

Quand les communautés locales suppléent l'Etat

Dakar Sénégal -

Avant de laisser se développer les initiatives au **Burkina Faso**, le gouvernement central a sélectionné les communautés réunissant plusieurs conditions permettant leur plus grande implication, à savoir l'absence d'école (si la plus proche se trouve à plus de 3 km), une densité de population suffisante, l'existence d'un comité de gestion, une demande formelle du village, et l'existence d'un point d'eau...

Après quoi, avec le soutien de partenaires extérieurs, il a créé entre 1995 et 1999, 194 écoles communautaires qui comptent en tout 10.056 élèves, soit 1% de la population scolarisée, et dont 42% sont des filles (en 1995, celles-ci ne représentaient que 39% de la population scolarisée au primaire).

Au **Burundi**, l'Etat a encouragé la construction d'écoles par les communautés alors qu'en **Côte d'Ivoire**, les écoles expérimentales sont situées dans des communautés pauvres, culturellement hétérogènes.

Afin de mobiliser les ressources communautaires (en argent et en nature), le partenariat s'est instauré entre les associations de parents d'élèves existantes, les structures locales du Ministère de l'Éducation et des comités de volontaires créés à l'occasion, pour mettre en œuvre les programmes pédagogiques et gérer l'ensemble des affaires scolaires.

A **Madagascar**, l'approche par "contrat programme" liant le gouvernement, l'école et la communauté (plus des ONG et des partenaires de l'assistance technique et financière) se fonde sur la base de formes de coopération préexistantes, de normes culturelles (Dina ou contrat social, engagement solennel entre les deux parties) et d'obligations réciproques entre les membres de la communauté.

L'objectif est ici d'améliorer l'accès à la scolarisation par une plus grande implication des communautés et donc leur responsabilisation dans la prise en charge de l'école et la gestion des choses scolaires afin de rendre l'école à la communauté. Résultat : à l'échelle nationale, les inscriptions dans les écoles Dina ont augmenté entre 1994 et 1997 de 44% et de 32% dans les autres écoles. Ces inscriptions dans les écoles dina représen-

La plupart des pays africains qui ont réussi à redresser leur taux de scolarisation, ont profité de la participation des communautés dans la promotion de l'Education de base. L'intervention des populations dans le système scolaire est consécutive au nouvel environnement politico-institutionnel créé par le fait que l'Etat a redéfini son rôle. Elle s'étend, à des degrés divers, de la construction des bâtiments au recrutement d'enseignants en passant par la gestion des programmes. En effet, le désengagement de l'Etat laisse une plus grande place aux initiatives locales en s'arrêtant de plus en plus au contrôle du système éducatif.

tent 16% de la population scolarisée en 1997-1998).

Au **Mali**, ce sont des Ong internationales qui ont travaillé directement avec les communautés pour aider à créer un tissu d'associations communautaires destinées à promouvoir et gérer les écoles.

C'est ainsi que des communautés rurales, urbaines et des associations ont créé et continuent de gérer des écoles. Elles ont la responsabilité de recruter et payer les enseignants mais aussi, de recruter les élèves, de construire, équiper et entretenir les bâtiments. Lorsqu'elles sont reconnues d'utilité publique, les écoles communautaires reçoivent une subvention des budgets communaux tandis que le suivi et le contrôle pédago-

giques sont assurés par les services de l'Etat.

Cette participation des populations a fait qu'entre 1997 et 1998, 83.360 élèves fréquentaient déjà les écoles communautaires. Cela représente 10% de la population scolarisée dans le premier cycle de l'enseignement fondamental. Toutefois, le pourcentage de filles est 40,6% dans l'ensemble du premier cycle de l'enseignement fondamental, alors qu'il ne représente que 38,3% dans les écoles communautaires. Le problème majeur de ces écoles communautaires est souvent la faible qualification des enseignants recrutés. Parmi les autres problèmes, l'insuffisance du contrôle pédagogique, le problème de la clarification et de l'accep-

tion des rôles par les différents partenaires et le problème de la pérennisation de l'expérience.

Au **Tchad**, ce sont les conflits intérieurs et les carences gouvernementales des années passées qui ont créé le mouvement. Au cours de cette période de guerre civile et de troubles politiques, il ne pouvait y avoir d'activités éducatives si elles n'étaient prises en main par les communautés elles-mêmes.

Une étude de cas montre qu'un des points communs à toutes ces expériences, exception faite du Tchad, est la difficulté rencontrée pour déterminer ce qui est du ressort des communautés et ce qui est du ressort du gouvernement.

C'est le problème récurrent de la définition des rôles que tout partenariat doit résoudre pour aller durablement de l'avant. En outre que, dans tous les cas, le gouvernement central et/ou les autorités politiques ont initié le processus, fourni le cadre conceptuel de départ et continuent de fournir des ressources matérielles aux écoles.

En atteste les exemples du **Burkina Faso**, de la **Côte d'Ivoire** et du **Sénégal** où le gouvernement assure un contrôle périodique et un suivi en ayant recours à des enseignants qualifiés et des inspecteurs.

Au **Sénégal**, contrairement aux deux pays précités, les enseignants sont issus des communautés, recrutés par elles avec le conseil et l'assistance des services du ministère de l'Éducation.

Les salaires de ces enseignants sont payés par les communautés, aidées en cela par des Ong internationales. Des difficultés sont apparues dans les deux pays quand il s'est agi d'harmoniser la façon de "traiter les affaires".

Au **Burkina Faso**, les points de friction sont liés à la fréquence et au calendrier des visites de contrôle.

Cela vient du fait que les contrôleurs n'ont pas suffisamment intégré les innovations dans leur programme de travail.

En **Côte d'Ivoire**, les communautés estiment que le ministère a tendance à limiter leur autonomie en matière de collecte des fonds.

Au **Burundi**, en revanche, la charge financière a été partagée entre les communautés, l'administration locale, les Ong et le gouvernement.

L'Administration locale assume 40% des coûts de construction, les parents 20%, les Ong 20% également et les 20% restants sont fournis par le gouvernement central. Celui-ci a également instauré un système à double vacation et a majoré en conséquence le salaire des enseignants.

A **Madagascar**, le gouvernement a mis en place des ressources pour le salaire des enseignants, l'équipement, la construction, la rénovation, l'entretien, les fournitures et matériels pédagogiques, le contrôle et les services de maintenance. Les communautés ont participé en retour, aux constructions et aux rénovations par l'apport de matériaux locaux et de main d'œuvre. Elles se sont aussi engagées à assurer l'entretien des bâtiments, à améliorer l'environnement scolaire, à scolariser leurs enfants et quelquefois, à recruter des enseignants. Mais quand les "contentieux", éclatent en cas de non-respect des engagements par exemple, il est beaucoup plus facile pour le gouvernement de sanctionner les communautés et non l'inverse.

Le Droit à l'Éducation

Quelles priorités demain ?

Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles de l'organisation.

Il ne suffit pas de disposer des ressources et capacités techniques nécessaires pour réaliser l'éducation pour tous au niveau national. Réaliser le droit à l'éducation exige une volonté politique, un engagement social et une véritable coopération internationale.

Le respect du droit à l'éducation, c'est avant tout une mentalité.

L'éducation : un droit. Cependant, l'éducation pour tous est loin d'être acquise. Si les faibles taux d'alphabétisation et les taux d'abandon élevés démontrent que les pays en voie de développement sont loin de la ligne d'arrivée, il est tout aussi prématuré d'applaudir les pays industrialisés à la scolarisation universelle. Ils connaissent en effet un problème d'analphabétisme fonctionnel et des disparités nouvelles, telles que celle entre enfants autochtones et immigrés. La réalisation du droit à l'éducation demeure là aussi un défi.

En fait, la mise en œuvre du droit à l'éducation, va au-delà d'une super performance au niveau des indicateurs éducatifs ; elle est un processus continu. Ni la prospérité économique, ni le développement durable n'en marquent la fin. La "mentalité droits humains" signifie que le but ultime de l'éducation reste toujours l'être humain et son épanouissement personnel dans le respect de sa dignité.

Mettre en œuvre le droit à l'éducation implique un engagement social. La société déployant des efforts permanents pour que les plus vulnérables puissent avoir les mêmes chances d'apprendre et de réussir dans la vie que "l'élite", et pour que les inégalités de fait soient éradiquées, peut se dire sur le chemin du respect du droit à l'éducation. De plus, le contenu de l'éducation doit refléter la philosophie des droits humains. Aussi, l'enseignement doit-il véhiculer le message des droits humains et promouvoir une société démocratique, pluraliste et tolérante. Mais, la "mentalité droits humains" nous conduit à agir à un niveau plus haut, car la mise en œuvre du droit à l'éducation ne peut être cantonnée au plan interne. Les conventions de solidarité internationale afin de défendre la cause de la justice sociale au niveau mondial. Il faut contrebalancer l'écart grandissant entre le Nord, où les classes maternelles jouent déjà sur l'Internet et le Sud, qui n'a souvent pas assez de ressources pour fournir un manuel scolaire à chaque élève.

Prendre des engagements termes et clairs

Il est grand temps que la communauté internationale, dans toutes ses composantes, traduise les discours politiques par des engagements clairs. Ceux-ci doivent être assortis de délais précis et mesurables par des indicateurs de mise en œuvre et d'exécution. A cette fin, il est indispensable que les partenaires de l'éducation se concertent avec les Comités chargés de la surveillance des Conventions de droits humains afin de définir de nouvelles priorités et d'adopter un système d'indicateurs communs, capable de refléter les piliers fondamentaux du droit à l'éducation, tels que la dignité humaine, la non-discrimination, la participation de l'enfant aux affaires qui le concernent, etc. Finalement, il faudrait dès à présent que le non-respect des engagements pris, ne passe plus inaperçu mais soit accompagné de mesures de pression de la communauté internationale. Seulement de cette façon, serons-nous capables de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de chaque citoyen du monde.



Bangladesh

Centres de lecture féminins

"Depuis qu'on a ouvert un centre d'apprentissage communautaire ganokendra près d'ici, les femmes s'y retrouvent pour s'entraîner à lire et à écrire tout en vaquant à leurs tâches familiales. L'impact est considérable. Elles commencent à se préoccuper d'envoyer leurs enfants à l'école primaire," explique le directeur de l'école publique élémentaire de Baniakandar, dans le district de Jhenaidah, qui est aussi président du ganokendra de Godhuly.

Dans un pays comme le Bangladesh, qui bat des records de pauvreté et d'analphabétisme, c'est une gageure pour un programme d'éducation non formelle que de tenter d'apporter un changement visible dans la vie des nouveaux alphabétisés. Si ceux-ci ne sont pas aidés à entretenir leurs connaissances toutes fraîches, ils risquent très rapidement de les perdre. L'ouverture de centres d'apprentissage communautaires polyvalents à deux pas de chez eux est l'une des solutions qui ont été trouvées pour préserver les précieuses compétences des nouveaux alphabétisés, surtout des adolescents et des adultes qui ont appris en dehors du système éducatif formel : c'est à quoi s'emploient les ganokendra de la Dhaka Ahsania Mission. Un ganokendra est une institution gérée localement. A travers elle, on peut apporter en permanence des outils d'éducation et de formation non formelles à ceux qui ont achevé les cours d'alphabétisation. C'est une bibliothèque communautaire, qui met à disposition différents matériels de lecture, tels que des revues et des journaux muraux faciles à lire, apportant aux villageois les plus isolés un certain nombre d'informations utiles et pratiques sous

une forme accessible. Et c'est aussi un lieu convivial où les membres de la communauté peuvent se retrouver, se connecter aux ONG et aux institutions du pays et accéder à différents services. Chacun des éléments mentionnés ci-dessus vient en renforcement de l'autre. Les connaissances de base en alphabétisation permettent de lire et de comprendre des textes traitant par exemple de santé et d'hygiène. L'accès à ces informations pratiques qui intéressent les usagers facilite chez eux la rétention des connaissances d'alphabétisation et encourage l'apprentissage tout au long de la vie. Les possibilités de lecture offertes au ganokendra resserrent les liens communautaires. Et l'ensemble de ces options de développement encourage la communauté à faire en sorte que les services de la bibliothèque soient maintenus. L'efficacité et l'impact du ganokendra sont évalués régulièrement par des enquêtes internes et externes. On en trouvera un extrait ci-dessous. Les participants à ce programme ne cachent pas leur enthousiasme. Cependant, comme le nombre des ganokendra reste inférieur aux besoins, beaucoup de diplômés ne peuvent en bénéficier parce qu'il n'y a pas dans leur localité. Les bénéficiaires apprécient quant à eux la possibilité de continuer leur formation, de discuter de leurs problèmes et d'acquérir de nouvelles connaissances sur des sujets qui les touchent de près. Le ganokendra est aussi le centre des activités de crédit. Pour les nouveaux alphabétisés, ces lieux sont des outils indispensables à la poursuite de leur apprentissage, ainsi qu'une source d'activités sociales et culturelles de toutes sortes.