant, de projets fondés sur le concept de communauté juste ont été entrepris au Canada, en Colombie, au Mexique, en Allemagne, au Japon et en Suisse, ainsi qu'aux États-Unis.

Le concept de communauté juste amène les élèves et les enseignants à élaborer et à appliquer des règles et des principes liés à la vie et à la discipline des élèves. Ces règles et principes sont fixés par une démocratie participative directe : à chacun une voix. La démocratie participative directe selon le concept de communauté juste diffère de la pratique, très répandue dans de nombreuses écoles secondaires des États-Unis, en vertu de laquelle les élèves élisent leurs représentants à un conseil de l'école. La démocratie représentative ne donne qu'à un groupe choisi d'élèves l'expérience précieuse de la délibération en commun. De surcroît, les élèves élus sont, le plus souvent, ceux qui sont foncièrement attachés à l'école et qui ont un savoir-faire social relativement développé ; ce ne sont pas les élèves tenus à l'écart, c'est-à-dire ceux qui auraient le plus besoin des avantages que peut leur apporter la participation démocratique.

La démocratie établie dans une école de communauté juste diffère de la démocratie caractérisant le conseil d'élèves typique sous un autre aspect important, celui des responsabilités conférées à l'organe directeur. Les conseils d'élèves restreignent en général la responsabilité des élèves dans l'organisation d'activités sociales. Avec le concept de communauté juste, les élèves partagent la responsabilité du maintien de la discipline et ont le sentiment d'appartenir à une communauté, et ils s'acquittent de leurs tâches dans l'esprit des articles 12 à 15 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Beaucoup d'enseignants et d'administrateurs des écoles considèrent que la discipline consiste à maintenir l'ordre ou à exercer un contrôle social. De fait, dans les programmes de formation des maîtres, la discipline est étudiée en général au titre de la gestion des comportements. Pourtant le mot « discipline » vient du latin *discipulus*, qui signifie disciple ou apprenant. Les enseignants et les administrateurs déprécient la discipline en ne tenant pas compte des possibilités qu'elle recèle en tant qu'instrument d'éducation civique et morale. Émile Durkheim (p. 125 de l'édition de 1974) va dans ce sens quand il plaide en faveur de sa conception collective de l'éducation morale :

Trop souvent, il est vrai, l'on s'est fait de la discipline scolaire une conception qui ne permet pas de lui attribuer un rôle moral aussi important. On y voit un simple moyen d'assurer l'ordre extérieur et la tranquillité de la classe. De ce point de vue, on a pu, non sans raison, trouver barbares ces exigences impératives, cette tyrannie de la règle compliquée [...]. Mais, en réalité, tout autre est la nature et tout autre la fonction de la discipline scolaire [...]. Elle est la morale de la classe.

Le concept de communauté juste s'appuie en partie sur l'idée de Durkheim, pour qui la discipline suppose que l'on établisse des normes communes et que l'on ait un attachement partagé à la classe en tant que communauté. Dans le concept de communauté juste, les enseignants incarnent les règles et les attentes de la classe à la première personne du pluriel ; ce sont « nos règles ». Le processus démocratique offre un moyen efficace d'élaborer des perspectives communes de ce type et de mobiliser à des fins positives la pression exercée par les pairs. L'approche démocratique semble, en outre, répondre à la préoccupation exprimée à l'article 28 de la Convention, aux termes duquel il faut veiller « à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention ». Respecter la dignité de l'enfant implique non seulement que l'on renonce à certaines pratiques disciplinaires comme les châtiments corporels, mais également que l'on adopte des méthodes qui laissent à l'enfant son mot à dire dans l'élaboration et dans l'application du règlement de l'établissement et de la classe.

Dans les communautés justes, le processus démocratique de délibération et de vote a lieu lors d'une réunion hebdomadaire de la communauté rassemblant tous les enseignants et tous les élèves. La théorie de Kohlberg sur le développement moral et son application éducative aux classes de morale offrent aux enseignants un cadre utile à la réflexion sur leur rôle dans les débats où la communauté est réunie. Selon

le concept de communauté juste, les enseignants devraient, dans ces réunions, faire office d'avocats et façonner des comportements démocratiques en prenant en considération les points de vue d'autrui, en donnant les raisons de leurs positions et en se montrant soucieux de faire progresser le bien commun. Le rôle d'avocat consiste notamment à faciliter la participation des élèves aux réunions, mais il permet aussi aux enseignants d'aller plus loin, en défendant des propositions en faveur des normes communes et du sentiment d'appartenance à la communauté.

Pour qu'une communauté juste réussisse, il faut surtout gagner la confiance des élèves, qui n'ont pas l'habitude du débat démocratique ni celle d'être mutuellement responsables de leurs comportements. Les élèves doivent acquérir la foi dans la démocratie en découvrant que le processus démocratique est une forme juste et efficace de gouvernement. Dans leurs travaux sur la participation des élèves au processus démocratique, Power, Higgins et Kohlberg ont distingué trois stades de compréhension de l'idéal démocratique. Les élèves progressent d'un stade à l'autre à mesure qu'ils font l'expérience de la prise de décisions démocratique.

- Stade 1 : L'idéal démocratique est celui où tous les individus se sentent libres d'exercer concrètement leur droit d'exprimer leur avis et de faire connaître leurs intérêts personnels.
- Stade 2 : L'idéal démocratique suppose que l'on écoute les autres, que l'on se place à leur point de vue et qu'on les respecte. Les individus sont encouragés à réfléchir à ce qui est le mieux pour la majorité.
- Stade 3 : L'idéal démocratique exige un dialogue ouvert qui tienne spécialement compte du point de vue des minorités et de la communauté tout entière.

Les élèves passent d'un stade à l'autre grâce à leurs expériences de la prise de décisions démocratique. Les expériences menées au titre du concept de communauté juste ont démontré qu'apprendre à devenir un citoyen démocratique en pratiquant la démocratie était à la fois possible et bénéfique. Toutefois, les enseignants et les administrateurs qui ont choisi de recourir au concept de communauté juste ou à d'autres méthodes participatives pour assurer la discipline dans leurs classes et dans leurs écoles ont été relativement rares. Leur hésitation à appliquer des méthodes participatives semble due, dans une large mesure, à la crainte qu'elles ne soient beaucoup trop permissives. Nombreux sont les éducateurs qui ne parviennent pas à comprendre à quel point la conception démocratique de la discipline représente la voie moyenne entre l'autoritarisme et le laisser-aller. Les recherches sur les programmes de communauté juste (Power, Higgins et Kohlberg, 1989 ; Power et Power, 1992) montrent que la participation démocratique peut être un moyen très efficace d'instaurer et de maintenir des normes élevées de comportement chez les élèves.

Comme on le sait, la Convention relative aux droits de l'enfant incite les États parties à respecter et favoriser les conditions qui permettront aux individus et à leurs communautés sociales de comprendre et de réaliser l'idéal démocratique. Elle prescrit spécifiquement la liberté d'opinion sur toute question intéressant l'enfant (art. 12), la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations (art. 13), la protection contre toute forme de discrimination (art. 2), l'exercice progressif des droits d'une manière qui corresponde au développement des capacités de l'enfant

(art. 5, 12 et 14) et la préparation à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre (art. 29).

Deux obstacles structurels peuvent empêcher la mise en œuvre du concept de communauté juste : la taille de l'établissement et les contraintes de l'horaire scolaire. On peut régler le problème de la taille en créant dans les grands établissements des subdivisions vie/apprentissage, comme cela a été fait dans les « écoles dans l'école », qui, autour d'un tronc commun, regroupent environ soixante-quinze élèves et quatre ou cinq enseignants. Les administrateurs s'accordent de plus en plus à reconnaître que ces subdivisions sont nécessaires pour lutter contre l'aliénation et la dépersonnalisation que suscitent les grands établissements. Le problème des horaires risque d'être plus difficile à résoudre, parce qu'il suppose que tous les intéressés reconnaissent que l'apprentissage de la démocratie est une tâche qui vaut la peine d'être entreprise.

Activités parascolaires

En raison des contraintes de temps et d'espace ainsi que de la crainte de donner un pouvoir aux élèves, il y aurait lieu d'accorder plus d'attention aux activités parascolaires comme cadre d'une éducation à la démocratie. Ces activités permettent en général aux élèves de prendre plus d'initiatives et de responsabilités que le travail en classe. Peut-être l'activité parascolaire la plus importante pour la promotion des attitudes et des valeurs démocratiques est-elle le service communautaire (voir Barber, 1992, et Youniss, 1997). L'analyse longitudinale que Power et Khmelkov (sous presse) ont faite d'un échantillon représentatif d'élèves américains du cycle secondaire montre que le service communautaire favorise chez les élèves le désir d'aider autrui et de lutter contre les inégalités sociales.

Autre activité parascolaire, le sport fournit lui aussi une occasion d'éducation à la démocratie. Dans un ouvrage récent, Shields et Bredemeir (1995) avancent des arguments convaincants en faveur du potentiel de formation des caractères qu'a le sport. Bien des choses dépendent évidemment des entraîneurs et de l'importance que, dans leur travail avec leurs jeunes équipes, ils savent donner au fair-play, à la coopération et à la capacité de se diriger par soi-même.

Il existe dans les activités scolaires et parascolaires de nombreuses possibilités d'éducation à la démocratie. Les exemples présentés ici indiquent des moyens d'associer les enfants à la prise de décisions qui aient de l'importance et impliquent une responsabilité au service de la communauté et de tiers auxquels il faut venir en aide. On trouverait des exemples du même genre dans les pays scandinaves, qui ont fait de l'éducation à la démocratie une priorité nationale.

Les Nations Unies ayant reconnu les droits de l'enfant dans un monde qui devient de plus en plus démocratique, il faut maintenant déployer des efforts concertés pour dispenser une éducation qui ne se borne pas à respecter la dignité des enfants, mais qui favorise leur développement en tant que personnes autonomes. De nos jours, pour que l'éducation soit complète, il faut que les écoles permettent aux enfants de faire l'apprentissage de la démocratie. Cet apprentissage est nécessaire non seu-

lement pour respecter les droits de l'enfant, mais également pour lui permettre de devenir un citoyen responsable dans une communauté de nations toujours plus démocratiques.

Références

- Barber, B. R. 1992. *An aristocracy of everyone : the politics of education and the future of America* [L'aristocratie de chacun : les politiques de l'éducation et l'avenir des États-Unis d'Amérique]. New York, Ballantine Books. 307 p.
- Dewey, J. 1990. *Démocratie et éducation*. 2^e éd. Paris, Armand Colin. 452 p.
- Durkheim, É. 1974. *L'éducation morale*. 2^e éd. Paris, PUF. 248 p.
- Hirsch, E. D. 1987. *Cultural literacy : what every American needs to know* [L'alphabétisme culturel : ce que chaque Américain devrait connaître]. Boston, Houghton Mifflin. 251 p.
- Mann, H. 1957. *The republic and the school : the education of free men* [La république et l'école : la formation d'individus libres]. Édité par L. A. Cremin. New York, Teachers College, Columbia University. 112 p.
- Power, A. M. R. ; Khmelkov, V. T. (Sous presse). « The effects of social participation on high school students' social responsibility » [Les effets de la participation sociale sur la responsabilité sociale des étudiants du cycle supérieur]. Dans : *Research in sociology of education and socialization*. Greenwich, CT.
- Power, F. C. 1992. « An apprenticeship in democracy : the just community approach to civic education » [Apprentissage de la démocratie : pour une approche juste de l'éducation civique par la communauté]. *Curriculum* (Driffield, Royaume-Uni), vol. 13, n° 3, p. 188-195.
- Power, F. C. ; Higgins, A. ; Kohlberg, L. 1989. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* [La théorie de l'éducation morale selon Lawrence Kohlberg]. New York, Columbia University Press. 322 p.
- Power, F. C. ; Power, A. M. R. 1992. « A raft of hope : democratic education and the challenge of pluralism » [Le dernier espoir : l'éducation à la démocratie face au défi du pluralisme]. *Journal of moral education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 21, p. 193-205.
- Shields, D. ; Bredemeir, B. 1995. *Character development and physical activity* [Le développement du caractère et l'activité physique]. Champaign, Illinois, Human Kinetics. 269 p.
- Youniss, J. 1997. *Community service and social responsibility in youth* [Le service à la communauté et la responsabilité sociale au cours de la jeunesse]. Chicago, University of Chicago Press. 185 p.

LA PROMOTION

DES DROITS DE L'ENFANT

DANS L'ÉDUCATION :

UN DEVOIR

POUR LES ENSEIGNANTS

ET POUR LES PARENTS

Eugeen Verhellen

Le présent article traite plusieurs questions fondamentales qui se posent à propos des droits des enfants dans le domaine de l'éducation et qui appellent un changement des attitudes, ainsi que l'élaboration de stratégies et de méthodes.

Vers une nouvelle représentation des rapports entre l'enfant et les droits de l'homme¹

Pour d'importantes raisons historiques, les enfants étaient considérés naguère comme les protagonistes futurs d'une « société éclairée » en devenir. Cette forte définition,

Langue originale : anglais

Eugeen Verhellen (Belgique)

Professeur d'université (justice des mineurs et criminologie juvénile) et directeur du Centre universitaire des droits de l'enfant à l'Université de Gand. Vice-président d'UNICEF Belgique et membre du Conseil d'administration de Plan international. Cofondateur et membre du Conseil d'administration de l'*International journal of children's rights*. M. Verhellen a organisé le Congrès international consacré à la surveillance des droits de l'enfant (1994) et dirige un cours interdisciplinaire international (annuel) qui traite du même sujet. Il assure la coordination du programme Erasmus-Socrate « Les droits de l'enfant en Europe », ainsi que du Réseau des universités des droits de l'enfant, programme mené en participation avec l'UNESCO.

cette représentation sociale de l'enfance, a eu et continue d'avoir d'énormes conséquences pour les enfants et ceux qui sont en relation avec eux.

Suivant cette représentation, les enfants sont perçus sur le mode du « pas encore » (ils ne savent pas encore, ils n'ont pas encore de compétences, ils ne sont pas encore). En définissant aussi nettement l'enfance comme une période de préparation, de transition, nous reléguons les enfants dans des limbes où ils étaient en attente, se préparant à leur futur rôle d'acteurs.

Depuis quelques décennies, cette représentation de l'enfant, construite par les adultes et ayant l'adulte pour centre, est remise en question et critiquée au nom de la dignité humaine par les défenseurs du droit des enfants au bien-être. Pour respecter les enfants en tant qu'êtres humains, il ne faut plus les regarder comme de simples objets de notre protection, mais comme des sujets, porteurs des droits de l'homme au même titre que tous les autres êtres humains. Cette nouvelle représentation s'applique aux enfants en tant qu'individus (aspect psychologique) et en tant que membres d'une catégorie sociale, d'une classe sociale permanente (aspect sociologique).

Il n'est pas si facile d'introduire et de mettre en pratique dans la vie quotidienne cette nouvelle façon de concevoir l'enfance. À certains égards, c'est une tâche nouvelle, car nous n'avons pas l'habitude de considérer les enfants du point de vue des droits de l'homme. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE) privilégie nettement ce point de vue. Nous allons maintenant examiner trois caractères essentiels de la CDE : son caractère synthétique, son caractère obligatoire et son universalité.

La Convention relative aux droits de l'enfant

UN INSTRUMENT SYNTHÉTIQUE

Son caractère synthétique fait de la CDE un instrument exceptionnel et même révolutionnaire. Même le préambule, qui ne pose pas de principes obligatoires, donne les éléments de référence nécessaires à l'interprétation des dispositions obligatoires et souligne que la CDE fait partie intégrante du projet général des droits de l'homme (c'est-à-dire du mouvement des droits de l'homme).

Les droits de l'homme de la première génération sont les droits civils et politiques traditionnels ; ceux de la deuxième génération sont les droits économiques, sociaux et culturels. Ces droits des adultes font l'objet de deux pactes distincts, alors que la CDE réunit dans un seul instrument les deux générations de droits. Cette convention associe très clairement les droits civils et politiques et les droits sociaux, économiques et culturels pour constituer un ensemble non hiérarchisé de droits indissociables. Tous ces droits ont une importance égale et sont même interdépendants ; aucun d'eux ne peut avoir d'existence séparée : ce serait contraire à l'esprit de la CDE.

C'est là pour les gouvernements, les juristes et autres experts une approche très particulière et inhabituelle ; en effet, ils sont accoutumés à lire et à interpréter les

conventions article par article, alors que la CDE impose une interprétation active, une lecture synthétique et dialectique.

Par cette approche nouvelle, la CDE nous montre quelle direction pourrait prendre le mouvement général des droits de l'homme. L'application des normes relatives aux droits de l'enfant est donc de nature à favoriser fortement l'émergence d'une démocratie de qualité fondée sur le respect de la dignité humaine.

À des fins heuristiques, tout en gardant à l'esprit le caractère indivisible de cet instrument, nous pouvons y distinguer plusieurs aspects, afin de l'examiner de plus près. Il est très utile, par exemple, de considérer la CDE sous l'angle des « trois P » : protection, prestations, participation². Mais il faut, là encore, rester conscient de l'interdépendance des droits de l'enfant, et ne pas oublier que chaque droit est lié à tous les autres.

La *protection* des enfants, eu égard à leur vulnérabilité et à leur situation de dépendance, est assurée par le droit qu'ils ont de se soustraire dans certains cas aux choix et à l'autorité d'autrui : droit à la vie, à la survie et au développement (art. 6), droit à une protection contre les mauvais traitements, l'abandon et l'exploitation (art. 19), etc. Ces dispositions se fondent sur l'idée que les enfants sont en droit d'être protégés contre toute action ou pratique nocive, qu'elle soit imputable à des individus ou à des structures sociales.

Les enfants ont droit à des *prestations*, telles que l'information (art. 17), la sécurité sociale (art. 26), des services leur assurant le plus haut niveau de santé (art. 24) ou l'éducation (art. 29).

Mais la partie la plus révolutionnaire de la CDE est constituée par les articles relatifs à la *participation*, qui reconnaissent aux enfants le droit de faire eux-mêmes certains choix et de les introduire dans un dialogue avec d'autres : droit d'exprimer leur opinion, liberté de pensée, de conscience et de religion, liberté d'association, droit au respect de la vie privée (art. 12 à 16). Affirmer ces droits de participation, c'est réintégrer les enfants dans la société, en leur reconnaissant la qualité de producteurs de sens, la qualité de citoyens.

UN INSTRUMENT QUI A FORCE OBLIGATOIRE³

En ratifiant la CDE, les États assument l'obligation juridique d'en appliquer les dispositions (suivant en cela le principe *pacta sunt servanda*).

Un traité est directement applicable quand les règles constitutionnelles nationales lui permettent de produire directement ses effets dans l'ordre interne : la ratification fait du traité un élément de l'ordre juridique (monisme), et les juges peuvent l'appliquer directement. Dans un système dualiste, en revanche, une nette distinction est établie entre le droit interne et le droit international. Cela signifie qu'une obligation contractée en droit international (du fait de la ratification d'un traité international comme la CDE, par exemple) ne prend effet dans l'ordre juridique interne qu'après avoir été transposée dans le droit national.

Au niveau national, les États parties à la CDE dont la Constitution prévoit l'application directe des traités sont donc tenus à cette application, par l'intermé-

diaire de leurs tribunaux, pour ce qui est des dispositions de la CDE. Toute hésitation à cet égard peut affaiblir la CDE, car modifier les lois nationales n'a pas toujours pour effet de les renforcer.

Les pays qui, pour leur part, ont un système clairement dualiste doivent d'abord introduire les dispositions de la CDE dans les lois nationales.

Au niveau international, le Comité des droits de l'enfant (art. 43) surveille l'application de la CDE pendant la période initiale qui suit la ratification, puis périodiquement, par la suite, sur la base de rapports présentés par les États parties (art. 44). Ces derniers doivent assurer à leurs rapports et aux observations du Comité une large diffusion dans leur propre pays (art. 44, par. 6). Cette disposition découle de l'article 42, qui oblige les États parties à faire largement connaître aux enfants comme aux adultes les droits inscrits dans la CDE. L'obligation impérative ainsi faite aux États de présenter des rapports et d'informer le public est évidemment de la plus haute importance si l'on veut assurer une protection juridique efficace des droits de l'enfant. Et, du fait de son caractère périodique, elle se traduit non par un acte ponctuel, mais par un processus durable.

UN INSTRUMENT UNIVERSELLEMENT RATIFIÉ

La Convention relative aux droits de l'enfant, considérée en elle-même et dans le contexte de l'internationalisation du projet des droits de l'homme, connaît déjà une assez longue histoire. Le 20 novembre 1989, au bout de dix ans de préparation, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la CDE sans opposition. La CDE comprend 54 articles, dont 41 articles de fond par lesquels sont définis les droits de l'enfant et les obligations des États parties ayant ratifié la Convention. Contrairement aux instruments relatifs aux droits de l'homme qui l'ont précédée, la CDE lie les États qui la ratifient.

Le nombre minimal de ratifications, fixé à 20, a été atteint en moins d'un an, et la CDE est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Jamais dans l'histoire des droits de l'homme on avait assisté à une réaction aussi rapide et aussi massive de la part de la communauté internationale. Et cette réaction s'est poursuivie. À ce jour, 191 États ont ratifié la CDE. Seuls les États-Unis d'Amérique et la Somalie ne l'ont pas fait ! Nous avons presque atteint le stade de la ratification universelle, ce qui, je le répète, est, dans le domaine des droits de l'homme, un fait sans précédent.

En conclusion, il me paraît incontestable que, par son caractère synthétique, sa force obligatoire et sa quasi-universalité, la CDE lie aujourd'hui le monde par un contrat social géopolitique. Toutefois, je n'ai parlé jusqu'ici que de la phase très importante de l'établissement des normes. Ces normes, nous devons maintenant les appliquer et en surveiller l'application, ce qui ne se fera pas tout seul. Puisque la CDE a un caractère obligatoire, les enfants peuvent prétendre à une protection juridique de leurs droits. Ainsi que nous le verrons dans le paragraphe suivant, cette protection juridique des droits de l'enfant n'est pas simplement judiciaire.

LA PROTECTION JURIDIQUE DES DROITS DE L'ENFANT

La CDE a irrévocablement mis un terme à la simple protection de l'enfance et a inauguré une période nouvelle, celle de la protection juridique des droits de l'enfant. Autrement dit, elle concrétise l'évolution par laquelle l'enfant, objet du droit, est devenu sujet de droit.

La protection juridique des droits n'implique pas seulement des procédures judiciaires : elle suppose aussi que soient remplies un certain nombre de conditions essentielles⁴ :

- le sujet doit *avoir* des droits ;
- il doit être *informé* de ses droits ;
- il doit être en mesure *d'exercer* ses droits ;
- il doit pouvoir, si nécessaire, *faire valoir* ses droits ;
- la collectivité doit être prête à *défendre* les droits du sujet.

Toutes ces conditions sont interdépendantes. Si l'une d'elles n'est pas remplie, ou est mal remplie, la protection juridique s'en trouve sérieusement compromise. Comme notre représentation de l'enfant est en train de se modifier, de subir un processus de reconstruction, ces exigences ne vont pas de soi lorsqu'on examine la protection juridique des droits de l'enfant.

POLITIQUE DE L'ÉDUCATION ET DROITS DE L'ENFANT

Parmi les conditions interdépendantes d'une protection juridique efficace, l'éducation relative aux droits de l'enfant occupe une place essentielle. L'éducation ne saurait se limiter à l'enseignement scolaire. Elle englobe toute une série d'activités qui s'exercent dans un champ beaucoup plus vaste⁵. Les articles 17 et 42 de la Convention sont tout à fait clairs à cet égard.

Une grande partie de l'éducation des enfants se fait néanmoins dans le cadre du système scolaire organisé, de type formel. L'éducation scolaire, dans la mesure où elle est organisée ou financée par l'État, joue donc un rôle essentiel dans les politiques d'éducation relatives aux droits de l'enfant.

Les enfants passent une très grande partie de leur vie à l'école. L'école, en tant qu'instrument de socialisation, doit en principe refléter fidèlement l'évolution de la société. L'évolution sociale à l'échelle mondiale a récemment créé de nouveaux besoins. L'éducation doit tenir compte de cette évolution récente, ou du moins en prendre conscience. Dans des conditions idéales, elle peut même stimuler cette évolution (par une démarche « proactive »).

L'évolution du concept de droits de l'homme explique, dans une large mesure, le vif intérêt que les systèmes d'enseignement portent actuellement au droit. Des enquêtes, ainsi qu'un nombre croissant de décisions judiciaires, montrent que dans beaucoup de pays les élèves demandent aux tribunaux de trancher des différends nés dans le cadre scolaire. C'est une évolution remarquable si l'on songe que l'éducation, fondée traditionnellement sur le pouvoir absolu du corps enseignant, est restée, jusqu'à une date récente, hors de portée du droit. Il y a un siècle, il aurait

été impensable qu'un élève fasse appel de la décision d'un chef d'établissement.

Du fait de la nature des droits qu'elle confère, la CDE, dans bien des cas, impose aux États parties des obligations. Elle reconnaît aussi aux enfants un certain nombre de droits de l'homme de caractère général. L'impulsion qu'elle donne ainsi à l'autodétermination des enfants place l'éducation devant des tâches nouvelles et importantes.

La relation entre l'éducation et les droits de l'enfant n'est pas facile à cerner. Elle comporte de multiples aspects et soulève de nombreux problèmes, qui n'apparaissent pas toujours immédiatement. Quand un État ratifie la CDE, la mise en œuvre de cet instrument n'est pas sans avoir de lourdes conséquences pour le système scolaire. La ratification de la Convention impose en effet aux écoles trois tâches importantes⁶. Ce sont des tâches parallèles, mais qui, à cause du caractère synthétique de la CDE, sont, à l'évidence, tributaires les unes des autres. Dans la vie scolaire quotidienne, les enfants les ressentent comme liées entre elles.

Promouvoir le droit à l'éducation

Divers instruments juridiques nationaux et internationaux reconnaissent le droit à l'éducation en tant que droit fondamental universel dans la société. Comme nous l'avons vu plus haut, le droit à l'éducation a été inscrit dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), mais ce document n'avait pas un caractère contraignant. Par la suite, ce droit a été réaffirmé à plusieurs reprises dans des instruments internationaux ayant force obligatoire. L'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté par l'Organisation des Nations Unies en 1966, fait obligation aux États parties de reconnaître « le droit de toute personne à l'éducation ». Les articles 4 et 5 de la Convention de l'UNESCO, qui concernent la lutte contre la discrimination dans l'enseignement (1960), précisent le contenu du droit à l'éducation et, à cet égard, posent plus particulièrement le principe de non-discrimination. Au niveau européen, l'article 2 du premier Protocole additionnel (1952) à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales réaffirme également ce droit, en disposant : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. »

La CDE confirme à nouveau, bien évidemment, le droit à l'éducation. L'article 28 énonce les moyens de lui donner effet, par la mise en œuvre de divers principes : non-discrimination, enseignement primaire gratuit et obligatoire, etc. L'article 29 indique en détail les objectifs à poursuivre et les valeurs à promouvoir : l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, sa préparation aux responsabilités qu'il devra assumer dans la société, le respect de la nature, la compréhension et l'amitié entre les peuples, et surtout le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ces deux articles font donc obligation aux États parties de mettre directement en application la CDE dans leurs politiques éducatives.

À première vue, la plupart des pays industrialisés d'Occident paraissent se conformer aux obligations que leur imposent les instruments internationaux mentionnés ci-dessus. Pourtant, le droit à l'éducation a soulevé de très nombreux pro-

blèmes, et les juges nationaux et internationaux (européens) sont saisis d'un nombre croissant d'affaires à ce propos. Il est impossible d'aborder tous ces problèmes dans les limites étroites de cet article, mais quelques exemples permettront d'en illustrer la complexité.

Premièrement, l'expression « toute personne » a suscité bien des interrogations : on peut y voir une référence négative au principe de non-discrimination, ou une référence positive au rôle que l'éducation peut jouer dans la voie de la démocratisation. Diverses études ont montré que certaines catégories d'individus n'avaient pas les mêmes possibilités d'accès à l'éducation que les autres. Le problème se pose même quand l'enseignement est gratuit. La gratuité de l'enseignement signifie qu'il n'est pas perçu de droits de scolarité ; mais les différentes activités scolaires, qu'elles soient obligatoires ou facultatives, peuvent entraîner d'autres dépenses (parfois considérables). Ces frais supplémentaires peuvent empêcher indirectement certains individus d'exercer leur droit à l'éducation.

En outre, un système d'aides assez étrange (où l'on peut d'ailleurs voir la reconnaissance indirecte de ces dépenses d'éducation supplémentaires) accentue encore ce qu'on a appelé l'« effet Matthieu⁷ ». Des enquêtes récentes ont montré que la démocratisation de l'enseignement marquait le pas. Les enfants issus des classes sociales inférieures sont beaucoup moins nombreux que les autres dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur. Des phénomènes comme l'abandon scolaire, l'absentéisme ou l'inadaptation des programmes d'études sont liés au contenu et au caractère formel de l'enseignement. Tous ces problèmes ont un rapport direct avec l'objectif réel de l'enseignement, qui ne paraît pas conforme à ceux que définit l'article 29 de la CDE (« l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de leurs potentialités »).

Le renvoi d'enfants soumis à l'obligation scolaire, ou même le refus des écoles de les inscrire, est un autre sujet de controverse. De tels incidents sont fréquents et sont lourds de conséquences pour les enfants, qui n'ont pas la possibilité de contester les décisions prises. Le nombre croissant de procédures judiciaires opposant des élèves aux autorités scolaires montre clairement que les premiers sont mal protégés.

Promouvoir les droits dans l'éducation

Le droit à l'éducation, qui est un des droits fondamentaux de la personne humaine, doit être garanti directement. Mais les droits inscrits dans la CDE doivent aussi être mis en œuvre indirectement, par le système scolaire. En d'autres termes, l'une des premières tâches des États parties consiste à clarifier la situation juridique des enfants vis-à-vis de l'école afin de prévenir toute atteinte à leurs droits (démarche réactive). Je pense ici, par exemple, à la question de la discipline et des châtiments corporels. Mais on peut faire beaucoup plus, en adoptant une démarche « proactive ». Les articles 12 à 16 de la CDE énoncent d'importantes libertés fondamentales : le droit d'exprimer son opinion, la liberté d'expression, la liberté de pensée, de conscience et de religion, la liberté d'association, le droit au respect de la vie privée. Ces dis-

positions impliquent clairement la reconnaissance d'un droit à l'autodétermination, qui demande également à être mis en œuvre dans la culture scolaire quotidienne et concrète : il s'agit non plus ici du droit à l'éducation, mais des droits de l'homme dans le contexte de l'éducation. On a beaucoup trop peu réfléchi à la question, et les écoles ne se sont pas encore attelées à cette tâche : celle du respect des enfants.

Pour illustrer cette affirmation, je citerai le paragraphe 2 de l'article 12 de la Convention :

À cette fin [pour garantir le droit à la liberté d'opinion et à la liberté d'expression], on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant.

Cette disposition fait clairement référence à la participation de l'enfant à la vie scolaire.

Promouvoir les droits par l'éducation

La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans l'enseignement (1960, art. 5) et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966, art. 13) indiquent clairement que l'éducation, dans les États parties, doit viser à promouvoir le respect des droits de l'homme. Ces dispositions sont conformes à l'esprit de la Charte des Nations Unies et de la Déclaration universelle des droits de l'homme (art. 26, par. 2), en ce sens que la connaissance des droits de l'homme est le meilleur rempart contre leur violation.

Le Comité des ministres du Conseil de l'Europe, dans sa recommandation R(85)7, conseille fermement aux États membres de favoriser l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme, et la promotion de ces droits dans les écoles, et leur demande d'appeler l'attention des responsables de l'enseignement sur ce texte. La recommandation du Comité contient de nombreuses suggestions détaillées à cet effet. On a déjà fait mention, à cet égard, de la Décennie des Nations Unies consacrée à l'éducation aux droits de l'homme.

Il n'est pas étonnant que nous retrouvions la même idée dans la CDE (art. 29, par. 1b). La CDE fait même un pas de plus dans cette direction. L'article 42 oblige les États parties à faire largement connaître aux enfants comme aux adultes les principes et les dispositions de la Convention. En outre, le paragraphe 6 de l'article 44 demande aux États parties d'assurer à leurs rapports périodiques et aux observations du Comité des droits de l'enfant une large diffusion dans leur propre pays. Il va sans dire qu'une vaste campagne permanente d'information sur la CDE et sur son contenu s'impose si l'on veut que cette Convention soit appliquée efficacement.

Il est tout aussi évident que les systèmes d'éducation ont une très grande responsabilité dans ce domaine. Il ne suffit pas, évidemment, pour que les États parties soient quittes de leurs obligations, que les écoles consacrent, de temps en temps, une heure ou deux à la question des droits de l'enfant. L'essentiel, c'est de faire changer les attitudes fondamentales face aux droits de l'enfant. Dispenser un enseignement

théorique sur la valeur des droits de l'homme et de la démocratie est de peu d'utilité si l'on ne met pas simultanément en pratique les valeurs enseignées.

Au-delà de ce changement d'attitudes, il nous faut introduire des modifications dans les programmes scolaires. Le respect des droits de l'homme peut s'enseigner non seulement au cours d'histoire, mais également dans presque tous les cours. La formation des maîtres devra s'adapter à cette nouvelle tâche. Une formation spécifique pourrait aussi être dispensée aux responsables de la presse et de l'information régionales, et un système d'information spécifique mis sur pied. Enfin, toutes sortes d'auxiliaires pédagogiques (textes, matériel audiovisuel, jeux éducatifs, expositions, etc.) pourraient être mis au point.

Attentes et demandes

Il doit être évident que le projet des droits de l'homme et les dispositions obligatoires des instruments qui s'y rapportent exigent la collaboration de tous les acteurs de la culture scolaire. Nous sortons à peine de la phase normative, pour aborder la phase de mise en œuvre : aussi ne faut-il pas s'étonner que les programmes volontaristes qui s'attaquent de façon systématique et globale au problème des droits de l'enfant soient encore rares. Un certain nombre seulement de gouvernements, d'établissements, d'enseignants, de parents et d'enfants s'en occupent occasionnellement et partiellement. Mais ces actions isolées se caractérisent par une force d'engagement remarquable.

Des publications comme ce numéro de *Perspectives*, ou des manifestations comme la Conférence internationale des droits de l'enfant à l'éducation, montrent que nous ne devons pas nous contenter de soutenir ces pratiques méritoires. Il nous incombe à présent de mettre en place une politique volontariste systématique.

Notes

1. Pour un développement plus approfondi, voir E. Verhellen, *Convention on the Rights of the Child : background, motivation, strategies, main themes* [La Convention relative aux droits de l'enfant : historique, motivations, stratégies, thèmes principaux]. Garant, Louvain, 1997.
2. P. A. Heilo, E. Lawronen et M. Bardy (dir. publ.). *Politics of childhood and children at risk. Provision — protection — participation* [Politique de l'enfance et des enfants en danger. Prestations — protection — participation]. Kellokoski, Finlande, Eurosocial Report Series, n° 45, Vienne, 1998.
3. E. Verhellen (dir. publ.). *Monitoring children's rights* [Surveiller l'application des droits de l'enfant]. La Haye, Kluwer Law International, 1996.
4. E. Verhellen, *Legal protection of children's rights : a framework for « to be informed strategies »* [La protection juridique des droits de l'enfant : cadre à des stratégies informatives]. Luxembourg, Forum européen pour le bien de l'enfance, Conférence de Luxembourg sur le thème « The rights of the child in Europe. Make them known — make them happen » [Les droits de l'enfant en Europe. Faites-les connaître — faites-les respecter] 1995, p. 26-34.

5. Voir aussi le *Plan d'action en vue de la Décennie des Nations Unies consacrée à l'éducation aux droits de l'homme* (1995-2004), Genève, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, s.d. ; N. Tarrow, « Human rights education : alternative conceptions » [L'éducation aux droits de l'homme : conceptions alternatives], dans : J. Lynch, C. Modgil et S. Modgil (dir. publ.), *Cultural diversity and the schools* [La diversité culturelle et l'école], Londres, Falmer Press, 1992, p. 21 (vol. 4 de *Human rights, education and global responsibilities*) ; J. Lynch, *Education for citizenship in a multicultural society* [L'éducation civique dans une société multiculturelle], Londres, Cassell, 1992 ; B. Brock-Utne, « Education about peace » [L'éducation à la paix], dans : D. Ray (dir. publ.), *Education for human rights, an international perspective*, Paris, UNESCO, 1994 ; R. Richardson, « A visitor yet a part of everybody : the tasks and goals of human rights education » [Un étranger et pourtant une part de chacun : les buts et les objectifs de l'éducation aux droits humains], dans : H. Starkey (dir. publ.), *The challenge of human rights education*, Norwich, Page Bros, 1991, p. 5-10.
6. E. Verhellen, « Children's rights and education : a three-track legally binding imperative » [Les droits de l'enfant et l'éducation : les trois voies d'un instrument impératif de pression légale], *School psychology international* (Londres), vol. 14, 1993, p. 199-208.
7. L'expression « effet Matthieu », métaphore qui fait référence à la Bible, signifie que ceux qui ont déjà beaucoup (d'argent, d'honneurs, etc.) reçoivent davantage et que, par contre-coup, ceux qui ont peu reçoivent moins encore.

L'ÉDUCATION DES ENFANTS

EN CHINE :

LES POINTS DE VUE

ET LE RÔLE DES PARENTS

Muju Zhu

Depuis une vingtaine d'années, une série de réformes et de politiques d'ouverture ont exercé une influence profonde sur tous les aspects de la vie en Chine, contribuant pour beaucoup à accélérer le développement social et économique. Des progrès substantiels, aussi bien théoriques que pratiques, ont été accomplis dans le domaine de la démocratie sociale, le système juridique, la protection et la promotion des droits de l'individu. Le gouvernement a montré un vif intérêt à l'égard de la philosophie proposée à la Conférence mondiale de l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990). L'idée que les droits de l'enfant méritent d'être protégés a été largement diffusée en Chine, au point de faire désormais partie intégrante des programmes de sensibilisation et d'actions sociales. Lorsque, comme c'est le cas dans la Chine d'aujourd'hui, presque toutes les familles n'ont qu'un seul enfant, les préoccupations et l'implication des parents face à l'éducation et à l'avenir de leurs enfants atteignent des niveaux inconnus jusqu'à maintenant. Les parents sont par-

Langue originale : anglais

Muju Zhu (Chine)

Directrice générale (Deputy Director-General) du Département de l'enseignement primaire au Ministère de l'éducation. Bachelière de l'École normale de Beijing et conférencière invitée de l'Université de Hiroshima, au Japon. Elle s'occupe aujourd'hui d'études qui ont pour thèmes les politiques régissant les jardins d'enfants et les liens qui relient ces derniers à l'école primaire, le développement du *curriculum* de l'enseignement primaire, et la recherche sur le *curriculum* et sur la formation des enseignants. Elle est l'auteur de plusieurs publications qui traitent de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, et de la capacité d'adaptation sociale des enfants dans les jardins d'enfants et à l'école primaire.

tagés et ne peuvent pas toujours résister à l'attrait d'idées irrationnelles, et ils hésitent entre des vues utopiques et d'autres, purement utilitaires.

La culture traditionnelle

D'un point de vue historique et culturel, la Chine est un pays marqué par une culture confucéenne ancienne. Cette philosophie a exercé sur l'éducation une influence durable et profonde. Les idées et les contenus qui s'expriment dans l'éducation familiale ont leur origine dans une société agricole tributaire des cycles de la nature. Considérée sous l'angle sociologique, une société dont les activités économiques et sociales se fondent doit nécessairement avoir la famille comme base. Les individus s'appuyaient sur la famille pour survivre ; les intérêts de la famille étaient primordiaux, d'autant que, dans un système féodal caractérisé par un strict respect des castes et du statut familial, la réussite des enfants revêtait une importance vitale pour la famille. C'est ainsi que se sont établies la conception et la conduite de l'« unité familiale ». Les parents accordaient une grande attention au caractère, à la compétence et à la carrière de leurs enfants, mais dans l'intérêt qu'ils portaient à leur éducation, l'honneur de la famille comptait davantage que le bien de l'enfant.

L'une des caractéristiques les plus remarquables de l'éducation familiale traditionnelle chinoise était l'importance donnée à la formation morale. Les enfants apprenaient à se montrer intègres, polis, modestes, honnêtes, loyaux, travailleurs, studieux, déterminés et serviables, et on leur enseignait à ne pas compter sur la situation ou sur le patrimoine de leurs ancêtres, mais à travailler pour assurer leur avenir. « Le père est souverain », tel est le message du confucianisme, qui enseigne qu'il faut avant tout faire preuve dans son comportement d'un profond respect et d'une grande obéissance à l'égard de ses aînés. La frugalité était aussi l'une des qualités exigées des enfants. Les enseignements familiaux traditionnels — à l'exception de certains éléments qui provenaient par trop de conceptions féodales et qui ont été rejetés — comportent des vérités morales universellement reconnues et sont encore largement suivis dans les foyers chinois.

Au début des années 90, des experts de l'École normale de Nanjing ont réalisé une enquête sur la valeur que les parents de jeunes enfants attachaient à l'éducation. Sur les vingt caractéristiques figurant dans le questionnaire, les cinq les plus souvent choisies révélaient l'importance que les parents accordaient à l'éducation. Il s'agissait de la santé, de l'effort qui permet de s'améliorer et de réussir, de l'honnêteté, de l'intelligence et, enfin, de la curiosité et de la passion de la découverte (Huang, 1996).

Après la Révolution culturelle

À mesure que la société évolue et perd de sa rigidité, que les services commerciaux et sociaux se développent et prennent plus d'importance dans la vie familiale, et qu'une multitude de cultures et de valeurs viennent remettre en question des conceptions, étroites et bien arrêtées — à quoi s'ajoutent les effets de la politique de l'enfant unique —, les principes et le contenu de l'éducation familiale se transforment.

En 1978, les dix années catastrophiques de la Révolution culturelle ont pris fin. Le changement le plus marquant pour la famille a sans aucun doute été le rétablissement des examens d'entrée dans l'enseignement supérieur. Des dizaines de millions de jeunes avaient en effet été privés de leur droit à l'éducation pendant cette décennie. Beaucoup d'entre eux avaient cependant persévéré dans leur recherche du savoir, dans leur quête d'une utopie, et avaient maintenu leur intérêt à l'égard d'études poussées, et ce jusque dans les situations les plus horribles. Lorsque les examens d'entrée au second cycle de l'enseignement secondaire ont été rétablis, ce sont ces élèves qui se sont distingués et qui ont ensuite triomphé de nouveau dans leur « montée » jusqu'aux diplômes universitaires.

Dans les vingt ans qui ont suivi, ces nouveaux diplômés et leurs successeurs, qui ont fait leurs études dans une atmosphère de compétition effrénée, sont devenus l'épine dorsale de tous les secteurs de la vie professionnelle et ont constitué le réservoir dans lequel ont été choisis des membres importants du gouvernement. La leçon était claire : pour que vos enfants aient un avenir brillant, il faut leur donner une bonne éducation. D'ailleurs, la croissance économique rapide a créé un besoin désespéré d'individus possédant les talents les plus divers, si bien que le seul moyen équitable et efficace d'évaluer et de choisir du personnel, compte tenu de l'effectif énorme de la main-d'œuvre et de l'urgence des tâches, consistait à examiner les dossiers scolaires et les qualifications obtenues.

Les diplômes universitaires sont ainsi devenus le critère d'accès aux emplois, et lorsque cet usage a pris valeur de norme, il a influencé les vues et les comportements des parents comme ceux des enseignants. En Chine, la compétition est vive pour l'obtention de places dans l'enseignement supérieur. Seuls 5 ou 6 % de chaque groupe d'âge auront la possibilité d'accéder à cet enseignement.

Dans ces conditions, les parents ne se contentent pas d'attendre de l'éducation qu'elle forme le caractère. « Aller à l'université », « étudier à l'étranger » et « devenir riche » sont d'ores et déjà devenus les objectifs utilitaires les plus évidents. Un sondage révèle que 90 % des familles désirent que leurs enfants fassent des études supérieures, et 19 % qu'ils obtiennent un doctorat (*La jeunesse de Beijing*, 1997). Même dans les régions reculées et pauvres, les familles de paysans sont prêtes à faire des sacrifices en matière de nourriture et d'habillement pour aider leurs enfants qui vont à l'université. Il est indéniable que l'idéal qui consiste à « vouloir pour fils un dragon et non une souris » est profondément enraciné chez la grande majorité des parents, d'où un attachement personnel intense à cette conception de l'éducation, en particulier parmi les parents nés entre 1947 et 1952.

La Révolution culturelle, après plus de dix ans, avait enlevé à la plupart de ceux-ci toute chance de suivre des études supérieures, ce qui les désavantage dans l'économie d'aujourd'hui, où la concurrence est féroce. Beaucoup se sont retrouvés au chômage à la suite de licenciements provoqués par les réformes économiques. Après avoir connu les vicissitudes de l'existence, ils en sont venus à la douloureuse conclusion que leurs enfants devaient se donner du mal pour étudier afin de ne pas subir le même sort — c'est-à-dire aller à l'université pour éviter la misère, même s'ils devaient faire face à une compétition farouche. C'est pourquoi leur volonté de favo-

riser l'éducation de leurs enfants et les sacrifices qu'ils sont prêts à faire pour cela sont sans précédent.

Une concurrence acharnée

À cause de l'insuffisance des équipements éducatifs, la concurrence, qui s'était manifestée initialement dans l'accès à l'enseignement supérieur, s'est étendue progressivement jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. En 1993, l'ex-Commission nationale a publié un *Programme-cadre de réforme et de développement de l'enseignement en Chine*, qui préconisait la création d'écoles professionnelles. On avait prévu que ces écoles accueilleraient 60 % des élèves, les 40 % restants allant dans l'enseignement secondaire. Compte tenu de la nature des cours proposés, cela signifiait en pratique que les élèves des écoles professionnelles n'avaient presque aucune chance d'accéder à l'université, tandis qu'un tiers seulement des élèves ayant terminé l'enseignement secondaire feraient des études supérieures. Qui plus est, ce dernier tiers provenait presque entièrement de certaines écoles secondaires d'élite. La compétition pour l'admission à l'université commençait donc dès le premier cycle de l'enseignement secondaire ; et il s'agissait plus précisément d'une compétition dans l'octroi des meilleures notes.

Les parents, obsédés par les notes exigées pour l'admission dans les écoles d'élite de leur région, faisaient frénétiquement pression sur leurs enfants pour qu'ils étudient. Ils considéraient que l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur était la seule voie de la réussite et que l'obtention de notes élevées était indispensable pour cela. Les chances de succès de leurs enfants se mesuraient donc pour eux au niveau de leurs notes.

La famille est devenue la « deuxième école » de l'enfant. À la maison, il doit encore, lorsqu'il a terminé ses devoirs, faire le travail que lui donnent ses parents. Beaucoup d'enfants se transforment ainsi en machines à étudier, ne s'arrêtant que lorsqu'ils vont se coucher. Apprendre ne leur procure plus de joie, mais leur apparaît, au contraire, comme un lourd fardeau. Un sondage réalisé auprès d'enfants de zones urbaines dont l'âge se situe entre 10 et 15 ans indique que 33,2 % d'entre eux « ressentent souvent la joie d'apprendre », alors que la majorité n'en éprouve aucun plaisir (*La jeunesse de Beijing*, 1997).

Pour encourager le développement de talents variés chez les élèves, certains départements de l'éducation ont autorisé quelques écoles d'élite — et même certaines universités — à abaisser leur niveau d'entrée de façon à accepter un pourcentage déterminé d'élèves ou d'étudiants particulièrement doués pour un art ou un sport. Ces dispositions n'ont pas échappé à l'attention des parents. Pendant les congés scolaires, les week-ends, ou même les soirs de semaine, ils font suivre à leurs enfants, même très jeunes, des cours de musique ou d'art, de façon à leur donner un avantage dans la course aux études supérieures. Le week-end, on voit souvent dans les villes des parents aider leurs enfants à porter leur violon (ou un autre instrument), en se hâtant dans les rues. Dans les villes grandes et moyennes, le piano fait son apparition dans les familles ordinaires. Les sons du piano qui envahissent les mai-

sons en disent long sur les efforts consentis par les parents — et sur l'impuissance des enfants, souvent contraints de pratiquer cet instrument sans plaisir.

Il convient cependant d'observer aussi que beaucoup de parents parmi ceux qui ont fait de bonnes études, qui ont bénéficié de la prospérité économique et qui cherchent à développer la personnalité de leurs enfants, pensent que certains types d'éducation artistique peuvent exercer une influence favorable sur leur caractère. J'ai eu un jour la chance d'assister à un superbe concert donné par un orchestre d'enfants de 12 à 16 ans, à l'école moyenne affiliée à l'Université populaire. Les prodiges que sont ainsi capables d'accomplir parents, enseignants et élèves ne peuvent que susciter une profonde admiration. Une nouvelle génération grandit en Chine dans cette situation de conflit entre des choix rationnels et irrationnels, entre des décisions et des actes contradictoires et pénibles dont les parents doivent prendre la responsabilité.

Les valeurs morales

Certains pensent que si les parents se donnent des objectifs trop exclusivement utilitaires, ils risquent de négliger l'enseignement des valeurs morales. Un rapport (Hu, 1996) indique d'ailleurs dans quel ordre les parents d'enfant unique classent leurs priorités. En premier lieu viennent les notes de leur enfant, puis sa santé et, enfin, sa personnalité morale. Une autre étude a montré cependant que 76 % des parents étaient en faveur d'un développement complet de leurs enfants, selon les besoins de leur pays. Depuis que la Chine s'est ouverte au monde extérieur, le pays a bénéficié de l'afflux d'une multitude de cultures et de valeurs, ainsi que d'une gamme étendue d'informations venues de tous les coins du monde.

Les valeurs morales chinoises ne s'en maintiennent pas moins. Dans leur grande majorité, les parents, tout en recherchant une éducation qui corresponde à des objectifs spécifiquement utilitaires, ne sont pas opposés aux enseignements moraux traditionnels.

L'illustration la plus frappante est fournie par ces parents qui, dans leur jeunesse, n'ont eu d'autre choix que d'être « rééduqués » par les travaux des champs, certains durant dix ans. Ils pensent que ces épreuves, de même que leur mode de vie indépendant, ont forgé leur caractère et tempéré ce qu'il avait d'intraitable. En 1968, des millions d'étudiants étaient partis travailler à la campagne ou dans des régions montagneuses. Trente ans plus tard, devenus parents, ils prennent l'initiative d'emener leurs fils et leurs filles là où on les avait envoyés travailler, au sein d'équipes de production, dans les provinces du Nord-Est, du Yunnan et du Shaanxi. Ils rendent visite avec leurs enfants aux paysans simples qui s'étaient occupés d'eux et aux villages qui leur rappellent des souvenirs. Ils tirent des enseignements de cette expérience. Se servant des épisodes tumultueux de leur existence et de leur conception de la vie comme d'un matériel pédagogique, ils expliquent à leurs enfants ce qu'ils ont fait pour acquérir force et indépendance, et combien les paysans étaient gentils et généreux avec eux. Ils leur apprennent à ne jamais renoncer à leurs idéaux et à se fixer des objectifs, même dans les pires situations. Ils leur disent que, pour pauvre

que soit le pays, ils sont chinois et doivent donc faire tout ce qui est en leur pouvoir pour aimer leur pays et pour en développer le potentiel.

En 1998, une émission de télévision a montré des parents en grand nombre emmenant leurs enfants dans des villages où ils avaient vécu autrefois ; ces réminiscences ont remué le cœur de millions de parents et réveillé des sentiments moraux profondément ancrés.

Un autre exemple frappant est celui du « projet espoir » du Comité central de la Ligue de la jeunesse chinoise. Ce projet visait à aider des enfants de régions défavorisées, qui avaient été contraints de quitter l'enseignement formel en raison de difficultés financières, à retourner à l'école. Des collectes ont été organisées dans le cadre du « projet main dans la main » pour aider les familles de ces enfants. Des dizaines de millions de familles, pleines d'enthousiasme, ont pris part à cette noble tâche. Des parents ont encouragé leurs enfants à faire don de leur argent de poche et se sont empressés eux-mêmes de donner. Par l'intermédiaire de diverses organisations, certains sont restés en contact avec les élèves qu'ils avaient « adoptés » et leur ont offert une aide durable, à eux et à leur famille. Ils demandent aussi à leurs enfants d'écrire régulièrement à ces camarades moins fortunés. Certains ont même invité ces jeunes, qui n'étaient jamais allés très loin de leur village jusque-là, et encore moins dans une ville, à venir passer quelque temps auprès d'eux pendant les vacances pour goûter à la vie urbaine. Lorsque les médias ont rapporté ces histoires émouvantes, on a pu voir une fois de plus combien l'amertume morale de la société chinoise était élevée, solide et immuable, et combien était forte l'influence qu'elle pouvait exercer sur l'éducation de ses enfants.

Les droits des enfants dans la famille

La manière dont les parents participent à l'éducation de leurs enfants varie selon leur niveau d'instruction. Des parents qui ont fait de bonnes études adopteront, en général, une démarche plus démocratique et tiendront mieux compte des droits fondamentaux de l'enfant. À l'écoute des différentes exigences qui se manifesteront selon toute probabilité dans les sociétés à venir — comme l'indépendance, la capacité de travailler en équipe, l'aptitude à traiter l'information, le souci de l'environnement et la participation active à la vie sociale —, ils s'efforcent de lui inculquer ces attitudes à la maison.

De nombreuses familles ont fait l'acquisition d'ordinateurs et se sont reliées à l'Internet, et encouragent leurs enfants à faire des recherches sur la « toile », de façon à développer chez eux des conceptions et des compétences qui seront nécessaires dans le monde de la technologie de l'information. Elles se montrent plus soucieuses de l'affectivité de leurs enfants, de leurs besoins et de leurs frustrations, tout en participant assidûment aux activités de l'école et en restant en rapport régulier avec les enseignants.

À l'heure actuelle, ce type de famille n'est pas majoritaire en Chine. Beaucoup plus nombreuses sont les familles qui ont une attitude « dictatoriale ». Les parents attendent de leurs enfants qu'ils soient « obéissants » et « studieux ». Une étude a

montré que 65 % des parents déclarent favoriser l'épanouissement de la personnalité de leurs enfants, respecter leur dignité, les consulter et tenir compte de leur avis, mais en réalité ce sont toujours les parents qui ont le dernier mot dans la plupart des familles. Il est indéniable que quelques parents recourent à la « force » pour tenter de remédier aux problèmes que posent leurs enfants. La promulgation de la « loi pour la protection des mineurs » a permis de mettre fin à bon nombre de violences domestiques. Les médias chinois ont fait un gros effort pour révéler et critiquer ces actes odieux ; la police, le Département de la protection des droits de l'enfant, l'association des femmes, les établissements scolaires, entre autres, font tout ce qui est en leur pouvoir pour éliminer la violence familiale.

Pour guider et aider les parents à participer utilement à l'éducation de leurs enfants, le gouvernement a créé plus de 200 000 écoles pour parents et mis en place 55 000 centres de conseil en éducation familiale. Dans l'ensemble du pays, 28 provinces, des régions autonomes et des municipalités placées sous l'autorité du gouvernement central, ainsi que la plupart des villes et des districts, ont leurs propres centres de recherche en éducation familiale. Il existe, sur l'ensemble du territoire, 160 journaux et publications consacrés à ce sujet. La radio et la télévision, qui sont des vecteurs importants pour amener les parents à choisir la bonne voie dans l'éducation de leurs enfants, et pour faire connaître les idées et les méthodes les plus récentes dues à la recherche pédagogique, diffusent régulièrement des programmes consacrés à l'éducation dans la famille.

Avec la démocratisation de la société chinoise et l'institutionnalisation du droit, toutes les familles finiront par prendre conscience des droits de l'enfant, et, en particulier, de son droit à l'éducation, et elles en viendront nécessairement à transformer en conséquence leur mode de vie.

Références

- Huang Ren Song. 1996. « Étude sur la valeur que les parents de jeunes attachent à l'éducation ». *Rapport de recherche sur l'éducation préscolaire*. Avril [en chinois].
- Hu Rong. 1996. « L'enfant unique vu par ses parents ». *Recherche sur la jeunesse d'aujourd'hui*. Avril [en chinois].
- La jeunesse de Beijing*. 1997. 4 juin [en chinois].

L'ENFANT, SES DROITS ET LE CONTEXTE DE SON ÉDUCATION AU SUD-KIVU, EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Juvénal Bazilashe Balegamire

Introduction

Le Sud-Kivu est une province de la République démocratique du Congo composée de deux parties : une montagneuse et une forestière. Le Sud-Kivu montagneux appartient à l'une des régions les plus peuplées d'Afrique, avec des densités de l'ordre de 150 habitants au km² qui peuvent atteindre, comme à l'île d'Idjwi sur le lac Kivu, une densité de 450 habitants au km², ce qui est une performance merveilleuse autant qu'inquiétante en milieu rural.

L'enfant est une valeur ô combien importante dans cette région qui a inventé la chanson *Omwana Akwira* (L'enfant est une merveille), fort populaire à Bukavu et dans le Kivu lacustre, parce qu'elle contribue à animer les innombrables fêtes de mariage et de naissance ! S'il est vrai que, selon un proverbe havu¹, « on enfante

Langue originale : français

Juvénal Bazilashe Balegamire (République démocratique du Congo)

Docteur ès lettres, diplômé de psychologie clinique, d'études du développement et licencié de philosophie. Formateur des enseignants à l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu, en République démocratique du Congo. Il a publié des articles sur l'adolescence et les jeunes en Afrique et en Europe, ainsi qu'un livre intitulé *Se prendre en charge au Zaïre. Regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socioscolaire*. Ses centres d'intérêt sont la jeunesse, l'analyse des changements socio-culturels et l'éducation interculturelle.

sans être sûr de l'avenir de l'enfant », il est pourtant intéressant de constater que, après les douleurs de l'accouchement, la maman est rayonnante, et que ceux qui l'aiment et partagent sa joie formulent ce souhait unanime : « Refais ça, on n'y trouve pas d'épines ! » Comme pour dire : quelles que soient les souffrances, oublions ces épines pour ne retenir que la rose. Pour corroborer ce souhait, les sages bahavu affirment sans ambages : « N'avoir qu'un enfant équivaut à ne pas en avoir du tout. » Car la force de la famille c'est d'avoir la plus nombreuse descendance possible. Et ne pas avoir d'enfants est la plus grosse injure qui soit. On dira, par exemple, à celui qu'on déteste : « Que tu meures sans laisser d'enfants, comme un bananier qui n'est entouré d'aucun bourgeon. » Car, disent les Bashi : « Un foyer sans enfant est comme une journée sans soleil. » (Kagaragu, N, 1976, p. 110).

Le Sud-Kivu est aussi composé d'une partie appelée, à juste titre, forestière et où la densité est souvent inférieure à 10 habitants au km². L'enfant y est tout autant une merveille, mais cette fois de par sa rareté, car, comme le dit l'adage, ce qui est rare est cher, c'est-à-dire précieux.

Le texte qui suit² articule la réflexion autour de quatre grands thèmes de la Convention relative aux droits de l'enfant : la survie, le développement, la participation et la protection. Il compare ceux-ci avec les conditions de la vie quotidienne de l'enfant du Sud-Kivu, lesquelles influent sur son éducation. En effet, connaître ces conditions est un préalable à toute proposition d'amélioration de cette éducation.

Le droit à la survie et le droit à la santé

Le contraste entre les deux parties du Sud-Kivu peut pousser à imaginer une sollicitation croisée de la Convention relative aux droits de l'enfant, particulièrement dans ses articles 6 et 24, où il est question de la vie et de la santé des enfants. L'enfant en bonne santé physique, mentale et sociale a beaucoup de chance de profiter de l'éducation parentale et scolaire. Cette bonne santé est d'autant plus importante que les rythmes scolaires sont de plus en plus contraignants, même pour des enfants très jeunes. D'où la nécessité de s'interroger sur les conditions de santé des enfants du Sud-Kivu, l'un des préalables à une saine éducation.

LES QUATRE FLÉAUX

Les enfants, comme les adultes de notre province, souffrent régulièrement de quatre fléaux : le paludisme, différentes formes de diarrhée, les infections respiratoires et la malnutrition. De nombreuses personnes connaissent la faim dans certains territoires, et même dans les centres urbains du Sud-Kivu montagneux et lacustre où les denrées alimentaires sont insuffisantes et coûtent cher. Un jour de juin 1998, Patrice, âgé de 4 ans, raconta à sa mère une anecdote qu'il venait de vivre chez un voisin, dans un quartier d'Ibanda, la commune bourgeoise de Bukavu :

Maman, chez Pierrot on meurt de faim ! Un jour, j'étais chez eux, j'ai vu la faim longer long-

temps le mur : cela a pris du temps. On m'a donné un tout petit morceau de maïs comme ça à manger. Mais ce petit morceau de maïs ne m'a pas rassasié. La faim a poursuivi son chemin jusqu'à passer par la fenêtre !

Beaucoup d'enfants souffrent du *kwashiorkor*, de manière permanente, en dépit de nombreuses tentatives pour le combattre. En pensant à des actions de lutte contre cette malnutrition sévère — à travers le Comité anti-bwaki³ qui existe depuis les années 60, ou la Fondation médicale du Docteur Rau, installée à Bukavu depuis une quinzaine d'années —, on a même l'impression que plus le *kwashiorkor* est combattu plus il gagne du terrain ! Ce combat a toujours été difficile à mener dans un pays qui s'enfonçait inéluctablement dans le marasme économique, au point de transformer l'aide en assistance d'urgence et non en appui aux initiatives d'autopromotion des populations concernées.

Le paludisme, les infections respiratoires et différentes formes de diarrhée touchent également notre province, dont la température moyenne, de 20 °C, connaît, ces dernières années, une hausse d'environ 2 °C supplémentaires. Cela provoque une extension des lieux de propagation des anophèles — les moustiques vecteurs de la malaria — jusqu'à plus de 1500 m d'altitude. Et, alors que le Sud-Kivu jouit d'une pluviométrie de l'ordre de 1500 mm, les marais de nos milieux ruraux sont rarement drainés et correctement cultivés. Nos routes et nos sentiers sont parsemés de nombreux trous d'eau, parce qu'ils sont presque entièrement en terre et ne sont pour ainsi dire jamais entretenus, ni dans les villes ni dans les campagnes. Les sources d'eau ne sont pas toujours captées ni aménagées en nombre suffisant pour distribuer de l'eau potable partout ; en conséquence, la plus grande partie de la population continue à puiser dans les rivières. Même dans nos villes, la *Regideso* (Régie des eaux) ne parvient pas à assurer correctement ni quotidiennement la distribution de l'eau potable à tous ses nombreux clients.

L'ABSENCE DE COUVERTURE VACCINALE

L'autre problème crucial est celui de l'absence de couverture sanitaire par une campagne provinciale régulière de vaccination des enfants de 0 à 5 ans. Si on s'intéresse à la couverture vaccinale antirougeole, on a une moyenne provinciale de 44 % en 1996 et 42 % en 1997, et des différences importantes entre les zones de santé. En effet, Bukavu atteint 107 % et 84 %, alors que Bunyakiri n'atteint que 23 % et 18 % pour les deux années précitées. Quant aux zones de santé de Fizi et Shabunda, elles ont une couverture vaccinale respective de 8 % et de 10 % en 1996 et n'ont fourni aucun renseignement pour 1997 (voir tableau 1). La couverture vaccinale de 1997 a peut-être aidé à éviter une catastrophe à Bukavu, où ont été signalés 66 cas de rougeole, dont 1 seul a entraîné la mort. En revanche, Bunyakiri et Idjwi, qui avaient un taux respectif de 18 % et 36 % de couverture vaccinale, ont connu respectivement 264 et 226 cas de rougeole, dont 33 et 2 se sont soldés par un décès⁴.

TABLEAU 1. Évolution de la couverture vaccinale antirougeole des enfants âgés de 1 an dans les zones de santé du Sud-Kivu

Zones de santé	Centres de santé		Couverture vaccinale antirougeole en %								
	Prévus	Avec PEV	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	
1. Bukavu	26	22	86	89	99	97	103	122	107	84	
2. Bunyakiri	28	20	44	23	12	17	17	36	23	18	
3. Fizi	22	15	43	18	10	-	18	15	8	-	
4. Idjwi	15	12	36	13	9	19	14	38	36	36	
5. Kabare	12	9	30	17	18	51	53	68	87	112	
6. Katana	31	28	86	67	81	68	49	65	86	97	
7. Kaziba	15	14	74	62	35	-	48	60	51	83	
8. Lemera	14	12	62	81	85	82	133	94	29	19	
9. Mwenga	24	18	32	61	19	29	17	31	40	18	
10. Nundu	18	14	88	59	22	39	26	39	26	3	
11. Nyangezi	14	13	31	17	39	27	29	42	44	39	
12. Uvira	24	18	65	49	35	55	59	73	29	26	
13. Walungu	35	25	63	48	80	75	46	54	57	69	
14. Shabunda	27	10	-	-	-	-	3	6	10	-	
Totaux			61	48	45	52	42	52	4	42	

Source : Programme élargi de vaccination et de lutte contre les maladies transmissibles de l'enfance (PEV-LMTE/BKV), Bukavu, mars 1998.

En période de guerre, quand il est impossible d'assurer la couverture vaccinale, de nombreux enfants qui ont échappé aux violences des balles risquent malgré tout de mourir en bas âge ou de souffrir des conséquences du manque de vaccination. À titre d'exemple, les 18, 19 et 20 août 1998 et les 22, 23 et 24 septembre 1998, des Journées nationales de vaccination contre la poliomyélite étaient prévues et devaient toucher 10 millions d'enfants de 0 à 5 ans. Elles n'ont pu avoir lieu dans la province du Sud-Kivu, car Bukavu, son chef-lieu, fut, dès le début août, l'un des points de départ de la lutte armée anti-Kabila. Pour avoir raté cette occasion préventive d'envergure nationale, notre province risque de continuer à servir de terrain de prédilection pour la poliomyélite.

POURQUOI AVOIR BEAUCOUP D'ENFANTS ?

Le risque de perdre son enfant très jeune constitue un autre souci majeur pour les parents, qui font tout pour avoir le plus d'enfants possible. On a le sentiment que ces derniers permettront de conjurer le sort, et on espère que, si certains enfants meurent en bas âge, d'autres survivront.

Ntakalamo, elle, n'a pas su conjurer le sort de la mort. C'est plutôt le sort qui

l'a emportée comme elle emporte régulièrement de nombreuses autres femmes victimes de grossesses à haut risque, parfois en dépit des préventions médicales. Mariée et mère de trois enfants, elle attendait son quatrième alors que le médecin l'avait déjà avertie d'un grand risque de mourir lors de sa prochaine grossesse. A-t-elle passé outre cette injonction médicale ou s'est-elle trouvée enceinte par surprise, nombre de femmes et d'hommes du Sud-Kivu ne connaissant pas ou n'ayant pas les moyens de se procurer des contraceptifs ? S'est-elle soumise plutôt à la volonté de son mari ou de son Dieu qui donne et reprend la vie à volonté ? Toujours est-il que, ce 4 août 1998, elle s'est retrouvée dans une clinique privée de Bukavu. Les balles de la deuxième guerre dite de libération de notre pays se mirent à siffler alors qu'elle tentait d'accoucher. Elle manqua de souffle et ne put expulser son enfant. Comme les balles crépitaient à tue-tête, il était impossible de l'évacuer vers l'hôpital général de Bukavu, où l'on aurait pu procéder à une césarienne. La mère et l'enfant moururent quelques instants plus tard.

Les enfants sont perçus aussi comme un investissement pour l'avenir et une démonstration de force contre d'éventuels malfrats. Pour les Balega,

l'enfant est un arbre qui grandit, il deviendra adulte et, là où il ira, il y aura de la vie. L'enfant est l'espoir et la vraie richesse. Un arbre, en effet, n'a pas toujours un tronc épais, et l'espace qu'il occupe, l'ombre qu'il porte, le territoire qui est sien lui viennent de ses branches et de ses feuilles... De même, c'est par le nombre de ses enfants qu'une famille est importante, même si elle est pauvre ou provient de souche vulgaire (Defour, G., s.d., p. 22-23).

Le droit au développement

L'amélioration des conditions de santé aurait dû réduire la morbidité et la mortalité infantile. À terme, les parents, soucieux de l'éducation de leur progéniture, auraient eu tendance à avoir le nombre d'enfants qu'ils étaient en mesure de scolariser jusqu'à ce qu'ils eussent eu la maîtrise d'un métier. Hélas, ce n'est pas le cas au Sud-Kivu. On peut d'ailleurs se demander si une province qui connaît une situation sanitaire si chroniquement précaire peut répondre aux droits de l'enfant au développement, en particulier lorsqu'il s'agit du droit à l'éducation (voir l'article 28 de la Convention).

LES PARENTS, VACHES À LAIT DE L'ÉCOLE CONGOLAISE ?

Pendant la période coloniale et au cours de la première décennie de l'indépendance, les écoles congolaises étaient gérées presque entièrement par les Églises. Leur nationalisation, au début des années 70, fut une malheureuse expérience et, en 1976, l'État zaïrois négocia avec les représentants légaux de ces Églises le partage des responsabilités de gestion des écoles primaires et secondaires. Aux termes de la convention signée en 1977, l'État s'attribua le devoir de construire, de restaurer et d'équiper les écoles de la République, en plus de celui de rémunérer tout leur personnel.

Vingt ans plus tard, force est de constater que le pouvoir de l'époque Mobutu

n'a pas tenu ses engagements. Le gouvernement installé à Kinshasa après la guerre de 1996-1997 n'a pas non plus placé la crise du système scolaire congolais parmi les problèmes prioritaires à résoudre. Et, l'état de guerre, depuis août 1998, plonge tous les acteurs de ce secteur dans le désespoir de sortir un jour du gouffre. En effet, depuis des décennies, les écoles sont construites et équipées vaille que vaille par les parents d'élèves (Tshiala, L., 1995. p. 91-121). La plupart le sont suivant le célèbre style des écoles *murs-en-bois* ou en briques non cuites, à la mode dans notre pays depuis vingt-cinq ans. D'autres ont des classes sous les manguiers, sans équipement ni aucun matériel didactique. Les bâtiments des rares écoles construites à l'époque coloniale se détériorent faute d'entretien, quand ils ne sont pas pillés, saccagés ou même détruits durant les différentes guerres congolaises. Le lycée Mwangaza de Kamangala, dans la paroisse de Burhale appartenant à l'archidiocèse de Bukavu, vient de connaître ce sort : en novembre 1998, des hommes en uniforme ont emporté les portes, les fenêtres, les matelas et d'autres équipements de ce lycée, l'une des rares écoles secondaires en milieu rural réservées aux filles du Sud-Kivu.

Les parents d'élèves ne se sont pas contentés de construire les écoles. Depuis 1992-1993, constatant que l'État ne payait plus ses enseignants, ni correctement ni régulièrement, ils ont décidé de leur offrir une prime d'encouragement. Grâce à cette stratégie, quelques élèves parviennent à recevoir une formation dont la qualité laisse malgré tout à désirer. Le groupe Justice et libération de Kisangani⁵ a tout à fait raison d'affirmer que « le système actuel des primes versées par les parents aux enseignants est radicalement mauvais ; il décharge l'État de ses responsabilités, rend les enseignants dépendants des parents, impose aux parents une charge indue, condamne les élèves et les étudiants à un enseignement médiocre, ferme l'école à ceux qui ne peuvent pas payer, perpétuant ainsi l'inégalité sociale ».

L'absence de rémunération a touché tous les secteurs de la fonction publique et a fini par bloquer le système de prime. En effet, les parents d'élèves, qui doivent payer les frais scolaires, sont des fonctionnaires de l'État, et donc sans véritable salaire depuis belle lurette. D'autres, plus nombreux, sont des agriculteurs, des artisans ou de petits commerçants ; mais leurs produits agricoles ou leurs articles ne sont pas achetés, parce que les fonctionnaires sont sans salaire. Suite à ce cercle vicieux et vicié, les écoles, qui vivent des frais payés par les parents, sont obligées de renvoyer les élèves dont les parents sont insolvables. Et la baisse du nombre d'élèves provoque un manque à gagner pour ces écoles, une baisse de la prime promise aux enseignants, le mécontentement de ceux-ci et la baisse de la qualité de leurs prestations et du niveau des connaissances des élèves.

Les responsables de certaines écoles tant publiques que privées contournent cet obstacle en considérant les élèves comme une proie à attirer par les meilleurs appâts et à ne plus lâcher sous aucun prétexte, de peur de perdre des recettes. Ils font baisser les frais scolaires et ceux destinés à payer la prime des enseignants ; en outre, ils demandent à ces derniers de faire réussir le maximum d'élèves avec des pourcentages élevés. Ces élèves-proies montent d'une classe à une autre, à la grande satisfaction des parents, qui ignorent ces manœuvres. Seuls les examens provinciaux de la fin de l'école primaire, les examens d'État au terme du cycle long secondaire

ou les examens d'admission dans une nouvelle école permettent de détecter leurs faiblesses scolaires. Leurs parents, bernés parfois pendant de longues années, sont alors amèrement déçus, ne savent plus à quel saint se vouer ni quelle nouvelle orientation scolaire ou professionnelle proposer à leur progéniture.

DE L'EXODE SCOLAIRE

Cette déscolarisation rampante se transforme depuis quelques années en un véritable exode scolaire qui s'ajoute pour les campagnes à l'habituel exode rural. Les villes se gonflent de toutes sortes d'enfants qui ont échappé au circuit scolaire, considéré jusque-là comme leur circuit normal. Les Balega disent : « Tu engendres sans engendrer ; tu cultives des arachides et, au temps de la récolte, te voilà mains vides. » Et Defour de commenter : « Tu vas peut-être engendrer des enfants, mais si tu ne les éduques pas bien, si ce sont des vauriens, c'est comme si tu n'en avais pas : ta récolte est ratée ! » (Defour, G., *op. cit.*, p. 19).

Ainsi, malgré un taux de scolarisation de l'ordre de 70 % à Bukavu en 1995 et un nombre légèrement inférieur des filles par rapport aux garçons à l'école primaire, on doit relever énormément d'abandons en cours d'année et d'échecs à la fin de l'année. On peut le constater dans deux écoles primaires de Kadut — Ntwali et Ulindi (tableaux 2 et 3) —, qui ont la caractéristique d'être toutes les deux des écoles de filles. Leurs effectifs respectifs sont chaque année de plus de 1 000 écolières, avec une moyenne par classe de 56 au début et de 50 à la fin de l'année. Les abandons et les échecs sont si nombreux qu'à eux seuls ils équivalent aux effectifs scolaires de beaucoup d'écoles primaires de la place et des environs.

Considérons aussi, dans l'île Idjwi, le cas de l'école primaire Malinde (tableau 4), mixte et en très mauvais état. Elle possède deux bâtiments en briques non cuites abritant huit salles de classe couvertes de tôles et une salle de classe couverte d'une bâche de fortune, du même genre que celle destinée à couvrir les abris provisoires des réfugiés rwandais entre 1994 et 1996. Les écoliers continuaient à y suivre des cours en 1997-1998, alors qu'un mur de l'un des bâtiments s'était écroulé ! Cette école n'avait pratiquement pas d'équipement de base en termes de bibliothèque, livres, manuels scolaires, pupitres, tableaux en bon état. Son matériel didactique se limitait à une carte du Zaïre, un globe terrestre, une boussole, une pipe, une machette, une houe, une bêche et quelques images. Et les abandons y étaient nombreux en cours d'année, soit 160 écoliers en 1996 et 50 en 1997. On note pourtant un nombre important d'inscrits dans cette école, en dépit de la médiocrité de ses infrastructures et de ses équipements. Les parents appréciaient la discipline imposée aux enseignants par le directeur et faisaient tout pour que leurs enfants échappent à l'analphabétisme criant des jeunes insulaires.

En effet, si l'on compare les populations d'Idjwi en âge d'être scolarisées et celles qui le sont effectivement (tableaux 5 et 6), on constate que, en 1997, le taux global de scolarisation y était d'environ 31,8 %, celui des filles d'environ 19,4 % et celui des garçons d'environ 45 %. Or, la plupart des écoles fréquentées par ces élèves ne sont pas mieux loties que l'école primaire Malinde sur le plan des infrastructures

TABLEAU 2. Population scolaire de l'école primaire Ntwali de 1995/96 et 1996/97

Début de l'année		Fin de l'année		
Année	Total	Réussites	Échecs	Abandons
1995/96	1 516	910	442	154
1996/97	1 591	771	506	274

Source : Direction de l'école primaire Ntwali, 1998.

TABLEAU 3. Population scolaire de l'école primaire Ulindi de 1995/96 et 1996/97

Début de l'année		Fin de l'année		
Année	Total	Réussites	Échecs	Abandons
1995/96	1 401	910	370	121
1996/97	1 490	825	394	271

Source : Direction de l'école primaire Ulindi, 1998.

TABLEAU 4. Population scolaire de l'école primaire Malinde de 1995/96 et 1996/97

Début de l'année		Fin d'année		
Année	Total	Réussites	Échecs	Abandons
1995/96	515	315	40	160
1996/97	575	488	35	50

Source : Direction de l'école primaire Malinde, 1998.

TABLEAU 5. Population pouvant être scolarisée dans le territoire d'Idjwi (1996 et 1997)

Années	1996			1997		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
4-9 ans	7 605	8 006	15 611	7 494	8 046	15 540
10-14 ans	5 679	6 071	11 750	5 721	6 022	11 743
15-19 ans	6 475	6 783	13 258	6 532	7 086	13 618
Total	19 759	20 860	40 619	19 747	21 154	40 901

Source : Bureau de l'état civil du territoire d'Idjwi à Bugarula, 1998.

TABLEAU 6. Population scolarisée dans le territoire d'Idjwi (1995/96 et 1996/97)

Années	1996			1997		
École	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Primaire	6 542	3 108	9 650	8 013	3 957	11 970
Secondaire	1 255	246	1 501	870	162	1 032
Total	7 797	3 354	11 151	8 883	4 119	13 002

Source : Ntibanyura, D., inspecteur des écoles d'Idjwi, Bugarula, 1998.

et des équipements, et même en ce qui a trait aux enseignants, dont les diplômes occultent très mal les faibles compétences. Par ailleurs, Idjwi, une île essentiellement agricole, vient à peine d'ouvrir sa première école agricole et n'offre pas une formation professionnelle solide aux nombreux jeunes qui vivent depuis toujours, ou qui sont mis très tôt et progressivement, en marge du système scolaire.

L'ÉCOLE, UNE ENTREPRISE EN FAILLITE

Aujourd'hui, le taux de scolarisation a fortement baissé tant au Sud-Kivu que dans le reste de la République démocratique du Congo. Cela est vrai en particulier dans les milieux ruraux et en ce qui concerne les filles. En fait, il y a lieu de considérer que l'école congolaise est une entreprise en faillite, car si elle n'a pas encore fermé ses portes, c'est parce que les parents ont décidé de se saigner aux quatre veines pour la maintenir en survie et en sursis ! Ils tiennent tellement à la scolarisation de leurs enfants que tout est bon pour leur trouver une place et payer les frais demandés. L'enfant scolarisé est perçu comme l'avenir assuré tant pour lui que pour ses parents qui le considèrent comme leur assurance-vie. La sagesse populaire dit à ce propos : « Qui a souffert à l'accouchement et pour l'éducation de son enfant mérite de se reposer. »

Malheureusement, la générosité des parents n'a pas empêché les conditions d'études de continuer à se détériorer, poussant nombre d'enseignants compétents et qualifiés à désertir les écoles congolaises. Depuis les années 70, certains de ces enseignants partent vers les pays voisins, qui leur garantissent un salaire répondant à un minimum vital acceptable, en dépit des événements tragiques qui s'y sont déroulés et de l'insécurité qui y persiste. Les conséquences de la guerre de 1996-1997 en République démocratique du Congo ont été fatales à d'autres enseignants et à beaucoup d'élèves : ils sont morts, portés disparus ou simplement enrôlés, les premiers comme militaires ou militants, les seconds comme *Kadogo*, les célèbres enfants-soldats.

Le blocage du système scolaire semble cette fois à son comble à Bukavu, à la suite de la deuxième guerre, dite de libération aussi ! Cette guerre, commencée en août 1998, a empêché l'ouverture normale de l'année scolaire, fixée au 8 septembre. Les autorités du Rassemblement congolais pour la démocratie, branche politique

des forces anti-Kabila, ont insisté pour que l'année scolaire commence enfin le 5 octobre 1998. Les parents n'ont pas envoyé leurs enfants à l'école ; ils semblent en être dissuadés par l'insécurité qui prévaut dans la province et par la peur d'un enrôlement forcé des élèves à l'intérieur de leurs écoles. Signalons, par ailleurs, que les habituelles activités de la débrouille étant paralysées, les parents nourrissent difficilement leurs familles et sont donc dans l'incapacité de trouver un supplément pour les frais liés à la réouverture scolaire. Enfin, ils étaient presque sûrs que, une année après la première libération de leur pays, le gouvernement dit de salut public allait au moins alléger leur fardeau, en payant décemment et régulièrement les enseignants, dès le début de l'année scolaire 1998/99, en accomplissement d'une de ses multiples promesses.

Le droit à la protection

Les enfants sollicitent leur droit à la protection, qu'ils soient scolarisés, déscolarisés ou non scolarisés, c'est-à-dire à quelque catégorie qu'ils appartiennent. Les articles 19, 32, 38 et 39 de la Convention relative aux droits de l'enfant cherchent à le protéger contre toute exploitation, en période de paix comme en période de conflit armé. Ils concourent à ce que la société s'occupe particulièrement de l'enfant victime de toute forme de négligence, d'exploitation ou de sévices, de tortures, de traitements cruels, inhumains ou dégradants, ou de conflit armé.

LES ENFANTS CONTRIBUENT À LA SURVIE DE LEURS FAMILLES

Dans la réalité, de nombreux enfants doivent contribuer tous les jours à la survie de leurs familles. Certains participent au financement de leurs propres études, faute de quoi ils sont déscolarisés. D'autres contribuent aux études de leurs frères et sœurs, même si eux-mêmes ne vont plus à l'école. Dans nos centres urbains, nous trouvons beaucoup de petits vendeurs à la criée avec, sur la tête ou à même le sol, divers articles de consommation quotidienne, comme des arachides, des cigarettes, du pain et des saucisses ; certains tiennent des kiosques, tandis que d'autres combinent quotidiennement leur vie de vendeurs et leur état d'élèves, et même d'écouliers.

Une autre catégorie d'enfants pratiquent leurs métiers en même temps qu'ils les apprennent : le matin, ils sont dans un centre d'apprentissage de maçonnerie, menuiserie, automobile, électricité, ajustage ou couture, l'après-midi ou le soir, ils signent des contrats comme maçons, menuisiers, mécaniciens, électriciens, soudeurs ou tailleurs. D'autres sont en apprentissage sur le tas, avec ou sans maîtres de stage véritables, ou symboliques à la rigueur. C'est le cas de tous ces portefaix, conducteurs de pousse-pousse, cireurs de chaussures, aides-menuisiers, aides-maçons, apprentis mécaniciens, ou de ces convoyeurs sur des camions et des camionnettes qui font la navette entre la ville de Bukavu et les marchés ruraux environnants, tels que Mudaka ou Katana dans le territoire de Kabare, et Mugogo ou Nyangezi dans le territoire de Walungu.

Beaucoup d'enfants n'ont pas la possibilité de fréquenter des centres de for-

mation professionnelle — formelle ou informelle — ni d'exercer des occupations quelque peu honnêtes. La misère dans laquelle sont plongées leurs familles les a écartés de la voie scolaire et les pousse à se comporter comme des délinquants, spécialistes de petits larcins au marché ou sur des parcelles privées ; ils vont même jusqu'à commettre des délits graves, à devenir parfois des voleurs à main armée. Les travaux d'extraction artisanale des pierres précieuses sont effectués par des enfants des mines, exposés à un environnement physiquement et moralement malsain pour tout le monde, et surtout pour eux, compte tenu de leur jeune âge. De nombreuses filles commencent tôt la prostitution sans, mais parfois avec la bénédiction de leurs parents, matériellement désemparés. Le danger d'une grossesse ou de maladies sexuellement transmissibles ne stoppe pas l'ardeur qu'elles déploient à rechercher des clients de haute facture. Ceux-ci ne lésinent pas non plus sur les moyens d'attirer des filles de plus en plus jeunes, ce qui est contraire aux habitudes locales.

LES PARENTS ENFANTS DE LEURS ENFANTS ?

Si, à la suite de ses occupations lucratives précoces, l'enfant, fille ou garçon, devient le pourvoyeur principal, sinon exclusif, du bonheur matériel de la famille, l'autorité et la fierté parentales sont sérieusement élaboussées. Que peut dire, en effet, le père ou la mère de la fille qui, grâce à ses sorties nocturnes occasionnelles, ramène suffisamment d'argent à la maison pour nourrir toute la famille au bord du désespoir ? Que dire du garçon qui, pris au piège des gains faciles mais passagers que permet la spéculation sur la monnaie nationale et les ruptures de stocks de certains articles de première nécessité, décide d'abandonner des études devenues d'après lui inutiles et sans issues, et de se consacrer à son commerce ?

Certains parents abdiquent devant leurs responsabilités d'éducateurs et laissent leurs enfants mener la barque, au risque de dériver et même de chavirer, c'est-à-dire de perdre leurs repères. En effet, se demande Stéphane : « Comment affronter le père si celui-ci déclare forfait ? Comment vouloir s'identifier au père si celui-ci s'identifie au fils ? » (Stéphane, A., 1969, p. 54, note 1)⁶. D'autres parents s'efforcent par tous les moyens de canaliser les nouveaux comportements de leurs enfants ; leurs capacités à générer ce pouvoir de l'avoir peuvent ainsi être gérées au profit de la famille, certes, mais aussi en préservant les chances d'acquérir plus de compétences sûres à l'école et dans la vie quotidienne, à travers la maîtrise du pouvoir du savoir, surtout du savoir-être et du savoir-faire.

LES « KADOGO », CES ENFANTS-SOLDATS

Il y a malheureusement de nombreuses autres situations de rupture partielle et même totale entre l'enfant et ses parents. De nombreux enfants sont devenus *Kadogo* contre l'avis et même à l'insu de leurs familles, tant la situation d'avant la guerre de 1996-1997 était devenue intenable au Sud-Kivu. En effet, certains parents, fonctionnaires ou autres, clochardisés par l'État mobutiste, avaient cessé d'être des références pour leurs enfants. Beaucoup de ces enfants étaient donc obligés de se débrouiller pour

survivre : souvent ils s'adonnaient, au marché ou dans les rues, à des activités diurnes ou nocturnes en marge de la loi. Et la mauvaise gestion de l'arrivée massive des réfugiés rwandais et burundais dans le Nord- et le Sud-Kivu montagneux a aggravé le chaos qui régnait déjà dans la région.

Après la guerre, une démobilisation et une réinsertion socio-professionnelle de 150 *Kadogo* sont tentées à Bukavu, au cours de l'année scolaire 1997/98. Âgés de 11 à 18 ans, la majorité de ces enfants-soldats ont un faible niveau d'études et sont issus de milieux modestes. En effet, 12 % n'ont aucun bagage scolaire, 70 % ont un niveau de cycle primaire, 18 % ont atteint le cycle secondaire ; seuls 38 % fréquentaient l'école avant leur enrôlement, tandis que 60 % exerçaient un métier (UNICEF, 1997, p. 12). Seuls 6 des 150 démobilisés furent de nouveau scolarisés ; 34 poursuivirent jusqu'au bout une formation professionnelle. Certains regagnèrent l'armée, qui avait été pour eux un lieu d'encadrement plus efficace que la rue et une structure plus sûre que leurs propres familles dans la satisfaction de leurs besoins élémentaires. D'autres, enfin, abandonnèrent ce programme de démobilisation sans pour autant réintégrer l'armée.

On peut louer l'initiative de la mairie de Bukavu d'avoir tenté une réinsertion sociale et professionnelle de ces enfants-soldats. Cette expérience pilote devait être poursuivie et approfondie à la mesure des perturbations psychologiques subies par ces enfants astreints à la vie d'un soldat en guerre, l'un des métiers les plus périlleux au monde. Car, son échec ne pouvait qu'être plus catastrophique pour eux et pour la société.

Et pourtant, aujourd'hui, force est de constater que cet échec est pratiquement consommé. En effet, à la suite de la nouvelle guerre commencée en août 1998, d'une part, il est difficile de savoir ce que sont devenus les 150 *Kadogo* de l'expérience pilote, et, d'autre part, les seigneurs de la guerre de tous bords ont mis fin à la démobilisation des mineurs encore sous les drapeaux. Ils ont plutôt recruté d'autres enfants de guerre (Louyot, A., 1989) pour renforcer leurs troupes, cela, encore une fois, au mépris des articles 38 et 39 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

LA GUERRE EST INUTILE ET NUISIBLE, SURTOUT POUR LES ENFANTS

Au lendemain du déclenchement de cette deuxième guerre, les évêques catholiques du Kivu font avec amertume le constat suivant :

Par des guerres successives, nous ne vivons que des tueries, des massacres, des destructions, des recrutements forcés de mineurs... Des enfants d'une même famille sont envoyés dans des camps adverses pour se combattre. Des mineurs portent et utilisent les armes pour tuer sans discernement. Le sang innocent coule. La mort frappe les soldats et les civils, les adultes et les enfants, les Congolais et les étrangers, qu'on distingue parfois difficilement les uns des autres. Tous sont victimes de la violence aveugle et systématiquement organisée. Tout effort de dialogue, de tolérance, de fraternité est sérieusement compromis. Rien de bon, de solide, de permanent ne peut alors se mettre sur pied dans la République démocratique du Congo, qui risque de devenir bientôt le champ de bataille de plusieurs nations et puissances.

Rappelons que la guerre est nuisible autant à ceux qui l'organisent qu'à ceux qui la subissent⁷.

Cette nouvelle guerre est, en effet, un nouveau et profond traumatisme pour toute la population civile et militaire, mais particulièrement pour les enfants-soldats. En dépit de leur jeune âge, ces enfants se retrouvent, comme tous les autres militaires, partagés entre les deux camps en conflit et sont donc obligés de s'affronter à mort ; pourtant, hier encore, ils fraternisaient, fiers d'avoir participé ensemble à la lutte armée et d'avoir chassé le dictateur Mobutu du pouvoir. À propos de traumatisme, pensons à Ombeni, ce garçon de 14 ans, arraché de chez lui, à l'insu de ses parents, par des hommes en uniforme à qui ils venaient d'offrir de l'eau à boire, et obligé d'être de tous les fronts, comme transporteur de caisses de munitions des plateaux de Kabare à la ville de Kisangani. Pendant deux longs mois, il a vu des cadavres, de longues agonies, des blessures béantes et saignantes ; il a connu le froid, la chaleur, la faim, la soif, la saleté, la fatigue, la peur, le silence, le bruit des armes, les morsures de moustiques et les morsures d'autres insectes de la forêt équatoriale ; il a assisté à des scènes de tueries, de viols, de vols, de pleurs et de désespoir ; il a vu le massacre des vaincus par des vainqueurs ivres de sang, alors que le seul sentiment qui l'animait était de savoir quand et comment il sortirait de ce cauchemar.

Cette nouvelle guerre est pour toujours un moment tragique dans la vie d'Ombeni, mais aussi dans celle de ses frères et sœurs, les adolescents et les plus petits, sans oublier la vie de leurs parents et de tout ce monde qui subit deux guerres successives en l'espace de deux ans. Ce n'est donc pas de gaieté de cœur que les élèves ne sont pas allés à l'école ni que leurs parents ne les y ont pas envoyés ce 5 octobre 1998, eux qui ont, jusque-là, supporté des sacrifices indescriptibles pour la scolarisation de leur progéniture. Car, malgré ses faiblesses, l'école représente encore pour les enfants un lieu d'apprentissage, de rencontres intellectuelles et de loisirs entre camarades, et pour les parents un espace incomparable de complémentarité, tant au niveau des méthodes que des objectifs de l'éducation des enfants-élèves.

LA VIOLENCE N'EST PAS ÉDUCATIVE

À propos des méthodes éducatives dans les milieux familiaux et scolaires, il est important de souligner que, au Sud-Kivu, comme dans beaucoup d'endroits sur cette Terre, la violence est encore de pratique courante, pour le bien de l'enfant, dit-on (Miller, 1984 et 1986). Nombreux sont les parents qui dressent toujours leurs enfants à la férule et les enseignants qui se comportent de la même manière vis-à-vis de leurs élèves, parfois à la demande insistante des parents, au vu et au su des autorités scolaires.

Comme le dit Hacker : « On bat les enfants pour qu'ils apprennent à ne pas se battre. Si un garçon rosse son petit frère, son père lui inflige une bonne leçon pour lui en faire passer l'envie. Les coups reçus l'empêcheront dorénavant de donner des coups. On lui apprend, selon la méthode de l'agression, qu'il ne doit pas user de l'agression... » Or, Hacker poursuit plus loin : « Quiconque a subi la dureté d'au-

trui a acheté par là le droit d'être à son tour dur envers autrui. Inconsciemment, il se venge des souffrances dont il n'a pu se plaindre de crainte d'exaspérer les mauvais traitements. "C'est comme ça et pas autrement." Ainsi parle celui qui dénie les droits de l'imagination (forme répandue d'agression). Il ajoute aussitôt : "Tais-toi !" ; "Ne pose pas tant de questions !" ; "Fais ce qu'on te dit, tu n'y comprends rien !" » (Hacker, F., 1972, p. 161 et 174).

La guerre que vit le Sud-Kivu risque d'endurcir dans un comportement plus agressif les enfants victimes de toutes les violences dont les militaires sont les principaux acteurs visibles. Le dressage militaire étant violent de nature, le militaire en guerre ne peut qu'être violent, parce que, comme l'enfant qui a acheté le droit d'être dur, il n'est censé recevoir que des ordres comme : « Tais-toi ! » ; « Ne pose pas tant de questions ! » ; « Fais ce qu'on te dit, tu n'y comprends rien ! ». Or, plus la guerre dure, plus, dans l'imaginaire de l'enfant, le soldat en guerre est considéré avec mépris, comme un personnage violent, comme une machine à tuer.

À propos de la violence, la sagesse havu et shi est on ne peut plus claire : « Le bâton brise l'os, mais il ne brise pas les habitudes. » En d'autres termes, « les châtiments corporels déforment l'éducation plutôt que de la promouvoir » (Kagaragu, N., *op. cit.*, p. 25). L'intensité de la violence physique, mais aussi psychique, sociale et morale exercée sur les enfants peut conduire à de multiples phénomènes psychiques et sociaux très graves. Ainsi, les enfants en situation particulièrement difficile (ESPD) sont-ils apparus récemment dans le paysage du Sud-Kivu en général, et de la ville de Bukavu en particulier, au point qu'un nombre croissant d'organisations sociales s'efforcent de les récupérer et de favoriser leur réinsertion socio-professionnelle.

Le nombre de ces enfants s'est dramatiquement accru à partir de 1994, avec l'arrivée massive des réfugiés rwandais et l'apparition des enfants non accompagnés (ENA). La guerre de 1996-1997 a fait basculer ces réalités, des camps des réfugiés rwandais vers de nombreuses familles congolaises. Grâce à Save the Children et à l'UNICEF, 171 sur 279 enfants congolais ont pu retrouver leurs familles au cours de l'année 1997, tandis que de nombreux autres ont rejoint ceux déjà installés dans l'errance. 1 427 enfants de la rue ont pu être pris en charge par quelques associations telles que le CRER (Centre de récupération des enfants de la rue), l'ADEJEDA (Action pour le développement et l'encadrement des jeunes désœuvrés et artisans), l'AFESD (Association en faveur des enfants en situation difficile), le BVES (Bureau pour le volontariat et l'éducation sanitaire) et les Amis de Jésus (Projet d'encadrement des enfants en situation difficile).

Toutes ces initiatives se heurtent au problème classique de réinsertion psychosociale des enfants qui sont souvent en rupture profonde avec les nombreuses structures de socialisation que sont leurs familles, l'école, l'Église, les gardiens de l'ordre... En effet, comment s'occuper de ces enfants de personne⁸, alors qu'ils se sont créés d'autres structures de substitution dans la rue, devenue pour eux un véritable lieu de lutte pour la survie entre pairs ? Comment persuader les *Kadogo* que, la guerre terminée, il est de leur intérêt de commencer l'apprentissage de métiers qui peuvent leur assurer un meilleur avenir, quand ils savent que, sous les drapeaux, ils sont au

moins assurés d'un minimum vital en sus d'un prestige socialement reconnu ? Quand ils savent que les jeunes de leur âge sont loin de jouir, comme eux, des fruits de la guerre à laquelle ils viennent ou sont en train de (re)participer héroïquement ? Surtout quand ils constatent que les civils continuent à peiner aujourd'hui autant, si pas plus, qu'hier, pour avoir le minimum vital, qu'ils aient étudié, fait un apprentissage ou pris leurs houes pour cultiver la terre ?

Le droit à la participation

Le droit à la participation dépend, en quelque sorte, du respect des droits précédents. En effet, il est difficile de faire respecter le droit de l'enfant à la liberté d'expression, de pensée, d'association (voir les articles 13, 14 et 15 de la Convention) si l'enfant et ses parents sont pris dans l'engrenage du combat pour la vie. *Ventre creux n'a point d'oreille*, dit-on. Et, actuellement, on a l'impression qu'une situation de dialogue et d'écoute de l'enfant ne devient possible dans la ville de Bukavu qu'à partir du moment où il a prouvé qu'il est un interlocuteur valable au sens de matériellement intéressant. Cela suppose donc que, malgré son âge, il a dû travailler pour contribuer concrètement à la survie familiale. Le stress et les tensions dus à l'état de guerre rendent encore moins évidents le dialogue et l'écoute des enfants par les adultes, car tout est alors suspendu à l'instinct de survie de la famille.

LE TRAVAIL DE L'ENFANT : UNE PARTICIPATION ?

Mais, ce genre de travail de l'enfant est-il véritablement une manière de le faire participer, ou n'est-ce pas plutôt une façon — obligée le plus souvent par la crise socio-économique — de le rendre partiellement ou totalement indisponible à ses tâches scolaires, qui auraient dû l'accaparer plus intensément (article 32 de la Convention) ? Monsieur Michel Hansenne, Directeur général de l'OIT, a raison d'affirmer que « l'enfance est une période de la vie qui doit être consacrée non pas à travailler, mais à s'éduquer et à se former ; le travail des enfants, par sa nature ou les conditions dans lesquelles il est pratiqué, compromet souvent les chances des enfants de devenir des adultes productifs et utiles à la société » ; et Hansenne ajoute que « cette pratique n'est pas une fatalité et des progrès sont possibles sur la voie de son élimination, dès lors qu'existe la volonté politique de s'y opposer avec détermination ».

Si la combinaison entre la formation et le travail est prévue dans le cadre d'un programme d'apprentissage, donc d'alliage de la théorie et de la pratique, personne n'en disconvient ; cependant, il faut surveiller cette situation de près pour éviter sa transformation en exploitation pure et simple de l'apprenti sous prétexte qu'il est en apprentissage et que, donc, il n'a pratiquement pas de droit à faire valoir. Mais, si cette combinaison se réalise hors de tout contexte d'apprentissage, et surtout de tout esprit d'autopromotion, ce qui est aussi un apprentissage de la vie, elle se réalise très probablement en situation de survie ; dans ce cas, le jeune risque de plonger de plus en plus dans les méandres de la débrouille, et cela au détriment de sa formation scolaire ou professionnelle.

OÙ SONT PASSÉES LES STRUCTURES DE PARTICIPATION ?

L'enfant va-t-il jouir de la liberté de pensée si, esclave des contraintes de la lutte pour la survie, il est obligé de quitter tôt l'école qui, malgré ses insuffisances actuelles, est un des hauts lieux d'acquisition d'un esprit critique et de brassage d'opinions ? L'enfant connaîtra-t-il la liberté d'association si les traditions associatives disparaissent progressivement de la vie du village et si les lieux de rencontres spécifiquement jeunes se raréfient, tant en ville qu'à la campagne ? Dans une ville comme Bukavu, où tout espace libre a été loti, il est devenu très difficile d'organiser des loisirs sains pour les enfants et les jeunes. En effet, les terrains de football ou ceux d'autres jeux collectifs sont menacés de lotissement anarchique et les salles de spectacle sont transformées en lieux de culte ou d'habitation. En conséquence, l'opinion politique des enfants et des jeunes n'est pas prise en considération, faute d'espace et de structure de son expression.

Depuis 1965, année de la prise du pouvoir par le dictateur Mobutu, les adultes et les jeunes ne lisent pratiquement plus rien, à part *Jua* — l'unique journal de Bukavu sous la dictature de Mobutu — et les feuillets de quelques structures associatives. Et ils expriment difficilement leurs opinions, les moyens de communication et les télécommunications étant étroitement contrôlés par les gouvernements successifs. Dans ces conditions, les jeunes ont peu de chance d'apprendre des adultes une quelconque responsabilité politique et la véritable signification du proverbe havu *la parole est comme un fruit : une fois tombé, le fruit ne peut plus retourner à son arbre* ; il est donc sage de bien réfléchir avant de *laisser tomber de sa bouche* une quelconque parole ; car, si celle-ci n'est pas bonne, il sera impossible de la ravalier.

Si les adultes et, surtout, les jeunes Congolais d'aujourd'hui sont incapables de prendre la parole là où ils sont, ils doivent pourtant savoir que, dans de nombreux autres pays, les parlements des jeunes deviennent progressivement une réalité parallèle aux parlements nationaux. Les enfants conçoivent et gèrent leurs organes de presse, leurs émissions radiodiffusées et télévisées. La plupart d'entre eux sont en dialogue permanent avec leurs parents et avec leurs enseignants. Cette liberté d'opinion leur permet d'affronter les multiples défis scolaires, professionnels, affectifs, spirituels et autres auxquels ils sont confrontés à l'adolescence. Ils arrivent aussi à gérer avec confiance les moments de heurts inévitables entre eux, mais aussi entre eux et les adultes.

Faut-il conclure ?

Les conditions réelles de la vie des enfants de notre province sont loin d'être bonnes, surtout si elles sont observées, comme c'est le cas ici, à la lumière des quatre grands thèmes de la Convention relative aux droits de l'enfant. Le séminaire qui s'est tenu à Bukavu du 27 au 31 juillet 1998, à l'intention des membres du futur Conseil provincial de l'enfant du Sud-Kivu (voir la note 2), a épinglé les problèmes suivants dont les solutions devaient figurer dans le Programme d'urgence de la province en faveur de l'enfant : la malnutrition, la sous-utilisation et l'insuffisance des services de protection

maternelle et infantile et des naissances désirables, l'inaccessibilité aux médicaments essentiels et à la scolarisation, les enfants en situation particulièrement difficile et le manque d'implication de l'enfant dans la prise des décisions qui le concernent.

Deux jours après la tenue de ce séminaire, la guerre éclata à nouveau dans notre pays, et encore une fois à partir des provinces du Nord- et du Sud-Kivu ; cette nouvelle guerre emporta avec elle tous les espoirs placés dans ce Conseil provincial de l'enfant, qui, malgré son caractère consultatif, donnait l'impression que l'enfant revenait au centre des préoccupations des décideurs.

Depuis lors, la faim, la malnutrition et la sous-alimentation se sont confortablement installées dans nos murs ; les activités de l'économie formelle et populaire ont dramatiquement diminué ; les communications et les télécommunications, ainsi que les échanges commerciaux intra- et internationaux ont été réduits à une portion symbolique ; les programmes de soins de santé primaires, d'hygiène et d'assainissement, de prévention et de lutte contre les épidémies telles que le choléra ont été brutalement interrompus ; les enfants du cycle primaire et du cycle secondaire n'ont plus repris le chemin de l'école publique depuis septembre : à la fin de décembre 1998, ils ont perdu un trimestre de cours et le risque de perdre toute l'année scolaire est bien réel ; quelques élèves — moins de la moitié de ceux attendus — fréquentent les écoles privées, mais pour combien de temps ?

Les activités d'alphabétisation, de formation et de réinsertion socio-professionnelle sont toutes paralysées, et, singulièrement, celles qui étaient destinées aux enfants en situation particulièrement difficile ; les jeunes, y compris les mineurs, sont recherchés pour le front afin d'aider les adultes à s'entretuer ; ceux qui restent à la maison sont traumatisés par une insécurité permanente ; ils sont encore une fois témoins de morts violentes et côtoient des cadavres sans autre sépulture que le ventre des vautours ou des poissons ; ils assistent à nouveau aux incitations à la haine, à des vols à main armée commis dans un climat d'impunité, au culte du mensonge médiatique auquel s'ajoute le déni de la violence au quotidien.

Quel respect des droits de l'enfant peut-on évoquer en situation de guerre qui, en réalité, est la plus grande ennemie des droits de l'enfant ? Tant que ce climat existe et persiste, la population du Sud-Kivu peut être considérée comme bloquée dans un trou noir, à l'abri des regards de tous, et, plus particulièrement, à l'abri des regards de la communauté internationale, qui préfère la position de l'autruche. Et, de plus en plus consciente d'être périodiquement lâchée aux fauves et aux vautours de cette fin du millénaire, sans un espace d'écoute ni de bienveillance, cette population appliquera-t-elle cette recommandation des Bahavu : « Qui n'a pas de tante doit se prendre en charge ? »

À la sortie de ces cauchemars à répétition, du fond de leur trou noir, les survivants sauront-ils se hâter de panser ensemble les plaies sociales, politiques et économiques grandes ouvertes, avant qu'elles ne soient à nouveau gangrenées par de multiples parasites et corps étrangers qui rôdent dès à présent, cherchant qui dévorer au prochain conflit ? Auront-ils l'énergie nécessaire pour relancer rapidement les activités en direction des soins de santé primaires et de l'éducation de leurs enfants, plus fragilisés que jamais, surtout ceux en situation particulièrement difficile ?

Pourront-ils concevoir, ensemble et sans détour, de vraies structures d'analyse des origines de ces conflits chroniques et mettre au point les mécanismes contraignants de leur résolution durable ?

Sauront-il s'interroger sur les responsabilités du système éducatif actuel dans la dégradation de nos structures sociales, politiques et économiques, et le déclenchement de nos conflits armés ? Arriveront-ils à structurer un système éducatif nouveau, basé sur le sens de la paix, du dialogue et de la solidarité, et inspiré par nos diverses cultures nationales et par l'apport d'autres cultures du monde ? Donneront-ils à ce nouveau système éducatif des ressources humaines et financières qui suffiront à la pratique d'une pédagogie de l'autopromotion de l'enfant du Sud-Kivu, au sein d'une société congolaise de plus en plus interdépendante et interculturelle ? Comprendront-ils que cette pédagogie de l'autopromotion vise une professionnalisation précoce de l'école, à l'issue de laquelle le diplômé aura intériorisé l'idée qu'il devra créer sa propre entreprise et des emplois à partir des ressources qui sont en lui et autour de lui, au lieu d'attendre indéfiniment un hypothétique emploi ou un messie venu d'ailleurs ?

En attendant, écoutons la chanson fétiche du Sud-Kivu, chanson fort sollicitée en situation de paix ; car, convaincu du non-sens de la guerre qui s'acharne sur sa tendre progéniture, le peuple garde l'espoir et continue de chanter :

*L'enfant est une merveille
Quand il est avec les siens
Quand il est avec son père
Quand il est avec sa mère
Quand il est avec ses pairs
Quand il est avec son ami
Quand il est à l'école
Quand il va au travail
Quand il va puiser de l'eau
Quand il va chercher du bois
Quand il rit dans la cour de la maison
Quand il joue avec ses camarades
Quand elle est avec son mari
Quand il est avec son épouse...*

Notes

1. Les Bahavu, les Bashi et les Balega, dont il est question dans ce texte, sont quelques-unes des ethnies qui habitent le Sud-Kivu. Ils forment aussi la majorité de la population de la ville de Bukavu.
2. J'ai été invité, par l'UNICEF et la Division provinciale de la famille du Sud-Kivu, à faciliter, du 27 au 31 juillet 1998, la tenue d'un séminaire sur la Convention relative aux droits de l'enfant. C'était à l'intention des membres du Conseil provincial de l'enfant du Sud-Kivu, qui devait être installé à l'issue de ces assises. Le lundi 27 juillet 1998, j'y ai prononcé la conférence inaugurale qui a inspiré le texte de cet article.

3. *Bwaki* signifie *kwashiorkor* en mashi, l'une des langues locales parlée par plus d'un million de Bashi qui habitent le Sud-Kivu montagneux. Et le *kwashiorkor* est une dénutrition extrême due à une carence en protéines.
4. Voir *Évolution de la couverture vaccinale antirougeole des enfants âgés de 1 an dans les zones de santé du Sud-Kivu*. PEV-LMTE/Sud-Kivu, Bukavu, 1998 ; et *Évolution des cas de décès de rougeole au Sud-Kivu/1997*. Cellule de surveillance épidémiologique de l'Inspection provinciale de la santé publique du Sud-Kivu, Bukavu, 1998.
5. Dans le numéro spécial de son bulletin *Justitia*, Kisangani, 1995, p. 11.
6. M. Ditisheim parle des *parents « enfants » de leurs enfants* dans la situation de migration : les enfants qui arrivent à maîtriser mieux et plus vite que leurs parents la langue de la société d'accueil finissent par leur servir de guides dans différentes démarches qu'exige l'intégration dans cette nouvelle société. (Voir Ditisheim, M., 1995, p. 21.)
7. *Remets ton épée au fourreau* (Jn 18, p. 11). Message des évêques catholiques du Kivu aux fidèles et aux hommes de bonne volonté. Goma, 1^{er} octobre 1998, paragraphe 6.
8. « La rue est perçue par cette catégorie d'enfants et de jeunes comme plus "sécurisante", plus "libératrice" que leurs milieux de base considérés comme frustes et coercitifs » (Masiala, M. S., 1990, p. 38).
9. Voir la *Note d'information* de l'Organisation internationale du travail (OIT) sur l'abolition du travail des enfants, février 1994.

Références

- Balegamire Bazilashe, J. 1997. *Se prendre en charge au Zaïre : regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socio-scolaire*. Lausanne, Méta-Éditions.
- Canevaro, A. 1997. « Des "gosses" dans les guerres ». *Cahiers Binet-Simon*, Lyon, n° 652, 3, p. 17-29.
- Defour, G. s.d. *La corde de la sagesse lega*. Bukavu, Éditions Bandari.
- Ditisheim, M. 1995. « "Je fais deux vies..." Migrations et adolescence. Regards ». *Vous avez dit... pédagogie* (Neuchâtel, Suisse), fév., n° 35.
- Hacker, F. 1972. *Agression/Violence dans le monde moderne*. Paris, Calman-Lévy.
- Kagaragu, N. 1976. *Emigani bali bantu* [Proverbes et maximes des Bashi]. 3^e éd. Bukavu, Libreza.
- Louyot, A. 1989. *Gosses de guerre*. Paris, R. Laffont.
- Marc, P. 1996. *Violence familiale et sociale : une histoire bien ordinaire*. Genève, Éditions du Tricorne.
- Masiala, M. S. 1990. *Les enfants de personne*. Kinshasa, Éditions Enfance et Paix.
- Miller, A. 1984. *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris, Aubier.
- . 1986. *L'enfant sous terreur : l'ignorance de l'adulte et son prix*. Paris, Aubier.
- Stéphane, A. 1969. *L'univers contestationnaire. Étude psychanalytique*. Paris, Payot.
- Tshiala, L. 1995. *Sauver l'école : stratégies éducatives dans le Zaïre rural*. Paris, L'Harmattan.
- UNICEF ; RDC. *Condensé des activités de l'année 1997*. New York, UNICEF.

ÉPILOGUE :

ÉDUCATION ET RESPECT DE SOI

Uazuvara E. Katjivena

Des interprétations et des applications différentes

Dans les sociétés occidentales, l'éducation est le vecteur des idéaux « universels » de ces sociétés. Mais l'éducation occidentale entend également permettre aux individus de réussir, puisqu'elle contribue à la réalisation des objectifs de la société. Cependant, les relations personnelles, sociales et internationales posent des problèmes moraux spécifiques, et elles imposent des normes différentes selon qu'il s'agit de l'individu, de la société ou encore de l'État. On ne saurait considérer que l'éducation obéit à une norme universelle unique. Elle est, en effet, fonction des objectifs, vœux et aspirations de l'État, ou de la société qui la gère.

En Afrique, avant la période de colonisation, culture et éducation étaient indissociables. Avec l'introduction du système scolaire occidental formel, un changement s'est produit. La culture africaine s'est trouvée interprétée par le biais des filtres culturels d'étrangers, qui la jugeaient primitive et y voyaient un obstacle à la « civilisation ». Dans sa méthode, l'instruction apportée par les colonisateurs était tendancieuse et visait à endoctriner. Même la langue de l'instruction était celle des colonisateurs.

Langue originale : anglais

Uazuvara E. Katjivena (Namibie)

M. Katjivena a fréquenté le collège Augustineum, en Namibie. Il a représenté le mouvement de libération de l'Organisation du peuple d'Afrique du Sud-Ouest (SWAPO), en Afrique et en Europe. Il a étudié les techniques du cinéma et de la télévision, et les moyens de communication à l'Académie allemande du film et de la télévision, et à l'Université libre de Berlin. Après l'indépendance, il a travaillé à la Télévision nationale namibienne en tant que Directeur des relations publiques, et Directeur des programmes de la radio et de la télévision. Il vit aujourd'hui en Norvège, il est membre directeur de plusieurs institutions et il donne un grand nombre de conférences. Il est l'auteur ou le coauteur de plusieurs ouvrages didactiques traitant de l'éducation et de la culture.

Y a-t-il une différence fondamentale entre l'interprétation africaine et l'interprétation occidentale de l'éducation ? Selon l'*Oxford advanced learner's dictionary*, l'éducation est « un système de formation et d'instruction » (en particulier d'enfants et de jeunes dans les écoles et facultés), dont l'objectif est « d'apporter des connaissances et de cultiver des aptitudes ». Éduquer, c'est aussi « former l'esprit et le caractère¹ ». En revanche, le terme africain qui désigne l'objectif de l'éducation, c'est « affûter », c'est-à-dire « affûter » l'esprit, l'âme et le corps, « aiguïser » les aptitudes nécessaires à l'entretien de ceux-ci.

En apparence, ces définitions peuvent paraître assez proches. En pratique, elles traduisent des différences importantes entre l'interprétation africaine et l'interprétation occidentale des droits de l'enfant en matière d'éducation. Au sens africain, l'éducation commence à la naissance, et non pas au seuil de la classe. L'enfant africain est placé sous la responsabilité d'une famille élargie, d'un clan. Ce n'est pas seulement, comme en Occident, la famille nucléaire qui en est responsable. En Afrique, il existe tout un réseau de relations familiales et claniques équilibrées. Ces relations ont pour fonction d'adapter, de stimuler et d'éveiller le caractère de l'enfant, et, donc, de renforcer pendant toute son enfance ce que sa personnalité a d'unique. Dans l'éducation de l'enfant, le rôle de la famille et du clan est double : façonner le caractère et la personnalité propres à l'enfant, et le préparer à jouer un rôle dans la société.

Ces idées ne sont pas inconnues de la philosophie occidentale. Dans son ouvrage *Education and the social order*, Bertrand Russell affirme : « En fin de compte, nous ferons de meilleurs citoyens si nous sommes d'abord conscients de toutes nos possibilités en tant qu'individus, avant de nous abaisser aux compromis et aux consentements de la vie politique². »

En Occident, il semble que ce soit la famille nucléaire qui est chargée « d'élever » l'enfant à partir de sa naissance, l'État étant responsable de l'éducation de l'enfant en tant que citoyen. De façon intéressante, Bertrand Russell note aussi que « les citoyens tels que les conçoivent les gouvernements sont des personnes qui admirent le statu quo et sont prêtes à s'employer à le préserver³ ». En d'autres termes, l'État veut former de bons citoyens, mais il laisse aux parents le soin de former des « êtres humains ».

D'un point de vue général, le droit qu'a l'enfant de recevoir une éducation ne saurait être suspendu dans le vide. On ne peut non plus laisser à des institutions publiques toute la charge de l'éducation des enfants. Le perfectionnement de l'individu, le profit de la société et le rôle de cette société dans la vie internationale sont tous des buts légitimes de l'éducation. Toutefois, la façon de les atteindre varie d'un pays à l'autre. C'est l'orientation culturelle et politique générale de chaque pays qui souvent détermine l'orientation de sa politique éducative.

En Afrique, l'éducation a pour fin première non pas d'être au service de la société, mais de développer les capacités propres à chaque enfant, son code moral et sa personnalité. Dans nombre de pays dits « en développement », on considère qu'il s'agit de susciter « le respect de soi » et « la dignité personnelle ». Dans ces pays, l'enfant est amené à prendre conscience du bon et du mauvais qui se trouvent en chacun de

nous. L'idée est que cette découverte lui permettra de trouver un équilibre possible entre les deux. Ainsi deviendra-t-il ce que l'on appelle un « enfant équilibré ».

Cela est vrai indépendamment des possibilités matérielles et autres valeurs sociales. L'équilibre personnel permet à chacun de réagir, en conservant son esprit critique, aux valeurs de la société au sens large, aux valeurs de l'État et, finalement, à celles du monde, avec lequel il est amené à coopérer. Cet esprit critique est inculqué à l'enfant par l'intermédiaire d'une structure complexe au sein du système familial. Des « partisans » et des « détracteurs » désignés à cet effet font prendre conscience à l'enfant des bons et des mauvais côtés de son caractère pour l'amener à mieux se connaître et à trouver ainsi l'équilibre souhaité. Cette structure complexe de « partisans » et « détracteurs » s'étend aussi, au-delà de la famille, au système clanique. Chaque clan a un rôle spécifique à jouer en approuvant ou en critiquant le comportement des autres clans.

Cet exemple illustre la complexité du système social africain. Il faut toutefois garder à l'esprit toute la diversité qui existe au sein d'un même pays d'Afrique et, par conséquent, du continent tout entier.

Dans les sociétés africaines traditionnelles, il existe des systèmes éducatifs qui ne sont pas perçus comme tels par les Occidentaux. En même temps, les traditionalistes africains voient d'un mauvais œil le système éducatif occidental qui, selon eux, dévalue leur culture et écarte ainsi les jeunes Africains de leurs traditions. Le dicton africain enjoint de « vivre au présent en connaissant son passé, car l'avenir est la graine issue du passé et du présent ».

Il est très difficile de superposer un gouvernement de type occidental à ces diversités africaines traditionnelles. Aucun système n'a, jusqu'à présent, réussi à intégrer les complexités ethniques que l'on trouve dans chaque pays. Les pressions exercées d'en haut pour constituer un État-nation amènent à supprimer les différences ethniques. Les jeunes Africains sont obligés d'abandonner leur identité traditionnelle. Dans un avenir assez proche, ces cultures traditionnelles et leurs valeurs risquent donc de tomber dans l'oubli et, en fin de compte, de s'éteindre. Peut-on, au nom de l'éducation moderne, priver des enfants du patrimoine culturel auquel ils ont droit ?

Possibilités et conditions

Le code moral de la société ou de l'État exige que l'individu respecte ses normes. Soumis à cette pression, l'individu n'a plus guère de choix à faire dans la vie. Son code moral peut connaître un conflit interne quand la société décide que des normes nouvelles (par exemple, des normes occidentales) doivent l'emporter sur des valeurs autochtones plus anciennes. Il apprend qu'il est mal de tuer, mais que l'État peut exécuter les criminels, qu'il est permis de tuer l'ennemi pendant une guerre et que des particuliers commettent des meurtres pour se défendre. Paradoxalement, le meurtre est considéré comme moralement justifiable dans certaines circonstances. Le dilemme éthique dans lequel se trouve l'individu est alors évident.

Des problèmes similaires surgissent lorsque des codes moraux entrent en contact dans les cultures diversifiées de tel ou tel pays, ainsi qu'à l'échelle internationale.

L'éducation occidentale moderne prévoit, par exemple, l'égalité des sexes et l'éducation physique pour tous. Des parents musulmans risquent de juger cela inacceptable. Faut-il qu'ils abandonnent leurs principes culturels et religieux dans ce cas, ou le système d'éducation occidentalisé moderne peut-il s'adapter ? On voit là le type de problème qui peut se poser lorsqu'il y a heurt de codes moraux, éthiques et culturels.

Si l'on aborde la question du droit de l'enfant à l'éducation, l'aspect traditionnel ne peut être négligé. Il faut plutôt repousser les bornes de « l'éducation occidentale moderne » afin qu'elle prenne en compte les aspects qui ont été négligés à dessein dans le passé.

En principe, quand une société ou des pouvoirs publics préparent et mettent démocratiquement en œuvre des réformes, c'est dans l'intention de répondre à un besoin spécifique, de remédier aux défauts d'un système ou de le remplacer par un système « meilleur ». En Afrique, les systèmes éducatifs ont été imposés à chaque pays par les colonisateurs européens, ou copiés sur des modèles occidentaux par des gouvernements africains « modernes ». Néanmoins, il faut impérativement que nous sachions que tout système éducatif, ancien ou nouveau, peut avoir des effets positifs ou négatifs lorsqu'il est appliqué à la population. Cette prise de conscience doit porter sur le plan local comme sur le plan universel.

Le nouvel ordre mondial exige que l'on accepte aujourd'hui le principe de l'unicité de l'humanité. En même temps, il faut reconnaître que la diversité culturelle existe, et que c'est une chose de plus en plus admise. De nos jours, l'on rencontre de plus en plus rarement une culture unique à l'intérieur des frontières nationales. Il faut prendre en compte cette variété des cultures lorsque l'on élabore un programme éducatif. Le programme doit être équilibré, et allier valeurs traditionnelles et valeurs modernes. Chaque culture a quelque chose à apporter qui, combiné à d'autres éléments, peut constituer un tout équilibré. On ne saurait laisser la prédominance que l'Occident exerce actuellement dans le monde peser à ce point qu'elle interdise à des enfants d'approfondir la diversité culturelle qui constitue leur apavage naturel.

Les droits de l'enfant

L'enfant ne peut pleinement exercer ses droits en matière d'éducation dans un monde de conflits, de haine et de déréliction. Pauvreté, guerres, déplacements de population, urbanisation et effacement de la structure familiale privent les enfants d'une éducation à laquelle on reconnaît qu'ils ont droit. Les statistiques font apparaître que la production alimentaire mondiale est suffisante pour nourrir l'ensemble de la population du monde, mais il reste des enfants qui ne mangent jamais à leur faim. La pauvreté oblige de jeunes enfants à renoncer à recevoir une éducation pour pouvoir travailler et nourrir leurs parents au chômage. Les guerres transforment des enfants en soldats et en réfugiés, et les privent de la possibilité même de s'instruire. Les conflits ethniques et religieux internes déplacent des enfants dans leur pays même. L'urbanisation oblige les enfants à vivre dans des ghettos où les conditions sanitaires

sont épouvantables. Les divorces et l'écroulement de la structure familiale privent les enfants d'une stabilité favorable à l'apprentissage. La domination culturelle d'un bloc sur les autres puissances prive certains enfants de leur patrimoine culturel.

Face à de telles situations, les adultes sont impuissants à faire en sorte que les enfants exercent leur droit à l'éducation. Avant même de se prononcer sur ce qui constitue une « bonne éducation », il faut, même si la tâche est complexe, parvenir à donner aux enfants la possibilité de recevoir une éducation, quelle qu'elle soit. On définira ensuite le programme pédagogique qui enseignera aux enfants l'idéal de l'unité de l'humanité.

Avant que les systèmes d'éducation formelle n'aient été introduits, des sujets étaient déjà connus pour être doués. Pourtant, quand nous applaudissons aux réussites individuelles, nous ne nous rendons pas compte que ce n'est pas nécessairement l'éducation reçue à l'école qui les a permises. Mais les sujets doués n'ont pas besoin de se sentir supérieurs pour obtenir des postes élevés.

Fondamentalement, toute personne équilibrée et pourvue de dons particuliers peut réussir, qu'elle ait reçu ou non une éducation formelle. Nombre de sociétés s'appuient sur l'équilibre entre les deux types d'éducation (formelle et non formelle) dans la formation d'individualités accomplies.

Un système qui transforme les enfants en victimes, quelle que soit l'idée qu'il se fait de lui-même ou le fondement de son pouvoir, ne peut en rien se prétendre juste. Pour que les enfants réussissent, il faut surtout une atmosphère harmonieuse. Un enfant persécuté n'apprend que l'agression. Ces victimes sont enfermées dans un cercle vicieux dont elles ne semblent pas pouvoir sortir. La victime a en effet besoin de sentir sa grandeur, parce qu'elle souffre d'un complexe d'infériorité. Celui qui se sent inférieur a soif de supériorité, et c'est ainsi que de victime il devient persécuté. Le cercle tragique est alors condamné à se répéter.

Une individualité harmonieuse, à la personnalité équilibrée, ne cherche pas à paraître plus grande ou plus petite qu'elle n'est.

- Pour qu'un enfant trouve un bon équilibre, il faut d'abord qu'il apprenne à se respecter.
- Un enfant qui se respecte a confiance en lui-même.
- Un enfant qui se respecte a confiance en autrui, et respecte autrui.
- À la source de l'amour, on trouve la confiance en autrui et le respect d'autrui.
- L'enfant qui aime aimer est responsable.
- Un enfant responsable est digne de confiance.

L'enfant doué de toutes ces qualités est équilibré et, de ce fait, a une personnalité harmonieuse.

Une éducation saine commence par l'apprentissage du respect de soi, fondement d'une personnalité stable, et qui engendre la confiance en soi, qui se traduit par la confiance en autrui et le respect des autres. La confiance et le respect sont à la source de l'amour. L'amour est responsabilité et fiabilité.

Un enfant doté de toutes ces qualités est une personne équilibrée et harmonieuse qui n'aspire pas à être plus grande ou moins grande qu'elle n'est. C'est ce qu'exprime ce court poème norvégien d'Inger Hagerup, intitulé *Mauren* (La fourmi) :

*Petite ?
Moi ?
Pas du tout !
Je suis bien assez grande.
Je me comble moi-même
En longueur et en largeur,
Du haut jusqu'en bas.
Et vous, seriez-vous
Plus grand que vous-même ?
[Traduction libre]*

Notes

1. *Oxford advanced learner's dictionary of current English*, 4^e éd., Oxford University Press, 1989.
2. Bertrand Russell, *Education and the social order* [Éducation et ordre social], Londres, Unwin, 1932.
3. *Ibid.*

TENDANCES/CAS

LES INSTITUTS DE VILLAGE

EN TURQUIE

Ali Arayici

Le paysan est le maître de ce pays et l'élément essentiel de notre société. C'est ce paysan qui, jusqu'à ce jour, a été privé de la lumière de l'instruction. Par conséquent, l'objectif de la politique d'éducation que nous suivrons sera l'éradication de l'ignorance actuelle (Atatürk, 1945).

La position de Kemal, que cette phrase éclaire, était celle qui défendait une extension de l'instruction à toutes les couches de la population. Dès la proclamation de la République de Turquie (le 29 octobre 1923), le gouvernement kémaliste entreprit de chercher une nouvelle identité nationale et culturelle pour le pays : aussi, une vaste campagne de réformes fut entreprise par le gouvernement pour faire face au problème de l'alphabétisation, qui représentait l'une de ses préoccupations majeures. Selon les termes de la Constitution de la République de 1924, le développement de l'éducation nationale représentait l'une des tâches principales du gouvernement, qui prit son contrôle en charge. On visait une transformation dans la conception du pouvoir, qui passerait par le rétablissement des institutions étatiques et par l'adoption d'une nouvelle réglementation juridique et sociale dans tous les domaines : l'abolition du califat ; la suppression des écoles religieuses ; l'unification et la laïcisation de l'enseignement (3 mars 1924) ; la dissolution de certains ordres religieux entravant le développement socio-culturel et économique du pays ; l'abolition de

Langue originale : français

Ali Arayici (Turquie)

Doctorat d'État ès sciences humaines (spécialité : sciences de l'éducation) et professeur d'université. Il a travaillé de 1987 à 1998 dans différents domaines de l'éducation à l'Université de Paris-VIII, au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et à l'UNESCO. Ses recherches portent actuellement sur l'éducation comparée, l'alphabétisation et l'éducation pour tous, la formation des enseignants, l'enseignement interculturel, l'enseignement de la langue et de la culture maternelles, et sur l'éducation des minorités. Auteur ou coauteur de dix ouvrages et de plus de 150 articles traitant de divers sujets relatifs à l'éducation. Son ouvrage le plus récent, publié en langue turque, s'intitule *Réflexions et suggestions sur les problèmes des travailleurs immigrés et de leurs enfants en Europe*. Istanbul, Doz Yayinlari, 1998.

l'islam comme religion officielle ; l'interdiction de la polygamie ; l'apparition du concept de l'individu citoyen et de la volonté d'émancipation des femmes (qui obtiendront le droit de vote en 1934) ; l'adoption des caractères latins, du calendrier grégorien, du système métrique décimal ; la nationalisation des grands monopoles étrangers (sel, tabac, alcool, chemin de fer, textile, mines, etc.) ; les réformes agraires (quoique très limitées), commerciales et industrielles. Tous ces changements devaient contribuer au développement de la Turquie. Le pouvoir attribuait à l'enseignement une double finalité : d'une part, il devait aider à la création d'un État laïc et moderne, et, d'autre part, il devait permettre l'émergence d'une conscience commune parmi les nouveaux citoyens.

La doctrine scolaire prônée par les kémalistes fut exposée en ces termes, dans un discours-programme de Mustafa Necati, alors Ministre de l'éducation nationale, en 1927 :

Il faut que tout citoyen puisse profiter d'une éducation nationale, laïque, moderne et démocratique. Par le mot *nationale*, on doit entendre que le but principal poursuivi par l'enseignement est l'adaptation de la jeunesse à l'idéal et à l'organisation actuels de la société turque afin de donner aux jeunes le maximum du pouvoir réalisateur au sein de la société turque. Par le mot *moderne*, on veut dire que l'enseignement doit dorénavant être basé sur les principes scientifiques actuels afin de donner à l'individu le plus de compétences possible dans le domaine de l'action. Par le mot *laïque*, il faut comprendre que l'enseignement doit être débarrassé de toute influence religieuse et affranchi de toute superstition. Le mot *démocratique*, enfin, signifie que tous les citoyens et toutes les citoyennes, riches ou pauvres, indépendamment de leur condition sociale, doivent avoir la possibilité d'étudier et de prétendre, dans la mesure de leurs capacités, à toutes les situations (Deny et Marchand, 1933).

L'importance de l'enseignement en milieu rural

La campagne d'alphabétisation menée à partir de 1928 joua un rôle très important dans la création d'un État laïc. La jeune république désirait atteindre le niveau de la civilisation occidentale contemporaine en la prenant pour modèle. En 1927, sur une population totale de 13,6 millions d'habitants, 89,4 % ne savaient ni lire ni écrire. Parmi la population villageoise, la proportion d'analphabètes atteignait 94 %. Près de 30 000 villages, sur les 35 000 que compte la Turquie, n'avaient pas d'école. Les campagnes turques étaient nettement en retard face aux villes sur le plan social, mais aussi sur le plan culturel et sur le plan économique.

Les principales difficultés auxquelles se heurtait l'école primaire étaient liées à l'extrême dispersion de la population rurale, à la pénurie des maîtres d'école et à la quasi-inexistence des infrastructures (Arayici, 1987). L'ensemble des autorités compétentes s'accordaient à dire qu'il convenait de mettre en place un système éducatif structuré, adapté aux réalités économiques et sociales du pays. Entre autres, l'une des questions qui se posaient était de savoir s'il fallait imposer le même cursus en ville et à la campagne. Pour des raisons d'ordre économique, la plupart des villages, et en particulier les villages de moins de 400 habitants, ne pouvaient guère prétendre

à des écoles de type « urbain ». Pour ne pas peser de manière insoutenable dans le budget de la nation, l'enseignement villageois devait inévitablement s'orienter vers des formules spécifiques (Dumont, 1978). Mais, où trouver les ressources nécessaires à la construction d'écoles, comment donner des salaires aux maîtres et comment établir des centres de formation d'instituteurs ? De toute évidence, il ne s'agissait pas seulement d'alphabétiser les masses rurales, l'enseignement devait aussi guider la paysannerie dans la voie du progrès économique, social et culturel. On s'interrogea alors sur les contenus des programmes. Ainsi, à partir de 1923, un important courant de propositions théoriques destinées à répondre à ces questions a vu le jour.

La mobilisation en faveur de l'éducation des adultes

Les anciens caractères arabes, inappropriés à la langue turque et mal connus de la majorité de la population, ralentissaient le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les élèves, découragés, terminaient leur cycle primaire obligatoire de quatre ans sans savoir lire ni écrire.

Un recensement effectué en 1927 avait montré que moins de 9 % de la population maîtrisaient les caractères arabes. L'année 1928, qui vit naître une vaste campagne contre l'analphabétisme chez les adultes, fut marquée par l'adoption des caractères latins. Il ne faut pas oublier, en effet, les faiblesses de l'ancien système : les Ottomans parlaient uniquement l'ottoman alors que le peuple parlait le turc. La réforme de l'écriture fut l'une des expériences les plus fructueuses menées en Turquie à cette époque puisqu'elle permit le succès indéniable de la politique d'alphabétisation. L'autre réforme décisive fut l'abolition de l'enseignement religieux et l'unification de tout l'enseignement.

À l'origine, la nécessité d'un mouvement d'alphabétisation s'est faite pressante pour deux raisons : il s'agissait de sortir toute la population d'un illettrisme subi ; et l'État kémaliste doutait qu'il fût possible d'instruire les enfants sans donner parallèlement une éducation aux adultes. En effet, si les enfants devaient être éduqués selon les principes kémalistes, cette éducation leur était dispensée par des adultes. Il devenait alors évident que l'instruction des adultes devait constituer le point de départ de la campagne d'alphabétisation. Le parti estimait, de la même manière, qu'il devait inculquer aux paysans son idéologie, par le biais d'une éducation politique du paysan. Le nouveau régime avait besoin de former la jeunesse, en faisant d'elle une génération inspirée de ses propres idées. Pour cela, les kémalistes ont souhaité une grande mobilisation en faveur de l'alphabétisation des masses rurales, en s'aidant des Foyers turcs (Türk Ocakları, 1913-1931), des Écoles nationales (Ulus Okulları, 1928), des Classes du peuple dans les campagnes (Halk Odaları, 1932), des Maisons du peuple dans les villes (Halk Evleri, 1932) ou encore de l'éducation au sein de l'armée.

Une réflexion sur l'enseignement en milieu rural

L'un des premiers pas réalisés dans la direction d'une alphabétisation massive fut l'appel à des pédagogues de renommée mondiale. Cependant, ces personnalités (chercheurs, membres de commissions étrangères, éducateurs et pédagogues) avaient du mal à se défaire de leur vision première et superficielle de ce pays qu'ils connaissaient peu et qu'ils découvraient, et les théories auxquelles ils aboutissaient n'étaient en rien adaptées aux problèmes réels. Dewey (1939) proposait une refonte complète du système turc réalisée d'après le modèle occidental, cela dans toutes les branches de l'éducation, de la direction à l'administration. Les experts qui suivirent (Kühne, Kerschensteiner, Buyse, la mission Kemerrer) (Basgöz et Wilson, 1968) s'accordaient à vanter les mérites de l'enseignement technique à tous les niveaux du cursus scolaire et à décrier l'instruction par les livres.

Les années 30 furent caractérisées par un nombre important d'articles consacrés au problème de l'enseignement. C'est surtout dans les revues publiées par les « Maisons du peuple » que les idées fleurissaient : on exaltait les avantages de l'école inter-villageoise, on proposait des plans de bâtiments scolaires, on donnait en exemple le système éducatif de Roumanie, de Suède, du Danemark, du Japon, du Mexique, d'Allemagne, de Bulgarie, etc., on discutait des programmes et des horaires. Parfois, une suggestion originale apparaissait :

Ismail Hakkî Baltacıoğlu (ancien recteur de l'Université d'Istanbul) exposa ses théories pédagogiques en 1933, dans un ouvrage intitulé *Sosyal Okul* [L'école sociale]. Convaincu de la nécessité de relier l'école aux activités économiques et sociales du milieu environnant, il attachait une grande importance à l'apprentissage des techniques de production et souhaitait une intervention directe de l'école dans la vie économique. Selon lui, les biens produits dans le cadre de l'activité scolaire devaient pouvoir être utilisés ou vendus (Dumont, 1978).

Baltacıoğlu plaçait l'expérience des situations réelles au centre de son système éducatif. L'école villageoise devait participer à la vie économique de la communauté rurale et jouer un rôle d'entreprise pilote. On considérait ainsi que l'instituteur devait s'intégrer dans la collectivité, posséder au village une maison et des terres, tirer une part de sa subsistance des travaux de culture et d'élevage. Hîfzîrahman Rasit Öymen, Ismail Hakkî Tonguç et Nusret Kemel, qui partageaient cette conception, rappelaient que des systèmes similaires fonctionnaient en Bulgarie et en Roumanie notamment (Öymen, 1939 ; Tanel, 1936 ; Dumont, 1978). La plus grande partie de la population étant rurale, on a cherché une solution dans la création d'écoles agricoles afin de développer l'agriculture du pays. Jusqu'en 1931, on ouvrit plusieurs écoles agricoles, ensuite fermées pour diverses raisons. Ce n'est que vers la fin des années 30 que commença la grande mobilisation pour l'éducation, grâce à Tonguç.

La conception pédagogique de Tonguç

Ce n'est qu'en 1935 que Tonguç, jeune enseignant qui venait d'être nommé directeur général de l'enseignement primaire, parvint à susciter, par son enthousiasme et son énergie, une véritable révolution pédagogique :

Le village turc [...] a besoin de héros. Il lui faut une armée de héros techniciens pour assécher les marécages, soigner la malaria et le trachome, construire l'école, panser les blessures, accoucher les femmes, apprendre aux paysans à conduire et à réparer les charrues, à sélectionner les grains, à faire les semailles, à planter des arbustes [...]. Le village a besoin de héros, et ces héros doivent sortir du village (Tonguç, 1938).

Sous son impulsion, les villageois se mettront à construire des écoles, et des jeunes gens se tourneront vers le métier d'instituteur. Entre le mois d'août 1935 et le mois de septembre 1946, Tonguç devint le maître à penser le plus influent des nouvelles générations d'instituteurs. Ses conceptions rejoignaient celles de Kerschensteiner et de Pestalozzi. Sur le plan pratique cependant, Tonguç semble avoir davantage puisé son inspiration dans les expériences réalisées en Bulgarie et en Roumanie. Ainsi, le système bulgare, qui attribuait à l'école un rôle capital dans l'animation de l'économie villageoise, constituait à ses yeux un modèle qui s'accordait beaucoup mieux aux réalités du village turc.

À l'instar de pédagogues socialistes, il mettait l'accent sur la valeur éducative du travail agricole et technique. Cependant, tout en soumettant les enfants à ces activités d'adultes, il entendait libérer leur créativité en encourageant la pratique des arts plastiques et du jeu, suivant les voies de Pestalozzi et de Montessori. Dès 1935, il s'agissait de parer au plus pressé, c'est-à-dire de former des maîtres et de combler progressivement le gouffre de l'analphabétisme anatolien. Conscient de l'énorme besoin en instituteurs ruraux, mais également de l'impossibilité, liée à la conjoncture économique de l'époque, de leur recrutement en masse, il fallait se résoudre à chercher une solution adaptée aux dures réalités du moment.

Le projet d'éducateur (« Egitmen Projesi »)

Les instituts de village apparaissent d'emblée comme une réponse de Tonguç aux problèmes posés par l'enseignement primaire dans les villages. Avec un nombre d'enfants en âge scolaire qui n'excédait pas 40 par village, il semblait impossible de doter chacun d'eux d'une école et d'un instituteur. Le « projet d'éducateur » se proposait donc d'envoyer, dans les villages où le nombre insuffisant d'élèves ne justifiait pas la création d'un poste d'instituteur, des éducateurs dont la tâche consistait, d'une part, à apporter un enseignement aux enfants et, d'autre part, à guider d'un point de vue technique les paysans dans la réalisation des travaux agricoles. Ces éducateurs étaient des villageois ayant au moins le grade de caporal, choisis par les autres habitants. Une fois accomplie leur formation, ils retournaient dans leurs propres villages et dispensaient leur enseignement au sein d'écoles ou de fermes qui offraient

la possibilité de mener des travaux pratiques agricoles. Deux sessions de formation d'éducateurs suffirent à démontrer le bien-fondé d'une méthode qui ne pouvait cependant constituer la base d'une politique d'éducation nationale. On se dirigea alors vers la création des instituts de village dont le premier, appelé plus tard *Ciftéler*, vit le jour en 1937.

Les instituts de village : 1940-1952

CRÉATION

Ces instituts furent créés le 17 avril 1940 par le Ministère de l'éducation nationale, dans le but de préparer les jeunes villageois à enseigner aux enfants et aux adultes dans leurs propres villages. À cette fin, les instituts de village s'implantèrent dans diverses régions de la Turquie (*Köy Enstitüleri*). Parallèlement, les élèves étudiaient l'agronomie afin d'aider les paysans à moderniser leur agriculture. Il s'agissait d'une « conception de l'éducation basée sur la production ». Les instituts de village avaient en effet d'autres buts que celui de la seule alphabétisation ; aussi, leur création, leurs pratiques et leurs méthodes furent-elles, pour l'ensemble de l'éducation mondiale, une « nouveauté ».

Au moment de leur création, la loi n° 3803 fut promulguée, dont l'article premier dispose que « les instituts de village sont ouverts par le Ministère de l'éducation nationale sur les lieux ayant des terrains propices aux travaux agricoles afin de former pour les villages des instituteurs et d'autres personnes qualifiées pouvant être utiles ». L'article suivant prévoit les critères d'admission en ces termes :

On admet dans ces instituts, après sélection, des enfants appliqués et en bonne santé ayant terminé le cycle complet de leurs études primaires dans les écoles de village. La durée des études dans ces instituts est d'au moins cinq ans. Les élèves que l'on juge inaptes à devenir instituteurs sont orientés vers diverses formations professionnelles dont la durée est déterminée par le Ministère de l'éducation nationale (Dolay, 1978).

Les élèves qui entraient à l'institut de village devaient avoir moins de seize ans ; les études s'étendaient sur cinq ans, au terme desquels l'élève devenait instituteur.

Les instituts de village ont joué, dans l'évolution culturelle et politique de la Turquie, un rôle de première importance. Leurs fondateurs avaient même l'ambition de leur faire jouer, à long terme, un rôle économique, en développant dans les villages un esprit coopératif — ce qui n'a pas été sans inquiéter les grands propriétaires terriens. Ces instituts ont formé toute une génération de paysans-intellectuels qui devinrent des instituteurs ruraux et bien souvent des instituteurs-écrivains. C'est à eux que l'on doit la floraison des « romans paysans » qui sensibilisèrent l'intelligentsia turque aux plus urgents problèmes des campagnes. Ce sont eux aussi qui furent les principaux animateurs des syndicats d'enseignants de Turquie (*Türkiye Öğretmenler Sendikası* — TÖS), à partir de 1960 (Arayıcı, 1987).

LIEU D'IMPLANTATION

Devant les résultats positifs de l'expérience, on décida, en 1940, d'implanter quatorze nouveaux instituts, dans le prolongement des essais de *Ciftéler* et de *Kızılçullu* dans la province d'Izmir. Tonguç bénéficia de tous les appuis légaux indispensables à l'organisation du mouvement des instituts, notamment la coopération du Ministre de l'éducation, M. Yücel, et le soutien du Président de la République, M. İnönü. La localisation des instituts de village correspondait à une stratégie par laquelle on espérait garder intacte la motivation des futurs enseignants et leur conscience des véritables besoins de la population. Si le but était de changer le village et la vie des paysans, il fallait s'en tenir à la méthode d'application directe au sein du milieu en question. L'expérience montrait que des instituteurs instruits à la ville avaient tendance à s'éloigner des réalités de la campagne (Arayıcı, 1987).

Chaque institut était doté d'un domaine d'environ 350 hectares consacré à la production. Les enseignants, leurs familles et les élèves vivaient en collectivité, constituant des ensembles de résidences, de production, d'innovation agricole et d'enseignement. Les enseignants constituaient une unité autogérée sur le plan économique, l'autofinancement étant réalisé par la commercialisation de la production et par les coopératives (Gökalp, 1985). Au centre d'une vaste exploitation agricole, chaque institut était conçu comme une cellule économique indépendante, dans laquelle maîtres et élèves subvenaient à leurs propres besoins : ils devaient construire (les salles de classe, les dortoirs, les ateliers), cultiver, enfourner le pain, soigner le bétail, réparer les machines agricoles, planter les arbres, creuser les canaux, tracer des chemins... Dès 1941, la plupart des subventions que leur accordait l'État ayant été supprimées, les instituts se virent contraints d'assurer leur propre subsistance. Le 19 juin 1942, au regard des expériences acquises, fut promulguée la loi n° 4274, intitulée « loi d'organisation des instituts et des écoles de village », mettant fin à la période dite « expérimentale ». Désormais, les établissements officiels, obligatoires et gratuits ouverts dans les villages étaient les suivants : les écoles de village confiées aux éducateurs, les écoles de village confiées aux instituteurs, les écoles de village confiées aux instituteurs et aux éducateurs, les écoles de village régionales, avec ou sans pension (si l'endroit et les terres labourables y étaient favorables, on préférait ouvrir ces écoles dans les centres communaux), les écoles du soir et les cours professionnels de village et de région.

ENSEIGNEMENT

Contrairement au principe formulé après la seconde guerre mondiale par Dewey dans le système d'*open education*, il s'agit davantage d'un travail visant la production que d'un travail simplement lié à l'apprentissage. La durée des études dans l'institut était de cinq ans. En 1942, une loi fixait le programme, orienté autour de trois axes principaux : les disciplines culturelles (turc, histoire-géographie, mathématiques, langues étrangères, physique, chimie, composition, pédagogie, sciences civiques, sciences militaires, etc.) ; l'enseignement pratique et théorique de l'économie et des

techniques agricoles (initiation à la coopération, jardinage, cultures industrielles, zootechnie, élevage, apiculture, sériciculture, pêche, artisanat, etc.) ; et les loisirs (lecture, débats, spectacles dramatiques et folkloriques) (Dolay, 1978).

Les instituts de village, chargés de l'éducation de toute une population rurale et aussi d'assurer la réduction du fossé énorme séparant la campagne et la ville, ne pouvaient se contenter d'une simple alphabétisation. Ils se proposaient donc d'assurer « la formation des paysans à l'intérieur des villages. Une telle éducation assurait un certain niveau de culture générale, tout en préparant les enfants des villages aux problèmes d'une économie agricole et aux modes d'industries primitives » (Timur, 1971). À partir de cela, un nouveau type d'éducateur était né : l'instituteur, qui, lui aussi, était paysan et producteur agricole, et non pas le représentant de l'« État », envers qui les villageois n'éprouvaient que méfiance. Les rapports entre les établissements d'enseignement et les paysans en étaient ainsi facilités, de même que l'adaptation de l'instituteur à ses élèves.

À leur sortie des instituts, les instituteurs devaient effectuer un service obligatoire de vingt ans. Ils recevaient une prime, en début de carrière, pour subvenir à leurs frais d'installation, puis un salaire « symbolique » leur était versé tous les trois mois. On leur attribuait un logement, un terrain, des animaux et des semences, considérés comme les biens communs du village, au même titre que l'école, ainsi que des livres. Leur tâche supposait de faire marcher les ateliers, de cultiver les jardins potagers, les champs, les pépinières et de s'occuper des étables de l'école, de façon à en faire profiter tous les villageois et à leur apprendre de nouvelles techniques de production. Leur mission consistait aussi à les guider dans la mise en valeur marchande de leur production, en vue de la tenue d'expositions ou de foires, et à tenter de résoudre leurs problèmes administratifs. L'instituteur devait, en outre, organiser des conférences, des séances de lecture et toute autre activité destinée à promouvoir la culture du village et les arts populaires.

L'INSTITUT SUPÉRIEUR DE VILLAGE

L'institut supérieur de village (*Yüksek Köy Enstitüsü*), situé à Hasanoglan, assure la formation initiale et la formation continue des professeurs d'instituts de village, des inspecteurs divisionnaires et des directeurs mobiles. D'autre part, l'institut d'Hasanoglan est le centre de recherche portant sur « l'évolution des écoles de village selon les besoins changeants et de plus en plus précis de ces derniers ». En somme, il doit être le « cerveau et le cœur » du système des instituts (Tonguç, 1970). Ainsi, la gestion des instituts de village est en grande partie assurée par l'institut supérieur de village et, dans une moindre mesure, par la direction de l'enseignement primaire. Les élèves de l'institut supérieur de village sont choisis par leurs propres professeurs parmi ceux des instituts de village, puis ils sont soumis à un concours. La durée des études y est de trois ans, et les élèves ont le choix entre les huit branches suivantes : beaux-arts, construction, travaux métallurgiques, soins vétérinaires, élevage, agriculture, arts ruraux et manuels, économie des entreprises agricoles. Pour chaque branche, des matières relatives à la culture générale et au

domaine professionnel sont obligatoires. De 1943 à 1946, on a réellement dispensé, à l'institut supérieur de village, un enseignement de spécialisation, d'un niveau compétitif par rapport aux autres établissements offrant les mêmes disciplines. Critiqué, car pressenti comme un concurrent sérieux des établissements supérieurs classiques, l'institut supérieur de village disparaît en 1946, au moment où il atteignait ses objectifs et commençait à combler les lacunes des instituts de village.

PARTICIPATION DÉMOCRATIQUE À LA GESTION DE L'INSTITUT

Soulignons que, pour la première fois dans le domaine de l'enseignement en Turquie, la participation des élèves à la gestion est effective et qu'elle se manifeste au sein du Comité de gestion de l'institut supérieur de village, dont les élections se font à bulletin secret. Les membres du comité élisent, toujours par vote secret, un président et un rapporteur choisis parmi eux. Le comité prend les décisions essentielles concernant les travaux et le fonctionnement. De plus, le comité est investi du pouvoir de contrôle et d'examen des affaires de l'institut, etc. Engin Tonguç, fils du fondateur des instituts, résume les tâches du comité comme étant :

De réglementer les affaires de l'éducation et de l'enseignement à l'institut supérieur de village, de contrôler celles des autres instituts et de communiquer les résultats aux instituts concernés, par le canal du Ministère, de diffuser aux autres instituts les travaux et les méthodes que le comité trouve originaux et positifs, de corriger les erreurs dans les méthodes d'enseignement, d'encourager l'application, de façon similaire dans tous les instituts, de toutes les activités porteuses d'une valeur éducative (comme les conférences de week-end, la lecture, etc.), de faire préparer le plan d'application des écoles de village, de prendre les précautions pour faire bénéficier les diplômés des instituts des bons résultats obtenus dans les écoles d'application des instituts, d'ouvrir des cours, des expositions, et de procurer des livres et des périodiques pour la formation professionnelle des instituteurs, de préparer et de présenter au Ministère de nouveaux projets de gestion pour les instituts et les écoles de village, et de diffuser les résultats par des moyens divers (Engin Tonguç, 1970).

Ce comité est composé des membres suivants :

- deux enseignants de l'institut supérieur de village, élus pour six mois par les enseignants de ce même établissement ;
- deux enseignants d'instituts élus pour six mois par les enseignants de deux instituts sélectionnés ;
- deux directeurs d'instituts et deux responsables d'éducation, élus pour trois mois dans les instituts par le Ministère de l'éducation nationale ;
- trois étudiants de l'institut supérieur de village, élus par les autres étudiants de l'établissement pour une période de six mois ;
- un élève d'institut en quatrième ou cinquième année, élu pour trois mois par les élèves d'un institut différent pour chaque période ;
- un représentant du Ministère de l'éducation nationale ; et

- un conseiller et un contrôleur, élus pour une période de six mois, issus d'un institut différent pour chaque période.

Fermeture des instituts de village

Au lendemain de la guerre, les changements opérés au sein du système éducatif turc se multiplièrent rapidement. La Turquie s'ouvrit à la démocratie pluraliste. L'orientation progressiste, foncièrement laïque et démocratique des instituts de village, ne tarda pas à provoquer l'hostilité croissante des milieux conservateurs et religieux, restés puissants en milieu rural. L'arrivée au pouvoir du parti démocrate, en 1950, et le passage au multipartisme constituèrent des éléments favorables à l'installation de la classe capitaliste. Avcioglu souligne que :

Les slogans en faveur de la liberté et des droits de l'homme cachent en fait une idéologie fondée sur les intérêts de ces classes. [...] L'une des premières innovations des libertaires de 1946 fut : « Pas de liberté pour les ennemis de la liberté. » Ce slogan est utilisé avec succès pour anéantir tous les révolutionnaires, des plus extrémistes aux plus modérés, pour interdire la gauche et pour détruire les mouvements tels que la réforme agraire et les instituts de village, en les montrant comme émanant du communisme (Avcioglu, 1960).

Progressivement vidés de leur substance spécifique par une série de mesures restrictives, les instituts cessèrent pratiquement d'exister, à partir de 1947. C'est en 1954 que le parti démocrate (parti conservateur) décida de supprimer toute préparation particulière à l'enseignement rural. La seule et unique « École normale d'instituteurs » remplacerait dorénavant les deux anciennes institutions. C'est ainsi que prit fin l'expérience des instituts de village et qu'on revint au système classique d'enseignement primaire. On peut dire d'emblée que les questions auxquelles ils avaient tenté de répondre demeurent : l'instruction religieuse, quasiment éliminée dans les écoles durant la période kémaliste, refait son apparition après 1950, en réponse d'ailleurs à la demande des parents. Du fait que les caractères du Coran (*Kuran*) soient restés arabes, les enfants sont confrontés à deux systèmes d'écriture différents.

Rôle socio-économique et culturel

À l'époque de l'ouverture des instituts de village, en 1940, le taux de scolarisation était de 35 % ; ce taux devait atteindre 55 % en 1950. En ce qui concerne l'alphabétisation, on observe une progression significative entre l'année 1935, où le taux d'alphabétisation général était de 19,2 % (39,3 % des hommes et 9,8 % des femmes), 1945, où ce taux général d'alphabétisation atteignait 29,9 % (41,9 % des hommes et 16,1 % des femmes) et, enfin, 1950, où le taux général avait atteint 32,4 % (44,8 % des hommes et 19,4 % des femmes). On le voit : grâce aux instituts de village, la scolarisation et l'alphabétisation se mettent en marche.

À la fin de l'année scolaire 1946, le nombre d'instituteurs formés au sein des instituts était de 5 442. İsmail Hakkı Tonguç (1938) commente à ce sujet que : « Le

total des instituteurs et des moniteurs issus des instituts est de 14 298. Quand on pense que 108 ans d'efforts n'ont permis de former que 6 786 instituteurs destinés aux écoles de village ! D'autre part, on compte, dans le même temps, 17 000 élèves étudiant dans les instituts. » En dépit du ralentissement du mouvement des instituts, amorcé en 1946 à la suite des changements d'ordre politique, le nombre des instituteurs et des moniteurs sortis des instituts s'élève encore à 30 987 en 1952 (Tekben, 1974). D'après un plan décennal préparé en 1945, les besoins minima en instituteurs, pour l'ensemble des villages, auraient été satisfaits en 1955, et on aurait pu former, à partir de cette date, un nombre important de techniciens qualifiés pour subvenir aux besoins des villages (*Livre offert à Tonguç*, 1961).

Le financement des programmes d'enseignement constitue souvent le problème le plus grand, cela aussi bien dans les pays industrialisés que dans les autres. Il s'agit d'un domaine peu rentable, et dont les résultats ne se font sentir qu'à très long terme. Surtout dans les pays en voie de développement, il faut prévoir des sommes importantes dans les budgets nationaux pour mettre sur pied toute une infrastructure d'enseignement, ainsi que pour former les éléments qui seront chargés de la scolarisation d'une population dont la plus grande partie est analphabète. Dans le cas des instituts, ces coûts étaient minimisés grâce au principe de l'éducation par le travail : la plupart des outils et des instruments de travail utilisés étaient manufacturés dans les propres ateliers des instituts et la contribution de l'État ne consistait plus qu'à fournir les matières premières nécessaires au démarrage des activités. Une fois leur fonctionnement mis en route, les instituts développaient eux-mêmes leurs moyens pour atteindre et même dépasser le stade de l'autosuffisance. Tekben, directeur d'institut explique :

Nous produisons nous-mêmes les aliments comme le pain, le lait, le yogourt, le vin, les légumes, les fruits, la farine, le maïs et la nourriture des animaux. Nous avons un troupeau de 500 moutons, nous avons des vaches, de la volaille, des vignobles et une plantation de plus de 100 000 peupliers. Nous nous procurons très peu de nourriture à l'extérieur. [...] Le calcul était simple : nous possédions plus de 10 000 abricotiers. Un abricotier mûr donne entre 70 et 80 kilos d'abricots. Nos arbres n'avaient encore que cinq ou six ans, et, déjà, nous récoltions 10 000 kilos de fruits. Plus tard, ce chiffre devait atteindre 100 000 kilos. Cela représentait 500 000 livres turques. Pourtant, même la moitié de cette somme aurait suffi à notre subsistance, parce que notre allocation annuelle ne dépassait pas 290 000 livres turques. Les frais de construction, nos salaires et toutes les dépenses étaient compris dans cette somme (Tekben, 1974).

L'intérêt majeur des instituts, sur le plan économique, ne se résume pas à leur caractéristique d'autogestion : il se mesure aussi à leur contribution directe à l'économie nationale par leur production. Les instituts fonctionnaient comme des entreprises de production, cette production ne se limitant pas seulement à leurs propres besoins. Ils fournissaient aussi les villages alentour en produits alimentaires, denrées agricoles, outils, etc., à des prix accessibles aux paysans. Certains économistes et historiens attribuent même à la fondation des instituts une finalité première d'ordre éco-

nomique, qui consisterait à accroître la production (Timur, 1971). En définitive, quelles que soient effectivement les raisons de la création des instituts, l'apport économique qu'ils représentent s'accroît, en particulier durant les années de guerre, alors que le pays souffre d'une grande pénurie.

Cette question est cependant controversée : ainsi Kirby (spécialiste américain de l'enseignement turc) émet pour sa part quelques réserves, considérant que :

Au cours de la période de six ans pendant laquelle les objectifs économiques des instituts étaient parfaitement définis, il leur était néanmoins impossible de parvenir au niveau de l'indépendance économique. [...] Premièrement, les instituts n'étaient pas suffisamment approvisionnés en capital. D'autre part, ils avaient été fondés à une époque de pénurie de matériel et de ressources économiques, dans des conditions d'inflation où seuls pouvaient s'en sortir les accapareurs et ceux qui tiraient leurs profits en contrevenant aux lois. Ils étaient établis à une époque où les entreprises agricoles nourrissaient difficilement les paysans et où il y avait même parfois des disettes, inconnues jusqu'alors. Les administrations des instituts, comme elles-mêmes l'admettent, n'avaient aucune expérience en matière de gestion économique. Mais, le plus important était peut-être que les instituts se voyaient contraints d'œuvrer dans un système économique, administratif et judiciaire totalement opposé à leurs buts et à leurs besoins. Ils n'étaient pas en mesure d'échapper aux obstacles du système, comme pouvaient le faire les chefs d'entreprises privées ou les entreprises d'État ayant une autonomie économique. Ce qui est étonnant, c'est de voir comment, dans ces conditions, les instituts ont pu influencer leurs régions au cours de cette période de dix ans. Un autre point, plus important encore, est que cette influence s'est accrue depuis la fin de la guerre jusqu'à la fin de 1946 (Kirby, 1962).

On mesure ensuite les progrès réalisés dans le domaine de la littérature. En 1947 furent publiées les *Lettres de mon village* de M. Makal. Ce nouveau réalisme explosa comme une bombe. D'autres auteurs suivirent, parmi lesquels Baykurt, Basaran, Kaftancioglu, Apaydin, Akçam, Kudar et Burkey. Le village commença à intéresser la ville. Pour la première fois, grâce aux instituteurs, sa voix pénétrait les grands murs des couloirs politiques, des salles de discussions intellectuelles, des publications formant l'opinion publique, et même les frontières nationales, en dépit des interdictions et des persécutions. À partir de 1960, les instituteurs issus des instituts travaillèrent de plus en plus activement au sein de la Fédération nationale des unions des enseignants de Turquie. Encore aujourd'hui, ces instituteurs-écrivains exercent leur activité dans plusieurs domaines (culturel, éducatif, syndical, politique, etc.).

De l'influence des instituts de village sur les systèmes éducatifs et sur les pédagogues du monde entier

Des expériences pédagogiques voisines de celle constituée par la création des instituts de village en Turquie se sont développées dans différents pays du monde (Espagne, Cuba, Nicaragua, Mexique, Chili, URSS, Iran, Inde, Pakistan, Brésil, Indonésie, etc.) (Arayici, 1992). L'abandon de l'enseignement religieux dans les écoles représente un fait unique au sein des pays musulmans. On doit souligner que cela n'était pos-

sible qu'en Turquie — du moins pendant l'époque kémaliste. On exalte surtout les apports des instituts de village en faveur de l'évolution économique de la Turquie, et on a trop souvent tendance, encore aujourd'hui, à négliger leur participation au développement culturel et, en particulier, leur contribution active à la formation d'une génération d'écrivains-instituteurs.

L'expérience des instituts de village menée en Turquie modifia également les réflexions théoriques des pédagogues les plus influents. Parmi eux, les pédagogues américains spécialistes de l'enseignement turc, dont Dewey et Wofford. Ainsi, Dewey appréciant le caractère novateur des instituts de village affirmait : « Depuis des années, j'élaboré un système éducatif dans ma tête, et voilà qu'il est créé en Turquie. La Turquie, grâce aux instituts de village, va éliminer l'analphabétisme et se développer sur les plans socio-économique et culturel. » Wofford considérait, pour sa part, que « la Turquie est plus avancée que les États-Unis d'Amérique sur le plan de l'éducation et de l'enseignement grâce aux instituts de village et aux maisons du peuple. Ces deux types d'établissements sont uniques dans le monde ». Ces considérations rejoignent celle du pédagogue américain Watson Dickerman, qui, invité dans les années 50 par le parti démocrate pour apporter une solution au problème posé par l'éducation des adultes en Turquie, constata que « les instituts de village correspondent à un système éducatif unique dans le monde. Le système éducatif turc est amené, grâce à ces instituts, à se développer de plus en plus » (Dickerman, 1956).

De nombreux pays qui connaissaient un stade de développement socio-économique et culturel analogue à celui de la Turquie se sont inspirés de cet exemple pour mettre en œuvre leurs tentatives pratiques dans le domaine éducatif. On peut évoquer, entre autres, l'expérience « d'éducateur » menée au Nicaragua pendant le régime sandiniste, ou l'initiative de Cuba d'implanter des écoles au pied des usines sucrières, ou des pays voisins de la Turquie (Iran, Bulgarie, Roumanie, URSS, Soudan, etc.) (Arayici, 1995).

Nous restons persuadés que de vrais travaux de recherche scientifique dans ce domaine restent à faire. Cependant, le travail réalisé à l'Université de Columbia par Kirby nous paraît intéressant, notamment lorsqu'il présente les fruits de ses investigations en ces termes :

L'une des conclusions importantes que nous avons dégagées de notre étude est apparue au moment de la comparaison des instituts de village en Turquie avec les expériences d'enseignement d'autres pays parmi ceux qui sont également à la recherche de solutions plus modernes. Les observations personnelles que nous avons faites aux Indes, au Pakistan, en Indonésie et nos études sur des expériences faites dans des pays comme le Mexique, le Brésil le Soudan et l'Égypte montrent que ces pays ne cherchent pas à résoudre le problème par la création d'instituts de village (Kirby, 1962).

Conclusion

Durant leur courte période d'application, la plus grande réussite des instituts de village, et aussi la principale raison de leur fermeture, a été la formation d'un nouveau

type d'intellectuels, dans la promotion d'une prise de conscience chez les instituteurs d'origine paysanne, qui ne s'accompagne pas pour autant d'un désir de changer de classe. Cet acquis reste le plus solide et le plus indestructible. Engin Tonguç rappelle en effet que « quand le processus de destruction [des instituts] a été entrepris, une chose seulement n'a pu être touchée : le fait que les instituteurs avaient pu acquérir une conscience de classe ! [...] Ces intellectuels devraient jouer un rôle très important dans les développements et dans les discussions en Turquie au cours des années suivantes » (Tonguç, 1970).

Karatekin constate que « la Turquie, entre 1940 et 1946, s'était consacrée à une mobilisation pour l'enseignement primaire jamais réalisée auparavant... L'État et le peuple travaillaient ensemble pour ouvrir les ateliers et les écoles nécessaires à ce nouveau type d'instituteur de village » (Karatekin, 1965).

Le rapport du Gouvernement turc sur le programme de l'UNESCO pour 1948 évoque l'enseignement primaire en ces termes :

C'est surtout l'effort déployé en Turquie dans le domaine de l'éducation de base qui mérite d'être particulièrement relevé. Les mesures et les dispositions prises par l'État depuis 1937 devaient donner une nouvelle impulsion à l'éducation populaire et répandre la culture. La création, dans les différentes régions de la Turquie, des « instituts ruraux » constitue une étape décisive sur le plan de l'éducation de base, et couronne, d'une manière originale, les efforts déployés en ce sens (UNESCO, 1948).

L'expérience des instituts de village présente plusieurs aspects positifs non seulement sur le plan éducatif, mais également en ce qui concerne la construction d'une société dans laquelle auront lieu les changements et les innovations nécessaires à l'avancée des structures socio-économiques et culturelles. Ne doit-on pas alors déduire de ces résultats que l'enseignement peut être amené à jouer un rôle progressiste dans la transformation d'une société au sein de laquelle les rapports de production dominants sont de nature semi-féodale ou capitaliste ? Si tel n'était pas le cas, comment pourrait-on expliquer le développement et l'importance du phénomène des instituts ? Il ne suffit pas de dire que cette expérience était vouée à l'échec dès le départ et était par conséquent inutile puisque les instituts sont bel et bien une réalité vécue. La réponse à ces interrogations doit préciser la place de l'enseignement dans la société face aux autres institutions sociales (Dolay, 1978 ; Arayici, 1987).

Selon les analyses de Marx, l'enseignement, de la même manière que toutes les institutions sociales de la superstructure, dépend de l'infrastructure, et il est défini par elle. Le système des instituts dans sa totalité visait non pas seulement l'éducation d'une partie limitée de la population, mais aussi la popularisation, la laïcisation et la démocratisation de l'éducation dans le vrai sens du terme. Si l'ensemble de tous ces objectifs avait été atteint, la prise de conscience serait aujourd'hui réalisée non pas seulement parmi les enseignants, les organisations d'orientation démocratique, les chambres professionnelles ou les unions de travailleurs, mais aussi parmi une grande partie des masses situées en dehors de ces organisa-

tions démocratiques. Le nouveau type d'enseignement introduit par le système des instituts ne serait pas de nos jours synonyme d'une brève expérience pédagogique dans l'histoire de la Turquie, mais il serait devenu le système d'enseignement général propre au pays tout entier, cela puisque le peuple l'aurait exigé. L'expérience des instituts de village, qui ne pouvait sans doute être que transitoire, a néanmoins marqué en profondeur la société turque, et demeure riche d'enseignements pour tous les pédagogues et les théoriciens confrontés à des problèmes analogues, que ce soit pour les ambitions affirmées, les résultats acquis, les difficultés ou les oppositions rencontrées.

Références

- Arayici, A. 1987. *Les instituts de village en Turquie (1937-1952)*. Paris, PUF, p. 61-63 ; 169-176.
- . 1992. « Egitim ve köy enstitüleri » [L'éducation et les instituts de village]. *Öğretmen dünyası* (Ankara, Turquie), vol. 7, n° 76, p. 5-8.
- . 1995. *Kemalist dönem Türkiye 'sinde eğitim* [L'éducation en Turquie à l'époque kémaliste]. Istanbul, Kalcı Yayınları, p. 162.
- Atatürk, M. K. 1945. *Atatürk 'ün söylev ve demeçleri* [Discours et déclarations d'Atatürk]. vol. 1, Istanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Avcioglu, D. 1960. *Türkiye 'nin düzeni* [L'ordre de la Turquie]. Ankara, Bilgi Yayınevi, p. 249-250.
- Basgöz, I. ; Wilson, H. N. 1968. *Atatürk et l'enseignement dans la République de Turquie*. Ankara, Turquie, Dost Yayınları, p. 174-175.
- Deny, J. ; Marchand, R. 1933. *Petit manuel de la Turquie*. Paris, Jacques Hautmont, p. 230-237.
- Dewey, J. 1939. *Türkiye maarifi hakkında rapor* [Rapport sur l'éducation en Turquie]. Istanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Dickerman, W. 1956. *Türkiye 'de halk eğitimi üzerine rapor* [Rapport sur l'éducation populaire en Turquie]. Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Dolay, N. 1978. *Les mouvements de l'enseignement dans la campagne turque*. Thèse de doctorat, Paris-I, p. 93-95 ; 136-140.
- Dumont, P. 1978. « L'enseignement villageois en Turquie 1923-1950 ». *Communauté, Archives de sciences sociales de la coopération et du développement* (Paris), n° 45.
- Gökarp, A. 1985. « Le turquisme : l'émergence de la langue nationale turque et les problèmes du changement linguistique en Turquie ». Centre national de la recherche scientifique (dir. publ.). *Paysans et nations d'Europe centrale et balkanique* (Paris), Maisonneuve et Larose, p. 111.
- Karatekin, E. 1965. « Tonguç ve is eğitimi » [Tonguç et la pédagogie par le travail]. *Cumhuriyet gazetesi* (Istanbul), p. 2.
- Kirby, F. 1962. *Türkiye de köy enstitüleri* [Les instituts de village en Turquie]. Ankara, Turquie, İnce Yayınları, p. 7 ; 272 ; 359.
- Öymen, R. H. 1939. *Tek öğretmenli ve beş sınıflı köy okulları* [Les écoles villageoises de cinq classes avec un seul instituteur]. Istanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Tanel, H. A. 1936. *Bulgaristan maarifi* [L'enseignement en Bulgarie]. Istanbul, Milli Eğitim Basımevi.

- Tekben, S. 1974. *17 Nisan derneği — köy enstitüleri defteri II* [Association du 17 avril — les cahiers des instituts de village II]. Istanbul, Imece Yayinlari, p. 38-54.
- Timur, T. 1971. *Türkiye devrimi ve sonrası 1919-1946* [La révolution turque et la suite 1919-1946]. Ankara, Dogan Yayinlari, p. 248-249.
- Tonguç 'a kitap [Livre offert à Tonguç]. 1961. Istanbul, Imece Yayinlari, p. 280.
- Tonguç, E. 1970. *Devrimaçisinden köy enstitüleri* [Les instituts de village et la Révolution]. Istanbul, Ant Yayinlari, p. 257.
- Tonguç, I. H. 1938. *Canlandirilacak köy* [Le village à ressusciter]. Istanbul, Çağdas Yayinlari, p. 99 ; 326-327 ; 400.
- UNESCO. 1948. *Rapport du Gouvernement turc (1948) sur le programme de l'enseignement pour l'UNESCO*. Ankara, Milli Egitim Basimevi.

L'ÉVALUATION DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE : LE POINT DE VUE DES DIPLÔMÉS¹

Farid Boubekeur

Introduction²

Cet article présente une partie des conclusions d'une étude menée dans le cadre du programme de recherches sur les politiques et la gestion de l'enseignement supérieur en Afrique.

Nous présentons ici les points de vue des diplômés de l'Université de Constantine sur le contenu dispensé et sur le système d'évaluation pratiqué entre 1980 et 1995. Cette partie s'insère dans une analyse qui contribue à éclairer les lacunes de la formation et qui sert à l'évaluation du processus de formation par les diplômés issus de l'Université même. Le produit est ici juge de son procédé de fabrication.

Caractéristiques de la recherche

OBJET ET OBJECTIFS

Les diplômés sont généralement exclus du champ de la recherche pédagogique parce qu'ils ne font plus partie de l'environnement pédagogique. Les études qui les concernent ne sont pas très nombreuses ; quand elles existent, elles traitent surtout de l'in-

Langue originale : français

Farid Boubekeur (Algérie)

Maître de conférences de sciences de l'éducation à l'Université de Constantine. Titulaire d'un doctorat de l'Université des sciences humaines de Strasbourg (France) et d'un doctorat de l'Université Sophia Antipolis de Nice (France). Président du Conseil scientifique de l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Constantine. Ses recherches portent sur les problèmes de l'enseignement supérieur, sur le rôle des acteurs sociaux dans l'échec scolaire et sur l'analyse structurale du discours comme théorie et méthode en éducation. Auteur de plusieurs articles récents sur l'éducation publiés dans des revues pédagogiques. Courrier électronique : f.boubek@caramail.com

sersion professionnelle. Notre recherche donne la parole aux diplômés parce que nous estimons qu'ils sont porteurs de jugements dignes d'intérêt quant à la formation qu'ils ont suivie à l'université. Une évaluation de la formation universitaire faite sur la base de l'expérience professionnelle des diplômés permet d'obtenir un retour pertinent sur la qualité de la formation.

L'objet de la recherche est l'évaluation de l'Université de Constantine par les étudiants qui ont obtenu leur diplôme entre 1980 et 1995 ; ce travail est effectué avec le souci d'une prise en compte de la réalité professionnelle dans la vie des diplômés. Il s'agit donc d'une évaluation rétrospective qui suit de plusieurs années la fin de la formation. Cela permet de concevoir des jugements de valeur éloignés d'influences immédiates liées aux facteurs de la formation même.

Dans cette étude, nous avons abordé différents aspects du processus de formation : les objectifs, les contenus, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, l'organisation des enseignements, les enseignants et les moyens. Nous présentons et analysons le contenu de la formation dispensée et le système d'évaluation pratiqué. L'objectif de l'étude du contenu de la formation est de montrer la mesure dans laquelle les connaissances théoriques et pratiques sont suffisantes, satisfaisantes et bénéfiques. L'identification et l'évaluation des compétences développées par la formation forment le second objectif assigné à ce travail.

En ce qui concerne le système d'évaluation, le but de l'analyse est de vérifier qu'il réalise ou pas la fonction de régulation pédagogique, que les contenus des examens portent bien sur différents domaines cognitifs et, enfin, que la notation est objective et que le système est pertinent.

ÉCHANTILLON

Nous avons travaillé d'après un échantillon composé de diplômés issus de trois instituts de lettres et sciences humaines, et de trois autres instituts de sciences et technologie.

- Les instituts de lettres et sciences humaines sont : l'Institut de psychologie et de sciences de l'éducation ; l'Institut des sciences économiques ; et l'Institut des langues étrangères.
- Les instituts de sciences et technologie sont : l'Institut d'architecture ; l'Institut de physique ; et l'Institut d'informatique.

Ces deux groupes d'instituts renvoient à des domaines scientifiques, disciplinaires et pédagogiques différents. La comparaison des points de vue des diplômés issus de ces deux groupes d'instituts s'impose.

Dans chaque institut, l'étude a touché 10 % des étudiants diplômés entre 1980 et 1995, à l'exception des années 1986, 1990, 1991, 1992 et 1993, pour lesquelles les statistiques relatives aux effectifs des diplômés faisaient défaut lors de la constitution de la base de données du sondage. L'échantillon visé était composé de 638 diplômés. Nous avons pu recueillir et exploiter 600 questionnaires. Certains furent invalidés, car ils avaient été mal remplis, d'autres comportaient des réponses erronées. Leur répartition est décrite dans le tableau 1.

TABLEAU 1. Répartition de l'échantillon

Période de formation	Lettres et sciences humaines	Sciences exactes et technologie	Total
1980-1984	116	84	200
1985-1987	96	104	200
1994-1995	88	112	200
Total	300	300	600

Cette division des diplômés en trois groupes représentant eux-mêmes une période permet d'éviter l'obtention de données peu significatives et réparties sur chacune des seize années qui font l'objet de la recherche.

- Le premier groupe, situé entre 1980 et 1984, correspond à l'époque de fin de la refonte dans l'enseignement supérieur.
- Le deuxième groupe, situé entre 1985 et 1987, correspond à l'introduction de la carte universitaire, d'une refonte des programmes et du système d'évaluation.
- Le troisième groupe trouve sa place dans la période actuelle, caractérisée par un malaise général ressenti par tous les acteurs de la formation.

Nous avons traité et analysé les réponses selon les six catégories de diplômés qui se dégagent. Ce sont :

- Les étudiants diplômés entre 1980 et 1984 de lettres et sciences humaines, formation dénommée LSH 80-84.
- Les étudiants diplômés en 1985 et en 1987 de lettres et sciences humaines, formation dénommée LSH 85-87.
- Les étudiants diplômés en 1994 et en 1995 en lettres et sciences humaines, formation dénommée LSH 94-95.
- Les étudiants diplômés entre 1980 et 1984 en sciences exactes et technologie, formation dénommée SET 80-84.
- Les étudiants diplômés en 1985 et en 1987 en sciences exactes et technologie, formation dénommée SET 85-87.
- Les étudiants diplômés en 1994 et en 1995 en sciences exactes et technologie, formation dénommée SET 94-95.

Nous utilisons très souvent dans l'analyse des résultats, sans connotation aucune, les expressions de « scientifiques » pour désigner les diplômés des sciences exactes et de technologie et de « littéraires » pour désigner les diplômés des langues étrangères et des sciences humaines.

Quelques caractéristiques de l'échantillon

Nous présentons quelques caractéristiques sociales et professionnelles des diplômés qui ont répondu aux questionnaires. Notre objectif est de caractériser les diplômés selon leur « devenir » professionnel, car c'est à partir de la profession exercée et du

secteur économique que les diplômés élaborent, en grande partie, leurs jugements sur la formation qu'ils ont reçue. L'échantillon que nous avons touché est composé de plus de femmes que d'hommes, 67 % contre 33 %. Il se compose de diplômés qui résident dans six *Wilayates* (départements) de l'Est algérien, qui sont : Constantine, 56 % ; Mila, 19 % ; Bordj Bou Arraredj, 11 % ; Guelma, 9 % ; Skikda, 3 % et Jijel, 2 %. Constantine, ville universitaire, a pris la part la plus importante en raison du nombre élevé de diplômés qui y résident.

En ce qui concerne l'emploi, le secteur de l'enseignement est l'employeur le plus important des diplômés de l'université, 66 % des diplômés y trouvent un emploi (60 % dans l'enseignement primaire et secondaire et 6 % dans l'enseignement supérieur). Les autres secteurs dans lesquels les diplômés travaillent sont : l'urbanisme et la construction pour 10 % d'entre eux, l'administration locale pour 9 %, l'industrie pour 7 %, les finances pour 6 % et le commerce pour 2 % d'entre eux.

Signalons ici que les diplômés de l'enseignement supérieur sont recrutés en grande partie par les deux secteurs de l'enseignement (enseignement primaire et secondaire et enseignement supérieur). Cela s'explique dans un premier temps par le fait que, durant les années 70 et 80, chaque ministère et chaque branche économique a créé son propre institut ou sa propre école pour former ses cadres aux profils adaptés. Ensuite, l'expansion du chômage chez les diplômés depuis le début de la décennie 90 apporte une deuxième explication. Cependant, l'enseignement primaire et secondaire et l'enseignement supérieur restent des secteurs qui offrent un nombre de postes de travail relativement important.

MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES

Pour recueillir les points de vue des diplômés, nous avons conçu et construit un questionnaire. Préalablement, nous avons, en guise d'introduction à l'enquête, réalisé des entretiens approfondis avec dix diplômés issus de différents instituts de l'Université de Constantine qui travaillent dans des secteurs économiques différents. Ces entretiens nous ont permis d'explorer l'univers des diplômés et de cibler certains problèmes spécifiques à la formation universitaire. Sur cette base, nous avons construit un questionnaire qui a été testé sur un échantillon réduit, puis soumis à des experts. Après correction et amélioration, la forme finale a été adoptée et soumise aux personnes qui avaient répondu au questionnaire initial.

MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les 600 questionnaires analysés ont fait l'objet d'un dépouillement. Des tableaux croisés mettant en lignes les individus et en colonnes les modalités de réponses ont été construits pour chaque question. Pour les tableaux à deux modalités de réponses, nous nous sommes contentés de l'interprétation des données selon des pourcentages de fréquences. Pour l'interprétation des tableaux à plus de deux modalités de réponses, nous employons la méthode de l'analyse factorielle des correspondances simples.

Présentation et analyse des réponses

ÉVALUATION DU CONTENU DE LA FORMATION

Dans ce chapitre, nous présentons les points de vue, les jugements et les appréciations des diplômés quant à des aspects relatifs aux différents contenus : les connaissances théoriques, les connaissances pratiques et les compétences développées.

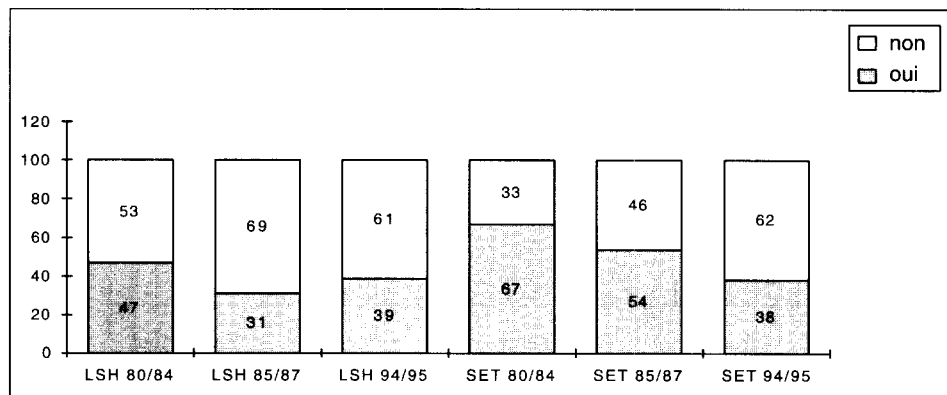
Les connaissances théoriques

Nous avons recueilli les avis des diplômés sur la quantité et sur la qualité des connaissances théoriques transmises au cours de la formation. Du point de vue de la quantité comme de celui de la qualité, nous leur avons demandé si les connaissances théoriques transmises ont été suffisantes.

En ce qui concerne la quantité, nous constatons sur la figure 1 que l'opinion des diplômés diverge puisque 54 % d'entre eux estiment que les connaissances théoriques transmises ne sont pas suffisantes, alors que 46 % estiment au contraire qu'elles le sont. Ainsi, après avoir trouvé un emploi, plus de la moitié des diplômés de l'échantillon considère que les savoirs transmis sont insuffisants sur le plan quantitatif. Cette insuffisance est encore plus importante chez les diplômés de sciences humaines. Nous constatons effectivement que les réponses négatives l'emportent sur les réponses positives dans les trois groupes de promotion. L'insuffisance des connaissances théoriques est soulignée par les diplômés de ces disciplines, avant et après la refonte des programmes de 1984. Les diplômés des formations scientifiques affichent moins de réponses négatives, à l'exception de ceux des dernières promotions de 1994 et 1995, qui déclarent, à 62 %, les savoirs insuffisants.

Nous concluons que les diplômés des filières de sciences humaines et littéraires sont ceux qui sont les moins satisfaits de la quantité de connaissances théoriques transmises au cours des études. Plus de la moitié répond négativement à la question. En revanche, les diplômés des filières scientifiques déclarent, en général, que les connaissances théoriques sont suffisantes, sauf pour les dernières promotions.

FIGURE 1. Suffisance des connaissances théoriques

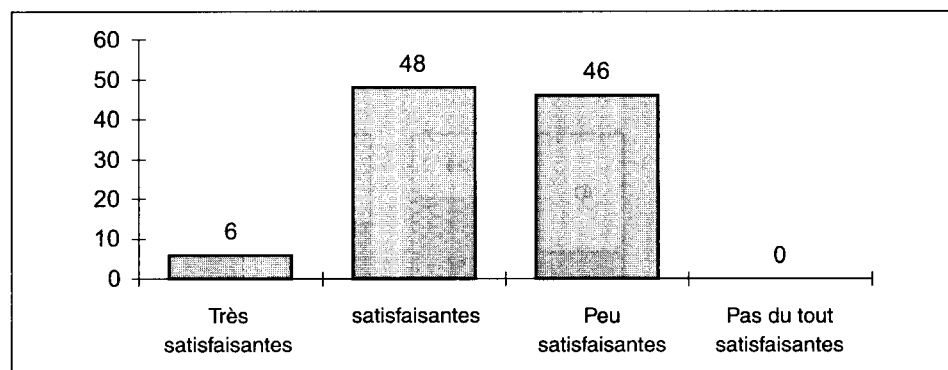


La qualité des connaissances théoriques transmises ne satisfait pas non plus complètement les diplômés (figure 2). Au total, 46 % d'entre eux déclarent que les connaissances transmises ne sont pas satisfaisantes. Cela signifie que la formation universitaire, qui est généralement qualifiée de théorique — contrairement à la formation dispensée dans les grandes écoles et dans les instituts technologiques —, est, selon les diplômés, insuffisante tant sur le plan de la quantité que sur celui de la qualité. Cette évaluation est sévère, car elle touche la principale mission de l'université, c'est-à-dire la transmission des connaissances.

Les réponses des diplômés à la question touchant leur satisfaction quant à la qualité des connaissances transmises montrent qu'ils sont, en général, partagés entre « satisfait » (48 %) et « peu satisfait » (46 %), comme nous le constatons à la figure 2. La figure 3 nous montre les différences qui peuvent exister suivant les promotions et la nature des études. En effet, nous constatons que les variables et les modalités de réponses constituent, sur l'axe 1 et sur l'axe 2, des sous-ensembles de nuages de points. Le premier ensemble est composé d'un nuage de points répartis tout au long de l'axe 1, sur son côté négatif. Ce sont les variables SET 80-84 et LSH 94-95 avec la réponse « satisfait ». Cela signifie que les diplômés satisfaits sont les littéraires des années 1994 et 1995, et les scientifiques des années 1980 à 1984. Le deuxième ensemble de points, situé sur le côté positif des deux axes, regroupe une variable SET 94-95 et une modalité de réponse « peu satisfait ». Ce sont donc les dernières promotions de scientifiques qui sont les moins satisfaites de la qualité des connaissances transmises. Le troisième ensemble, qui s'oppose en partie au précédent puisqu'il se situe sur le côté négatif par rapport aux deux axes, est constitué par la variable SET 85-87 et la réponse « très satisfait ».

Ce traitement des données du tableau 2 par l'analyse des correspondances montre que les diplômés divergent dans leurs appréciations de la qualité des connaissances en fonction de la filière et de la promotion. Les diplômés de sciences et technologie des années 1980 à 1984 sont, pour moitié d'entre eux, satisfaits, ceux des promotions de 1985 et 1987 déclarent majoritairement être « très satisfaits », mais ceux des années 1994 et 1995 sont plus nombreux à être « peu satisfaits ». Cela traduit le recul de la qualité de la formation dans ces disciplines au cours de cette der-

FIGURE 2. Satisfaction des connaissances théoriques

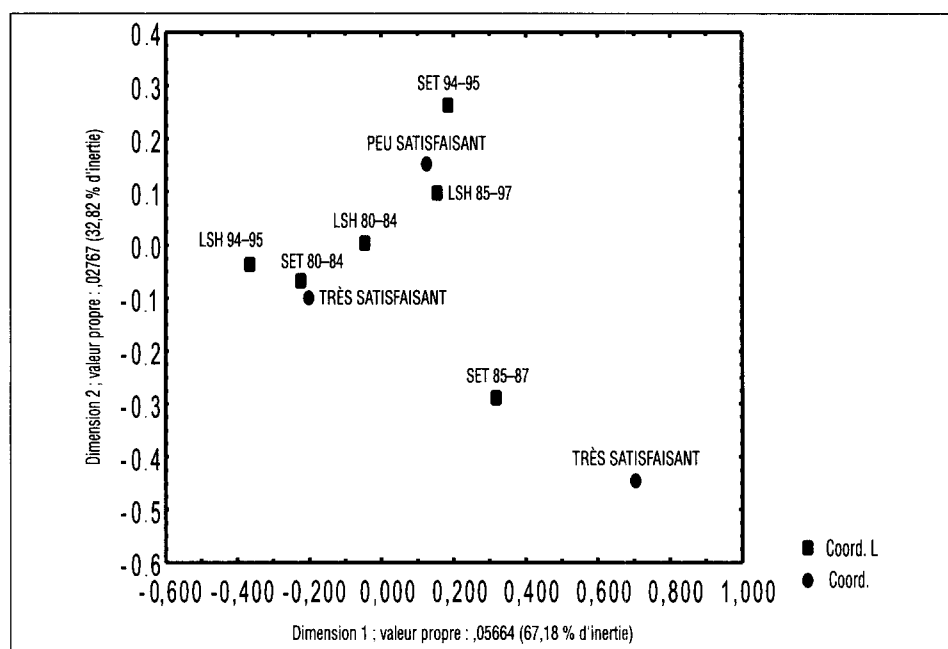


nière décennie. Au sujet des diplômés de sciences humaines, ce sont, au contraire, ceux des promotions des années 1990 à 1994 qui déclarent être le plus satisfaits. Il faut, dans le cas de ces disciplines, constater l'amélioration de la qualité des connaissances transmises. Le constat suivant se dégage de l'analyse des réponses aux deux questions précédentes : la quantité et la qualité des connaissances théoriques transmises par la formation universitaire ne font pas l'unanimité parmi les étudiants diplômés entre 1980 et 1995.

TABLEAU 2. Satisfaction exprimée par les étudiants face à la transmission des connaissances théoriques

	Très satisfaisantes	Satisfaisantes	Peu satisfaisantes	Pas du tout satisfaisantes	Total
LSH 80/84	5	50	45	0	100
LSH 85/87	7	39	54	0	100
LSH 94/95	0	64	36	0	100
SET 80/84	3	59	38	0	100
SET 85/87	16	43	41	0	100
SET 94/95	5	33	62	0	100

FIGURE 3. Satisfaction exprimée par les étudiants face à la transmission des connaissances théoriques



Les connaissances pratiques

En ce qui concerne les connaissances pratiques transmises, les réponses des diplômés sont très nettes. Nous lisons, au tableau 3, que 84 % des diplômés interrogés déclarent insuffisante, très insuffisante et même inexistante la formation pratique. Ainsi, les connaissances pratiques sont encore moins suffisantes que les connaissances théoriques. Dans le même tableau, nous constatons que les connaissances pratiques sont déclarées très insuffisantes et même inexistantes, que ce soit en sciences humaines et sociales ou en sciences exactes et en technologie. Nous pouvons dire à ce sujet que les travaux pratiques (TP) qui sont programmés dans le cursus de formation des instituts technologiques et scientifiques sont souvent assurés non pas dans le but de favoriser la découverte et l'application, et ne sont pas davantage mis en relation avec la théorie, mais semblent être considérés comme des séances de démonstration sur un matériel scientifique. Les TP prennent souvent la forme de séances de manipulation. En sciences humaines et en sciences sociales, la formation pratique est très insuffisante sinon inexistante. Dans ces disciplines, les aspects pratiques de la formation ne sont pas pris en charge par le cursus ; même les stages et les sorties en milieu professionnel sont des simulacres.

Pour dégager les variations des réponses en fonction de nos variables et pour parvenir à une meilleure lisibilité des réponses, nous soumettons le tableau des données à l'analyse des correspondances. Nous obtenons la figure 4, sur laquelle nous relevons deux regroupements de variables et de modalités de réponses. Dans le quadrant inférieur gauche, les diplômés des sciences humaines de 1980 à 1984 sont associés aux réponses « très insuffisante » et « insuffisante ». Dans le quadrant supérieur gauche, ce sont les diplômés des sciences de 1994 et de 1995 qui sont les plus enclins à déclarer inexistante la formation pratique. À l'opposé de ce dernier quadrant, nous constatons que les diplômés des mêmes spécialités, mais formés entre 1975 et 1983, donnent plus que les autres la réponse « très suffisante ».

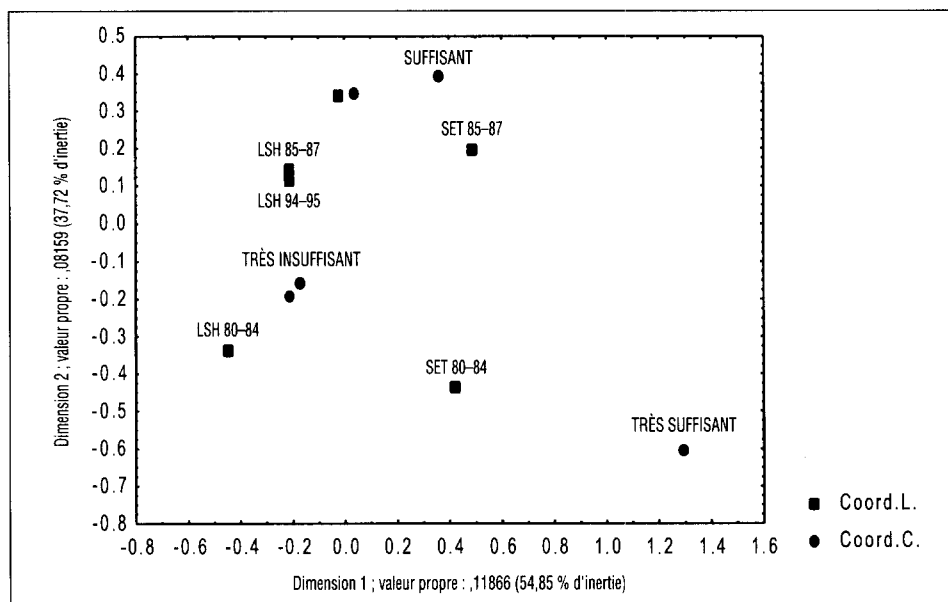
En résumé de ce qui précède, la formation pratique des littéraires est insuffisante, voire très insuffisante. Cette insuffisance est soulignée par toutes les promotions. En revanche, la formation pratique des scientifiques, qui était, de l'avis de quelques étudiants diplômés entre 1980 et 1984, très suffisante, devient inexistante pour beaucoup d'entre ceux qui ont été formés entre 1980 et 1995. Nous constatons ici aussi le recul de la formation pratique, chez les scientifiques en particulier. Cela peut s'expliquer, en partie, par la désuétude du matériel expérimental, par la

TABLEAU 3. La formation pratique

	Très suffisante	Suffisante	Insuffisante	Très insuffisante	Inexistante
LSH 80/84	0	2	36	50	12
LSH 85/87	0	8	23	37	32
LSH 94/95	0	9	17	45	29
SET 80/84	17	10	21	40	12
SET 85/87	12	19	14	22	33
SET 94/95	0	19	18	27	26

vétusté des locaux et, surtout, par le sureffectif des étudiants, ces éléments rendant la prise en charge des aspects pratiques de la formation difficile. La conclusion qui se dégage est que la formation pratique a toujours été très insuffisante chez les littéraires et a connu un net recul chez les scientifiques.

FIGURE 4. Suffisance de la formation pratique



Il est légitime de s'interroger ici sur la nature et sur la portée du cursus universitaire qui, sur le plan théorique, est insuffisant et peu satisfaisant, et qui, sur le plan pratique, est également insuffisant, voire inexistant dans certaines disciplines des sciences humaines. Le peu de connaissances pratiques dispensé est déclaré « non bénéfique » par la majorité des diplômés.

Les compétences développées par la formation universitaire

La question qui se pose est relative aux objectifs que visent les contenus de la formation universitaire. En nous inspirant de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom, nous avons voulu déterminer ceux qui sont réalisés par l'université en tant que compétences développées chez les diplômés. Les compétences proposées sont : la compréhension, la mémorisation, la création, la réalisation, l'analyse, la synthèse, l'application et l'évaluation. Nous avons demandé aux diplômés de les ordonner, par ordre décroissant, des plus aux moins développées. Pour les besoins de l'analyse, nous avons retenu les compétences classées en premier. Elles sont certainement les plus significatives. Les résultats sont présentés dans le tableau 5. Nous avons obtenu le classement hiérarchique suivant :

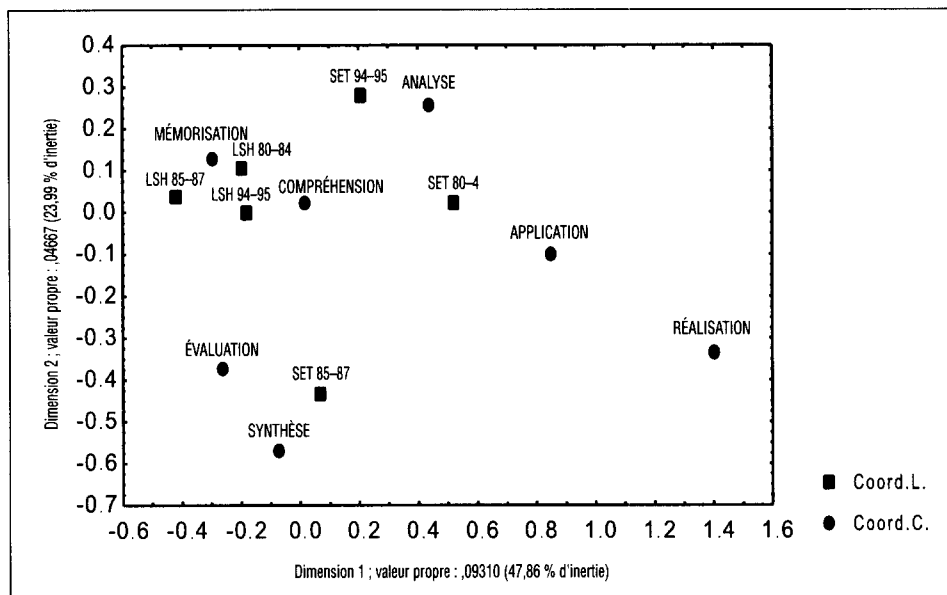
TABLEAU 5. Classement des compétences

La compréhension :	269 fois citée en premier	L'application :	26 fois citée en premier
La mémorisation :	168 fois citée en premier	L'évaluation :	21 fois citée en premier
L'analyse :	57 fois citée en premier	La réalisation :	5 fois citée en premier
La synthèse :	54 fois citée en premier	La création :	jamais citée en premier

Il se dégage de ce résultat général, dans toutes les filières et pour toutes les promotions, que la formation universitaire développe principalement les compétences des étudiants à comprendre et à mémoriser. Ces deux compétences, que nous dénommons moyens, doivent servir ces autres compétences — objectifs — que sont l'évaluation, la création, la réalisation, etc. Mais, au regard des résultats obtenus, la formation universitaire telle qu'elle est évaluée par les diplômés est très limitée dans ses contenus. Des domaines entiers de la formation ne sont pas pris en charge, ne sont pas visés et ne sont pas assurés. La formation est très liée au contexte du cours et ne permet pas aux étudiants d'en extrapoler les visées. Les compétences de réalisation et de création qui assurent l'autonomie de l'apprenant sont rarement citées en premier. Nous concluons, à partir de ce constat, que la pédagogie pratiquée est basée sur la transmission de connaissances préparées et servies par l'enseignant. L'épanouissement de l'étudiant par l'application, la réalisation, la création, l'évaluation, l'analyse et la synthèse n'est pas pris en charge par les programmes.

La figure 5 montre les quelques rapports significatifs qui peuvent exister entre variables et modalités de réponses. Nous signalons d'abord que la compétence

FIGURE 5. Les compétences développées par la formation



« créer » n'apparaît pas dans l'analyse, car toutes les réponses sont nulles. La position en retrait et isolée dans le quadrant inférieur droit de la compétence « réalisation » sur la figure suscite une remarque. Cela peut vouloir dire que, à l'Université de Constantine, on ne crée pas et on réalise très peu. Les compétences de synthèse et d'évaluation sont citées en premier seulement par les étudiants diplômés entre 1985 et 1987 (voire quadrant inférieur gauche). Sur le côté positif de l'axe 2, nous remarquons un nuage de points assez dense. Il est déterminé par les deux compétences « mémorisation » et « compréhension », autour desquelles viennent s'agglutiner tous les autres groupes de diplômés. Au vu des réponses de ces derniers, nous sommes amenés à conclure que la formation universitaire, telle qu'elle est proposée dans ses contenus, est axée sur l'appropriation des connaissances, les étudiants devant comprendre et mémoriser le programme, beaucoup moins sur la critique par l'évaluation, l'analyse et la synthèse, et pas du tout sur l'esprit créatif des étudiants.

TABLEAU 6. Les compétences développées

	Mémorisation	Compréhension	Création	Réalisation	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation
LSH 80/84	30	50	0	0	0	9	5	6
LSH 85/87	44	38	0	0	0	4	8	6
LSH 94/95	33	43	0	0	0	10	14	0
SET 80/84	16	41	0	4	8	20	8	3
SET 85/87	18	46	0	1	8	3	18	6
SET 94/95	27	51	0	0	10	11	1	0

Conclusion

Les résultats obtenus laissent apparaître, en gros, une insatisfaction des diplômés quant à la quantité et à la qualité des connaissances théoriques et pratiques transmises. Cette insatisfaction, comme nous l'avons déjà fait remarquer, est plus accentuée dans le domaine des langues étrangères, dans celui de la psychologie et dans les sciences économiques.

Par les compétences visées et développées, la formation dispensée à l'Université de Constantine est centrée sur l'acquisition des connaissances et non sur le développement de capacités intrinsèques de l'étudiant.

« ÉVALUER » LE SYSTÈME D'ÉVALUATION

Fonction pédagogique de l'évaluation

Le contrôle des connaissances pratiqué à l'Université de Constantine est dit « continu », car il est constitué de trois examens de durée moyenne, placés dans le cours de l'année universitaire. Ces examens portent généralement sur les contenus des cours. Ils ont pour fonction de permettre aux étudiants d'améliorer leurs résultats et aux enseignants de perfectionner leur enseignement. En tant que moyens d'information sur l'état des apprentissages, ils ont une fonction essentiellement pédagogique de régulation. Pour évaluer cette fonction pédagogique, nous avons suggéré aux diplômés l'affirmation suivante : « L'évaluation permet d'améliorer la formation. » Les réponses des diplômés ne confirment pas cette affirmation puisque les deux tiers, soit 70 % d'entre eux, déclarent que ce n'est pas le cas (voir tableau 7).

Nous pouvons dire que les diplômés des six spécialités formés entre 1980 et 1995 ne sont pas convaincus des vertus pédagogiques attribuées aux contrôles des connaissances. Signalons que ce point de vue est dominant dans toutes les disciplines, même si les diplômés en lettres et sciences humaines des années entre 1980 et 1984 sont moins catégoriques. Mais le désaveu de cette fonction de l'évaluation est très important dans toutes les filières scientifiques. Pour les trois périodes, il est, respectivement, de 77 %, 83 % et 81 %.

TABLEAU 7. Fonction pédagogique de l'évaluation

L'évaluation permet d'améliorer la formation :	Oui	Non	Total
LSH 80/84	45	55	100
LSH 85/87	36	64	100
LSH 94/95	39	61	100
SET 80/84	23	77	100
SET 85/87	17	83	100
SET 94/95	19	81	100
Total N	179	421	600
Total %	30	70	100

Objet de l'évaluation

Le tableau 8 donne les résultats des réponses à la question relative à l'objet de l'évaluation. Nous avons tenté de déterminer les compétences qui, selon les diplômés, font l'objet de l'évaluation. Nous constatons que les diplômés déclarent en premier lieu la mémorisation et, en second lieu, la compréhension des cours. C'est donc une évaluation que nous pouvons qualifier de scolaire qui est pratiquée à l'Université. Les compétences de création, d'application, de synthèse, d'évaluation et d'analyse sont rarement choisies en premier par les diplômés. Ces compétences ne font donc pas l'objet d'évaluation ; cela confirme les résultats précédents. Ainsi, compte tenu de ces réponses, nous pouvons parler de l'étroitesse de la formation universitaire, qui néglige dans son évaluation des domaines entiers de la formation de l'individu. Ce constat est encore plus grave pour les études d'architecture, où l'esprit créatif est indispensable, pour les études de physique et d'informatique où l'application de procédés et la réalisation d'expériences font partie intégrante de la formation, pour les études en économie et en psychologie où l'analyse et la synthèse sont des compétences essentielles. Nous concluons que l'évaluation des étudiants est réduite à sa plus simple expression : la vérification du travail de mémoire et de compréhension des informations qui ont fait l'objet d'une transmission par l'enseignant.

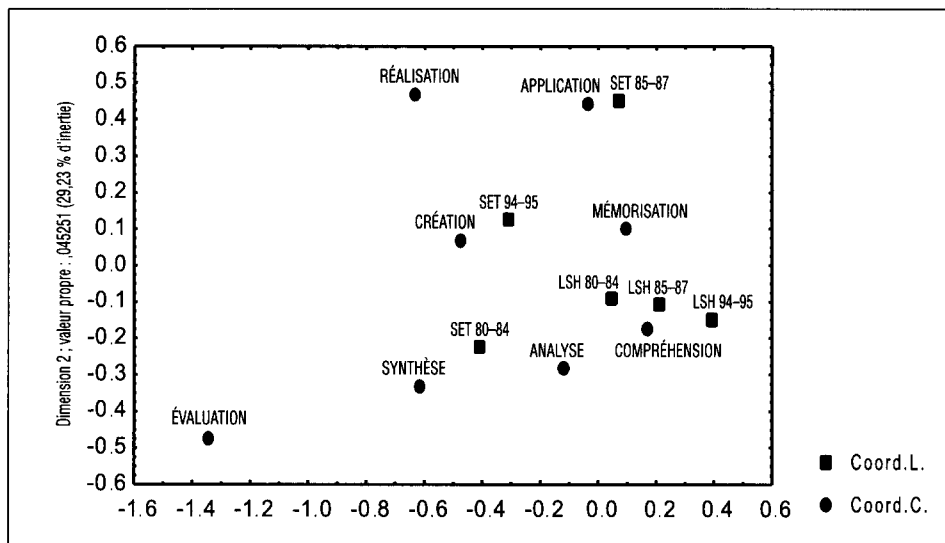
TABLEAU 8. Compétences évaluées

	Mémorisation	Compréhension	Création	Réalisation	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation
LSH 80/84	43	30	1	2	7	9	8	0
LSH 85/87	36	39	0	1	10	11	3	0
LSH 94/95	54	39	0	0	0	7	0	0
SET 80/84	30	33	0	9	4	10	8	6
SET 85/87	50	25	0	10	13	2	0	0
SET 94/95	48	15	1	9	7	10	7	3

Objectivité de la notation

La notation est-elle objective ? Une très faible proportion de diplômés estime qu'elle l'est toujours (4 % seulement). Mais, en majorité, ils déclarent que la notation est quelquefois objective (82 %). 14 % des interrogés affirment qu'elle est rarement ou qu'elle n'est jamais objective. Le tableau 9 présente les réponses des diplômés. Le premier résultat qui se dégage fait apparaître que la notation n'est pas toujours objective. Elle est, par conséquent, entachée de subjectivité. Les enseignants, de façon consciente ou inconsciente, font intervenir des critères subjectifs supplémentaires dans l'attribution des notes. Ce phénomène, rencontré fréquemment dans l'enseignement, est mis en évidence par beaucoup de travaux internationaux en docimologie. Nous constatons qu'il se manifeste de façon générale dans toutes les filières

FIGURE 6. Les compétences évaluées



et dans toutes les promotions. Néanmoins, 12 % des diplômés scientifiques de l'année universitaire 1994/95 déclarent que la notation est rarement objective et, plus que cela, 20 % d'entre eux disent qu'elle n'est jamais objective. Ce dernier constat est alarmant, car une notation exagérément subjective est source de découragement et de démotivation des étudiants sérieux et travailleurs. Il est, par ailleurs, la source d'une certaine illusion de réussite chez les étudiants qui en bénéficient.

TABLEAU 9. Objectivité de la notation

La notation est objective	Toujours	Quelquefois	Rarement	Jamais
LSH 80/84	8	71	15	6
LSH 85/87	0	92	8	0
LSH 94/95	0	96	4	0
SET 80/84	8	83	9	0
SET 85/87	6	87	5	2
SET 94/95	0	68	12	20
Total N	22	497	53	28
Total %	4	82	9	5

Évaluation et admission

Le système d'évaluation permet-il de garantir l'admission des seuls étudiants qui ont fourni des efforts durant l'année universitaire ? À travers cette question, nous analysons le système d'évaluation dans sa mission de sanctionner l'échec et la réussite. À la question posée, les diplômés répondent majoritairement (63 %) que le système

d'évaluation ne permet pas aux seuls étudiants méritants de réussir. Ce taux est encore plus élevé en sciences exactes et en technologie, où il atteint 73 % pour les diplômés des années 1985 et 1987. En effet, le système d'évaluation dans les universités algériennes a connu des changements. Avant 1984, les études étaient modulaires, et l'admission reposait sur l'obtention de la moyenne dans chaque module. Un examen de rattrapage était prévu qui permettait de donner une seconde chance aux étudiants. Depuis 1985, le système de compensation des moyennes est généralisé dans toutes les formations. De ce fait, il suffit, pour réussir, que la moyenne des notes de l'année soit égale ou supérieure à une moyenne de dix. Ainsi, des étudiants qui ont échoué dans un module peuvent être déclarés admis à la fin de l'année grâce à la compensation avec les autres modules. Le système actuel d'évaluation et d'admission présente un autre écueil : les étudiants qui n'ont pas obtenu la moyenne à la session du mois de juin peuvent présenter les modules dans lesquels ils n'ont pas obtenu la moyenne, lors d'une nouvelle session d'examen dite de « synthèse ». L'étudiant garde alors la meilleure des deux notes. Un calcul de la moyenne générale est établi sur la base des meilleures notes obtenues. Si l'étudiant n'obtient pas dix, il se présente au mois de septembre à un examen de rattrapage. Même dans ce cas, la compensation des notes obtenues dans différents modules, acquis ou non, s'opère. Ce système d'évaluation très permissif a été plusieurs fois dénoncé par les enseignants, mais les responsables du Ministère le maintiennent toujours. Il permet d'assurer la fluidité des effectifs et donc de solutionner, par des mesures pédagogiques, des problèmes de gestion et de planification des effectifs estudiantins.

Quelles sont les lacunes du système d'évaluation ? Comme nous venons de le montrer, il donne pratiquement à l'étudiant, grâce à la multiplicité des examens, l'assurance qu'il sera admis au niveau supérieur. La compensation permet aux étudiants de réussir dans des matières pour lesquelles ils ne possèdent ni les connaissances ni le savoir-faire prévus. Ce système accorde un temps important aux examens au détriment de celui qui est alloué à l'enseignement. Il oblige les enseignants à consacrer de longs moments à la correction de copies, à la lecture et à l'évaluation des travaux de recherche, ainsi qu'au calcul des moyennes et aux délibérations. Ce système génère actuellement des taux de réussite proches de 100 % dans les instituts des sciences humaines de l'Université de Constantine comme celui de psychologie et de sciences de l'éducation. La conséquence directe de ce mode de fonctionnement est le découragement qui se manifeste chez les étudiants qui font l'effort d'acquérir une formation, alors que la démobilisation des enseignants devant le nombre d'examens et, surtout, celle des étudiants méritants en est l'un des effets pervers.

L'évaluation du système d'évaluation par les diplômés met en évidence le fait que le contrôle des connaissances ne représente pas pour eux un moyen d'amélioration de la formation. L'évaluation pratiquée est très étroite dans ses domaines. Elle tente essentiellement de contrôler l'acquisition par les étudiants des informations et des notions transmises lors des cours. Elle n'est pas toujours objective, et le système d'admission en vigueur privilégie la quantité plutôt que la qualité. Il entretient l'illusion de la formation et de la réussite.

Conclusion générale

Nous avons voulu, tout au long de cet article, évaluer la formation universitaire. L'analyse des résultats que nous avons présentée rend compte des points de vue, des jugements et des appréciations des diplômés de l'Université de Constantine. La représentativité de l'échantillon nous autorise à généraliser ces résultats. La conclusion de l'étude montre que les contenus de la formation sont plus théoriques que pratiques et que même les notions théoriques transmises sont, selon les diplômés, insuffisantes et insatisfaisantes. Cela veut dire que la partie théorique des cours est enseignée de façon irrégulière et que ce qui est enseigné est très insuffisamment mis à jour.

Le cursus universitaire porte essentiellement sur le développement chez les étudiants des seules capacités de compréhension et de mémorisation. L'épanouissement des étudiants n'est pas à l'ordre du jour des programmes. Le système d'évaluation n'a pas, selon les diplômés, une vocation formatrice. L'évaluation porte essentiellement sur les capacités des étudiants à restituer les cours. La notation n'est pas toujours objective, et ce ne sont pas ceux qui le méritent qui sont les seuls à être admis.

Nous venons de rappeler les principales lacunes, les faiblesses et les insuffisances du contenu et du système d'évaluation. Ils expliquent, à côté des autres aspects de la formation, la faible réalisation des objectifs d'insertion, d'efficacité et de compétence dès l'embauche des diplômés.

L'idée qui s'impose est celle de la reconnaissance des deux principales missions conférées à l'université algérienne : formation de cadres opérationnels et efficaces, et formation des cadres dont l'économie a besoin. Elles sont encore loin d'être réalisées.

Pour remédier aux lacunes et aux faiblesses qui se sont dégagées, il semble qu'une réforme globale de l'Université de Constantine soit nécessaire. Cette réforme devra être précédée d'une série de recherches et d'une évaluation comme celle que nous présentons, mais traitant d'autres catégories d'acteurs et portant sur tous les aspects du processus de formation. Nous estimons que le maître mot est « évaluation ». La création d'un observatoire des universités, structure qui aurait pour mission de collecter des données sur tous les éléments de la formation universitaire et de proposer une stratégie de changement, pourrait être très utile.

Nous avons, par cette recherche, essayé de recueillir des informations parmi celles qui circulent chez les diplômés sur l'université et sur la formation qu'elle dispense. Nous estimons que les avis, les points de vue et les sentiments exprimés par les diplômés intégrés au monde professionnel méritent d'être pris en compte.

Notes

1. Cet article est extrait d'un rapport basé sur une activité financée par le programme d'étude sur la gestion de l'enseignement supérieur en Afrique, projet spécial de l'Association des universités africaines. Le soutien financier du programme d'études provient du Ministère des affaires étrangères du Gouvernement néerlandais et de l'Agence suisse de coopération internationale au développement. Les opinions exprimées dans

ce mémoire ne sont pas nécessairement le reflet de celles de l'Association et des agences donatrices.

2. Nous adressons nos remerciements à Monsieur Jean-Claude Eicher, professeur émérite à l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) de Dijon, pour l'aide et la bienveillance qu'il nous a témoignées au cours de la réalisation de cette recherche.

Références

- Bloom, B. S. ; Enelhart, M. D. *et al.* 1956. *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1 : cognitive domain* [Taxonomie des objectifs éducatifs. Fascicule 1 : le domaine cognitif]. New York, McKay.
- Boubekeur, F. 1998. « Une méthode d'analyse du contenu : la sémiotique du récit ». *Culture populaire* (Université A. Belkaïd de Tlemcen, Algérie), n° 7, juin 1998.

PERSPECTIVES ET CONTRAINTES

DE LA PROFESSIONNALISATION

DE L'UNIVERSITÉ :

L'EXEMPLE DU TOGO

Émile-Michel Hernandez

S'intéresser aujourd'hui aux universités africaines fournit à l'observateur quelques raisons supplémentaires de verser dans l'afro-pessimisme : effectifs pléthoriques d'étudiants, personnel enseignant en nombre insuffisant et aux compétences parfois limitées, grèves, années « blanches », débouchés inexistantes pour de nombreuses formations, titulaires de maîtrise au chômage, etc. Tolba (1993) estime que : « L'Université de Mauritanie souffre d'un sérieux manque de considération ; conçue *in vitro* entre quatre murs et dans l'improvisation totale par une administration soucieuse du placement de nombreux bacheliers dont elle ne sait plus quoi faire, l'université s'est immédiatement transformée en garderie, en crèche pour adultes. » Quashie (1994), quant à elle, qualifie l'université togolaise de « système extrêmement sélectif qui forme, dans des conditions pédagogiques déplorables, une minorité promise au chômage ».

Pourtant, tout n'est pas négatif dans le vaste univers des universités africaines, et, malgré les difficultés incontestables rencontrées, quelques formations parviennent à fonctionner de façon satisfaisante tant pour les enseignants que pour les étu-

Langue originale : français

Émile-Michel Hernandez (France)

Diplômé des universités de Bordeaux-I et de Poitiers. Actuellement maître de conférences en sciences de gestion à l'Université de Nantes. Après avoir été créateur et dirigeant d'entreprises, il a enseigné dans les universités d'Abidjan, de Nantes et de Lomé. Il est l'auteur de nombreuses publications sur l'entrepreneuriat et le management, et sur leurs spécificités dans le contexte africain. Il a publié récemment *Le management des entreprises africaines. Essai de management du développement* (1997), dans lequel il propose une lecture anthropologique des sciences de gestion.

dians. Ainsi, sur le campus de l'Université du Bénin à Lomé (Togo), trois établissements à vocation professionnelle fonctionnent tout à fait correctement. Nous allons d'abord les présenter, avant de nous intéresser à la problématique générale et très actuelle de la professionnalisation de l'université.

L'exemple togolais

L'École supérieure de secrétariat de direction (ESSD) a ouvert ses portes en décembre 1986. Elle forme des étudiants en trois ans, en vue du diplôme supérieur de secrétariat de direction. Le recrutement se fait sur concours, par des tests de sélection proposés aux titulaires du baccalauréat, toutes séries confondues. L'effectif moyen de chaque promotion se situe entre 20 et 29 étudiants. Les taux respectifs de réussite et d'échec en cours d'études sont bien meilleurs que ceux affichés par les facultés du même campus. Ainsi, le taux de réussite de l'année scolaire 1993/94 était de 72,80 % à l'ESSD, alors qu'il n'était que de 31,22 % à la Faculté des sciences économiques et de gestion, et de 13,98 % à la Faculté de droit. Quant à l'insertion des diplômés sur le marché du travail, elle se fait sans difficultés majeures.

L'Institut universitaire de technologie de gestion (IUTG) a également été créé en 1986. Il forme, en deux ans, des promotions d'une vingtaine d'étudiants. La première année, les étudiants suivent un tronc commun de matières. En seconde année, la moitié des cours sont encore communs et l'autre moitié correspond à deux options : finances-comptabilité et gestion commerciale. Là encore, les étudiants sont sélectionnés à l'entrée, et les échecs en cours d'études sont rares. Si, au début, les diplômés trouvaient aisément du travail, ces dernières années, leur intégration est devenue un peu plus difficile.

Enfin, l'établissement le plus récent est le Centre africain de formation à la maintenance micro-informatique (CAFMICRO), créé en octobre 1990, à l'initiative conjointe du Bénin, du Burkina-Faso, du Gabon et du Togo. Il fournit actuellement deux types de formations : une formation en un an, de spécialiste en conseil et en maintenance micro-informatique, destinée à des promotions d'une dizaine d'étudiants titulaires d'un diplôme universitaire de technologie, et, depuis la rentrée 1995/96, un cycle de deux ans a été créé pour former à la maintenance informatique des bacheliers des séries C, D, E et F2, recrutés sur concours, à la suite d'une présélection des dossiers. La première promotion comprenait treize étudiants. Comme dans les deux établissements précédents, la sélection rigoureuse des candidats et la qualité de la formation délivrée limitent les échecs et favorisent le placement des diplômés, le plus souvent, avant même la fin de leur cursus.

Le bon fonctionnement de ces trois établissements à vocation professionnelle est lié à un certain nombre de caractéristiques communes. Il s'agit d'abord d'unités à dimension humaine, dans lesquelles le nombre limité d'étudiants permet de mieux les suivre, de contrôler leurs absences et leurs retards, de les écouter et de mieux connaître les difficultés qu'ils rencontrent. Il s'agit d'unités ouvertes sur leur environnement socio-économique. Les contacts avec le monde du travail sont fréquents, les étudiants font des stages, une partie des enseignements est assurée par des pro-

fessionnels. Le « ghetto universitaire » s'efforce ici de faire place à la symbiose avec le monde de l'entreprise. Pour les recrutements, comme pour les débouchés, l'approche est régionale. L'étroitesse du marché du travail national oblige les étudiants de tels établissements à regarder au-delà des frontières. CAFMICRO s'inscrit tout particulièrement dans cette optique.

La petite taille des unités d'enseignement et leur proximité avec les entreprises leur confèrent une grande réactivité face au marché du travail. Ainsi, pour être plus proche encore de la demande des acteurs économiques, l'ESSD va proposer une formation spécifique en troisième année, en ouvrant une filière différente chaque année (par exemple : une année en secrétariat juridique, une autre en secrétariat médical...).

Toutes ces caractéristiques font également ressortir les limites d'une telle voie pour les universités africaines. D'abord, elle est coûteuse puisque la rémunération d'un enseignant est identique, qu'il s'adresse à une dizaine d'étudiants ou à plusieurs centaines dans un amphithéâtre (à la différence des ouvriers de Taylor il n'est pas rémunéré à la « pièce »). Le coût d'un étudiant en IUT est donc toujours supérieur à celui d'un étudiant en faculté. Dans des pays où les budgets universitaires sont très insuffisants face à l'afflux d'étudiants, il est toujours délicat d'affecter des moyens importants à quelques privilégiés, alors que la majorité doit souvent se contenter de conditions de travail déplorables. Ensuite, cette voie ne peut concerner que des effectifs réduits, une augmentation trop importante du nombre d'étudiants dans ces filières se heurterait rapidement aux capacités d'absorption limitées du marché du travail. Enfin, toutes les formations universitaires ne peuvent pas être professionnalisées.

La problématique de la professionnalisation de l'université

Qu'il s'agisse des pays occidentaux ou des pays en voie de développement (PVD), la professionnalisation de l'université est aujourd'hui un thème tout à fait pertinent. Certains y voient même la solution à tous les maux dont l'université souffre actuellement.

Il faut d'abord rappeler la vocation originelle des universités. En Occident, les premières universités (la Sorbonne, Oxford) apparaissent au Moyen Âge. Ce sont, à l'origine, des lieux de rassemblement et de rayonnement des savants, et non pas des lieux destinés à accueillir une population estudiantine. Cette fonction initiale est encore très présente de nos jours. Ainsi, la carrière des universitaires dépend uniquement de leurs travaux de recherche, leurs éventuelles qualités pédagogiques, ou leurs compétences d'animateur de filières professionnalisées n'étant jamais prises en considération. Dans un deuxième temps, les universités sont devenues des lieux de diffusion d'un savoir de haut niveau. Ce n'est que récemment qu'elles sont devenues le lieu d'accueil quasi systématique des bacheliers, souvent peu motivés et peu aptes aux études supérieures, et dont le seul souci, tout à fait légitime d'ailleurs, est de suivre une formation débouchant le plus sûrement possible sur un emploi en fin de cursus. On demande donc aujourd'hui aux universités, en plus de leur mission ini-

tiale de production et de diffusion d'un savoir de haut niveau, de remplir une nouvelle fonction, celle de délivrer des formations professionnalisées, qui leur pose de nombreuses difficultés d'adaptation.

Si l'institution universitaire opte clairement pour la voie de la professionnalisation, ce qui n'est pas encore le cas actuellement, elle devra faire évoluer ses compétences et ses pratiques. Une véritable formation professionnelle est faite de savoir, de savoir-faire et de savoir-être ou attitude. Ainsi, Électricité de France utilise cette trilogie classique pour décrire tous ses postes de travail. Si l'université est parfaitement à l'aise pour délivrer du savoir, elle l'est beaucoup moins pour le savoir-faire et plus du tout pour le savoir-être. Or, dans une entreprise, les deux dernières composantes sont essentielles. Si les entreprises trouvent la plupart du temps la formation théorique des étudiants largement suffisante, et même parfois excessive, elles sont plus critiques pour le reste. De même que des notions comme la qualité sociale, comportementale ou éthique sont déterminantes dans l'univers organisationnel spécifique qu'est l'entreprise, des qualités comme la créativité, l'autonomie, la qualité relationnelle, la civilité, etc., font parfois défaut. Le tableau 1 résume cette inadéquation entre l'offre de compétence de l'université et la demande de l'entreprise.

TABLEAU 1. Inadéquation entre la compétence de l'université et l'exigence de l'entreprise

Composantes	Compétence de l'université	Exigence de l'entreprise
Savoir	+ + +	+
Savoir-faire	+	+ +
Savoir-être	—	+ + +

Le Boterf (1994) a consacré un ouvrage à la notion de compétence professionnelle. Pour cet auteur, « elle consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner ». Elle puise dans un équipement qui peut être considéré comme un pôle de ressources. Il identifie six types de savoir (tableau 2).

Les types de savoir

La lecture de ce tableau fait ressortir l'inaptitude de l'éducation formelle, initiale ou continue, comme mode principal d'acquisition. Or, en entreprise, les savoir-faire procéduraux, sociaux ou acquis par l'expérience sont souvent plus importants que le savoir théorique. Le Boterf oppose mode de manifestation déclaratif et procédural. Le mode déclaratif exprime les savoirs en termes de connaissances propositionnelles. Ce sont des énoncés sur quelque chose, aussi bien une loi chimique ou physique qu'une méthode ou une procédure. Le mode procédural est intégré dans nos comportements. Les savoirs s'expriment dans l'activité plutôt que dans le langage naturel ou symbolique, ils sont inclus dans nos manifestations comportementales.

TABLEAU 2. Six types de savoir

Type	Fonction	Mode principal d'acquisition	Mode de manifestation
Savoirs théoriques	Savoir comprendre Savoir interpréter	Éducation formelle Formation initiale et continue	Mode déclaratif
Savoirs procéduraux	Savoir comment procéder	Éducation formelle Formation initiale et continue	Mode déclaratif
Savoir-faire procéduraux	Savoir procéder Savoir opérer	Expérience professionnelle	Mode procédural
Savoir-faire liés à l'expérience	Savoir y faire	Expérience professionnelle	Mode procédural
Savoir-faire sociaux	Savoir se comporter Savoir se conduire	Expérience sociale et professionnelle	Mode procédural
Savoir-faire cognitifs	Savoir traiter l'information Savoir raisonner Savoir nommer ce que l'on fait Savoir apprendre	Éducation formelle Formation initiale et continue Expérience sociale et professionnelle analysée	Mode déclaratif et mode procédural

Cette évolution des universités devra aller de pair avec un changement des mentalités estudiantines face au marché du travail. Ils devront passer d'une attitude quasi systématique de demandeur d'emploi à une attitude d'« offreur de services » et d'« apporteur de compétence ». Aujourd'hui, de nombreux étudiants (mais aussi des jeunes sans formation, des cadres ayant dépassé la cinquantaine, etc.) éprouvent des difficultés à s'intégrer comme salariés dans le monde du travail. Ils oublient que le modèle salarial est très récent sur le plan historique. Dans les pays occidentaux, il est né au XIX^e siècle et s'est généralisé au XX^e siècle. Dans les pays africains, il est encore plus récent. Il date surtout des indépendances, c'est-à-dire d'une quarantaine d'années, et concerne un pourcentage de la population beaucoup moins élevé que dans les pays développés. Certains pays africains intégraient systématiquement dans leur administration tous les diplômés sortant de leurs universités. Les contraintes budgétaires les ont amenés à renoncer à cette pratique. Aujourd'hui, les plans d'ajustement structurel imposés par la Banque mondiale contraignent ces mêmes pays à réduire leurs effectifs de fonctionnaires alors que, en Afrique, le secteur public (ou parapublic) constitue la principale source d'emplois salariés.

Aussi, en Afrique comme en Occident, devant les difficultés croissantes du modèle salarial, les étudiants devront être de plus en plus nombreux à envisager de travailler comme indépendants, de s'auto-employer. Face à la perte de vitesse du schéma salarial dans la société, les étudiants devront passer de l'« auto-emploi » subi (aujourd'hui) à l'« auto-emploi » choisi (demain).

Des auteurs, le plus souvent américains, décrivent avec un enthousiasme parfois excessif un monde futur du travail dans lequel le salariat sera l'exception et l'indépendance la règle. Aubrey (1994) développe une nouvelle vision du développement individuel, qui se situe dans le cadre d'une transformation fondamentale du travail qu'il qualifie « d'entreprise de soi ». Bridges (1995) explique, quant à lui, « comment gérer Moi S.A. ». Les étudiants devront abandonner un comportement passif face aux enseignements qui leur sont délivrés. Ils devront développer leur propre autonomie, et, sans se limiter à apprendre, ils devront plutôt apprendre à apprendre. Pour Kabou (1991), l'enseignement en Afrique aurait « tout à gagner à former des individus suffisamment créatifs pour s'auto-employer ». Étounga-Manguelle (1991) parle, lui, de la nécessité pour l'enseignement africain de développer les qualités qui conditionnent le progrès : « l'imagination, le non-conformisme, la créativité ; le professionnalisme et la compétence, le sens des responsabilités et des devoirs, l'amour du travail bien fait ». Enfin, Tolba (1993) parle à propos de l'Université mauritanienne, de la nécessité « d'introduire l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur ».

Conclusion

L'exemple du Togo montre que la professionnalisation constitue pour les universités africaines une voie intéressante par laquelle des résultats positifs peuvent être obtenus, mais qui ne peut pas être généralisée. Elle connaît, en effet, trois limites principales : elle est coûteuse ; elle ne peut concerner que des effectifs limités en raison des débouchés limités ; et, enfin, toutes les formations universitaires ne peuvent pas être professionnalisées. Aussi, une réflexion d'ensemble quant à ces universités s'impose-t-elle aujourd'hui.

De tous les degrés, l'enseignement supérieur est, en Afrique, celui qui à les modèles de référence les plus explicitement occidentaux. Au niveau de l'éducation de base, les contenus et l'organisation pédagogique ont pu être conçus localement, en tenant compte des réalités du milieu. L'époque à laquelle les instituteurs parlaient aux petits Africains de leurs ancêtres gaulois est maintenant révolue. En revanche, pour l'enseignement supérieur, le modèle occidental constitue une référence assez peu contestée. Mais, d'une part, ce modèle est aujourd'hui extrêmement critiqué dans les pays qui l'ont vu naître (voir les nombreux mouvements sociaux dans les universités françaises), et, d'autre part, il est trop coûteux pour les pays africains. Il absorbe une part trop importante (entre 25 et 30 %) des dépenses totales de l'éducation par rapport aux effectifs concernés. Cela doit amener les universitaires africains à engager une véritable réflexion qui viserait à rapprocher leurs institutions des réalités et des besoins de leur pays.

La conception linéaire du développement formulée par Rostow est aujourd'hui battue en brèche. La plupart des économistes du tiers monde se refusent à considérer le sous-développement comme un simple retard, comme un phénomène naturel de l'histoire de toute société. Ils le considèrent comme une situation spécifique, produit de l'histoire que n'ont pas connue les pays développés.

Il appartient donc maintenant aux universitaires africains de renoncer aux modèles d'organisation importés, aux modèles exogènes, d'abandonner la tentation mimétique et de construire une université adaptée à une situation historique spécifique.

Références

- Aubrey, B. 1994. *Le travail après la crise. Ce que chacun doit savoir pour gagner sa vie au XXI^e siècle*. Paris, Inter Éditions.
- Bridges, W. 1995. *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris, Éditions Village Mondial.
- Étounga-Manguelle, D. 1991. *L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel ?* Ivry, France, Éditions Nouvelles du Sud.
- Kabou, A. 1991. *Et si l'Afrique refusait le développement ?* Paris, L'Harmattan.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Quashie, M. A. 1994. « L'Université du Togo. » *Afrique contemporaine* (Paris), n° 172, oct.-déc., p. 162-173.
- Tolba, Y. O. 1993. « Quel avenir pour l'Université ? » *Diagonales* (Vanves, France), n° 26, avril, p. 32.

Pour vous abonner à
PERSPECTIVES
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée* de l'UNESCO.

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ ÉDITION FRANÇAISE ☐ ÉDITION ANGLAISE ☐ ÉDITION ESPAGNOLE

Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N°..... Date d'expiration

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature :

Date :

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général :

Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France.

Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

**revue
trimestrielle
d'éducation comparée**

P E R S P E C T I V E S

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet :

<http://www.ibe.unesco.org>

« *Dossiers* » de *Perspectives en 1999* — Volume XXIX

- N° 1, mars 1999 : *L'enseignement technique et professionnel*
- N° 2, juin 1999 : *Les droits de l'enfant à l'éducation*
- N° 3, septembre 1999 : *La recherche en éducation*
- N° 4, décembre 1999 : *Éducation, pauvreté et inégalités*

Tarifs annuels d'abonnements :

- ☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF)
- ☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF)

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à :

Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538.43.08 ; Fax : (32) 2 538.08.41 :

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Agents de vente des publications de l'UNESCO

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 Bonn 1, tel.: (49-228) 94 90 20, fax: (49-228) 21 74 92, Internet: www.uno-verlag.de

S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 Freiburg, tel.: (49-761) 45 20 70, fax: (49-761) 452 07 14.

For scientific maps: Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 Stuttgart, tel.: (49-711) 788 93 40, fax: (49-711) 788 93 54.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 Vienne, tél. : (+43-1) 533 5014, fax : (+43-1) 533 5014, E-mail: buch@gerold.telecom.at

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202 Koningslaan, 1190 Bruxelles, tél. : (32-2) 538 43 08, fax : (32-2) 538 08 41; E-mail : jean.de.lannoy@infoboard.be; Internet : <http://www.jean-de.lannoy.be>

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou, tél. : (229) 31 40 94, fax : (229) 31 07 19.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisao de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ), tél.: (55-21) 536 9195, fax: (55-21) 536 9155, E-mail: livraria@fgv.br

Books International Livros Comércio Exterior Ltda., Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 Sao Paulo, SP, tel.: (55-11) 283 5840, 288 0692, fax: (55-11) 287 1331; E-mail: booksint@mandic.com.br

BULGARIE : Hemus, 7, Levsky Street, 1000 Sofia, tél. (359-2) 87 0365. **Kantora Literatura**, Boulevard Rousky 6, Sofia.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, Ouagadougou.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, Boîte postale 1600, Yaoundé.

Librairie des Éditions Clé, Boîte postale 1501, Yaoundé.

CANADA : Renouf Publishing Company Limited, 5369 Canotek Road, Unit 1, Ottawa, Ontario K1J 9J3, tel.: (1-613) 745 2665, fax: (1-613) 745 7660, Internet: <http://fox.nstn.ca/renouf/>

Bookshops: 711/2 Sparks Street, Ottawa, Ontario tel.: (1-613) 238 89 85, fax: (1-613) 238 60 41 and 12 Adelaide Street West, Toronto, M5H 1L6, tel.: (1-416) 363 31 71, fax: (1-416) 363 59 63.

Les Éditions La Liberté Inc., 3020, Chemin Sainte-Foy, Sainte Foy, (Québec) G1X 3V6, tél./fax : (1-418) 658 3763 / 1-800-567-5449; E-mail : liberte@mediom.qc.ca

CONGO : Librairie Raoul, B.P. 160, Brazzaville.

Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, Tour Nabemba, B.P. 493, Brazzaville, tél. : (242) 83 19 86, fax : (242) 82 27 92.

CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 15, avenue Nogués, B. P. V 297, Abidjan 01; tél. : (22-5) 32 48 25, fax : (22-5) 32 36 49.

Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B. P. 541, Abidjan 04 Plateau.

Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, Abidjan Plateau 08 (*adresse postale* : B. P. 177 Abidjan 08), tél. : (22-5) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (22-5) 44 98 58.

CROATIE : Mladost, Likica 30/11, Zagreb.

CUBA : Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana, tel. : (53-7) 33 34 38, fax : (53-7) 33 31 44.

ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Le Caire, fax : (20-2) 392 25 66

Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, Le Caire, tél.: (20-2) 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, *et Al-Ahram Bookshops* : Opera Square, Al-Bustan Center, Bab El-Look, Le Caire.

The Middle East Observer, 41 Sherif St., Le Caire, tel.: (20-2) 3939-732, 3926-919, fax: (20-2) 3939-732, 3606-804, E-mail : fouda@sofi-com.com.eg

ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló nº 37, 28001 Madrid, tel. : (+34) 914 36 37 00, fax : (+34) 915 75 39 98; E-mail : libreria@mundiprensa.es; Internet : www.mundiprensa.es

Abonnements : (+34) 914 36 37 01

Mundi-Prensa Barcelona, C/Consell de Cent nº 391, 08009 Barcelona, tel. : (+34) 934 88 34 92, fax : (+34) 934 87 76 59 ; E-mail : barcelona@mundiprensa.es

Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel. : (+34) 934 12 10 14, fax : (+34) 934 12 18 54

UNESCO Etxea - Centro UNESCO - País Vasco, C/ Alameda de Urquijo, 62 - 2º izda., 48011 Bilbao, tél. : (+34) 944 27 64 32, fax : (+34) 944 27 51 49; E-mail: unescopv@euro-sur.org

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : United Nations Bookstore, General Assembly Building, New York, NY 10017, tél. : (1-212) 963 76 80, fax : (1-212) 963 4910, E-mail: bookshop@un.org

FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa, Pl 23 (Stockmannsvägen 1H) 00371 Helsinki, tél. : (+358-0) 121 44 16, fax : (+358-0) 121 44 50; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, 01640 Vantaa, tél. : (+358-0) 852 78 16, fax : (+358-0) 852 79 90.

FRANCE : *A travers les grandes librairies universitaires, ou*

Librairies de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, tél. : (+33) 1 45 68 22 22 et 1, rue Miollis, Paris 75732 Cedex 15, tél. : (+33) 1 45 68 28 48;

Maisonneuve et Larose, 15, rue Victor-Cousin, Paris 75005, tél. : 01 44 41 49 30, fax : 01 43 25 77 37.

Commandes par correspondance, fax ou Internet : Éditions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, fax : (+33) 1 45 68 57 37, Paris, Internet : <http://www.unesco.org/publications>

GRÈCE : G. C. Eleftheroudakis S.A., 17, Panepistimiou Str., 105 64 Athens, tél. : (30-1) 331 4180/3, fax : (30-1) 323 98 21; E-mail: elebooks@netor.gr; Internet : www.netor.gr/elebooks

H. Kauffmann Bookshop, 28, rue du Stade, Athens, tél. : (30-1) 322 21 60, 325 53 21, 323 25 45.

Greek National Commission for l'UNESCO, 3, Akadimias Street, Athens, tél. : (30-1) 36 20 736, fax : (30-1) 36 30 603.

John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, Thessalonique, tél. : (30-31) 27 96 95, 26 37 86, fax : (30-31) 26 85 62.

GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B. P. 964, Conakry; tél. : (224) 41 48 94, fax : (224) 41 20 12.

GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º10-A, B. P. 104, Bissau.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, Port-au-Prince, tél. : (50-9) 2-4561.

HONGRIE : Librotrade Ltd., Bookimport, Pesti út. 237, H-1173, Budapest, tél. : (36-1) 257 77 77, tél./fax : (36-1) 257 74 72.

ISRAËL : R.O.Y. International, 17, Shimon Hatarssi Street, (adresse postale : P.O. Box 13056), Tel Aviv 61130, tél. : (972-3) 546 1423, fax : (972-3) 546 1442, E-mail: royil@Netvision.net.il

Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tél. : (972-3) 579 4579, fax : (972-3) 579 4567

Territoires et pays voisins : INDEX Information Services, P.O.Box 19502, Jérusalem, tél. : (972-2) 627 1634, fax : (972-2) 627 1219.

ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tél. : (39-55) 64 54 15, fax : (39-55) 64 12 57, E-mail: licosa@ftbcc.it; Internet : <http://www.ftbcc.it/licosa>

and Via Bartolini 29, 20155 Milano, tél. : (39-2) 32 72513.

FAO Bookshop, viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tél. : (39-6) 52 25 57 27, fax : (39-6) 5225 33 60, E-mail : publications-sales@fao.org; Internet : <http://www.fao.org>

LIBAN : Librairies Antoine S.A.L., B. P.11- 656, Beyrouth. tél. : (961-1) 48 10 72/8 et (961-1) 48 35 13, fax : (961-1) 49 26 25.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B. P. 331, Antananarivo, tél. : (261-2) 217 61, fax : (261-2) 284 96.

MALI : Librairie Nouvelle S. A., Avenue Modibo Keita, B. P. 28, Bamako.

MALTA : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, Valletta.

MAROC : Librairie " Aux Belles Images ", 281, avenue Mohammed V, Rabat.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, Port-Louis.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B. P. 55, Nouakchott.

MONACO : Pour les périodiques : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 Monte Carlo.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, Niamey.

NORVÈGE : SWETS Norge AS, Ostensjoveien 18 or P.O. Box 6512, Etterstad, N-0606 Oslo, tél. : (47) 22 97 45 00, fax : (47) 22 97 45 45, fax customer service: (47) 22 97 45 46.

Akademika A/S, P.O. Box 84, Blindern 0314, Oslo 3, tél. : (47) 22 85 30 30, fax : (47) 22 85 30 53, E-mail : ebryn@sio.uio.no, Internet: <http://www.akademika.no>

PAYS-BAS : Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG Amsterdam, tél. : (31-20) 622 80 35, fax : (31-20) 625 54 93, E-mail : roodbook@euronet.nl

De Lindeboom Inor Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE Haaksbergen, tél. : (31-53) 574 00 04, fax : (31-53) 572 92 96. **Kooyker Booksellers**, P.O. Box 24, 2300 AA Leiden, tél. : (31-715) 16 05 60, fax : (31-715) 14 44 39

Pour les cartes scientifiques : Rudolf Müller, P.O. Box 9016, NL-1006 AA Amsterdam and Overtoorn 487, 1054 LG Amsterdam, tél. : (31-20) 616 59 55, fax : (31-20) 683 86 51.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Varsovie.

Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 Varsovie.

A. B. E. Marketing, Plac Grzybowski 10/31A, 00-104 Varsovie, tél. : (48-2) 638 25 60, fax : (48-2) 666 88 60.

PORTUGAL : Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisbonne, tél. : (35-1) 347 49 82/5, fax : (35-1) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 Lisbonne Codex).

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B. P. 704, Damas.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 Prague 1.

Intes-Praha, Slavy Hornika 1021, 15006 Prague 5, tél. : (42-2) 522 449, fax : (42-2) 522 443.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, Moscou 113095.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B. P. 3311, Dakar, tél. : (22-1) 22 50 82 *et* 22 46 14, fax : (22-1) 23 83 93

Librairie Clairafrique, B. P. 2005, Dakar.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 Ljubljana.

SUISSE : Van Diermen Editions Techniques ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807 Blonay, tél. : (41-21) 943 26 73, fax : (41-21) 943 36 05 ; E-mail : mvandier@worldcom.ch

Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tél. : (41-1) 261 16 29

Librairie des Nations Unies (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tél. : (41-22) 740 09 21, fax : (41-22) 917 00 27.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B. P. 215, Sousse RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURQUIE : Haset Kitapevi A. S., Istiklâl Caddesi n°. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istanbul.

Dünya Infotel A.S. «Globus» Dünya. Basinevi, 100, Yil Mahallesi 34440, Bagcilar, Istanbul, tél. : (90-212) 629 08 08, fax : (90-212) 629 46 89 / 629 46 27.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B. P. 165 69, Kinshasa.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Bons de l'UNESCO

Utilisez les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus
Faculté latino-américaine de sciences
sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois de recherche
pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

ÉGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Institut de recherche et d'études
pédagogiques, Université du Caire

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAMAÏQUE

M. le professeur Lawrence Carrington
University of West Indies

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana
Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

Dr Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development Institute
(KEDI)

ROUMANIE

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Comité permanent de l'éducation, chambre
des représentants

POSITIONS/CONTROVERSES

Comment harmoniser législation, décisions politiques
et pratique courante ?

Ulf Fredriksson

DOSSIER : LES DROITS DE L'ENFANT À L'ÉDUCATION

Une conférence internationale et un dossier

Cynthia Price Cohen

Martha Farrell Erickson,

Målfrid Grude Flekkøy et Stuart Hart

Les droits des enfants face à l'éducation

Sandra Prunella Mason

La convention relative aux droits de l'enfant :

les facteurs propices

ou contraires aux progrès de son application

Gerison Lansdown

Des droits aux obligations et aux responsabilités
face aux enfants qui ont des besoins spéciaux

Lena Saleh

L'éducation à la démocratie :

comment la mettre en œuvre ?

F. Clark Power

La promotion des droits de l'enfant dans l'éducation :

un devoir pour les enseignants et pour les parents

Eugeen Verhellen

L'éducation des enfants en Chine :

les points de vue et le rôle des parents

Muju Zhu

L'enfant, ses droits et le contexte de son éducation

au Sud-Kivu, en

République démocratique du Congo

Juvénal Bazilashe Balegamire

Épilogue : éducation et respect de soi

Uazuvara E. Katjivena

TENDANCES/CAS

Les instituts de village en Turquie

Ali Arayici

L'évaluation de la formation universitaire :

le point de vue des diplômés

Farid Boubekeur

Perspectives et contraintes de la professionnalisation

de l'université : l'exemple du Togo

Émile-Michel Hernandez

ISSN 0304-3045

Vol. XXIX, n° 2, juin 1999