

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT CINZE

DOSSIER



RÉDACTEURS INVITÉS :
VICTOR ORDOÑEZ
ET RUPERT MACLEAN



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXX, n° 3, septembre 2000

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 ;
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT QUINZE

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

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXX, n° 3, septembre 2000

POSITIONS/CONTROVERSES

- Politiques de l'éducation et contenus de l'enseignement
dans les pays en développement *Jacques Hallak* 311

DOSSIER : L'ÉDUCATION EN ASIE

- Questions, préoccupations et perspectives actuelles *Victor Ordoñez
et Rupert Maclean* 325

- Asie du Sud et éducation de base : changer les perspectives
stratégiques de l'UNICEF sur le développement
de l'éducation et sur les partenariats *Jim Irvine* 333

- L'éducation pour l'égalité des sexes :
l'expérience de Lok Jumbish *Anil Bordia* 351

- Le financement de l'enseignement supérieur :
modèles, tendances et options *Mark Bray* 371

- Des écoles qui créent pour les jeunes
de véritables rôles de valeur *Roger Holdsworth* 393

- Priorités et enjeux de l'éducation
dans le contexte de la mondialisation *Kamal Malhotra* 411

TENDANCES/CAS

- Enseignement supérieur, sciences sociales
et développement national au Nigéria *Geoffrey I. Nwaka* 421

PROFILS D'ÉDUCATEURS

- Benjamin Bloom, 1913-1999 *Elliot W. Eisner* 437

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 2000
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 2000

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE DU COMITÉ

Cecilia Braslavsky

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P. T. M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Sikorsky

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,
Claudia Querner-Cysne

RÉDACTION ANGLAISE :

Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

José-María Domínguez-Luengo

POSITIONS / CONTROVERSES

POLITIQUES DE L'ÉDUCATION

ET CONTENUS DE

L'ENSEIGNEMENT DANS LES

PAYS EN DÉVELOPPEMENT¹

Jacques Hallak

Introduction

Le thème de cet article sera traité en six sections. Après avoir brièvement décrit les diverses manières dont les systèmes d'éducation ont évolué au cours des dix dernières années, nous rappellerons les principaux facteurs qui ont déterminé la formulation des politiques de l'éducation en insistant sur les perspectives retenues pour les différents niveaux d'enseignement et plus particulièrement lorsqu'il s'est agi des politiques concernant les contenus. Nous évoquerons ensuite les nouvelles « demandes » et les conséquences de la mondialisation en insistant particulièrement sur la question des politiques et des contenus.

Les trois dernières sections, qui constituent l'essentiel de cet article, présentent successivement :

Langue originale : français

Jacques Hallak

Sous-Directeur général de l'UNESCO, ancien Directeur du Bureau international d'éducation, ancien Directeur de l'Institut international de la planification de l'éducation, ancien planificateur et économiste principal de la Banque mondiale pour l'Amérique latine et les Caraïbes. S'intéresse actuellement à la définition des politiques, à la réforme des programmes d'enseignement, aux questions touchant la gestion et la mise en œuvre, à la planification de la qualité de l'éducation. Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, dont le plus récent a pour titre *Education and globalization* [Éducation et mondialisation] (UNESCO-IIPE, 1998). Courrier électronique : j.hallak@unesco.org

1. une esquisse de typologie de la situation dans les différentes régions du monde en développement ;
2. une liste des préoccupations que suscitent les contenus et déclinant les questions relatives a) aux structures des systèmes d'éducation, b) aux méthodes d'enseignement et de formation, et c) aux conditions de mise en œuvre des politiques et des choix ;
3. la présentation, en guise de conclusion, d'une liste sélective de questions qui se posent aux décideurs et aux spécialistes, tout en précisant que, à notre connaissance, ni les résultats des recherches ni l'expérience ne permettent de proposer des réponses claires à ces questions.

L'évolution des systèmes d'éducation

LES DÉVELOPPEMENTS QUANTITATIFS

Au cours de la dernière décennie, les systèmes d'éducation ont connu une expansion des effectifs dans la grande majorité des pays en développement :

1. Depuis la Conférence de Jomtien sur l'« Éducation pour tous », des efforts considérables ont été consentis aussi bien par les pays en développement que par les organismes de coopération internationale pour promouvoir l'accès à l'éducation de base. Une attention particulière a été portée aux populations défavorisées, à la scolarisation des filles et aux populations migrantes. Cependant, malgré les progrès enregistrés dans bon nombre de pays d'Asie du Sud, les taux de scolarisation restent faibles dans quelques pays d'Amérique centrale, des Caraïbes et des Andes, ainsi que dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne.
2. Les pays ayant atteint la scolarisation universelle dans l'enseignement primaire ont connu un fort développement de la scolarisation dans le secondaire ; d'abord au niveau du premier cycle, puis du second. Le cas de l'Amérique latine est particulièrement frappant à cet égard.
3. Dans bon nombre de pays en développement, notamment dans les nouveaux pays industrialisés situés en Méditerranée, en Asie du Sud-Est et en Amérique latine, l'enseignement supérieur a vu ses effectifs plus que doubler en moins de dix ans.

LES CONDITIONS QUALITATIVES

Malgré ces performances quantitatives, les observateurs s'accordent à constater que le développement des inscriptions scolaires et universitaires s'est généralement accompagné :

- d'une détérioration des rendements scolaires illustrée par de faibles taux de succès aux examens et par des taux significatifs de déperdition ;
- de la persistance d'une difficulté, celle du manque de pertinence entre l'école, les attentes des familles et les besoins de la société.

Dans cet ordre d'idées, on observe que les responsables de l'éducation privilégient, dans les procédures d'administration et de gestion, les approches systémiques qui insistent plus sur les structures, les institutions et les ressources que sur les objectifs et les finalités de l'éducation. Tout en appelant de leurs vœux une pédagogie active orientée vers l'enfant, les enseignants continuent à pratiquer des méthodes pédagogiques davantage dominées par la mémorisation et par les préoccupations liées aux acteurs centraux de l'éducation nationale que par les demandes d'éducation et de formation exprimées par les communautés. Cependant, une tendance à mettre l'accent sur l'évaluation des acquis peut être observée dans bon nombre de pays. Cette tendance d'évolution, qui a pris naissance dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), se propage graduellement dans les pays du Sud grâce aux encouragements des organismes de coopération bilatérale et multilatérale.

La simultanéité des efforts qui conduisent à modifier les approches pédagogiques et à privilégier l'évaluation des acquis peut contribuer, à terme, à renforcer de manière significative les systèmes d'éducation.

LES DÉTERMINANTS

Quels sont les facteurs qui ont contribué à cette évolution ? On en compte quelques-uns, dont les principaux sont :

Les contraintes budgétaires. En premier lieu, la contrainte du financement. Dans nombre de pays en développement, il a fallu dans le même temps faire face à la pression venant de la scolarisation et à l'impossibilité d'accroître (ou même de maîtriser) les ressources en valeurs réelles réservées à l'éducation. Cela a eu naturellement pour conséquence une détérioration des conditions de la scolarisation (classes surchargées, moyens pédagogiques inadéquats, enseignants sous-qualifiés, mal payés et peu motivés) et une absence de souplesse pour adapter l'offre d'éducation aux besoins nouveaux de la société.

L'aide internationale. Elle a joué un rôle croissant, parfois excessif, dans bon nombre de pays en développement. Quel que soit le niveau du financement extérieur, il reste modeste en comparaison des ressources publiques nationales consacrées à l'éducation. Cependant, par leurs choix stratégiques d'allocations des financements extérieurs et par les conditions — souvent draconiennes — d'octroi du financement (dons et prêts), les organismes internationaux ont joué un rôle très significatif.

Les ressources humaines. Il s'agit principalement du personnel enseignant et des personnels administratifs et d'appui. Sur les quelque soixante millions (chiffre très approximatif) d'enseignants de tous niveaux en activité — mais à l'exclusion de la Chine —, moins de 20 % seraient à même de faire face aux responsabilités nouvelles telles que : l'encadrement et la gestion des cours ; la promotion d'une pédagogie active fondée sur l'élève ; la gestion des nouveaux outils pédagogiques offerts par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant au personnel administratif et académique d'encadrement,

le diagnostic que nous pouvons formuler à leur sujet est sans appel : les conditions ne sont tout simplement pas réunies pour : a) accompagner une décentralisation des moyens ; b) réguler le système de manière normative et contractuelle ; c) fournir l'appui académique aux écoles défavorisées ; d) organiser la concertation entre l'éducation et les autres acteurs (monde du travail notamment) ; et e) veiller à la réalisation des objectifs et à l'utilisation des ressources de l'éducation tout en laissant se développer les initiatives en dehors du secteur public.

Les politiques de l'éducation

LES FACTEURS D'ÉVOLUTION

Même si l'on ne constate pas toujours une correspondance parfaite entre les politiques de l'éducation et l'évolution quantitative et qualitative de la scolarisation, les mêmes facteurs affectent l'évolution des politiques et des systèmes. Nous voudrions rappeler :

La primauté des facteurs économiques et financiers. Dans une situation de limitation des ressources, les politiques tendent à éviter les « ruptures » et les « discontinuités » qui pourraient contrarier le développement du système et se résignent à limiter leurs interventions aux urgences : absorption des jeunes potentiellement au chômage ; contrôle des résultats aux examens ; réponses aux demandes des syndicats des enseignants... La priorité, on le voit, est au « court terme ».

Le rôle des organismes de financement extérieur. Il a beaucoup évolué au cours des dix dernières années, accordant moins aux constructions scolaires, davantage au développement des capacités institutionnelles et aux politiques.

Les conférences internationales. Six conférences mondiales ont eu une influence sur les politiques : Rio de Janeiro, sur l'environnement avec l'Agenda 21 ; Jomtien, qui a eu le plus d'effets sur les politiques de promotion de l'éducation de base ; Le Caire, qui a attiré l'attention sur les questions de population ; Pékin, qui a mobilisé l'attention sur la lutte contre la discrimination que subissent en éducation les jeunes filles et les femmes ; Istanbul, qui a révélé le rôle des municipalités et des villes dans l'organisation de l'éducation, notamment en faveur des groupes de populations migrantes ; Copenhague enfin, qui a été l'occasion de réaffirmer le rôle clef qu'a joué l'éducation dans le développement social en proposant des objectifs d'allocation de ressources en faveur du secteur social (l'éducation et la santé notamment).

La mondialisation/régionalisation. Deux tendances de fond et de longue durée se sont accélérées au cours des années 80 : d'une part, la mondialisation avec pour conséquence la nécessité de mettre en œuvre des politiques insistant sur l'amélioration de la qualité de l'éducation pour assurer la formation d'une main-d'œuvre qualifiée susceptible d'apporter des atouts permettant de faire face à la concurrence internationale ; d'autre part, à la fois par regroupements de pays (Union européenne, Mercosur en Amérique latine, SADAC en Afrique aus-

trale, etc.) et par dévolution de pouvoirs au niveau international ou intranational, la régionalisation se traduit également par une demande d'amélioration de la qualité entraînée par la proposition de « standards et de normes » les plus élevés dans chaque région géographique considérée.

La décentralisation de l'administration. Le changement graduel des modes d'organisation de l'éducation par décentralisation de l'administration a favorisé dans certains pays une prolifération des instances de régulation de la gestion et du financement de l'éducation, sans pour autant permettre d'en percevoir toujours des justifications convaincantes. En réalité, dans de nombreux pays, la décentralisation, qui peut être considérée comme un moyen au service d'une politique, est devenue un objectif politique en soi, ce qui a souvent donné lieu à une confusion croissante dans la définition des politiques.

LES NOUVELLES PERSPECTIVES

Malgré tout, l'observation des tendances montrent que des perspectives nouvelles se dessinent :

La priorité à l'éducation de base. C'est un objectif qui rallie la quasi-totalité des pays en développement. L'éducation de base trouve sa justification sur le plan éthique (droit à l'éducation), social (égalité des chances) et économique (le plus fort taux de retour sur investissement).

Le secondaire à la recherche d'une identité. Avec l'universalisation de l'éducation de base (qui comprend, outre l'école primaire, l'enseignement secondaire du premier cycle), on observe une diversification et une généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire. La vieille question de la finalité de ce niveau d'enseignement (terminal, ou préparatoire au supérieur) est plus que jamais d'actualité.

Les nouvelles fonctions sociales du supérieur. Outre son rôle scientifique (créateur de savoir) et économique (formation des cadres), l'enseignement supérieur est de plus en plus appelé à jouer un rôle social, culturel et idéologique (valeurs universalistes, protection de l'environnement, actions communautaires, etc.).

L'éducation tout au long de la vie. Avec l'accélération du progrès scientifique et technique, l'obsolescence rapide des qualifications, l'allongement de l'espérance de vie et la réduction de la durée du travail, on observe dans de nombreux pays une tendance croissante à étendre le développement de la politique de l'éducation aux besoins de tous les groupes d'âge : adultes en activité et retraités. Des mesures de régulation (fiscales et académiques) sont graduellement prises par les ministères de l'éducation pour accompagner cette évolution.

DES OBJECTIFS ET DES FINALITÉS « REVISITÉS » : LES QUATRE PRINCIPES PROPOSÉS PAR L'UNESCO

Sur cette toile de fond, un ensemble de préoccupations communes est partagé par un grand nombre de pays en développement. Elles visent à respecter les quatre prin-

cipes recommandés par la Commission de l'éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO : apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble.

En premier lieu, si plus personne ne met en doute le rôle central de l'éducation pour le développement économique et social, un défi attend les responsables politiques : comment réformer l'éducation pour l'adapter aux nouveaux impératifs d'insertion dans un monde de plus en plus « globalisé » sans pour autant sacrifier le développement social et culturel aux seuls impératifs évoqués ?

En deuxième lieu, l'insertion des progrès scientifique et technologique dans l'éducation reste un vœu pieux dans de nombreux pays, surtout parmi les plus pauvres. Pourtant, les responsables reconnaissent que, sans cette insertion, l'éducation perdra rapidement sa pertinence et sera la source de nombreuses désillusions pour les prochaines générations de jeunes sortant du système d'enseignement.

En troisième lieu, le retour aux valeurs est désormais une préoccupation largement partagée même si elle ne donne pas encore lieu à des choix politiques très clairs. Les priorités dont doivent bénéficier les valeurs universalistes (droits de l'homme, protection de l'environnement, santé et qualité de la vie) se conjuguent avec celles qui doivent être réservées à l'affirmation de l'identité culturelle et à la protection du patrimoine pour un nombre croissant de gouvernements.

Enfin, un thème, « éducation et cohésion sociale », est devenu récurrent dans le dialogue politique. Il trouve sa source dans la multiplication des causes de fracture sociale (chômage, pauvreté, migration) et dans le développement de pressions centrifuges (radicalisme et fondamentalisme, affaiblissement du rôle des gouvernements, etc.).

LES TENSIONS SUR LES CONTENUS : DES DEMANDES CROISSANTES ET CONTRADICTOIRES

Les conséquences de ces évolutions des politiques de l'éducation sur celles de la formulation des réformes des contenus ne peuvent être sous-estimées. Par contenus, nous entendons à la fois la formation et le recyclage des enseignants, les méthodes pédagogiques, les programmes d'enseignement et les matériels didactiques. Trouver un équilibre entre les besoins d'adaptation des contenus afin de respecter les quatre principes proposés par l'UNESCO peut se révéler une tâche redoutable. Il s'agit à la fois de transformer les processus de réforme des programmes en les accompagnant de politiques de formation des enseignants et d'organisation de la production, ou de l'accès aux matériels pédagogiques actualisés et révisés. Deux exemples suffisent à illustrer notre propos :

1. Les difficultés de synchronisation lors de l'introduction de nouvelles disciplines. Il s'agit à la fois d'insérer les nouveaux savoirs et, souvent, de les relier aux disciplines de base en vigueur. Par où commencer ? Quel scénario adopter ? Qui doit faire quoi ? Où réside l'initiative ? Plus concrètement, comment éviter aux élèves et aux étudiants déjà engagés dans le cursus les dysfonctionnements et les ruptures ? Comment financer ? Etc.

2. L'adoption de méthodes pédagogiques plus exigeantes. Il n'est guère possible de respecter les principes de l'UNESCO, notamment « apprendre à apprendre » et « apprendre à vivre ensemble », sans une transformation radicale des méthodes d'enseignement. Dans de nombreux pays, la dominante reste l'apprentissage par mémorisation. Se tourner vers l'apprentissage qui s'appuie sur les méthodes « constructivistes » ou, plus radicalement encore, orientées vers l'enfant, qui devient « acteur » de son apprentissage, suppose non seulement un recyclage important du corps enseignant mais encore l'appropriation de nouveaux outils pédagogiques et de nouvelles normes d'évaluation, dont la mise au point reste un objectif difficile à atteindre pour de nombreux pays. Naturellement, « apprendre à vivre ensemble » suppose à la fois des changements dans les contenus implicites et explicites ainsi que dans le mode d'organisation de la vie scolaire. Comme nous le savons tous, c'est en pratiquant la citoyenneté et la démocratie en classe et à l'école qu'on peut devenir partisan de la démocratie dans la vie adulte. Vaste programme pour les responsables soucieux de réformer les contenus !, mais qui commence à trouver une traduction concrète dans un nombre certes limité mais croissant de pays.

La mondialisation

DÉFINITION

Le phénomène de la mondialisation résulte de l'imbrication des secteurs économique et financier à l'échelle de la planète. Il a été rendu possible par :

- la rapidité et l'importance des progrès techniques, notamment dans le domaine des technologies de l'information et de la communication ;
- les bouleversements géopolitiques, en particulier l'effondrement du « bloc » de l'Est et l'apparition de groupements économiques entre nations (Union européenne, Mercosur, etc.) ;
- une idéologie dominante fondée sur la régulation par les lois du marché, initialement appliquée aux échanges économiques et financiers, et progressivement étendue à tous les autres secteurs de l'activité humaine, y compris le secteur social (éducation, santé, etc.).

C'est ainsi qu'une orientation fondée sur l'accroissement de la rémunération du capital, ajoutée à la possibilité de localiser à peu près n'importe où les unités de production de biens et de services, a contribué au processus d'unification et de mondialisation.

QUELQUES CONSÉQUENCES

Parmi les conséquences essentielles de ce phénomène de mondialisation, nous pouvons mentionner :

- l'apparition de « sociétés ouvertes à la connaissance » due à la multiplication des sources d'information et de communication ;

- la transformation de la nature du travail liée notamment au besoin d'une flexibilité et d'une mobilité accrues, à l'importance des techniques de la communication, à la nécessité du travail en équipe, à l'utilisation plus intensive des technologies nouvelles, etc. ;
- l'accroissement de l'exclusion sociale d'une partie importante de la population mondiale ne pouvant s'intégrer dans la société parce que sans travail ou mal employée, ou encore recevant une rémunération insuffisante.

LA MONDIALISATION SE CONCRÉTISE PAR DES ÉVOLUTIONS TRÈS POSITIVES POUR LA SOCIÉTÉ

Par exemple :

L'échange d'expériences en matière de politiques de l'éducation. Grâce à l'accélération des échanges et aux réductions des coûts de transports, on observe une multiplication des occasions et des modalités d'échanges d'expériences en matière de politiques de l'éducation. Il y a quelque vingt ans, la Conférence internationale de l'éducation était une occasion unique de dialogue et d'échange dans ce domaine (à l'exception des Conférences régionales des ministres de l'éducation de l'UNESCO). Aujourd'hui, on ne compte plus les instances de concertation politique. Grâce aux facilités offertes par l'Internet, on assiste à une véritable explosion du nombre de forums d'échanges politiques.

Les convergences en matière de programmes. Les résultats de nombreuses études entreprises au début des années 90 ont confirmé l'hypothèse que les notions de « formes et contenus appropriés » de scolarisation sont très largement partagées par un nombre croissant de pays du fait notamment des organismes internationaux de coopération en éducation et des échanges d'expériences en matière de politiques. Certains chercheurs vont plus loin en faisant remarquer que les études comparées montrent un fort degré de similitude dans les programmes d'enseignement du primaire dans différents pays. Même les définitions du succès et de l'échec aux études, des méthodes pédagogiques et des niveaux optimaux d'inscription et de taille des classes font l'objet de consensus croissants. L'apparition de ce qu'on pourrait appeler des « programmes communs » d'éducation au niveau mondial n'est encore cependant qu'une hypothèse sur les tendances, nourrie par le phénomène de la mondialisation. Et qui dit « programmes communs » ne dit pas qu'il n'y a pas de place pour les spécificités nationales et locales dans les contenus. La convergence — qui n'est qu'en partie suggérée par certaines études —, si elle devait se confirmer, serait une contribution intéressante de la mondialisation à l'amélioration de la qualité de l'éducation (normes minimales) et à une meilleure adaptation de l'éducation aux besoins des sociétés contemporaines.

La convergence des préoccupations. Ce qui frappe le plus l'observateur est la convergence croissante des politiques (priorités, choix) et des stratégies de l'éducation au niveau mondial. La liste de ces politiques et de ces stratégies est familière aux professionnels de l'éducation. Elle se décline ainsi : a) accorder la priorité

aux questions qui ont trait à l'accès, à la qualité et à la pertinence, qui concerne l'égalité des sexes, l'efficacité des répartitions des ressources, mais aussi l'appropriation, la participation, la collaboration et la mobilisation de tous les protagonistes du secteur de l'éducation ; b) passer d'une éducation axée sur le système à une éducation orientée vers l'enseignement et l'élève ; c) adopter des critères d'allocation des ressources qui reposent sur les résultats plutôt que sur les seuls coûts, en privilégiant l'éducation de base ; d) passer d'une pédagogie basée exclusivement sur la mémorisation à des stratégies d'apprentissage plus actives et plus participatives, qui prennent en compte les spécificités des apprenants et les données de leur environnement.

Les perspectives régionales

Il y a un certain paradoxe à comparer les rapports entre mondialisation et éducation : d'un côté, la mondialisation accroît le rôle et les besoins sociaux d'éducation et de formation ; de l'autre, avec les méfaits de la mondialisation, il est devenu de plus en plus difficile pour un nombre croissant de pays de financer le développement (quantitatif et qualitatif de l'éducation). En effet, dans la mesure où la mondialisation est fortement liée au principe néolibéral d'accroissement du rôle du marché et de réduction de celui de l'État, son développement s'accompagne de la réduction des dépenses publiques. Pour de nombreux pays, la mondialisation s'est manifestée par l'accroissement de la dette publique et des mesures d'ajustement qui ont eu des conséquences graves pour le financement de l'éducation. Non seulement les dépenses d'éducation par tête d'habitant ont baissé dans de nombreux pays (c'est le cas des deux tiers environ des pays d'Afrique et d'Amérique latine, mais aussi la part du budget de l'État consacrée à l'éducation a baissé. Les conséquences en matière d'effectifs scolaires sont également synonymes de baisses spectaculaires.

À un moment où, du fait de la mondialisation, l'éducation est devenue un secteur central du développement, des pays, riches ou pauvres, trouvent de plus en plus difficile le maintien sinon l'accroissement des ressources destinées à l'éducation. On peut, en simplifiant à l'extrême, parler de pays « en échec » et de pays « en succès ». Les premiers vivent un *cercle vicieux*, les seconds un *cercle vertueux*. Les pays à succès ont commencé avec une excellente situation en termes de ressources humaines, réussi leur insertion dans l'économie mondiale, accru leur revenu et leurs ressources pour l'éducation, c'est-à-dire leurs chances dans la concurrence mondiale. Les autres — en échec — ont commencé par une situation de scolarisation incomplète et de mauvaise qualité. Ils se sont coupés de la mondialisation et, ne disposant pas de ressources pour l'éducation, s'enfoncent dans la marginalité et dans la précarité. Les premiers « surfent » sur la mondialisation, les seconds ne semblent pas capables de freiner le mouvement d'échec qui les emporte et de trouver une stratégie d'intégration dans ce monde qui ne fait plus qu'un.

Naturellement, aucune région géographique n'a le monopole de l'une ou de l'autre situation. Mais on peut caractériser, ne serait-ce qu'à grands traits simplificateurs, les différentes régions en développement.

- *L'Afrique* est probablement dominée par le cercle vicieux. À quelques exceptions notables près, sa situation est aggravée par une expérience coloniale dont les effets continuent à se faire sentir. En Afrique, l'école n'est pas le produit du développement interne. Il en résulte une scission qui a des effets considérables : le continent est caractérisé par des sociétés dichotomiques, des économies en dysfonctionnement et des citoyens déchirés entre, d'une part, une pratique sociale massive, reléguée au rang de tradition et traitée de manière anhistorique, et, d'autre part, une pratique occidentalisée et minoritaire, érigée en symbole de modernité, d'évolution vers la « civilisation » et de progrès scientifique et technique. La seule issue à cette crise de schizophrénie sociale réside en la redéfinition de l'école par la réorientation des apprentissages vers les réalités socio-économiques, les cultures et les langues du contexte local, et par la valorisation du potentiel endogène (savoir et pratique).
- *L'Amérique latine*, elle, cumule et superpose les deux cercles. Dans certains États brésiliens et mexicains, dans quelques provinces d'Argentine et certaines régions d'autres nations, on peut observer le cercle vertueux en action. Ce n'est pas le cas dans la plus grande partie du sous-continent. Toutefois, grâce au dynamisme de certaines entités, la tendance la plus marquée est la « diffusion » des expériences de succès au niveau régional. Ce qui pourrait se traduire — si la tendance devait se confirmer — par une amélioration de la situation dans le sous-continent. Une interrogation cependant : les expériences réussies — tant sur le plan économique que dans les domaines de l'éducation et de la formation — sont inspirées par les normes et par les pratiques des pays industrialisés (essentiellement celles des États-Unis d'Amérique et, plus rarement, de l'Europe) ; une telle évolution est-elle soutenable à long terme ?
- *La Méditerranée*, espace ultrahétérogène, englobe une multiplicité de besoins spécifiques. Cependant, la mondialisation semble générer dans les pays riverains et, au-delà, dans l'ensemble de l'Europe de l'Ouest le besoin de renforcer le rôle de l'éducation comme facteur de cohésion régionale. Nombre de projets régionaux proposent pour ce faire la promotion de « contenus communs » à deux finalités : l'intégration au processus de mondialisation et l'impérieuse nécessité de « vivre ensemble ». La tâche qui attend les responsables de l'éducation est difficile mais incontournable : insister, dans l'enseignement, sur les valeurs universalistes, les valeurs communes, tout en préservant les spécificités culturelles des communautés et des nations, et en favorisant la formation de ressources humaines qualifiées pour participer au développement.
- *L'Asie* enfin, plus « lourde » que les autres continents réunis, cumule à une grande échelle les symptômes des cercles vertueux et vicieux de la mondialisation. La majorité des analphabètes, des exclus de l'école, des systèmes d'éducation non pertinents, inefficaces et de mauvaise qualité, se trouve en Asie. Pourtant, c'est également en Asie que s'observent les efforts les plus spectaculaires d'insertion dans le système planétaire, tant en économie qu'en éducation. L'observation des crises récentes qui ont affecté bon nombre de pays de la région montre les limites d'une intégration « superficielle » et souligne les promesses d'approches hybrides

qui réconcilient les besoins de protection des identités culturelles nationales et ceux qui découlent de l'insertion dans la mondialisation. De fait, on trouve en Asie, des illustrations fortes de toutes les dominantes régionales.

Liste des préoccupations

Au cours des deux dernières années, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO a lancé un important programme de coopération internationale. Ce programme comporte deux volets : a) apprendre à vivre ensemble en faisant entrer la question de la coexistence dans le contenu de l'éducation ; et b) adapter ce contenu à la nécessité de faire face à certains des défis soulevés par un monde globalisé. La mise en œuvre du programme se fera par la mise en place de réseaux régionaux de coopération. Il s'est tenu à cet effet cinq consultations régionales (séminaires, ateliers et enquêtes) à Buenos Aires, à Genève, à Malte, à New Delhi et à Paris. Elles ont prévu d'identifier une certaine préoccupation convergente dans tous les pays consultés, à savoir : la nécessité pour les responsables de réformer les contenus de l'éducation afin d'être en mesure de répondre aux défis du développement technologique, social, économique, politique, national et mondial, tout en respectant l'obligation de tenir compte des objectifs universalistes de l'éducation lorsqu'il s'agira de concevoir les programmes, de former les enseignants et de rédiger les manuels scolaires.

Pour mieux décliner les questions identifiées par le BIE, nous les avons regroupées en trois sections que voici :

LES QUESTIONS CONCERNANT LES STRUCTURES

- Éducation de base formelle et solution de rechange : quelles équivalences ? (On ne peut accepter que les solutions de rechange soient considérées comme des offres d'éducation au rabais.)
- Niveaux ou cycles : comment limiter les ruptures ? C'est le défi essentiel de toute réforme des contenus que d'assurer un effet « cumulatif » entre les cycles et les niveaux.
- Enseignement secondaire terminal ou préparatoire : faut-il des contenus communs et des compétences communes ? Lesquels ?
- Formation initiale et formation permanente : peut-on développer le concept de compétences transdisciplinaires pour parvenir à un apprentissage à vie ?

LES QUESTIONS CONCERNANT LES MÉTHODES

- Comment concevoir des plans-cadres de programmes qui concilient les besoins de répondre aux changements nationaux et mondiaux, et aux spécificités locales ?
- Comment remplacer des systèmes « à contenus uniformes » par des systèmes flexibles combinant « savoirs et compétences », afin de permettre aux apprenants de se spécialiser tout en développant leur capacité à s'adapter à des situations nouvelles ?

- Comment introduire de nouvelles disciplines au sein des disciplines existantes (ex. : environnement) ou en plus des disciplines déjà existantes (ex. : langues étrangères) ?
- Quelles sont les compétences indispensables pour assurer un équilibre entre la formation initiale et la formation continue ? En particulier, comment modifier les programmes de formation initiale afin d'accroître le désir de « toujours apprendre » ?
- Comment remédier à la surcharge des programmes (trop de matières, de sujets, de disciplines, de pression des lobbies pour introduire des sujets inédits afin de tenir compte des besoins nouveaux) et au mauvais choix du moment pour faire entrer de nouvelles disciplines dans les cycles d'enseignement ?
- Comment redéfinir la mission des enseignants dans une perspective pédagogique impliquant une nouvelle division des tâches entre maîtres et élèves ?

LES QUESTIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE

- Qui est responsable de quoi dans les contenus de l'éducation ? (Avec la multiplication des acteurs/protagonistes, et notamment le mouvement de décentralisation de l'éducation, la tendance à limiter le rôle des ministères et à accroître celui des écoles, des enseignants et des acteurs locaux, une grande confusion semble se développer dans la répartition des responsabilités.)
- Comment conserver les décisions politiques au niveau central tout en favorisant la consultation des acteurs sur les choix politiques et en décentralisant la responsabilité de mise en œuvre au niveau local ?
- Comment organiser concrètement la coordination entre les ministères de l'éducation et d'autres ministères (travail, industrie...) pour organiser la formation et le recyclage de la main-d'œuvre au moment où de nouvelles activités se créent et d'autres disparaissent ?
- Comment organiser des forums d'enseignants pour mettre en application dans les écoles des cadres de référence en matière de contenus ?
- Quelle nouvelle répartition des tâches entre formateurs et nouvelles technologies ? (Si la tendance d'utiliser avec plus d'intensité les nouvelles technologies dans l'éducation se confirme — notamment l'utilisation des CD-ROM, la pratique de l'enseignement et de la formation en ligne sur Internet —, quel sera le rôle des enseignants et comment les former à leurs nouvelles responsabilités ?)

De vraies questions, des réponses incertaines

Pour conclure, nous proposerons un ensemble de questions qui, nous semble-t-il, constitue l'essentiel de l'ordre du jour de ceux qui s'attaqueront, ces prochaines années, à la réforme des contenus de l'éducation.

1. *L'Afrique*. Comment réorienter les apprentissages vers les réalités socio-économiques, les cultures et les langues du contexte local — le potentiel endogène du continent ? L'une des conditions en est la réappropriation de l'éducation

par les communautés de base tant du point de vue du savoir que des pratiques, car c'est dans l'interaction entre l'école et le milieu que se met en place la capacité d'intérioriser et d'adapter les apports extérieurs ou universels, et donc de s'insérer activement dans la mondialisation.

2. *L'Amérique latine.* Comment renforcer la capacité de mise en œuvre des changements de contenus décidés par les autorités publiques, malgré l'insuffisance de ressources, le caractère inadéquat des infrastructures et des équipements, l'insuffisante qualification des enseignants, l'absence de culture de gestion au sein de l'institution éducative, et l'indigence des processus d'apprentissage institutionnel sur un continent riche d'informations, de savoirs, d'expérience et d'inspiration ?
3. *La Méditerranée.* Ici, le « menu » est riche. Le temps est-il venu d'enseigner « le vivre ensemble » en recherchant ce qui est « commun » aux pays de la région ? Peut-on envisager dans l'enseignement une articulation entre la science et la foi ? Comment concilier l'enracinement dans l'endogène et l'insertion dans l'universel ?
4. *L'Asie.* L'engouement pour les technologies de l'information et de la communication, ainsi que pour la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie, déjà en cours dans divers pays d'Asie, va poser dans un avenir proche le problème de la cohérence entre le développement de la multinationalisation et la privatisation des méthodes, le développement de « programmes hors structures » et de matériels transfrontières, avec les impératifs de régulation par les pouvoirs publics, dont la mission est d'assurer l'équité, la qualité, le respect des valeurs et le maintien de la cohésion sociale dans un souci de conciliation du mondial et du local.

Note

1. À l'origine, ce texte a été présenté comme discours au Symposium international sur les « Curriculum et contenus de l'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture », Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et physiologie (CURSEP), Amiens, France, 12 janvier 2000.

QUESTIONS, PRÉOCCUPATIONS ET PERSPECTIVES ACTUELLES

Victor Ordoñez et Rupert Maclean

Introduction

L'Asie, qui abrite près de 60 % de la population mondiale, se caractérise par une extrême diversité qui touche pratiquement tous les domaines — géographique, socio-économique, culturel et politique — sans oublier celui du développement.

Cette région comprend aussi bien des pays dont la superficie terrestre est immense (Chine, Inde et Australie) que des pays insulaires disséminés à l'infini dans l'océan (les Maldives). On y rencontre à la fois les pays les plus peuplés du monde (Chine — près de 1,3 milliard d'habitants ; Inde — 1 milliard d'habitants) où l'expansion des mégalofoles est extrême, et des pays à population plus modeste

Langue originale : anglais

Victor Ordoñez

Dirige, depuis août 1995, le Bureau régional principal de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique (PROAP), à Bangkok, après avoir été directeur principal de la Division de l'éducation de base au siège de l'UNESCO, à Paris. Avant d'entrer à l'UNESCO en 1990, Victor Ordoñez a occupé les postes de vice-ministre et de sous-secrétaire au Ministère philippin de l'éducation, de la culture et des sports.

Rupert Maclean

Dirige, depuis avril 2000, la Section de l'enseignement secondaire à l'UNESCO, à Paris, après avoir administré le Centre Asie-Pacifique d'innovation éducative en vue du développement (ACEID) au Bureau régional principal pour l'Asie et le Pacifique, à Bangkok. Avant d'entrer à l'UNESCO en 1992, Rupert Maclean a exercé pendant deux ans les fonctions de conseiller technique principal de l'UNESCO, au Myanmar, au titre d'un projet financé par le PNUD en vue de renforcer et de perfectionner la formation des enseignants dans ce pays ; auparavant, il avait conduit des recherches universitaires en Australie dans le domaine de la formation des enseignants et de la sociologie de l'éducation. Courrier électronique : r.maclean@paris.unesco.org

(Bhoutan — 600 000 habitants). Le niveau de développement économique varie lui aussi sensiblement, puisque à un extrême du spectre figurent quelques-uns des pays les plus riches (comme le Japon) et, à l'autre, des pays considérés comme les plus pauvres (comme le Bangladesh).

On retrouve dans la région quelques-uns des grands problèmes éducatifs qui se posent à l'humanité. À titre d'exemple, on compte 625 millions d'analphabètes en Asie, ce qui représente 71 % du total mondial. Parmi ces 625 millions, 64 % sont des femmes et des jeunes filles.

Certaines disparités en Asie sont particulièrement préoccupantes. En Asie du Sud, par exemple, le taux d'alphabétisation est de 42 % (contre 72 % en Asie de l'Est et en Asie du Sud-Est), et l'espérance de vie est inférieure de dix ans à celle de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud-Est.

En Asie, 74 millions environ des 132 millions d'enfants que compte la population mondiale (soit 56 % de la population d'âge scolaire — soit âgée de six à onze ans) ne sont pas scolarisés. Parmi ceux qui le sont, au moins un tiers quitte l'école avant d'avoir achevé le cycle des études primaires, pour des motifs contraignants et bien connus : la pauvreté, l'exclusion sociale, le fossé socio-économique, les disparités entre les villes et les campagnes, la mauvaise gestion généralisée et le manque de programmes éducatifs adaptés. En outre, les inégalités entre les sexes viennent noircir le tableau : sur l'ensemble des enfants de la région qui ne sont pas scolarisés, quelque 46 millions (62 %) sont des filles vivant, pour la plupart, en Asie du Sud.

Malgré les défis à relever et la diversité que nous venons d'évoquer, les pays d'Asie et du Pacifique se rejoignent sur un point : tous estiment que, pour éliminer la pauvreté, parvenir à un développement durable, faire triompher la justice et l'équité à tous égards, il faut s'investir davantage pour améliorer la qualité, l'efficacité et la pertinence de l'éducation et de la scolarisation. La réforme et la reconfiguration de l'éducation et de la scolarisation font l'objet d'une attention croissante de la part des pouvoirs publics de la région, en particulier dans les pays les moins avancés.

Aperçu des questions cruciales pour l'éducation dans la région

Le rythme et la nature du développement de l'éducation varient sensiblement dans les différents pays d'Asie. L'enjeu pour ces pays est, par conséquent, de formuler des priorités réalistes et de s'attaquer à leurs problèmes spécifiques, en rapport avec leurs besoins et leur rythme de développement.

Les pays ayant participé à la deuxième réunion de la Commission régionale intergouvernementale sur l'éducation en Asie et dans le Pacifique (organisée par l'UNESCO, à Bangkok, du 8 au 10 novembre 1998) ont signalé l'impérieuse nécessité d'agir dans les domaines suivants :

- assurer une éducation de base qui tienne notamment compte des besoins des groupes marginalisés et mal desservis, à savoir les jeunes filles, les femmes, les minorités, les réfugiés, les défavorisés et les apprenants ayant des besoins spéciaux ;

- renforcer la participation communautaire, y compris sur le plan de la propriété des écoles et des établissements de formation ;
- élaborer des stratégies éducatives et des programmes efficaces de lutte contre la pauvreté ;
- améliorer la qualité de l'éducation et les résultats de l'apprentissage, tout en élargissant l'accès à l'éducation ;
- valoriser davantage le rôle décisif des enseignants en tant que vecteurs du progrès éducatif et du changement social ;
- utiliser et diffuser les nouvelles technologies de l'information et de la communication, notamment la production et l'utilisation des logiciels locaux ainsi que le développement de l'accès à l'Internet ;
- s'attacher davantage aux besoins des jeunes, notamment sur le plan éducatif, en leur proposant un enseignement secondaire diversifié, adapté et de qualité — facteur clé de développement socio-économique ;
- soutenir l'enseignement des principes moraux, y compris l'éducation internationale et la promotion des valeurs ;
- développer l'enseignement. En effet, si, pour bien des pays de la région, le principal défi consiste toujours à élargir l'accès et la participation à l'éducation de base, dans les pays plus avancés, il s'agit, pour assurer une amélioration soutenue de la productivité et des progrès technologiques, de dispenser un enseignement et une formation de plus en plus spécialisés, y compris au niveau supérieur.

L'accent mis sur ces questions dépend du niveau de développement du pays et des priorités de son gouvernement. En outre, même lorsque des pays parviennent à renforcer et améliorer quelque peu leur système éducatif dans les domaines susmentionnés, il reste à savoir si l'ampleur et la profondeur du progrès réalisé sont suffisantes pour en assurer la durabilité.

Tous ces domaines éducatifs ont (à des degrés divers) leur importance pour les pays asiatiques, mais c'est l'Éducation pour tous (EPT) qui retient aujourd'hui tout spécialement l'attention. Ainsi, ces deux dernières années, quarante-quatre pays d'Asie et du Pacifique ont œuvré de concert avec les diverses institutions des Nations Unies pour établir des rapports nationaux faisant le point sur l'état d'avancement et la situation de l'éducation dans la région. Les résultats qui se dégagent du Bilan mondial de l'éducation pour tous à l'an 2000 sont mitigés, car ils font apparaître des tendances à la fois positives et négatives sur le front de l'éducation dans la région.

Depuis la convocation historique, en mars 1990, de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande), l'éducation de base est de retour sur la liste des priorités des gouvernements et dans l'esprit du grand public. Cela s'est traduit par une prolifération de textes législatifs, de programmes et de projets, voire même, au début des années 90, par un relèvement du niveau des ressources allouées à l'éducation.

Cette campagne de sensibilisation et les bonnes volontés qu'elle a mobilisées à grand renfort de projets, de ressources et d'activités, n'a, toutefois, pas produit les résultats escomptés. Certes, dans certains pays de la région, le taux d'alphabétisa-

tion se situe toujours parmi les plus élevés du monde. Mais l'éducation primaire pour tous est un but qui n'est pas encore atteint, même dans les pays où le taux de participation est élevé. L'écart entre l'éducation des filles et celle des garçons, entre l'alphabétisation des hommes et celle des femmes, constitue toujours un immense problème, et le déblocage de ressources additionnelles pour faire face à l'accroissement inévitable de la demande demeure un défi.

Les données fournies par les pays asiatiques dans la première moitié de la décennie ont montré une polarisation quasi exclusive sur le système primaire formel. Toutefois, depuis cinq ans, la vision élargie de l'EPT, propagée par la Conférence de Jomtien, gagne finalement du terrain.

Dans presque tous les pays, malgré des problèmes encore graves d'accès à l'école, on observe un déplacement d'accent très net, de la scolarisation à l'apprentissage. Il est de plus en plus admis que « scolarisation pour tous » ne veut pas dire « éducation pour tous ». Cette prise de conscience a deux conséquences importantes.

Premièrement, cela signifie que l'éducation traditionnelle ne peut espérer répondre à tous les besoins de formation, et qu'il faut faire appel à d'autres méthodes d'apprentissage sur mesure, non formelles. Conscientes de ce fait, des nations comme l'Indonésie, les Philippines et l'Inde expérimentent des systèmes dans lesquels les participants à des programmes non formels sont autorisés, grâce à des passerelles, à s'insérer dans le système formel. Or, à mesure que le secteur non formel est en quelque sorte en train de « s'officialiser », le secteur formel a au contraire tendance à devenir plus informel et à perdre de sa rigidité, en adoptant la langue maternelle dans les toutes premières années d'étude ou en instituant un programme préscolaire de huit semaines dès le début du cycle primaire, comme aux Philippines.

Deuxièmement, cela implique que d'inscrire des enfants dans un système scolaire formel ne garantit pas que leurs besoins d'apprentissage seront pris en charge. Les résultats d'un test d'évaluation récent montrent qu'un pourcentage alarmant d'élèves scolarisés depuis trois ans et plus n'ont toujours pas maîtrisé les rudiments de la lecture et de l'écriture.

Quant aux décideurs, ils commencent lentement à dépasser la dichotomie — parfois fallacieuse — qui oppose quantité à qualité. Dans cette optique, lorsque les budgets sont limités, il faut souvent choisir entre l'augmentation des manuels et des moyens mis à la disposition des élèves déjà scolarisés (qualité) et l'augmentation du nombre de bâtiments et d'enseignants pour les élèves qui ne sont pas encore dans le système (quantité). Dans son effort vers l'éducation primaire pour tous, l'Asie a eu tendance à privilégier la quantité ou l'élargissement de l'accès à l'éducation. Mais plusieurs pays d'Asie du Sud, par exemple, ont signalé que la multiplication des écoles ne se traduisait pas nécessairement par un relèvement du niveau d'instruction des élèves. Il semble en effet que la participation et la fréquentation sont faibles, lorsque l'école est perçue comme étant de piètre qualité ou inadaptée. Paradoxalement, le fait de s'intéresser à la qualité favorise la quantité ; offrir les services d'enseignants formés et motivés, fournir des matériels d'enseignement adéquats et surtout donner au programme d'études un contenu qui réponde aux besoins et aux aspirations des communautés locales est le meilleur moyen de garantir une fréquentation scolaire élargie et durable.

En énumérant les obstacles au progrès, chaque pays ou presque fait état des contraintes financières. On constate, toutefois, un recentrage qui n'était pas manifeste il y a une décennie. Alors qu'à l'époque on faisait pression pour gonfler l'enveloppe qui allait financer plus ou moins la même chose, il semble que l'on s'intéresse aujourd'hui aux moyens de faire un meilleur usage des crédits à disposition.

Certains des facteurs qui stimulent ou entravent la mise en œuvre de l'EPT ont aussi des racines socioculturelles. Sur le plan négatif, il arrive qu'une interprétation malencontreuse ou peu éclairée d'un aspect d'une sous-culture donnée contrecarre les efforts déployés en faveur de l'éducation des filles et des minorités ethniques et religieuses.

Sur le plan positif, il est de fait que la valeur fondamentale octroyée à l'éducation et au respect des anciens, des sages et des enseignants, le rôle déterminant de la famille et la reconnaissance implicite de l'importance de l'éducation de la génération future se retrouvent dans toutes les grandes cultures de l'Asie. D'où la persistance du niveau élevé de participation en Asie de l'Est malgré la crise économique, et en Asie centrale malgré les revers subis par les gouvernements dans la mutation vers une économie de marché. Si l'on veut définir une stratégie d'action pour les dix prochaines années, il faut tenir compte de ces facteurs socioculturels.

Les données qui se dégagent du bilan de l'éducation en Asie et dans le Pacifique montrent que, si l'on veut atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous, il faut augmenter de façon spectaculaire les ressources allouées à l'enseignement primaire dans les budgets nationaux, qui doivent passer du simple au double — ou au triple — en l'espace de quelques années. Il faut aussi, malgré tous les inconvénients, que la responsabilité du financement de l'enseignement primaire soit transférée aux communautés, au secteur privé, aux groupes religieux, aux ONG ou aux parents. Par ailleurs, les programmes d'éducation non formelle devront être conçus de façon à assumer un rôle plus important et à s'intégrer davantage au système d'enseignement public. Finalement, il importe de repenser de fond en comble les systèmes d'enseignement primaire de façon à ramener effectivement le coût individuel à une fraction de son coût actuel.

Il y a dix ans, les participants à la Conférence de Jomtien déclaraient au monde que l'EPT est nécessaire, que c'est un droit fondamental pour tous, une composante essentielle du développement et de la paix. La décennie passée a montré au monde, grâce aux succès entrevus dans différents pays, que l'EPT est effectivement possible. Dans la passionnante décennie qui débute, avec toute sa complexité, l'EPT sera plus importante que jamais ; c'est pourquoi il est temps de dire au monde qu'elle est non seulement nécessaire et possible, mais aussi urgente et réalisable.

Dossier public sur « L'éducation en Asie »

Les articles qui figurent dans ce dossier abordent certaines des questions et préoccupations fondamentales signalées ici. Actuellement, ces questions et préoccupations retiennent l'attention des gouvernements, des responsables des politiques de l'éducation et des professionnels qui s'efforcent de reconfigurer leurs systèmes éducatifs

dans le but de parvenir à un développement humain durable, d'éliminer la pauvreté et d'assurer l'équité à tous égards grâce à l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de l'instruction.

Dans son article sur l'éducation de base en Asie du Sud, Jim Irvine — conseiller régional de l'UNICEF en matière d'éducation pour l'Asie de l'Est et le Pacifique — examine l'évolution récente de la perspective stratégique de l'UNICEF en vue de parvenir à l'éducation de base pour tous. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'Asie du Sud se caractérise par le taux d'alphabétisation et l'espérance de vie les plus faibles d'Asie, et par le fait que c'est dans cette sous-région que vivent la majorité des pauvres de la région. Du point de vue des inégalités d'accès à l'éducation de base, l'Asie du Sud se heurte à des difficultés spécifiques : l'allocation de ressources pour soutenir l'éducation de base est relativement faible et plusieurs autres problèmes (aggravés par l'héritage de traditions féodales, fondamentalistes et coloniales qui favorisent la discrimination, la corruption, l'exploitation et le patriarcat) concourent à retarder la mise en œuvre effective des droits des femmes et des enfants. Comme Irvine le met clairement en évidence, ces problèmes ont incité l'UNICEF à repenser complètement sa stratégie afin de parvenir à l'EPT.

La question de l'égalité entre les sexes est d'une importance cruciale dans toute la région, puisque les femmes et les jeunes filles constituent le groupe le plus défavorisé sur le plan de l'accès à des ressources adaptées et de qualité dans les domaines de l'éducation et de la protection sociale. Même lorsque des services éducatifs existent, le type d'enseignement dispensé aux femmes et aux jeunes filles marginalisées les démotive, car il ne leur permet en aucune manière d'acquérir les connaissances, les compétences et les entendements nécessaires pour réussir à modifier réellement leur condition économique et sociale. Dans son article, Anil Bordia passe en revue les complexités du problème de l'égalité entre les sexes et étudie les principaux obstacles qui existent actuellement en Inde et qui rendent sa solution difficile. Le projet Lok Jumbish mis en place au Rajasthan représente à cet égard une percée considérable puisqu'il a réussi à promouvoir l'alphabétisation fonctionnelle d'adolescentes originaires de communautés agricoles pauvres. Parvenant, grâce à ses initiatives, à la mobilisation des masses, et notamment des femmes, le projet a permis aux adolescentes de réfléchir et d'analyser leur handicap actuel et, ce faisant, de commencer méthodiquement et efficacement à se prendre en charge grâce à l'éducation. L'étude de cas présentée par Bordia montre que l'autonomisation des femmes et les progrès vers la parité via l'éducation sont possibles, et peuvent être rentables et durables.

Lorsqu'ils envisagent de développer l'éducation formelle en vue d'universaliser l'accès à l'éducation et de fournir des prestations de qualité, les pouvoirs publics se heurtent à l'éternel problème du financement. Bon nombre de pays peu développés d'Asie sont aux prises avec l'énorme charge de la dette et avec une foule de demandes à satisfaire pour améliorer le bien-être socio-économique de la population, alors que leur revenu est limité. L'existence d'un « revenu limité » et de « besoins économiques illimités », auxquels s'ajoutent les priorités gouvernementales, est une réalité qui se traduit souvent par l'allocation de crédits insuffisants pour développer l'éducation. C'est en raison de ces pressions financières que le financement de l'éducation fait

l'objet d'un très vaste débat dans toute la région asiatique, où l'on se demande notamment s'il doit être privé ou public.

Mark Bray aborde la question du financement sous l'angle de l'enseignement supérieur. Il est intéressant de noter que, tout en cherchant à assurer l'alphabétisation, l'enseignement primaire et l'EPT, bien des pays asiatiques s'efforcent, en même temps, d'élargir l'accès à leur système d'enseignement supérieur en en garantissant la qualité. Cette situation n'est pas surprenante, puisque les niveaux primaire et supérieur de l'enseignement ont une importance considérable pour le développement socio-économique continu des nations.

La couverture financière de l'enseignement supérieur varie sensiblement dans la région. Comme les pays où le taux de participation à l'enseignement supérieur est relativement faible s'efforcent d'en élargir l'accès (tout en maintenant ou en améliorant la qualité des prestations fournies), un accroissement du financement non public de cet enseignement est fréquemment relevé. Bray passe en revue les différentes stratégies mises en place dans les divers pays de la région pour financer l'enseignement supérieur et leurs incidences respectives pour les nombreux groupes d'intérêt.

Dans son article, Roger Holdsworth aborde la question fondamentale de l'éducation des jeunes. Holdsworth soutient que, comme la durée de la scolarité des jeunes augmente de plus en plus, la plupart des activités auxquelles ils participent les placent dans un rôle passif, coupé de la réalité. L'issue de ces activités — c'est-à-dire l'insertion dans la vie active et l'exercice de la citoyenneté — est de plus en plus différée. Si certains jeunes y parviennent, pour beaucoup d'autres le marché du travail aura changé, et les perspectives lointaines semblent illusoire. Par conséquent, de plus en plus de jeunes cèdent au cynisme et à l'agitation : leurs établissements scolaires n'admettent pas qu'ils puissent avoir des opinions, voire des rôles utiles, et le message qui leur est transmis est qu'ils ne pourront pas changer le monde dans lequel ils vivent. Holdsworth aborde ces questions en citant des cas concrets d'établissements scolaires australiens (et autres) qui essaient d'imaginer pour les jeunes des rôles vraiment utiles, les rattachant à leur communauté. Dans ces exemples pris dans l'enseignement primaire et secondaire, les élèves sont considérés comme des partenaires responsables amenés à adopter des décisions au sujet de leur éducation et de celle d'autrui, ce qui a des conséquences sur le plan de la gouvernance comme des programmes scolaires.

Dans le dernier article, Kamal Malhotra étudie les défis que doit relever l'éducation à l'heure de la mondialisation, ainsi que le développement et l'utilisation croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il estime que ces technologies, qui ont déferlé sur l'Asie au cours de la décennie passée, ont eu des effets bénéfiques, mais ont aussi contribué à creuser l'écart entre les riches et les pauvres, entre ceux qui se prennent en charge et ceux qui sont marginalisés, tant à l'intérieur des pays de la région qu'entre les nations. Malhotra nous invite à revoir le lien qui existe entre l'éducation et les nouvelles technologies de l'information, afin que celles-ci soient véritablement mises au service du développement durable, de l'élimination de la pauvreté et de la parité sous toutes ses formes, grâce à

l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de l'éducation et de la scolarisation.

* * *

L'Asie est une région vaste et variée, de sorte qu'une multitude de problèmes éducatifs majeurs et de préoccupations intéressent des millions de personnes, des milliers de communautés et des dizaines de pays dans la région. Le cadre limité de ce dossier ne nous permet pas d'aborder l'ensemble des sujets qui retiennent l'attention de ces personnes et de ces groupes. Mais nous nous sommes efforcés d'en circonscrire quelques-uns, d'une actualité brûlante, afin de mettre en lumière la quintessence de la problématique de « L'éducation en Asie ».

L'ÉDUCATION EN ASIE

ASIE DU SUD ET ÉDUCATION

DE BASE : CHANGER LES

PERSPECTIVES STRATÉGIQUES DE

L'UNICEF SUR LE DÉVELOPPEMENT

DE L'ÉDUCATION

ET SUR LES PARTENARIATS¹

Jim Irvine

Introduction

Il est notable que les disparités que l'on peut observer dans la situation des populations en Asie du Sud sont des inégalités flagrantes quant à l'accès aux richesses, inégalités résultant du legs des traditions féodales, fondamentalistes et coloniales qui favorisent fortement la discrimination, la corruption, l'exploitation et le patriarcat.

Langue originale : anglais

Jim Irvine (Australie)

Actuellement conseiller régional à l'UNICEF sur l'éducation pour les pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique. De 1994 à 1999, il a été conseiller pour l'Asie du Sud. Son début de carrière comme enseignant à l'école primaire en Australie et au Royaume-Uni a éveillé son intérêt pour les difficultés d'apprentissage chez l'enfant, intérêt qui s'est confirmé lors de ses études universitaires au Canada à l'Université d'Alberta et, par la suite, au cours de ses recherches en Australie à l'Université de la Nouvelle-Angleterre, à Armidale, et dans son travail au niveau local sur les besoins particuliers de l'éducation, sur la petite enfance et sur l'évaluation psychopédagogique. Au sein des Groupes interorganismes de conseils techniques régionaux et internationaux pour le bilan à l'an 2000 de l'EPT, il a encouragé les pays à étudier, à se documenter et à aborder la réduction des disparités ainsi que les problèmes de qualité touchant l'éducation de base. Courrier électronique : jirvine@unicef.org

L'application des droits des femmes et des enfants (tels qu'ils sont proclamés dans la Convention des droits de l'enfant et dans la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les femmes) doit aborder ces réalités.

Les gouvernements de l'Asie du Sud (à l'exception de l'Afghanistan) se sont engagés en faveur de l'Éducation pour tous. Au cours des dernières décennies, des initiatives internationales, régionales et nationales, telles que le Sommet international pour les enfants (1990), la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (1990), l'Association de l'Asie du Sud pour la coopération régionale et la Décennie en faveur des filles, ont maintenu l'intérêt pour cet engagement. Les aides budgétaires, les prêts à long terme et l'augmentation des effectifs des écoles primaires au cours des années 90 traduisent cet engagement. Plusieurs modifications relativement récentes de la perspective stratégique de l'UNICEF sur l'éducation de base sont perceptibles.

Passer des « besoins » aux « droits » non reconnus

Au début des années 90, l'aide de l'UNICEF était souvent associée à des crédits, à la création de programmes de formation intensive et au travail des ONG pour étendre l'accès à une éducation de base dans les secteurs formel et informel. L'accent a tout d'abord été placé sur l'accès, et moins d'attention a été accordée aux problèmes liés à la qualité et à la durée.

Au cours de cette période axée sur l'accès et jusqu'au milieu des années 90, les directeurs de programmes décidaient largement de ce dont avaient besoin les écoles et les professeurs, réfléchissant toujours en termes d'informations allant « du centre vers la périphérie » et d'investissements (comme les locaux, les équipements, l'infrastructure, la réforme des programmes scolaires, le matériel pédagogique, la formation des professeurs et les conditions matérielles en général). Étant donné que l'accès à une éducation de base s'est amélioré, l'attention a davantage été portée sur des droits non reconnus de millions d'enfants d'Asie du Sud qui ne connaissent aucune forme d'éducation de base, en raison de préjugés culturels et familiaux, de préjugés à l'encontre des femmes, du travail à plein temps, de la situation des minorités, des nomades, des réfugiés, de l'isolement, de situations critiques, de conflits, de handicaps ou des effets du SIDA.

Les programmes en faveur des droits, au niveau des concepts, de la langue, des réseaux de militants pour les droits et des plans d'action, ont connu des changements depuis 1996, lorsque l'UNICEF a demandé aux bureaux nationaux de passer d'une approche orientée vers les besoins de base à une approche axée sur les droits des enfants. Les activités résultant de ces programmes en faveur des droits exigent une grande mobilisation pour leur conception, leur application, leur suivi et leur évaluation car il s'agit d'une tâche difficile qui réclame énormément d'énergie.

L'application des droits à la survie, à la croissance, au développement et à la participation sera, pour ces enfants qui n'avaient jusque-là pas accès à l'éducation, bien plus coûteuse et demandera beaucoup plus de temps pour chaque augmentation du taux d'accès que le coût à l'unité de la scolarisation de la majorité des enfants.

La réalisation de ces droits implique de nouvelles réflexions, de nouvelles compétences, de nouveaux partenaires et de nouvelles façons de travailler qui divergent des programmes traditionnellement orchestrés depuis un centre, avec une information allant « du centre vers la périphérie » et axée sur la productivité. Certains aspects des programmes pour les droits exigent un pla idoyer plus vigoureux (sur les choix politiques, en opposant les dépenses pour le secteur militaire à celles en faveur du secteur social), associé à un travail à l'échelle locale (les communautés doivent avoir plus de pouvoir pour assurer ces services et une juste distribution des ressources).

La généralisation de l'accès à l'éducation avec ces objectifs, en prenant en compte la qualité de l'enseignement, amène l'UNICEF à penser et à travailler d'une nouvelle manière. En ce qui concerne les concepts, les programmes dont l'approche est axée sur les droits conduisent à de nouvelles modifications des méthodes traditionnelles destinées à poursuivre les objectifs de développement. Certaines de ces différences ont été résumées succinctement par Jonsson (1997).

TABLEAU 1. Les besoins face aux droits

Approche axée sur les besoins	Approche axée sur les droits
L'enfant est une personne passive	L'enfant est une personne active
Les besoins impliquent des objectifs, y compris des objectifs partiels (par ex. « dans le primaire, 90 % des filles sont scolarisées »)	Les droits impliquent des objectifs, toujours à 100 % (par ex. « pour 10 % des filles, le droit à la scolarisation n'est pas reconnu »)
On peut répondre aux besoins pour un temps limité	Les droits doivent être reconnus de manière durable
Les besoins peuvent être classés hiérarchiquement	Les droits ne peuvent être classés hiérarchiquement
Les besoins n'impliquent pas obligatoirement des droits	Les droits impliquent des devoirs
Les besoins sont associés à des promesses	Les droits sont associés à des obligations
Les besoins peuvent varier selon les cultures	Les droits sont universels
La charité peut satisfaire des besoins	On ne peut accepter la charité dans l'approche axée sur les droits
La satisfaction des besoins dépend souvent de la « volonté des dirigeants politiques »	L'application des droits dépend de « choix politiques »

Source : Jonsson, 1997.

Passer de « l'accès » à « l'accès doublé de qualité » : méthodes pour obtenir un enseignement de qualité

Des résultats significatifs en ce qui concerne le nombre d'enfants inscrits à l'école primaire (en chiffres absolus et proportionnellement) dans toute l'Asie et dans le Pacifique ont amené à accorder plus d'importance aux problèmes de qualité, à l'impact et aux méthodes utilisées à l'école et dans les différents niveaux de classe. La

variabilité de la qualité se lit dans la variabilité des chiffres de participation, dans la survivance de nombreuses incompétences, dans les redoublements répétés et dans les abandons (particulièrement ceux des premières classes de « survie » et ceux des dernières classes d'« examen » du primaire), elle se lit aussi dans le faible taux de réussites scolaires.

Les programmes nationaux de l'UNICEF prennent maintenant en compte le fait que les investissements dans les moyens matériels ne mènent pas obligatoirement à l'effet désiré ni à des résultats à long terme si l'on ne s'attache pas plus sérieusement à améliorer les conditions de l'enseignement (qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage en classe). Une attention particulière est portée sur la qualité des méthodes aux niveaux des groupes, de l'école et de la classe.

Les bureaux nationaux de l'UNICEF ont prêté leur assistance en fournissant des moyens de contrôle utilisables pour les visites d'aide des professionnels, offrant ainsi une base qui permet d'identifier les caractéristiques observables et de discuter des options que peuvent adopter les enseignants pour améliorer la qualité du cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, et les procédés d'enseignement et d'apprentissage. Plus de deux cents classes ont fourni des données au Bureau régional afin d'affiner un tel instrument. Ce travail continue d'évoluer, de s'affiner et d'utiliser l'observation de ces classes, c'est-à-dire l'outil que constitue l'information en retour des enseignants (le Programme d'observation des classes d'Asie du Sud) pour compléter les efforts actuels déployés dans tous les pays de l'Asie du Sud afin d'évaluer les résultats scolaires, de comprendre comment il est possible d'améliorer le savoir-faire utile à la vie, et pour réaliser une évaluation continue de la maîtrise des compétences de base de la part des enfants.

Cette focalisation sur l'accès était évidente au cours des réunions organisées à la mi-décennie, réunions destinées à étudier les progrès vers la Vision élargie de Jomtien. Lors, par exemple, du Rapport de la mi-décennie sur les progrès vers l'éducation pour tous (Amman, Jordanie, juin 1996), il n'y avait aucune information sur quatre des six « dimensions cibles » de Jomtien (soin de la petite enfance, résultats scolaires, aptitudes à vivre des adolescents et meilleure vie ou troisième voie), malgré de gros efforts et d'importantes dépenses consentis dans les pays d'Asie du Sud pour étudier, analyser et améliorer l'éducation de base en ce qui concerne les six dimensions cibles. Jusqu'en 1996, on s'est manifestement concentré sur l'enseignement primaire et sur l'alphabétisation des adultes, soit sur une vision restrictive de l'accord conclu à Jomtien.

Diverses réunions nationales, régionales et internationales, qui ont eu lieu entre 1990 et 1996, prévoyaient que les pays rendent compte de leurs progrès. Rétrospectivement, la plupart des pays n'étaient pas en position de faire état de chiffres annuels rassemblés et analysés de façon complète. En réponse à de fréquentes pressions exercées sur eux pour qu'ils fournissent ces informations, la pratique consistant à communiquer des estimations s'est généralisée au point qu'aucun pays ne se sentait à l'aise pour donner des chiffres qui ne montraient pas de progrès depuis la dernière fois qu'il avait été obligé de faire un rapport : une pratique qui a été encouragée par les attentes du rapport annuel à l'UNESCO.

Cette pratique de chiffres officiels uniques, séparant les sexes, pour présenter la situation avec des indicateurs dérivés, en accord avec les exigences du rapport annuel sur les statistiques de scolarisation fourni à l'UNESCO, perdure dans les documents internationaux tels que *Le rapport mondial sur l'éducation*, *Le progrès des nations* et *La situation des enfants dans le monde*. La responsabilité des partenaires de l'Éducation pour tous consistant à définir ces indicateurs et à fournir les consignes techniques pour les rapports sur les progrès de l'Éducation pour tous n'a pas été abordée par le Forum de l'éducation pour tous jusqu'à la fin de l'année 1997, et elle n'a été complètement définie qu'au milieu de l'année 1998.

Les conséquences déterminantes de ces pratiques dans les rapports ont été soulignées à la réunion d'Amman (juin 1996) et à celle, ministérielle, de l'Association de l'Asie du Sud pour la coopération régionale (Rawalpindi, août 1996), où des chiffres erronés, incohérents ou exagérés en ce qui concerne les effectifs des écoles primaires en Asie du Sud (voir le tableau 2) étayaient des conclusions sur la situation de l'accès des enfants à l'enseignement primaire dans cette région.

TABLEAU 2. Taux d'inscription net : comparaison de certains chiffres officiels sur l'Asie du Sud

	Amman UNESCO juin 1996		Rawalpindi SAARC août 1996		Rapports sur le Bilan à l'an 2000 de l'EPT*	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Bangladesh	89	78	82	82	80	83
Bhoutan	57	15	58	47	58	48
Inde	98	76	98	76	78	64
Maldives	—	—	100	100	93	92
Népal	80	46	81	62	79	60
Pakistan	36	25	71	46	58	40
Sri Lanka	100	100	100	100	95	95

* Les moyennes nationales de l'Éducation pour tous (proportion d'inscriptions nette) 2000 ont été tirées de l'ensemble des chiffres subnationaux.

Source : UNESCO, 1996 ; Association de l'Asie du Sud pour la coopération régionale (août 1996) ; Forum mondial sur l'éducation pour tous, 2000.

Les estimations étaient alors variables et clairement gonflées. Les chiffres de l'année 2000 ne devraient pas être comparés à ceux des années 1995-1996, étant donné que le Bilan à l'an 2000 de l'Éducation pour tous a calculé les chiffres nationaux à partir des effectifs et des chiffres de population des différentes régions des pays. Les éducateurs pour lesquels la situation dans les différents pays de l'Asie du Sud est familière savent que les données du Bilan à l'an 2000 de l'Éducation pour tous sont plus réalistes.

L'habitude de constituer, dans les réunions qui ont eu lieu entre 1990 et 1998, des rapports à partir d'une moyenne nationale a encouragé le gonflement des estimations des chiffres « officiels » pour des indicateurs tels que la proportion d'inscriptions brute, la proportion d'inscriptions nette et les taux de survie ou d'achèvement de l'école primaire. Souvent établies à la deuxième décimale, ces estimations n'étaient peut-être pas fondées sur des données subnationales vérifiables.

L'*Atlas des enfants et des femmes de l'Asie du Sud* de 1996 (UNICEF, Bureau régional pour l'Asie du Sud) a présenté cette situation au milieu de la dernière décennie. Il était limité par le faible nombre de données disponibles, particulièrement au niveau local. On y trouvait très peu d'indicateurs (proportion d'inscriptions brute, alphabétisation des adultes, taux d'achèvement de l'école primaire). La plus grande partie des informations était périmée.

L'étude de cet atlas a permis de tirer de nombreuses leçons. La description avec un seul chiffre de la situation de la population au niveau des États, des provinces ou des régions, a peu de valeur, étant donné que la variabilité *au sein* de chaque pays est connue pour être bien plus importante que la variabilité *entre* pays. Les fichiers avec des lignes frontières subnationales, qui ont été constitués pour chaque pays d'Asie du Sud, sont accessibles dans la base de données régionales de l'UNICEF intitulée « Info sur les enfants ».

Les différentes obligations de transmettre des rapports à la fin de la décennie (comme l'Association de l'Asie du Sud pour la coopération régionale ; le Forum mondial sur l'éducation pour tous, en 2000 ; l'Atlas régional révisé de l'année 2000 ; le Sommet mondial sur l'enfance, en 2001 ; les Analyses sur la situation des pays) ont fourni des occasions récentes de dresser la carte de la situation des enfants et des femmes en Asie du Sud à partir d'indicateurs clés au niveau subnational, de préférence au niveau du district, tels qu'ils ont été définis pour l'Éducation pour tous. Le document intitulé *Bilan à l'an 2000 de l'Éducation pour tous : les consignes techniques* a fourni des modèles pour le calcul des dix-huit principaux indicateurs et a encouragé les pays à adopter pour ce travail une méthode consistant à faire des rapports réguliers sur les statistiques scolaires fondées sur le regroupement de données à partir d'unités administratives subnationales.

Si les rapports de la fin de la décennie ne sont pas vérifiables statistiquement et s'ils ne sont rendus que sous forme d'orientations et d'une tendance générale, les milliards de dollars investis dans l'éducation de base ne seront pas représentés par des images fidèles de leur impact, de leur couverture et de leur variabilité. L'UNICEF a porté en priorité son attention sur le Bilan à l'an 2000 de l'Éducation pour tous car il s'agissait d'une occasion d'établir des repères plus justes et plus utiles pour mieux cibler les moyens.

La réussite scolaire : passer des examens à d'autres formes d'évaluation

Tous les pays d'Asie du Sud ont abordé la question de la réussite scolaire. Dans la plupart des cas, l'apprentissage des enfants a été évalué de manière traditionnelle à

partir d'examens de fin d'année ou de fin de cycle. Les évaluations de fin de cycle portant sur l'aptitude à lire, à écrire, à compter et au savoir-faire sont de plus en plus répandues (comme « l'évaluation des compétences de base » ou l'étude de l'ABC ; les études de base sur l'aptitude à écrire, à lire, à compter et au savoir-faire).

L'UNICEF a soutenu le Monitoring Learning Achievement Project, projet d'« Évaluation continue de l'apprentissage » créé conjointement par l'UNICEF et l'UNESCO. Ce projet s'est élargi à plus de quarante pays dans le monde. Sri Lanka a été l'un des premiers à adopter la méthodologie qu'il a développée.

À partir d'un échantillon complet et représentatif des différents districts, l'équipe du projet à Sri Lanka a fait des évaluations sur l'aptitude à écrire, à lire, à compter et au savoir-faire d'enfants ayant suivi quatre années d'école. Il était surprenant que, dans un pays détenant une longue tradition de scolarisation universelle dans l'enseignement primaire, les résultats globaux soient en général assez décevants et très variables dans tout le pays. Les enfants scolarisés dans les petites écoles rurales avaient des difficultés avec des devoirs faisant appel à l'application de compétences de base à des situations de la vie réelle, c'est-à-dire surtout des faiblesses dans les résolutions de problèmes.

Des constatations similaires ont été relevées par les études de l'ABC effectuées entre 1993 et 1995. Ces études abordaient la réussite scolaire par une série de devoirs sur l'aptitude à lire, à écrire, à compter et au savoir-faire. Le dernier devoir faisait appel aux connaissances des enfants sur les bases de la santé et sur la responsabilité sociale. Les devoirs de l'ABC étaient considérés comme représentatifs d'une base minimale de compétences que des enfants de onze ou douze ans devraient être capables de maîtriser. Tout comme les Études de base du programme des écoles primaires des districts en Inde, ces études ont mis en avant l'incapacité de la majorité des enfants d'Asie du Sud scolarisés dans les écoles publiques à appliquer les connaissances acquises à l'école à des devoirs de simulation de la vie réelle, même après quatre ou cinq ans de scolarité.

Étant donné cet intérêt pour l'étude des résultats scolaires et de leur adaptation à la vie réelle, plusieurs pays ont effectué en 1999 des études sur les résultats scolaires pour les rapports de l'an 2000 de l'Éducation pour tous (indicateur 15), de façon à pouvoir analyser les tendances dans le temps, les différences au sein des pays et l'efficacité des instructions. L'UNICEF soutient cette initiative dans toute l'Asie du Sud.

Repérer les enfants qui ne maîtrisent pas ces compétences réclame un effort quotidien de la part de tous les professeurs, et cela ne peut pas attendre les examens annuels, pas plus que les études de fin de premier cycle. Des évaluations régulières devraient attirer l'attention sur des mesures de rattrapage pour les enfants en retard ou absents, sur des activités d'enrichissement pour « faire aller plus vite » les enfants, et sur des ajustements quotidiens pour régler l'allure des stratégies et du matériel d'apprentissage.

Cette nouvelle culture d'évaluation continue des classes s'exprime dans certains pays par la définition de niveaux scolaires minimaux (par exemple en Inde) ou de compétences scolaires essentielles (comme à Sri Lanka), à partir desquels le progrès

des enfants peut être contrôlé individuellement et régulièrement. Des contrôles réguliers de la maîtrise que les enfants ont des compétences de base ne font pas partie de la formation ou de l'expérience de la plupart des enseignants d'Asie du Sud.

En fait, des stratégies sont nécessaires pour encourager et renforcer le contrôle régulier du niveau de la classe, pour s'assurer que les enfants n'échouent ni ne se considèrent comme étant en échec. La perception qu'un enfant a de lui-même d'« écolier qui échoue » conduit généralement dans les écoles d'Asie du Sud à être forcé de redoubler ou de quitter l'école. Assurément, encourager les professeurs à comprendre, à utiliser et à affiner des stratégies pour contrôler régulièrement le progrès individuel des enfants plutôt qu'à enseigner en vue des examens constitue un défi important.

La formation des maîtres du primaire : à la recherche de meilleures solutions professionnelles

Il s'est avéré difficile de modifier l'approche de la formation publique des professeurs du primaire au Bangladesh, en Inde, au Népal et au Pakistan. La formation des professeurs en Afghanistan a échoué. Beaucoup de formateurs d'instituteurs n'ont jamais enseigné à l'école primaire. Ils ont recours aux méthodes qui reposent sur le cours magistral et les examens, ils n'emploient pas de stratégies de participation avec leurs étudiants, et ce ne sont pas de bons modèles pour les stagiaires qui entament leur carrière en ne connaissant que des méthodes centrées sur l'enseignant. De plus, on attend encore que soient créées une structure de carrière satisfaisante pour l'enseignement primaire, ainsi que des occasions et des aides permettant d'entreprendre des études professionnelles et universitaires plus poussées.

Cette situation délicate résulte de plusieurs réalités dans une bonne partie de cette région. On compte un grand nombre de professeurs qui n'ont reçu aucune formation, particulièrement dans les zones rurales. Il y a un manque aigu d'enseignantes formées pour servir de modèles et encourager ainsi les filles à se scolariser et à poursuivre leurs études au-delà du premier cycle. Des obstacles professionnels et administratifs s'opposent à l'embauche de jeunes gens locaux, engagés et talentueux, qui savent dialoguer avec les enfants mais qui ne possèdent peut-être pas les qualifications professionnelles et universitaires nécessaires pour être formellement accrédités comme professeurs.

D'importantes ONG ont traité avec succès ce dernier problème et en ont fait une priorité. D'autres ont choisi comme professeurs des adultes ou des adolescents dévoués de la localité qui apprécient l'échange avec les enfants, possèdent les traits de caractère appropriés et ont une attitude positive dans leur travail avec les enfants. De nombreux programmes de qualité ont montré que des personnes qui n'ont pas fait de longues études peuvent devenir de très bons professeurs. Cela dépend de plusieurs facteurs tels qu'une formation initiale intensive, une remise à niveau périodique de leur formation, ainsi que des interactions professionnelles, une aide en classe régulière accompagnée d'un suivi, des consignes clairement structurées sur le

programme scolaire, du matériel adéquat. Pour rendre un enseignement ou un apprentissage plus efficace, la taille des classes est limitée (par exemple trente élèves selon le Comité pour le progrès des campagnes du Bangladesh et aussi selon Gono Shahajjo Sangstha, toujours au Bangladesh), et les professeurs sont tenus responsables des absences et du progrès des enfants. Des leçons importantes peuvent être tirées de ces expériences au profit des approches de formations pratiquées par l'État.

Il n'existe aucune solution simple applicable à l'ensemble du problème de la formation des maîtres du primaire, mais cette question demande que l'attention se porte en priorité sur les manières d'éviter le gâchis des investissements qui empruntent des stratégies faisant appel aux structures de formation et aux institutions déjà existantes.

Les systèmes scolaires et l'UNICEF comptent encore beaucoup sur la formation de formateurs pour initier une cascade de formations ultérieures et constituer ainsi une stratégie de formation continue. Nombreuses toutefois sont les expériences internationales qui montrent qu'il s'agit d'une stratégie imparfaite et qu'elle aboutit rarement à une formation adéquate d'autres professeurs à chaque niveau « de la cascade ». Sans une préparation obligatoire et une participation active, sans certaines formes d'examens, des efforts sur les problèmes d'habilitation et, par-dessus tout, sans un suivi sur place et une aide professionnelle, les investissements pour la formation des formateurs sont en grande partie gaspillés.

La formation reste, en termes de temps et de finances, un investissement de premier ordre dans les programmes des pays aidés par l'UNICEF. C'est une stratégie supposée efficace. La question de l'exploration de meilleurs modèles, des évaluations de la durée de leur impact, de l'attention portée sur les responsabilités financières et sur le suivi doit donc être abordée.

Il est plus utile d'accorder davantage d'attention à une formation autodidacte qu'à une formation dans des ateliers imposés ou proposés. L'apprentissage par soi-même implique une approche de la formation à plus long terme et plus en profondeur, et il offre de plus grandes perspectives en ce qui concerne les opportunités universitaires et professionnelles. L'habilitation des études, les ateliers et autres formes de formations internes soulèvent un problème complexe que l'on se refuse souvent à aborder à cause des différentes sensibilités politiques et économiques.

Étendre l'accès aux technologies de l'information

Dans la plupart des écoles privées élémentaires et secondaires qui effectuent un recrutement sélectif, l'enseignement assisté et géré par ordinateur s'est généralisé. Les technologies informatiques les plus avancées émergent dans certaines régions de l'Inde, et il s'y développe une industrie informatique forte et très compétitive.

Pourtant, dans toute l'Asie du Sud, de nombreuses écoles primaires publiques manquent de bâtiments, de toilettes, de matériel et même de tableaux noirs en bon état. Dans cette région, des zones entières n'ont pas l'électricité. Des millions de gens luttent quotidiennement pour trouver suffisamment de nourriture, d'eau et de com-

bustibles pour se chauffer et pour cuisiner. Les extrêmes climatiques peuvent rapidement détruire des équipements délicats si des mesures de protection particulières ne sont pas prises.

Dans le contexte de l'Asie du Sud, les technologies de l'information mettront peut-être du temps à passer inaperçues dans les équipements des écoles primaires qui s'occupent des enfants les plus pauvres. Toutefois, pour ces raisons mêmes, des mesures politiques en faveur des technologies éducatives sont essentielles pour éviter un accroissement des inégalités en termes d'équipements et de programmes pour les enfants des communautés les plus pauvres.

La tendance est claire. Étant donné que se répand l'utilisation des ordinateurs, de la radio et de la télévision, étant donné que le matériel informatique et les logiciels sont moins chers à acheter, plus puissants et plus faciles à utiliser, et comme les enfants se familiarisent avec les médias et les technologies de l'information, l'Asie du Sud doit davantage s'intéresser à la « troisième voie » prévue à Jomtien (qui fait partie de la Dimension six de la vision élargie). Répondre à la question « l'éducation pour quoi faire ? », c'est veiller à ce que de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage soient abordées par les écoles, et que les options stéréotypées, en ce qui concerne les carrières, laissent la place à de nouvelles réflexions sur la manière dont les enfants d'aujourd'hui gagneront leur vie au XXI^e siècle.

Il existe en Asie du Sud un potentiel énorme, inexploité, qui permettrait d'adapter la manière dont fonctionnent les écoles afin de les rendre plus utiles aux enfants. Le potentiel des technologies de l'information et l'égalité d'accès aux meilleures technologies doivent être abordés dans cette nouvelle réflexion sur le droit à une éducation de base qui soit de qualité.

Redécouvrir les dimensions étroitement liées de la « vision élargie de l'éducation de base »

La Vision élargie de Jomtien et le Plan d'action pour une éducation de base ont été avalisés en 1990 par toutes les nations d'Asie du Sud. On les a traduits en plans d'action nationaux et en nouvelles initiatives, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement primaire universel. Les gouvernements ont, au moyen d'équipements, d'aides et de dispositions législatives, encouragé les écoliers de la première génération à s'engager et à rester dans les écoles primaires. Cet intérêt abordait la Dimension deux de la vision élargie, sur l'enseignement primaire.

Entre 1990 et 1996, l'initiative principale, telle qu'elle s'exprimait dans les programmes d'aide aux pays de l'UNICEF, s'intéressait particulièrement à des objectifs en rapport avec l'accès : scolariser les enfants dans des écoles primaires et les maintenir scolarisés. Trop souvent, on attachait trop peu d'intérêt aux approches, en accord avec la culture, d'enseignement et d'apprentissage utiles à la vie de tous les jours qui encouragent une éducation globale et une participation active des enfants des écoles primaires dans le processus d'apprentissage, et cette situation a mal préparé les enfants aux écoles traditionnelles. Pour beaucoup d'entre eux, l'école était un endroit déconcertant, souvent pas très accueillant. L'empressement des en-

phants à aller à l'école — et surtout l'empressement d'une première génération d'écoliers à s'y rendre — restait trop souvent ignoré.

La stratégie de l'UNICEF en 1995 sur l'éducation a décrit le soin de la petite enfance, la formation des adultes, l'éducation informelle, la scolarisation à la maison, l'école ouverte, la radio interactive, etc., comme des stratégies de soutien (plutôt que comme des stratégies complémentaires). En ce qui concerne l'organisation du travail, l'accent placé par l'UNICEF sur la petite enfance et l'adolescence, et cela en *complément* aux efforts pédagogiques consacrés à l'enfance moyenne, reflète le changement de réflexion rendu nécessaire par l'importance de la Convention des droits de l'enfant, efficace pour les enfants âgés de 0 à 18 ans.

Les « quatre piliers » du rapport Delors de 1996 (apprendre à savoir ; apprendre à faire ; apprendre à vivre ; apprendre à vivre avec les autres), à quoi il faut ajouter peut-être apprendre à se transformer et à transformer la société (UNICEF, 1999), suggèrent un intérêt accru pour les impératifs confondus de la « qualité » et de la « pertinence » de l'éducation à tous les âges.

Dépasser le soin de la petite enfance comme stratégie « de soutien »

La Stratégie pour l'éducation de l'UNICEF en 1995 décrivait l'éducation visant les adolescents et la petite enfance comme des stratégies de soutien à l'enseignement primaire. En fait, cette attitude traduit la primauté donnée à l'enseignement primaire à cette époque, même si beaucoup de personnes à l'UNICEF affirmaient que, en ce qui concernait le soin de la petite enfance et l'enseignement visant les adolescents, des stratégies complémentaires devaient être envisagées.

Si l'on considère les nombreuses études sur les enfants effectuées dans toutes les disciplines et si l'on prend en compte les différentes expériences régionales, il est de plus en plus évident que la petite enfance nécessite des programmes intégrés, transdisciplinaires et communs aux différents secteurs. Les représentants professionnels de l'UNICEF savent que les premières années de la vie sont déterminantes pour la survie de chaque enfant, sa croissance, son développement et ses droits à la participation. Néanmoins, les programmes adoptés par les pays ne traduisent pas nécessairement cette priorité dans leur analyse de la situation, ni dans l'attribution des ressources, la dotation en personnel, et les investissements dans des programmes intégrés de soin de la petite enfance dans les foyers et dans les communautés d'Asie du Sud.

Une reconnaissance accrue des « fenêtres idéales de possibilités d'apprentissage » pour la petite enfance est en train de naître. Cette reconnaissance semble indiquer qu'il faut porter une attention plus grande aux trois premières années de la vie, lorsque la malléabilité de l'enfant est la plus grande. Il est impératif que l'UNICEF et les gouvernements d'Asie du Sud, qui avaient eu tendance à confier la responsabilité des programmes en faveur de la petite enfance au secteur privé, prennent en compte cette situation. La prolifération de maternelles à but lucratif ne contribuera pas à offrir des soins de qualité à tous les enfants sans tenir compte des moyens financiers des familles et de l'endroit où elles vivent.

Les enfants qui pourraient le plus profiter de la socialisation et de la stimulation des possibilités offertes à la communauté sont moins susceptibles d'accéder à cette expérience s'ils sont laissés au secteur privé. L'attention portée à l'empressement des enfants d'aller à l'école sera maintenue. En outre, pour beaucoup d'enfants qui se retrouvent dans des maternelles privées dans des pays qui ne possèdent pas les conditions requises en termes d'habilitation et de niveaux scolaires, leur expérience n'a rien de joyeux. Ils passent souvent des années dans un cadre d'enseignement insatisfaisant qui n'est que le prolongement à la baisse d'écoles traditionnelles pratiquant l'apprentissage par cœur. Ce n'est pas ce que l'UNICEF met en avant lorsqu'elle évoque le droit de tous les enfants à des programmes de qualité à la maison et dans la communauté, et qui associent les meilleures méthodes en matière de soins intégrés.

L'expérience des programmes d'alimentation et de santé a encouragé l'UNICEF à s'assurer que les composantes de la stimulation psychosociale précoce et du soin de la petite enfance sont aussi intégrées. Les efforts entrepris en faveur d'un travail par secteur (par exemple avec des programmes d'alimentation ou de santé) ont été moins efficaces que prévu. Une solution combinée et intégrée avec soin en faveur des droits de l'enfant à la survie, à la croissance et au développement doit converger au niveau familial et au niveau de la communauté, même si les ministères responsables des services qui s'occupent des familles et des enfants restent coordonnés par secteur, et cela de manière minimale.

De nouvelles techniques informatiques et une technologie améliorée dans le cadre de disciplines telles que la pédiatrie, l'alimentation et la neurobiologie de croissance invitent les professionnels de la petite enfance à consacrer le maximum d'attention à la période allant de 9 mois à 3 ans, lorsque les conséquences sur la survie, la croissance et le développement sont plus critiques et que le développement neurologique est plus malléable.

Les conséquences vérifiables et irréversibles d'une négligence pendant cette période vitale, avant la naissance et pendant les trois premières années, ont encouragé l'UNICEF à choisir le soin de la petite enfance pour la survie, la croissance, le développement et la protection des enfants comme sa priorité internationale au-delà de l'an 2000. Cette priorité sera répercutée dans les programmes nationaux, la dotation en personnel, l'attribution des moyens, les stratégies et les programmes de coopération.

« Modifier les objectifs » de l'enseignement obligatoire au-delà du primaire

Étant donné la Stratégie de l'éducation adoptée par l'UNICEF en 1995, la priorité de la décennie en Asie du Sud a surtout été donnée à l'enseignement primaire (en particulier aux trois premiers niveaux « de survie »), en travaillant essentiellement dans le secteur public. Ces initiatives combinaient des objectifs particuliers concernant les moyens consacrés à la réduction des disparités d'accès et de qualité pour les filles et pour les enfants qui n'étaient pas scolarisés. La plupart des

programmes nationaux accordaient moins d'attention aux adolescents et à la petite enfance.

La Stratégie de l'éducation adoptée par l'UNICEF en 1999 abordait, quant à elle, le problème des interactions pédagogiques à tous les niveaux :

- au sein du foyer pour les enfants de 0 à 2 ans ;
- les programmes de soin de la petite enfance, interdisciplinaires et basés sur la communauté, qui préparent les enfants à l'école et à la vie ;
- les écoles « conviviales », efficaces et adaptées à la vie des enfants, au niveau du primaire et du secondaire ;
- l'importance du savoir-faire, de la participation et de la qualité des procédés d'enseignement et d'apprentissage pour tous les adolescents et pas uniquement pour ceux qui restent dans les écoles officielles ;
- les possibilités de formation tout au long de la vie.

Les avantages impressionnants de l'enseignement pour les filles sont bien illustrés dans le *Rapport mondial sur l'éducation* de l'UNESCO (1995, p. 27). Une série de graphiques illustre les relations entre « le nombre d'années d'apprentissage des filles », « l'âge lors du premier mariage », « le nombre d'enfants » et « la taille désirée pour sa famille ». L'impact de l'école sur les filles est surtout remarquable pour celles qui ont continué au-delà du primaire. Elles se marient plus tard et prévoient d'avoir moins d'enfants.

De plus, les droits de l'enfant, tels qu'ils ont été définis dans la Convention des droits de l'enfant justement, sont aujourd'hui inscrits dans les projets des gouvernements et dans les institutions intergouvernementales telles que l'Association de l'Asie du Sud pour la coopération régionale. La situation intolérable en Asie du Sud de millions d'enfants qui travaillent et qui sont dépourvus des droits de l'enfant à la scolarisation est de plus en plus sous surveillance.

Alors que des sanctions légales contre le travail et le mariage des enfants existent dans les pays d'Asie du Sud, leur application est limitée, reflétant ainsi les valeurs sous-jacentes du patriarcat, de l'exploitation et de la corruption qui perpétuent ces pratiques. À cela se sont ajoutées des ambiguïtés à propos de la situation des enfants qui ont fini de suivre le premier cycle, mais qui sont toujours au-dessous de l'âge légal pour travailler ou pour le mariage. Tant que de telles anomalies et leurs origines sous-jacentes existeront, le travail et le mariage des enfants perdureront.

Des preuves convaincantes montrent que le développement national est directement lié au fait que la main-d'œuvre a joui d'une scolarisation complète, et qu'une éducation adaptée à la vie et au marché du travail au-delà du premier cycle constitue un investissement nécessaire et efficace des ressources nationales.

Les pays d'Asie du Sud qui font face à des contraintes démographiques se rendent compte de la valeur des investissements dans l'éducation des filles. La plupart d'entre eux ont mis en place une législation visant à « modifier les objectifs » vers un cycle d'enseignement obligatoire de base de sept ou huit ans, pour qu'il y ait une logique entre l'enseignement obligatoire et l'âge minimal où l'on peut travailler. Les problèmes de santé et de style de vie, ainsi que la préparation à un emploi sérieux sont aussi traités avec plus d'attention et participent à la réflexion sur « l'éducation pour quoi faire ? ».

Les efforts de développement requièrent une attention et des attributions de moyens urgentes en faveur de stratégies, de programmes scolaires et de cadres plus efficaces pour les adolescents poursuivant l'éducation de base, sous une forme ou une autre, dans des conditions de pauvreté qui impliquent traditionnellement que les adolescents travaillent ou qu'ils se marient.

Un exemple plus poussé, de la part de l'Action internationale pour la population (1998), sur la relation entre le taux de scolarisation des filles dans le secondaire et le nombre de naissances par adolescente pourrait tirer parti d'analyses plus approfondies des variations qu'accuse la tendance mondiale totale (voir figure 1).

Partenariats

La réalisation des Objectifs de la vision élargie a amené de nouveaux partenaires à explorer des approches novatrices. On en trouve des exemples dans tous les pays d'Asie du Sud. Des stratégies ont été conçues et affinées pour atteindre plusieurs objectifs :

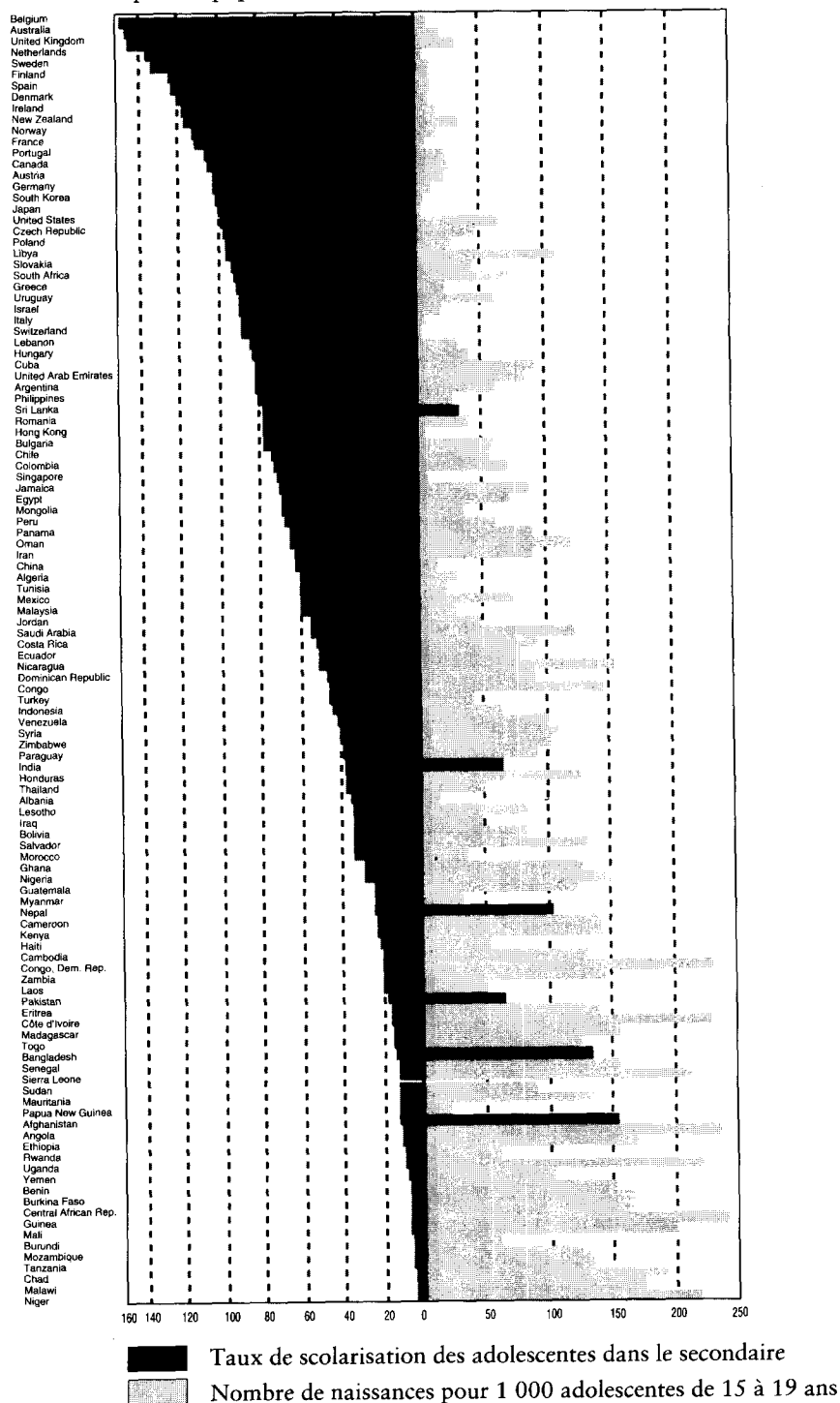
- attirer et retenir les enfants non scolarisés qui travaillent (par exemple les programmes gérés par des ONG dans les pays les plus grands au profit des écoles communautaires, et visant l'enseignement sur plusieurs niveaux scolaires) ;
- réduire l'analphabétisme parmi les adultes (par exemple de grandes campagnes d'alphabétisation) ;
- encourager des jeunes, particulièrement des filles, à continuer au-delà de l'école primaire (par exemple des aides ou des bourses pour la scolarité dans le secondaire) ;
- l'utilisation des médias (par exemple la radio interactive, la scolarité ouverte) ;
- étendre l'accès au soin de la petite enfance et aux programmes d'éducation (par exemple les services pour le développement intégré de l'enfant en Inde) ;
- étudier les résultats des différentes formations (par exemple l'évaluation des compétences de base, les études sur l'ABC).

Des solutions plus créatrices, un engagement national et des moyens suffisants sont indispensables pour s'assurer que les programmes novateurs se généralisent dans le cadre de partenariats durables entre la société civile et les services publics. L'application de la Vision élargie et les rapports sur toutes les Dimensions cibles, et pas uniquement pour l'enseignement primaire, nécessiteront une aide durable et des encouragements de la part des partenaires de l'Éducation pour tous.

Forte concentration sur les districts, politique de décentralisation et attribution des ressources

Les grands pays ont opté pour des stratégies novatrices et « tranchantes » qui comptent comme éléments essentiels : la mobilisation de la communauté, la jouissance de locaux pour l'enseignement de base, la possession des programmes, la propriété de l'information et de la gouvernance. Cette tendance s'accorde avec la politique consistant à donner une autorité, une responsabilité et des moyens accrus à des unités

FIGURE 1. Taux de fécondité des adolescentes et taux de scolarisation des filles dans le secondaire
(Action internationale pour la population, 1998)



administratives décentralisées (par exemple l'unité du district ou du sous-district pourrait constituer un comité de développement d'un village).

Avec l'amélioration de la collecte des informations, des rapports et des analyses, avec le perfectionnement de la présentation des données, l'attention se portera davantage sur les programmes concernant les droits pour que des moyens soient consacrés aux enfants, aux familles et aux écoles qui ont le plus besoin d'aide.

Lorsque les nouveaux outils de présentation rassemblés dans le document « Info sur les enfants » ont été utilisés pour démontrer la valeur de l'organisation subnationale permettant de voir les problèmes et de centrer les moyens (voir la figure 1), les représentants du Ministère de l'éducation du Népal se sont même davantage engagés dans le Bilan à l'an 2000 de l'Éducation pour tous, profitant de cette occasion pour mieux étudier la situation des écoles de leur pays.

Fidèle à cette tendance à la décentralisation, l'UNICEF s'applique à relever les défis que posent les moyens et la gestion du temps liés à cette nouvelle orientation par rapport aux stratégies traditionnelles allant « du centre vers la périphérie ». Le taux des dépenses consacrés aux programmes varie selon les pays, l'impact et la qualité sont en général mal évalués, et la constitution de nouveaux partenariats et de nouvelles alliances prend du temps et réclame des efforts. Les modalités de travail relatives à la communauté, la gestion décentralisée, l'attitude des Nations Unies et des partenaires donateurs évoluent, même si la valeur ajoutée de cette évolution n'a pas encore été démontrée de manière convaincante et même si le temps dévolu aux réunions entre les différents organismes s'est accru de manière conséquente.

Certains essais avec des partenaires associés sont encourageants et ont un coût raisonnable par rapport à leur efficacité, mais ils soulèvent des problèmes de durée et de propriété. Les moyens diminuant régulièrement, l'activité des bureaux supérieurs de l'UNICEF, en ce qui concerne l'organisation minutieuse et le contrôle des applications, doit être accompagnée de la délégation de moyens financiers ou en personnel, d'une autonomie d'action accrue, et de responsabilité vis-à-vis de leurs méthodes et de leurs résultats.

Conclusion

Avec l'adoption de la programmation fondée sur les droits, les programmes de coopération de l'UNICEF sur l'éducation subissent des changements importants. Le fait d'avoir atteint un objectif (tel que la scolarisation effective dans le primaire de 95% des garçons et des filles qui ont atteint l'âge d'être scolarisés) ne peut plus être considéré comme suffisant lorsque le droit de l'enfant à une éducation de base n'est toujours pas universel. Cela a entraîné, par ailleurs, un intérêt considérable pour les enfants exclus et pour les stratégies qui permettent de s'assurer qu'ils ont accès à une éducation de base de qualité. De nouveaux outils de présentation étant plus largement utilisés, les disparités au sein des pays sont devenues plus visibles, et des efforts ont été engagés pour concevoir des stratégies plus efficaces en vue d'obtenir, pour tous les enfants, la scolarisation, le maintien à l'école, l'enseignement et l'obtention de diplômes.

Avec le travail subnational, national, régional et international entrepris pour le Bilan à l'an 2000 de l'Éducation pour tous, un engagement a été renouvelé en faveur des soins prodigués aux nouveau-nés et aux jeunes enfants, et pour les services indispensables et le soutien de ceux qui s'occupent d'eux. Le fait que l'application des programmes d'enseignement s'étend aux enfants beaucoup plus petits traduit la prise de conscience que la survie, la croissance, le développement et la protection dépendent énormément des premières années de la vie de l'enfant. Le soin de la petite enfance, au service de la survie, de la croissance, du développement et de la protection des nouveaux-nés et des jeunes enfants, jouit d'une priorité internationale au sein de l'UNICEF, en accord avec son mandat dans le cadre des Nations Unies et avec les découvertes scientifiques démontrant que la malléabilité neurologique est à son maximum dans les premières années de la vie.

Au fur et à mesure que les pays modifiaient leurs prévisions et leurs critères au-delà de l'école primaire, l'UNICEF a elle-même modifié son aide programmatique pour les adolescents et, en ce qui concerne l'éducation, abordé le problème du savoir-faire et des aptitudes à gagner sa vie comme des éléments à prendre en compte dans le cadre d'un enseignement approprié.

À partir de ces perspectives plus larges sur l'éducation de base, l'UNICEF doit enrichir l'expérience qu'elle a acquise en travaillant avec des partenaires, faire un usage plus efficace des nouvelles technologies de l'information, aborder les défis des programmes intégrés, et s'assurer que son soutien est à la fois efficace et opérant dans le cadre des programmes en faveur des droits.

Note

1. Cet article a été rédigé à partir d'un document présenté lors de la Réunion asiatique sur l'éducation de base qui s'est tenue à la Banque mondiale le 8 mars 1999, à Washington D. C.

Références

- Action internationale pour la population. 1998. « Girl's secondary education and teen birth rate » [Taux de fécondité des adolescentes et taux de scolarisation des filles dans le secondaire]. Washington D. C., Action internationale pour la population. (Affiche.)
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation au XXI^e siècle, dit rapport Delors.)
- Jonsson, U. J. 1997. « Needs versus rights : discussion paper » [Les besoins face aux droits : document de travail]. Katmandou, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud.
- UNESCO. 1995. *Rapport sur l'éducation dans le monde*. Paris, UNESCO.
- . 1996. *Éducation pour tous : atteindre l'objectif. Document statistique pour la réunion à la mi-décennie du Forum international consultatif sur l'Éducation pour tous : Amman, Jordanie, 16-19 juin 1996*. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 1989. « First call for children : World Declaration and Plan of Action from the World Summit for Children : Convention on the Rights of the child » [Premier appel

en faveur des enfants : Déclaration internationale et plan d'action du sommet mondial pour les enfants : Convention sur les droits de l'enfant]. New York, UNICEF.

- . 1999. « Progress, challenges and future strategies in basic education » [Progrès, défis et stratégies à venir en matière d'éducation de base]. New York, UNICEF. (Bureau exécutif, Session annuelle, juin 1999.)

UNICEF. Bureau régional pour l'Asie du Sud. 1996. *Atlas des enfants et des femmes d'Asie du Sud*. Katmandou, UNICEF, Bureau régional pour l'Asie du Sud.

L'ÉDUCATION POUR

L'ÉGALITÉ DES SEXES :

L'EXPÉRIENCE DE LOK JUMBISH

Anil Bordia

Historique

ÉDUCATION ET ACQUISITION DE L'AUTONOMIE

On suppose généralement que, dans les pays en développement, l'éducation est appelée à réduire les inégalités en élevant le niveau de connaissance et de compétence des défavorisés. En réalité, l'éducation perpétue et creuse les inégalités. Riches et privilégiés ont accès à une gamme de services éducatifs qui leur sont autant d'outils pour renforcer leur mainmise sur les ressources. Inversement, pauvres et marginalisés ont accès à un type d'éducation qui les démotive et crée des obstacles à son achèvement. Et, lorsque ils parviennent néanmoins à poursuivre leur apprentissage, celui-ci les qualifie rarement pour apporter un réel changement à leur condition économique et sociale.

La situation de l'inégalité des sexes est tout aussi grave et plus complexe encore. Souvent, l'éducation accentue les disparités entre les sexes. Tant les statistiques que les résultats de la recherche produits par les spécialistes occidentaux indiquent qu'il y a une relation de cause à effet entre l'éducation de base des femmes et les paramètres du développement : plus le niveau d'éducation est élevé, plus grande est son influence sur la fertilité, la survie infantile, etc. Certes, il est clair que les femmes qui suivent des programmes d'alphabétisation ou d'enseignement primaire font l'ap-

Langue originale : anglais

Anil Bordia (Inde)

A contribué activement à formuler la politique de l'éducation de l'Inde pour l'année 1986. De 1987 à 1992, a servi comme secrétaire du Ministre indien de l'éducation et, de 1992 à 1999, conçu le projet Lok Jumbish, dont il fut le président.

prentissage de la socialisation et de la réflexion, et renforcent leur capacité de décision. Mais les changements de comportement sont aussi dictés par de nombreux autres facteurs : éducation du mari, médias, situation économique, accès aux services de santé, etc.

Si le but de l'éducation et de l'apprentissage est de permettre à l'individu de gagner son indépendance et son autonomie, l'éducation de base, telle qu'elle est dispensée aux filles dans de nombreuses écoles et programmes d'alphabétisation publics des pays en développement, n'y contribue guère. Le niveau d'apprentissage, par exemple en langue et en mathématiques, est beaucoup plus faible que prévu ; la séparation entre les sexes n'est pas seulement tolérée, elle fait également partie du système ; aucune connaissance ni compétence ne sont transmises pour affronter la tension et les difficultés de l'adolescence ; toute créativité est réprimée. Il faut en finir avec cette façon de faire et accepter enfin l'idée que l'éducation des filles et des femmes n'a de sens que si elle en fait des êtres autonomes. Une éducation qui ne contribue pas à modifier leur actuelle situation de subordination, qui nie jusqu'à leur existence en tant que personnes, devrait être considérée comme inacceptable.

LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DE L'INDE (1986-1992)

Bien que la Constitution de l'Inde (1950) enjoigne l'État d'offrir des chances égales à tous les citoyens sans distinction de classe, de caste, de religion, de race ou de sexe, les politiques nationales de l'éducation ne réclament de meilleures chances en matière d'éducation que pour les filles. Les six Plans annuels qui ont précédé la Politique nationale de l'éducation de 1986 (PNE), de même que plusieurs comités et commissions, ont tous exprimé leur inquiétude devant le fossé béant qui sépare garçons et filles dans l'enseignement, et ont appelé à développer l'accès des filles, grâce à une augmentation du nombre d'écoles, à des programmes d'éducation non formelle et à des incitations financières.

La Politique nationale de l'éducation a été formulée à une époque où la voix des militants de l'égalité des femmes résonnait aux quatre coins du pays. On estimait alors que le développement des services sur le modèle existant n'aurait qu'un impact marginal sur l'accès à l'éducation et ne contribuerait pas à l'amélioration de la condition féminine. Après de larges consultations, la Politique nationale de l'éducation fut prête, et le document adopté par les deux chambres du Parlement indien en mai 1986. La section intitulée « L'éducation pour l'égalité des femmes » fut saluée comme un appel sans réserve à réorienter l'éducation vers la question fondamentale du développement social. La Politique nationale de l'éducation déclare :

L'éducation sera utilisée comme un instrument de changement radical de la condition des femmes. Afin de neutraliser les déformations accumulées par le passé, une impulsion bien conçue sera donnée en leur faveur. Le Système national d'éducation jouera un rôle positif et interventionniste au bénéfice de leur autonomisation. Il encouragera le développement de nouvelles valeurs grâce à la révision des programmes et des manuels scolaires, à la formation et à l'orientation des enseignants, des décideurs et des administrateurs, et à la participation

active des institutions éducatives. Il s'agira d'un acte de foi et de génie social (Gouvernement de l'Inde, Ministère de l'éducation, 1986a).

En 1992, à la suite d'un changement intervenu dans la direction politique, on éprouva le besoin de réviser la Politique nationale de l'éducation, et un comité éminent de pédagogues et d'autorités fut réuni à cette fin. Peu de modifications y furent apportées ; la partie consacrée à l'éducation des femmes resta inchangée. Dans le Programme d'action révisé, la section sur l'« Éducation pour l'égalité des femmes » passa de la quatrième à la première place, assortie des accentuations suivantes :

L'éducation pour l'égalité des femmes est trop importante pour être laissée aux propensions individuelles des personnes chargées de la mise en œuvre des programmes. Il devrait incomber à tous les acteurs, organismes et institutions de l'éducation à tous les niveaux d'être sensibles à la question de l'égalité entre les sexes et de garantir que les femmes reçoivent leur part légitime dans tous les programmes et activités d'éducation (Inde, Ministère de l'éducation, 1986b).

Malheureusement, cet appel à la réorientation de l'ensemble des programmes d'enseignement pour qu'ils œuvrent à l'égalité des femmes n'eut qu'un impact extrêmement restreint. Dans l'immédiat, le plus grand résultat fut « Mahila Samakhya » [Femmes parlant en égales], programme développé par le gouvernement fédéral. Il s'appuyait sur la création de collectifs féminins, partant du principe que, si les femmes se réunissent pour partager leurs expériences et leurs réflexions, elles exigeront inévitablement une éducation appropriée pour leur sexe. Ce fut le cas dans les cinq États où, pendant plus de dix ans, le programme fut mis en œuvre, mais n'eut qu'une portée limitée, et les leçons qu'on en tira ne servirent pas sur une grande échelle.

La Politique nationale de l'éducation offrait le cadre d'un système d'enseignement national et accordait une priorité sans réserve à l'universalisation de l'enseignement primaire. Son adoption par le Parlement fut suivie d'un accès soudain d'activité : la Mission nationale d'alphabétisation et « Mahila Samakhya » furent lancés, et l'attention se tourna vers la préparation de projets d'enseignement primaire universel destinés aux deux États présentant un retard en matière d'éducation, le Bihar et le Rajasthan.

Lok Jumbish

CARACTÈRES SAILLANTS

Lok Jumbish est un projet d'enseignement primaire universel destiné à l'État du Rajasthan, approuvé en mai 1992. *Lok* est un mot hindi et sanscrit qui veut dire « peuple », *jumbish*, un mot persan et ourdou signifiant « mouvement ». Associés, ils projettent l'idée de « mouvement du peuple », ou de « mouvement pour le peuple ». L'objectif de Lok Jumbish est de garantir à tous les enfants au moins cinq années de scolarité et d'améliorer la qualité de l'enseignement. L'accent est également mis sur les principes égalitaires : entre les garçons et les filles ; entre ceux qui sont

défavorisés socialement, et en matière d'éducation, et le reste de la société; entre les enfants handicapés et les autres. Un des objectifs est de prendre des mesures susceptibles de mobiliser les masses, en particulier les femmes, pour qu'elles prennent conscience de leur condition et recherchent leur autonomie, contribuant ainsi à l'enseignement primaire universel et au développement humain et social de tous.

Le caractère participatif du projet et l'égalité entre les sexes étaient cités dès le départ comme des objectifs autant que des stratégies. Les autres stratégies importantes étaient :

- la décentralisation;
- l'amélioration de la condition des enseignants;
- la recherche de la qualité dans tous les programmes et activités;
- un contrôle et une évaluation intégrés;
- une gestion exercée comme pour une mission;
- l'encouragement des innovations.

MISE EN ŒUVRE DES PHASES I ET II (1992-1998)

Lok Jumbish a été mis en œuvre par phases : la phase I (1992-1995) fut une phase pilote où les stratégies ont été mises à l'essai et leur faisabilité vérifiée. Au cours de la phase II (1995-1998), la couverture du projet fut étendue à une population d'environ 12 millions. La mise en œuvre du projet s'est effectuée par zones d'action, chacune représentant une population d'environ 150 000 personnes. Les zones étaient divisées en groupes de vingt-cinq à trente-cinq villages. Les ONG ont été invitées à mettre en œuvre le projet au niveau des groupes.

L'action dans les villages commençait généralement par la construction de l'environnement, grâce à des techniques de contact personnel, à des formes traditionnelles et populaires de communication et aux grands médias. Les messages transmis avaient principalement trait à la condition féminine, expliquant pourquoi il était important de remettre en cause les relations existantes entre les sexes et pourquoi l'éducation de base était une nécessité des temps modernes. Venait ensuite la formation d'une équipe centrale dans chaque village, composée pour moitié de femmes. Un groupe séparé de femmes était également constitué. Ces groupes recevaient une formation intensive en matière de carte scolaire et de microplanification. Aidés par les enseignants locaux et les agents de terrain de Lok Jumbish, les groupes menaient l'enquête dans chaque foyer, afin d'identifier les enfants non scolarisés et les raisons de cette absence de fréquentation. Étant donné que les filles sont bien souvent exclues de ce type de recensement, l'enquête s'intéressa avant tout aux filles non scolarisées. Chaque fois, on prit la peine de discuter des raisons pour lesquelles les parents ne considéraient pas nécessaire d'instruire leurs filles. Ce fut l'occasion de passer en revue le rôle et les responsabilités des femmes, et la communauté put réfléchir sur les implications de leur situation générale de passivité et de subordination. Le processus de microplanification s'étendit à la planification familiale et infantile, de manière à garantir non seulement la scolarisation de tous les enfants, mais aussi leur assiduité et leur maintien à l'école.

Une analyse de l'école fut entreprise simultanément, ainsi qu'une évaluation des besoins supplémentaires. Un contrat bilatéral fut adopté tacitement, la direction de Lok Jumbish se chargeant de financer les réparations de l'école et les équipements supplémentaires, tandis que la communauté villageoise s'engageait à exercer sur les familles une pression suffisante pour assurer la scolarisation et le maintien de tous les enfants à l'école. La communauté locale promit également de continuer de soutenir l'enseignement primaire universel, et de prélever des contributions volontaires pour assurer l'entretien des bâtiments scolaires et couvrir une partie des dépenses. Le pouvoir de décision concernant des questions telles qu'un projet de nouvelle école, un centre d'éducation non formelle ou des enseignants supplémentaires (conformément aux normes fixées par Lok Jumbish) fut délégué à un comité local également chargé de contrôler les progrès vers l'enseignement primaire universel.

Le projet de Lok Jumbish comportait aussi un programme étendu d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il se composait des éléments suivants :

- amélioration de l'infrastructure ;
- fourniture de matériels d'enseignement et d'apprentissage, dont une bibliothèque scolaire ;
- réforme des programmes scolaires afin de les orienter vers les compétences ;
- préparation de manuels à partir des nouveaux programmes ;
- formation annuelle de dix jours et réunions mensuelles de deux jours pour les enseignants ;
- amélioration des techniques d'évaluation des apprenants ;
- amélioration de l'inspection scolaire.

Des progrès considérables furent enregistrés au cours de la phase II. La scolarisation des filles progressa au rythme de 10 à 11 % par an et celle des garçons d'environ 5 %. Les taux de rétention et de passage dans la classe supérieure connurent également des progrès impressionnants. Des repères systématiques et deux post-tests annuels furent mis au point pour mesurer les progrès en langue et en mathématiques. Le rythme annuel d'amélioration fut d'environ 7 à 8 % dans ces deux matières.

LA DÉMARCHE ÉGALITAIRE

Lok Jumbish s'attache à apporter une éducation égale aux garçons et aux filles, et considère l'éducation comme un instrument permettant d'atteindre l'égalité des femmes. Plusieurs principes ont éclairé la démarche de Lok Jumbish. On les a résumés ci-dessous :

- Les raisons de l'inégalité entre garçons et filles en matière d'éducation doivent être comprises. Si les filles ne reçoivent aucune éducation, c'est essentiellement du fait de la manière dont leur rôle est perçu par les familles et la communauté.
- On ne progressera pas vers une éducation égale si on n'aborde pas dans tous les forums la question de l'égalité entre les sexes, de la dignité de la femme et de sa condition. De nouveaux forums doivent être créés et des groupes de femmes formés pour poser un œil critique sur les défis que les femmes ont à relever.

- Si l'action vise en premier lieu les femmes, celles-ci doivent être majoritaires parmi les intervenants au niveau des groupes de villages. Mais il ne suffit pas d'employer des femmes, elles doivent aussi avoir confiance en elles-mêmes et être capables de fonctionner efficacement dans une société à domination masculine.
- S'il n'est pas possible d'employer des femmes dans les zones reculées et souffrant d'un important retard quant à l'éducation, le projet doit créer des instituts spéciaux pour l'éducation et la formation de femmes appelées à travailler sur le terrain.
- Pour que l'éducation soit un instrument d'égalité pour les femmes, programmes et manuels scolaires doivent promouvoir cette valeur. Mais cela ne suffira pas, car si les femmes employées comme enseignantes exercent dans un contexte qui les isole et les met mal à l'aise, et si les filles étudient dans un état de plus grande passivité que celle des garçons, il y a peu de chances pour que les nouveaux programmes puissent amener un changement. C'est donc l'intégralité du processus d'enseignement et d'apprentissage qui doit être repensée.
- Lok Jumbish est guidé par la conviction que le travail salarié des enfants jusqu'à quatorze ans doit être aboli légalement et que les dispositions légales sont à appliquer avec vigueur. Dans le contexte actuel de l'Inde, cependant, un grand nombre d'enfants, en particulier des filles, continue d'effectuer un travail à domicile. L'organisation de programmes d'éducation non formelle de qualité est une condition préalable à l'enseignement primaire universel. S'ils sont de qualité, ils serviront à rendre les filles autonomes.
- Une décentralisation du pouvoir de décision, faisant appel à une microplanification efficace, permettra d'improviser des innovations pour répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques des enfants les plus défavorisés, en particulier des filles, vivant dans des régions rurales isolées. Le soutien de l'innovation devrait faire partie du système.

AMÉLIORER LE TAUX DE PARTICIPATION

L'établissement de la carte scolaire — la première des activités qu'entreprend Lok Jumbish en arrivant dans les villages — permet de fixer un repère de participation. Une des découvertes alarmantes qui ont été faites dans les 4 000 villages, environ, où cette carte scolaire a été dressée (sur les quelque 38 000 villages de l'État du Rajasthan) est que le taux de participation des filles dans l'enseignement primaire oscillait entre 30 et 35 %, et non entre 60 et 65 % comme avancé par les statistiques officielles. Cette inquiétante réalité a encouragé le choix d'une méthode novatrice permettant de corriger le repère. Devant ce défi, la carte scolaire fut exploitée comme une stratégie destinée à servir un double objectif : permettre de corriger les informations et devenir un instrument de mobilisation populaire. On décida donc que, outre l'équipe centrale de village (créée pour effectuer les enquêtes par foyer), un groupe de femmes serait formé pour travailler spécifiquement avec les femmes. L'intention était d'amener l'ensemble de la communauté villageoise à prendre part

à une analyse de l'état réel de la participation des filles à l'enseignement primaire, ainsi que de celle des femmes à l'ensemble des activités du développement. Après plusieurs mois d'efforts soutenus, quelques femmes capables de s'exprimer clairement purent travailler avec d'autres afin de réfléchir au problème de la discrimination sexuelle et de l'exclusion des filles et des femmes des ouvertures du développement. En même temps que des mesures étaient prises pour améliorer et pour développer les moyens et la sensibilité des villageois à la question des sexes dans le système scolaire, la formation et l'activation de groupes au niveau des villages devinrent le point de départ des efforts pour améliorer la participation des filles.

« Mahila Samakhya » connut une expérience similaire. À propos des collectifs de femmes créés au niveau des villages, Sharada Jain et Laxmi Krishnamurty observaient :

L'hypothèse était qu'il fallait que les femmes commencent par s'interroger sérieusement sur les stéréotypes sexuels et que ce débat soit accepté par la communauté. C'était le seul moyen de s'opposer à l'inaccessibilité des femmes au monde de l'éducation. Faciliter l'accès grâce à une remise en cause constitua la première étape (Jain et Krishnamurty, 1996).

De pair avec l'établissement de la carte scolaire, la microplanification permet à la communauté locale de progresser vers l'enseignement primaire universel. Un aspect de la microplanification pour la communauté villageoise consiste à identifier les familles et les enfants qui sont exclus de l'enseignement primaire ou ne le fréquentent pas régulièrement. Des pressions sont exercées par la communauté locale sur ces familles pour qu'elles envoient leurs enfants à l'école ou dans un centre d'éducation non formelle. L'autre aspect de la microplanification est qu'elle permet à l'équipe chargée de la gestion aux niveaux de la zone d'action et du groupe de villages de reconnaître les problèmes communs à plusieurs villages. Nous en présentons ici deux illustrations.

L'éducation des enfants minoritaires

Plusieurs zones d'action au Rajasthan comptent d'importantes populations musulmanes. C'est le cas en particulier des districts d'Alwar et de Bharatpur dans la région de Mewat, où les Méos sont majoritaires. Ces derniers constituent une communauté musulmane d'agriculteurs et de pasteurs.

La zone de Kaman est l'un des secteurs d'action du district de Bharatpur. Au recensement de 1991, les Méos y représentaient quelque 70 % de la population. Le retard de Kaman en matière d'éducation est considérable, avec un taux d'alphabétisation global de 29 %. Chez les Méos, il n'est que de 19 %, le taux d'alphabétisation des femmes étant négligeable.

La carte scolaire de 1994 a révélé que près de 60 % des garçons et 90 % des filles de la communauté des Méos n'étaient pas scolarisés. Un grand nombre d'entre eux se rendait toutefois aux mosquées locales pour y recevoir une instruction religieuse. Cette instruction ne comportait aucun enseignement moderne de la langue indienne ou des mathématiques, d'où l'exclusion de ces enfants du tronc commun de l'éducation.

Les contacts établis dans les villages par le personnel local de Lok Jumbish auprès des familles méos révélèrent qu'aucun effort réel n'avait été entrepris pour attirer ces enfants vers les écoles locales. L'absence de confiance réciproque était totale entre les enseignants et la communauté villageoise. Les Méos voulaient que leurs enfants apprennent l'ourdou, langue qui n'était pas au programme scolaire. Ils n'étaient pas non plus satisfaits du niveau pédagogique des écoles.

L'équipe locale de Lok Jumbish estima qu'avec le soutien des imams (chefs religieux) des mosquées il serait possible de persuader les parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Les imams donnèrent leur consentement, à la condition que les enfants continuent de recevoir à la mosquée une instruction religieuse d'une heure et demie par jour. La collaboration de la population locale et des enseignants à l'établissement de la carte scolaire contribua à mettre fin à l'incompréhension qui s'était installée entre l'école et la communauté.

À partir de juillet 1995, le nouveau programme fut mis en place dans treize écoles. Dans chacune d'elles, le bâtiment scolaire fut réparé, les équipements nécessaires fournis et un enseignant qualifié en ourdou, appelé Urdu Shiksha Karmi (littéralement, agent éducatif), nommé. Outre les Urdu Shiksha Karmis, on nomma aussi trois surveillants. Si la langue d'enseignement de ces écoles continua d'être l'hindi, l'ourdou fut introduit à partir de la première année à titre de matière facultative.

Les réactions furent très positives. Les demandes concernant le projet commencèrent à affluer de plusieurs villages à majorité méo. On décida de l'étendre de treize à quarante-deux villages à compter de 1996-1997 et à quatre-vingt-quatre en 1997-1998.

Comme le montre le tableau 1, l'impact du programme sur la scolarisation des enfants méos a été considérable.

TABLEAU 1. Taux de participation des enfants à l'enseignement primaire : quarante-deux villages de la zone d'action de Kaman où l'enseignement de l'ourdou a été introduit depuis plus de trois ans

Participation des enfants (%)	Garçons		Filles	
	Méos	Autres	Méos	Autres
À l'époque de la carte scolaire	42,19	58,47	11,05	37,71
En septembre 1998 (au bout de trois ans environ)	84,41	61,10	56,24	46,00

Un aspect remarquable du projet est que l'enseignement de l'ourdou, comme langue supplémentaire, s'adresse aux musulmans comme aux non-musulmans (Hindous et Sikhs), devenant un instrument de cohésion sociale. Les principaux bénéficiaires de ce procédé sont, bien entendu, les filles des familles méos.

À partir de l'expérience menée à Kaman, un programme similaire a été lancé dans deux autres zones.

Adolescentes rurales

Les Balika Shikshan Shivirs [camps pour adolescentes] sont des camps de formation en internat destinés aux filles des zones rurales qui n'ont pas eu l'occasion de se scolariser et ne peuvent pas avoir accès aux centres d'éducation non formelle. Lok Jumbish s'est inspiré de l'action de la M. Venkatarangaiya Foundation (MVF) menée dans le district de Ranga Reddy (Andhra Pradesh). La MVF est parvenue à affranchir des enfants de la servitude et du travail salarié, et leur apporte une éducation grâce à des camps à durée déterminée. Deux équipes de Lok Jumbish ont visité la MVF en 1996. Elles ont remarqué que dans ces camps les enfants apprenaient plus vite parce qu'ils étaient libérés des pressions sociales et d'autres obligations absorbantes, et aussi parce qu'ils étaient relativement plus âgés.

De janvier à mai 1997, quatre camps de quatre mois et demi furent organisés à titre expérimental. Cent vingt-cinq à cent quatre-vingt-dix filles de 9 à 14 ans participèrent à chacun de ces camps. Convaincre les parents d'y envoyer leurs filles était une entreprise audacieuse dans le contexte socioculturel du Rajasthan. Maintenir les filles au camp en fut une autre. Le travail réalisé avec les groupes de femmes y contribua.

Pendant la durée du camp, 25 % des filles environ atteignirent un niveau d'éducation de quatrième année, 50 % parvinrent au niveau de la troisième année et 25 % à la fin de la deuxième année ou moins. Les plus âgées apprirent plus rapidement. On leur dispensa également une formation en hygiène et santé publique. L'organisation de ces camps contribua à construire un environnement favorable à l'éducation des filles dans les villages, ce qui entraîna une augmentation de la scolarisation et de la rétention des filles dans les écoles formelles, ainsi que dans les centres d'éducation non formelle.

Devant le succès des quatre premiers camps, treize autres de six mois furent organisés en 1997. Environ mille sept cents filles en bénéficièrent. Plus de cent filles ayant suivi les quatre camps précédents revinrent compléter leurs études de quatrième et cinquième année.

Chaque camp comptait sept à dix enseignantes. Un personnel local formé à cette tâche leur apportait un soutien constant. Le niveau de qualification minimal requis pour enseigner correspondait au second cycle du secondaire, mais la plupart des enseignantes avaient des qualifications plus élevées. Une formation de vingt et un jours leur était assurée, dont un séjour de cinq à sept jours sur le terrain pour les exposer aux villages d'où provenaient les filles inscrites dans les camps. Inspirés par les résultats de ces camps, les villageois apportèrent également leur soutien de plusieurs manières.

Le Dr Manzoor Ahmed de l'UNICEF (Tokyo) a visité ces camps et encouragé le Comité japonais pour l'UNICEF à apporter sa contribution financière. Cinq camps supplémentaires ont pu être organisés grâce à ce soutien. Une partie des fonds fut également utilisée dans les activités de suivi et pour mettre sur pied des camps de plus courte durée au bénéfice de participantes antérieures.

SENSIBILISER LE SYSTÈME SCOLAIRE À LA DISCRIMINATION SEXUELLE

La sensibilisation du système scolaire à la discrimination sexuelle s'avéra une tâche délicate. Les enseignants, hommes ou femmes, sont à la base des valeurs qui gouvernent les classes moyennes, et sont cantonnés dans des attitudes stéréotypées en fonction de leur sexe. Les parents attendent des écoles qu'elles enseignent aux filles les « bonnes manières » : ne pas fréquenter les garçons, rester soumises dans les activités et se préparer à un mariage traditionnel. Filles et garçons sont eux-mêmes victimes de leur éducation : les filles souffrent d'un sentiment d'infériorité, mais sont prêtes à tolérer cet état de fait, et les garçons, pleinement conscients de leur masculinité, sont habitués à être considérés comme supérieurs aux filles.

Des interventions bien préparées ont été menées pour sensibiliser le système scolaire à cette discrimination. Leur succès est resté limité, mais ces débuts laissent présager un réel changement dans les années à venir. Certaines de ces initiatives sont décrites ci-dessous.

Les programmes et les manuels scolaires

L'introduction, de la première à la septième année d'études, de programmes et de manuels scolaires basés sur les compétences a fourni l'occasion d'entreprendre également leur révision d'un point de vue antidiscriminatoire. Un effort fut fait non seulement pour les débarrasser de tout préjugé sexuel, mais aussi pour modifier l'image des femmes dans la famille et dans la société, et poser les bases d'une compréhension réelle de l'égalité et de l'inégalité. Un effort est également accompli pour garantir aux filles un niveau d'apprentissage et une participation aux processus d'apprentissage équitables.

La formation des enseignants en cours d'emploi

Sur le terrain couvert par Lok Jumbish, près de 60 % des enseignants suivent chaque année une formation en cours d'emploi. Ces cours offrent une occasion de se pencher sur des problèmes de discrimination sexuelle. On s'y efforce aussi de sensibiliser les enseignants :

- en faisant appel à un nombre raisonnable de personnes ressources de sexe féminin ;
- en insistant pour que femmes et hommes se rencontrent dans un environnement propice à la dignité et au respect mutuel ;
- en adoptant des mesures spéciales pour que les enseignantes participent activement aux processus d'apprentissage ;
- en ne permettant pas aux enseignantes de jouer des rôles stéréotypés, comme de cuisiner, de servir à table, de manger séparément, etc.

Environnement et inspection scolaires

Avec l'aide du personnel d'inspection chargé d'assurer le suivi des programmes révisés, l'environnement scolaire s'éloigne peu à peu des stéréotypes sexuels pour

se rapprocher de l'égalité entre les sexes. Des membres des forums de femmes enseignantes (voir leur description dans la section ci-dessous) interviennent parfois comme conseillères informelles auprès des filles. Lorsqu'elles trouvent que l'environnement scolaire porte atteinte à leur dignité, les filles le font savoir haut et fort.

Les forums de femmes enseignantes

Un forum de femmes enseignantes fut créé en 1994 à titre expérimental dans la zone d'action de Pisangan, pour améliorer la participation des femmes aux camps de formation des enseignants et les encourager à devenir à leur tour des formatrices. Les enseignantes ont trouvé dans ces forums un moyen efficace de rompre leur isolement et d'acquérir plus d'autonomie. Lentement mais sûrement, les forums de femmes enseignantes sont devenus pour elles un important vecteur de construction d'une image positive d'elles-mêmes. Les membres des forums apportent aussi leur aide aux groupes de femmes dans les villages. Les enseignantes ont compris que l'égalité des sexes en matière d'éducation était une question qui les concernait et que leur image pouvait s'améliorer au sein de la communauté si elles renforçaient leur engagement professionnel.

Trois mille enseignantes sont actuellement membres actifs de forums de femmes enseignantes dans quarante des cinquante-huit zones d'action de Lok Jumbish, et ces forums sont parvenus à des résultats remarquables pour les enseignantes et l'environnement scolaire :

- les membres des forums de femmes enseignantes s'expriment mieux et sont capables de parler avec confiance à leurs supérieurs des difficultés qu'elles rencontrent ;
- le nombre de formatrices et de personnes ressources de sexe féminin a augmenté ;
- les forums ont organisé cinq camps de formation dans lesquels le taux de participation des femmes atteignait quasiment 100 % ;
- les forums ont organisé des programmes de formation pour le développement des compétences et l'autonomisation de leurs membres, et ont produit leurs propres bulletins et leurs propres magazines ;
- les membres des forums de femmes enseignantes ont organisé des « kermesses santé » pour les filles et des camps d'éducation sanitaire pour les mères ;
- dans quelques régions, les forums commencent à travailler en réseau avec leurs consœurs d'autres départements pour assurer une convergence des services dans les zones rurales ;
- la plupart des forums de femmes enseignantes travaillent à encourager dans la classe l'égalité entre les sexes en confiant de préférence l'organisation de diverses activités scolaires aux filles.

Les camps pour adolescentes scolarisées

La subordination et la discrimination dont souffrent les filles au sein de la famille et de la société sont aussi répandues à l'école. Il faut bien reconnaître que les enseignants,

quel que soit leur sexe, renforcent le patriarcat. Si bien que le climat d'apprentissage passif qui prévaut dans les écoles affecte plus les filles que les garçons. Cette question a été évoquée à plusieurs reprises lors de tables rondes organisées par l'État sur la question des programmes scolaires et de la discrimination sexuelle à l'école. On suggéra l'organisation de camps destinés aux filles de la sixième à la huitième année.

Ces camps visent à aider les filles à surmonter leur timidité et à acquérir plus de confiance en elles-mêmes, à éveiller chez elles une conscience critique de leur situation et à leur permettre d'obtenir des informations sur les bouleversements affectifs et physiques qui interviennent à l'adolescence. Un objectif important est aussi de leur faire prendre conscience de la possibilité qu'elles ont de bénéficier d'un apprentissage actif, ce qui leur avait été refusé du fait de leur incapacité à participer aux activités scolaires.

Un premier camp d'une semaine fut organisé en novembre 1997. Vingt-huit filles venues de cinq écoles primaires de second cycle y participèrent. Une équipe de quatre personnes ressources, dont deux membres des forums de femmes enseignantes, dirigea le camp.

Ce camp fut l'occasion d'ouvrir les yeux. Un grand nombre de difficultés rencontrées par les filles à l'école furent évoquées, telles que :

- l'absence de toilettes ou leur indisponibilité ;
- les taquineries et la grossièreté des garçons ;
- l'attitude négative des enseignants et le fait qu'ils conseillent aux filles de se montrer tolérantes vis-à-vis du comportement des garçons ;
- un mode d'enseignement dépourvu d'intérêt, et aucun effort des enseignants pour faire participer les filles ;
- l'absence d'une personne en qui les filles puissent avoir confiance ;
- le manque d'intérêt des parents pour les conditions dans lesquelles les filles étudient.

Non seulement toutes ces questions furent abordées, mais le camp devint une occasion d'apprendre ensemble, de partager des expériences communes et, pour les filles, d'imaginer *nai ladki* (une nouvelle fille). Elles purent également apprendre à monter à bicyclette, et certaines s'aventurèrent même à conduire une motocyclette. On tira aussi les conclusions suivantes :

- tout le monde estima qu'il fallait organiser d'autres camps de ce genre ;
- des camps devaient également être organisés pour les garçons et un effort consenti pour les persuader de traiter les filles avec délicatesse ;
- des toilettes devaient être construites et entretenues dans toutes les écoles primaires de second cycle ;
- certains participants aux camps pouvaient être formés comme personnes ressources pour organiser d'autres camps.

À titre de suivi, un camp plus important fut constitué par l'organisation d'activités de scoutisme pour des garçons provenant des mêmes écoles. Les filles qui avaient participé au premier camp montèrent des saynètes pour présenter leur point de vue. Elles participèrent également aux réunions de discussion. Vers la fin du camp, les garçons cuisinèrent des repas pour les filles.

Ces camps ne tardèrent pas à attirer l'attention des personnels de Lok Jumbish dans d'autres régions. Des membres de forums de femmes enseignantes proposèrent d'organiser des camps de filles. En 1998 et en 1999, dix-sept camps supplémentaires furent mis sur pied pour les filles et trois pour les garçons. Mille vingt filles et deux cent vingt-cinq garçons en ont bénéficié jusqu'à présent.

L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Le programme d'éducation non formelle de Lok Jumbish commença en mai-juin 1993, sur une échelle extrêmement réduite. Compte tenu des expériences décevantes que connaissaient les programmes d'éducation non formelle dans d'autres parties du pays, on estima d'abord qu'il fallait renoncer à ce projet. Mais les impératifs de la carte scolaire ne laissaient aucune autre possibilité à Lok Jumbish que celle de préparer un programme bien pensé de deux ans d'éducation non formelle à temps partiel.

On se servit d'abord du modèle élaboré par le gouvernement fédéral, et du manuel mis au point par le Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques. Vers le milieu de 1994, il apparut clairement qu'il fallait y apporter des corrections, faute de quoi l'éducation non formelle mise en œuvre par Lok Jumbish pourrait connaître les mêmes déboires que les programmes gouvernementaux. Après maintes consultations, on conclut que la meilleure chose à faire était de recourir au programme scolaire basé sur les compétences élaboré par Lok Jumbish et d'étendre la durée du cursus à cinq ans (trois ans pour les 11 à 12 ans), afin de permettre aux apprenants de terminer l'école primaire.

À l'évidence, la principale clientèle de l'éducation non formelle se composait de filles, ce dont le programme devait tenir compte dans son articulation générale. C'est pourquoi Lok Jumbish décida pour son programme d'éducation non formelle de s'appuyer sur les trois principes suivants :

- une équivalence devait être trouvée entre les éducations formelle et non formelle ;
- l'écart entre les éducations formelle et non formelle devait être réduit, et l'une profiter des avantages de l'autre ;
- le programme devait faire preuve de souplesse dans tous les aspects concernant son organisation.

Le programme d'éducation non formelle démarra sur une petite échelle, mais la demande augmenta rapidement. La direction de Lok Jumbish, consciente de la nécessité d'un contrôle permanent, chargea un bureau d'évaluation réputé (Operations Research Group, New Delhi) d'évaluer le programme en 1996, puis de nouveau en 1998. Les conclusions de ces deux évaluations furent globalement positives. Elles révélèrent que quasiment tous les centres d'éducation non formelle fonctionnaient, que la motivation des instructeurs restait élevée, que la communauté avait adopté le programme et réclamait sa mise en œuvre, et que le niveau d'apprentissage atteint par les élèves était aussi bon que celui dans le système formel. À la fin de 1997, il existait déjà deux mille trois cent vingt-six centres d'éducation non formelle offrant une éducation à quelque quinze mille garçons et trente et une mille filles. Un système

rigoureux de contrôle avait été mis en place et des unités de formation d'éducateurs créées dans quarante des cinquante-huit zones d'action.

CLARTÉ CONCERNANT LES SEXES DANS LA GESTION

La lutte contre la discrimination sexuelle est primordiale dans la gestion. Les circonstances devraient être réunies pour employer des femmes dans une proportion raisonnable. Les femmes devraient avoir la possibilité de travailler sur un pied d'égalité et ne pas avoir à se plier à des attentes stéréotypées. Elles devraient en outre bénéficier de conditions de travail et d'équipements garantissant leur sécurité et leur confort minimal.

Le rôle des femmes dans la famille et les responsabilités de la maternité devraient être reconnus. Les femmes devraient avoir la possibilité de travailler à des heures et dans des lieux qui leur conviennent. Le fait qu'elles soient en général obligées d'assurer une double charge devrait être salué, et leur tâche facilitée.

Les circonstances propices à l'isolement des femmes devraient être modifiées, au niveau des individus comme du groupe. Lok Jumbish s'efforce de créer des collectifs et des réseaux de femmes œuvrant à leur autonomisation. Les mesures nécessaires devraient être adoptées pour prévenir les violences sexuelles et le harcèlement moral ou autre. Des sanctions exemplaires devraient être prises lorsque ce type d'incidents se produit.

Les femmes doivent prendre part aux décisions. Cela devrait non pas se limiter à celles qui les concernent en qualité de membres du personnel, ou qui concernent les femmes et les filles dans le contexte éducatif ou en rapport avec l'éducation, mais s'appliquer à l'ensemble des décisions, y compris les décisions politiques et financières. Enfin, un système qui gère l'éducation, s'il est soucieux d'égalité sexuelle, doit être capable d'étendre cette préoccupation à l'ensemble du système d'enseignement et de surveiller ses progrès.

Trois aspects concrets de la gestion de Lok Jumbish sont évoqués ci-dessous ; ils ont joué un grand rôle dans la création d'un environnement favorable aux femmes.

Le souci d'égalité entre les sexes dans le développement des ressources humaines

Le développement des ressources humaines s'exerce d'abord au niveau du groupe de villages. Lorsqu'une femme entre en fonction à ce niveau, elle n'a guère l'expérience du travail en étroite collaboration avec les hommes, ni de l'interaction poussée avec la communauté villageoise. La première étape consiste donc à organiser pour ces femmes des programmes de formation séparée pour qu'elles prennent confiance en elles-mêmes, améliorent leur capacité d'expression et se préparent à recevoir une formation en groupes mixtes. Les équipes intervenant au niveau des groupes de villages sont également encouragées à se réunir fréquemment. La formation en groupes mixtes constitue la deuxième étape. Des programmes similaires de formation et de développement des ressources humaines sont organisés pour toutes les catégories de personnel.

*Directives en matière de violence sexuelle
et de souci d'égalité entre les sexes*

En août 1997, la Cour suprême de l'Inde rendit un jugement historique sur la violence et le harcèlement sexuels. Offrant un certain nombre de directives en la matière, elle ordonnait que toutes les organisations et institutions adoptent des principes fermes de prévention, et que des sanctions sévères soient prises contre les éventuels contrevenants. À Lok Jumbish, nous ressentîmes le besoin de dépasser cette ordonnance de la Cour pour fixer nos propres directives afin de codifier le souci d'égalité entre les sexes à tous les niveaux de gestion. Un document énonçant ces directives fut préparé. Il compte les points suivants :

- résumé des directives de la Cour suprême ;
- définition de la violence et du harcèlement sexuels ;
- définition du souci d'égalité entre les sexes selon Lok Jumbish ;
- type d'actions trahissant un manque de souci d'égalité entre les sexes ;
- mesures à adopter pour prévenir la violence sexuelle et encourager le souci d'égalité entre les sexes ;
- sanctions à prendre en cas d'infraction.

L'emploi des femmes et la formation des cadres

Il y a une nette majorité de femmes qui travaillent au niveau des groupes de villages. Elles sont environ deux tiers. Au niveau des zones d'action et des États, elles sont légèrement moins nombreuses. À presque toutes les catégories de postes, un effort spécial est fait pour nommer des femmes et les vacances ne sont pas remplies lorsque le quota de femmes requis n'est pas respecté. Des mesures dynamiques sont également prises. Ainsi, le nombre de candidates dans les zones tribales et désertiques était insuffisant. Pour y remédier, un internat de formation et d'éducation des femmes, Women's Residential Institute for Training and Education (WRITE), fut créé en 1995 à Jalore, et un second en 1997 à Jhalawar. Ces institutions forment les jeunes femmes jusqu'au niveau de la huitième année et les préparent également à travailler pour Lok Jumbish dans les régions reculées. Cette initiative a connu un immense succès et nous permet de disposer d'un nombre suffisant de femmes qualifiées.

Conclusions et recommandations

La question de l'éducation de base des filles a été analysée dans d'innombrables comités et commissions, séminaires et ateliers, livres et revues. D'une certaine façon, l'expérience de Lok Jumbish réitère ce que l'on sait déjà, mais dans la mesure où elle a connu le succès sur une grande échelle, les conclusions qui en découlent méritent l'attention en Inde et dans d'autres pays d'Asie du Sud souffrant d'un retard en matière d'éducation.

FORMULER DES POLITIQUES CLAIRES

La formulation de politiques claires peut montrer la route aux chercheurs. Des promesses pieuses sont souvent faites sans que les dirigeants politiques aient réellement l'intention de prendre les mesures nécessaires pour les mettre en œuvre. Une déclaration politique peut cependant s'avérer un instrument précieux entre les mains de personnes menant des activités de sensibilisation et pour des organisations désireuses d'appliquer les politiques.

VISER L'AUTONOMIE

Sommes-nous prêts à adhérer à l'idée que l'éducation doit être un processus d'autonomisation ? C'est en répondant à cette question que nous déciderons si oui ou non tous les garçons et toutes les filles bénéficieront de l'éducation de base, et si oui, de quel type d'éducation il s'agira. Le premier facteur de participation des filles à l'enseignement primaire est la perception des personnes concernées par le rôle des femmes dans la société. Amener un réel changement de perception est une stratégie à long terme. Ce qui peut être fait à court terme, c'est de s'interroger sur les structures du pouvoir et sur la manière dont elles placent les femmes en situation de subordination. Les parents — les mères en particulier — peuvent cesser d'être indifférents et devenir plus solidaires de l'éducation de leurs filles si on les intègre à un processus de réflexion et de collectivité.

IL Y A UN BESOIN D'APPROPRIATION

Les communautés rurales n'ont généralement pas conscience de la situation réelle de l'enseignement primaire, de la santé rurale, etc. Les données gouvernementales et les informations fournies par les fonctionnaires locaux sont rarement fiables. Les gens s'expriment donc en termes vagues : « les écoles ne fonctionnent pas » ou « la plupart des enfants qui peuvent aller à l'école y vont déjà ». Les villageois se soucient peu de désagrégation des données, d'analyse statistique ou d'évaluation de la situation réelle de l'éducation. L'expérience de Lok Jumbish montre que le fait d'intéresser la communauté des villageois aux enquêtes et aux analyses peut développer leur sentiment d'autonomie et servir aussi de point de départ aux efforts d'amélioration.

L'ÉDUCATION NON FORMELLE EST INDISPENSABLE

Des programmes d'éducation non formelle d'un minimum de trois heures par jour, pendant toute l'année, sont indispensables à la réalisation de l'enseignement primaire universel en Inde. Du fait de la conviction, souvent attribuée à Gandhi et à Vinoba Bhave, que le travail à domicile est non seulement inévitable, mais également souhaitable, certaines personnes soutiennent avec force l'éducation non formelle qu'ils préfèrent à la scolarisation formelle. Elles oublient sans doute que la

quasi-totalité des enfants qui travaillent à domicile y sont contraints et forcés, et qu'ils sont en position de faiblesse par rapport à ceux qui fréquentent régulièrement une école de qualité convenable. De même, il ne fait guère de doute que, lorsque le niveau d'éducation offert par les écoles publiques aura progressé, les enfants instruits dans les centres d'éducation non formelle se trouveront dépassés. Toutefois, ni la contrainte légale ni la persuasion n'empêcheront un grand nombre d'enfants de travailler. En outre, 10 % d'enfants au moins résident dans des petits villages dépourvus d'accès à la scolarisation. Pour quelque 15 % des 6 à 14 ans, le seul type d'éducation disponible est la non formelle. Ces enfants se trouvent handicapés de multiples façons et les deux tiers d'entre eux au moins sont des filles. Ce sont des raisons suffisantes pour que l'on organise des programmes d'éducation non formelle de bonne qualité, et qu'on y intègre des processus d'autonomisation.

L'AMÉLIORATION DES ÉCOLES EST CRUCIALE

Beaucoup de parents perdent tout intérêt pour l'éducation de leurs enfants parce que sa qualité est insuffisante. Une éducation de bonne qualité est d'ailleurs source d'autonomie. Deux aspects de la qualité méritent qu'on s'y arrête. Le premier est la création d'un système d'apprentissage dans lequel tous les enfants bénéficient de l'attention du maître et, au besoin, d'une instruction de soutien. Le second aspect de la qualité touche à l'apprentissage actif, le contraire de la situation en Inde, faite de passivité, de silence et d'inactivité. Un apprentissage énergique et interactif prépare les enfants à un style de vie dynamique, un mode de pensée positif, une aptitude à surmonter les difficultés et la capacité d'apprendre tout au long de la vie.

LA MICROPLANIFICATION : UN MÉCANISME DE SECOURS

Le modèle classique de planification de l'éducation, adopté par les organismes gouvernementaux et les agences d'aide extérieure, offre une série de services généraux. Peu d'efforts sont faits pour élaborer des méthodes susceptibles de permettre l'évaluation des besoins spécifiques. Ce type de planification ne tient aucun compte de la diversité. La microplanification permet d'identifier les groupes et les zones géographiques qui nécessitent une attention spéciale. D'étroites relations avec la communauté locale peuvent aider à explorer les moyens de résoudre des problèmes insolubles. Les méthodes novatrices destinées à traiter ce type de situations doivent également être encouragées.

L'IMPORTANCE DE L'ENCADREMENT

Une gestion soucieuse de parité est une condition essentielle de la réforme de l'éducation dans l'optique de l'égalité entre les sexes. Le premier devoir de l'encadrement est de faire connaître par des messages clairs ses engagements en faveur de l'autonomisation des filles et des femmes. L'encadrement, à tous les niveaux, devrait être aussi une structure bienveillante, capable de comprendre les difficultés sur lesquelles

bute le personnel féminin, surtout lorsqu'il s'adonne à un travail de terrain. À cela s'ajoute le fait que de bons programmes de formation renforcent la confiance en soi des employés. L'encadrement peut insuffler aux hommes et aux femmes un esprit d'égalité dans leurs relations réciproques, et manifester à l'égard des femmes une attention spéciale pour qu'elles bénéficient de conditions de travail paisibles et sûres. Un bon système d'évaluation intégrée garantit que les aspects critiques d'un programme sont révisés périodiquement, et les ajustements nécessaires effectués. Grâce à un contrôle vigilant, il devient possible de vérifier si le programme s'engage réellement sur la voie d'une éducation égale pour les filles et si l'objectif visant à faire de l'éducation un instrument de l'égalité des femmes commence à se concrétiser.

Références et bibliographie

- Aikara, J. 1998. *Lok Jumbish project : an evaluation* [Le projet Lok Jumbish : une évaluation]. Mumbai, Tata Institute of Social Sciences.
- Anandalakshmy, S. ; Jain, S. 1997. *Shiksha karmi : a paradigm shift in the delivery of primary education* [Shikshakarmi : changement de paradigme dans la dispensation de l'enseignement primaire]. Jaipur, Sandhan Research Centre.
- Banque mondiale. 1997. *Primary education in India* [L'enseignement primaire en Inde]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Chowdhury, S. 1999. *Education for All in Rajasthan : a case-study with focus on innovative strategies* [L'Éducation pour tous dans le Rajasthan : étude de cas centrée sur les stratégies novatrices]. New Delhi, National Institute of Educational Planning and Administration.
- Gouvernement de l'Inde. 1974. *Towards equality : report of the Committee on the Status of Women in India* [Vers l'égalité : rapport du Comité sur le statut de la femme en Inde]. New Delhi.
- Gouvernement de l'Inde. Ministère de l'éducation. 1966. *Education and national development —Report of the Education Commission* [Éducation et développement national : rapport de la Commission sur l'éducation]. New Delhi.
- . —. 1986a. *National policy on education 1986* [La politique nationale de l'éducation, 1986]. New Delhi. (Révisé en 1992.)
- . —. 1986b. *National policy on education 1986 : programme of action* [La politique nationale de l'éducation, 1986 : programme d'action]. New Delhi. (Révisé en 1992.)
- Gouvernement de l'Inde. Ministère du développement des ressources humaines. 1988. *Mahila Samakhya — a conceptual framework* [Mahila Samakhya : un cadre conceptuel]. New Delhi.
- . —. 1990. *Lok Jumbish : people's movement for education for all* [Lok Jumbish : mouvement populaire pour l'éducation pour tous]. Rajasthan ; New Delhi.
- Govinda, R. 1997. *School mapping and de-centralized management in Lok Jumbish* [Cartographie de l'école et gestion décentralisée dans le projet Lok Jumbish]. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Haleh, A. ; Alikhan, F. (dir. publ.). 1997. *Empowering women for development* [Autonomiser les femmes pour le développement]. Hyderabad, Booklinks Corporation.
- Hirway, I. ; Mahadevia, D. 1999. *Issues in gender development in Rajasthan* [Les questions relatives à la lutte pour l'émancipation des sexes au Rajasthan]. Ahmedabad, Centre for Development Alternatives.

- Jain, S. ; Krishnamurthy, L. 1996. *Empowerment through Mahila Sangha : Mahila Samakhya experience* [L'autonomisation à travers Mahila Sangha : l'expérience Mahila Samakhya]. Jaipur, Sandhan Research Centre.
- Jain, S.; Srivastava, K. ; Mathur, K. 1986. *Exploring possibilities : a review of the Women's Development Programme in Rajasthan* [Explorer les possibilités : bilan du Programme pour le développement des femmes au Rajasthan]. Jaipur, Institute of Development Studies.
- Lok Jumbish. 1992-1998. *Annual reports* [Rapports annuels]. Jaipur, Lok Jumbish Parishad.
- Lok Jumbish Parishad. 1996. *Shala manchitran aur sookshma niyojan margdarshika* [Principes directeurs pour l'établissement de la carte scolaire et la microplanification]. Jaipur, Lok Jumbish Parishad.
- . 1998. *Lok Jumbish project document phase III (1998-2003)* [Document du projet Lok Jumbish, phase III (1998-2003)]. Jaipur, Lok Jumbish Parishad. (Texte ronéotypé.)
- M. Venkatarangaiya Foundation. 1998. *Reaching the unreached* [Atteindre ce qui peut l'être encore]. Secunderabad.
- Mathur, R. 2000. *Taking flight — adolescent girls camps in Lok Jumbish* [S'envoler : les camps pour adolescentes dans le projet Lok Jumbish]. Bangkok, UNESCO.
- Mishra, R.; Batliwala, S. ; Ramachandran, V. 1994. *Integrating gender concerns into mainstream programmes — a conceptual framework* [Insérer les préoccupations que soulève la question de l'égalité des sexes dans les programmes fondamentaux : cadre conceptuel]. New Delhi, UNICEF, India Country Office.
- Nayyar, U. ; Duggal, J. 1997. *Women's equality and empowerment through curriculum — a handbook for teachers at upper primary stage* [L'égalité et l'autonomisation des femmes à travers les programmes : manuel destiné aux maîtres du second cycle du primaire]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- Operations Research Group. 1996 et 1998. *Evaluation of non-formal education programme of Lok Jumbish project* [Évaluation du programme d'éducation non formelle du projet Lok Jumbish]. Jaipur, Lok Jumbish Parishad.
- Ramachandran, V. 1998. *Bridging the gap between intention and action — girls' and women's education in South Asia* [Réduire le fossé qui sépare l'intention et l'action : l'éducation des filles et des femmes en Asie du Sud]. Bangkok, ASPBAE/UNESCO.
- Sharada, A. L. 1998. *Adhyapika Manch [women teachers' forum] in Lok Jumbish : a mid-term evaluation* [Adhyapika Manch (forum de femmes enseignantes) dans le Lok Jumbish : évaluation à mi-parcours]. Jaipur, Sandhan Research Centre.
- Sharma, S. 1997. « Gender prashikshan — sambhavana aur seema » [Formation des sexes : possibilités et limites]. Jaipur, Sandhan Research Centre.
- Sharma, S. ; Gupta, A. 1997. *Mahila Samooh [women's groups] in Lok Jumbish : situational analysis* [Mahila Samooh (groupes de femmes) dans le Lok Jumbish : analyse de situation]. Jaipur, Sandhan Research Centre.
- Sharma, S. ; Saxena, B. 1996. « Gender samvedanshilta aur shiksha » [Sensibilité à la discrimination sexuelle et éducation]. Jaipur, Sandhan Research Centre.
- UNESCO. 1992. *Promotion of primary education for girls and disadvantaged groups* [La promotion de l'enseignement primaire chez les filles et chez les groupes défavorisés]. Bangkok, APEID.
- USAID. 1998. *Educating girls : a development imperative* [L'éducation des filles : un impératif du développement]. Washington, D. C., USAID. (Rapport de conférence.)

LE FINANCEMENT DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :

MODÈLES, TENDANCES

ET OPTIONS

Mark Bray

L'intérêt de prendre la région comme unité d'analyse a été démontré dans de nombreuses études, comparées ou autres (Halls, 1990 ; Kazamias et Spillane, 1998 ; Arnove et Torres, 1999, par exemple). Bien que la plupart des régions présentent une grande diversité intérieure — et l'Asie ne fait pas exception —, bon nombre d'entre elles possèdent également des traits fédérateurs. Par ailleurs, pour qui cherche à brosser un tableau conceptuel, la diversité peut s'avérer tout aussi instructive que l'uniformité, car l'analyse des contrastes permet de faire apparaître des caractéristiques qui auraient pu passer inaperçues. Par conséquent, nous nous efforcerons dans cet article axé sur le financement de l'enseignement supérieur de dégager des points communs, de traiter de la diversité et de tirer certains enseignements. Si notre exposé prend essentiellement pour thème l'Asie en général et ses éléments constitutifs, nous soulignons cependant dans certains passages les ressemblances et les différences entre l'Asie et les autres régions du monde.

Langue originale : anglais

Mark Bray (Royaume-Uni)

Directeur du Centre de recherche sur l'éducation comparée de l'Université de Hong Kong, Secrétaire général adjoint du Conseil mondial des associations d'éducation comparée (CMAEC), membre du Conseil d'administration de l'Association d'éducation comparée en Asie (CESA) et, de 1998 à 2000, Président de l'Association d'éducation comparée à Hong Kong (CESHK). Il a publié de nombreux écrits sur l'éducation comparée, notamment le financement de l'éducation, et a été à de multiples reprises consultant auprès d'organisations comme la Fondation Aga Khan, la Banque asiatique de développement, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale. Il a également été chargé de missions d'enseignement et de conseil, entre autres, en Afrique, en Europe, en Amérique du Nord et dans le Pacifique Sud. Courrier électronique : m.bray@hkucc.hk

Nous commencerons par esquisser un panorama général en définissant l'étendue géographique de la région et la nature des sociétés rencontrées. Nous présenterons ensuite quelques données sur la nature de l'enseignement supérieur, afin d'indiquer quelles prestations actuelles il convient de financer et quels manques il pourrait être nécessaire de combler et donc de financer, à l'avenir. Ce qui nous amènera à analyser le financement public et privé de l'enseignement supérieur et à examiner les systèmes de tarification des frais de scolarité, d'aides et de prêts. Nous aborderons également la question de la génération des revenus institutionnels et le problème des coûts unitaires. Enfin, dans la dernière section, nous présenterons un résumé et tirerons des conclusions.

Le panorama général

Pour commencer, il est nécessaire de préciser les frontières géographiques de la région. Sur ce point, le consensus est difficile, car la région peut être définie de différentes façons selon différents objectifs. Comme le note Su (1999, p. 329), par exemple, les définitions classiques de l'Asie englobent cinq grandes sous-régions : l'Asie russe, l'Asie du Sud-Ouest, l'Asie du Sud, l'Asie du Sud-Est et l'Asie de l'Est. Les définitions plus modernes tendent cependant à se concentrer sur ces trois dernières sous-régions à l'exclusion des deux premières. Il arrive qu'on intègre l'Australie et les îles du Pacifique à certaines fins et qu'on les omette à d'autres. Dans cet article, nous nous intéresserons à la région limitée par l'Afghanistan à l'ouest, la Mongolie au nord, Taiwan à l'est et les Maldives au sud. Les pays ainsi couverts figurent au tableau 1.

Ce tableau présente également les estimations de la population, le produit national brut (PNB) par habitant, le produit intérieur brut (PIB) réel en parité de pouvoir d'achat (PPA) et l'index du développement humain calculé par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). Ce tableau indique des populations extrêmement diverses, allant de 300 000 habitants aux Maldives à 1 230 400 000 en Chine. Il montre également un large éventail de PNB par habitant (de 200 dollars au Népal à 31 490 dollars au Japon) ainsi que de PIB par habitant (de 943 dollars PPA au Tadjikistan à 31 165 dollars PPA au Brunéi Darussalam). Ces facteurs ont de profondes répercussions sur l'importance et la forme de l'enseignement supérieur, ainsi que sur ses modes de financement.

D'autres différences entre les pays à l'étude méritent d'être soulignées. En ce qui concerne les systèmes politiques, par exemple, certains pays sont récemment passés du communisme au capitalisme (Cambodge, Kirghizistan, Mongolie), d'autres ont toujours possédé un régime capitaliste (République de Corée, Pakistan, Philippines), tandis que d'autres encore (République populaire de Chine, République démocratique populaire lao [RDP lao], Viet Nam) conservent un système socialiste doté cependant, pour la plupart, d'une part plus forte d'économie de marché. L'idéologie politique a des incidences sur la conception officielle et l'orientation de l'enseignement supérieur.

Plusieurs similitudes sont également à noter. Par exemple, comme dans d'autres régions du monde, la quasi-totalité des sociétés asiatiques s'interrogent sur le rôle de

TABLEAU 1. Statistiques de base pour les pays d'Asie

	Population (millions)	PNB par habitant (dollars des États-Unis)	PIB réel par habitant (dollars PPA)	Index du développement humain
Afghanistan	17,7
Bangladesh	125,6	240	1 382	0,371
Bhoutan	0,6	420	1 382	0,347
Brunéi Darussalam	0,3	25 160	31 165	0,889
Cambodge	10,9	270	1 110	0,422
Chine, République populaire de	1 230,4	620	2 935	0,650
Corée, Rép. pop. démocratique de	23,0	...	4 058	0,766
Corée, Rép. de	46,0	9 700	11 594	0,894
Inde	955,2	340	1 422	0,451
Indonésie	199,9	900	3 971	0,679
Japon	124,5	31 490	21 930	0,940
Kazakhstan	15,8	1 350	...	0,695
Kirghizstan	4,7	550	1 927	0,633
Lao, Rép. démocratique pop. de	4,6	350	2 571	0,465
Malaisie	21,7	3 890	9 572	0,834
Maldives	0,3	990	3 540	0,683
Mongolie	2,4	310	3 916	0,669
Myanmar	46,4	...	1 130	0,481
Népal	21,7	200	1 145	0,351
Ouzbékistan	23,3	1 010	2 376	0,659
Pakistan	135,2	460	2 209	0,453
Philippines	73,5	1 050	2 762	0,672
Singapour	3,1	26 730	22 604	0,896
Sri Lanka	18,6	700	3 408	0,716
Tadjikistan	5,8	470	943	0,575
Taiwan	21,6	13 310
Thaïlande	60,6	2 740	7 742	0,838
Viet Nam	76,7	240	1 236	0,560

... = chiffres non disponibles.

Les données concernent l'année disponible la plus récente — dans la majorité des cas, le milieu des années 90.

Sources : Banque asiatique de développement, 1998 ; Programme des Nations Unies pour le développement, 1998 ; diverses sources nationales.

l'État dans l'éducation. Se posent notamment la question de la taille des secteurs public et privé et celle du partage des coûts dans les établissements publics. De même, presque toutes ces sociétés sont confrontées aux problèmes de l'offre et de la demande de main-d'œuvre de haut niveau et à la question de la migration du personnel formé.

Par ailleurs, toutes les sociétés tirent profit des progrès technologiques mais en subissent aussi les conséquences, car ces avancées peuvent, entre autres, modifier les programmes d'études et les façons de dispenser l'enseignement supérieur. Toutes les sociétés doivent faire face aux tensions qui existent entre les structures institutionnelles établies de longue date et les nouvelles structures qui pourraient s'avérer nécessaires. Un trait particulièrement marquant de ces dix dernières années est la progression des modes de fonctionnement capitalistes dans pratiquement toute la région. Si cette évolution est surtout patente dans les États ayant officiellement renoncé au socialisme, elle est également manifeste dans la plupart de ceux qui ont officiellement conservé un régime socialiste. Elle est même visible dans les pays possédant des économies fondamentalement capitalistes depuis longue date, mais dont les systèmes éducatifs sont protégés par l'État. La principale expression de ce changement est la progression de la privatisation dans des pays aussi différents que l'Inde et la Mongolie.

L'importance et la nature de l'enseignement supérieur

De même que les frontières géographiques de la région Asie-Pacifique, les frontières définitionnelles de l'enseignement supérieur font l'objet d'un débat ouvert. Cet article porte essentiellement sur les universités, mais cette acception est parfois élargie pour englober les instituts polytechniques, les collèges de formation des enseignants, les collèges techniques et d'autres établissements.

Le tableau 2 renseigne sur l'importance de l'enseignement supérieur dans certains pays de la région en indiquant le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (ce terme englobe aussi bien les études universitaires que post-secondaires) pour 100 000 habitants. Comparé au taux de scolarisation, l'avantage de ce type de statistiques est qu'il évite de préciser un groupe d'âge spécifique pour l'enseignement supérieur. Il évite également de devoir faire appel à des données précises sur le nombre d'individus compris dans ce groupe d'âge.

Une fois encore, la principale impression qui ressort de ce tableau est celle de la diversité. L'éventail va de 119 étudiants pour 100 000 habitants au Cambodge à 4955 en République de Corée. Parmi les autres pays situés au bas de l'échelle figurent la RDP lao, le Viet Nam, Sri Lanka et la Chine. Vers le haut de l'échelle, on trouve le Japon, l'Ouzbékistan et le Kazakhstan. Les trois États socialistes pour lesquels on dispose de données (RDP lao, Chine et Viet Nam) figurent au bas de l'échelle, tandis que certains ex-États socialistes (comme l'Ouzbékistan et le Kazakhstan) s'approchent du haut. La position occupée par ces derniers ne s'explique pas uniquement par l'esprit d'entreprise capitaliste, car ils connaissaient déjà à l'époque soviétique des taux de scolarisation élevés. D'autres États capitalistes sont dispersés à divers endroits de l'éventail. Dans une certaine mesure, ces chiffres reflètent l'idéologie des planificateurs publics, mais aussi les ressources dont dispose chaque pays. Les États prospères sont plus facilement en mesure de se doter d'un vaste système d'enseignement supérieur, auquel ils peuvent fournir de grandes quantités de recrues potentielles grâce à l'existence d'un système d'enseignement secondaire solide.

TABLEAU 2. Importance de l'enseignement supérieur dans certains pays de la région Asie-Pacifique, 1995

Pays	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	Pays	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants
Brunéi Darussalam	514	Mongolie	1 569
Cambodge	119	Myanmar	564
Chine	478	Népal	501
Corée, République de	4 955	Ouzbékistan	2 960
Inde	601	Philippines	2 701
Indonésie	1 146	Singapour	2 522
Japon	3 139	Sri Lanka	474
Kazakhstan	2 807	Tadjikistan	1 857
Kirghizistan	1 115	Thaïlande	2 096
Lao, RDP	134	Viet Nam	404
Malaisie	971		

Source : UNESCO, 1998, p. 149.

Bien que les statistiques sur le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants soient intéressantes, elles présentent néanmoins des limites. L'un des problèmes est que les pyramides des âges peuvent présenter des variations importantes — certaines sont déséquilibrées en faveur des moins de quinze ans, d'autres en faveur des plus de quarante ans. C'est pourquoi il est instructif d'étudier le taux de scolarisation pour les groupes d'âges spécifiques de l'enseignement supérieur. Le tableau 3 indique ce taux par région. Il montre que le taux moyen dans les pays peu développés d'Asie de l'Est,

TABLEAU 3. Taux de scolarisation bruts dans l'enseignement supérieur par région, 1985 et 1995

	1985	1995		1985	1995
Régions peu développées	6,5	8,8	Régions développées	39,3	59,6
parmi lesquelles :			parmi lesquelles :		
Afrique subsaharienne	2,2	3,5	Amérique du Nord	61,2	84,0
États arabes	10,7	12,5	Asie/Océanie	28,1	45,3
Amérique latine/Caraïbes	15,8	17,3	Europe	26,9	47,8
Asie de l'Est/Océanie	5,4	8,9			
Asie du Sud	5,3	6,5	Pays en transition	36,5	34,2
Pays les moins développés	2,5	3,2			

Source : UNESCO, 1998, p. 108.

d'Océanie et d'Asie du Sud est plus élevé que dans les pays d'Afrique subsaharienne, mais considérablement plus faible que dans les États arabes et les pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Il est aussi, bien entendu, bien plus bas que dans les pays développés d'Amérique du Nord. En revanche, le taux de scolarisation dans les pays les plus développés d'Asie de l'Est et d'Océanie est similaire à celui de l'Europe. Dans toutes les régions, les taux ont connu une augmentation entre 1985 et 1995. Dans les pays les plus développés d'Asie de l'Est et d'Océanie, cette hausse est spectaculaire (de 28,1 à 45,3 % en dix ans seulement) et se compare à celle de l'Europe.

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent être publics ou privés. La Banque mondiale (1994, p. 35) indique qu'à la fin des années 80 et au début des années 90 les pays asiatiques se caractérisaient généralement par un taux relativement élevé de scolarisation dans l'enseignement supérieur privé, surtout par comparaison avec l'Afrique. Une fois encore, cependant, la région Asie présentait une grande diversité. Sur les quarante pays étudiés par la Banque mondiale, ceux qui possédaient le taux le plus élevé et le taux plus bas étaient tous deux situés en Asie — les Philippines et le Pakistan, respectivement.

Depuis cette époque, l'équilibre dans certains pays s'est nettement déplacé vers les systèmes privés. C'est le cas du Pakistan où, en 1996, dix universités et instituts privés fonctionnaient parallèlement aux vingt-cinq universités publiques, bien que la taille moyenne des établissements fut bien plus petite dans le secteur privé que dans le secteur public (Sheikh, 1998 ; Kizilbash, 1998). En Indonésie, le nombre d'établissements postsecondaires privés est passé de 344 en 1980 à 1 035 en 1993 ; en Thaïlande, le nombre d'universités et collèges privés, qui était de 11 en 1976, a atteint 31 en 1994 (Woodhall, 1997, p. 2). Dans les anciens systèmes socialistes, le changement est particulièrement frappant. En Mongolie, par exemple, trois ans après l'assouplissement, décidé en 1990, des restrictions à l'enseignement supérieur privé, dix-huit établissements privés avaient été créés et fonctionnaient en parallèle avec les quatorze établissements publics. Les organismes privés se spécialisaient dans certaines branches, telles que le commerce, les sports, le droit et les langues (Bray *et al.*, 1994, p. 37-38). Au Kazakhstan et dans d'autres anciens États soviétiques, une évolution comparable put être relevée (Kitaev, 1996).

L'importance de l'enseignement privé aux Philippines mérite d'être soulignée car il s'agit d'un cas extrême. En 1994-1995, 794 établissements sur 1 090 (72,8 %) étaient administrés par des organismes privés. Parmi eux, 247 étaient dirigés par des organisations religieuses, notamment l'Église catholique. Certaines universités privées étaient gérées comme des entreprises, avec des actions cotées en Bourse. Gonzales (1997, p. 264) décrit l'évolution de la position officielle vis-à-vis du secteur privé. Avant 1969, une politique de non-intervention était de mise, à tel point que 85 % des étudiants fréquentaient des universités privées financées presque entièrement grâce aux frais de scolarité. Ce système a conduit à un déséquilibre entre le nombre des diplômés et les emplois disponibles, et à des plaintes concernant le niveau trop élevé des frais de scolarité. À partir de 1969, pendant plus de dix ans, le gouvernement a donc décidé de réglementer les établissements privés et s'est effor-

cé de contraindre le secteur à se conformer à un plan centralisé. Ces réglementations menacèrent cependant la viabilité de certains établissements et le changement politique déboucha sur un renversement des orientations dans les années 80. En 1992, la dérégulation était achevée et l'approche fondée sur la non-intervention était revenue sur le devant de la scène.

Le financement gouvernemental et non gouvernemental de l'enseignement supérieur public

Il est évident que le secteur public n'est pas exclusivement financé par l'État. Les individus y contribuent également de manière substantielle, notamment par le biais des frais de scolarité. Par ailleurs, les établissements publics peuvent disposer d'autres sources de revenus. Dans cette section, nous ferons quelques remarques sur les recettes et les dépenses publiques avant d'aborder le problème des frais de scolarité, des aides et des prêts, ainsi que la question des revenus des établissements.

RECETTES ET DÉPENSES PUBLIQUES

Le financement des établissements publics provient principalement des recettes fiscales. Certains pays possèdent des systèmes d'imposition bien établis, qui comprennent l'impôt sur les revenus et sur les sociétés, ainsi qu'une taxe sur les ventes et d'autres impôts indirects. Dans ce groupe figurent des pays tels que le Japon et Taiwan. D'autres pays ont des systèmes d'imposition bien moins solides, soit parce qu'ils sont généralement sous-développés, soit parce qu'ils ont récemment émergé de régimes socialistes dont le financement obéissait à d'autres principes. Les pays de ce groupe comprennent le Bhoutan, la Chine, le Cambodge et le Myanmar.

Les informations sur le montant total des recettes publiques, impôts compris, peuvent être analysées en comparant le pourcentage du budget de l'État consacré à l'éducation avec le montant des dépenses publiques en faveur de l'éducation en termes de pourcentage du PNB. Alors qu'à Hong Kong les 2,8 % du PNB consacrés aux dépenses publiques d'éducation représentaient 17 % du budget, au Viet Nam les 2,9 % très légèrement supérieurs du PNB ne représentaient que 7,4 % du budget (voir le tableau 4). Inversement, les 23,1 % du budget au Kirghizstan représentaient 6,8 % du PNB tandis qu'à Singapour les 23,4 % du budget ne représentaient que 3 % du PNB. La deuxième colonne du tableau 4, en elle-même, est aussi instructive en tant qu'indicateur de l'engagement du gouvernement à l'égard du secteur de l'éducation.

La question suivante concerne la priorité donnée à l'enseignement supérieur dans le budget total de l'éducation. La colonne de droite du tableau 4 montre une grande diversité — de 37,1 % à Hong Kong à 3,9 % seulement en RDP lao. Dans ce dernier pays, on prévoyait cependant un développement rapide de l'enseignement supérieur (Weidman, 1997). La plupart des analystes considèrent des dotations inférieures à 10 % comme faibles et des dotations supérieures à 25 % comme très élevées.

TABLEAU 4. Dépenses publiques consacrées à l'éducation dans certains pays asiatiques, 1995

Pays	Éducation en % du PNB	Éducation en % du budget total de l'État	Enseignement supérieur en % des dépenses publiques totales pour l'éducation
Bangladesh	2,3	8,7	7,9
Chine	2,3	...	16,5
Corée, République de	3,7	17,4	7,9
Inde	3,5	12,1	13,6
Japon	3,8	10,8	13,5
Kazakhstan	4,5	17,6	12,5
Kirghizstan	6,8	23,1	8,3
Lao, RDP	2,4	...	3,9
Malaisie	5,3	15,5	16,8
Maldives	8,4	13,6	...
Mongolie	5,6	...	17,8
Myanmar	1,3	14,4	11,7
Népal	2,9	13,2	28,1
Ouzbékistan	9,5	24,4	...
Philippines	2,2
Singapour	3,0	23,4	34,8
Sri Lanka	3,1	8,1	12,2
Thaïlande	4,2	20,1	16,5
Viet Nam	2,7	7,4	9,7

... = chiffres non disponibles.

Source : UNESCO, 1998, p. 158-159.

LES FRAIS DE SCOLARITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS

Les années 80 et 90 ont été marquées par une tendance mondiale à l'instauration et à l'augmentation des frais de scolarité dans l'enseignement supérieur public. Cette évolution se trouva en opposition directe avec le point de vue dominant des années 50 et 60, selon lequel l'éducation publique, surtout aux niveaux inférieurs mais aussi dans l'enseignement supérieur, devait être gratuite. L'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 (Nations Unies, 1973, p. 5) affirmait ainsi que :

- a) l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;
- b) l'enseignement secondaire sous ses différentes formes [...] 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 fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité.

La principale justification était que l'éducation représente la principale voie de mobilité sociale et que la possibilité que les pauvres puissent en être exclus par les frais de scolarité est inique.

Dès les années 90, cependant, la troisième clause avait été largement abandonnée. Cela non seulement en raison de contraintes financières, mais aussi parce qu'on s'était aperçu que l'enseignement gratuit au niveau supérieur, loin d'être équitable, était susceptible d'être *inéquitable*. En effet, les jeunes issus de groupes socio-économiques favorisés avaient toujours plus de chances de fréquenter des établissements d'enseignement supérieur que ceux venant de groupes défavorisés, et les subventions accordées à l'enseignement supérieur étaient donc plus susceptibles de profiter aux riches qu'aux pauvres. Cette observation s'accompagnait d'un puissant plaidoyer, surtout de la part de la Banque mondiale, selon lequel investir dans l'enseignement primaire donne un meilleur taux de rentabilité qu'investir dans l'enseignement secondaire ou supérieur, et que, dans la plupart des cas, une politique avisée devrait passer par la réduction des investissements publics dans l'enseignement supérieur au profit de l'enseignement primaire (Banque mondiale, 1995, p. 56).

La région Asie a accompagné les autres parties du monde dans les changements d'orientations au niveau mondial. La Banque mondiale (1994, p. 42) a fourni des données sur le pourcentage des dépenses récurrentes couvertes par les frais de scolarité dans les établissements publics d'enseignement supérieur de trente-trois pays, à la fin des années 80 ou au début des années 90. Il n'y a que dans vingt de ces pays que les frais de scolarité représentaient plus de 10 % des dépenses récurrentes. Le montant des frais de scolarité était sans rapport avec le revenu des pays, mais variait d'une région à l'autre. La couverture des dépenses dans l'enseignement supérieur public était une pratique peu ou pas du tout en usage en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord, au Moyen-Orient et en Europe de l'Est. En revanche, les frais de scolarité dans les établissements publics dépassaient 10 % des dépenses récurrentes dans un pays d'Amérique latine sur cinq et dans la moitié des pays asiatiques de l'échantillon.

Pour certains pays, il est nécessaire de ventiler les moyennes nationales. Le tableau 5 indique les revenus tirés des frais de scolarité dans certaines universités indiennes. Ils atteignaient en moyenne moins de 2 % du total des revenus dans les universités centrales étudiées, mais 21,2 % dans les universités d'État. Pour ces dernières, l'éventail allait de 8,1 à 46,7 %.

Tout au long des années 90, les frais de scolarité n'ont cessé d'augmenter dans certaines parties de l'Asie. À Hong Kong, par exemple, où les frais de scolarité sont uniformisés dans tous les établissements publics, les autorités ont décidé en 1991 de les augmenter pour les faire passer de 12 % des dépenses récurrentes (ce qui était déjà en soi une hausse substantielle par rapport au milieu des années 80) à 18 % en 1997 (Bray, 1993, p. 38). À peine cet objectif de 18 % allait-il être atteint que les

TABLEAU 5. Sources des revenus récurrents de certaines universités indiennes, 1989/1990-1991/1992 (%)

Établissement	Subv. publiques	Frais de scolarité	Presse	Ferme	Prêts	Dons	Divers
<i>Universités centrales</i>							
Aligarh Muslim	97,4	1,1	0,0	1,0	0,2	0,0	0,3
Banaras Hindu	89,4	0,8	0,6	7,2	0,0	0,4	1,6
Hyderabad	94,7	1,9	0,0	0,7	0,0	0,0	2,6
Jawaharlal Nehru	92,7	1,0	1,0	2,0	0,7	0,0	2,5
Pondichéry	86,7	8,3	0,5	0,3	0,0	0,0	4,1
Viswa Bharati	97,9	0,5	0,2	0,7	0,0	0,0	0,7
MOYENNE	93,2	1,2	0,4	3,7	0,1	0,1	1,3
<i>Universités d'État</i>							
Bombay	11,5	39,0	28,3	2,2	4,1	0,0	15,1
Calcutta	91,2	7,5	0,0	0,1	0,0	0,3	0,8
Karnataka	53,5	5,5	1,8	0,1	12,7	15,1	11,3
Kerala	58,3	30,1	4,5	1,2	1,9	0,0	4,0
Madras	15,7	46,8	1,0	0,2	4,5	0,4	31,4
Mohanlal Sukhadia	91,3	8,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,2
Utkal	59,2	22,1	0,0	0,5	2,2	0,7	15,3
MOYENNE	54,3	21,2	5,3	0,6	4,3	5,3	9,0

Source : Tilak, 1997, p. 11.

autorités envisageaient une nouvelle augmentation, jusqu'à 20 % ou plus (University Grants Committee of Hong Kong, 1996, p. 161, 174). Cette idée n'a pas été mise en application immédiatement, mais le fait même que le gouvernement l'ait envisagée est significatif. Les frais de scolarité ont également subi une forte hausse en République populaire de Chine. De nombreux établissements acceptent les étudiants autofinancés moyennant des frais de scolarité élevés et, en 1997, les frais moyens dans bon nombre d'établissements couvraient entre 25 et 30 % des dépenses récurrentes (Zhang, 1998, p. 246). À Singapour, les frais de scolarité varient selon les disciplines académiques. En lettres et en sciences sociales, ils ont été portés à 10 % des dépenses récurrentes en 1986-1987, et à 20 % en 1992-1993. Par ailleurs, le gouvernement a annoncé son intention de les accroître encore jusqu'à 25 % (Selvaratnam, 1994, p. 81-83).

AIDES ET PRÊTS

Les personnes qui s'opposent à cette hausse des frais de scolarité invoquent le fait qu'elle risque d'exclure les individus issus des catégories les plus pauvres de la so-

ciété. La réponse des autorités a été en partie d'offrir toute une gamme de systèmes de soutien, y compris sous la forme d'aides et de prêts. Les aides proposées peuvent être liées non seulement aux revenus des demandeurs mais aussi à leurs résultats scolaires, et à la volonté d'attirer les étudiants vers certaines formations. Les systèmes de prêts contiennent généralement une part importante d'aides financières cachées.

Parmi les auteurs qui font mondialement autorité en matière de prêts étudiants, Woodhall (1987, 1991, 1997) et Ziderman et Albrecht (1995) ont mis en lumière un large éventail de modèles, dont les deux principaux types sont les prêts hypothécaires et les prêts subordonnés au revenu. Le premier type, le plus courant, exige des étudiants qu'ils remboursent la somme empruntée dans un certain laps de temps, généralement au moyen de versements mensuels fixes. Le second type offre aux diplômés à revenu élevé des possibilités de rembourser plus rapidement et aux diplômés à faible revenu un filet de sécurité, en rattachant le montant du remboursement à leur revenu. La plupart des systèmes de prêts couvrent les dépenses de la vie courante aussi bien que les frais de scolarité. Certains sont gérés par des organismes publics, d'autres par des banques commerciales.

La partie « aides cachées » des prêts se présente sous diverses formes : taux d'intérêt bonifié, indulgence à l'égard des étudiants à faible revenu, tolérance vis-à-vis des défauts de paiement. Ziderman et Albrecht (1995, p. 70-71) ont compilé des statistiques sur les aides cachées et les pertes qu'elles occasionnent pour l'État dans vingt pays. Les aides cachées sous la forme de taux d'intérêt bonifié allaient de 13 % des prêts à la Barbade à 93 % au Venezuela ; le taux moyen de recouvrement des prêts allait de seulement 2 % au Brésil à 67 % à la Barbade. Les pays asiatiques étaient assez peu représentés dans l'échantillon étudié par Ziderman et Albrecht, mais les données relatives à l'Indonésie, au Japon et à Hong Kong contribuaient à la conclusion générale, selon laquelle les systèmes de prêts nécessitent parfois une lourde gestion et constituent un mécanisme de couverture des dépenses bien moins efficace que ne le veut une opinion largement répandue.

À la lumière de ces statistiques, une attention particulière a été portée aux moyens d'améliorer l'efficacité des systèmes de couverture des dépenses au cours des années 90. En 1996, le gouvernement de Hong Kong s'est ainsi vu recommander de simplifier la gestion et d'augmenter les taux d'intérêt. Lorsque le système avait été lancé en 1969, les prêts étaient sans intérêts. En 1987, ils furent soumis à un taux d'intérêt de 2,5 %, qu'un rapport rédigé en 1996 recommanda d'augmenter pour le porter entre 5,8 et 8,5 % (Ernst et Young, 1996, p. 122). De même, en Chine, un examen minutieux et suivi permet aux autorités de combler certaines fuites dans le système mis en place au début des années 90 (Banque mondiale, 1997 ; Zhang, 1997).

SYSTÈMES DE GÉNÉRATION DE RESSOURCES POUR LES ÉTABLISSEMENTS

Les établissements d'enseignement supérieur en Asie sont de plus en plus contraints de se procurer des fonds supplémentaires auprès d'autres sources. Dans le tableau 5 figure l'exemple quelque peu inhabituel d'un établissement indien qui aurait tiré

28,3 % de ses revenus récurrents d'un organe de presse. Ce tableau fait également mention de fermes et de dons. Plusieurs établissements asiatiques sollicitent désormais des dons de la part de leurs anciens élèves. Beaucoup encouragent également le personnel enseignant, entre autres, à assumer des fonctions de consultants; d'autres se lancent dans des entreprises commerciales directes (Harman et Selim, 1991).

Le montant des revenus susceptibles d'être dégagés de telles sources dépend étroitement de la richesse générale du pays, de la nature des spécialisations offertes par les établissements et des orientations fixées par le gouvernement. Il va de soi que les sociétés prospères sont mieux à même de soutenir ce type d'initiatives que les sociétés pauvres, mais le paradoxe est que les établissements des pays riches ont en général moins besoin de se procurer des revenus indépendants, car leurs gouvernements sont plus facilement en mesure de leur allouer des crédits budgétaires substantiels. Les possibilités de commercialisation des compétences sont généralement meilleures pour les établissements et les individus qui se spécialisent dans les sciences et le commerce que pour ceux qui se spécialisent dans l'histoire ou la philosophie. Les gouvernements peuvent stimuler les initiatives en offrant des exonérations fiscales pour les dons versés aux établissements publics.

Le Viet Nam est l'un des pays où la hausse du coût de la vie et l'insuffisance du financement public ont forcé les établissements d'enseignement supérieur à s'assurer des revenus indépendants. Pham et Sloper (1995, p. 174) indiquent qu'en 1991 le Collège des travaux publics du Viet Nam a pu accroître son budget de 23,8 % en acceptant des contrats extérieurs. Ce chiffre était de 22 % pour l'Université des langues étrangères, 11 % pour le Collège des mines et de la géologie, 10,5 % pour le Collège de formation des enseignants de Vinh et 4,2 % pour le Collège technique des enseignants n° 1. Pham et Sloper font remarquer que l'importance de ce mode de génération de revenus dépend des éléments suivants :

- le produit ou le service qui peuvent être offerts (et qui ne sont pas toujours en rapport avec la mission première de l'établissement);
- l'esprit d'entreprise et la culture de l'établissement;
- l'état des infrastructures de l'établissement (personnel, organisation, infrastructures techniques), qui conditionne la capacité à fournir le produit ou le service souhaités.

Les possibilités sont généralement meilleures pour les établissements situés en milieu urbain que pour ceux implantés en zone rurale. Au Viet Nam, ces derniers ont cependant été en mesure de générer des revenus en élevant des volailles, en cultivant des légumes, en gérant des restaurants et en fabriquant des vêtements. Les détracteurs font observer que ces activités détournent le personnel de sa mission première, celle d'un fournisseur spécialisé d'enseignement supérieur. Les partisans partagent généralement cette opinion tout en soulignant que ces initiatives ont au moins le mérite de permettre aux établissements de survivre dans des conditions économiques difficiles.

Singapour offre un exemple fort différent. Même dans ce pays caractérisé par une économie très dynamique et des excédents budgétaires persistants, les années 90 ont vu apparaître la théorie selon laquelle les établissements d'enseignement su-

périeur devaient développer leurs propres sources de revenus et réduire leur dépendance à l'égard du gouvernement. En 1991, les deux universités de Singapour ont lancé un appel en faveur d'un fonds de dotation nouvellement créé avec un objectif fixé à 1 milliard de dollars (Selvaratnam, 1994, p. 81). Pour lui donner une première impulsion, le gouvernement a versé une contribution de 500 millions de dollars et s'est engagé à verser jusqu'à 250 millions de dollars supplémentaires au cours des cinq années suivantes, si les universités se procuraient la même somme auprès de sources non gouvernementales.

Coûts unitaires dans l'enseignement supérieur

Les politiques officielles qui veulent que les frais de scolarité couvrent un certain pourcentage des coûts unitaires soulèvent la question de l'importance de ces coûts et de leurs facteurs. Dans certains systèmes, les frais de scolarité sont définis proportionnellement aux coûts unitaires moyens dans toutes les disciplines. C'est le cas notamment de Hong Kong, où les frais de scolarité des étudiants en sciences humaines couvrent environ 30 % des dépenses récurrentes, tandis que ceux des étudiants en médecine n'en couvrent que 6 % environ (University Grants Committee of Hong Kong, 1996, p. 134). Dans d'autres systèmes, les frais de scolarité varient en fonction de la discipline, mais aussi de l'année d'étude et de l'établissement. C'est le cas en Mongolie, par exemple, où ce système est cependant jugé trop compliqué (Bray *et al.*, 1994).

Dans ces deux types de mécanismes, des controverses peuvent surgir sur les facteurs des coûts unitaires (Tan et Mingat, 1992, p. 28-37). Les universités asiatiques sont de plus en plus remarquées pour le volume de leurs travaux de recherche, lesquels doivent bien entendu être financés. Certains étudiants trouvent naturel de payer une partie des coûts directs d'enseignement, mais moins normal de financer les travaux de recherche. Cette question a soulevé des controverses dans certains systèmes, et il est probable qu'elle deviendra un élément de plus en plus important du débat.

Les coûts unitaires sont également déterminés en partie par les salaires qui, on l'a vu, varient fortement à travers la région. Les universitaires de Hong Kong sont parmi les mieux payés du monde — et le reconnaissent d'ailleurs eux-mêmes (Boyer, Altbach et Whitelaw, 1994, p. 50). Par comparaison, leurs collègues vietnamiens sont parmi les moins bien rémunérés : en 1985, le salaire minimal d'État était de 220 dong par mois et un maître de conférences recevait 425 dong, l'équivalent de 87 kilos de riz, plus diverses primes (Pham et Sloper, 1995, p. 169). Les ajustements réalisés ultérieurement pour prendre en compte l'inflation ont été insuffisants et, en 1991, le salaire d'un maître de conférences n'était plus équivalent qu'à 36 kilos de riz plus une prime de logement et d'électricité. En 1993, il a été de nouveau augmenté jusqu'à atteindre l'équivalent de 75 kilos de riz, mais sans les avantages annexes. Les maîtres de conférences ne pouvaient subvenir correctement aux besoins de leur famille qu'en se tournant vers des sources de revenus supplémentaires.

Les salaires sont également très bas en Chine. De ce fait, les dépenses de personnel ne dépassaient pas 50 % du budget des établissements en 1994 et n'atteignaient dans certains cas que 11 % seulement, un pourcentage très faible en termes internationaux (Banque mondiale, 1997, p. 49). Entre 1980 et 1993, les salaires et bénéfices réels des maîtres de conférences ont cependant augmenté au rythme moyen de 10,7 % par an, contre 8,9 % pour les salaires annuels moyens de tous les autres types d'employés. En 1994, les salaires annuels moyens dans l'enseignement supérieur étaient supérieurs de 23 % à ceux de l'enseignement secondaire et de 32 % à la moyenne nationale dans tous les secteurs. Cette différence restait cependant bien inférieure à celle de la majorité des pays, mais reflétait une politique de hausse des salaires des intellectuels visant à attirer et retenir dans l'enseignement supérieur des individus compétents.

Pour justifier et permettre la hausse des salaires, certains établissements chinois ont entrepris d'accroître la proportion étudiants/enseignants. En 1994, le nombre d'étudiants pour chaque membre du corps enseignant en équivalent à temps plein était de 7 pour 1. Cette proportion était de 15 à 20 pour 1 dans la plupart des universités nord-américaines et européennes, de 21 pour 1 à Taiwan et de 33 pour 1 en République de Corée. D'un côté, les établissements chinois pouvaient se permettre de conserver des proportions peu élevées parce que les salaires étaient bas ; d'un autre côté, il était souhaitable d'augmenter aussi bien les salaires que les proportions — tout en maintenant les coûts unitaires à peu près constants.

Un autre facteur des coûts unitaires est la taille des établissements. Pour des raisons en partie nationalistes, même les plus petits États tiennent à avoir leurs propres universités. Ainsi, le Samoa (163 000 habitants) et le Brunéi Darussalam (281 000 habitants) possèdent une université nationale, contrairement aux Maldives (300 000 habitants). Le Bhoutan (600 000 habitants) possède un collège affilié à l'Université de Delhi, qui aspire à obtenir son autonomie en tant qu'établissement indépendant. Une façon pour ces établissements de maîtriser leurs dépenses est d'éviter les sciences et autres domaines d'études très coûteux. Toutefois, cette démarche n'est pas toujours considérée comme une approche satisfaisante du développement national.

Les petits établissements ne sont cependant pas l'apanage des petits pays. La plupart des États issus de l'héritage soviétique possèdent de longue date des petits établissements spécialisés, assez peu adaptés aux nouveaux cadres économiques et sociaux. Au Viet Nam, certains établissements ont été regroupés au début des années 90, mais en 1994-1995, 66 des 100 établissements d'enseignement supérieur restants accueillaient moins de 2 000 étudiants, 44 en comptaient moins de 1 000 et 18 moins de 500 (Banque mondiale, 1996, p. 81). On trouvait en Chine une situation similaire (Banque mondiale, 1997, p. 54). Bien que le regroupement ne soit pas recommandé pour tous les établissements, il représenterait dans un grand nombre de cas une bonne manière de réduire les coûts unitaires.

Il existe d'autres façons d'abaisser ces coûts. Comme leurs correspondants dans d'autres régions, beaucoup d'établissements asiatiques font une utilisation croissante de l'éducation à distance pour compléter ou remplacer l'enseignement en face à face.

Depuis le début des années 80, l'éducation à distance connaît un développement rapide au Bangladesh, en Chine, à Hong Kong, en Inde, en Indonésie, au Japon, au Pakistan, aux Philippines, en République de Corée, à Sri Lanka, en Thaïlande et au Viet Nam (Banque asiatique de développement, 1987, 1990). Il est intéressant de noter que huit des dix-huit universités autonomes d'éducation à distance recensées par Moore (1992) sont situées en Asie. Trois d'entre elles figurent parmi les plus grosses du monde : l'Université ouverte nationale Indira Gandhi fondée en Inde en 1985, l'Université ouverte Sukhotai Thammathirat créée en Thaïlande en 1978 et l'Université ouverte Allama Iqbal établie au Pakistan en 1974. Par ailleurs, la Chine possède tout un système d'universités par radio et télévision, au nombre de quarante-six en 1994.

La Banque mondiale (1994, p. 34) a présenté des statistiques portant sur les coûts unitaires de l'éducation à distance et des méthodes traditionnelles dans quatre établissements asiatiques ; elles indiquent que les coûts unitaires de l'éducation à distance sont bien moins élevés. Ce type d'observation est d'une grande importance, mais les autorités doivent cependant faire preuve de prudence car ce point doit être l'objet de recherches plus approfondies (Perraton, 1994). Ces recherches pourraient notamment porter sur les qualités relatives des deux modes d'enseignement et l'insertion sur le marché du travail des personnes titulaires d'un diplôme issu des programmes d'éducation à distance. Dhand (1996) a mis en lumière de graves insuffisances dans les licences d'enseignement offertes par l'éducation à distance en Inde, et il est probable que beaucoup de ses remarques peuvent s'appliquer à d'autres pays. Néanmoins, il semble certain que l'éducation à distance deviendra un élément de plus en plus important de l'enseignement supérieur en Asie comme dans les autres régions du monde. Son développement sera facilité par l'essor de l'Internet et du courrier électronique.

La privatisation de l'enseignement supérieur

La privatisation de l'enseignement supérieur, on l'a vu, est une caractéristique croissante des pays d'Asie et cette tendance va probablement se poursuivre (Wongsothorn et Wang, 1997). En ce qui concerne l'Inde, par exemple, Deshpande (1994) juge cette tendance « inévitable ». Bien que les points de départ de la privatisation diffèrent selon les pays, la croissance du secteur privé est patente dans toute la région.

Pour certains observateurs, cette tendance est positive. Ainsi, selon la Banque mondiale (1994, p. 5) :

Les établissements privés sont un élément important de certains des systèmes d'enseignement supérieurs les plus solides qui existent aujourd'hui. [...] Ils peuvent répondre utilement et efficacement à l'évolution de la demande et ils accroissent les possibilités éducatives à un coût éducatif moindre ou nul.

Yee et Lim (1995, p. 179) soulignent cependant que le secteur privé comprend autant d'« opportunistes et charlatans » que des fournisseurs de bonne réputation.

Outre les entrepreneurs locaux, on trouve parmi ces opportunistes des entreprises basées en Amérique du Nord, en Europe et en Australasie, qui commercialisent leurs produits en Asie. Les années 90 ont vu apparaître une série d'entreprises en coparticipation et d'opérations étrangères dans des pays tels que la Malaisie et le Japon, certaines d'une qualité douteuse et offrant des diplômes non agréés dans leur pays d'origine. La politique de non-intervention menée à l'égard du secteur privé peut également exacerber les problèmes du marché du travail. Aux Philippines, Gonzales (1997, p. 281) souligne que cette permissivité a eu pour conséquence une surproduction de diplômés dans certaines disciplines et une sous-production dans d'autres. Il ajoute que « l'influence magique » du libre marché n'est pas toujours présente.

Ces remarques font apparaître la nécessité d'un certain contrôle par le gouvernement dans ce secteur. Comme le fait remarquer la Banque mondiale (1994, p. 9), par exemple, les autorités nationales doivent avoir « une vision d'avenir [...] pour l'ensemble du secteur et pour le rôle de chaque type d'établissement au sein de cet ensemble, y compris les établissements privés ». Tout en reconnaissant que, dans la plupart des pays, les établissements publics continueront à regrouper la majorité des étudiants, la Banque mondiale recommande aux planificateurs publics de promouvoir la cohérence du secteur tout entier, en facilitant la circulation des informations sur le coût et la qualité des différents programmes, et en établissant des procédures d'agrément pour les titres délivrés par les établissements privés.

Un aspect qui méritera d'être surveillé de façon continue est celui des liens directs entre les établissements privés et publics. En Indonésie, par exemple, les trois quarts des enseignants exerçant dans les établissements privés y sont employés à temps partiel et travaillent au même moment à temps plein dans le secteur public (Yee et Lim, 1995, p. 191). Cette pratique peut être considérée sous un angle positif comme une symbiose, mais comme du parasitisme d'un point de vue négatif.

Conclusions

Nous avons commencé cet article en notant que l'analyse régionale peut être un outil utile pour l'analyse comparée. En dépit d'une grande diversité au sein de la région, l'examen des schémas et des tendances du financement de l'enseignement supérieur en Asie révèle plusieurs points communs à travers la région. Ainsi, la quasi-totalité des États s'efforcent de définir un rôle approprié pour l'État et de déterminer un équilibre entre les établissements publics et privés, et tous sont confrontés à des priorités rivales pour l'attribution des ressources à l'intérieur du secteur de l'éducation, mais aussi entre l'éducation et les autres secteurs. Dans toute la région, les années 80 et 90 ont été caractérisées par l'attention croissante portée aux différentes formes de partage des coûts. Les frais de scolarité ont souvent été augmentés et dans la plupart des cas financés par des bourses et divers types de prêts. En outre, l'éducation à distance a fait l'objet d'importantes expériences dans toute la région.

Dans une large mesure, ces traits se retrouvent dans d'autres parties du monde (Wasser et Picken, 1998 ; Johnstone, 1998). L'Asie se distingue cependant par certaines caractéristiques particulières. L'une, que nous avons soulignée plus

haut, est l'importance de la couverture des dépenses par les frais de scolarité. Une autre, selon la Banque mondiale (1994), est le mélange des établissements. La Banque désigne l'Asie (p. 30) comme « le continent où les efforts de différenciation ont été les plus coûteux et les plus efficaces ». Cette remarque se rapporte essentiellement au mélange des universités traditionnelles et de l'éducation à distance, et à l'équilibre entre la gestion publique et privée. Plusieurs systèmes différencient également les établissements selon leur nature et leur rôle. Les établissements américains sont depuis longtemps partagés entre ceux où l'enseignement est la vocation première et ceux qui ont un rôle de recherche important. Une forme de différenciation similaire se développe en Chine et en Inde, par exemple.

La question est donc de savoir à quoi l'on peut s'attendre au cours des décennies à venir. S'il est toujours difficile et dangereux de faire des prédictions, plusieurs faits semblent clairs :

- *Expansion.* Il semble probable que la poursuite de l'expansion constituera une caractéristique majeure. Elle sera particulièrement manifeste dans les États socialistes actuellement caractérisés par un taux de scolarisation assez faible, notamment la Chine, la RDP lao et le Viet Nam. Bon nombre d'États capitalistes déploieront de nouveaux efforts pour accroître leurs taux de scolarisation. Les grandes exceptions seront probablement le Japon et la République de Corée. Dans de nombreux pays, l'expansion sera financée par la croissance économique, mais, dans certains pays, une amélioration de la qualité et une restructuration seront nécessaires.
- *Recherche.* La tendance à donner davantage de poids à la recherche dans l'enseignement supérieur va sans doute se poursuivre. Les pays qui envoyaient autrefois leurs étudiants faire leur doctorat à l'étranger ont maintenant les moyens de les former chez eux. L'accent mis sur la recherche est particulièrement manifeste dans les pays à économie forte, tels que le Japon, Singapour, la République de Corée et Taiwan.
- *Le mélange public-privé.* Des pays comme la République de Corée et les Philippines ont un tel taux d'enseignement supérieur privé qu'il semble peu probable que cette proportion augmente davantage. En revanche, le secteur privé prendra vraisemblablement de plus en plus d'importance dans des pays tels que la Chine, l'Inde, le Kazakhstan, l'Ouzbékistan et le Viet Nam. De plus, dans toute la région, la frontière entre le secteur public et le secteur privé s'estompe à mesure que les établissements augmentent leurs frais de scolarité et tirent un pourcentage croissant de leurs revenus de leurs activités commerciales.
- *Frais de scolarité et prêts.* À peine le public s'est-il habitué à des frais de scolarité dépassant 10 % des dépenses récurrentes que les autorités commencent à envisager de les porter à plus de 20 %. Il semble probable que l'évolution actuelle en faveur du partage des coûts se poursuivra. Elle s'appuiera sur divers systèmes de prêts, dont l'efficacité sera l'objet d'une attention renouvelée.
- *Couverture des dépenses par l'impôt.* Les pays de la région dotés d'un système d'imposition efficace étudieront probablement de manière plus approfondie la possibilité d'exploiter ces systèmes pour améliorer la couverture des

dépenses. Cela pourrait être lié à des prêts étudiants, comme en Australie (Creedy, 1995 ; OCDE, 1998).

- *Éducation à distance*. Dans une certaine mesure, les années 80 et 90 ont vu apparaître une révolution, dans laquelle les formes traditionnelles d'enseignement ont été complétées par de nouvelles formes d'éducation à distance. Ces tendances vont vraisemblablement se poursuivre. Le potentiel de l'Internet dans ce domaine commence à peine à se révéler. À l'heure actuelle, l'Internet est dominé par la langue anglaise, mais il sert déjà à transmettre des données dans d'autres langues, y compris des langues non alphabétiques comme le chinois. Même les bibliothèques, traditionnellement perçues comme des bâtiments pleins de livres et de journaux, se transforment. De ce fait, l'éducation devient plus accessible pour de nombreux groupes défavorisés (mais pas pour tous), et les coûts unitaires vont probablement continuer à baisser.

Dans le cadre de ces évolutions, les responsables nationaux continueront à avoir de nombreuses options. Certaines politiques peuvent être indépendantes, telles celles qui consistent à encourager les établissements à générer des revenus indépendants en sollicitant leurs anciens élèves et en offrant des services de conseils. D'autres devront prendre la forme d'une panoplie de mesures, comme une hausse des frais de scolarité associée à un élargissement de l'accès aux prêts. Du fait de la présence persistante d'une multitude d'options et de la diversité des caractéristiques économiques et sociales, le visage général de l'Asie continuera probablement à présenter une importante variété et une grande diversité. En même temps, les responsables comme les praticiens continueront à tirer profit de l'échange transnational de leurs expériences et de leurs points de vue. Ils pourront tirer les enseignements de leurs différences comme de leurs points communs, des initiatives audacieuses comme des initiatives prudentes.

Références

- Arnové, R. F. ; Torres, C. A. (dir. publ.). 1999. *Comparative education : the dialectic of the global and the local* [Éducation comparée : La dialectique du mondial et du local]. Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield.
- Banque asiatique de développement. 1987. *Distance education in Asia and the Pacific* [Éducation à distance en Asie et dans le Pacifique]. Manille, Banque asiatique de développement.
- . 1990. *Distance education in South Asia* [Éducation à distance en Asie du Sud]. Manille, Banque asiatique de développement.
- . 1998. *Key indicators of developing Asian and Pacific countries* [Indicateurs clés des pays en développement d'Asie et du Pacifique]. Manille, Banque asiatique de développement.
- Banque mondiale. 1994. *Higher education : the lessons of experience* [Enseignement supérieur : les leçons de l'expérience]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- . 1995. *Priorities and strategies for education : a World Bank review* [Priorités et stratégies pour l'éducation : étude de la Banque mondiale]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- . 1996. *Viet Nam education financing sector study* [Étude sectorielle sur le financement de l'éducation au Viet Nam]. Washington, D.C., Banque mondiale.

- . 1997. *China : higher education reform* [Chine : la réforme de l'enseignement supérieur]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Boyer, E.; Altbach, P. G.; Whitelaw, M. J. 1994. *The academic profession : an international perspective* [La profession académique : une perspective internationale]. Princeton, New Jersey, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bray, M. 1993. « Financing higher education : a comparison of government strategies in Hong Kong and Macau » [Le financement de l'enseignement supérieur : comparaison des stratégies publiques à Hong Kong et à Macao]. Dans : Bray, M. (dir. publ.). *The economics and financing of education : Hong Kong and comparative perspectives*, p. 32-50. Hong Kong, Faculté d'éducation, Université de Hong Kong. (Education paper, 20.)
- Bray, M. et al. 1994. « Transition from socialism and the financing of higher education : the case of Mongolia » [La transition du socialisme et le financement de l'enseignement secondaire : le cas de la Mongolie]. *Higher education policy* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 7, n° 4, p. 36-42.
- Creeedy, J. 1995. *The economics of higher education : an analysis of taxes versus fees* [L'économie de l'enseignement supérieur : impôts ou frais de scolarité]. Aldershot, Royaume-Uni, Edward Elgar.
- Deshpande, V. S. 1994. « Privatisation of higher education : inevitability, problems and remedies » [La privatisation de l'enseignement supérieur : inévitabilité, problèmes et solutions]. *Journal of education and social change* (Pune, Inde), vol. 8, n° 2-3, p. 1-11.
- Dhand, H. 1996. « How effective is teachers' training through distance education in India ? » [Quelle est l'efficacité de la formation des enseignants par l'éducation à distance en Inde ?]. *Perspectives in education* (Johannesburg, Afrique du Sud), vol. 23, n° 3, p. 127-142.
- Ernst and Young Ltd. 1996. *Consultancy study on the local student finance scheme* [Étude sur le système local de financement des étudiants]. Hong Kong, Ernst and Young/Hong Kong Government Student Financial Assistance Agency.
- Gonzales, A. 1997. Philippines. Dans : Postiglione, G.; Mak, G. C. L. (dir. publ.). *Asian higher education : an international handbook and reference guide*, p. 265-284. Westport, Connecticut, Greenwood Press.
- Halls, W. D. (dir. publ.). 1990. « Comparative education : contemporary issues and trends » [Éducation comparée : questions et tendances actuelles]. Londres, Jessica Kingsley.
- Harman, G.; Selim, M. (dir. publ.). 1991. *Funding for higher education in Asia and the Pacific : strategies to increase cost efficiency and attract additional financial support* [Le financement de l'enseignement supérieur en Asie et dans le Pacifique : Stratégies pour améliorer la rentabilité et attirer un soutien financier supplémentaire]. Bangkok, Bureau principal régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique.
- Johnstone, B. D. 1998. *The financing and management of higher education : a status report on worldwide reforms* [Le financement et la gestion de l'enseignement supérieur : le point sur les réformes mondiales]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Rapport rédigé pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, octobre 1998.)
- Kazamias, A. M.; Spillane, M. G. (dir. publ.). 1998. *Education and the structuring of European space : north-south, centre-periphery, identity-otherness* [L'éducation et la structuration de l'espace européen : Nord-Sud, centre-périphérie, identité-altérité]. Athènes, Seirios Editions.
- Kitaev, I. (dir. publ.). 1996. *Educational finance in Central Asia and Mongolia* [Le financement de l'éducation en Asie centrale et en Mongolie]. Paris, Institut international de planification de l'éducation. (Educational Forum Series n° 7.)

- Kizilbash, H. H. 1998. « Higher education in Pakistan : the private sector » [L'enseignement supérieur au Pakistan : le secteur privé]. Dans : Talati, J. *et al.* (dir. publ.). *Higher education : a pathway to development*, p. 45-50. Karachi, Oxford University Press.
- Moore, M. G. 1992. « Distance education at postsecondary level » [L'éducation à distance au niveau postsecondaire]. Dans : Clark, B. R. ; Neave, G. (dir. publ.). *The encyclopedia of higher education*, Oxford, vol. 2, p. 1097-1106. Pergamon Press.
- Nations Unies. 1973. *Human rights : a compilation of international instruments of the United Nations* [Droits de l'homme : recueil d'instruments internationaux]. New York, Nations Unies.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques]. 1998. « Le financement de l'enseignement tertiaire : la perspective de l'apprenant ». Dans : OCDE. *Analyse des politiques éducatives 1998*, p. 57-82. Paris, OCDE.
- Perraton, H. 1994. « Comparative cost of distance teaching in higher education : scale and quality » [Coût comparé de l'éducation à distance dans l'enseignement supérieur : échelle et qualité]. Dans : Dhanarajan, G. *et al.* (dir. publ.). *Economics of distance education : recent experience*, p. 19-30. Hong Kong, Open Learning Institute Press.
- Pham, Q. S. ; Sloper, D. 1995. « Funding and financial issues » [Financement et questions financières]. Dans : Sloper, D. ; Le, T. C. (dir. publ.). *Higher education in Vietnam : change and response*, p. 161-181. Singapour, Institute of Southeast Asian Studies.
- Programme des Nations Unies pour le développement. 1998. *Human development report 1998* [Rapport mondial sur le développement humain 1998]. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- Selvaratnam, V. 1994. *Innovations in higher education : Singapore at the competitive edge* [Innovations dans l'enseignement supérieur : Singapour à la pointe]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Technical paper n° 222.)
- Sheikh, N. 1998. « Higher education in Pakistan : the public sector » [L'enseignement supérieur au Pakistan : le secteur public]. Dans : Talati, J. *et al.* (dir. publ.). *Higher education : a pathway to development*, p. 33-44. Karachi, Oxford University Press.
- Su, Z. 1999. « Asian education » [L'éducation asiatique]. Dans : Arnone, R. F. ; Torres, C. A. (dir. publ.). *Comparative education : the dialectic of the global and the local*, p. 329-344. Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield.
- Tan, J. P. ; Mingat, A. 1992. *Education in Asia : a comparative study of cost and financing* [L'éducation en Asie : étude comparée du coût et du financement]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Tilak, J. B. G. 1997. « The dilemma of reforms in financing higher education » [Le dilemme des réformes dans le financement de l'enseignement supérieur]. *Higher education policy* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 10, n° 1, p. 7-21.
- UNESCO. 1998. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*. Paris, UNESCO.
- University Grants Committee of Hong Kong. 1996. *Higher education in Hong Kong* [L'enseignement supérieur à Hong Kong]. Hong Kong, Government Printer.
- Wasser, H. ; Picken, R. 1998. « Changing circumstances in funding public universities : a comparative view » [Les évolutions dans le financement des universités publiques : point de vue comparatif]. *Higher education* (Amsterdam), vol. 11, n° 1, p. 29-35.
- Weidman, J. C. 1997. Laos. Dans : Postiglione, G. ; Mak, G. C. L. (dir. publ.). *Asian higher education : an international handbook and reference guide*, p.165-172. Westport, Connecticut, Greenwood Press.

- Wongsothorn, T.-I.; Wang, Y. (dir. publ.). 1997. *Private higher education in Asia and the Pacific* [L'enseignement supérieur privé en Asie et dans le Pacifique]. Bangkok, Bureau principal régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique (PROAP) et Centre régional pour l'enseignement supérieur et le développement (RIHED) de l'Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO).
- Woodhall, M. 1987. *Lending for learning : designing a student loan programme for developing countries* [Prêter pour apprendre : conception d'un programme de prêts étudiants pour les pays en développement]. Londres, Secrétariat des pays du Commonwealth.
- . 1991. *Student loans in higher education : Asia* [Les prêts étudiants dans l'enseignement supérieur : Asie]. Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- . 1997. *The reform of higher education finance in developing countries : some implementation issues* [La réforme du financement de l'enseignement supérieur dans les pays en développement : quelques problèmes de mise en œuvre]. (Exposé préparé pour la Semaine du développement humain de la Banque mondiale, Université du Maryland, College Park, Maryland, 1997.)
- Yee, A. H.; Lim, T. G. 1995. « Education supply and demand in East Asia : private higher education » [L'offre et la demande d'éducation en Asie : l'enseignement supérieur privé]. Dans : Yee, A. H. (dir. publ.). *East Asian higher education : traditions and transformations*, p.179-192. Oxford, Pergamon Press.
- Zhang, M. 1997. *Conceptions and choices : a comparative study on student financial support policies [in chinese]* [Conceptions et choix : étude comparée des politiques de soutien financier des étudiants] [en chinois]. Beijing, People's Education Press.
- . 1998. « Changing conceptions of equity and student financial support policies » [Nouvelles conceptions de l'équité et politiques de soutien financier des étudiants]. Dans : Agelasto, M.; Adamson, B. (dir. publ.). *Higher education in post-Mao China*, p.237-257. Hong Kong, Hong Kong University Press.
- Ziderman, A.; Albrecht, D. 1995. *Financing universities in developing countries* [Le financement des universités dans les pays en développement]. Londres, Falmer Press.

L'ÉDUCATION EN ASIE

DES ÉCOLES QUI CRÉENT

POUR LES JEUNES DE

VÉRITABLES RÔLES DE VALEUR

Roger Holdsworth

Il se déroule actuellement en Australie un débat, encore assez discret, sur la question de l'instruction civique et de l'éducation à la citoyenneté. Bien que la question concerne les jeunes, ceux-ci ne sont que rarement associés au débat. Mais on peut penser que, compte tenu du sentiment de cynisme généralisé à l'égard des processus et de la participation politiques (Mellor, 1998*a*; 1998*b*), des préoccupations grandissantes au sujet de l'isolement des élèves et du souci croissant de faire en sorte que les jeunes se sentent intégrés (pas seulement dans leur école, mais aussi dans leur collectivité et dans leur société), cette polémique ne pourra que prendre de plus en plus d'ampleur.

Dans le cadre de ces différentes discussions, on constate tout naturellement d'importantes différences dans les postulats des uns et des autres sur la citoyenneté, le statut de la jeunesse et le rôle de la scolarité.

Plutôt que d'examiner ces idées du point de vue des caractéristiques ou des déficits individuels (c'est-à-dire la mesure dans laquelle les jeunes eux-mêmes sont isolés ou, au contraire, éprouvent un sentiment d'appartenance), nous avons ici fait le choix de nous intéresser à ce que certaines institutions, comme les écoles, met-

Langue originale : anglais

Roger Holdsworth (Australie)

Actuellement chercheur et directeur du Centre de recherche sur la jeunesse à la faculté d'éducation de l'Université de Melbourne. Depuis 1979, Roger Holdsworth est également rédacteur en chef et éditeur de *Connect*, revue bimestrielle qui prône la participation des élèves à l'école primaire et secondaire. Il a été enseignant dans le secondaire, consultant pour les programmes d'enseignement, responsable de l'élaboration de politiques communautaires de la jeunesse et chercheur. M. Holdsworth s'intéresse beaucoup à la question de la responsabilisation des jeunes par rapport aux questions d'équité, de citoyenneté active et de démocratie dans l'éducation.

tent sur pied pour isoler ou, au contraire, intégrer les élèves en les faisant participer à la vie de l'établissement.

Nous soulignerons que de telles visions du problème, fondées sur la prise en compte de l'école dans sa globalité, sont au cœur même de l'apprentissage qu'il convient de dispenser pour que les élèves deviennent des citoyens actifs et informés. La question de leur participation et de leur action constitue la base d'une issue positive de l'éducation (voir Slee, 1995 ; Pearl et Knight, 1999). Nous en développerons ici quelques aspects.

Citoyenneté et éducation

Dans un climat d'élections nationales, les définitions électorales de la démocratie et de la citoyenneté sont mises en évidence. Toutefois, les débats sur la citoyenneté ont identifié des concepts plus larges et, en particulier, souligné des interprétations « minimalistes » et « maximalistes » de la manière dont les notions de citoyenneté ont été utilisées. Ainsi, selon Evans :

Les interprétations minimalistes mettent l'accent sur le statut civil et juridique, les droits et les responsabilités découlant de l'appartenance à une communauté ou à une société. Le « bon citoyen » est celui qui respecte la loi, fait preuve de civisme et remplit son devoir politique en élisant ses représentants. La citoyenneté est ici synonyme de droits civils et juridiques.

Les interprétations maximalistes supposent en revanche que l'individu a conscience de faire partie d'une culture démocratique commune, font ressortir l'aspect participatif de la vie politique et montrent comment les handicaps sociaux nuisent à la citoyenneté en privant l'individu de la possibilité de participer pleinement à la vie de la société de quelque manière significative que ce soit (Evans, 1995).

Lorsqu'un tel débat en vient à porter sur le rôle de l'éducation des jeunes dans notre société, on s'intéresse également aux raisons que l'on peut avoir de s'informer des questions relatives à la démocratie et à la citoyenneté. Ces questions sont-elles uniquement liées à la vie future des élèves ? S'agit-il de former de « futurs citoyens » ? Une fois de plus, les hypothèses retenues varient considérablement. Ainsi, Owen relève la distinction entre l'état de citoyen et celui d'adulte :

Si les citoyens sont ceux d'entre nous qui jouissent de la même position sociale et du même degré de protection au sein de la collectivité, qui ont le droit (et l'obligation) de voter, d'être candidats à une charge publique, de faire partie d'un jury et ainsi de suite, on comprend mal pourquoi les jeunes verraient dans la citoyenneté autre chose qu'un statut auquel ils n'accéderont que « plus tard ». Cette vision de la citoyenneté nous pousse nécessairement vers des pédagogies redondantes axées sur une formation à des rôles futurs, et non sur une éducation visant à inculquer aux jeunes des compétences et des connaissances auxquelles ils pourraient et devraient absolument donner une expression immédiate. Elle réduit les jeunes à des « non-citoyens » ou, dans le meilleur des cas, à des apprentis-citoyens. Or, ni l'un ni l'autre de ces deux statuts n'est susceptible de constituer un point de départ approprié pour l'apprentissage.

Si cependant l'on choisit d'adopter une vision de la citoyenneté qui aille au-delà du seul statut juridique et qui se concentre plutôt sur toute la gamme des rôles que l'individu peut jouer pour transformer sa communauté et peser sur son devenir, alors le jeune est d'ores et déjà un citoyen précieux et apprécié dans la mesure où il remplit ce rôle. Il convient pour cela de reconnaître que le droit de voter, de faire partie d'un jury, etc., découle non pas de la citoyenneté comme telle, mais d'une combinaison entre l'état de citoyen et celui d'adulte. Il nous reste à engager un débat sur la définition exacte de ce que nous entendons par le fait d'être un adulte et sur le moment auquel cette notion doit s'appliquer, mais cette discussion ne doit pas nous empêcher de reconnaître que les jeunes doivent être traités et perçus comme des citoyens à part entière (Owen, 1996, p. 21).

Pour l'école, ces interprétations ont des conséquences directes sur la nature des démarches pédagogiques à retenir pour l'instruction civique et l'éducation à la citoyenneté.

Dans son interprétation minimaliste, l'éducation à la citoyenneté suppose simplement que l'on initie le jeune aux rudiments des règles institutionnelles concernant les droits et les obligations du citoyen. Les interprétations maximalistes supposent en revanche que l'on dispense un enseignement qui développe son sens critique, sa réflexion, sa capacité à se déterminer ainsi que son autonomie (Evans, 1995, p. 5).

En particulier, l'adoption de toute démarche maximaliste, quelle qu'elle soit, suppose que l'on s'intéresse à ce que l'élève apprend du mode d'organisation de son école et de la place qui lui est assignée plus ou moins implicitement, en d'autres termes, de la manière dont il est traité. Il fut un temps où l'on employait souvent, pour désigner cette notion, l'expression de « programme caché », mais il est plus courant aujourd'hui de parler de l'impact qu'a « l'ethos de l'école » — ses politiques, ses programmes, son organisation — sur l'apprentissage.

Ce concept intervient à un certain nombre de niveaux, depuis la forme du processus décisionnel dans l'école dans son ensemble jusqu'au degré et à la nature du processus de négociation des programmes qui a lieu en classe, en passant par la teneur et l'objectif des activités d'apprentissage élaborées au sein de l'établissement.

Quand je pense à ce que j'ai moi-même appris (et, par la suite, enseigné) au sujet de la citoyenneté, je peux constater la présence de deux éléments distincts et parfois contradictoires. D'une part, le contenu des programmes d'enseignement mettait l'accent sur les notions liées à la vie dans un État démocratique, qui allaient, dans le cas des théories minimalistes, du citoyen perçu comme un consommateur et un titulaire de droits jusqu'aux théories plus maximalistes, où l'on insistait sur la nécessité de s'engager à adopter une vision participative et démocratique du processus de décision. D'autre part, le mode d'organisation de l'école était tel qu'il empêchait, ou du moins rendait extrêmement difficile, toute participation des élèves à la « vie démocratique » de l'établissement. Les associations d'élèves étaient inexistantes ou d'envergure extrêmement limitée; les élèves étaient rarement représentés au sein des organes de décision de l'école.

On peut donc se poser la question de savoir ce que nous disons aux élèves quand il s'agit du mode d'organisation de l'école et de la façon de structurer l'apprentissage et la connaissance.

L'éducation à la citoyenneté à travers le programme

Le fait d'être citoyen ne consiste pas uniquement à être associé au gouvernement d'une communauté. La citoyenneté suppose également que l'on joue un rôle apprécié et appréciable au sein de ladite communauté. C'est la perception que nous avons de nous-mêmes par rapport à cette collectivité qui constitue, pour l'essentiel, notre citoyenneté.

Si c'est « la gamme des rôles que l'individu peut jouer pour transformer sa communauté et peser sur son devenir » (Owen, 1996) qui détermine le degré de citoyenneté, alors le rôle de l'éducation à la citoyenneté consiste à faire en sorte que les jeunes aient effectivement la possibilité de participer aux rôles en question. Les arguments avancés au sujet de la nécessité de reconnaître et de soutenir la citoyenneté active des élèves ont donc leur importance à l'échelle du programme d'enseignement dans sa globalité, et pas uniquement dans le cadre de chacune des matières censées contribuer à l'enseignement du civisme et de la citoyenneté (ainsi, les études concernant la société et l'environnement).

Par conséquent, le principal défi que nous ayons à relever, lorsque nous réfléchissons à ce que les élèves apprennent en matière de civisme et de citoyenneté, et à la manière dont ils l'assimilent, consiste à savoir comment leur donner la possibilité de mettre en pratique les connaissances acquises en instruction civique, d'affirmer leurs rôles de citoyens de valeur et d'en apprendre quelque chose. Comment enseigner à la fois la théorie et la pratique de l'éducation à la citoyenneté ? Toutes les disciplines doivent donc apprendre à enseigner une citoyenneté active, par le respect et la considération qu'elles accordent aux élèves dans leurs démarches pédagogiques, ainsi que par les possibilités qu'elles offrent aux jeunes de jouer véritablement un rôle au sein de leur collectivité, un rôle qui présente pour cette dernière un intérêt certain. Cet article prendra en compte les moyens pratiques avec lesquels on peut parvenir à cet objectif.

Quand on regarde ce que nous enseignons à nos élèves et ce que nous leur demandons de faire (c'est-à-dire quand on s'intéresse à la valeur et à la productivité de leur apprentissage), que leur disons-nous en fait de leur citoyenneté ?

Un apprentissage à effet différé

À ce stade de notre discussion, nous pourrions aussi nous demander pourquoi toutes ces questions apparaissent aujourd'hui comme importantes.

Divers auteurs ont souligné que le rôle des jeunes dans notre société a évolué et continue d'évoluer considérablement. Ainsi, Wyn évoque la création relativement récente de la catégorie « jeunesse » et les conséquences de cette innovation :

L'une des principales caractéristiques de la notion de jeunesse considérée comme une catégorie à part tient au positionnement des jeunes par rapport à l'avenir. Cependant, cet « avenir » correspond ici à une vision non historique et statique de l'âge adulte, fondée sur un postulat de dichotomie entre l'âge adulte et la jeunesse, et non sur une prise en compte de la continuité complexe qui relie les différents cycles de la vie. D'un point de vue conceptuel, en positionnant ainsi la jeunesse, on éclipse les expériences qu'elle a pu vivre, en les reléguant dans un espace moins important que celui des « adultes ». Les jeunes sont perçus comme des « non-adultes », une sorte de groupe en déficit. Ils seront un jour des citoyens, mais ne le sont pas dans le présent (Wyn, 1995, p. 52).

La grande majorité des activités d'apprentissage proposées à l'école ne porteront leurs fruits, pour les élèves, que dans l'avenir ; elles n'ont de productivité immédiate que dans la mesure où elles sont vues et notées par l'enseignant. On leur dit : « Apprenez telle chose parce qu'elle vous sera utile plus tard » ou encore : « Apprenez la citoyenneté parce qu'un jour vous serez des citoyens ».

Certains élèves acceptent effectivement d'avoir à attendre les fruits de leur apprentissage parce qu'ils admettent eux-mêmes avoir un avenir assuré ; d'autres, en revanche, face à de plus grandes incertitudes en matière d'emploi, de santé, de moyens de subsistance, etc., deviennent de passifs collaborateurs ou d'actifs résistants. Mais tous perçoivent en réalité un message plus profond, à savoir que l'apprentissage et son organisation à l'école n'accordent aucune valeur à leur expérience, à leur savoir, à leur situation du moment.

C'est peut-être dans le domaine de la citoyenneté que cette situation revêt le plus d'importance. En différant ainsi les fruits de l'apprentissage et en dévalorisant le vécu actuel des élèves, nous véhiculons en fait de puissants messages quant à la manière dont les institutions australiennes envisagent leur participation à la vie de l'école. En fait, nous leur apprenons la « citoyenneté active » de la manière la plus négative qui soit.

Rester passif ou être actif ?

En 1972, Coleman a également souligné l'évolution des rôles de la jeunesse et ses conséquences :

Au sein de la famille, le jeune reste, alors que les activités dont il pouvait jadis apprendre quelque chose n'existent plus ; au travail, c'est l'inverse, puisque les activités dont il pouvait jadis tirer des enseignements restent alors qu'il en a été exclu [...]. Le rôle d'élève s'est élargi chez les jeunes au point qu'il occupe désormais l'essentiel de la jeunesse. Mais ce rôle ne consiste pas pour l'élève à commettre des actes et à connaître des conséquences [...]. Il est relativement passif, toujours en préparation d'une action future, sans qu'il y ait jamais la moindre action [...]. Ce renforcement du rôle d'élève de la jeunesse et la passivité qui le caractérise se sont traduits par un énervement croissant des intéressés. Mis à l'abri de toute responsabilité, les jeunes deviennent irréflechis ; maintenus dans la dépendance, ils en viennent à se conduire comme des dépendants ; tenus à l'écart du travail productif, ils deviennent improductifs (Coleman, 1972, p. 5-8).

Face à ce phénomène, certains auteurs se sont intéressés récemment aux processus pédagogiques mis en œuvre dans les classes qui seraient susceptibles d'associer plus activement les élèves à leur apprentissage et aux décisions les concernant. Ainsi, les démarches présentées à l'origine aux États-Unis d'Amérique et désormais appliquées dans nombre d'écoles australiennes soulignent le rôle de l'élève dans la négociation du programme :

[...] aider les jeunes à élargir et à approfondir leur compréhension d'eux-mêmes et de leur monde. À cette fin, il convient de commencer par les interrogations et les inquiétudes qu'ils peuvent avoir dans ces deux domaines. Les thèmes autour desquels s'articule le programme se situent [au point de contact] entre leurs questions et préoccupations personnelles et les autres, celles qui ont trait au reste du monde (Beane, 1993, p. 6).

Pourtant, les démarches de ce type peuvent, elles aussi, aisément se transformer en exercices dérisoires et temporaires. Les initiatives de négociation des programmes se sont en grande partie concentrées sur le « quoi » et le « comment » du programme, portant essentiellement sur les décisions à adopter quant au contenu des enseignements, sur la manière dont ces décisions doivent être prises et, compte tenu de cadres de plus en plus rigides, sur la façon dont les élèves doivent apprendre. On ne s'est, pour l'instant, que peu intéressé à la question, plus générale et plus difficile, de savoir comment encourager et soutenir la participation des élèves au débat sur les mérites ou sur l'utilité de tel ou tel apprentissage.

Dans ces conditions, comment s'étonner que les élèves continuent de se plaindre du manque de pertinence des programmes d'enseignement, alors même que nous cherchons à rapprocher les activités que nous proposons de leurs intérêts tels que nous les percevons et à axer le programme sur les intérêts et les besoins de l'apprenant plutôt que sur de quelconques objectifs pédagogiques.

Par conséquent, nous ferons valoir ici qu'il est de plus en plus nécessaire d'associer plus directement les élèves à la définition des objectifs immédiats de leur apprentissage. Le programme d'enseignement doit leur donner la possibilité et la volonté de peser sur lui — de produire un résultat de valeur, d'être appréciés et de s'apprécier eux-mêmes en tant qu'individus susceptibles d'apporter quelque chose de différent, qui aille au-delà de l'enseignant et de la salle de classe.

Certains auteurs ont employé, pour désigner ce concept, l'expression d'« action sociale », le rattachant étroitement et directement aux notions de « citoyenneté totale » ou de « citoyenneté active » (Watts, 1995, p. 93). Watts poursuit en tirant certaines conséquences de cette démarche et fait de l'école l'un des principaux lieux d'exercice de cette action sociale :

Est socialement actif celui qui a accès, dans sa scolarité, son emploi ou sa communauté, à des structures et à des processus ouverts et démocratiques. Il s'agit de veiller à ce que les gens aient de véritables choix quant à leur mode de vie. Être socialement actif, c'est faire en sorte que ces mêmes gens puissent œuvrer, de concert avec ceux qui comptent dans leurs vies, à la définition de leurs priorités et participer à la prise des décisions qui les concernent ; que toutes

les organisations et institutions pertinentes renforcent la capacité et le droit de chacun à décider de son propre sort. Toute notion de citoyenneté active suppose que nous ayons tous le droit de participer (et de ne pas participer) au processus de décision communautaire. Nous devons être entendus et traités avec dignité, respect et réciprocité, et pouvoir travailler et évoluer dans un environnement exempt de tout autoritarisme (Watts, 1995, p. 101).

De la théorie de la valeur

Ces différents points de vue militent en faveur d'amples réformes du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires et secondaires. Ils appellent des démarches pédagogiques donnant aux élèves la possibilité de remplir un ou plusieurs rôles qui aient une certaine valeur pour la collectivité.

En différenciant les objectifs de l'apprentissage, en « négociant » avec les élèves certains éléments assez peu significatifs du programme, en ne leur proposant à l'école que des activités passives ou de diversion, nous leur enseignons en fait qu'ils n'ont point d'intérêt ni de valeur aux yeux de la société actuelle. Nous ne laissons à la créativité, à l'engagement et à l'enthousiasme que peu ou pas de place. Nous disons aux jeunes que, « être décontracté », c'est en réalité être hors sujet.

En élaborant une « théorie de la valeur des jeunes », Pearl a voulu faire comprendre que, « si la jeunesse doit être appréciée, elle doit pouvoir participer à la société, et pas uniquement se contenter de recevoir ». Tel est l'essentiel de toute théorie sur l'appréciation de la jeunesse (Pearl, Grant et Wenk, 1978). Ces idées sont également celles qui sous-tendent la démarche retenue par divers réseaux scolaires aux États-Unis, plus connue sous l'appellation d'approche « Foxfire » ; dans ce cas, les principes fondamentaux relatifs à la possibilité donnée à l'élève de choisir et d'agir dans le cadre de projets revêtant une certaine valeur pour la communauté et un certain intérêt sur le plan pédagogique sont à la base de l'apprentissage (voir Foxfire Fund, 1995).

En Australie, ces différentes démarches concernent à la fois le domaine du programme d'études et celui de la direction d'établissement, puisqu'elles sont regroupées sous l'étiquette générale de « participation des élèves ».

Il s'agit ici de reconnaître que les jeunes ont des compétences, des avis et des expériences à apporter à leur propre éducation. L'apprentissage le plus efficace est l'apprentissage actif et dynamique, adapté aux besoins de l'apprenant et qui tient compte de ses antécédents et de sa situation actuelle. L'apprentissage tire parti des points forts et des atouts des jeunes, et attache à leur contribution de partenaire au processus toute l'importance qu'elle mérite.

En matière d'éducation, les démarches pédagogiques centrées sur l'apprenant ne sont pas nouvelles. Au début du ^{xx}e siècle déjà, Dewey (1916) avait posé des principes et proposé des approches que nous redécouvrons aujourd'hui. Tout en s'inspirant de ces concepts, les notions de participation de l'élève à son éducation vont encore plus loin, affirmant que l'école doit donner aux élèves les moyens de faire en sorte que leur formation apporte à la collectivité une contribution valable et reconnue.

La participation des élèves

En matière d'éducation, le terme de « participation » a été employé dans différentes acceptions. Parfois, cette notion désigne simplement pour l'élève le fait d'« être là » (comme lorsque l'on parle de taux de participation ou de rétention); dans d'autres cas, elle traduit le fait pour l'élève de « prendre part » (à des activités au sujet desquelles il n'a pas son mot à dire, par exemple); enfin, elle peut véritablement correspondre à une situation où l'élève a voix au chapitre (il donne son point de vue). Toutes ces acceptions sont importantes, mais la notion de « participation » telle que nous l'envisageons va beaucoup plus loin que toutes ces définitions. Nous entendons en effet par « participation » l'association active de l'élève aux décisions et à la mise en œuvre des politiques et des pratiques de l'éducation, et aux principaux enjeux qui déterminent la nature du monde dans lequel il évolue (Holdsworth, 1986, p. 6).

Dans ces conditions, la participation doit apprécier à sa juste valeur la contribution de l'élève, répondre à des besoins authentiques (elle doit, si l'on préfère, concerner de vrais problèmes), avoir une incidence ou une répercussion au-delà des seuls élèves (c'est-à-dire qui se fasse sentir en dehors de la classe), constituer un défi pour les participants et, enfin, donner aux élèves l'occasion de planifier, d'agir et de réfléchir.

La participation de l'élève doit se traduire par des activités valables et significatives à trois égards :

- *pour les participants eux-mêmes* — les élèves travaillent sur des thèmes qu'ils ont choisis eux-mêmes, qui les intéressent et dans le cadre desquels ils sont appréciés;
- *pour la collectivité* — celle-ci doit estimer que les thèmes en question méritent effectivement d'être approfondis et que les élèves peuvent y apporter une contribution utile; et
- *sur le plan pédagogique* — la participation doit répondre aux objectifs pédagogiques, ou du programme, que l'école est censée atteindre.

Ces principes nous donnent ainsi une sorte de liste permettant d'évaluer les mérites de telle ou telle proposition. Cette dernière repose-t-elle sur le choix et l'enthousiasme des élèves eux-mêmes? A-t-elle une valeur réelle pour la collectivité? Répond-elle aux objectifs d'apprentissage de l'école dans son ensemble ou d'une discipline en particulier?

LES DIFFÉRENTS DOMAINES DE LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES

Il existe deux grands domaines dans lesquels on estime que la participation des élèves est en train de se développer : la direction d'établissement et les programmes. L'existence d'une certaine participation des élèves à ces deux chapitres est importante et complémentaire.

La direction de l'école

Il s'agit ici d'associer les élèves, directement ou par l'entremise de leurs représentants, à la prise de décisions concernant les questions d'éducation. Ainsi :

- les élèves siègent au sein d'un certain nombre d'instances comme le conseil scolaire, le comité des programmes, le conseil régional ; et
- ils gèrent eux-mêmes un certain nombre d'organisations comme les conseils de représentation ou les conseils scolaires, au sein desquels ils peuvent discuter, débattre et décider de leur position sur telle ou telle question les concernant.

Dans ces deux domaines, on considère qu'ils ont des perspectives, des informations et des compétences précieuses à apporter au processus de décision scolaire. Leurs points de vue sont pris au sérieux, et on les aide à mettre en place des structures démocratiques garantissant que le point de vue de chacun est représenté.

De nouveaux éléments tendent aujourd'hui à démontrer l'importance qu'ont ces aspects du programme scolaire dans le développement d'une citoyenneté active. Owen signale à ce sujet une étude réalisée récemment aux États-Unis d'Amérique.

Il vient de paraître en Australie une étude assez remarquable sur le « volontarisme civique » aux États-Unis donnant à penser, à l'issue de quelque 15 000 entrevues préliminaires et 2 500 autres entrevues approfondies, que, si les écoles peuvent avoir un rôle très important à jouer sur la « route qui mène à la participation civique », tel n'est pas le cas de l'instruction civique (Verba *et al.*, 1995). Au contraire, l'étude montre que ce sont les occasions de participer (et, partant, d'apprendre) à la direction de l'établissement, ainsi que de débattre de problèmes politiques contemporains intéressant les étudiants, qui comptent le plus [...]. L'étude américaine suggère, de manière on ne peut plus convaincante, que c'est la façon dont nous administrons nos écoles, et non ce que nous y enseignons, qui fait des citoyens plus ou moins actifs. Réformer les programmes est suffisamment difficile en soi ; mettre en place des structures véritablement inclusives et démocratiques de direction scolaire l'est encore plus. Par ailleurs, de telles réformes sont moins susceptibles de résulter d'initiatives de financement proposées par le Commonwealth que des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes (Owen, 1996).

Nombreuses sont les écoles qui se sont dotées d'une forme quelconque d'organisation des élèves, et c'est dans les établissements primaires que ces structures ont connu le développement le plus rapide. Si ces organes sont traditionnellement perçus comme n'ayant que des fonctions limitées (collecte de fonds et organisation d'activités sociales dans bien des cas), les écoles réellement soucieuses de soutenir la participation des élèves continuent de tout faire pour renforcer le rôle de ces structures participatives, dont elles estiment qu'elles constituent un élément essentiel de la structure de décision de l'établissement dans son ensemble.

À quel moment les élèves se réunissent-ils : à l'heure du déjeuner ou pendant les heures de cours ? Qui sont les représentants élus ? Sont-ils choisis au hasard ou s'agit-il d'un groupe d'élèves représentatif des intérêts de leurs camarades ? De quelle manière l'école reconnaît-elle et valorise-t-elle la participation de certains élèves au conseil dans le cadre du programme scolaire ? Telles sont quelques-unes des questions à approfondir.

Les élèves sont également représentés au sein des structures de décision plus générales de l'établissement, ainsi que des divers comités et groupes de travail chargés de prendre des décisions et de formuler des recommandations sur les politiques et les programmes. Ils sont directement représentés dans de multiples conseils scolaires et dans des organes qui se réunissent à l'échelle de la région et de l'État.

Cette participation structurelle pose un certain nombre d'autres questions pour les représentants ; le fait d'informer leurs camarades sur l'issue de toutes ces réunions et celui de recueillir leurs instructions, d'abord au conseil des élèves puis dans le cadre de discussions de groupes locaux ou de sous-groupes scolaires, sont deux activités qui prennent alors de l'importance pour le développement et l'apprentissage de tous les élèves.

Les programmes d'enseignement

Il s'agit ici d'associer les élèves à la prise de décisions et à l'action grâce à des partenariats d'apprentissage en classe et à des projets ou démarches spécifiquement destinés à favoriser leur participation. La négociation de programme est essentielle pour toutes les démarches de ce type et peut intervenir à tous les niveaux — bien que ce soit dans l'enseignement secondaire qu'elle ait été jusqu'à présent le plus clairement décrite (par exemple, Holdsworth, 1986, p. 30).

Même lorsque le programme d'enseignement est élaboré à l'échelon central, les écoles ont découvert et développé des possibilités de négocier avec les élèves les méthodes d'apprentissage, mais, dans d'autres cours, élèves et enseignants ont créé des partenariats et pris la responsabilité de définir ensemble les objectifs d'apprentissage, de s'informer sur les besoins et les antécédents, de définir des contenus adaptés, d'élaborer des méthodes d'apprentissage et de mettre en place des formes appropriées d'appréciation et d'évaluation.

C'est dans la multitude de projets élaborés au sein même des établissements que l'on trouve le plus d'exemples de participation des élèves. Il peut s'agir :

- *des projets communautaires de développement*, dans le cadre desquels les élèves mettent eux-mêmes au point des ressources et des services précieux pour leur communauté. Au nombre de ces projets, on peut citer en exemple :
 - l'enseignement mutuel entre élèves du même âge ou d'âges différents, dans l'école, dans un établissement du quartier ou dans une structure communautaire telle qu'un centre d'accueil ;
 - des productions audiovisuelles : certains élèves ont réalisé des journaux communautaires (dont certains multilingues) et des annuaires, des guides de ressources, des livres d'histoires orales, des émissions de radio et de télévision ; et
 - des créations d'emplois dans le cadre de programmes d'initiation à l'entreprise.
- *des projets communautaires de recherche-action*, dans le cadre desquels les élèves mènent l'enquête et agissent sur des questions concernant la collectivité. Ainsi,

- des projets de recherche lancés par les élèves sur des problèmes sociaux tels que les jeunes sans-abri, dans le cadre desquels ils rédigent des rapports et proposent des mesures d'intérêt général au niveau de la collectivité;
- des études relatives à l'environnement menées par les élèves eux-mêmes;
- et
- des projets d'évaluation menés par les élèves eux-mêmes sur des projets sanitaires et autres.

Il existe de longues listes d'exemples pratiques dans tous ces domaines. Il importe de continuer de recueillir des informations sur les initiatives concrètes engagées par les uns et par les autres, et de les faire circuler¹.

Attaques et détournements

L'élaboration et la mise en place de ces différentes approches en Australie depuis vingt-cinq ans ont permis d'identifier un certain nombre de cas dans lesquels ces principes fondamentaux ont été mal interprétés, détournés, absorbés et marginalisés. En mettant le doigt sur au moins quelques-unes de ces limites, il est également possible de proposer le moyen de surmonter certaines des difficultés rencontrées.

LA VOIX AU CHAPITRE

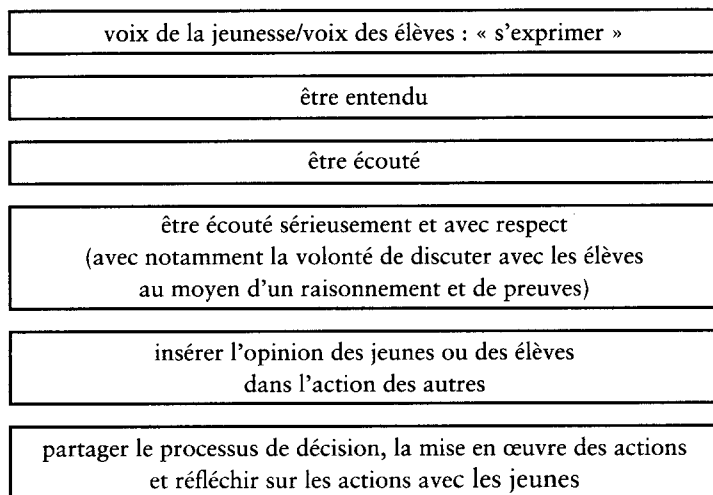
En premier lieu, certains n'ont vu dans l'idée de participation des élèves rien d'autre qu'un moyen de donner aux jeunes « la voix au chapitre », une interprétation qui, si elle est faite littéralement, peut avoir pour effet de limiter les possibilités des programmes.

Se concentrer simplement sur la nécessité pour les élèves d'être « entendus » peut avoir uniquement pour conséquence de donner l'impression que les jeunes participent activement, alors qu'en réalité il ne s'agit que d'une sorte de « soupe de sûreté » destinée à réduire les pressions exercées par certains pour obtenir de véritables réformes du processus de décision, ou simplement d'un moyen permettant de donner bonne conscience aux décideurs.

Certains forums d'élèves ont récemment pris conscience des limites de cette notion de « voix de la jeunesse » et ne cachent plus désormais leur volonté de jeter des ponts entre ce concept et celui d'« intervention » ou d'« action ». L'un de ces forums a décidé de changer de nom et d'abandonner son appellation anglaise de « Teen-roar » (littéralement, « rugissement adolescent ») pour « Teenaction » (action adolescente) : « L'idée consiste à exploiter l'information que nous possédons au lieu de nous contenter de “rugir” ; nous voulons pouvoir agir et peser sur la mise en œuvre des programmes susceptibles d'apporter une réponse positive aux problèmes pertinents de la culture des jeunes » (Osmotherly, 1998). Pendant bien des années, l'idée d'une « échelle de participation » communautaire a permis de montrer que les notions de « consultation » et d'« implication » étaient plus limitées que celles de « participation » et d'« action ». De la même façon, on peut distinguer entre la notion de « voix de la jeunesse » et celle de « voix des élèves », et définir avec plus de préci-

sion les étapes à franchir pour parvenir à une véritable insertion des jeunes dans leur collectivité.

FIGURE 1. L'échelle de participation des élèves



Certains ont vu dans cette évolution le signe d'un passage de la notion de « voix de la jeunesse » à celle d'« action des jeunes », c'est-à-dire d'un renforcement de la capacité et de la volonté des jeunes à peser sur les dossiers qui les concernent.

Dans le cadre de certains travaux menés avec des élèves du primaire et du secondaire, il a été reconnu que les groupes d'élèves ont tendance à privilégier les modes « faire » « demander » et « partager » (Holdsworth, 1998). S'il existe effectivement certaines choses que les associations d'élèves peuvent faire seules, il s'agit le plus souvent d'actions relativement peu significatives et limitées, par exemple la collecte de fonds ou les activités sociales ; lorsque ces mêmes groupes doivent demander à d'autres de faire certaines choses pour eux (telles que formuler des requêtes ou des exigences), on constate assez fréquemment un rejet et un renforcement de l'impuissance des élèves. La capacité et la volonté de « faire » et de « demander » sont certes importantes pour le développement de l'initiative personnelle, mais un défi structurel plus important a consisté à encourager une évolution vers le rôle de « partage », donnant aux élèves (comme à d'autres) la possibilité de nouer avec d'autres des partenariats responsables et investis d'un pouvoir de décision.

À l'heure actuelle, cependant, et à de très rares exceptions près, les élèves (et les jeunes plus généralement) restent exclus de tels partenariats, cantonnés qu'ils sont dans le rôle de demandeurs, certes encouragés à s'exprimer, mais sans plus.

L'EXCLUSIVITÉ

En deuxième lieu, on a constaté depuis un certain temps une fâcheuse tendance, de la part de certains, à détourner l'attention orientée jusqu'à présent vers la partici-

pation pour la faire se porter plutôt sur la représentation, puis sur la direction. Dans ce contexte, il s'agirait de développer les compétences de quelques élèves élus ou nommés à des positions d'élite. De même, si les programmes tels que l'enseignement mutuel ont traditionnellement été « inclusifs » (permettant même à certains élèves par ailleurs exclus et marginalisés d'accéder à des postes de responsabilité et de valeur), on constate parallèlement une tendance de ces programmes à privilégier les élèves, déjà avantagés par ailleurs, « qui représenteront au mieux l'école ». Pour certains établissements scolaires, dont chacune des actions est interprétée comme participant d'une volonté de « vendre » leur image, les résultats scolaires passent désormais au second plan derrière ceux des actions de relations publiques.

Dans le cadre d'un processus qui consiste à ne choisir que les « meilleurs éléments » comme tuteurs ou à organiser des élections de conseils d'élèves qui récompensent ceux qui sont déjà éloquents et « au courant », les formes et les activités de la participation dissimulent en fait la volonté de sélectionner les quelques élus dans l'intérêt d'une réussite par ailleurs déjà assurée. La disparition des critères d'équité est inquiétante. Quels sont exactement ceux dont la voix est entendue ? Ceux dont le discours est le plus cohérent ? Ou encore, ceux avec lesquels on est le plus enclin à être d'accord ?

Cette observation est corroborée par les récents travaux du Centre de recherche sur la jeunesse de l'Université de Melbourne, dans le cadre desquels de nombreux jeunes en échec scolaire se sont montrés extrêmement critiques à l'égard des organisations étudiantes, les jugeant inefficaces et incapables de les représenter (Dwyer *et al.*, 1998).

Lors des forums ou sur les tribunes donnant aux élèves la possibilité de « s'exprimer », il convient de veiller à ce que la voix de chacun soit entendue et à ce que tous les élèves aient l'occasion de joindre l'action à la parole. Il faudra pour cela prendre des mesures spécifiques susceptibles de surmonter les héritages de silence, de méfiance et d'inaction qui ont traditionnellement et particulièrement conduit à l'exclusion de certains élèves. Il conviendra aussi de se garder des tendances qui consistent à détourner les programmes de participation de leur objectif premier en n'y voyant que des « ajouts » dont on peut disposer à sa guise, ou réservés aux seuls éléments qui réussissent déjà.

Les instances en question ont montré qu'il était possible d'être conscient de ces tendances tout en maintenant le cap sur les aspects qui touchent l'équité. Si Theobald rapporte que « les membres *les plus dévoués* de cette génération veulent une voix au chapitre dans le dialogue en cours » (Theobald, 1997 ; italique de l'auteur), on pouvait lire dans un reportage concernant un forum de jeunes, qui commençait en citant ses idées, que « l'un des éléments frappants de ce projet tient au fait qu'il a réussi à intégrer des jeunes qui en temps normal ne participent ni aux conseils de représentation des étudiants ni à aucune autre structure formelle » (Guy, 1998).

En continuant de se focaliser sur les notions sélectives de « direction » ou de « participation », on risque en fait d'aller à l'encontre du but recherché. Lorsque les projets de participation concernant la marche de l'établissement ou les programmes ont exclu la majorité des élèves et méconnu leurs intérêts, leurs préoccupations et

leurs capacités, ceux-ci se sont montrés de plus en plus cyniques et furieux de ce qu'ils considèrent comme une autre forme de coercition et de diversion. Les initiatives en question ont échoué.

UNE POLITIQUE DE PURE FORME

En troisième lieu, l'axe central de ce qui est considéré comme relevant de la participation des élèves peut finalement devenir limité et limitant. Il est malheureusement encore fréquent de constater que les élèves comme leurs enseignants estiment tout simplement qu'il suffit d'une forme ou d'une autre de participation pour parler de véritable participation de l'élève. Cela peut conduire à la fois à son association purement formelle aux « dossiers sûrs » et, singulièrement, à sa mise à l'écart de tout ce qui est déterminant pour la vie de l'établissement, notamment l'apprentissage et l'enseignement qui y sont dispensés.

Même les approches relativement avancées de l'instruction civique et de l'éducation à la citoyenneté ont quelquefois donné l'impression, de par leurs discours, que la « démocratie représentative » constitue l'essentiel de la « citoyenneté active », au lieu de reconnaître que c'est plutôt la possession et l'exercice d'un rôle valable dans la communauté qui sont au cœur même de cette citoyenneté. C'est ainsi que les démarches scolaires se sont concentrées sur la nécessité de développer les formes existantes de démocratie et de direction écolières, à l'exclusion de toute initiative dans le domaine des programmes d'enseignement. Apprendre aux élèves à être des citoyens actifs suppose nécessairement qu'on leur apprenne à s'exprimer et à participer activement dans le cadre de conseils d'élèves et dans divers domaines de la direction d'établissement, mais aussi qu'on procède à des changements fondamentaux dans la manière dont nous structurons l'enseignement et l'apprentissage en classe. Il faut notamment repenser la façon dont nous parlons des objectifs et des buts de l'apprentissage, et dont nous montrons aux élèves que leur apprentissage tend à d'authentiques résultats.

LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES : PLUS QU'UN SIMPLE APPRENTISSAGE ACTIF

En dernier lieu, les notions de participation étudiante peuvent être limitées par ceux qui n'y voient qu'une « éducation centrée sur l'étudiant », un « apprentissage actif » ou un « enseignement créateur ». D'aucuns estiment qu'en proposant un programme « concret et pratique » où les élèves « font des choses », ou des exercices de simulation, ils leur donnent la possibilité d'être d'actifs participants.

Les limites d'une telle vision de la participation étudiante doivent être remises en cause ; dans la dernière partie de notre contribution, nous donnerons un exemple pratique issu de MindMatters, le Programme d'éducation en matière de santé mentale élaboré par un consortium dont faisait partie le Centre de recherche sur la jeunesse.

Une danse à deux temps : exemples du processus éducatif

La notion de participation ne se limite pas seulement à l'activité des élèves. Un apprentissage actif peut ne constituer que le premier temps de la danse ; quand on parle de participation des élèves, c'est en réalité d'une danse à deux temps qu'il s'agit.

TEMPS I : PASSER DE L'ENSEIGNEMENT PASSIF À L'ENGAGEMENT ACTIF

Les formes d'apprentissage reposant sur l'interrogation et l'enquête ont pour caractéristique de conférer aux jeunes un rôle d'enquêteurs et de présentateurs d'informations. Dans cette première étape, on se détourne du modèle de l'enseignant présentateur d'informations et d'élèves répondant aux questions posées de manière relativement passive. Les enseignants sont amenés à se poser la question de savoir comment ils doivent s'organiser pour faire agir les élèves à leur place.

Ainsi, lors d'un cours sur la nature et la diversité des services locaux de santé mentale, une approche centrée sur l'enseignant consisterait pour ce dernier à remettre à ses élèves une liste des établissements en question ; en classe, l'enseignant demanderait ensuite à ses élèves de répondre à des questions sur les informations fournies. Le premier pas à franchir pour se rapprocher du modèle de la participation consisterait à modifier cette approche en confiant aux élèves eux-mêmes le soin de mener l'enquête locale. Ainsi, ils pourraient être invités, ensemble ou en petits groupes, à recenser les services disponibles (demander où ils peuvent trouver l'information et répondre aux questions posées), voire à interroger eux-mêmes quelques-uns des responsables de ces services en vue de rédiger de brèves descriptions de leurs activités. Ces informations seraient alors présentées en classe et discutées.

L'enseignant passe ainsi du rôle de simple présentateur d'informations à celui d'organisateur de l'apprentissage. L'élève est passé, quant à lui, du rôle de récipiendaire de données à celui de chercheur actif d'informations et de significations.

Mais il ne s'agit là que d'une première étape.

TEMPS II : PASSER DE L'ACTIVITÉ À LA CRÉATION DE VALEUR

Quand nous parlons de façon intelligible de développer la participation des élèves, il nous faut vraiment réfléchir à des approches qui aillent au-delà. De telles démarches supposent que l'on accorde aux élèves la possibilité de jouer de vrais rôles dans la collectivité, des rôles qui leur apportent quelque chose. Chaque forme d'apprentissage actif peut toujours être « poussée » un peu plus loin pour donner lieu à une initiative susceptible de déboucher sur des résultats significatifs.

Pour reprendre l'exemple du programme d'enseignement, nous pourrions commencer par poser des questions sur la collecte d'informations : « Pourquoi souhaitons-nous trouver telle ou telle information ? » et « Qu'avons-nous l'intention d'en

faire ? » La discussion en classe peut alors avoir plusieurs résultats différents : les élèves peuvent publier l'information recueillie, que ce soit dans un journal scolaire, dans une tribune ou dans un journal local, ou en produisant une petite brochure ou un petit pamphlet qui sera distribué dans la région.

À ce moment-là, les élèves apprennent dans un but direct et concret. Ils ajoutent à leur apprentissage un élément qui présente aussi un certain intérêt pour la collectivité, qui voit en eux des individus utiles, faisant des choses valables. Autant d'indicateurs directs d'un meilleur équilibre mental.

Les enseignants soucieux de se lancer dans cette « danse à deux temps » de la participation des élèves devront relever deux défis :

- *Faire preuve d'imagination* : il leur faut sans cesse chercher à donner à l'apprentissage des objectifs réels et valables (évaluation authentique) — ce qui peut supposer de chercher et de saisir les occasions quand elles se présentent à l'échelon local.
- *Faire preuve de témérité* : ils doivent être disposés à sortir des sentiers « sûrs », ou du moins méticuleusement balisés, pour se lancer dans l'inconnu, et entreprendre ainsi une sorte de « danse d'apprentissage » avec leurs élèves.

Note

1. C'est ce que fait le bulletin national *Connect* depuis près de vingt ans. *Connect Journal Supporting Student Participation*, 1-12 Brooke Street, Northcote 3070 Victoria, Australie.

Références

- Beane, J. 1993. *Curriculum integration and the search for self and social meaning* [Intégration du programme et recherche de sens personnel et social]. Contribution à la Conférence sur l'alliance pour la réforme des programmes (Alliance for Curriculum Reform Conference), Chicago, Illinois, octobre.
- Coleman, J. 1972. *How do the young become adults?* [Comment les jeunes deviennent-ils des adultes?]. Baltimore, Maryland, Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University. (Rapport n° 130.)
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education* [Démocratie et éducation]. New York, Free Press.
- Dwyer, P. et al. 1998. *Negotiating staying and returning : young people's perspectives on schooling and the youth allowance* [Négocier le séjour et le retour : le point de vue des jeunes sur la scolarité et l'allocation de jeunesse]. Victoria, Department of Education.
- Evans, K. 1995. « Competence and citizenship : towards a complementary model for times of critical social change » [Compétence et citoyenneté : vers un modèle complémentaire en période de changement social important]. *[British] journal of education and work* (Abingdon, Royaume-Uni), automne.
- Foxfire Fund. 1995. « The Foxfire approach : perspectives and core practices » [L'approche Foxfire : perspectives et pratiques de base]. *Hands on : a journal for teachers* (Mountain City, Géorgie), n° 50, printemps.
- Guy, R. 1998. « Overcoming alienation » [Surmonter l'aliénation]. *The age* (Melbourne, Australie), 7 avril.

- Holdsworth, R. 1986. *Student participation and the participation and equity program* [La participation des élèves et le programme de participation et d'équité]. Canberra, Commonwealth Schools Commission. (Document de travail PEP, n° 2.)
- . 1988. « An anecdotal history of student participation » [Histoire anecdotique de la participation des élèves]. Dans : Slee, R. (dir. publ.). *Discipline and schools : a curriculum perspective* [La discipline et les écoles : perspective sur les programmes]. South Melbourne, Macmillan.
- . 1997. « Student participation, connectedness and citizenship » [Participation, implication et citoyenneté des élèves]. *Connect* (Northcote, Australie), n° 104, avril.
- . 1998. « Two challenges » [Deux défis]. *Connect* (Northcote, Australie), n° 110, avril.
- Mellor, S. 1998a. « Student cynicism about political participation : "What's the point?" — What can schools do ? » [Le cynisme des élèves vis-à-vis de la participation politique : « Pour quoi faire ? » — Que peuvent faire les écoles ?]. *Connect* (Northcote, Australie), n° 111, juin.
- . 1998b. « *What's the point?* » *Political attitudes of Victorian Year 11 students* [« À quoi bon ? » Attitudes politiques d'élèves de Victoria en 11^e année]. Melbourne, ACER Press. (Monographie de recherche, n° 53.)
- Osmotherly, J. 1998. « Wangaratta district youth participation » [La participation des jeunes dans le district de Wangaratta]. *Connect* (Northcote, Australie), n° 112, août.
- Owen, D. 1996. « Dilemmas and opportunities for the young active citizen » [Dilemmes et ouvertures pour le jeune citoyen actif]. *Youth studies Australia* (Hobart, Australie), vol. 15, n° 1, mars, p. 20-23.
- Pearl, A.; Grant, D.; Wenk, E. (dir. publ.). 1978. *The value of youth* [La valeur de la jeunesse]. Davis, Californie, Responsible Action.
- Pearl, A.; Knight, T. 1999. *The democratic classroom : theory to practice guide* [La classe démocratique : guide pour passer de la théorie à la pratique]. Drummoynes, Australie, Hampton Press.
- Slee, R. 1995. *Changing theories and practices of discipline* [Changer les théories et les pratiques de la discipline]. Londres, Falmer Press.
- Theobald, R. A. 1997. *Reworking success — new communities at the millennium* [Retravailler le succès : nouvelles communautés au moment du millénaire]. Londres, New Society.
- Verba, S.; Schlozman, K. L.; Brady, H. E. 1995. *Voice and equality : civic voluntarism in American politics* [Voix et égalité : le volontarisme civique dans la politique américaine]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Watts, R. 1995. « Educating for citizenship and employment in Australia » [Éduquer pour la citoyenneté et l'emploi en Australie]. *Melbourne studies in education* (Fitzroy, Australie), vol. 36, n° 2, p. 83-105.
- Wyn, J. 1995. « Youth and citizenship » [Jeunesse et citoyenneté]. *Melbourne studies in education* (Fitzroy, Australie), vol. 36, n° 2, p. 45-63.

PRIORITÉS ET ENJEUX

DE L'ÉDUCATION DANS

LE CONTEXTE DE

LA MONDIALISATION¹

Kamal Malhotra

Le contexte

Nous sommes désormais résolument engagés dans le nouveau millénaire. Au cours des vingt dernières années, nous avons assisté à des changements dans l'environnement mondial et régional, qui sont parmi les plus rapides et les plus radicaux de l'histoire récente de l'humanité, notamment :

- le soi-disant triomphe de la doctrine néolibérale en économie et en politique, jusqu'à la récente crise économique et financière mondiale qui a pris naissance en Asie du Sud-Est ;
- les stratégies et processus allant de pair avec cette doctrine, qui ont accéléré la mondialisation, la régionalisation et la libéralisation économiques ;
- les pressions inévitables exercées pour privatiser les secteurs de la production et des politiques sociales partout dans le monde — privatisation considérée comme une panacée, quel que soit le contexte historique, social ou culturel d'une nation (d'où l'affaiblissement et la fragmentation de plus en plus fréquente,

Langue originale : anglais

Kamal Malhotra (Pakistan)

Conseiller principal (société civile) au Bureau des politiques de développement, Programme des Nations Unies pour le développement, l'auteur est actuellement en disponibilité de son poste de codirecteur de Focus on the Global South, à l'Institut de recherche sociale de l'Université de Chulalongkorn (Bangkok, Thaïlande). Il a également occupé les fonctions de conseiller régional du Save the Children Fund (Royaume-Uni), Bureau régional pour l'Asie de l'Est et du Sud-Est (SEAPRO).

dans un nombre toujours plus grand de domaines stratégiques, de l'État-nation en tant que dépositaire unique de la souveraineté);

- la révolution pratiquement irréversible opérée dans le domaine de l'informatique et des autres technologies de l'information, qui a une incidence directe sur les politiques et stratégies éducatives;
- l'ampleur sans précédent des flux de capitaux déversés par les grandes sociétés transnationales, partout dans le monde, qui réduisent à la portion congrue l'aide publique au développement (APD) et la dépense publique, qui étaient auparavant les principaux bailleurs de fonds de l'enseignement;
- le changement radical intervenu dans la notion et la définition de fonction publique et de secteur privé (qui a eu des répercussions directes sur l'éducation), imputable à des établissements financiers internationaux, comme la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, et leurs principaux actionnaires (États-Unis d'Amérique et autres membres du G-7);
- l'absence de nouveaux mécanismes ou organes de médiation appropriés à l'échelle mondiale, régionale ou nationale dans l'univers unipolaire qui a succédé à la guerre froide où les responsables politiques, que ce soit à l'échelle mondiale, régionale ou nationale, ne pensent qu'à préserver leurs propres intérêts.

Ce n'est là qu'un aperçu de cette ère nouvelle, que certains ont appelé le nouvel ordre mondial et que d'autres ont rebaptisé le nouveau désordre mondial. Ces phénomènes ont des répercussions profondes sur l'élaboration et la mise en œuvre des programmes concernant l'éducation de base et d'autres services d'utilité publique². Étant donné la nature et l'ampleur de tels changements, on ne saurait trop insister sur l'immensité de la tâche qui attend les responsables de l'enseignement en cette ère de mondialisation.

Enjeux des politiques éducatives

En matière d'éducation, la mondialisation peut avoir à la fois des aspects positifs et négatifs. Les principales questions auxquelles il faut répondre sont les suivantes : qui va tirer profit des aspects positifs et qui risque d'être laissé-pour-compte ? Comment combler les inégalités et les déséquilibres qui caractérisent déjà l'accès à l'éducation, notamment la différence de traitement entre les nantis et les plus défavorisés ? Quelle est la mission de l'enseignement à l'ère de la mondialisation et quel sera le jugement porté sur la réussite et l'échec ? En cas d'échec, quels seront les critères appliqués pour déterminer le niveau de qualité ?

Le présent document ne peut certes répondre à toutes ces grandes questions, mais l'idée maîtresse en est que nous courons le risque de creuser de façon irrémédiable le fossé qui sépare les riches des pauvres, en condamnant ces derniers à l'exclusion. En effet, nous vivons à une époque où les seuls « mérites » reconnus à l'individu sont de disposer d'une fortune ou d'une rente, ou de posséder des connaissances professionnelles et un savoir-faire exportables et commercialisables sur le marché mondial. C'est uniquement dans ces deux cas de figure que la mondialisation se présente sous un angle positif.

Dans une société où un fossé vertigineux sépare déjà les privilégiés des plus démunis et où cette tendance semble irréversible (le *rapport du PNUD sur le développement humain* indique qu'en 1998 les deux cents personnes les plus riches du monde possédaient à elles seules un montant égal aux revenus de 47 % des personnes les plus défavorisées dans le monde — soit près de 3 milliards d'individus), la dernière chose à laquelle nous aspirons est un système d'enseignement qui reflète la même fracture — et, pourtant, c'est bien la voie dans laquelle nous semblons nous précipiter !

En fait, même si l'avancée spectaculaire de la mondialisation n'avait pas privilégié l'enseignement secondaire et supérieur, et si la notion de secteur public et de secteur privé n'avaient pas été dénaturées pour faire pencher la balance en faveur de ce dernier (donnant ainsi l'avantage à ceux qui ont les moyens de payer), un gouffre séparant les riches des pauvres n'en aurait pas moins existé. Une telle convergence de facteurs négatifs avait déjà été dénoncée, il y a dix ans, à l'occasion de la Conférence de Jomtien (Thaïlande) sur l'Éducation pour tous (EPT). On avait déjà admis, à l'époque, que l'éducation des populations analphabètes ou semi-analphabètes du monde serait une tâche de longue haleine, qui se poursuivrait pendant une bonne partie du prochain siècle.

Toutefois, dans l'actuel contexte de mondialisation, même l'objectif de l'enseignement primaire pour tous semble encore très éloigné. En outre, dans l'hypothèse de plus en plus improbable selon laquelle l'éducation primaire universelle pourrait devenir une réalité d'ici à l'an 2015 — date butoir fixée par le Comité d'aide au développement de l'OCDE —, celle-ci serait inadaptée aux exigences de la nouvelle ère. En effet, l'enseignement primaire ne suffit plus à lui tout seul à obtenir un travail décent et satisfaisant (selon la définition de Juan Somavia, directeur général de l'Organisation internationale du Travail, dans sa récente allocution à la dixième session de la CNUCED à Bangkok, le 15 février 2000), ni à conserver son emploi dans les périodes de crise économique ou à bénéficier de façon durable de la mondialisation économique.

Les impératifs de l'enseignement dans un monde en pleine mutation

On s'accorde de plus en plus à reconnaître qu'à l'ère de la mondialisation l'éducation de base devrait aller bien au-delà de l'enseignement primaire. Tandis que cette idée gagne du terrain, on n'a pas encore véritablement compris qu'à l'heure actuelle même l'enseignement secondaire n'empêchera pas qu'un fossé se creuse entre ceux qui bénéficient des possibilités offertes par le nouvel ordre mondial et ceux, de plus en plus nombreux, qui sont laissés en marge de la société et frappés d'exclusion.

Cela est vrai non seulement des individus mais aussi des pays, et parfois même de régions tout entières (par exemple, l'Afrique subsaharienne). L'exemple le plus flagrant en est celui des pays d'Asie qui, après le « miracle économique » (grâce auquel l'enseignement primaire est devenu pratiquement à la portée de tous en quelques

décennies), se retrouvent, par une triste ironie du sort, plus éloignés des objectifs de l'éducation à l'horizon 2015 qu'il y a seulement quelques années, en raison de la récente crise économique et financière qui les a frappés.

L'exemple de la Thaïlande, où l'enseignement primaire était accessible à plus de 90 % de la population avant la crise, même si les effectifs de l'enseignement secondaire avaient un niveau inférieur à 20 % — le plus faible peut-être parmi les pays dont le PIB par habitant est comparable —, est éloquent à cet égard. Alors que l'enseignement est dévalorisé (ce qui se répercute sur sa mission et sa qualité) et se réduit à une fonction strictement utilitaire (recherche d'un emploi et d'un bon salaire — autre tendance regrettable de notre époque), les revers qu'a connus la Thaïlande entre 1997 et 1999 (crise des exportations due en partie à l'échec des politiques et stratégies dans le domaine de l'enseignement secondaire et supérieur) mettent nettement en évidence les limites d'une stratégie éducative qui privilégie, à des fins purement économiques, l'enseignement primaire au détriment des autres niveaux d'instruction, ainsi que des investissements dans la recherche et la formation.

Paradoxalement, l'aptitude de la Thaïlande à tirer les leçons de cette crise et à prendre les mesures correctives nécessaires a été gravement, sinon définitivement, compromise par la crise elle-même. La raison en est que la crise financière a frappé de plein fouet la Thaïlande juste avant qu'elle n'approuve une nouvelle Constitution démocratique instituant douze ans d'enseignement obligatoire. Le pays avait également manifesté les premiers signes de sa volonté de mettre en œuvre des stratégies en faveur de l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi que de la recherche et de la formation, après avoir reconnu tardivement son échec dans ce domaine. La crise a non seulement arrêté net les projets d'expansion de la Thaïlande en matière d'enseignement secondaire et supérieur, mais elle a aussi gravement compromis les résultats spectaculaires obtenus par le pays dans l'enseignement primaire et les a pratiquement réduits à néant. Il semble en effet que les effectifs des écoles primaires aient considérablement diminué, tandis que la situation de l'enseignement secondaire est encore plus catastrophique.

La leçon à tirer de cet exemple est qu'à l'heure actuelle les pays qui veulent privilégier l'enseignement primaire, secondaire et supérieur par étapes successives le font à leurs risques et périls. Dans le contexte de la mondialisation, plus personne ne conteste certes l'objectif d'un enseignement primaire universel, mais, plus que jamais, ce serait une erreur de miser exclusivement sur cet aspect.

Désormais, les pays doivent se fixer pour objectif d'assurer simultanément à l'ensemble de leur population un enseignement primaire et secondaire, avec tout ce que cela implique sur le plan des ressources, de la recherche et de la formation. Ils doivent également faire porter davantage leurs efforts sur l'enseignement supérieur, en garantissant un accès plus équitable que par le passé, car celui-ci peut pratiquement être considéré comme un enseignement primaire essentiel dans la nouvelle société du savoir. Seul l'enseignement supérieur peut dispenser une formation et des compétences professionnelles capables de s'exporter et d'être commercialisées sur le marché mondial.

Une telle redéfinition de l'éducation de base a des répercussions évidentes sur notre conception du service public. Plutôt que de s'en tenir à une définition étroite comprenant uniquement l'enseignement primaire (définition de la Banque mondiale), il importe au plus haut point que la notion d'éducation englobe aussi les niveaux secondaire et supérieur. Les pays qui ont adhéré à ce concept depuis plusieurs années (tels que l'Allemagne et certains pays scandinaves et autrefois socialistes) sont bien mieux placés, pour affronter à long terme la concurrence de l'économie mondiale, que les États-Unis d'Amérique et d'autres pays, qui n'ont jamais considéré l'enseignement supérieur comme un service public essentiel.

Les politiques de l'enseignement à l'ère de l'économie néolibérale

Dans ce contexte, il est contre-productif et même dangereux de subordonner l'élaboration et la mise en œuvre de politiques nationales et mondiales pour l'enseignement secondaire et supérieur aux impératifs économiques et budgétaires des partisans du néolibéralisme, qui voudraient sacrifier la plupart des valeurs fondamentales (notamment certains aspects primordiaux des politiques en matière d'enseignement secondaire et supérieur) au profit de la « baguette magique » du marché ou d'une « décentralisation » au nom du peuple. Ce type de raisonnement, qui prévaut malheureusement dans la plupart des pays du Tiers Monde à l'heure actuelle, souvent avec le soutien explicite du FMI et de la Banque mondiale, ne fera qu'aggraver les inégalités d'accès à l'éducation de façon irréversible. Ceux qui ambitionnent d'entreprendre des études supérieures et en ont les moyens arriveront certainement en tête, tandis que les jeunes issus d'un milieu analphabète et défavorisé seront laissés au bord du chemin.

Nous citerons à titre d'exemple les frais de scolarité obligatoires. Ils s'inspirent de la tendance néolibérale, selon laquelle il incombe à l'utilisateur de financer directement l'enseignement à tous les niveaux, mais principalement aux niveaux secondaire et supérieur. L'introduction des droits de scolarité a été le résultat à la fois d'une politique d'austérité imposée par les gouvernements et de l'avancée du phénomène de mondialisation dominé par la loi du marché.

Cette pratique s'est développée dans un climat de critique de plus en plus violente à l'égard du rôle de l'État et du bien-fondé de son action. Les établissements financiers internationaux et les pays du G-7 ont estimé que la gratuité du service public rendait celui-ci inefficace, injuste et irréalisable à long terme, tandis que les financements privés sont censés garantir l'équité, l'efficacité, la durabilité et la qualité des services d'intérêt général.

Et, pourtant, tout tend à démontrer de plus en plus les effets négatifs de ce type de financement³, qui limite notamment l'accès des plus défavorisés à de tels services. Grâce à la nouvelle approche du développement humain, qui gagne du terrain depuis quelques années, ces constats ont fini par ouvrir une brèche dans les défenses autrefois impénétrables de l'orthodoxie néolibérale.

Contrairement aux soins de santé, même dans un régime « gratuit » subventionné par l'État, la contribution familiale aux coûts de l'enseignement est considérable, tandis que le manque à gagner entraîné par la fréquentation scolaire (en ce qui concerne notamment les jeunes garçons des familles pauvres) demeure extrêmement élevé.

Par exemple, une enquête effectuée en 1992 au Kenya sur les budgets des ménages fait apparaître que les contributions directes des familles couvraient 34 % du coût total de l'enseignement primaire⁴. La proportion est nettement plus élevée en République démocratique populaire lao, d'après une étude récente de la Banque mondiale. Cependant, les taux d'abandon extrêmement élevés des écoles primaires qui caractérisent les communautés défavorisées, même lorsque la scolarité est « gratuite », notamment en période de crise comme celle que traverse l'Asie de l'Est et du Sud-Est, illustrent bien le manque à gagner considérable que représente la scolarité dans les prévisions à court terme du budget familial.

On est en droit de se demander si les frais de scolarité entraînent une grande différence dans la fréquentation scolaire, d'autant plus que les partisans d'une telle mesure affirment que les familles pauvres, lorsqu'on les interroge, se déclarent disposées à payer pour envoyer leurs enfants à l'école, car elles considèrent que l'instruction revêt une grande importance.

Ce type d'argument est mis en échec par deux considérations : tout d'abord, il y a une grande différence entre la volonté et la possibilité de payer, en particulier quand il s'agit de familles pauvres dont la bonne volonté sera toujours, par définition, plus grande que les moyens dont elles disposent. En second lieu, étant donné que, même lorsque l'enseignement primaire est « gratuit », la contribution des parents représente une part importante des dépenses totales d'un ménage pauvre, la majoration de ces dépenses par suite des droits de scolarité aura probablement une incidence négative, en particulier la hausse des défections. En fait, les familles pauvres risquent de se trouver dans une situation où elles n'auront plus les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école.

D'une façon plus générale, ce dernier point laisse à penser que, comme dans le cas des soins de santé, les pauvres sont plus vulnérables que les riches en ce qui concerne le prix de l'éducation. En raison d'une élasticité-prix de la demande relativement élevée, si le coût de l'éducation augmente même de façon marginale, la chute de la demande sera disproportionnée. Par exemple, une étude menée au Pérou⁵ a fait apparaître que, pour une même augmentation des droits de scolarité, la fréquentation scolaire dans les établissements secondaires avait beaucoup plus diminué parmi les familles rurales appartenant aux 25 % les plus défavorisés que parmi celles appartenant aux 25 % les plus riches — dans une proportion pouvant aller du double au triple ! De même, l'introduction en 1992 de frais de scolarité dans les écoles primaires du Ghana a entraîné une baisse de 4 % des inscriptions en première année, et même la Banque mondiale a reconnu que cette baisse était directement imputable au fait que les familles n'avaient pas de moyens financiers suffisants⁶. Cela semble avoir été également le cas au Zimbabwe, où les inscriptions dans l'enseignement primaire ont diminué d'environ 5 % après l'introduction de droits de scolarité,

malgré le plus grand nombre d'enfants d'âge scolaire et une hausse simultanée des effectifs dans les écoles gratuites non gouvernementales. Au Malawi, l'augmentation des frais de scolarité s'est accompagnée d'une baisse des effectifs⁷ et lorsque les droits, qui étaient relativement faibles, ont été supprimés en 1994, les inscriptions à l'école primaire ont fait un bond stupéfiant de 50 %. D'après la Banque mondiale et des études indépendantes, une baisse analogue de la fréquentation scolaire a été signalée en Côte d'Ivoire, en Indonésie, au Kenya et en Tanzanie — pays qui ont tous enregistré une augmentation sensible de leurs effectifs dans l'enseignement primaire après la suppression des droits de scolarité⁸.

Booth *et al.* ont constaté que l'adoption de programmes d'amortissement des coûts dans le domaine de la santé et de l'éducation en Zambie a eu des conséquences très nettes sur le plan socio-économique et sur la composition des effectifs⁹, en ce sens que les fillettes et les familles les plus pauvres en ont subi le contrecoup beaucoup plus que les garçons (sans doute privilégiés par leurs parents) et les familles riches ou aisées.

Comme dans le domaine de la santé, les partisans d'une éducation payante ont prétendu qu'il était possible d'augmenter les droits de scolarité au niveau primaire sans que les effectifs diminuent, si la qualité de l'éducation était simultanément améliorée de façon suffisante. Cependant, cet argument ne semble guère fondé, étant donné la grande vulnérabilité des familles pauvres à l'égard du coût de l'éducation. En outre, l'écart entre les recettes scolaires et les sommes qu'il faudrait dépenser pour assurer un enseignement de qualité est tel, dans la plupart des pays en développement, qu'il serait vain de supposer qu'une contribution familiale, quelle qu'elle soit, aux dépenses scolaires permettrait d'améliorer suffisamment l'enseignement pour que le taux d'abandon n'augmente pas dans une proportion sensible après l'introduction de droits de scolarité obligatoires.

Quelles perspectives pour l'avenir ?

Dans le cadre de la mondialisation et de l'interdépendance qui gagnent du terrain à l'échelle planétaire, l'UNESCO estime que le problème (déjà dénoncé dans le Rapport Delors) réside dans le fait que :

le fossé se creuse entre une minorité capable de faire son chemin avec succès dans le nouvel univers qui se profile à l'horizon et la majorité, qui a le sentiment d'être à la merci des événements et de n'avoir pas voix au chapitre dans l'avenir de la société, avec les risques de régression démocratique et de révolte généralisée que cela comporte¹⁰.

L'UNESCO affirme vouloir combler ce fossé grâce à l'éducation. Il s'agit certes d'un objectif louable, mais qui semble difficile à atteindre dans le processus actuel de mondialisation. Et cela est précisément dû au fait que les investissements dont nous avons tellement besoin sont devenus rares et sont décriés par les tenants du néolibéralisme et les technocrates financiers des gouvernements, partout dans le monde.

Il faudrait également définir ce que l'on entend par service d'utilité publique, en adoptant une conception élargie de l'éducation, plutôt que la vision étroite préconisée par la Banque mondiale, les grands établissements financiers internationaux et les gouvernements du G-7. Sous l'effet de la mondialisation, le développement de l'être humain et l'humanité tout entière sont dominés par les flux financiers et la logique mathématique, et, comme l'a reconnu lui-même James Wolfensohn, président de la Banque mondiale, dans son discours sur « l'exclusion sociale » à l'occasion de la réunion annuelle de la Banque mondiale et du FMI (Washington, D.C., 1998)¹¹, cela n'est plus durable d'un point de vue éthique, social, politique ou même économique, tant pour les pays industrialisés que pour les pays en développement, dans un monde toujours plus caractérisé par l'interdépendance. Les arguments proclamés avec force par Juan Somavia à la 10^e session de la CNUCED ont été encore plus convaincants. Il est urgent que ce message soit entendu.

Si certains aspects de la mondialisation (par exemple, la révolution des technologies de l'information) sont sans doute irréversibles, d'autres le sont moins, en particulier ceux qui sont le résultat de certains choix dans le domaine monétaire, fiscal et commercial. Par conséquent, l'actuelle tendance à une politique d'austérité et de rigueur monétaire à tout prix ne doit pas être considérée comme un impératif immuable. Nous avons un besoin urgent d'investissement et d'aide publique au développement dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux. Il faut aussi élargir considérablement la portée de l'enseignement et en améliorer la qualité. L'expérience de tous les pays industrialisés, et même des pays qui ont connu le « miracle économique », démontre clairement l'importance des investissements publics et de l'intervention de l'État à tous les niveaux du système éducatif, et pas seulement dans l'enseignement primaire.

La leçon est particulièrement d'actualité. Et, pourtant, le rôle de l'État est relégué au second plan et, par voie de conséquence, ses ressources et ses institutions perdent en importance. De l'autre côté, l'introduction de droits de scolarité et d'autres mesures de privatisation de l'enseignement sont adoptées dans les pays, les uns après les autres, avec des répercussions extrêmement négatives pour les pauvres et pour tous nos enfants. Nous semblons ainsi nous éloigner de plus en plus de l'objectif souhaité. En fait, en cette époque de mondialisation, l'éducation semble évoluer dans la direction opposée à celle qu'elle aurait dû prendre.

Cette tendance déplorable ne pourra être inversée que si l'on remet en cause de façon radicale le néolibéralisme économique et son application à l'enseignement et à l'ensemble des politiques sociales. Les jeunes appartenant à des milieux pauvres et défavorisés n'ont pas les moyens de s'inscrire dans des établissements privés ni de payer les droits de scolarité, qui sont le résultat de la privatisation toujours plus poussée de l'un des principaux services d'utilité publique ayant résisté à l'épreuve du temps. Nous avons espéré qu'une telle remise en question serait l'un des aspects positifs de la récente crise économique et financière mondiale. De façon paradoxale, la crise a débuté dans les pays mêmes qui avaient investi dans l'enseignement primaire. Ce furent ces mêmes pays qui réalisèrent ensuite, à leurs dépens, que cet enseignement n'était pas adapté, ni en quantité ni en qualité, à une ère de mondialisation

accélérée, dominée par l'économie et la finance. Malheureusement, au seuil du nouveau millénaire, nous devons assister à un simple « replâtrage » de l'architecture économique et financière mondiale, et non à une refonte en profondeur des modes de pensée. Ce n'est certes pas là la voie qui nous conduira à une vaste société du savoir, qui prendra son assise non seulement sur l'enseignement primaire mais aussi sur l'enseignement secondaire à la portée de tous.

Notes

1. L'auteur a rédigé le document à partir duquel le présent texte a été établi lorsqu'il était codirecteur de Focus on the Global South à l'Institut de recherche sociale de l'Université Chulalongkorn (Bangkok, Thaïlande) et conseiller régional du Save the Children Fund (Royaume-Uni), Bureau régional pour l'Asie de l'Est et du Sud-Est (SEAPRO). Le document initial avait été préparé à l'occasion de la Conférence UNESCO-ACEID sur l'« Enseignement secondaire et la jeunesse à la croisée des chemins » (10-13 novembre 1998, Bangkok, Thaïlande).
2. On entend par « service d'utilité publique » un service qui bénéficie à l'ensemble de la société et pas seulement à l'individu auquel il s'adresse. Par conséquent, des politiques de prix soumises aux lois du marché et déterminées en fonction de l'offre et de la demande seront, par définition, inadaptées et ne pourront correspondre aux avantages réels qu'offrent ces services d'utilité publique pour la société. Il a toujours été admis que, en raison des avantages considérables qu'ils présentent pour l'ensemble du corps social et pour toutes les générations, de tels services devaient être mis gratuitement à la disposition des citoyens par l'État, mais, depuis les vingt dernières années, ce consensus s'est effrit. Parmi les autres services traditionnellement reconnus comme d'utilité publique, il faut citer ceux qui engendrent de vastes économies d'échelle sur le plan de la production ou de la distribution, ou encore ceux dont la production et/ou la mise à disposition par l'État est jugée souhaitable parce qu'ils suscitent un vaste intérêt du public. Ces deux dernières catégories ne sont pas envisagées dans le présent document.
3. On trouvera un excellent résumé des publications sur ce sujet dans S. Reddy, *Is there a case for user fees in basic social services?* [Faut-il faire payer les services sociaux de base?], Harvard University et Centre for Development Economics, Delhi School of Economics, Inde. (Document présenté à l'occasion du deuxième atelier sur l'économie appliquée au développement, 6-10 janvier 1996.)
4. *Kenya poverty assessment* [Évaluation de la pauvreté au Kenya], Washington, D.C., Banque mondiale, 1995.
5. P. Gertler et P. Glewwe, *The willingness to pay for education in developing countries : evidence from rural Peru* [Les pays en développement sont-ils prêts à payer pour l'éducation : exemple du Pérou rural], Washington, D.C., Banque mondiale, 1989.
6. *Ghana : primary school development project* [Ghana : projet de développement des écoles primaires], Washington, D.C., Banque mondiale, 1993. (Rapport d'évaluation du personnel.)
7. M. Bray et K. Lillis, (dir. publ.), *Community financing of education* [Financement de l'éducation par la communauté], Oxford, Royaume-Uni, Pergamon Press, 1988.
8. *Priorities and strategies for education* [Priorités et stratégies dans le domaine de l'éducation], Projet de rapport, Washington, D.C., Banque mondiale, 1994; M. Lockheed, A. Verspoor et al., *Improving primary education in developing countries* [Améliorer

- l'enseignement primaire dans les pays en développement], Londres, Oxford University Press, 1991.
9. D. Booth *et al.*, *Coping with cost recovery* [Stratégies d'amortissement des coûts], Rapport adressé à l'ASDI par l'intermédiaire de l'Unité des études sur le développement, Département d'anthropologie sociale, Université de Stockholm, Suède, 1995.
 10. *Draft declaration* [Projet de déclaration], Conférence de Melbourne : l'éducation pour le XXI^e siècle dans la région Asie-Pacifique, avril 1998.
 11. James D. Wolfensohn, *The other crisis* [L'autre crise], document présenté à la réunion annuelle de la Banque mondiale et du FMI, Washington, D.C., 6 octobre 1998.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, SCIENCES SOCIALES ET DÉVELOPPEMENT NATIONAL AU NIGÉRIA¹

Geoffrey I. Nwaka

Cet article fait le tour du débat qui se déroule actuellement sur la fonction de l'enseignement supérieur dans le développement national et évalue la contribution de la recherche et des connaissances en sciences sociales aux politiques et aux pratiques ayant cours en matière de développement. Il s'interroge sur la manière dont les universitaires, et plus particulièrement les spécialistes des sciences sociales, pourraient travailler de concert avec décideurs et praticiens afin de faire avancer la réflexion sur le développement et favoriser ainsi le progrès national général.

Nous nous trouvons, semble-t-il, devant une situation paradoxale qui nous oblige à réexaminer le rôle et les méthodes des sciences sociales : l'essor des connaissances et des travaux dans ce domaine est allé de pair en Afrique avec une intensification croissante des problèmes sociaux et politiques et une dégradation générale des niveaux de vie. Quarante-cinq des cinquante-trois pays que compte le continent, dont le Nigéria, figurent aujourd'hui au rang des pays les moins avancés de la planète, et l'analphabétisme, le chômage et la maladie y sont des fléaux de première grandeur. Selon l'Organisation des Nations Unies, l'Afrique totalise plus de la moitié des décès causés par des conflits dans le monde, à quoi s'ajoutent plus de 8 millions de

Langue originale : anglais

Geoffrey I. Nwaka (Nigéria)

Professeur d'histoire et doyen de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales de l'Abia State University à Uturu. Titulaire d'une maîtrise de l'Université de Birmingham (Royaume-Uni) et d'un doctorat obtenu à la Dalhousie University (Canada). Ses recherches portent sur les problèmes passés et présents que soulèvent l'urbanisme et l'environnement dans les pays en développement. Ancien conseiller spécial auprès du gouverneur de l'État d'Imo. A signé un grand nombre de publications.

réfugiés et de personnes déplacées (ONU, 1998 ; Gertzel, 1995). Presque toutes les institutions dont dépend la modernisation accusent un recul très net par rapport à leurs débuts prometteurs dans les années 60 et 70.

Les sciences sociales ont pour principal sujet d'étude la culture et la société humaines, de sorte qu'elles devraient, par définition, se trouver à l'avant-garde des efforts déployés pour le rétablissement et le renouveau de l'Afrique. « Comment se fait-il, s'interroge Edwards, que tant de discours, d'écrits et de crédits consacrés au développement aient si peu d'effets sur les problèmes qu'ils sont censés résoudre ? » (1989). On commence ainsi à se demander si les résultats de l'enseignement supérieur, qui est censé servir de réservoir national d'idées au service de la résolution des problèmes, justifient les ressources qu'on lui consacre et si chercheurs et décideurs se concertent suffisamment pour bénéficier de leurs lumières respectives.

Même s'il existe d'autres sources de production et de diffusion des connaissances en sciences sociales — les médias, l'Église, les organismes de recherche indépendants, etc. — qui font un travail utile, les faiblesses actuelles des sciences sociales, sur le plan de la qualité comme des résultats, se comprennent mieux quand on les replace dans le contexte de la crise institutionnelle dont souffre depuis plusieurs années l'enseignement supérieur au Nigéria. Les difficultés économiques des années 80 et 90 ont obligé à réduire le budget de l'enseignement supérieur et à lui accorder une moindre priorité au moment où ce secteur devait faire face à une demande accrue et connaissait une expansion rapide. D'où, inévitablement, une certaine instabilité dans les universités et une baisse sensible de la qualité et du niveau de l'enseignement et de la recherche. Nous étudierons les rapports entre pouvoirs publics et enseignement supérieur, en particulier dans le domaine délicat du financement public et du contrôle exercé par l'État, en vue de déterminer jusqu'à quel point il convient que ce dernier s'intéresse aux activités des institutions concernées et intervienne dans leurs affaires, et quelles sont les limites à assigner à la liberté et à l'autonomie qu'elles revendiquent. Nous tenterons de voir de quelles façons les universités et autres établissements apparentés pourraient améliorer leur situation financière, réduire leur dépendance à l'égard des pouvoirs publics et nouer des liens de partenariat aussi bien avec l'État qu'avec la collectivité.

Nous montrerons que le découpage traditionnel en un certain nombre de disciplines sur lequel reposent les programmes de recherche et de préparation aux diplômes du premier et du second cycle est, à bien des égards, contraire à la logique et demande depuis longtemps déjà à être revu et mieux adapté aux interrelations entre connaissances et problèmes de développement, de manière à renforcer la pertinence des sciences sociales. La stricte application de ce découpage tend à produire un cloisonnement artificiel du savoir et à encourager une organisation fragmentée, incohérente et intellectuellement fermée de l'enseignement et de la recherche dans le domaine des sciences sociales. Nous examinerons les structures et les approches propres à se substituer à cette organisation, ou à la compléter, auxquelles réfléchissent de nombreux spécialistes de l'éducation soucieux d'instaurer une meilleure communication entre les disciplines et d'articuler plus étroitement l'enseignement et la recherche, d'une part, la résolution des problèmes et la pratique du dévelop-

pement, d'autre part (Gibbon, 1998; Wallerstein *et al.*, 1998; Marks, 1992; Edwards, 1989; Cernea, 1995). Enfin, nous explorerons différents moyens de jeter un pont entre chercheurs et décideurs, et d'en finir avec la suspicion et les querelles qui les empêchent de communiquer et de se comprendre.

Nous concluons notre article par quelques remarques plus générales sur la difficulté de promouvoir le développement national dans un pays en proie à une instabilité chronique et soumis aux contraintes que lui impose un environnement économique international hostile. Les pays créanciers et les institutions financières internationales semblent désormais avoir pris en main l'élaboration des politiques et le processus du développement — avec leurs propres consultants, leurs propres priorités de recherche et leurs propres directives toutes faites. Comment faire pour renforcer les capacités locales en matière de recherche, mobiliser les connaissances et les compétences nationales, et les mettre plus systématiquement à contribution pour arriver à relever ces défis et à résoudre les autres problèmes liés au développement ?

Tribulations de l'enseignement supérieur et crise de la qualité

Condamnés, semble-t-il, à un déclin inéluctable, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur du Nigéria ne sont plus que l'ombre de ce qu'ils étaient au temps de leur splendeur. La diminution des crédits alloués et l'accroissement incontrôlé du nombre d'étudiants ont nui à la qualité des programmes et des résultats considérés naguère comme d'un excellent niveau dans le pays et à l'étranger. En 1990, le Nigéria comptait quelque 36 universités, dont 20 appartenant au gouvernement fédéral, et 69 instituts de technologie et autres écoles supérieures, dont 17 établissements fédéraux. Les autorités des différents États fédérés ont créé leurs propres universités et instituts, parfois plus par souci de prestige que pour répondre à des priorités et à des besoins éducatifs rationnellement établis (Atteh, 1996; Biobaku, 1985). Des structures et des services conçus à l'origine pour des populations beaucoup plus réduites ont dû faire face, ces dernières années, à un accroissement considérable des effectifs, source pour eux de graves difficultés. C'est ainsi que la principale université d'Ibadan a dû accueillir quelque 14 000 étudiants en 1991, soit deux fois plus qu'en 1972, sans développement notable de son infrastructure.

La suppression des bourses d'études dans le cadre du programme d'ajustement structurel mis en œuvre au milieu des années 80 (République fédérale du Nigéria, 1987) oblige aujourd'hui les étudiants, leurs parents, ainsi que les autres bénéficiaires de l'enseignement supérieur, à consentir un plus gros effort financier pour des services de qualité incertaine. Le rapport Coombe (1991) brosse un tableau assez juste de la situation désastreuse qui règne dans les universités :

Voici comment une étudiante décrit sa journée à l'université. Elle se lève avant l'aube, roule la natte sur laquelle elle dort et quitte la chambre qu'elle partage dans la résidence universitaire avec onze de ses camarades. La pièce a été conçue au départ pour accueillir deux étudiantes, puis des lits à deux étages ont été installés pour permettre d'en loger quatre. À pré-

sent, la chambre a donc quatre locataires officielles. Pour partager les frais, celles-ci sous-louent une partie de l'espace à huit occupantes clandestines. L'eau est rare à l'université [...]. Munie d'un seau, notre étudiante va faire la queue au robinet collectif. Les mauvais jours, elle doit patienter des heures avant de pouvoir remplir son seau, retourner se laver et faire du thé. Il lui faut décider si elle va prendre son seul repas de la journée le matin (« un-zéro-zéro »), à midi (« zéro-un-zéro ») ou le soir (« zéro-zéro-un »). Elle se rend ensuite dans la salle de cours (bondée) où il n'y a que des places debout [...]. Les étudiants qui ne voient rien copient de leur mieux les notes que prennent leurs condisciples mieux placés. Après le cours, ceux qui ont de l'argent peuvent acheter un polycopié au maître de conférences. C'est pour le conférencier une activité secondaire, qui complète un salaire que sont venues rogner la dévaluation et l'inflation. Il recommande des lectures, mais la bibliothèque ne possède pas ces livres (Coombe, 1991, p. 2).

Enseignants et étudiants ne peuvent se tenir au courant des principales avancées réalisées dans leur discipline et ils sont presque totalement coupés de la recherche internationale. La pénurie de devises a contraint les bibliothèques universitaires à limiter de manière drastique leurs acquisitions, et en particulier les abonnements à des revues spécialisées. Le manque de matériel et la dévalorisation des diplômes en termes de rémunération et de prestige ont porté atteinte au moral des chercheurs et des enseignants, ébranlé leur confiance en leur mérite professionnel. Les moins persévérants sont poussés par l'instinct de survie à rechercher un ou deux emplois complémentaires ou cèdent à la vénalité, à l'opportunisme et autres comportements indignes et contraires à la déontologie. Ainsi s'expliquent le niveau intellectuel de plus en plus médiocre et la baisse de qualité générale de l'activité universitaire que l'on observe dans nombre de nos établissements d'enseignement supérieur (Ajayi *et al.*, 1996; Atteh, 1996; Coombe, 1991).

Ces institutions en pleine débâcle ne peuvent produire que des diplômés et des chercheurs d'un piètre niveau. Selon un récent rapport, sur 836 programmes de premier et de second cycle ayant fait l'objet d'une demande d'agrément en 1990-1991, 185 seulement satisfaisaient aux critères requis sur le plan des contenus, de la dotation en personnel et des moyens matériels; 79 furent rejetés et pas moins de 525 n'obtinrent le feu vert qu'à titre provisoire (Sanyal *et al.*, 1995). Dans beaucoup de disciplines, les diplômés trouvent un marché du travail déjà saturé, et les compétences professionnelles, les qualités morales et le comportement de ceux qui parviennent à décrocher un emploi laissent, de l'avis général, beaucoup à désirer. Il n'est donc pas exagéré de dire que la contribution globale de l'enseignement supérieur au développement national n'est plus véritablement assurée.

Cette situation est en partie l'aboutissement de la longue période durant laquelle le pays a connu un régime militaire et le résultat de la détérioration qu'a subie la gestion interne des établissements d'enseignement supérieur. Les tensions politiques et les traumatismes économiques des années 80 et 90 ont empoisonné les rapports entre les pouvoirs publics et l'université (rapports déjà difficiles dans les périodes les plus favorables). Les choix budgétaires du gouvernement ont sans cesse relancé le débat sur l'obligation qu'ont ces institutions de rendre des comptes et sur le degré

d'autonomie qu'il convient de leur accorder. Par tradition, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur sont les dépositaires de la conscience publique et portent en toute indépendance un regard critique sur les politiques gouvernementales et la société en général. Ce rôle, elles ne peuvent s'en acquitter que si leur sont reconnus le droit à la liberté d'enseigner et de faire de la recherche, et celui de débattre et de publier des travaux sans craindre la censure ou les tracasseries du pouvoir politique ou de l'administration. Au Nigéria, le régime militaire longtemps demeuré au pouvoir n'a laissé aux partis politiques et aux organes de presse d'autre choix que de capituler ou de disparaître, ce qui a eu pour effet d'attiser l'activisme des chercheurs, des enseignants et des étudiants, qui ont contesté de plus belle la légitimité et les politiques de l'armée. Soucieux en général de bâillonner les esprits indépendants, les régimes qui se sont succédé à la tête du pays ont entrepris de réprimer brutalement les intellectuels, en harcelant et en intimidant les enseignants, les chercheurs et les étudiants, avec l'aide d'informateurs et d'agents infiltrés sur les campus (ainsi que, bien souvent, le concours des présidents et autres hauts responsables des universités). Les universités sont accusées de mettre en péril l'ordre établi, d'être indisciplinées et potentiellement subversives. Des responsables gouvernementaux les ont montrées du doigt en les qualifiant de « vaches sacrées », de tours d'ivoire élitistes et en dénonçant leur indifférence hautaine face aux problèmes concrets de la société qu'elles ont pour mission de servir. On disqualifie les universitaires, à qui l'on reproche leur verbalisme, leur penchant pour la théorie et leur tendance à considérer comme un dû le prestige et les privilèges dont ils jouissent, et on se refuse à les laisser décider seuls de leurs activités ou à leur permettre d'évaluer eux-mêmes leur contribution à la nation (Sutherland-Addy, 1993 ; Daly, 1979).

Jusqu'à un certain point, il incombe aux pouvoirs publics d'inciter les universités et autres établissements d'enseignement supérieur à rompre avec des traditions et des orientations héritées de l'ère coloniale pour épouser les objectifs présents et urgents des politiques nationales. C'est aussi aux pouvoirs publics de veiller à ce qu'ils fassent bon usage, dans le sens de l'intérêt général, des crédits qui leur sont alloués. Les universités et autres institutions apparentées admettent parfois devoir rendre des comptes — mais aux contribuables et à la société en général, et non pas exclusivement à chaque gouvernement qui accède au pouvoir. Comme l'a fait observer le professeur Boateng, si le gouvernement qui paie les musiciens est en droit de leur imposer une partition, il ne lui appartient pas de leur dire comment la jouer (Sanyal *et al.*, 1995, p. 229). Toute la difficulté est bien sûr de trouver le juste équilibre entre le contrôle exercé par l'État et l'autonomie interne, de sorte que la liberté académique ne soit pas perçue comme synonyme d'immunité ou de privilège réservé à une élite, ou qu'il n'en soit pas fait un usage sélectif et partisan dans l'enceinte des universités et à l'extérieur. Nous reviendrons plus loin sur la difficile question du financement public et du contrôle des établissements d'enseignement supérieur par l'État et sur la manière dont ces établissements pourraient renforcer durablement leurs ressources propres de façon à réduire leur dépendance à l'égard des pouvoirs publics sans pour autant compromettre leur mission première, à savoir l'enseignement et la recherche.

Sciences sociales et développement national : un lien ténu

Il est urgent de réfléchir à la manière dont ces deux processus que sont la recherche en sciences sociales et l'élaboration des politiques s'articulent et se complètent. On a déploré les nombreuses déficiences dans les modes de production, de diffusion et d'utilisation du savoir universitaire qui empêchent ce savoir de déboucher aisément ou automatiquement sur des principes ou des mesures pratiques (Bathgeber, 1998 ; Glover, 1995 ; MacNeil, 1990). La recherche est plus souvent déterminée par l'offre que par la demande. Du côté de l'offre, certains de nos établissements d'enseignement supérieur fonctionnent encore selon un modèle hérité de l'époque coloniale et restent attachés aux idéaux du passé — quête du savoir considéré comme une fin en soi — ou à l'objectif limité qui consiste à former une élite locale pour les besoins de la décolonisation et de l'africanisation. Cette attitude a influé sur la forme et le contenu des programmes, dans lesquels fort peu de place est faite à la résolution concrète des problèmes ou à la formation aux professions intellectuelles (voir Sawadogo, 1995 ; Ngara, 1995).

Aujourd'hui, les gouvernements, les bailleurs de fond et le secteur privé voient d'un œil de plus en plus réticent les programmes d'enseignement et de recherche n'ayant au mieux qu'un lointain rapport avec les problèmes pratiques que soulève le développement. La recherche est souvent fragmentée et étroitement compartimentée, chaque discipline ayant son domaine réservé, et les résultats, qui reflètent dans bien des cas les désaccords idéologiques entre courants de pensée rivaux, sont généralement ambigus, peu concluants, voire parfois contradictoires. Les conclusions sont en général trop critiques et rarement assorties de propositions concrètes ou d'options claires de nature à guider les choix politiques. Le fait qu'aujourd'hui les spécialistes nigériens des sciences sociales n'ont guère accès aux publications récentes, n'ont que peu de possibilités de se familiariser avec les techniques d'analyse modernes et demeurent dans l'ignorance du discours et des tendances de leur discipline dans le reste du monde, nuit à la qualité de leurs travaux et de leur contribution au progrès des connaissances. En outre, les chercheurs ont tendance en général à ne communiquer qu'entre eux ou avec leur propre public (ou marché) captif. Ceux de leurs travaux qui sont malgré tout publiés (quel qu'en soit l'intérêt) ne connaissent qu'une diffusion et un accueil extrêmement limités, ces travaux ne bénéficiant pas d'une publicité suffisamment large pour parvenir entre les mains de ceux à qui ils seraient utiles. Certes, le taux d'analphabétisme élevé et les difficultés techniques et logistiques auxquelles se heurtent les éditeurs limitent sérieusement les possibilités de diffuser ces résultats ; il n'en est pas moins impératif d'améliorer les services documentaires et les canaux de diffusion de façon à ce que ces travaux puissent être répercutés par la presse et les systèmes d'information nationaux. Il doit en être rendu compte dans une langue simple et accessible, débarrassée des termes et du jargon techniques, des graphiques et des considérations « méthodologiques » qui rebutent parfois le profane. Cela pourrait être fait notamment au moyen de lettres

d'information, de résumés ou de rapports de recherche, de comptes rendus analytiques et d'études ou de documents de travail, ainsi que par une meilleure diffusion des calendriers d'activité et des rapports annuels des établissements d'enseignement supérieur (Dankckwor, 1990 ; Zeleza, 1997a ; MacNeil, 1990).

De telles mesures ne suffiraient pas toutefois à lever les nombreux obstacles qui empêchent chercheurs et décideurs de collaborer de façon efficace, étant donné que chaque camp a sa propre conception de sa tâche. Les décideurs et les responsables politiques sont en général tenus de produire des résultats rapides, alors que la recherche, pour être de qualité, nécessite un travail plus systématique, plus réfléchi et donc plus lent. Les universitaires n'anticipent pas suffisamment les problèmes et proposent rarement des mesures préventives, et le lien semble des plus fragiles entre la recherche proprement dite et l'application de ses résultats. De leur côté, les décideurs réclament des travaux qui présentent une utilité concrète et des connaissances « générées et développées dans le cadre de leur application et non pas élaborées préalablement à cette application par un groupe distinct de praticiens » (Gibbon, 1998). Ils sont en quête de moyens plus « souples d'intégrer la recherche aux programmes d'enseignement de façon qu'il soit possible de mettre en application les résultats de l'enseignement au fur et à mesure, et non après coup » (AID-Watch, 1999). Il y a là une rupture — à moins que ce n'en soit le prolongement — avec l'approche traditionnelle selon laquelle :

C'est une erreur d'attendre de la recherche universitaire qu'elle produise des résultats commercialement exploitables, car il s'agit pour l'essentiel de recherche pure. C'est à l'entreprise qu'il appartient de transformer les résultats de la recherche fondamentale en produits commerciaux en faisant de la recherche appliquée dans ses propres laboratoires ou en finançant de tels travaux au sein des universités (Biobaku, 1985).

Du côté de la demande, décideurs et praticiens contribuent eux aussi à rendre plus difficiles le dialogue et la coopération qui devraient être de règle entre les chercheurs des universités et eux-mêmes. Ils semblent souvent considérer la recherche universitaire avec dédain comme une activité ésotérique ne se souciant guère des enjeux politiques et économiques avec lesquels eux-mêmes doivent compter, enjeux qui obligent à concilier des intérêts sociaux et commerciaux conflictuels. Face à ces différents intérêts acquis, des résultats objectifs et scientifiquement fondés aux yeux des chercheurs peuvent se révéler embarrassants pour les politiques ou peu opportuns du point de vue commercial. C'est pourquoi il n'est pas rare que des services gouvernementaux ou des entreprises commerciales confient à leurs propres consultants ou à une commission d'enquête, ou encore à une équipe spéciale de composition *ad hoc* créée à cet effet, le soin exprès de se pencher sur telle ou telle question et de donner son avis sur la politique à suivre. Le rapport qui leur est soumis est ensuite relu et corrigé, et un « livre blanc » publié pour servir de guide aux décisions et aux mesures officielles. De fait, depuis la réforme en 1988 de la fonction publique au Nigéria, les ministères fédéraux sont tenus de constituer en leur sein leur propre unité de recherche et d'analyse des politiques, afin d'éviter les complications liées à

la recherche universitaire (Ikpi et Olayemi, 1997). Cette sorte de « science captive » tend à brider l'indépendance et l'objectivité du chercheur, et inspire de ce fait une certaine méfiance au spécialiste des sciences sociales (Glover, 1995 ; MacNeil, 1990 ; Garrett et Islam, 1998 ; Edwards, 1996). À quoi s'ajoute que les fréquents changements de gouvernement et de cap auxquels on a assisté au Nigéria depuis la fin de la guerre civile ont introduit bon nombre d'incohérences et d'inconséquences dans le processus d'élaboration des politiques.

Pire encore, la plupart des organismes d'aide bilatérale et multilatérale ont alloué, dans le cadre de leurs programmes, des sommes considérables à des composantes spécialisées dans les services consultatifs qui emploient des dizaines de milliers d'« experts étrangers ». En minimisant l'utilité du savoir local, cette conception de l'assistance technique amplifie parfois les effets de la dépendance et sape les efforts consentis au niveau local pour renforcer les capacités. On a vivement critiqué l'inefficacité de cette conception de l'aide et de la coopération en matière de développement, arc-boutée sur les services consultatifs, et sa tendance « à porter sur les problèmes locaux un diagnostic concordant avec des hypothèses et des solutions prédéfinies », là où il conviendrait plutôt de déterminer de façon empirique la manière dont sont perçues localement les difficultés et les priorités, et de mettre à profit les connaissances et les compétences locales pour résoudre les problèmes (Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 1998 ; Mkandawire, 1998 ; Mascelli et Sottas, 1996). Une publication récente fait observer que :

plus de 100 000 expatriés originaires d'Europe et d'Amérique du Nord travaillent actuellement en Afrique subsaharienne, la plupart pour la Banque mondiale, l'USAID et les organismes d'aide au développement ; ils sont beaucoup plus nombreux qu'au moment de l'indépendance en 1960. Plus de 4 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique sont dépensés chaque année en Afrique au titre de l'assistance technique étrangère, essentiellement pour financer des services d'analyse des politiques et des services de consultants (Atteh, 1996, p. 36, extrait d'un rapport de la Banque mondiale).

On s'inquiète aussi du risque que cette culture fondée sur le coûteux recours à des consultants et à des chercheurs travaillant au contrat ait pour effet de diluer et de saper ce qui fait la spécificité et la rigueur de la recherche universitaire, dont les méthodes d'investigation traditionnelles se verraient supplantées, en partie ou en totalité, par les rapports d'évaluation de projets, les rapports de faisabilité et autres rapports de consultants (Buchert et King, 1996, en particulier p. 105-111). Le défi consiste, là encore, à trouver les moyens d'amener les décideurs et les chercheurs à comprendre la culture, les besoins et les contraintes de l'autre camp, à préserver l'essence de la recherche tout en renforçant l'utilité et la capacité de s'adapter aux réalités concrètes, et de maintenir un juste équilibre entre, d'un côté, la recherche fondamentale et théorique, et de l'autre, la recherche appliquée que l'on presse de produire des résultats utiles aux décideurs.

Autre point plus préoccupant encore : ni les chercheurs ni les décideurs ne prennent suffisamment au sérieux les intérêts et les points de vue des bénéficiaires

théoriques de la recherche et du développement. Edwards (1989) tient que « bon nombre de travaux de recherche classiques sont dépourvus de toute utilité parce que conçus pour la satisfaction du chercheur plus que pour celle du sujet de la recherche ». C'est dire qu'il faudrait une approche de la recherche et du développement davantage axée sur la participation et la consultation des bénéficiaires, et des programmes d'étude qui, en matière de développement, soient plus activement tournés vers l'extérieur et les réalités locales.

Repenser le rôle et la mission de l'enseignement supérieur

Il faut être d'un optimisme à tous crins pour ne pas être tenté de baisser les bras face à la situation actuelle de l'enseignement supérieur au Nigéria ; mais cette situation pourrait être l'aiguillon et l'occasion que l'on attendait pour réexaminer la mission de l'enseignement supérieur et le rôle des sciences sociales. Les idées ne manquent pas sur ce que devraient être les principaux ingrédients de la réforme nécessaire. Les organismes internationaux d'aide au développement, y compris la Banque mondiale, apparaissent aujourd'hui tout aussi soucieux que les gouvernements nationaux de trouver les moyens de revitaliser et stabiliser l'enseignement supérieur. Les différents groupes de travail de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), en collaboration avec l'Association des universités africaines (AUA), l'UNESCO, l'Association des universités du Commonwealth et divers organismes indépendants de recherche, fondations et agences d'aide au développement, ont émis quantité d'idées et de recommandations concernant les mesures que devraient prendre les autorités nationales, la communauté internationale et les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes (voir les différents bulletins et rapports de l'AUA et de l'ADEA ; Association des universités africaines et Banque mondiale, 1997 ; Sanyal *et al.*, 1995 ; Coombe, 1991). Ce qui fait défaut, semble-t-il, c'est la volonté politique et les ressources qui permettraient de mettre en œuvre les changements voulus.

Financement et contrôle sont, nous l'avons vu, au cœur des difficultés. De l'avis de certains auteurs, la première étape du processus de redressement consisterait à « apprivoiser l'État » et à redéfinir l'ordre de ses priorités. La plupart des établissements d'enseignement supérieur sont financés à 80 % par les deniers publics, de sorte que le pouvoir peut être tenté de les considérer comme de simples organismes paraétatiques ou comme une extension de l'appareil de l'État qu'il est en droit de contrôler et de discipliner — par exemple en nommant les conseils d'administration, les principaux responsables administratifs, ou même en décidant des niveaux d'admission, des conditions d'emploi du personnel, etc. Or, c'est précisément dans ces domaines que se produisent le plus souvent des frictions, chercheurs, enseignants et étudiants affirmant souvent leurs droits avec vigueur et résistant à ce qu'ils perçoivent comme un excès d'autorité ou une atteinte aux libertés académiques et à l'autonomie des universités. Il n'est pas aisé de dire où se situe le juste milieu entre autonomie des établissements et contrôle de l'État, car les modèles varient d'un pays à l'autre, selon le système politique et le style de gouvernement. Le modèle autori-

taire et centralisé mis en place au Nigéria par le régime militaire implique des mécanismes de contrôle répressifs qui ne sont pas ceux que l'on s'attendrait à trouver dans un système démocratique et véritablement fédéral. Quoi qu'il en soit, l'objectif vers lequel on doit tendre est de favoriser un dialogue constructif, la compréhension et le partenariat entre le gouvernement et les établissements d'enseignement supérieur à travers, par exemple, des projets et programmes conjoints, une participation croisée aux commissions, comités et conseils, l'échanges de personnel dans le cadre de missions de courte durée, etc., de façon à ce que les pouvoirs publics, devenus plus confiants, puissent accepter peu à peu de substituer au contrôle direct une supervision exercée par le truchement d'organes intermédiaires. Comme l'a noté un observateur :

Le gouvernement et la société doivent reconnaître que le rôle des universités a été de tout temps de contester l'ordre établi. Leur travail consiste par nature à questionner et à tenter de mieux comprendre. Ce travail peut aussi irriter ou provoquer ; mais c'est un risque qu'a toujours accepté toute nation décidant de se doter d'une université (Association des universités africaines et Banque mondiale, 1997).

De leur côté, les établissements d'enseignement supérieur devront faire un gros effort pour remettre de l'ordre dans leurs affaires et rattraper le temps perdu s'ils veulent restaurer leur image ternie et gagner la confiance et les bonnes dispositions du gouvernement comme de l'opinion publique. Il leur faudra repenser leur rôle et leur mission, et moderniser leurs programmes et leurs méthodes de gestion. Améliorer leurs mécanismes internes d'autoréglementation et de responsabilité contribuerait pour beaucoup à dissuader les pouvoirs publics de les soumettre à une surveillance et à une tutelle excessives, comme ils ont tendance à le faire aujourd'hui. En d'autres termes, les établissements d'enseignement supérieur doivent viser une transparence accrue, un meilleur rapport coût-efficacité et un mode de fonctionnement plus démocratique et plus décentralisé. Tout en restant fidèles, sans compromis, aux idéaux élevés que traduit l'image de la « tour d'ivoire », ils doivent en éviter les connotations négatives et péjoratives. De même, il convient qu'ils découragent fermement en leur sein les tendances aberrantes à la rivalité, entre groupes ethniques, États fédérés ou clans, qui ont pour effet de consacrer la médiocrité.

On a maintes fois souligné la nécessité d'une planification stratégique pour établir les priorités et rationaliser les programmes, et pour créer des centres d'excellence nationaux et régionaux qui offriraient une efficacité et un impact accrus du fait de la réduction des coûts et de la mise en commun des ressources et des compétences. Hélas, telle est leur quête de fonds supplémentaires que les universités, instituts de technologie et écoles supérieures semblent perdre de plus en plus de vue leur mission et leur rôle essentiels ! La prolifération d'universités créées par le gouvernement central, les États fédérés et, à présent, certains intérêts privés a abouti à une multiplication et à une duplication des cours et des programmes, y compris dans les établissements censés former des cadres intellectuels, des techniciens ou des agronomes (Ngara, 1995 ; Ajayi *et al.*, 1996).

L'insuffisance des crédits est la raison principale de cette confusion. Les universités et autres établissements d'enseignement supérieur devront trouver des moyens légitimes d'obtenir le surcroît de ressources financières qui leur est nécessaire et d'être moins tributaires des subsides de l'État. Pouvoirs publics, bénéficiaires et autres parties prenantes devront se partager le coût de l'enseignement supérieur. On presse les établissements de diversifier leurs sources de revenus, de faire davantage preuve d'esprit d'entreprise et de monnayer leurs connaissances et leurs compétences en vue de rénover leur infrastructure et leurs activités d'enseignement et de recherche avec les fonds ainsi collectés. Cela est juste dans une certaine mesure, et mieux vaudrait que l'État et les bailleurs de fonds mettent à profit et aident à renforcer la recherche locale plutôt que de l'affaiblir en faisant indûment appel à des consultants extérieurs. Certaines tentatives entreprises pour renflouer les caisses en acceptant inconsidérément un plus grand nombre d'étudiants risquent d'aller à l'encontre du but recherché. Il faut s'efforcer d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur sans sacrifier la qualité, et équilibrer au mieux effectifs et équipement, quitte à réduire les inscriptions dans certaines disciplines traditionnelles. Il importe de ne pas priver l'enseignement et la recherche, vocation première des universités, d'une part des ressources limitées qui sont disponibles en vue de financer la fourniture de services communautaires ou connexes, ou encore de programmes de rattrapage ou autres dont pourraient parfaitement se charger d'autres secteurs ou d'autres niveaux du système d'éducation. Une partie de cette remise en question suppose d'importants changements dans le domaine des sciences sociales.

Restructurer les sciences sociales pour en accroître la pertinence

Nous avons attiré l'attention sur les diverses façons dont on classe les sciences sociales en différents endroits, et sur les obstacles à la communication et à la compréhension que l'on rencontre d'une part au sein de la communauté des chercheurs, et d'autre part entre ces derniers et les décideurs et administrateurs. Les difficultés liées aux chevauchements des différentes disciplines sont trop bien connues pour que nous y revenions. Il est indispensable, bien évidemment, de repenser l'organisation des sciences sociales et d'en actualiser les méthodes afin de redorer leur blason et d'accroître leur pertinence et leur utilité sociales.

De nouveaux courants de réflexion en sciences sociales sont favorables à une meilleure communication entre les disciplines traditionnelles, mais aussi entre celles-ci et le monde profane, l'étroite spécialisation de ces disciplines cédant le pas à une approche transdisciplinaire élargie et plus souple. Comme l'a noté récemment un auteur, « le temps n'est plus où les chercheurs pouvaient rester retranchés dans leur domaine propre [car] aucune discipline n'est capable à elle seule d'appréhender dans sa totalité le processus du développement ». Dans son rapport publié en 1995 sur la restructuration des sciences sociales, la Commission Wallerstein remet en question la logique du découpage actuel des disciplines et constate que « le consensus concernant les disciplines traditionnelles n'est plus aussi vigoureux qu'autrefois ».

Elle presse les scientifiques d'innover et « d'élargir le champ de l'activité intellectuelle sans s'inquiéter des frontières actuelles entre disciplines » :

Adopter une perspective historique n'est pas après tout l'apanage de ceux que l'on appelle les historiens. C'est un impératif pour tous les chercheurs en sciences sociales [...]. Les problèmes économiques ne sont pas le domaine réservé des économistes. Ils sont au cœur de toute analyse en sciences sociales. Et il n'est pas absolument certain que les historiens de profession en savent nécessairement plus sur les causes historiques, les sociologues sur les questions sociales, et les économistes sur les fluctuations de l'économie que leurs collègues d'autres disciplines. Bref, nous ne pensons pas que la perspicacité ou tels ou tels domaines du savoir soient le monopole des titulaires d'un diplôme universitaire particulier (Wallerstein *et al.*, 1998).

Dans une publication antérieure, le professeur Ali Mazrui avait mis en garde les universités africaines contre l'adoption sans discernement du « découpage classique des disciplines propre à l'Occident ». Il recommandait plutôt une organisation fondée sur les difficultés à résoudre et axée sur l'élaboration des politiques, avec par exemple des « instituts d'études rurales », des « instituts d'études urbaines » et autres structures du même genre comme il s'en crée aujourd'hui en certaines régions du monde dans le secteur des études sur les problèmes locaux et le développement. L'auteur prescrivait aussi d'autres moyens de réaliser l'émancipation culturelle de l'Afrique en diversifiant les modèles et les influences extérieurs dont s'inspirent les systèmes d'enseignement africains, et en adaptant aux réalités locales les idées et les formes occidentales, ou d'autres origines étrangères, que l'on décide d'adopter (Mazrui, 1992). D'autres spécialistes de l'éducation ont suggéré diverses mesures visant à inciter enseignants, chercheurs et étudiants à se partager entre plusieurs disciplines dans leur établissement et à former des groupes de recherche interdisciplinaires où ils travailleraient ensemble sur des questions et des problèmes particuliers pendant une période de temps limitée. Cette approche connaît déjà une faveur croissante dans les universités de plusieurs régions du monde.

Tout en gardant à l'esprit ces objectifs à long terme, nos établissements d'enseignement supérieur devraient d'urgence s'efforcer de cultiver leur spécificité nationale et africaine, sans bien sûr compromettre leur ouverture sur le reste du monde et leur réputation à l'étranger. C'est à juste titre qu'ils aspirent à se hisser au niveau des normes et des ambitions internationales, mais ils doivent aussi compter avec les réalités et les besoins locaux sans renoncer à la culture et aux idéaux du monde universitaire. Il conviendrait de mettre davantage l'accent sur les enjeux actuels que sont : le besoin d'unité, de justice et d'harmonie interethnique ; l'élaboration d'un modèle endogène de la démocratie et des droits de l'homme fondé sur les valeurs culturelles africaines ; la lutte contre la pauvreté, l'autosuffisance nationale et autres visées du développement énoncées dans notre second Plan de développement national (1970-1975), et figurant parmi les objectifs et principes directeurs fondamentaux de la politique de l'État inscrits dans notre Constitution, dans Vision 2010, ou dans d'autres projets politiques et programmes de développement plus récents.

Les spécialistes en sciences sociales devraient non seulement s'aligner et aligner leurs programmes sur les objectifs nationaux en matière de développement, mais également revendiquer un rôle accru dans le processus d'élaboration des politiques et s'intéresser de façon plus active à la mise en œuvre des résultats de leurs recherches. Ils devraient anticiper les enjeux et les problèmes liés au développement et avancer des propositions en temps voulu, au lieu d'analyser ou de commenter les événements lorsque le mal est déjà fait. À travers leur enseignement, leurs recherches et leur participation aux débats publics, ils devraient s'efforcer de former des diplômés et des citoyens dignes de ce nom, compétents et patriotes qui contribueront à améliorer dans le pays l'administration publique et la gouvernance.

En guise de conclusion

Disons, pour conclure, que le développement national exige un enseignement supérieur et des propositions aux pouvoirs publics d'une tout autre qualité que ce qu'offrent aujourd'hui les spécialistes en sciences sociales. Il convient de prendre en compte les nombreux problèmes intérieurs qui résultent du sous-développement, en particulier la mauvaise gestion interne, et les lourdes contraintes qu'impose le système économique international. Les objectifs du développement national ont été énoncés et proclamés au Nigéria à maintes et maintes reprises. Malheureusement, les résultats se sont avérés bien médiocres, en particulier durant les « décennies perdues » que furent les années 80 et 90. L'instabilité intérieure et l'absence de volonté en sont en partie responsables, mais le problème tient plus radicalement au fait que les gouvernements africains semblent ne plus être maîtres de leur politique, mais contraints d'accepter que les décisions leur soient dictées par les pays créanciers et les institutions financières internationales. Nos gouvernements ont tendance aujourd'hui à discuter des problèmes de développement plus avec les donateurs et les créanciers qu'avec leurs propres citoyens — qu'il s'agisse du remboursement, de l'allègement ou du rééchelonnement de la dette ou, paradoxalement, de l'intensification de l'aide au développement. Aussi contradictoire que cela puisse paraître, nos établissements d'enseignement supérieur ont besoin en effet que la communauté internationale les aide et les soutienne massivement à remettre en état leur équipement délabré et leur facilite l'accès aux techniques de recherche et d'analyse et au matériel modernes, ainsi qu'aux publications scientifiques récentes. Il importe que les organismes internationaux d'aide bilatérale et multilatérale apportent l'appui nécessaire pour renforcer les capacités locales par la formation à la planification et à la gestion, les échanges internationaux (nord-sud et sud-sud) d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs, la mise en place de réseaux interuniversitaires et autres modes de collaboration de nature à forger de véritables liens de partenariat et à réduire la dépendance actuelle et ses effets négatifs.

Note

1. La présente étude a été rédigée pour être présentée comme exposé de fond à la cinquième Conférence nationale annuelle de l'Institut des sciences sociales, College of Education, Owerri, Nigéria, 11-14 août 1999.

Références

- AID-Watch. 1999. « Who sets the agenda for poverty research ? » [Qui décide des priorités de la recherche sur la pauvreté ?]. *Aid-Watch* (Woollahra, Australie), n° 19, avril.
- Ajayi, J. F. et al. 1966. *The African experience with higher education* [L'expérience africaine en matière d'enseignement supérieur]. Accra, Association des universités africaines.
- Association des universités africaines et Banque mondiale. 1997. *Revitalizing universities in Africa — strategies and guidelines* [Revitaliser les universités en Afrique : stratégie et principes directeurs]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique. 1998. *Partnership for capacity building and quality improvement in education* [Partenariat pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité dans le domaine de l'éducation]. Dakar, ADEA.
- Atteh, S. O. 1996. « The crisis in higher education in Africa » [La crise de l'enseignement supérieur en Afrique]. *Issues : a journal of opinion* (African Studies Association, Atlanta, Géorgie), vol. 24, n° 1, p. 36-42.
- Bathgeber, E. M. 1988. « A tenuous relationship : the African university and development policy making in the 1980s » [L'université africaine et l'élaboration des politiques de développement dans les années 80 : une relation fragile]. *Higher education* (Dordrecht, Pays-Bas), vol. 17, p. 399-410.
- Biobaku, S. 1985. *Have the academics failed the nation ?* [Les universitaires ont-ils failli à leur devoir envers la nation ?]. Ibadan (Nigéria), University of Ibadan, Institute of African Studies. (Occasional publication, n° 35.)
- Buchert, L.; King, K. 1996. *Consultancy and research in international education — the new dynamics* [Services consultatifs et recherche dans le domaine de l'éducation internationale : la nouvelle dynamique]. Bonn, Deutsche Stiftung für Entwicklung/NORRAG.
- Cernea, M. M. 1995. « Enriching social science by applying it — the test of development practice » [Enrichir les sciences sociales en les appliquant : l'épreuve de la pratique en matière de développement]. Dans : Cernea, M. M. (dir. publ.). *Sociology, anthropology and development* [Sociologie, anthropologie et développement], p. 1-6. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Coombe, T. 1991. *A consultation on higher education in Africa* [Consultation sur l'enseignement supérieur en Afrique]. Londres, Institut d'éducation, Université de Londres. (Rapport à la fondation Ford et à la fondation Rockefeller.)
- Daly, J. C. (dir. publ.). 1979. « Professors and public policy : a round-table discussion » [Professeurs et intérêt général : une table ronde]. *Dialogue* (Washington, D. C.), vol. 2, n° 4, p. 96-106.
- Dankckwor, D. 1990. *Information on findings of development related research work — whom does it reach, to whom is it useful ?* [L'information relative aux résultats de la recherche sur le développement : qui en prend connaissance, à qui est-elle utile ?]. Genève (Suisse), Association européenne des instituts de recherche et de formation en matière de développement. (Actes d'une conférence de l'EADI, Oslo, 1990, p. 20-25.)

- Edwards, M. 1989. « The irrelevance of development studies » [Le manque de pertinence des études sur le développement]. *Third-world quarterly* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 11, n° 1, p. 116-135.
- . 1996. « Development practice and development studies working together » [Pratique du développement et études sur le développement : travailler de concert]. *Development in practice* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 6, n° 1, p. 67-69.
- Garrett, J. L. ; Islam, Y. 1998. *Policy research and policy process : do the twain ever meet ?* [Recherche sur les politiques et élaboration de politiques : se rencontrent-elles jamais ?]. Londres, International Institute for Environment and Development. (IIED, Gate-keeper series, n° 74.)
- Gertzel, C. 1995. « Towards a better understanding of the causes of poverty in Africa in the late 20th century » [Vers une meilleure compréhension des causes de la pauvreté en Afrique à la fin du xx^e siècle]. *Development bulletin* (Australian National University, Canberra), vol. 27. (Briefing paper n° 42.)
- Gibbon M. 1998. *Higher education relevance in the 21st century* [Pertinence de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Glover, D. 1995. « Policy research and policy makers : never the twain shall meet » [Recherche sur les politiques et responsables de leur élaboration : jamais ils ne se rencontreront]. *Reports* (CRDI, Toronto, Canada), vol. 23, n° 3, p. 4-8.
- Ikpi, A. E. ; Olayemi, J. K. (dir. publ.). 1997. *Governance and development in West Africa : perspectives for the 21st century* [Gouvernance et développement en Afrique de l'Ouest : perspectives pour le XXI^e siècle]. Morilton, Arizona, Winrock International.
- MacNeil, T. M. 1990. « The dialogue between scientists and policy makers » [Le dialogue entre scientifiques et décideurs]. *Sustainable development, science and policy* [Développement durable, science et politiques], p. 505-512. Oslo, Conseil norvégien de la recherche pour la science et les sciences humaines (NAVF). (Rapport d'une conférence.)
- Marks, A. F. 1992. *Position paper/mission statement of the International Committee for Social Science Information and Documentation* [Note d'information/exposé de mission du Comité international pour l'information et la documentation en sciences sociales]. Amsterdam, Comité international pour l'information et la documentation en sciences sociales (CIDSS).
- Mascelli, D. ; Sottas, B. (dir. publ.). 1996. *Research partnership for common concern* [Recherches en partenariat sur les sujets de préoccupation communs]. Hambourg, Lit Verlag.
- Mazrui, A. A. 1992. « Towards diagnosing and treating cultural dependency : the case of the African university » [Pour un diagnostic et un traitement de la dépendance culturelle : le cas de l'université africaine]. *International journal of educational development* (Kidlington, Royaume-Uni), vol. 12, n° 2, p. 95-111.
- Mkandawire, T. 1998. *Notes on consultancy and research in Africa* [Notes sur les services consultatifs et la recherche en Afrique]. Copenhague, Centre for Development Research. (CDR working paper, n° 98.)
- Ngara, E. 1995. *The African University and its mission* [L'université africaine et sa mission]. Roma (Lesotho), National University of Lesotho, Institute for South African Studies.
- Nigéria (République fédérale du). 1987. *Views and comments of the Federal Military Government on the report of the study of Higher Education Curricula and Development in Nigeria* [Vues et commentaires du gouvernement militaire fédéral concernant les

- conclusions de l'étude sur les programmes de l'enseignement supérieur et le développement au Nigéria]. Lagos, République fédérale du Nigéria.
- Organisation des Nations Unies, 1998. *Rapport du Secrétaire général au Conseil de sécurité sur les causes des conflits et la promotion d'une paix et d'un développement durables en Afrique*. New York.
- Sanyal, B. C. *et al.* (dir. publ.). 1995. *Institutional management in higher education in Western Africa* [Gestion des établissements d'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest]. Dakar, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation. (Rapport d'un atelier sous-régional.)
- Sawadago, G. 1995. *L'avenir des universités africaines : mission et rôle*. Accra, Association des universités africaines.
- Sutherland-Addy, E. 1993. *Revival and renewal : reflections on the creation of a system of tertiary education in Ghana* [Renaissance et renouveau : réflexions sur la création d'un système d'enseignement supérieur au Ghana]. Washington, D. C., Banque mondiale, Division des ressources humaines et de la lutte contre la pauvreté. (AFTHR technical note, n° 10.)
- Wallerstein, E. *et al.* 1998. « Restructuring the social sciences » [Restructurer les sciences sociales]. *The Nigerian social scientist* (Abuja, Nigéria), vol. 1, n° 1, p. 8-12.
- Zezeza, P. 1997a. *Manufacturing African studies and crises* [Fabrication des études et des crises en Afrique]. Dakar, Conseil pour le développement et la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA).

BENJAMIN BLOOM

1913-1999

Elliot W. Eisner

Ben Bloom n'était pas grand (il ne mesurait que 1,65 m), mais il avait beaucoup de présence et sa stature ne traduisait guère la dimension qu'il avait acquise dans le domaine de l'éducation. Je trouvais, je l'avoue, un peu étrange de voir cet homme, si dépourvu de qualités physiques pour en imposer, y parvenir néanmoins dans les conversations qu'il savait mener avec tant de brio.

Benjamin S. Bloom est né le 21 février 1913 en Pennsylvanie, à Lansford, et s'est éteint le 13 septembre 1999. Il obtient sa licence et sa maîtrise à l'Université d'État de Pennsylvanie en 1935 et son doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Chicago en mars 1942. En 1940, il commence à travailler au Conseil des examens de l'Université de Chicago et y demeure jusqu'en 1943, date à laquelle il devient examinateur universitaire. Il conservera ce poste jusqu'en 1959.

C'est en 1944 que commence sa carrière d'enseignant au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Chicago où il sera nommé plus tard (1970) professeur titulaire de la chaire Charles H. Swift en raison de ses éminents services. Il travaille également comme conseiller en matière d'éducation auprès de la direc-

Langue originale : anglais

Elliot W. Eisner (États-Unis d'Amérique)

Professeur titulaire de la chaire Lee Jacks des sciences de l'éducation, il est aussi professeur d'art à l'Université Stanford. Il prononce de par le monde des conférences sur l'intelligence esthétique et son développement. Au nombre de ses principales publications figurent *The enlightened eye : qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* [L'œil éclairé : enquête qualitative et amélioration de la pratique éducative] (1991), *Cognition and curriculum reconsidered* [Réexamen de la cognition et des programmes d'enseignement], 2^e éd. (1994), *The educational imagination : on the design and evaluation of school programs* [L'imagination éducative : conception et évaluation des programmes scolaires], 3^e éd. (1994) et *The kind of schools we need* [Le genre d'écoles qu'il nous faut] (1998). Eisner a fait ses études à l'École de l'Institut des arts de Chicago, à l'Institut de design de l'Institut de technologie de l'Illinois et à l'Université de Chicago. Il a présidé l'Association nationale de l'enseignement des arts aux États-Unis, la Société internationale pour l'éducation artistique, l'Association américaine de recherche pédagogique et la Société John Dewey.

tion de nombreux pays, notamment les Gouvernements israélien et indien. Ces quelques informations se rapportent à sa vie et à sa carrière. Cependant, pour comprendre l'homme et son œuvre, il faut examiner ce qu'il a représenté et accompli lorsqu'il était enseignant, universitaire et chercheur en éducation. C'est ce que je tenterai à présent de montrer.

Bloom, professeur

J'ai fait la connaissance de Ben Bloom alors que j'étais étudiant à l'Université de Chicago au Département des sciences de l'éducation. C'était l'un de mes professeurs. Le cours — je m'en souviens encore — s'intitulait « L'éducation comme domaine d'étude ». Notre objectif était de saisir les types de questions qui pouvaient être posées sur l'éducation et d'analyser les diverses réponses que l'on pouvait y apporter. Il s'agissait à la fois d'analyser conceptuellement une notion complexe et d'entreprendre l'apprentissage des formes d'enquête pouvant aboutir à un projet de recherche. L'utilisation des statistiques et le calcul des probabilités constituaient une partie essentielle du cours. L'approche de Bloom consistait à nous aider à acquérir, par l'expérience, la notion de probabilité. Contrairement à la plupart de ses collègues, qui s'en tenaient à une explication théorique, Bloom demandait à chacun d'entre nous de jouer à « pile ou face » et de noter les résultats obtenus au cours d'une série de plusieurs tirages. Puis il invitait la classe à combiner les résultats de chacun, de sorte que l'on obtenait bien entendu une courbe de Gauss assez régulière, qui rendait compte de la répartition des tirages à pile et des tirages à face.

Il était donc prêt, pendant un cours universitaire, à prendre du temps pour créer une situation permettant de rendre plus concrète la notion de probabilité; cet exemple témoigne de l'esprit radicalement novateur de son enseignement, et notamment de la manière dont il évaluait les retombées éducatives qu'il jugeait importantes.

Bloom ne tirait pas la force de son enseignement du fait qu'il aurait été à cette époque le plus éloquent des professeurs de toute l'Université de Chicago. Tel n'était pas le cas. Cette force ne tenait pas non plus au fait qu'il aurait toujours conçu les activités d'apprentissage les plus créatrices pour les étudiants de troisième cycle. Tel n'était pas non plus le cas. Ce que Bloom offrait de plus précieux aux étudiants, c'était le modèle idéal du chercheur qui se pose des questions; pour lui, l'enseignement était la voie à suivre pour prendre toute la mesure du potentiel humain et, de surcroît, le réaliser. Pour Bloom, l'enseignement était une leçon d'optimisme.

Telle était sa confiance dans les vertus de l'éducation que nombre d'entre nous, ses étudiants, y ont trouvé une source d'inspiration. C'était, je viens de le dire, un optimiste, mais qui ne perdait pas de vue les réalités et qui concevait son enseignement de manière à réaliser ce qui lui tenait à cœur.

Je n'oublierai sans doute jamais l'un de ses cours où il demandait à ses étudiants en doctorat de soumettre des idées pour leur thèse ou de rendre compte des recherches préalables qu'ils avaient déjà menées. Au bout de quelques semaines, ce fut mon tour de présenter mes idées. Ma thèse portait sur la mesure des divers types

de créativité manifestée par des enfants âgés de 10 ou 11 ans, auteurs d'œuvres à deux ou à trois dimensions. Les critères retenus pour définir chacun des quatre types de créativité que j'avais conceptualisés étaient à la fois complexes et subtils. La tâche qui incombait aux juges consistait à se prononcer sur certains aspects, difficiles à cerner mais essentiels, des caractéristiques du travail artistique des élèves. Hélas, les corrélations entre les juges tournaient autour de 40 et mes condisciples émirent quelques ricanements quand j'inscrivis ces coefficients au tableau. La réaction de mes camarades irrita légèrement Bloom qui s'avança vers le tableau pour montrer, à ma grande surprise et à celle de mes camarades, combien ces corrélations étaient instructives vu la complexité du travail dont les juges avaient été chargés. Il m'a ainsi appris, à cette occasion, qu'il importe d'encourager les élèves dans les moments difficiles et de replacer les statistiques dans leur contexte. La manière dont chacun interprète un ensemble de chiffres dépend non seulement des mesures elles-mêmes, mais également des caractéristiques de la situation dans laquelle elles ont été prises. C'est une leçon que je n'oublierai sans doute jamais.

Un autre trait distinctif de la pédagogie de Ben Bloom apparaissait très souvent lors des tête-à-tête que nous avions avec lui dans son bureau du troisième étage de Judd Hall, sur le campus de l'Université de Chicago. Ce bureau n'était pas un chef-d'œuvre d'esthétisme. On voyait au mur une magnifique photographie en noir et blanc de son maître à penser, Ralph W. Tyler. Dans le reste du bureau s'entassaient pêle-mêle des livres, des papiers, des articles de revue : un indéfinissable bric-à-brac assemblé sans rime ni raison, du moins à mes yeux. Mais on y voyait également un grand tableau noir. C'était à l'occasion de ces face-à-face privés avec Ben Bloom que l'on pouvait partager son plaisir manifeste de représenter au tableau les relations qu'il espérait trouver ou qu'il avait déjà trouvées au cours de ses recherches. Lors de ces conversations, on pouvait toucher du doigt l'excitation que lui procurait l'enquête axée sur la recherche. À l'évidence, il était amoureux du processus de la découverte, et découvrir était, à mon sens, ce qu'il faisait de mieux.

La taxonomie cognitive

L'un des grands talents de Bloom était son habileté à subodorer ce qui était digne d'intérêt. Son travail le plus important au début de sa carrière portait sur ce qu'on pourrait appeler l'« opérationnalisation des objectifs de l'éducation ». Ralph W. Tyler était, je l'ai dit, son maître à penser. Lorsque Bloom était arrivé à Chicago, il avait travaillé avec lui au Conseil des examens de l'Université et s'était intéressé à la conception d'un certain nombre de critères permettant de classer les objectifs de l'éducation en fonction de leur complexité cognitive. Si l'on parvenait à les organiser ou à les ordonner de la sorte, les examinateurs universitaires pourraient s'appuyer sur un processus plus fiable pour évaluer les élèves ainsi que le rendement de la pratique éducative. Ce travail a donné lieu à une publication : *Taxonomie des objectifs pédagogiques : vol. I : Domaine cognitif* (Bloom *et al.*, 1956), ouvrage utilisé dans le monde entier pour faciliter l'élaboration des matériels d'évaluation.

La taxonomie cognitive repose sur l'idée que les opérations cognitives peuvent être réparties en six niveaux de complexité croissante. Le principe même de cette taxonomie est que l'élève accède à un niveau donné s'il est capable d'exécuter les opérations correspondant au(x) niveau(x) inférieur(s). Par exemple, la capacité d'évaluer — le plus haut niveau dans la taxonomie cognitive — n'est possible que si l'apprenant est en mesure de détenir les informations nécessaires, de les comprendre, de les appliquer, de les analyser, de les synthétiser, pour finalement les évaluer. Cette taxonomie n'était donc pas un simple schéma de classification. Elle constituait un effort visant à ordonner hiérarchiquement les processus cognitifs.

L'utilité des catégories taxonomiques ne se limite pas à la définition des tâches d'évaluation. Elles fournissent également un cadre permettant de définir les objectifs eux-mêmes. Bloom souhaitait proposer un instrument pratique et utilisable, conforme à la conception que l'on avait à l'époque des caractéristiques des processus mentaux supérieurs.

Ce premier ouvrage de Bloom sur la taxonomie cognitive fut suivi d'une autre publication qui traitait de la taxonomie affective et qui a brillamment contribué à reconnaître ce terrain que les éducateurs cherchaient à explorer plus avant.

Mais l'apport de Bloom à l'éducation est loin de se limiter au simple cadre de la taxonomie. Il s'intéressait essentiellement à la pensée et à son développement. Le travail considérable qu'il a mené en collaboration avec Broder (Bloom et Broder, 1958) sur l'étude de la pensée des étudiants a ouvert de nouvelles perspectives pour la compréhension de leur fonctionnement mental. Bloom et Broder y faisaient appel à une méthode fondée sur le déclenchement du souvenir et les techniques de réflexion à haute voix. Bloom cherchait à faire apparaître ce à quoi les étudiants pensaient lorsque les enseignants leur faisaient cours, car il savait que ce qui importait en définitive, c'était l'expérience vécue de l'étudiant. À cet égard, l'usage des techniques de réflexion à haute voix ont beaucoup aidé à pénétrer les secrets de la boîte noire.

Apprendre pour maîtriser

Les travaux de Ben Bloom présentent plusieurs traits originaux. Premièrement, comme je l'ai indiqué, il cherchait à saisir le fonctionnement des mécanismes cognitifs et, mieux encore, à comprendre comment encourager les formes de pensée supérieures. Deuxièmement, il avait une foi indéfectible dans le pouvoir qu'a l'environnement d'influer sur les résultats des individus et il ne souscrivait aucunement au déterminisme génétique. Sa conviction du rôle de l'environnement a eu de l'impact, et ses travaux ont contribué à la création du programme Head Start (à l'intention des enfants socialement et culturellement défavorisés) aux États-Unis d'Amérique. Il a été appelé à témoigner devant le Congrès et il a montré que les quatre premières années de la vie de l'enfant sont une période critique où il importe de stimuler le développement de ses capacités cognitives. Sa déclaration a connu un retentissement certain. Troisièmement, Bloom croyait non seulement que l'environnement avait un rôle important à jouer, mais encore qu'il était possible de prévoir

systématiquement des moyens de favoriser l'apprentissage. *Mastery learning : theory and practice* (Block, 1971), qui avait pour source d'inspiration première les travaux de John Carroll, témoigne de son effort et de sa foi inébranlable dans l'efficacité d'une élaboration rationnelle des objectifs pour faciliter leur réalisation au moyen de l'enseignement.

Pendant un siècle au moins, l'approche adoptée pour mesurer et décrire les résultats scolaires des élèves et des étudiants avait consisté à prévoir une distribution type pour ensuite comparer leurs résultats à cette norme. Ceux qui avaient commis le moins de fautes ou qui s'étaient le mieux distingués se voyaient honorer d'un A (mention très bien) tandis que ceux qui avaient un peu moins excellé avaient droit à un B (mention bien). La majorité des étudiants recevait un C. Enfin, ceux qui avaient atteint moins que la moyenne des étudiants se voyaient attribuer un D, et ceux dont le travail ne méritait pas qu'ils soient reçus écopaient d'un F. On partait du principe qu'il y aurait toujours à peu près la même distribution entre les étudiants et que cette distribution ainsi que la place qu'y occupait chacun d'entre eux décideraient de la récompense de leurs efforts — sous forme de notes.

Bloom adoptait une autre approche. S'inspirant des travaux de Ralph Tyler, il considérait que ce qui importait dans l'enseignement était non pas de comparer les résultats des étudiants mais d'aider ceux-ci à atteindre les objectifs des programmes qu'ils suivaient. Le fait d'atteindre ces objectifs était le principal. Il fallait axer le processus pédagogique sur la conception de tâches permettant de conduire l'étudiant, lentement mais sûrement, vers la réalisation des objectifs correspondant à son programme d'études. L'ouvrage de Bloom, *Apprendre pour maîtriser*, est un panégyrique d'une telle conception. Pour lui, la notion de temps était la variable à prendre en considération. D'un point de vue pédagogique, il n'y avait, selon lui, aucun sens à penser que tous les étudiants mettraient le même temps pour atteindre les mêmes objectifs. Il y avait des différences entre les individus et l'important était d'en tenir compte afin de stimuler l'apprentissage plutôt que de prévoir la même durée pour tous et d'anticiper l'échec de certains. L'éducation n'avait rien d'une course. De plus, il fallait autoriser et même encourager les étudiants à s'aider les uns les autres. Remarques et corrections devaient être immédiates. Bref, Ben Bloom mettait en pratique de manière très rationnelle les principes fondamentaux adoptés par les tenants d'un enseignement orienté vers la réalisation des objectifs de l'éducation. Il pensait qu'un tel abord des programmes, qu'une telle approche de l'enseignement et de l'évaluation permettraient à tous les jeunes, ou presque, de réussir leur scolarité. La difficulté résidait en la conception de programmes et de formes d'enseignement propres à favoriser la réalisation des objectifs.

Sa conviction que l'environnement exerçait une forte influence sur le rendement de l'être humain n'a peut-être jamais été aussi bien illustrée que dans son ouvrage *Developing talent in young people* (Bloom *et al.*, 1985). Il y démontrait que même les adultes renommés pour le succès de leurs entreprises — champions de tennis, mathématiciens et scientifiques, écrivains couronnés — avaient rarement été considérés comme des prodiges dans leur enfance. Bloom a découvert que ce qui avait été pour eux déterminant, c'était la nature de l'attention et du soutien qui leur

avaient été prodigués par leurs parents dans le cadre familial. Les champions de tennis, par exemple, avaient profité, durant leur enfance, de l'enseignement de professeurs toujours plus compétents. Forts de cet enseignement, du temps et de l'énergie considérables qu'ils avaient consacrés à l'apprentissage du tennis de très haut niveau, ils étaient parvenus à réaliser leurs objectifs, davantage du fait des conseils qu'on leur avait prodigués et des efforts qu'ils avaient consentis que de leur seul bagage génétique. La réalisation des objectifs était le fruit d'un apprentissage, lui-même déterminé par les occasions rencontrées et l'effort fourni. Cette conception était, et reste encore aujourd'hui, une conception puissante et optimiste des possibilités offertes par l'éducation.

Il importe de noter que les recherches de Bloom sur la notion de « don » réfutent à maints égards l'idée que l'on s'en fait communément. On considère souvent que, être doué, c'est avoir une aptitude que d'autres n'ont pas, quelque chose de spécial qui résulterait surtout d'une capacité d'origine génétique. À l'image de la grossesse, un don serait quelque chose que l'on a ou que l'on n'a pas. Bloom reconnaissait que certains individus, tels par exemple les handicapés mentaux doués de facultés intellectuelles extraordinaires, ont des dons exceptionnels, mais il pensait qu'une telle approche des capacités humaines détournait les éducateurs de leur rôle, qui était d'inventer des moyens d'optimiser les dispositions des élèves, pour les inciter surtout à sélectionner ceux-ci après avoir repéré leurs aptitudes, sous prétexte que les meilleurs sortiraient du lot. Bloom pensait au contraire que la mission de l'éducateur était de créer les conditions environnementales susceptibles d'aider chacun à tirer parti de ses aptitudes.

Il était en outre conscient qu'il n'existe guère de trait humain qui se répartisse de manière dichotomique. Selon lui, les aptitudes de l'individu étaient liées aux types d'interactions qu'il avait eues avec son milieu. La mise en place d'un environnement approprié était essentielle à la réalisation des potentialités de chacun. Le concept de « don » n'était pas sans présenter des associations problématiques si l'on partait du principe que chaque don était totalement présent ou totalement absent chez un individu, ou s'il aboutissait à définir la tâche de l'éducateur comme consistant avant tout à repérer les aptitudes des élèves plutôt qu'à favoriser leur développement. Là encore, Bloom, par sa conception des aptitudes de l'être humain, proposait à l'éducateur un rôle optimiste.

Nombre de ses disciples ont eux aussi étudié l'influence du milieu environnant sur les résultats scolaires des élèves. Dave, par exemple, s'est penché sur l'environnement éducatif au foyer et a découvert, en cherchant à expliquer les différences entre les résultats scolaires de chacun des enfants d'une même famille, que l'on devait non pas parler simplement du milieu éducatif familial, mais plutôt de l'environnement éducatif de chacun des enfants. Il s'est aperçu que, souvent, selon les espoirs qu'ils avaient fondés sur chacun d'eux, les parents n'offraient pas les mêmes possibilités et le même soutien à leurs enfants. C'est en leur faisant bénéficier de certaines possibilités, ou en les en privant, que les parents influent sur l'aptitude de leurs enfants à apprendre et à réussir, non seulement à l'école mais aussi dans l'existence en général (Dave, 1963).

Origine sociale et résultats scolaires

L'étude de Bloom sur la stabilité et les changements des caractéristiques humaines (Bloom, 1964) compte parmi ses œuvres majeures. Il a découvert qu'il était possible de prévoir avec une très grande précision — 0,8 environ — la position probable de chaque élève au sein d'un classement à partir des notes qu'il avait obtenues quelques années plus tôt. On pouvait ainsi prédire, dès la deuxième année de l'école primaire, soit à peu près dès l'âge de sept ans, quel serait le classement scolaire d'un ou de plusieurs élèves lorsqu'ils atteindraient l'âge de l'adolescence. Plutôt que de voir dans cette constance la manifestation d'un déterminisme génétique, Bloom concluait qu'un enseignement efficace pouvait démentir ce dernier. Il était donc possible d'aider n'importe quel élève à atteindre ses objectifs à condition de lui faciliter l'apprentissage en concevant chaque programme d'études sous une forme progressive et en adaptant les méthodes pédagogiques selon ses besoins tout au long de sa scolarité.

Bloom a une vision iconoclaste de l'apprentissage. Le message qu'il adresse au monde de l'éducation l'invite à se focaliser sur la réalisation des objectifs et à abandonner le modèle assimilant la scolarité à une course de chevaux où il s'agit avant tout de repérer les plus rapides. L'important est non pas la vitesse mais la réussite ou la maîtrise. Tel est le modèle dont nous devrions nous inspirer pour essayer de concevoir des programmes éducatifs destinés aux jeunes. « Apprendre pour maîtriser », telle était l'expression que Bloom utilisait pour désigner une approche optimiste de la réalisation des objectifs de l'éducation. L'idée traditionnelle selon laquelle les résultats individuels se répartissent toujours selon une courbe de Gauss était le plus souvent le reflet d'une position sociale privilégiée et de l'appartenance à une certaine classe. Les enfants qui profitaient des habitudes, des attitudes, des compétences linguistiques et des aptitudes cognitives des membres des classes privilégiées de la société étaient susceptibles de réussir à l'école dans des activités faisant appel à ces mêmes capacités. Accorder un surcroît de privilèges à ceux-là mêmes qui avaient déjà une longueur d'avance revenait à créer toutes sortes d'injustices qui à terme entraîneraient des coûts considérables pour la collectivité. Et puisque l'environnement jouait un rôle à ce point important dans l'éventail des possibilités offertes aux privilégiés, il était raisonnable de penser que, si ceux qui en étaient privés pouvaient bénéficier du même type d'aide, ils obtiendraient sans doute de meilleurs résultats scolaires.

Renforcement des capacités institutionnelles

L'activisme de Bloom venait compléter sa science de la pédagogie. Il a en effet grandement participé à la création de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et à l'organisation du Séminaire international de formation supérieure à l'élaboration des programmes d'enseignement, qui s'est tenu à Granna, en Suède, durant l'été 1971. Son travail à l'IEA, depuis sa création il y a

plus de trente ans, a puissamment contribué à promouvoir les efforts déployés au niveau international pour améliorer l'apprentissage scolaire dans les dizaines de pays membres de l'Association.

Son appréciation des comparaisons internationales a ceci de frappant qu'il était conscient, peut-être plus que la majorité des autres pédagogues, du caractère complexe des résultats scolaires et du danger qu'il y avait à trop les simplifier en se fondant uniquement sur la notation. Il fallait connaître bien plus d'éléments que les simples écarts de notes d'examen si l'on souhaitait en tirer une explication pédagogique. Il fallait savoir combien de temps avait été consacré à l'étude de la discipline, quels étaient les moyens mis à la disposition des écoles et quelle était la qualité de l'enseignement qu'on y pratiquait. Bloom n'avait rien d'un comptable. Il comprenait fort bien que l'environnement jouait un rôle crucial et que vouloir interpréter les notes d'examen sans rien savoir du milieu dans lequel elles avaient été obtenues n'avait véritablement aucun sens. Malheureusement, ses avertissements sur la question n'ont pas toujours été entendus dans un pays comme les États-Unis d'Amérique où l'on fait volontiers état des classements scolaires.

Les efforts qu'il a déployés dans le domaine des programmes pour améliorer la qualité de l'apprentissage de l'élève ont reçu une impulsion vigoureuse lors du séminaire mentionné plus haut, organisé en Suède en 1971, auquel ont participé des équipes venant de plus de trente pays. Celles-ci n'avaient le plus souvent qu'une piètre formation en matière de programmes d'enseignement et utilisaient à l'école des matériels et des méthodes pédagogiques qui allaient rarement au-delà de l'apprentissage par cœur. L'importance des disparités (disparités entre étudiants, disparités liées au milieu physique et géographique, et disparités dans les méthodes pédagogiques) était rarement prise en compte à une époque où les pays fabriquaient des programmes uniformes qui n'aidaient guère les enseignants à en organiser le contenu ni leur enseignement.

Le séminaire visait à fournir une aide réelle à ceux qui avaient reçu une formation limitée à l'élaboration des programmes, afin de les rendre autonomes. En outre, forts de cette expérience, les membres de l'équipe de chaque pays représenté étaient censés retourner dans leur pays à l'issue des six semaines de séminaire pour y mettre en place des centres d'élaboration de programmes qui permettraient d'élaborer des matériels et des approches pédagogiques plus efficaces. Bloom a vu dans le séminaire l'occasion de lancer un processus de renforcement des capacités institutionnelles par la création de tels centres nationaux. Les centres présents en Israël et en Inde, entre autres, témoignent de la portée de son action dans ce domaine.

Aux yeux de Bloom, le renforcement des capacités institutionnelles ne devait pas se borner aux institutions de l'étranger. Au sein du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Chicago, il a créé, presque seul, le programme MESA (Mesure, évaluation et analyse statistique). Ce programme était conçu pour former les universitaires qui maîtrisaient les techniques requises d'évaluation quantitative et d'analyse à examiner, en détail et en profondeur, les points à traiter afin d'imaginer des méthodes d'évaluation véritablement instructives et utiles du point de vue

pédagogique. Les étudiants qui ont participé à ce programme sont aujourd'hui de véritables vedettes dans le système d'enseignement. Le trait de génie du programme était qu'on n'y confondait jamais signification statistique et signification pédagogique. On se demandait toujours en premier lieu quel était l'intérêt sur le plan éducatif des recherches que l'on menait; les étudiants de Bloom n'étaient pas de simples techniciens. Sa foi dans les possibilités et le potentiel de l'enseignement pris comme activité porteuse d'optimisme se faisait sentir dans sa manière de concevoir la formation des jeunes chercheurs aux méthodes d'évaluation.

L'activisme de Ben Bloom et sa prééminence dans le monde de l'éducation ne se sont pas limités aux importantes contributions qu'il a apportées à l'IEA ou au Séminaire international de formation supérieure à l'élaboration des programmes d'enseignement ni même à l'organisation du programme MESA, au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Chicago. Il a également présidé les comités de recherche et de développement du Conseil d'admission à l'université et a été élu en 1965 président de l'Association américaine de recherches pédagogiques (American Educational Research Association, AERA). Les universitaires ont reconnu l'envergure de ce petit homme de Chicago, l'ont comblé de nominations, de diplômes honorifiques et de médailles, l'ont élu à de nombreux postes. Bloom savait reconnaître ce qui avait de la portée et avait la capacité peu commune de poser clairement les problèmes de la recherche en fonction de ce qu'il jugeait important.

Ben Bloom n'a pas seulement proposé un modèle de recherche, il a également insufflé courage et imagination à ceux qui ont eu la chance de travailler à ses côtés et leur a offert l'occasion de rencontrer un chercheur convaincu des possibilités infinies de l'enseignement et profondément soucieux de la bonne exécution de sa tâche. L'empreinte qu'il a laissée ne s'effacera pas de sitôt. Les contributions qu'il a apportées ont conduit à une amélioration de l'enseignement et, plus important encore, à rendre meilleure la vie de nombreux enfants et adolescents.

Références

- Block, J. 1971. *Mastery learning : theory and practice* [Apprendre pour maîtriser : théorie et pratique]. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. 1964. *Stability and change in human characteristics* [Stabilité et changement des caractéristiques humaines]. New York, John Wiley and Sons.
- Bloom, B.; Broder, L. 1958. *Problem-solving processes of college students* [Les processus de résolution des problèmes chez les étudiants]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Bloom, B. et al. 1975. *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. 1 : Domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec.
- Bloom, B. et al. 1985. *Developing talent in young people* [Développer le talent chez les jeunes]. New York, Ballantine.
- Dave, R. H. 1963. *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement* [Identification et mesure des variables de l'environnement liées au rendement scolaire]. Thèse de doctorat non publiée, Université de Chicago.

Publications signées ou cosignées par Bloom

1948. *Teaching by discussion* [L'enseignement par le dialogue]. Chicago, Illinois, College of the University of Chicago. (Avec J. Axelrod *et al.*)
- 1956a. *Methods in personality assessment* [Méthodes d'évaluation de la personnalité]. Glencoe Illinois, Free Press. (Avec G. G. Stern et M. I. Stein.)
- 1956b. Traduit en 1975. *Taxonomie des objectifs éducatifs : Vol. 1 : Domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec.
- 1958a. *Evaluation in secondary schools* [L'évaluation dans les écoles secondaires]. New Delhi, All India Council for Secondary Education.
- 1958b. *Problem-solving processes of college students* [Les processus de résolution des problèmes chez les étudiants]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press. (Avec L. Broder.)
- 1961a. *Evaluation in higher education* [L'évaluation dans l'enseignement supérieur]. New Delhi, University Grants Commission.
- 1961b. *Use of academic prediction scales for counseling and selecting college entrants* [L'utilisation des échelles de prédiction des résultats académiques pour orienter et sélectionner les candidats à l'université]. Glencoe, Illinois, Free Press. (Avec F. Peters.)
- 1964a. *Stability and change in human characteristics* [Stabilité et changement des caractéristiques humaines]. New York, John Wiley and Sons.
- 1964b. Traduit en 1976. *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. 2 : Domaine affectif*. Presses de l'Université du Québec. (Avec D. Krathwohl et B. Masia.)
1965. *Compensatory education for cultural deprivation* [Éducation compensatoire pour les sujets culturellement défavorisés]. New York, Holt, Rinehart and Winston. (Avec A. Davis et R. Hess.)
1966. *International study of achievement in mathematics : a comparison of twelve countries* [Étude internationale des résultats scolaires en mathématiques : comparaison entre douze pays]. Vol. I et II. New York, John Wiley and Sons. (T. Husén [dir. publ.]; B. Bloom [dir. publ. associé].)
1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* [Guide d'évaluation formative et sommative de l'apprentissage chez l'étudiant]. New York, McGraw-Hill. (Avec J. T. Hasting; G. F. Madaus *et al.*)
1976. Traduit en 1979. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Labor.
1980. *The state of research on selected alterable variables in education* [L'état de la recherche sur des variables altérables choisies en matière d'éducation]. Chicago, Illinois, University of Chicago, MESA Publication. (Avec un groupe d'étudiants du MESA.)
1980. *All our children learning : a primer for parents, teachers, and other educators* [L'apprentissage pour tous nos enfants : manuel élémentaire à l'usage des parents, des enseignants et des autres éducateurs]. New York, McGraw-Hill.
1981. *Evaluation to improve learning* [L'évaluation pour améliorer l'apprentissage]. New York, McGraw-Hill. (Avec J. T. Hasting et G. F. Madaus.)
1985. *Developing talent in young people* [Développer le talent chez les jeunes]. New York, Ballantine. (Avec L. A. Sosniak *et al.*)
1993. *The home environment and social learning* [Milieu familial et apprentissage social]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass. (T. Kellaghan; K. Sloane; B. Alvarez et B. Bloom.)

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 2000* — Volume XXX

- N° 1, mars 2000 : *L'éducation pour un développement durable et L'éducation pour tous*
- N° 2, juin 2000 : *Le professionnalisme dans l'enseignement*
- N° 3, septembre 2000 : *L'éducation en Asie*
- N° 4, décembre 2000 : *Repenser l'aide à l'éducation*

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

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 Wertheim
Bureau de l'UNESCO de Brasília

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

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

Politiques de l'éducation et contenus de l'enseignement
dans les pays en développement

Jacques Hallak

DOSSIER : L'ÉDUCATION EN ASIE

Questions, préoccupations et perspectives actuelles

Victor Ordoñez
et Rupert Maclean

Asie du Sud et éducation de base : changer les perspectives
stratégiques de l'UNICEF sur le développement
de l'éducation et sur les partenariats

Jim Irvine

L'éducation pour l'égalité des sexes :
l'expérience de Lok Jumbish

Anil Bordia

Le financement de l'enseignement supérieur :
modèles, tendances et options

Mark Bray

Des écoles qui créent pour les jeunes
de véritables rôles de valeur

Roger Holdsworth

Priorités et enjeux de l'éducation
dans le contexte de la mondialisation

Kamal Malhotra

TENDANCES/CAS

Enseignement supérieur, sciences sociales
et développement national au Nigéria

Geoffrey I. Nwaka

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Benjamin Bloom, 1913-1999

Elliot W. Eisner

ISSN 0304-3045

Vol. XXX, n° 3, septembre 2000