

La formation à distance « en ligne » – une expérience nouvelle

Au fur et à mesure de l'extension des responsabilités des administrateurs de l'éducation vers des secteurs nouveaux, souvent sous la forme de tâches de courte durée, les planificateurs et les gestionnaires au niveau local ont besoin de compétences nouvelles qui doivent être acquises rapidement avant d'être appliquées directement à la résolution des problèmes.

Ce besoin s'applique à des sujets tels que le développement de manuels scolaires et l'amélioration de la gestion des universités, lesquels exigent un ensemble de compétences que ne peuvent assurer ni les cours universitaires préparant à un diplôme, ni la formation professionnelle.

Pour les responsables de ces activités, qui doivent souvent faire face à une combinaison de problèmes à laquelle leur éducation initiale ou leur

Au cours du second semestre de 1997, l'IIPE s'est engagé dans une nouvelle entreprise : l'enseignement à distance sur Internet.

*Pendant 25 semaines, et pour un coût modique de 6\$EU par semaine, 199 participants originaires de 46 pays du monde entier ont eu simultanément accès à des modules de formation et à un appui pédagogique sur **Le développement de manuels scolaires en anglais, en français et en espagnol**. En dépit de quelques problèmes techniques de communication, les résultats de ce premier cours global de l'IIPE ont été positifs, et l'Institut est aujourd'hui sur le point de lancer ce même cours en russe et en arabe, ainsi que d'autres cours dans différentes régions. Pour les participants comme pour les animateurs, ce cours fut un premier pas vers la salle de classe « virtuelle » du XXI^e siècle...*

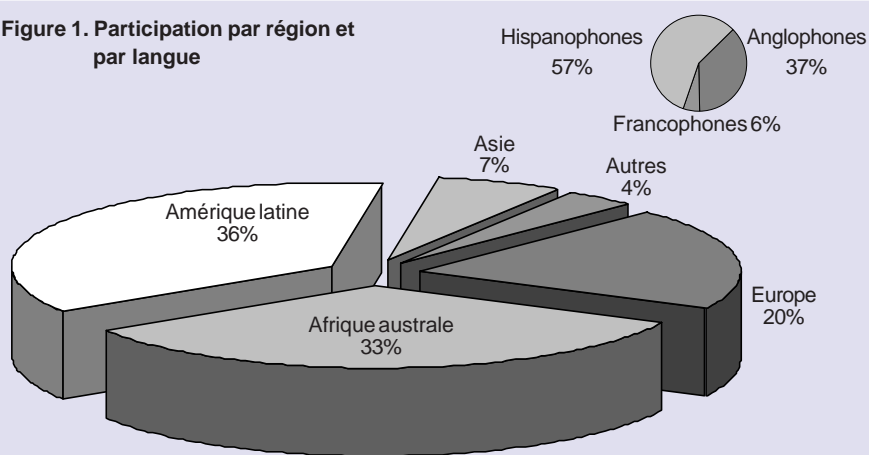
expérience professionnelle ne les ont pas nécessairement préparés, la solution traditionnelle consistait, pour l'IIPE comme pour d'autres organisations, à faire intervenir une équipe de travail de spécialistes. Cette compétence technique sur le terrain a permis à l'IIPE de

proposer des cours de formation de courte durée en groupes restreints qui ont été parfaitement appropriés aux besoins des spécialistes des Etats membres et des régions concernés.

L'évolution simultanée de *nouvelles techniques d'information et de communication* a favorisé la naissance et l'expansion rapide de nouveaux moyens de communication, tels que Internet et le courrier électronique, qui prolifèrent sur tous les continents. Ces nouveaux moyens de communication permettent aujourd'hui d'apporter une réponse rapide à des besoins urgents et d'entrer en contact avec quiconque dans le monde entier souhaite acquérir une compétence particulière qu'il estime lui faire défaut.

C'est dans cette optique – à savoir la capacité de satisfaire les besoins en compétences permettant de résoudre les problèmes – que l'IIPE, à la suite d'une première expérience d'éducation à

Figure 1. Participation par région et par langue



A l'intérieur

SACMEQ

Au cours d'une réunion à Paris, les ministres de tous les pays membres ont esquissé les orientations que le SACMEQ devrait suivre dans l'avenir.

4

Recherche

Trois études effectuées au Sénégal dans le cadre d'un vaste programme de réformes sont maintenant achevées.

6

Séminaire

La réunion de Rotterdam sur « *Législation et politique de l'éducation dans une société urbaine* » souligne les principales tendances européennes.

7

IIPE-BUENOS AIRES

L'IIPE ouvre une nouvelle agence à Buenos Aires. A dater de septembre 1998, les Latino-Américains pourront choisir d'y suivre une partie de leur formation.

12

distance à laquelle ont participé 18 pays des Caraïbes, a lancé un grand projet pilote fondé sur des matériels d'auto-instruction relatifs au **Développement de manuels scolaires**, sous la forme d'un cours global diffusé sur Internet.

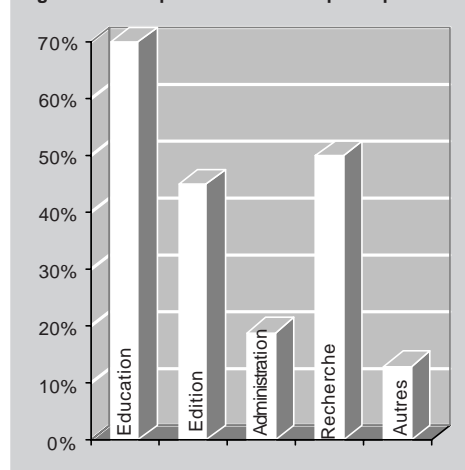
Il a été décidé de dispenser ce cours sur une période de 25 semaines (du 2 juin au 21 novembre 1997), période qui a ultérieurement été étendue jusqu'à la fin janvier 1998 afin d'y inclure des forums « électroniques » qui ont permis aux participants de débattre de la manière dont ils avaient l'intention d'appliquer les méthodes et les techniques des modules dans leurs propres pays. L'IIPE a organisé la traduction dans les autres langues de travail des principaux points évoqués au cours de ces discussions, afin que les participants de différents pays et différentes régions du monde soient en mesure d'apprendre « en ligne », à partir de l'expérience nationale de chacun, le développement de manuels scolaires.

Les frais de participation au cours avaient été fixés à 150\$EU (soit 6\$EU par semaine). A la fin du cours, un certificat de l'UNESCO-IIPE a été remis à tous les participants qui l'avaient suivi avec succès.

Le cours a utilisé un système de diffusion entièrement électronique qui permettait de transmettre simultanément les modules en anglais, en français et en espagnol, par courrier électronique et par Internet, à tous ceux qui, en tous lieux, avaient accès à ces services. Ce système particulier de diffusion a été choisi compte tenu du nombre croissant d'Etats membres de l'UNESCO qui ont accès au courrier électronique et à Internet. L'IIPE est parti du principe que, même si les participants potentiels au cours n'avaient pas eux-mêmes accès à ces services, ils seraient très probablement en mesure de le suivre dans leurs institutions.

Le cours a été considéré comme une

Figure 2. Profil professionnel des participants



première pour l'IIPE : c'était la première fois qu'un cours de formation était organisé à l'échelle mondiale dans plusieurs langues en utilisant ces nouveaux vecteurs.

Plan d'enseignement

Les 199 participants, originaires de 46 pays, ont été divisés en 12 classes « virtuelles », constituées selon des critères linguistiques, et non géographiques. Chaque groupe monolingue comptait au maximum 18 participants et bénéficiait de l'assistance d'un tuteur « virtuel ». Au sein de chaque groupe, toutes les questions et les réponses des participants (qu'elles s'adressent au tuteur ou à un autre participant) étaient partagées par tous, et chaque remarque ou réponse de l'animateur était également accessible à tous les membres du groupe. Les exercices accompagnant chacun des dix modules n'étaient pas considérés comme des moyens de contrôle, mais ils visaient à permettre une application des connaissances acquises aux conditions locales. Le cours était géré, au siège de l'IIPE, par un groupe qui comprenait son coordonnateur, les concepteurs des modules et des techniciens de l'Institut. Le principe de base était de ne pas proposer un cours académique, mais d'offrir aux participants des outils de formation dans le contexte de la formation continue afin qu'ils puissent acquérir les compétences nécessaires par une auto-formation assistée.

Une analyse de la liste des participants a montré que 57 % étaient hispanophones, 37 % anglophones et 6 % francophones – la faiblesse de ce dernier chiffre étant probablement due au fait que le cours avait été lancé pendant la période des vacances d'été (voir Fig. 1). Soixante-dix pour cent des participants ont déclaré travailler dans le secteur éducatif, et 45 % dans les secteurs public ou privé de l'édition, dont un grand nombre étaient impliqués dans les deux secteurs (voir Fig. 2). Les préoccupations des participants étaient extrêmement diverses : certains, par exemple, s'intéressaient particulièrement aux alternatives institutionnelles et au contrôle de qualité. Ceci explique pourquoi le nombre de réponses aux exercices présentait des variations considérables – en fonction de l'intérêt porté au module considéré –, alors que 50 % avaient répondu au moins une fois. Cependant, de nombreux participants ont tiré un bénéfice des modules sans nécessairement soumettre des réponses aux exercices proposés. Pour d'autres, c'est leur calendrier personnel qui les a empêchés de respecter celui de l'Institut.

Dans ce numéro :

| | |
|--|----|
| <i>La formation à distance en ligne – une expérience nouvelle. Compte rendu du déroulement du cours global de l'IIPE sur « Le développement de manuels scolaires »</i> | 1 |
| <i>Une réunion des ministres esquisse les orientations futures du SACMEQ</i> | 4 |
| <i>Visite d'étude des stagiaires du programme annuel de formation de l'IIPE à Belfort et Besançon en France</i> | 5 |
| <i>Etudes sur le système éducatif au Sénégal</i> | 6 |
| <i>Politiques éducatives appliquées par les pays européens pour la jeunesse urbaine défavorisée</i> | 7 |
| <i>Séminaire sur les problèmes actuels : Eduquer les enfants des quartiers pauvres de Bombay (Mumbai) en Inde</i> | 8 |
| <i>Livres</i> | 10 |
| <i>IIPE-BUENOS AIRES : les Latino-Américains ont la possibilité de suivre le Tronc commun du Programme annuel en Argentine à l'IIPE-BUENOS AIRES</i> | 12 |
| <i>Activités</i> | 13 |
| <i>Publications récentes</i> | 14 |
| <i>Séminaires sur des questions actuelles de la planification</i> | 14 |



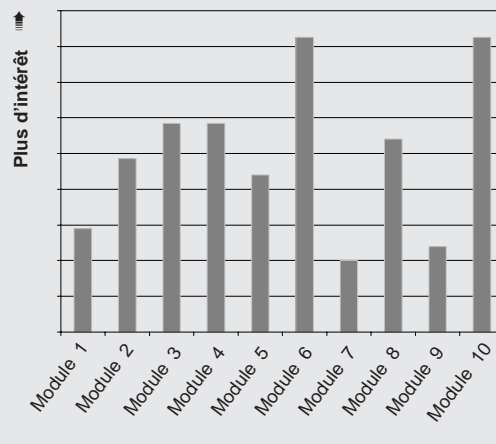
La Lettre d'Information de l'IIPE est publiée trimestriellement en anglais, français, espagnol et russe.

Toute correspondance doit être adressée au Rédacteur,
Lettre d'Information de l'IIPE,
Institut international
de planification de l'éducation,
7-9 rue Eugène-Delacroix,
75116 Paris, France
Téléphone: +33.1.45.03.77.00
Fax: +33.1.40.72.83.66
E-mail: newsletter@iiep.unesco.org

Site sur le WWW:
<http://www.education.unesco.org/iiep>

Figure 3. Intérêt pour le contenu

1. Questions générales
2. Quantification des besoins
3. Etablissement des coûts et des programmes
4. Stratégies de financement
5. Distribution et accès
6. Mécanismes d'amélioration et de contrôle de la qualité
7. Introduction à l'étude du secteur du livre et à son utilisation.
8. Gestion du processus de publication
9. Quelques aspects juridiques importants de la propriété littéraire et artistique
10. Solutions institutionnelles : alternatives



De manière générale, le cours a été perçu de manière positive. Sur les 199 participants, 100 (soit 50 %) ont réagi aux messages; 50 (soit 25 %) pouvaient être considérés comme « assidus » : ils ont participé aux modules qui les intéressaient et ont respecté le calendrier. Pour un cours à distance, ces résultats sont très gratifiants, et cela d'autant plus que l'assiduité n'était ni sollicitée, ni obligatoire.

Perspectives

En ce qui concerne le contenu du cours de formation, même si les cours préparés à l'avance constituaient une base établie, il était évidemment nécessaire, étant donné les intérêts variés des participants, de proposer des programmes à options.

Tous les modules ne présentaient pas le même intérêt pour l'ensemble du public visé. Dans l'idéal, au delà d'une mise à disposition systématique du matériel préparé à l'avance, chaque participant(e) devrait indiquer ses centres d'intérêt et ne recevoir un appui pédagogique que pour les modules qu'il/elle aurait choisis (voir Fig. 3).

Du point de vue technique, un certain nombre de problèmes de communication se sont posés. Dans un avenir immédiat, en attendant une distribution équitable des services électroniques dans tous les pays, la distribution de modules sous forme imprimée ou sur disquettes pourrait être envisagée, tout en continuant d'utiliser l'interactivité du Web et du courrier électronique pour le soutien pédagogique et les échanges avec et entre les participants.

L'interaction entre les participants dans une salle de classe virtuelle a été très différente de celle qui prévaut dans une salle de classe traditionnelle ou dans un système présentiel, notamment en

raison de la diversité des centres d'intérêt et des contraintes temporelles des participants. A l'avenir, il semblerait que le soutien – en dehors des corrigés-types qui permettent l'autocorrection – devrait davantage s'individualiser, et que l'organisation de forums de discussion électroniques devrait être privilégiée.

Un autre élément vient confirmer que, pour toute formation à distance, le problème essentiel n'est pas lié à la méthodologie pédagogique, mais concerne plutôt la conception et la mise en oeuvre d'une logistique appropriée, telles que la gestion des inscriptions, l'envoi des cours, la communication avec les participants, etc. En effet, pour la seule inscription, cinq messages en moyenne et par participant ont été échangés avec l'Institut, chacun de ces messages générant une réponse. Ce poste représentait à lui seul une charge de travail considérable pour la seule personne chargée de l'assistance administrative auprès des 199 participants inscrits au cours.

En fait, la formation à distance ressemble beaucoup à une entreprise d'édition : un éditeur fait certes appel à des auteurs spécialisés qui lui fourniront un contenu donné, mais dispose toujours en propre d'une logistique qui lui permette d'agir aussi bien pour la

production, la distribution et la promotion. Dans le cas de l'IPE, cette logistique devraient comprendre trois pôles : administration, technique et substance, chacun de ces trois pôles étant appelé à échanger des messages en direct avec les participants utilisateurs.

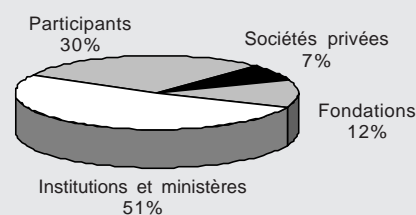
Conclusion

C'est à partir de ces premiers enseignements de l'expérience pilote de formation à distance sur *Le développement de manuels scolaires* que pourrait être examinée l'action de l'Institut en vue de répondre aux demandes de nouvelles compétences émanant des planificateurs et administrateurs de l'éducation.

Une évaluation de ce cours global d'éducation à distance est actuellement en préparation et ses conclusions seront prises en considération pour la planification des futures activités de formation à distance de l'IPE. Cependant, il a été décidé que plusieurs nouvelles activités d'enseignement à distance utilisant Internet seraient utilisées par l'IPE au cours de l'année 1998. Ces activités comprennent un cours sous-régional en Afrique australe sur *La gestion financière stratégique dans les institutions d'enseignement supérieur* et deux cours régionaux sur *La planification du développement de manuels scolaires*, dont l'un sera dispensé en arabe et l'autre en russe. De plus, un atelier en groupe restreint sur *La planification et la gestion de l'apprentissage à distance* sera organisé en 1998 en Asie du Sud-Est.

JOHN HALL, ETIENNE BRUNSWIC
ET JEAN VALERIEN

Figure 4. Qui a financé les participants ?



Pour obtenir des renseignements complémentaires sur les cours IPE de formation à distance en 1998, adressez-vous aux :

Publications et Communications IPE
7-9, rue Eugène-Delacroix
75116 Paris, France
E-mail : information@iiep.unesco.org

Une réunion des ministres esquisse les orientations futures du SACMEQ

Depuis 1994, le Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality, bien connu sous le nom de SACMEQ, a entrepris des recherches au niveau international sur les politiques éducatives afin de générer des données fiables permettant aux décideurs de planifier la qualité de l'éducation. Au cours d'une réunion organisée à Paris en 1997, des ministres de tous les Etats membres ont esquissé les orientations que le SACMEQ devrait suivre dans un proche avenir.

LE *Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality*, ou SACMEQ, travaille depuis 1994 en partenariat étroit avec l'IIPE pour entreprendre en coopération des recherches sur les politiques éducatives au niveau international. Le but principal de ce travail a été de générer des informations scientifiquement fiables qui puissent être utilisées par les décideurs pour planifier la qualité de l'éducation.

En janvier 1997, le SACMEQ a été officiellement enregistré comme organisation internationale non gouvernementale par le Gouvernement du Zimbabwe. Le Centre de coordination sous-régional du SACMEQ est installé dans le Bureau de l'UNESCO à Harare, au Zimbabwe. Il est administré par un directeur à temps complet et orienté par un comité de gestion présidé par le ministre de l'Education et de la Culture du Zimbabwe. La politique générale du SACMEQ est définie par une Assemblée des ministres, qui réunit les ministres de l'Education et de la Culture, ou leurs représentants désignés, pour tous les pays du SACMEQ.

Le programme du SACMEQ de recherches sur les politiques éducatives présente quatre particularités qui ont optimisé ses contributions au domaine de la planification de l'éducation en Afrique : il fournit, sur la base de ces recherches, des conseils de politique générale concernant les problèmes de qualité de l'éducation hautement prioritaires qui ont été identifiés par les décideurs de haut niveau, il fonctionne comme une entreprise en coopération fondée sur un solide réseau de ministres de l'Education, il combine les compo-

santes de la recherche et de la formation qui sont liées au renforcement des capacités institutionnelles, et enfin ses orientations futures sont définies par les ministres participants.

La première Assemblée des ministres du SACMEQ s'est tenue le 20 octobre 1997 au siège de l'IIPE à Paris. Cette réunion historique a symbolisé l'apparition du SACMEQ comme partie intégrante et essentielle du processus de dialogue sur les politiques éducatives en Afrique australe. Trois points fondamentaux de l'ordre du jour ont été examinés lors de cette réunion : l'approbation formelle et la signature de l'Acte constitutif du SACMEQ par les ministres, la présentation d'un forum de politique générale sur les implications en matière de politique éducative engendrées par le projet initial du SACMEQ, et l'adoption d'un *Plan d'action* du SACMEQ pour la période 1998-2000.

Composition du SACMEQ

La réunion consacrée à l'Assemblée des ministres a tout d'abord étudié, puis approuvé, tous les aspects du projet d'Acte constitutif du SACMEQ, en s'attachant particulièrement aux questions relatives à sa composition et aux arrangements de financement pour le Centre de coordination sous-régional. Il a été décidé que devraient adhérer au SACMEQ les pays qui avaient participé, de 1994 à 1997, à la conception et à la mise en oeuvre du projet initial de recherches sur les politiques éducatives, ainsi que ceux qui avaient récemment décidé de signer l'Acte constitutif du SACMEQ. Ces *membres fondateurs* du SACMEQ sont l'IIPE, le Kenya, le Malawi, Maurice, le Mozambique, la

Namibie, la Tanzanie (Tanzanie continentale et Zanzibar), le Swaziland, la Zambie et le Zimbabwe. Plusieurs autres pays, dont l'Afrique du Sud, ont également manifesté leur intérêt pour une adhésion au SACMEQ qui devrait intervenir à temps pour le début de son prochain projet de recherches sur les politiques éducatives, au cours de l'année 1998. Les ministres du SACMEQ ont examiné et approuvé les arrangements financiers qui ont été mis en place pour assurer la réussite du fonctionnement du Centre de coordination sous-régional du SACMEQ à Harare, et pour appuyer les initiatives du SACMEQ en matière de recherche et de formation en 1998. Une résolution officielle sur ce sujet a exprimé la gratitude des participants pour les contributions généreuses apportées par les Gouvernements d'Italie et des Pays-Bas pour l'établissement et le développement futur du SACMEQ.

Forum politique

L'un des temps forts de l'Assemblée des ministres du SACMEQ a été un forum de politique générale présenté par les coordonnateurs nationaux de la recherche du SACMEQ et concernant les implications du projet initial du SACMEQ en matière de politique éducative. Des documents ont été présentés et ont fait l'objet de débats sur *quatre* sujets principaux : l'équité dans la répartition des ressources humaines et matérielles entre les différentes zones d'éducation, les changements intervenus dans le niveau de l'instruction élémentaire en sixième année au cours des années 1990, les mesures de base des conditions de scolarité dans les écoles primaires, et les techniques permettant

d'assurer l'intégration de la recherche sur les politiques éducatives dans les structures décisionnelles des ministères de l'Éducation. Les ministres ont exprimé leurs remerciements pour l'excellent travail entrepris par les coordonnateurs nationaux de la recherche du SACMEQ dans la mise en oeuvre du projet initial du SACMEQ. On a également remarqué que celui-ci a été achevé en association avec des initiatives majeures en matière de formation conçues pour développer la capacité des planificateurs de l'éducation en Afrique australe à appliquer des méthodes modernes dans le domaine de la recherche sur les politiques de l'éducation.

Plan d'action pour 1998-2000

Enfin, la réunion consacrée à l'Assemblée des ministres du SACMEQ a porté son attention sur le programme de recherche et de formation qui doit être entrepris par le SACMEQ au cours de la période 1998-2000. Il a été décidé d'accorder la priorité à trois tâches essentielles : la diffusion des données et des conclusions de recherche du SACMEQ, le développement des capacités institutionnelles en matière de préparation des rapports de politique générale et de techniques d'analyse des données, et la conception et la mise en oeuvre d'un second projet du SACMEQ de recherche sur les politiques éducatives, qui sera centré sur le contrôle de la

qualité de l'éducation en ce qui concerne les notions de base de l'alphabétisme et du calcul. Chacune de ces tâches sera fondée sur l'utilisation de procédures méthodologiques et de données de recherche informatisées qui ont été élaborées et/ou collectées pendant l'exécution du projet initial du SACMEQ.

La première activité du SACMEQ planifiée pour 1998 est un atelier de formation intensive au cours duquel des planificateurs de l'éducation d'Afrique australe recevront une formation relative aux compétences nécessaires pour accéder aux données contenues dans les archives du SACMEQ, les analyser et établir des rapports. Au cours de cet atelier, seront préparés plusieurs rapports de politique générale de l'éducation qui devraient être utiles aux décideurs de haut niveau des ministères de l'Éducation en Afrique australe.

Perspectives

Le concept du SACMEQ a fait sa première apparition en 1993, dans le cadre d'une proposition de recherche préparée par des planificateurs de l'éducation du Zimbabwe, de Zanzibar, du Swaziland, de Zambie et du Malawi. Les auteurs de cette proposition ont ultérieurement demandé l'aide de l'IIPE pour établir le SACMEQ en tant que mécanisme de coopération au niveau international pour l'extension de la recherche sur les politiques éducatives et des initiatives en matière de formation

en Afrique australe. Cette proposition mettait l'accent sur les nombreux avantages en matière de développement des capacités qui devaient découler, pour les planificateurs de l'éducation d'un grand nombre de pays différents, des possibilités qui leur seraient données de travailler ensemble, d'apprendre au contact les uns des autres et d'échanger leurs expériences et leurs compétences.

Au cours des cinq dernières années, le SACMEQ a progressivement évolué pour devenir une organisation impressionnante, détentrice d'un record mondial reconnu en matière de prestation de programmes de recherche et de formation. En 1998, le SACMEQ s'attache à plusieurs objectifs primordiaux, dans la mesure où il aborde les premières étapes de son second projet de recherche sur les politiques éducatives et cherche à élargir ses programmes de formation à un ensemble plus vaste de pays africains. Il faut espérer que ces objectifs ambitieux et importants du SACMEQ seront à la fois encouragés et appuyés par les agences bilatérales et internationales appropriées, pour que cette initiative conçue par des Africains et appartenant à des Africains soit assurée de continuer à fournir des ressources précieuses pour les décisions cruciales liées à la planification de la qualité de l'éducation.

KENNETH N. ROSS

Les stagiaires IIPE visitent Belfort et Besançon en France

LE 33e Programme annuel de formation en planification et administration de l'éducation de l'IIPE (1997/1998) qui se déroule actuellement compte 39 participants de 34 pays différents. Comme dans les années précédentes, ce programme comprend l'étude de deux systèmes éducatifs à travers deux visites d'études. En général, la première de ces visites se déroule en France, et la deuxième se déroulera cette année au mois d'avril 1998 en Islande.

La première visite d'études de ce 33e programme annuel s'est déroulée du 4 au 10 décembre 1997 à l'Académie de Besançon, dans l'Est de la France. Dans un laps de temps assez court, et

grâce à un programme succinct organisé par la Commission nationale française pour l'UNESCO, les 39 stagiaires de l'IIPE se sont rendus tout d'abord dans le territoire de Belfort pour y étudier l'enseignement du premier degré et l'enseignement du premier cycle du second degré. Dans un deuxième temps, ils ont visité Besançon afin d'y étudier le second cycle du second degré et l'administration du Rectorat.

Les exposés, les dialogues avec les élus et les administrateurs régionaux et locaux responsables de l'éducation, les visites d'établissements scolaires ont permis l'analyse de différents aspects du système français : la décentralisation et le partage des compétences entre l'État

et les collectivités territoriales, l'orientation et la régulation des flux d'élèves, la qualité de l'éducation et la lutte contre l'échec scolaire, les relations entre l'école et les entreprises.

Les quatre groupes de travail ont présenté des rapports sur chacun de ces thèmes lors d'une séance de synthèse organisée le dernier jour de la visite à Besançon. La visite a été riche en expériences diverses. Elle a permis de découvrir, par un contact direct, les modes d'organisation et de gestion du système éducatif français et a contribué ainsi à la réflexion de chacun sur son propre système national d'éducation et de formation.

Etudes sur le système éducatif au Sénégal

Engagé dans un vaste programme de réforme, le gouvernement sénégalais a demandé à l'IPE d'effectuer trois études portant sur: la gestion générale, la gestion des personnels du Ministère de l'éducation nationale, et l'enseignement moyen et secondaire général. Ces études doivent permettre au deuxième Projet de développement des ressources humaines, mis en oeuvre par le Ministère, de déboucher sur une nouvelle phase d'intervention...

DEPUIS le début des années 1980, le Ministère de l'éducation nationale du Sénégal s'est engagé dans un vaste programme de réforme dont un des objectifs prioritaires était d'accroître l'efficacité de la gestion du système éducatif. Avec le concours de ses partenaires, et notamment la Banque mondiale, le gouvernement a développé un *Projet de développement des ressources humaines*, dont la seconde phase (PDRH2) couvre la période 1993-1998. Ce projet répondait à trois des principales recommandations de la Commission nationale de la réforme : l'élargissement de l'accès à l'enseignement élémentaire, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation, et le renforcement des capacités de planification et de gestion du système éducatif.

Cependant, malgré sa volonté affirmée d'améliorer la qualité et l'efficacité de son système éducatif, le Gouvernement sénégalais est resté confronté à des difficultés majeures – pression croissante de la demande de scolarisation, augmentation récurrente des effectifs, redressement nécessaire des indicateurs de qualité de l'enseignement, et lourd déficit (quantitatif et qualitatif) en personnel enseignant. Ces difficultés ont été aggravées par la dégradation du contexte économique du pays illustrée notamment par les contraintes du *Programme d'ajustement structurel* et la dévaluation du FCFA. L'évaluation à mi-parcours du PDRH2 a ainsi mis en évidence un certain nombre d'insuffisances portant particulièrement sur la gestion globale et le pilotage du système éducatif, ainsi que sur l'affaiblissement alarmant de certains secteurs de l'enseignement.

C'est dans ce cadre qu'il a été demandé à l'IPE de réaliser trois études dont les objectifs étaient de cerner les problèmes du secteur éducatif afin d'engager le PDRH2 dans une phase ultérieure. Ces trois études, la première sur *la gestion globale du*

Ministère de l'éducation nationale, la seconde sur *la gestion des personnels du Ministère de l'éducation nationale* et la dernière sur *l'enseignement moyen et secondaire général*, effectuées de mai à septembre 1997 par une équipe de consultants internationaux et nationaux, ont été concrétisées par la réalisation de documents de travail, destinés à faciliter l'élaboration d'un plan d'action concernant l'ensemble du secteur de l'éducation. Ces documents ont été envoyés en octobre 1997 à leurs commanditaires (le Ministère de l'éducation nationale et la Banque mondiale) et sont maintenant en voie de finalisation après réception des commentaires des directions concernées.

La première étude sur *la gestion globale du Ministère de l'éducation nationale* a permis de mettre en évidence l'ensemble des dysfonctionnements touchant la gestion du système éducatif, constatés notamment au niveau de la gestion prévisionnelle et de la planification qualitative du secteur (difficultés dues, en partie, au manque de communication entre services et à la disparité du recueil de l'information statistique). Il a été également souligné les contraintes portant sur le pilotage du système éducatif dans son ensemble ainsi que sur l'organisation et la coordination des programmes, des personnels et des infrastructures existants, partagés de fait entre trois entités : le Ministre de l'éducation nationale et ses deux Ministres délégués à l'autonomie grandissante (Ministre de l'éducation de base et des langues nationales, Ministre de l'enseignement technique et de la formation professionnelle).

Diverses recommandations visant un renforcement institutionnel et une meilleure coordination d'ensemble, plus particulièrement par le biais d'une unité permanente de concertation au sein du Cabinet du Ministre de l'éducation nationale, ont ainsi pu être proposées.

La seconde étude sur *la gestion des personnels du Ministère de l'éducation nationale* fait partie intégrante de l'analyse globale du système éducatif du Sénégal. L'analyse réalisée par l'IPE sur la gestion des personnels a permis de dégager des propositions visant l'amélioration de l'efficacité et de la qualité du service, notamment en ce qui concerne les mutations, acte de gestion qui mobilise une large part des capacités du secteur. Les possibilités d'informatisation des procédures de gestion ont ainsi pu être explorées comme l'une des conditions de cette amélioration.

La troisième étude sur *l'enseignement moyen et secondaire général* (EMSG) avait pour objectif d'établir un certain nombre de propositions pouvant constituer la base d'une politique sectorielle. Confronté à une demande croissante de scolarisation sans avoir les moyens d'y répondre, ce secteur de l'enseignement post-primaire, depuis longtemps *parent pauvre* du système éducatif sénégalais, nécessitait une analyse globale mettant en relief l'ensemble de ses dysfonctionnements ainsi que les conséquences de l'intervention croissante du secteur privé à ce niveau. Les analyses qui ont été effectuées sur le secteur, notamment sur l'administration et la gestion des établissements scolaires, sur l'enseignement des sciences et l'enseignement des mathématiques, ont répondu à ce besoin en émettant des recommandations qui permettront une redéfinition des axes du plan d'action envisagé par le Ministère de l'éducation nationale.

A noter que, dans les semaines à venir, une quatrième étude portant sur *l'enseignement technique et la formation professionnelle* devrait être également initiée de façon à compléter l'analyse du niveau moyen et secondaire et permettre ainsi au gouvernement et aux bailleurs de fonds d'élaborer un plan d'action global du post-primaire.

PIERRE RUNNER

Quelques exemples de politiques éducatives européennes menées en faveur des jeunes urbains défavorisés

La réunion organisée par la European Association for Education Law and Policy les 19 et 20 décembre 1997 à Rotterdam a porté sur le thème suivant : « Education Law and Policy in an Urban Society ». Elle a permis de mettre en valeur les grands axes des politiques éducatives actuellement mises en oeuvre au niveau européen, ayant pour objet de faciliter l'accès à l'éducation des jeunes urbains défavorisés.

CETTE réunion, qui rassembla une quarantaine de professeurs d'universités et de chercheurs spécialisés dans l'étude des questions éducatives et/ou juridiques, fut l'occasion pour l'IIPE de présenter ses principales conclusions du Forum international sur **L'éducation dans les villes** qui eut lieu du 16 au 18 septembre 1997 à Bordeaux en France.

Les différentes approches politiques présentées par les participants à la réunion de Rotterdam sont résumées ci-après.

Donner plus à ceux qui ont moins

Plusieurs pays européens développent aujourd'hui des politiques éducatives discriminatoires en faveur des jeunes les plus défavorisés ou des établissements scolaires dits difficiles, privilégiant ainsi le principe d'équité par rapport à celui d'égalité. Il s'agit de politiques compensatoires, qui visent à « donner plus à ceux qui ont moins ».

Dans certains cas, une somme d'argent est versée directement aux familles les plus en difficulté, afin de leur permettre d'acheter les fournitures scolaires, de payer les frais d'inscription, etc. des enfants qu'elles ont à charge (système de bourses ou plus largement de prestations familiales). Mais la procédure pour obtenir ces fonds est souvent longue et compliquée pour les parents, qui doivent en faire eux-mêmes la demande – ceci est particulièrement vrai pour les parents qui ne parlent pas la langue du pays hôte. Cela explique qu'aux Pays-Bas, 20% des familles qui pourraient faire une demande de ce type ne le font pas. Par ailleurs, l'argent distribué n'est pas toujours bien géré par les familles ; c'est pourquoi, en

France, les Tribunaux pour enfants ont la possibilité de placer sous tutelle les subsides versés aux parents, dans l'intérêt des enfants.

Dans d'autres cas, des moyens supplémentaires en termes d'équipement pédagogique, d'effectif enseignant, de personnel d'encadrement, etc., sont attribués aux établissements scolaires situés dans des zones difficiles, essentiellement dans le but d'améliorer les conditions de travail des professeurs, et par conséquent de faciliter le parcours scolaire des enfants ; c'est le cas des ZEP en France, des « *background schools* » en Irlande, ou encore des *Education Action Zones* au Royaume-Uni. D'après les rapports d'évaluation réalisés dans ces différents pays, ces politiques n'auraient pas d'effets mesurables en termes de réussite scolaire, elles bénéficieraient essentiellement aux élèves les plus doués, et elles auraient pour effet pervers de stigmatiser les établissements qui en bénéficient.

La mise en oeuvre de ces politiques passe par la définition de critères discriminants, conditionnant le versement des sommes considérées. Les critères les plus couramment utilisés sont la nationalité, les revenus ainsi que la profession des parents, la situation familiale de l'enfant, le niveau de formation de sa mère, les taux d'échec scolaire enregistrés par l'école, etc.

Modifier les pratiques éducatives

D'autres pays, qui considèrent qu'accroître le niveau des ressources en faveur des plus défavorisés ou des établissements scolaires en difficulté n'est pas suffisant, préfèrent développer des politiques ayant pour but de favoriser

une modification des pratiques éducatives au sein de l'école, notamment par l'adoption d'approches centrées sur l'enfant, qui prennent en compte son environnement. Ces politiques tendent à valoriser le rôle des directeurs d'écoles, du personnel enseignant, mais aussi des parents. Plusieurs types d'expériences s'inscrivent dans cette perspective.

Certaines consistent à fixer aux écoles des objectifs à atteindre en termes de réussite scolaire. Ainsi, l'*Education Act* adopté par le gouvernement britannique en 1997 a défini un certain nombre de « cibles annuelles » à atteindre par chaque établissement scolaire. Un des effets négatifs observés est que le nombre d'exclusions définitives a tendance à augmenter, du fait de la volonté des écoles d'atteindre les objectifs qui leur ont été assignés.

Quelques-unes visent à récompenser l'adoption de *bonnes pratiques* au sein des établissements scolaires par l'octroi de ressources supplémentaires. Aux Pays-Bas par exemple, le gouvernement central a débloqué des fonds pour les écoles qui développent des activités spécifiques en faveur des élèves en difficulté : soutien scolaire, leçons particulières d'écriture et de calcul, fourniture de manuels, etc. Les établissements doivent justifier l'utilisation des fonds qu'ils reçoivent auprès des autorités locales.

D'autres ont pour objet d'amener des acteurs extérieurs à l'école – particulièrement les parents – à participer au processus éducatif. Ainsi, à Rotterdam, le projet *Babylone* permet à des centres communautaires d'intervenir dans les écoles primaires ; il donne également la possibilité aux parents de prendre part

suite p. 9 ➤

Eduquer les enfants des quartiers pauvres de Bombay (Mumbai), en Inde

Quoiqu'il ait pu accomplir ou ne pas accomplir, le XX^e siècle a apporté au monde un nombre toujours croissant de problèmes sociaux urbains suscités par l'industrialisation et les changements technologiques rapides de ce siècle. Un récent séminaire de l'IPE sur des questions actuelles a décrit une initiative intéressante qui a été prise à Bombay pour éduquer les enfants des quartiers pauvres de la banlieue. Le programme JNN est à la fois une leçon d'humanité et l'histoire d'une réussite qui mérite bien d'être relatée...

CONSTRUITE à l'origine sur une île de l'océan Indien en tant que colonie portugaise, ancienne métropole marchande de l'*East Indian Company*, Bombay (récemment rebaptisée Mumbai) est mieux connue aujourd'hui dans le monde comme l'un des centres commerciaux les plus actifs de l'Inde et pour *Bollywood*, le centre d'une industrie cinématographique indienne en pleine expansion. Mais au nord de la ville, à proximité de l'aéroport, non loin des réalités idéalisées des studios de cinéma, pris en sandwich entre l'usine Coca Cola et les luxueuses villas des plus riches, se trouvent les quartiers d'Andheri, qui ne connaissent pas la même célébrité. C'est ici qu'en 1979, un ancien professeur de sciences dans une école secondaire, Noel da Silva, a décidé d'établir un système d'enseigne-

ment non formel et d'assistance sociale afin d'atténuer les problèmes imposés par l'extrême pauvreté et de fournir aux enfants des quartiers pauvres le savoir-faire qui leur permettra de construire leur avenir. Lors d'un récent séminaire de l'IPE sur des questions actuelles, en novembre 1997, Christian Petit, de la *Société Saint-Vincent-de-Paul*, a décrit le *Jeevan Nirwaha Niketan*, ou Programme JNN, établi par Noel da Silva dans les quartiers pauvres d'Andheri, à Mumbai.

« Une tentative pour s'approprier l'éducation »

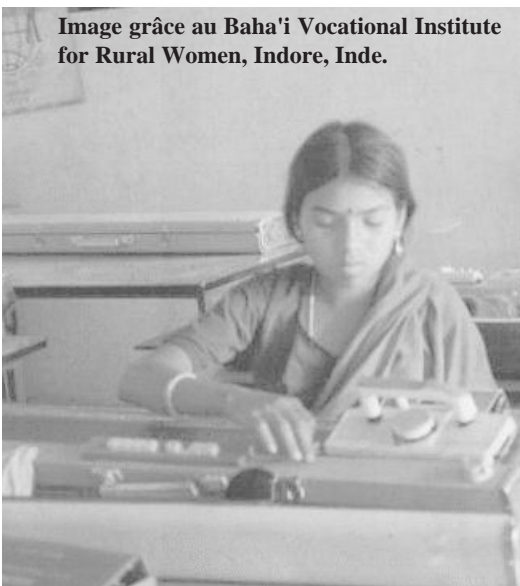
Le but du JNN est d'apporter aux enfants le savoir-faire élémentaire qui leur permettra de gagner leur vie et de jouer un rôle responsable dans leur environnement immédiat. Ce programme est conçu pour aller de pair avec les besoins, les aptitudes et la progression des enfants, et il est structuré de telle manière que les élèves puissent progresser dans le cadre d'un sujet plutôt que d'une classe. Dans une atmosphère de questionnement mutuel, de conscience critique et de résolution des problèmes, par opposition à l'absorption passive de faits et à l'apprentissage par coeur, les élèves sont préparés à jouer un rôle dans leur communauté, selon leurs talents et les besoins de celle-ci. « *Nous n'enseignons pas la concurrence, nous apprenons à aller de l'avant* » est la maxime du JNN et sa raison essentielle de

démystifier la *course à la qualification*. Pourtant, à la suite des pressions exercées par les parents et les employeurs au cours des dernières années, le JNN décerne désormais un certificat de fin d'études à ses anciens élèves.

Le JNN prend en charge tous les enfants à partir de l'âge de trois ans, bien qu'il s'adresse principalement aux enfants de plus de huit ans. Les plus petits, qui sont actuellement au nombre de 200 environ, reçoivent un « *enseignement des valeurs* » dans trois *balwadis* situés dans différents secteurs des quartiers pauvres. Outre leur but éducatif évident, les *balwadis* sont également un moyen de favoriser la prise de conscience sociale et de promouvoir l'organisation communautaire dans les quartiers pauvres. Ils sont dirigés par des comités locaux responsables de chaque site, cependant que le JNN fournit l'enseignant, le programme d'études et les matériels didactiques. Les études sont centrées sur l'alphabétisation de base, la maîtrise du calcul, la propreté et l'hygiène domestique.

Cependant, le coeur du JNN est son **Programme commun**, qui est dispensé à plus de 600 enfants des quartiers pauvres d'Andheri. Ce programme commun, qui se répartit sur 18 sections, dont chacune comporte au maximum 25 élèves, est centré sur la personne et consacre aux enfants toute l'attention possible. Ils passent d'une section à une autre en fonction des matières étudiées et le contenu des cours est conçu de manière à répondre aux besoins de la communauté. Les progrès des enfants sont jugés par une combinaison du travail

Image grâce au Baha'i Vocational Institute for Rural Women, Indore, Inde.



en classe et à la maison, de tests oraux et écrits, des compétences maîtrisées et des habitudes acquises. L'esprit d'initiative et la créativité, ainsi que l'aptitude à la coopération, sont également pris en compte. *L'échec* n'existe pas.

Les 39 enseignants du *JNN* doivent rester en contact constant avec la culture locale, afin d'incorporer le maximum d'éléments pertinents dans les programmes d'études. Ils doivent subir un processus permanent d'auto-examen et d'adaptation, et il n'est pas rare que des enseignants qualifiés se révèlent totalement inaptes au type d'enseignement qui est dispensé par le *JNN*. Depuis juin 1984, tous les enseignants du *JNN* reçoivent une formation à des techniques novatrices d'éducation non formelle et apprennent à élaborer des matériels didactiques simples à partir de matériaux récupérés ou facilement disponibles et à organiser des emplois du temps souples.

Dans les *balwadis*, la langue véhiculaire du *JNN* est le marathi, mais le programme commun introduit progressivement l'usage du hindi, et ultérieurement de l'anglais.

Au-delà de l'éducation...

Outre les programmes scolaires, le *JNN*

consacre beaucoup d'attention à la prise de conscience par les habitants des quartiers pauvres, et notamment par les femmes, des causes sous-jacentes aux problèmes qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne. Cette partie du programme, appelée *JNN Seva Kendra*, est animée par quatre travailleurs sociaux et par un coordonnateur qui travaillent en relations étroites avec différentes organisations féminines locales. Les travailleurs sociaux du *Seva Kendra* organisent des sessions de débats à l'intérieur des écoles afin de sensibiliser les élèves aux problèmes sociaux. De plus, ils gèrent une crèche destinée aux mères salariées et assurent l'orientation des études extrascolaires et le fonctionnement de classes d'alphabétisation des adultes.

Les étudiants du *Tata Institute of Social Sciences* et du *Nirmala College of Social Work* sont encouragés à faire leur expérience du travail sur le terrain avec le *JNN Seva Kendra*, et les études effectuées par le *Département de la recherche et de la documentation* du *JNN* sont une source précieuse d'information dans la recherche de matériels didactiques utilisables dans des environnements de cette nature.

Depuis 17 ans qu'il fonctionne en utilisant des méthodologies non for-

melles, le *Jeevan Nirwaha Niketan* – ou, pour citer Noel da Silva, cette « tentative pour parvenir à un modèle d'enseignement approprié » – a apporté aux enfants d'Andheri les fondations de leur avenir et, à leurs familles, un réseau d'appui social.

Le *JNN* n'est qu'un des nombreux programmes d'instruction de base efficaces adaptés aux besoins communautaires existant actuellement en Inde. Si différents que soient les contextes culturels, tous ces programmes méritent bien d'être examinés de près par ceux qui participent à la conception de programmes d'éducation et d'appui social destinés aux populations urbaines défavorisées dans d'autres régions du monde.

SUSAN HEYMAN

Pour des informations plus détaillées sur le *JNN*, prière de contacter :

Noel da Silva,
Directeur du *JNN*
Andheri, Mumbai
Maharashtra, Inde.

☞ suite de la p. 7

aux travaux pratiques menés dans le cadre de classes expérimentales. Dans le département de Seine-Saint-Denis, en France, ce sont la police et la justice qui coopèrent avec les enseignants pour suivre les enfants en grande difficulté ; cela a notamment pour effet de déplacer le règlement des conflits à l'extérieur de l'école, dans un cadre judiciaire.

Enfin, certaines initiatives tendent à encourager la prise en charge de l'éducation par les acteurs locaux, favorisant ainsi l'autonomie des établissements scolaires et le développement du secteur privé, suivant ainsi l'exemple des « *charter schools* » aux États-Unis, qui permettent à des acteurs privés de créer librement une école, entièrement financée sur des fonds publics ; ces acteurs sont responsables de son fonctionnement, de sa gestion, du contenu pédagogique des enseignements qu'elle délivre, etc. L'idée est que seules des personnes proches du terrain et donc des enfants sont capables d'adapter

l'enseignement à leurs besoins réels. Toutefois, dans certains cas, des *standards* leur sont imposés, pour éviter de trop grandes disparités entre établissements.

Imposer le changement par une politique volontariste

Enfin, face à la difficulté d'améliorer la situation des plus défavorisés, certains pays ont choisi de prendre des mesures plus radicales, qui consistent à imposer par les textes un meilleur accès à l'éducation des jeunes en difficulté. Plusieurs illustrations de cette politique peuvent être citées.

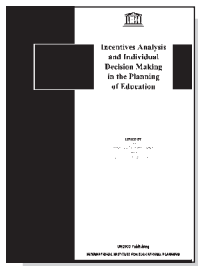
Dans la partie flamande de la Belgique, différentes écoles (publiques, privées, confessionnelles et non confessionnelles) ont signé un accord pour se répartir entre elles certains élèves, afin de favoriser la mixité sociale. Le but est d'éviter une trop grande concentration

d'élèves en difficulté au même endroit. Les directeurs d'école sont chargés de convaincre les parents d'accepter d'envoyer leurs enfants dans l'école qui a été choisie pour eux.

Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les autorités publiques ont reçu pour mission de fermer définitivement les établissements scolaires qui connaissent de très importantes difficultés, qui sont confrontés quotidiennement à la violence, etc. L'école n'est rouverte qu'après un certain délai, avec une nouvelle équipe dirigeante et enseignante.

Enfin, en Norvège, le « *follow-up service for young people* » fixe aux comtés l'obligation d'offrir aux jeunes chômeurs sans qualification une stratégie éducative adaptée à leurs besoins, ou un emploi. Les « *emplois jeunes* » créés par le gouvernement français suivent une logique relativement similaire.

MURIEL POISSON



Incentives analysis and individual decision making in the planning of education

par F. N. Kemmerer et D. M. Windham (dir.).
Paris, IIPE, 1997, FF 130/\$EU26

DANS le passé, les planificateurs de l'éducation ont-ils négligé ce qui est le plus crucial pour la réussite de leurs plans et de leurs programmes, à savoir l'intérêt et la motivation des *acteurs* de leurs plans : élèves, parents, enseignants...? Cette négligence est-elle responsable des résultats médiocres d'une bonne partie de la planification de l'éducation ? En fait, ces acteurs ont la liberté d'agir différemment de ce qu'attendent les planificateurs, de se comporter « irrationnellement ». De manière générale, la planification de l'éducation s'est trop appuyée sur les techniques, et pas assez sur une compréhension profonde des motivations et des désirs des nombreux individus concernés par les politiques de l'éducation. Ce livre de Francis Kemmerer et Douglas Windham étudie en profondeur aussi bien l'arrière-plan théorique de ce débat qu'un certain nombre de questions pratiques.

Des écoles sont construites mais restent à moitié vides, alors que des enfants non scolarisés errent dans le voisinage. Une réforme des programmes d'études est réalisée, mais les enseignants continuent d'agir comme auparavant. Les salaires des enseignants sont augmentés, mais cela ne réduit pas nécessairement l'absentéisme. Chacun de nous peut citer de nombreux programmes de réforme de l'éducation qui étaient judicieux sur un plan rationnel, mais qui ont mal tourné au stade de leur exécution. Dans cette publication, les auteurs affirment que les échecs de ce type sont liés aux caractéristiques du processus *traditionnel* de planification : centralisation excessive, avec des normes rigides et des modèles standards, faible participation des bénéficiaires, conceptions reposant sur l'hypothèse selon laquelle

« un décideur central peut prendre des décisions plus rationnelles que les individus qui composent une population ». Ils en donnent *trois* raisons. *Premièrement*, au fur et à mesure que le niveau d'instruction s'élève, les gens demandent davantage de pouvoir décisionnaire, en éducation comme ailleurs. *Deuxièmement*, les besoins individuels en éducation sont de plus en plus diversifiés. Cela implique que les planificateurs doivent élaborer des méthodes pour attirer les individus dans le système existant et créer des modèles correspondant à leurs besoins. *Troisièmement*, l'information nécessaire à une planification diversifiée n'est pas disponible au niveau central : « *Les données statistiques agrégées disponibles au niveau central sont rarement aussi utiles que l'information plus expérimentale, mais spécifique et détaillée, de tel ou tel administrateur, élève ou parent* ».

Il est donc essentiel pour la réussite d'un plan éducatif qu'il puisse motiver les individus afin qu'ils réagissent selon les souhaits du planificateur. Dans ce contexte, on considère comme incitation « *toute récompense ou sanction, intentionnelle ou non, qui a pour effet une modification du comportement* ». Par exemple, lorsqu'on construit une école, encore faut-il convaincre les parents d'envoyer leurs enfants dans cet établissement. L'évolution de l'éducation n'est pas le résultat des décisions d'un planificateur, mais des différentes actions prises par un grand nombre d'individus.

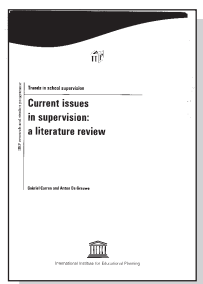
Ces recommandations de politique générale sont manifestement judicieuses, mais leur mise en oeuvre pose un certain nombre de questions. Les incitations doivent varier, sinon d'un individu à l'autre, du moins d'un groupe à l'autre. Les facteurs qui motivent des enseignants à améliorer leurs résultats dans un contexte développé ne seront pas les mêmes pour un collègue travaillant dans un environnement rural isolé. L'établissement d'un système d'incitations combinant diversité, facilité de gestion et équité est une affaire complexe. Elle implique que les gestionnaires aient une connaissance approfondie des problèmes et des centres d'intérêt des différents segments d'une société. Pour qu'un système d'incitations soit efficace, il doit être souple, et les individus doivent avoir connaissance des incitations proposées,

les comprendre et disposer de la capacité d'agir.

Ce livre comporte onze chapitres, qui peuvent être divisés en *trois* parties. Les trois premiers chapitres comportent une introduction théorique, une description du nouvel environnement de l'éducation, caractérisé par une participation accrue, et une discussion sur la place des incitations dans les théories sur la planification de l'éducation. Suivent cinq chapitres qui examinent en détail les possibilités d'application des incitations dans certains domaines et à l'intention de groupes spécifiques : enseignement supérieur public, éducation spéciale, incitations destinées aux élèves et aux enseignants, et un chapitre consacré aux partenariats au niveau central ou local pour financer l'enseignement élémentaire et secondaire. Le problème est de savoir comment garantir l'équité et l'efficacité alors que le financement central de l'éducation est en déclin et revêt des formes différentes (telles que les cautions et les mandats), pendant que le financement privé et local tend à se développer. Ces chapitres détaillés contiennent de nombreux exemples techniques. Ils soulignent les difficultés que comporte la création de systèmes incitatifs. Les incitations destinées aux enseignants, par exemple, sont censées créer une cohésion de groupe au sein de l'école et du personnel, mais aussi lier les récompenses aux résultats des enseignants : ces objectifs peuvent fort bien être contre-productifs.

Les deux chapitres suivants abordent une question fondamentale : dans ce contexte éducatif nouveau, marqué par une participation accrue des parents et des enseignants, et une plus grande responsabilité des planificateurs et des administrateurs subalternes, quelle est la tâche du planificateur au niveau central ? Les auteurs soulignent que le gouvernement, « *en tant que facilitateur des décisions en matière d'éducation et non comme arbitre final de ces décisions* », conservera certaines responsabilités fondamentales, dont la conception et le contrôle des systèmes d'incitations, la diffusion de l'information dans l'ensemble du système, et enfin le maintien de l'équité. Le chapitre final présente les principales conclusions des auteurs.

ANTON DE GRAUWE



**Current issues in supervision:
A literature review**

par G. Carron et A. de Grauwe,
Série *Tendances de la supervision scolaire*,
Paris, IIEP, 1997, FF 15/\$EU 3

CE livre, qui est le premier dans la nouvelle série de l'IIEP, *Tendances de la supervision scolaire*, fait usage de références aux pays en développement comme aux pays développés pour examiner les problèmes essentiels, porter un regard critique sur différentes réformes et mettre en lumière les récentes tendances au changement.

Le but de la plupart des réformes dans le domaine de la supervision est de la rapprocher du lieu de l'action, à savoir l'école. Dans certaines des réformes qui sont examinées dans ce petit livre, de nouveaux services orientés vers l'appui (centres de ressources, groupements d'écoles, conseillers pédagogiques, etc.) viennent s'interposer entre l'école et l'administration de la région ou du district. Ce type de réforme met encore l'accent sur l'amélioration de l'efficacité des structures d'appui extérieures, obtenue en les rapprochant des bénéficiaires. Dans d'autres cas, l'objectif visé consiste explicitement à se dispenser de l'appui extérieur ou à en limiter considérablement le rôle en déplaçant le point de convergence du contrôle de qualité directement sur le site scolaire. Généralement, cette évolution du contrôle au niveau de l'école se manifeste par un déplacement de la responsabilité de la supervision vers les chefs d'établissement, l'importance plus grande attachée à l'autocontrôle exercé par le personnel enseignant et une implication accrue de la communauté.

Bien que ces réformes n'aillent pas toutes dans la même direction, cinq tendances principales se sont dégagées des documents disponibles. La première est la nécessité d'établir une définition de l'emploi des superviseurs plus limitée et en même temps plus cohérente, réduisant ainsi les conflits de rôles en séparant les fonctions de contrôle des fonctions de conseil et les tâches administratives des tâches pédagogiques. La deuxième tendance est un mouvement vers la transparence. Dans de nombreux

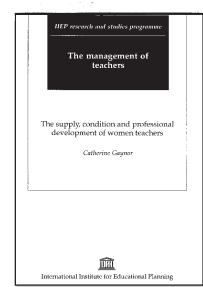
pays, les entretiens publics avec ceux qui sont soumis à une évaluation se font plus fréquents, cependant que des critères et des procédures d'appréciation clairement définis sont établis et officiellement codifiés dans des directives d'inspection standardisées. De plus, les rapports d'évaluation sont de plus en plus mis à la disposition de la clientèle des écoles. En Angleterre, en Nouvelle-Zélande, en Espagne et en Suède, par exemple, des évaluations globales des écoles sont accessibles au public et à la communauté scolaire locale. En troisième lieu, les activités de suivi de la supervision se renforcent. Dans certains pays de l'OCDE, plusieurs réformes d'ensemble ont été mises en œuvre dans ce domaine. En Angleterre, par exemple, les écoles doivent fournir, dans les quarante jours ouvrables qui suivent une inspection, un plan d'action indiquant comment les recommandations seront appliquées. La quatrième tendance majeure réside dans le passage de la supervision individuelle des enseignants à l'évaluation de l'école. Le seul fait de contrôler individuellement les enseignants et de leur apporter des conseils et un appui ne conduit pas automatiquement à de meilleurs résultats scolaires. L'amélioration de la qualité de l'éducation exige une approche globale dans laquelle les relations entre l'école et la communauté puissent être développées et qui prête la plus grande attention au contexte. C'est pourquoi, dans des pays aussi différents que l'Angleterre et le Sri Lanka, l'évaluation globale de l'école par une équipe d'inspecteurs est devenue systématique.

Enfin, dans un petit nombre de cas, les superviseurs sont utilisés pour l'évaluation du système. Les décideurs demandent aux services de supervision, outre le rôle traditionnel de contrôle et d'assistance qu'ils jouent auprès de chaque enseignant ou dans les écoles, de préparer des évaluations de certains aspects spécifiques du système éducatif. En France, par exemple, ce changement de fonctions de l'Inspection générale a été introduit en 1989 en partant du principe que, étant donné leur contact intime avec les réalités au niveau de l'école, les inspecteurs sont bien placés pour évaluer la situation générale sur le plan qualitatif. Leurs rapports sont devenus une contribution importante dans le débat politique et la prise de décisions.

Pour conclure, cet examen de la documentation relative à la supervision montre que cette dernière a bénéficié d'un regain d'intérêt au cours des dernières années et que des changements importants interviennent actuellement. Il met égale-

ment en lumière le fait que l'introduction de procédures et de structures de supervision nouvelles n'assure pas nécessairement une amélioration de la qualité, pour la simple raison que les superviseurs ne fonctionnent pas en vase clos. L'amélioration de la supervision n'est pas davantage une panacée que l'amélioration de tout autre facteur isolé jouant un rôle dans le processus complexe d'enseignement et d'apprentissage. Elle doit donc faire partie d'un programme d'ensemble qui, entre autres, assurera aux écoles et aux enseignants l'accès à un minimum de ressources.

GABRIEL CARRON



The supply, condition and professional development of women teachers

par Catherine Gaynor,
Série *La gestion des enseignants*,
Paris, IIEP, 1997, FF 15/\$EU 3

L'AMÉLIORATION de la situation des femmes enseignantes au sein de leur profession est une préoccupation majeure des décideurs et des gestionnaires des politiques de l'éducation, comme, bien entendu, des enseignantes elles-mêmes. Dans certains pays, la proportion des femmes parmi le personnel enseignant est restée très faible; leur affectation dans des écoles situées dans des zones isolées pose de sérieux problèmes dans bien des régions; presque toutes les enseignantes tendent à se trouver dans des situations défavorables en ce qui concerne l'accès à des postes de promotion, la formation en cours d'emploi et beaucoup d'autres avantages en rapport avec leur profession.

Le livre de Catherine Gaynor, *The supply, condition and professional development of women teachers*, aborde les questions actuelles les plus cruciales en rapport avec l'entrée des femmes dans la profession enseignante, leur gestion et l'évolution de leur carrière, et propose à l'intention des planificateurs et des gestionnaires de l'éducation des orientations susceptibles de conduire à une amélioration.

En se fondant sur les publications et les statistiques existantes, et en se référant à

différentes régions du monde en développement, l'auteur signale un certain nombre d'inégalités entre les enseignants de l'un et l'autre sexe qu'il semble difficile d'éradiquer, et notamment : la concentration des enseignantes dans certaines disciplines d'ordre *artistique* et aux niveaux inférieurs; leur sous-représentation au sein des personnels possédant les niveaux de qualification les plus élevés et ceux qui occupent les positions supérieures; leur surreprésentation parmi les enseignants à temps partiel ou à statut temporaire. Elle considère que ces problèmes sont dus à tout un ensemble de facteurs que les

politiques et les pratiques de gestion du personnel enseignant ont tendance à ne pas prendre suffisamment en compte, tels que les modèles de rôles et les normes de comportement pour les jeunes filles et les femmes qui sont imprégnés de la culture locale, les règlements administratifs entachés de préjugés discriminatoires, les comportements organisationnels et les pratiques de gestion à domination masculine, la sous-représentation des femmes dans les syndicats d'enseignants et les multiples exigences qui s'imposent aux femmes dans la société.

Les conclusions que renferme la dernière partie du livre intéresseront

tout particulièrement les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation. L'auteur présente non seulement quelques exemples d'initiatives prometteuses visant à rééquilibrer les handicaps existant dans l'embauche, le statut, la promotion et l'évolution professionnelle des enseignantes, mais aussi toute une série de recommandations pour l'introduction d'une approche sensible aux inégalités fondées sur le sexe dans tous les aspects de la gestion du personnel dans le secteur éducatif.

GABRIELE GÖTTELMANN-DURET

EN BREF

L'IPE-BUENOS AIRES lance un programme de formation pour les Latino-Américains

L'IPE est sur le point de lancer le premier cours régional de son programme de formation en espagnol et en portugais sur *La planification et la formulation de politiques générales*. Ce programme, qui doit se dérouler dans les nouveaux bureaux de l'IPE à Buenos Aires du 14 septembre au 12 décembre 1998, possède trois objectifs essentiels, à savoir :

- améliorer chez les participants la connaissance et la pratique des méthodes et des techniques nécessaires pour planifier et gérer avec efficacité les systèmes éducatifs ;
- les familiariser avec le processus d'analyse décisionnelle et de formulation des politiques dans le secteur éducatif ;
- les aider à analyser les rapports essentiels entre le système éducatif, son environnement et le développement socio-économique.

Le programme portera sur des sujets tels que : la formulation et la planification stratégique dans le domaine éducatif, le diagnostic sectoriel de l'éducation, l'utilisation de modèles de simulation dans la planification de l'offre d'éducation, les examens de faisabilité et le financement des plans et des programmes, et les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation.

Les matériels de formation et les

exercices seront fondés sur ceux qui sont utilisés dans le *Tronc Commun* du *Programme annuel de formation de l'IPE* organisé chaque année à Paris. Cependant, ils seront adaptés pour tenir compte du contexte latino-américain, et plus spécifiquement de celui des pays du MERCOSUR.

Au cours de leur séjour à Buenos Aires, les participants effectueront une visite d'étude dans des écoles d'une région de l'Argentine ou d'un pays voisin. En outre, il leur sera demandé de préparer un exposé individuel sur la situation de l'éducation dans leur pays, leur province ou leur municipalité. Enfin, au terme du cours de trois mois qu'ils auront suivi à Buenos Aires, les participants recevront un certificat de participation.

Tous les candidats des pays du MERCOSUR admis à suivre le *Programme annuel de formation 1998/1999* de l'IPE assisteront au cours de Buenos Aires, qui est l'équivalent du *tronc commun* de ce programme, qui aura lieu simultanément à Paris. Les candidats originaires d'autres pays latino-américains (en dehors du Mercosur) pourront choisir de suivre la première partie de leur formation soit à Buenos Aires, soit à Paris. Après le cours de trois mois à Buenos Aires, les participants sélectionnés pour le *Programme annuel de formation 1998/1999* à Paris rentreront dans leur pays d'origine le 12

décembre 1998 pour une durée d'un mois avant de se rendre à l'IPE à Paris, où, le 15 janvier 1999, ils seront intégrés dans les groupes et unités spécialisés avec les stagiaires des autres régions du monde.

Les participants au cours de Buenos Aires qui n'auront pas été admis à participer au *Programme annuel de formation 1998/1999* pourront, s'ils le désirent, suivre la formation spécialisée à Paris une autre année, à condition de satisfaire aux critères d'admission.

Pour une information plus détaillée, prière de contacter :

*Unité de Formation
Institut international de
planification de l'éducation
(IPE/UNESCO)*

*7-9, rue Eugène-Delacroix
75116 Paris
France*

Tél. : +33.1.45.03.77.62

Fax : +33.1.40.72.83.66

E-mail : i.aguado@iiep.unesco.org

ou :

*Le Directeur
IPE-BUENOS AIRES
Santa Fé 2206 3° P. «E»
(1123) Capitale fédérale
Argentine*

Tél/fax : +54.1.822.24.83

E-Mail : iieparg@mcye.gov.ar



« Une institution à l'écoute du monde »

- **Atelier intensif sous-régional sur « La gestion financière stratégique dans les institutions d'enseignement supérieur »**
(Quezón, Philippines, 12-16 janvier 1998)

L'IIPE, en coopération avec la Fondation allemande pour le développement international et le SEAMEO-INNOTECH aux Philippines, a organisé cet atelier pour 27 participants appartenant à des institutions d'enseignement supérieur du Cambodge, de Chine, d'Indonésie, de Malaisie, des Philippines, de Thaïlande et du Viet Nam.

La crise financière aiguë à laquelle ces pays doivent actuellement faire face ayant sérieusement affecté le secteur de l'enseignement supérieur, il a été décidé de se concentrer sur des stratégies permettant de gérer plus efficacement des ressources peu abondantes et de produire de nouveaux revenus alors que les fonds alloués par l'Etat subissent une réduction. Des exemples d'une « bonne pratique » de la gestion financière ont été relevés en différents points du monde, afin d'apporter aux participants des idées pour l'amélioration de la gestion de leurs institutions. Certains participants ont fait partager au groupe leurs expériences personnelles. Par exemple, la transformation en sociétés des universités publiques en Malaisie, le programme de partenariats harmonisés avec des entreprises et des industries locales en Indonésie, le financement non étatique d'activités productives et de la modernisation des structures administratives en Chine ont été quelques-unes des expériences qui ont fait l'objet de débats; elles ont suscité chez les participants beaucoup d'intérêt pour leur examen ou leur adaptation à des situations spécifiques.

Un modèle de simulation informatique a été utilisé pour montrer comment on peut réduire le déficit budgétaire d'une université hypothétique sans affecter la qualité de

l'enseignement supérieur ni imposer une dégradation inacceptable des conditions de travail. Les participants ont étudié des stratégies alternatives pour faire face à cette situation en utilisant le modèle de simulation. Enfin, une séance plénière a été consacrée à un débat sur la faisabilité de différentes stratégies dans les contextes particuliers des participants.

- **Cours sous-régional intensif sur « La conception de programmes/ projets de développement dans l'éducation de base »**
(Castries, Sainte-Lucie 9-20 février 1998)

L'efficacité de la planification aux niveaux sectoriel et sous-sectoriel implique la détermination de zones d'action prioritaires et le conception de programmes et de projets de développement pertinents et réalisables. Il s'agit là de tâches difficiles qui exigent à la fois une sensibilisation à la situation d'un pays sur les plans social, économique et éducatif, et une approche systématique et rigoureuse. L'un des obstacles les plus sérieux à l'accroissement de l'efficacité et de la qualité des systèmes éducatifs est la pénurie de spécialistes nationaux expérimentés capables de choisir et de concevoir des projets de développement adaptés aux circonstances locales et à la capacité de gestion disponible.

Sur cette base, l'IIPE et le ministère de l'Education, du Développement des ressources humaines, de la Jeunesse et des Sports de Sainte-Lucie ont invité quelque 20 planificateurs de différents ministères de l'Education, formateurs en planification de l'éducation et gestionnaires de projets de développement de l'éducation originaires d'Antigua-et-Barbuda, de la Barbade, de Dominique, de Grenade, de la Jamaïque, de Saint-

Christophe-et-Nièves, de Sainte-Lucie, de Saint-Vincent-et-les-Grenadines et de Trinité et Tobago à participer à Castries au cours mentionné ci-dessus. Le but de ce cours était de présenter aux participants les instruments et les techniques de base dont ils auront besoin pour le choix, la préparation et l'évaluation de projets conçus pour l'extension de l'éducation de base et l'amélioration de sa qualité. Le cours sera dispensé en anglais et la participation sera gratuite pour les candidats retenus par les deux institutions organisatrices.

- **Atelier technique sur « L'amélioration des services de supervision et d'appui des enseignants pour l'éducation de base »**
(Harare, Zimbabwe 17-20 mars 1998)

Cet atelier est organisé dans le contexte d'un projet de recherche de l'IIPE sur « L'amélioration des services de supervision et d'appui des enseignants pour l'éducation de base » en Afrique. Son but est d'examiner et de comparer les diagnostics nationaux qui ont déjà été entrepris sur les structures d'appui et de supervision des enseignants, ainsi que sur des questions de gestion de l'éducation au niveau national, au Botswana, en Namibie, en Tanzanie et au Zimbabwe. Les participants, au nombre approximatif de 16, seront des experts appartenant aux équipes nationales qui ont préparé les rapports initiaux pour le projet.

Cet événement servira de préparation à la rédaction d'une étude de cas régionale qui examinera en profondeur le fonctionnement réel des services d'une zone spécifique de chacun des pays participants. La participation à cet atelier aura lieu sur invitation seulement.

Un cours sur la gestion institutionnelle à Paris

Du 28 avril au 6 mai 1998, l'IIPE organise à son siège, à Paris, un cours sur **La gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur**, consacré aux thèmes de la gestion financière stratégique et de la gestion des flux d'élèves. Le montant des frais de participation au cours est de 6.000 F/ 1.000 \$EU, et la date limite pour la

réception des inscriptions est le **30 mars 1998**. Pour tous renseignements complémentaires, prière de contacter directement :

*Bikas C. Sanyal, Conseiller principal
IIPE/UNESCO
7-9, rue Eugène-Delacroix
75116 Paris, France.
E-mail : bc.sanyal@iiep.unesco.org.*

PRINCIPES DE LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

(Prix : 50.00 Francs)

Réduire les redoublements : problèmes et stratégies

par Thomas O. Eisemon. Principes de la planification de l'éducation No. 55, 1997, 55 p., ISBN 92-803-2165-X.

Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation de base

par Nelly Stromquist. Principes de la planification de l'éducation No. 56, 1997, 113 p., ISBN 92-803-2166-8.

Bâtiments et installations éducatives : ce que les planificateurs doivent savoir

par John Beynon. Principes de la planification de l'éducation No. 57, 1997, 100 p., ISBN 92-803-2167-6.

PROGRAMME DE RECHERCHE DE L'IIPE

□ TENDANCES DE LA SUPERVISION SCOLAIRE

Current issues in supervision: a literature review par G. Carron et A. de Grauwe. 1997, 72 p.

Teacher support through resource centres: the Nepalese case, par Tirth Raj Khaniya. 1997, 66 p.

Changing schools from within: a management intervention for improving school functioning in Sri Lanka, par Wilfred J. Perera. 1997, 87 p.

□ DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES : OFFRE D'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES

La formation scientifique au Maroc: conditions et options de politique par Françoise Caillods, Gabriele Göttelmann-Duret, Mohammed Radi et El-Mostafa Hddigui. 1997, 216 p.

□ GESTION FINANCIÈRE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les procédures budgétaires des ministères de l'éducation en Côte d'Ivoire par Ouattara Ténébiéna, Yapo Assi Gilbert et Aminata Maïga. 1997, 65 p.

Budgetary procedures in the Ministry of Education and the Ministry of Science, Technology and Vocational Training, Zambia par M. Nkamba, M. Mulaga et M. Phillips. 1997, 102 p.

□ AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Capacity building and institutional development in higher education in Kenya par Shem O. Wandiga. 1997, 169 p.

Creating space for women: gender-linked factors in managing staff in higher education institutions par Anna Smulders. 1997, 67 p.

Pour obtenir des exemplaires de ces livres et documents, adressez-vous aux:

Publications de l'IIPE
IIPE/UNESCO,
7-9 rue Eugène-Delacroix,
75116 Paris, France

Fax: +33.1.40.72.83.66

Tél.: +33.1.45.03.77.70

E-mail:

information@iiep.unesco.org

Séminaires sur des questions actuelles de la planification

LES séminaires suivants sur des questions actuelles de la planification ont été organisés récemment à l'IIPE:

❖ 7 novembre 1997. *L'éducation pour les enfants des bidonvilles de Bombay (Mumbai) en Inde*, par le Dr. Christian Petit, Directeur exécutif, Société Saint-Vincent-de-Paul, Mumbai, Inde. (cf article p. 8-9).

❖ 3 décembre 1997. *Multilateral educational assistance, 1971-1995: quantity versus quality*, par le Professeur Klaus Hufner, Université Libre de Berlin (Allemagne).

❖ 23 janvier 1998. *Vaincre les inégalités entre les hommes et les femmes*, par le Dr. Namtip Aksornkool, Section Alphabétisation et Education des Adultes, UNESCO.

Si vous passez par Paris, n'hésitez pas à nous contacter pour savoir si un séminaire aura lieu au moment de votre visite.

La Lettre d'information de l'IIPE est disponible sur Internet: <http://www.education.unesco.org/educprog/iiep/news/newsfr.htm>

Publication assistée par ordinateur à l'IIPE et impression dans ses ateliers