

Les réformes éducatives en Amérique latine face à leurs défis

La vague de réformes de l'éducation entreprises en Amérique latine a sensibilisé l'opinion à l'importance de l'éducation dans les stratégies de développement, accru les investissements dans l'éducation et suscité de grands progrès en matière de réforme institutionnelle, notamment par l'établissement de systèmes d'évaluation des résultats et d'une plus grande autonomie des écoles. Mais, le niveau atteint par les élèves est loin d'être satisfaisant et le rythme de la réforme est lent. Cet article examine les raisons possibles de cette situation et la manière dont ces phénomènes risquent d'ébranler la compétitivité économique et le mode de gouvernement démocratique d'une société.

L'UNE des idées centrales des réformes de l'enseignement a été que l'éducation contribue à l'équité sociale. Mais, ce lien n'est pas unilatéral, pas plus qu'il n'est statique. L'observation de la situation réelle qui prévaut en Amérique latine donne à penser que, dans certaines circonstances, l'équation demande à être inversée : *il ne s'agit pas seulement de savoir ce que l'éducation peut apporter à l'équité sociale, mais plutôt de déterminer le niveau d'équité sociale qui est nécessaire à la réussite de l'éducation.*

Toutes les analyses de la répartition des richesses indiquent qu'en Amérique latine l'inégalité est sensiblement plus élevée que dans les autres régions du monde au niveau de développement comparable. Une étude récente¹ sur la pauvreté, les inégalités et la formation des ressources humaines a montré qu'en moyenne, les pays d'Amérique latine ont un coefficient de Gini² supérieur de 4,1 points à celui d'autres pays ayant des niveaux de revenu par habitant équivalents. De même, les indications dont on dispose

montrent que la pauvreté n'a cessé de s'aggraver dans les années 1980, que ce soit en valeur absolue ou relative, et que si elle a connu un déclin en valeur relative depuis 1990, le nombre de ceux qui vivent dans la pauvreté n'a cessé d'augmenter.

Il est reconnu que les conditions de vie des élèves ont une incidence déterminante sur le niveau scolaire. Toutes les conclusions relatives aux connaissances acquises s'accordent sur le fait que les résultats scolaires sont dépendants du statut social et du bien-être de la famille. Cependant, les mêmes recherches attirent l'attention sur un autre phénomène moins apparent à savoir que les changements institutionnels et pédagogiques sont sans effet sur les résultats des élèves qui vivent en dessous du seuil de pauvreté.

Cela laisse supposer que les difficultés que l'on éprouve à stimuler les performances des élèves sont étroitement liées à la dégradation de l'« éducatibilité » de ceux qui commencent leur scolarité. Le terme d'« éducatibilité » ne fait pas référence à des caractéristiques biologiques ou

1948-1998 : la Déclaration universelle des droits de l'homme



Il y a **cinquante** ans, à Paris, le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la **Déclaration universelle des droits de l'homme***

Article 26

(1) Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

(2) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

(3) Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Dans ses tâches quotidiennes qui l'amènent à travailler avec des planificateurs de l'éducation du monde entier, l'importance de ces principes est sans cesse rappelée à l'IIPE qui déploie tous ses efforts pour créer un environnement dans lequel ils puissent être respectés.

A l'intérieur

Formation en ligne

L'IIPE stimule les capacités institutionnelles dans l'enseignement supérieur par des programmes de formation « virtuels » plus souples.

3

Recherche

Les récentes recherches du SACMEQ montrent l'incidence du genre, de l'origine sociale et de la localisation des écoles sur le niveau de lecture.

5

Formation

Les participants au PAF de l'IIPE 1998/1999 sont arrivés et commencent leur formation à Paris et à Buenos Aires.

7

Publications

La nouvelle collection de l'IIPE sur les « Tendances de la supervision scolaire » a présenté des études intéressantes sur l'Asie.

10

héréditaires qui seraient insensibles aux effets des politiques sociales, mais plutôt au *développement cognitif* de base qui intervient au cours de la première enfance lorsqu'il est favorisé par une stimulation affective saine, un régime alimentaire convenable et des soins de santé appropriés, et à la *socialisation primaire*, par laquelle les élèves acquièrent les valeurs éthiques et les attitudes qui leur permettront de s'intégrer dans un organisme spécialisé – tel que l'école – extérieur au milieu familial.

Dans la mesure où un pourcentage important d'élèves en début de scolarité est moins « éduicable », tous les efforts déployés par le système éducatif deviennent inefficaces. Si l'éducation est un facteur qui contribue à l'équité sociale, *un certain niveau élémentaire d'équité sociale est nécessaire pour que l'éducation ait une chance de réussite*. Cela explique pourquoi certaines réformes ont été essentiellement centrées sur l'éducation préscolaire, compte tenu de son impact sur l'équité sociale et sur les performances scolaires ultérieures des élèves.

Les modèles de la réforme de l'éducation

Les processus de réforme de l'enseignement en Amérique latine ont toujours été conformes au même modèle. La priorité est revenue à la réforme institutionnelle, et en particulier à la décentralisation et à la création de systèmes permettant l'évaluation des résultats. Le principe sous-jacent à cette orientation a été que les changements institutionnels aiguillonnent les innovations pédagogiques – comme l'établissement de chartes scolaires (*proyectos institucionales*), le développement de l'aptitude à innover et la diversification des méthodes pédagogiques, toutes ces initiatives prenant en compte la diversité sociale et culturelle de la population. Pourtant, l'expérience de l'Amérique latine montre que si le changement institutionnel est nécessaire, il en faut davantage pour susciter la transformation pédagogique. En ce sens, on pourrait dire que la concentration sur les aspects institutionnels a détourné l'attention de l'enseignement et de son acteur principal, à savoir l'enseignant.

En Amérique latine, on considère généralement que les approches sur lesquelles les réformes de l'enseignement ont été fondées dans le passé ont ignoré, sous-estimé ou seulement prétendu s'intéresser au rôle des enseignants. Si des approches de ce type pouvaient être jugées valables dans le contexte de stratégies éducatives antérieures, tout semble indiquer qu'elles ne peuvent plus être maintenues dans les projets futurs. Que ce

soit d'un point de vue strictement pédagogique ou de celui de l'organisation institutionnelle des activités éducatives, l'enseignant devra jouer un rôle central dans les futures réformes. En conséquence, il sera nécessaire d'élaborer des politiques globales applicables aux enseignants, le fait qu'ils reçoivent une formation appropriée devant être considéré comme une urgence.

Les relations entre les secteurs public et privé

La réforme de l'enseignement a stimulé les accords entre les secteurs public et privé. Au cours des dernières décennies, certains obstacles traditionnels ont été surmontés et, sur la base du principe selon lequel il est à la fois possible et nécessaire d'établir de nouveaux accords dans le domaine de l'éducation, la voie a été ouverte au renforcement des relations entre les organismes concernés. Cependant, cette évolution ne peut servir de prétexte pour exonérer les gouvernements nationaux de leur responsabilité dans trois secteurs au moins : définir démocratiquement les buts de l'éducation; évaluer les résultats du travail entrepris; et enfin intervenir de manière effective pour compenser les disparités lorsque le niveau atteint par les élèves est insuffisant.

En bref, les pays d'Amérique latine ont pris conscience de l'importance prédominante de l'éducation dans les stratégies visant à promouvoir la concurrence économique et la démocratie politique. Les réformes de l'enseignement conçues pour orienter l'offre d'éducation conformément à ces objectifs ont besoin de continuité dans leur application. Dans les années à venir, il est probable qu'avec la consolidation de la phase initiale de changement institutionnel, les réformes se concentreront sur la modification des méthodes d'apprentissage et des principes d'enseignement actuellement utilisés dans les écoles. Si ces réformes ne parviennent pas à atteindre l'école et la salle de classe, elle n'auront qu'un impact social limité.

JUAN CARLOS TEDESCO

Cet article se fonde sur un exposé donné à la Conférence sur la construction de l'avenir de l'Amérique latine : les partenariats publics/privés pour l'éducation. Banque mondiale, Washington, 4-6 juin 1998.

¹ J.L. Londoño. *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en Latin America, 1950-2025*. Washington, Banque mondiale, 1996.

² Le coefficient de Gini (ou coefficient de concentration) est l'indicateur statistique le plus utilisé pour la description des inégalités.

Dans ce numéro :

Les défis adressés aux réformes éducatives en Amérique latine. 1

Stimuler la capacité institutionnelle par une formation « virtuelle » – rapport sur un cours de formation à distance sur la gestion financière dans les universités. 3

Séminaires sur les questions actuelles de la planification. 4

L'incidence du genre, de l'origine sociale et de la localisation des écoles sur le niveau scolaire en lecture en Afrique australe. 5

Nomination du premier Directeur du SACMEQ. 6

Les nouveaux stagiaires sont arrivés ! Le Programme annuel de formation 1998/99 a commencé. 7

Le cours de l'IIPE-Buenos Aires. 8

Des nouvelles d'anciens stagiaires. 8

Activités de l'IIPE. 9

Améliorer la supervision : une tâche stimulante. La nouvelle série de l'IIPE sur les « Tendances de la supervision scolaire ». 10

La Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. 12

« Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation de base » : le n° 56 de la série des Principes de l'IIPE. 12



La Lettre d'Information de l'IIPE est publiée trimestriellement en anglais, français, espagnol, portugais 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>

Stimuler la capacité institutionnelle par une formation « virtuelle »

Cherchant à élargir l'accès aux opportunités de formation flexible, l'IIPE diversifie les méthodes par lesquelles il dispense ses cours de formation. Un cours sur **La gestion financière stratégique dans les institutions d'enseignement supérieur** a été proposé à 13 universités de 9 pays d'Afrique australe par le biais d'Internet pendant 12 semaines, du 4 mai au 31 juillet 1998.

CE cours a été proposé pour répondre aux demandes des Etats membres de l'UNESCO, de plus en plus préoccupés par la nécessité d'améliorer l'efficacité de la gestion des institutions d'enseignement supérieur.

Un modèle d'enseignement novateur

Destiné aux gestionnaires de niveau supérieur et intermédiaire exerçant de nombreuses responsabilités, ce cours a été conçu avec l'objectif spécifique de renforcer les capacités institutionnelles – plutôt qu'individuelles – de gestion financière.

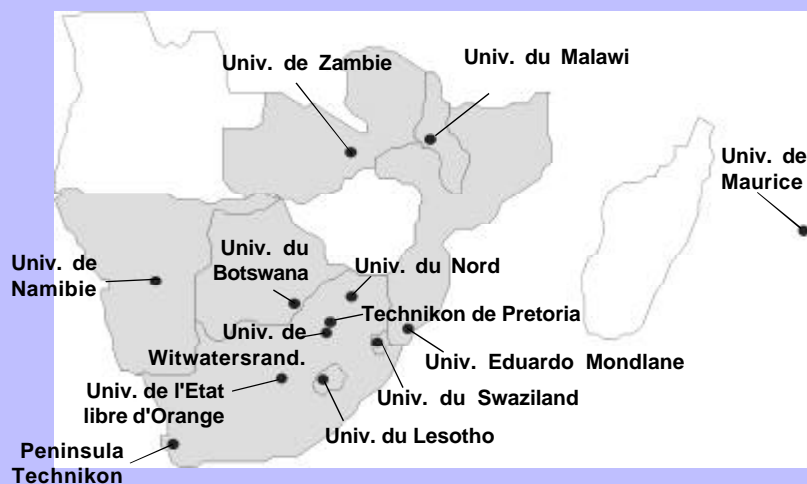
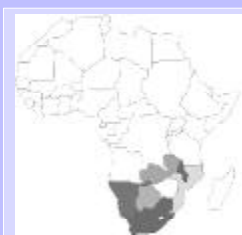
Pour assurer l'engagement des Universités, leurs présidents respectifs

ont été invités à formuler des demandes d'inscription au nom des institutions, en exposant leur intérêt et leur engagement pour l'amélioration de l'efficacité de la gestion, en désignant les participants individuels et en les dispensant de service pendant cinq heures par semaine pour la durée du cours. Une fois acquis cet engagement institutionnel formel, un groupe de trois à cinq membres du personnel a été constitué dans chaque institution. Ces participants ont travaillé ensemble en formant une équipe coordonnée par un des membres du groupe dont le rôle consistait à organiser les réunions convenant à tous et à veiller à ce que les réponses de l'institution aux tâches assignées soient transmises à l'IIPE dans les délais prévus. Au moins

un membre du groupe devait maîtriser parfaitement l'informatique. Le groupe constitué à l'intérieur de chaque institution entrait aussi en interaction « virtuelle », sur Internet, avec tous les groupes de participants des autres institutions, afin de partager des informations et poser des questions.

Le cours était fondé sur un ensemble de quatre modules imprimés, conçus pour l'étude individuelle ou l'enseignement à distance. La conception didactique du cours proposait plusieurs types de tâches, avec des approches diverses. La première tâche était l'étude indépendante du module, avec une série de questions servant de guide pour la lecture du module et la réflexion sur l'information présentée. Par la suite, le groupe se réunissait pour débattre des questions posées et préparer la réponse de l'institution à la tâche ou à l'activité de groupe. L'équipe de l'IIPE chargée du cours répondait ensuite individuellement à chaque envoi et distribuait à toutes les institutions une synthèse des réponses, afin de mettre en commun les apports de tous les participants. Plusieurs activités étaient conçues pour promouvoir, entre les participants au groupe élargi « virtuel » composé par l'ensemble des institutions, un partage direct de l'information sur l'amélioration de la gestion financière dans les universités. Ces activités comportaient un débat en ligne sur les activités génératrices de revenus au sein des universités, ainsi qu'un exercice structuré fondé sur un modèle de simulation informatisé destiné à l'étude de stratégies alternatives de gestion de crise financière dans une université imaginaire, et pour finir une table ronde sur les stratégies novatrices.

Les universités d'Afrique australe qui ont participé au cours de formation à distance de l'IIPE



Une communication interactive

Dans la conception de l'aspect interactif du cours, l'accès immédiat et la facilité d'utilisation ont contribué de manière déterminante au choix du mode de communication. Toutes les interactions ont eu lieu par l'intermédiaire de messages électroniques envoyés à une seule adresse de l'IIPE.

Bien avant le début officiel du cours, l'information relative aux moyens de communication disponibles fournie par chaque institution a été étudiée pour déceler les problèmes potentiels, et les capacités de communication ont été testées par l'envoi d'une série de messages. Cette opération était essentielle pour identifier tout problème éventuel avant le commencement du cours, pour éviter aux participants de se trouver face à d'exaspérants problèmes de communication qui auraient perturbé leur participation au cours. Il existe toujours des risques d'interruption des communications électroniques, mais tous les efforts ont été déployés pour qu'ils se trouvent minimisés. Le courrier électronique permettant une interaction immédiate, une rupture de la communication peut engendrer une forte déception.

Les messages fréquemment adressés aux participants ont assuré une interaction et un contact continu avec l'équipe de l'IIPE chargée du cours tout au long de la période de trois mois. La messagerie de l'IIPE faisait l'objet d'un contrôle permanent afin d'accuser rapidement réception de tous les messages reçus. De plus, une ligne réservée au cours avait été ouverte en permanence pour éviter tout problème de communication avec les universités.

Il est apparu que cette formule, consistant à simplifier la technologie des communications et à assurer un soutien en ligne rapide, fonctionnait bien. Quelques-uns des participants, qui

avaient une expérience limitée de l'utilisation du courrier électronique, ont rencontré des difficultés au début, mais celles-ci ont rapidement été résolues avec l'aide des coordonnateurs de groupe.

Dans leur évaluation de la fonction de communication, les participants ont noté qu'ils trouvaient le courrier électronique rapide, efficace et peu onéreux.

Un modèle de développement des capacités plus puissant

Si l'on se réfère à l'évaluation globale du cours, l'objectif essentiel de renforcement des capacités institutionnelles a été atteint. Bien que quelques participants aient noté qu'ils regrettaient les occasions d'échanger spontanément des informations et d'établir des amitiés professionnelles qu'offrent si souvent les réunions et les ateliers, ils ont également reconnu que la participation de l'ensemble de l'équipe à un atelier n'était pas réalisable. Elle aurait en effet été trop coûteuse, aussi bien en termes de temps que de ressources. En fait, cette chance de travailler ensemble, en équipe, sur des questions, des problèmes et des tâches donnés a été l'occasion d'explorer ensemble des problèmes et des solutions potentielles en rapport avec la question stimulante de la gestion financière dans le contexte d'une activité structurée.

Par comparaison avec les ateliers en groupe restreint ou les cours intensifs traditionnels de l'IIPE, l'approche utilisée dans ce cours présente plusieurs avantages.

Premièrement, la méthode d'enseignement à distance permet la participation d'un groupe de personnes appartenant à chaque institution, ce qui constitue un avantage notable lorsqu'il s'agit de renforcer les capacités institutionnelles. Une participation plus intense devient nécessaire. Les tâches assignées et les

déclarations écrites provenant des groupes ont permis d'approfondir la réflexion et la compréhension, tout en favorisant un plus large partage des expériences.

Deuxièmement, la longueur sensiblement supérieure du calendrier signifie que l'on dispose de davantage de temps pour la réflexion sur le contenu du cours et pour l'interaction avec les autres et le partage de l'information et des expériences entre participants.

Troisièmement, les participants restent dans leur cadre institutionnel et sont donc à même d'appliquer directement les aptitudes et les compétences acquises pendant le cours. Les membres de l'équipe chargée du cours bénéficient également du fait qu'ils restent dans leurs bureaux et peuvent facilement accéder à la documentation et aux références qui sont souvent utilisées pour étayer leurs réponses et leurs commentaires.

Enfin, la plupart des participants ont noté qu'ils avaient l'intention de rester en contact les uns avec les autres par courrier électronique, afin de poursuivre le dialogue et l'échange d'expériences commencés pendant le cours. L'expérience qu'ils ont acquise à cette occasion leur a permis d'utiliser avec davantage d'aisance cette méthode de communication en vue d'une interaction professionnelle. Ils disposent désormais d'un outil puissant pour la résolution des problèmes qui se présenteront dans l'avenir.

Le résultat de ce cours expérimental indique clairement que, dans un proche avenir, l'IIPE aura la possibilité de dispenser régulièrement ses cours, par le biais d'une formation virtuelle afin de répondre à la demande toujours accrue des Etats membres de l'UNESCO qui souhaitent que l'Institut les aide à renforcer leurs capacités nationales.

MICHELA MARTIN, SUSAN D'ANTONI,
JOHN HALL ET BIKAS C. SANYAL

Séminaires sur les questions actuelles de la planification

Ces séminaires, qui sont maintenant dirigés par Kenneth N. Ross, continuent de bénéficier d'une grande popularité.

Le séminaire le plus récent, qui a eu lieu le 20 octobre 1998, était consacré à *La formation d'évaluateurs destinés à*

soutenir la gestion locale de l'école.

Présenté par le Dr. John Owen, de l'Université de Melbourne, ce séminaire a examiné les nouvelles approches de la formation d'évaluateurs dans les systèmes éducatifs qui ont transféré des

ressources et des pouvoirs de décision substantiels au niveau de l'école.

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

L'incidence du genre, de l'origine sociale et de la localisation des écoles sur le niveau scolaire en lecture en Afrique australe

Les données collectées sur le niveau d'instruction dans cinq pays d'Afrique australe ont montré que s'il n'existe pas de différences d'aptitude à la lecture entre garçons et filles à la fin de l'enseignement primaire, on observe néanmoins des variations considérables entre des élèves provenant de groupes socio-économiques différents et vivant dans des contextes différents.

DÉPUIS 1992, l'IIEPE a travaillé avec de nombreux pays de la sous-région de l'Afrique australe afin de renforcer la capacité des ministères de l'Éducation d'entreprendre des études de recherche à grande échelle sur les politiques éducatives qui puissent être utilisées pour contrôler la qualité de l'éducation. L'un des résultats essentiels de cette initiative a été la réalisation d'une enquête transnationale sur les écoles qui a réuni des données sur les conditions de scolarisation et le niveau d'aptitude des élèves à la lecture à la fin du cycle d'enseignement primaire. Un total de cinq pays ont achevé cette importante étude en 1998 dans le cadre du programme de recherche du *Consortium de l'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation* (SACMEQ). Les données collectées au cours de l'enquête, qui portaient sur quelque 750 écoles, 1 500 enseignants et 15 000 élèves, ont récemment été utilisées pour traiter deux questions essentielles concernant le niveau d'aptitude à la lecture des élèves de sixième année. Existe-t-il, dans ce domaine, des différences sensibles de niveau entre garçons et filles ? L'ampleur des différences liées au genre est-elle comparable à celle des différences en rapport avec l'origine sociale et la localisation des écoles ?

Le test d'aptitude à la lecture utilisé dans cette étude a été noté en calculant le pourcentage de questions du test auxquelles chaque élève avait répondu correctement. Les moyennes de ces pourcentages ont ensuite été calculées globalement pour chaque pays, ainsi que pour des sous-groupes d'élèves définis par leur genre, leur origine sociale et la localisation des écoles. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le

Tableau 1 ci-dessous.

Par exemple, dans la première colonne du tableau, le premier et le dernier chiffre montrent qu'à Maurice, les garçons de sixième année obtenaient en moyenne 52 % de réponses correctes au test d'aptitude à la lecture, alors que la moyenne nationale de réponses correctes pour les élèves mauriciens de sixième année était de 53 %.

Ce tableau montre également que les moyennes nationales des réponses correctes pour les cinq pays considérés variaient de 37 % en Namibie à 53 % à Maurice.

Les différences liées au genre

Dans les deux premières lignes du tableau ont été présentées les moyennes pour les garçons et les filles. À Maurice, ces chiffres indiquaient que la moyenne obtenue par les filles était supérieure de 3 % à celle des garçons. Cette faible différence se situait largement dans les limites des variations aléatoires des données et ne pouvait donc pas être interprétée comme statistiquement significative. Il en allait de

même des différences liées au genre pour les notes moyennes obtenues dans les quatre autres pays, qui variaient de 1 à 2 %. On peut également observer que l'orientation de ces différences n'était pas constante d'un pays à l'autre.

L'absence de différences liées au genre dans le niveau d'aptitude à la lecture dans cette étude portant sur la sixième année de scolarité mérite d'être examinée plus attentivement. *Premièrement*, les taux de participation des filles en sixième année, qui n'apparaissent pas dans ce tableau, étaient sensiblement équivalents pour tous les pays, aux environs de 50 %. Cela donnait à penser que les filles n'étaient **pas** une forme quelconque d'« élite sélectionnée ». Par contre, il est bien connu que le taux de participation des filles aux niveaux secondaire et post-scolaire était plus faible que celui des garçons. La signification potentielle de cet état de fait pouvait être que les jeunes filles également douées qui arrivaient au terme de leur scolarité primaire n'accédaient pas aux niveaux d'enseignement supérieurs. *Deuxièmement*, ce taux inférieur de participation des jeunes filles aux niveaux supérieurs n'a pas toujours été

Tableau 1 : Niveaux d'aptitude à la lecture par sous-groupes d'élèves de 6^e année

Sous-groupes	Pourcentage moyen de réponses correctes aux tests d'aptitude à la lecture					
		Maurice	Namibie	Zambie	Zanzibar	Zimbabwe
Genre	Masculin	52	38	39	42	44
	Féminin	55	37	38	41	46
Statut socio-économique	Riche	63	55	41	45	57
	Pauvre	43	31	33	32	37
Localisation de l'école	Urbaine	58	57	41	48	55
	Rurale	50	31	38	39	41
Moyenne nationale %		53	37	38	41	45

accompagné de meilleures performances moyennes aux examens pour ce sous-groupe d'élèves. L'un des pays impliqués dans cette étude a découvert que les garçons obtenaient des résultats très supérieurs dans les examens de l'enseignement secondaire, alors même que le taux de participation des jeunes filles était plus faible. Ce résultat va à l'encontre de ce que l'on pourrait attendre et suggère la nécessité de chercher à savoir si l'environnement de l'éducation en Afrique australe est aussi incitatif à l'acquisition de connaissances pour les filles que pour les garçons.

Les autres différences

Les moyennes obtenues au test d'aptitude à la lecture par les élèves provenant de familles aisées et pauvres sont également présentées dans le tableau. Dans la mesure où l'aisance relative des cinq pays considérés était variable, la catégorisation en familles « aisées » et « pauvres » à l'intérieur de chaque pays s'est effectuée sur la base d'une inspection de la fréquence de distribution d'un certain nombre de biens dans chaque foyer. Les moyennes présentées dans ce tableau ont montré que les différences entre les élèves provenant de familles aisées ou pauvres

étaient considérables. La différence la plus importante, soit 24%, a été observée en Namibie et la plus faible, soit 8%, en Zambie.

Les moyennes obtenues au test d'aptitude à la lecture par les élèves qui fréquentent des écoles urbaines et par ceux qui fréquentent des écoles rurales, telles que les présente le tableau, ont révélé qu'il existait, à l'exception de la Zambie, des différences considérables d'aptitude à la lecture liées à la localisation des écoles. La différence la plus importante, soit 26 %, a été observée en Namibie.

Récapitulation

S'il n'existait pas de différence d'aptitude à la lecture entre garçons et filles au terme de l'enseignement primaire, les différences entre élèves provenant de groupes socio-économiques différents et vivant dans des contextes différents étaient considérables. Les analyses ultérieures n'ont pas révélé d'interactions entre ces trois facteurs, ce qui indiquait que le niveau d'aptitude à la lecture des garçons et des filles était comparable à l'intérieur d'un même groupe socio-économique et dans le même groupe de localisation des écoles.

Il existe en Afrique australe d'importantes disparités de revenus, et les plus aisés ont tendance à vivre dans des zones urbaines où les meilleurs enseignants préfèrent s'établir et où les écoles sont mieux équipées. On pourrait en conclure qu'il est nécessaire d'améliorer la répartition des enseignants et des ressources pour que les zones rurales obtiennent quelques-uns des meilleurs enseignants et davantage de matériel scolaire. Des recherches complémentaires visant à découvrir les causes de ces carences en matière d'équité devraient fournir des informations précieuses qui pourraient être utilisées pour conseiller les ministres de l'Éducation des pays du SACMEQ.

MIOKO SAITO

On trouvera un article détaillé sur ce thème dans Saito, M. (1998), « Gender vs. socio-economic status and school location differences in Grade 6 reading literacy in five African countries », dans: *Studies in educational evaluation*, vol. 24, n° 3, pp. 249-261. Pour des informations complémentaires sur cette recherche, prière de contacter Mioko Saito à l'IIPE.

NOUVELLES DU SACMEQ

Nomination du premier directeur du SACMEQ

LE Consortium de l'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ) vient de nommer son premier directeur à plein temps, M. Friedhelm Voigts. En 1991, le SACMEQ est apparu au sein de l'IIPE sous la forme d'un petit projet centré sur des programmes de développement des capacités conçus pour fournir au Zimbabwe des planificateurs de l'éducation possédant les compétences nécessaires pour entreprendre des recherches à grande échelle en matière de politique de l'éducation sur les questions en rapport avec l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Le SACMEQ est aujourd'hui une organisation internationale non gouvernementale florissante, qui est hébergée de manière permanente par le Bureau sous-régional de l'UNESCO à Harare (Zimbabwe). Au cours de l'année

1998, sept pays ont achevé les études nationales de politique générale du SACMEQ, dont cinq ont été lancées en avril lors de la Conférence des ministres africains de l'Éducation (MINEDAF). En 1998, des planificateurs de l'éducation provenant de 14 ministères de l'Éducation (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Ouganda, Swaziland, Tanzanie –Tanzanie continentale et Zanzibar –, Zambie et Zimbabwe) ont commencé à travailler sur la conception du second grand projet de recherche de politique générale du SACMEQ.

La nomination de M. Voigts comme directeur du SACMEQ représente un renforcement du rôle du consortium en tant que collaborateur de premier plan à l'analyse et au développement des politiques générales concernant les

problèmes de qualité de l'éducation. Il arrive à ce poste avec de nombreuses années d'expérience de planificateur de l'éducation en Namibie et a été, pendant longtemps, l'un des plus efficaces coordonnateurs nationaux de recherche du SACMEQ.

La première tâche du directeur du SACMEQ consistera à préparer la réunion annuelle de son comité directeur, qui doit se dérouler à Harare les 19 et 20 novembre 1998. Cette réunion examinera les progrès réalisés à ce jour avant de mettre au point un programme de formation et de recherche pour 1999.

Le personnel de l'IIPE et les membres et amis du réseau du SACMEQ présentent à M. Voigts tous leurs vœux de réussite dans ce rôle nouveau et exigeant.

KENNETH N. ROSS

Les nouveaux stagiaires sont arrivés!

La session 1998/99 du Programme annuel de formation a commencé à Paris le 28 septembre 1998. Trente-cinq stagiaires à plein temps, soit dix-sept provenant de la région africaine, sept de la région de l'Asie et du Pacifique, six des Etats arabes, quatre d'Amérique latine et des Caraïbes et un d'Europe (dix-neuf anglophones et seize francophones), participent au dernier programme de l'IPE pour ce siècle.

Les 8 et 9 octobre 1998, les participants au cours du Programme annuel de formation (PAF) et les membres du personnel enseignant de l'IPE ont quitté Paris pour le *Séminaire d'orientation*, moment crucial du cours, puisqu'il définit le cadre dans lequel se déroulera la formation au cours des huit mois suivants. Pour les stagiaires, c'était là une première occasion de prendre connaissance des tendances du développement, des politiques générales et de la planification de l'éducation dans les pays représentés, de partager leurs attentes avec leurs collègues et avec le personnel de l'IPE, et de s'informer des diverses caractéristiques et options proposées dans le PAF. Dernier point, et non des moindres, le *Séminaire d'orientation*, organisé par la commission nationale française pour l'UNESCO, fournit aux stagiaires une excellente occasion de socialisation dans des circonstances agréables, en l'occurrence dans le village de Fontenailles.

Un premier aspect frappant des débats résidait dans les différences de taille, de population et de développement économique et dans la diversité d'organisation des systèmes éducatifs parmi les pays représentés. Que pouvaient donc avoir en commun des participants provenant de contextes aussi différents? Beaucoup de choses, comme la suite l'a montré.

Le processus d'orientation générale et de planification de l'éducation dans les pays des stagiaires devient de plus en plus complexe et implique de nouveaux acteurs, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'éducation, au niveau local et à celui de l'école, ainsi que des organismes étrangers. Des problèmes nouveaux sont posés par l'émergence ou le renforcement de l'enseignement privé, l'apparition de méthodes et de technologies nouvelles pour le processus

d'apprentissage, et aussi la recherche d'une diversification du financement de l'éducation.

Pour l'essentiel, les discussions ont été axées sur de graves préoccupations concernant : (i) l'harmonie ou la dissonance entre les ambitions des pays concernés pour le développement futur de leurs systèmes éducatifs et les ressources disponibles ; (ii) la nécessité d'une meilleure coordination entre les différents ministères sectoriels (éducation, travail, finances, etc.) afin d'éviter les doubles emplois ; (iii) le renforcement de l'«esprit de propriété nationale» du développement éducatif des pays et le maintien à un niveau raisonnable de l'influence des organismes extérieurs sur la planification et le développement des politiques générales.

Une autre caractéristique commune du développement de l'éducation dans les pays des stagiaires est que la planification demeure centralisée, mais la tendance est clairement orientée dans le sens d'une déconcentration et d'une décentralisation accrues, et d'un mouvement qui privilégie la consultation et la participation, au détriment de la prépondérance du sommet sur la base. Cependant, la mise en œuvre est lente et hésitante, du fait du manque de capacités administratives et de ressources, et par-dessus tout de la nécessité, pour ceux qui se trouvent concernés par cette évolution, de changer leurs attitudes et leur comportement comme l'exigent les changements intervenus dans les procédures. Des différences marquées sont apparues entre les différents pays en ce qui concerne l'horizon temporel de la planification de l'éducation. L'importance de la planification à moyen terme (de 4 à 6 ans) tendait à diminuer aussi bien au profit d'une durée plus limitée, l'accent étant mis notamment sur les activités liées à

la préparation des budgets et aux plans à horizon mobile, que d'une planification prospective à long terme. Cependant, la situation de gestion de crise n'était pas rare non plus.

Le dernier point a mis au jour une autre question brûlante : l'utilisation parfois limitée que font les décideurs politiques des diagnostics, prévisions et options alternatives élaborées par les planificateurs. De nombreux stagiaires ont mentionné, parmi les priorités de leur formation à l'IPE, le besoin d'augmenter leur compétence non seulement en matière d'analyse de données, mais aussi d'interprétation des résultats et de diffusion et de communication de ceux-ci sous une forme accessible aux décideurs.

L'approche pragmatique des participants, qui s'est manifestée dans leur perception des problèmes éducatifs et dans leur volonté de prendre en compte, dans leurs propositions, les contraintes économiques et surtout le contexte politique, est à la fois compréhensible et justifiée. Le besoin de diffuser plus largement les études de recherche est encore une autre illustration de leurs préoccupations. Même si les décisions finales sont la prérogative des pouvoirs politiques, de telles actions sont de nature à stimuler les débats non seulement au sein des ministères, mais aussi parmi l'ensemble des acteurs concernés.

En ce qui concerne le renforcement des capacités nationales, certaines tendances et préoccupations essentielles des pays concernés se sont dégagées des discussions. Elles portaient pratiquement sur la totalité du processus de planification et soulignaient le besoin de disposer de professionnels formés aux diverses techniques d'analyse et de diagnostic, ainsi que d'une capacité professionnelle d'élaboration des solutions

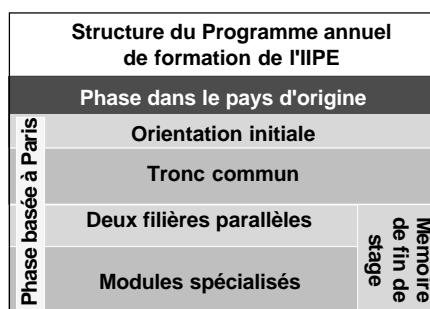
proposées et de suivi de l'exécution des programmes et projets éducatifs.

Les discussions en séminaire ont permis aux participants non seulement de comparer le rôle que joue la planification dans la gestion de l'éducation dans les pays représentés, mais aussi d'énumérer les tâches et les responsabilités individuelles des participants à l'intérieur de leurs structures administratives respectives. En prenant en compte les spécificités de chaque pays, les besoins de chaque service de planification et les centres d'intérêt personnels de chaque individu, les participants ont estimé que leur formation à l'IIPE devrait les aider à :

- améliorer leur compétence dans l'emploi des méthodes et des techniques de gestion et de planification de l'éducation ;
- acquérir des aptitudes nouvelles leur permettant d'analyser la situation actuelle d'un système éducatif et de contribuer efficacement à la formulation de politiques générales ;
- améliorer leurs capacités d'interpréter les résultats d'analyses et de communiquer leurs conclusions.

Après les explications fournies par le personnel enseignant de l'IIPE sur les diverses composantes du Programme annuel de formation, les stagiaires ont pu exprimer leurs besoins individuels en

matière de formation et esquisser leurs projets. En gardant présentes à l'esprit les contraintes temporelles et la nature



intensive du programme de formation de l'IIPE, ces projets de formation doivent être en relation avec l'une ou l'autre des deux filières parallèles proposées, à savoir *L'éducation et la formation pour le développement* et *L'éducation de base pour tous* : les stagiaires seront donc divisés en deux groupes équilibrés au cours de la première phase de spécialisation. Le choix provisoire des participants pour les modules spécialisés montre une préférence marquée pour les modules consacrés à *La préparation de la carte scolaire et la microplanification*, *Les projets de développement de l'éducation* et *Contrôle et évaluation de la qualité de l'éducation*. La structure du

programme requiert également la participation de tous les stagiaires à toutes les unités du **Tronc commun** (voir la figure sur la *Structure du PAF*).

Les stagiaires du PAF 1998/99 et le personnel de l'IIPE ont encore devant eux sept mois pour atteindre les objectifs de formation esquissés au cours du séminaire d'orientation de deux jours, et nous espérons tous vivre dans l'enthousiasme une année d'études intensives.

LARS MÄHLCK, DRAMANE OULAI
ET KHADIM SYLLA

Et pendant ce temps, à l'IIPE-Buenos Aires...

Le cours a bien démarré. Tout le monde est arrivé et tout se déroule comme prévu ! Le groupe des participants est à la fois intéressé et participatif. Ils devaient entreprendre une visite d'étude en Uruguay au cours de la première semaine de novembre 1998.

NOUVELLES D'ANCIENS STAGIAIRES

Arnaldo Valente Nhavoto

(Mozambique)

Stagiaire, PAF 1981/82

Nous tenons à présenter nos excuses à tous nos lecteurs, et notamment au ministre Arnaldo Valente Nhavoto, pour avoir incorrectement orthographié son nom dans cette rubrique dans notre dernier numéro.

K. Ng Wong Hing

(Maurice)

Participant au cours intensif de formation sur « Le développement des capacités en gestion de l'éducation », 1996

Récemment nommé recteur de la Sir Leckraz Teelock State Secondary School, à Maurice, K. Ng Wong Hing est l'un de ces recteurs chanceux

d'avoir accès au courrier électronique et à Internet. Visiteur régulier de la page Web de l'IIPE, il invite les lecteurs de la *Lettre d'information de l'IIPE* à visiter celle de son école, récemment ouverte par le Ministre mauricien de l'Éducation et du Développement des ressources humaines. Son adresse est :

<http://afterschool.intnet.mu/slt>

Mirta I. Judengloben

(Argentine)

Stagiaire du PAF 1993/94

Mirta travaille actuellement en coopération avec le PNUD dans l'Unité des statistiques et des études du *Proyecto Joven*. Ce projet, auquel plus de 100 000 jeunes gens ont déjà participé, propose des programmes de formation et d'apprentissage aux

jeunes issus de milieux défavorisés qui possèdent une éducation ou une expérience du travail limitées. Il reçoit une aide financière de la Banque interaméricaine de développement. Pour ceux qui s'y intéresseraient, son adresse électronique est : mjudengl@trabajo.gov.ar

Felicity Leburu-Sianga

(Botswana)

Stagiaire du PAF 1995/96

Peu de temps après avoir achevé sa formation à l'IIPE, Felicity nous informe qu'elle a été nommée chef de l'administration de l'éducation du Département du développement de la formation du personnel enseignant au Ministère de l'Éducation du Botswana. Son adresse électronique est : f.m.leburu-sianga@bipp.norcol.ac.uk



« Une institution à l'écoute du monde »

- **Atelier d'équipe sur « L'éducation et les stratégies de formation pour les groupes défavorisés de l'Afrique francophone »**
(Ouagadougou, Burkina Faso, 2–5 novembre 1998)

L'objectif essentiel de cet atelier était d'examiner les rapports préliminaires rédigés par les équipes nationales sur les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) au Burkina Faso, les Centres Nafa en Guinée et les Centres d'éducation pour le développement (CED) au Mali. Au cours de l'atelier, les participants devaient préparer les enquêtes sur le terrain programmées pour la fin de l'année (choix des méthodes, élaboration des instruments de l'enquête, détermination de l'échantillon, planification des visites). La réunion était organisée par la Direction des études et de la planification du Ministère de l'Éducation de base, partenaire de l'IPE pour cette opération. La prochaine réunion d'équipe aura lieu en 1999 pour discuter des premiers résultats de l'enquête.

- **Première réunion sur « La budgétisation de l'éducation au Cambodge, en République démocratique populaire Lao et au Viet Nam »**
(Siem Reap, Cambodge 17–20 novembre 1998)

Le but de ce projet est d'analyser et de comparer le processus de préparation et d'exécution du budget au Cambodge, en République démocratique populaire Lao et au Viet Nam. Chaque pays sera représenté par des experts des questions budgétaires provenant des ministères de l'Éducation et par des fonctionnaires chargés du budget de l'éducation au sein des différents ministères des Finances. Deux autres réunions seront organisées en 1999 et en 2000, et plusieurs études de cas seront publiées dans la série de l'IPE sur « Le financement des systèmes éducatifs ».

- **Visite d'études du Programme annuel de formation de l'IPE à l'Académie de Reims, en France**
(Reims, France 29 novembre–4 décembre 1998)

Comme à l'accoutumée, les participants au Programme annuel de formation de l'IPE entreprendront une visite d'études en France afin d'étudier le système éducatif. Cette année, la Commission nationale française pour l'UNESCO a organisé une visite à Reims, capitale de la région Champagne, afin d'étudier la manière dont le système français s'est adapté aux changements intervenus dans les effectifs scolaires et d'apprendre comment est géré un réseau d'écoles et comment est préparée chaque année scolaire. Au cours de cette visite, les stagiaires de l'IPE travailleront en groupes pour étudier quatre aspects essentiels du système, à savoir : la décentralisation, l'orientation et la régulation des flux d'élèves, la qualité de l'éducation et les tentatives pour surmonter l'échec de l'école ou de l'élève, les relations entre les écoles, les entreprises et le marché du travail.

- **Atelier sous-régional sur « La gestion des enseignants du primaire en Asie du Sud »**
(Wattala, Sri Lanka 14–18 décembre 1998)

Le but de cet atelier conjoint IPE/DSE est de faire le point sur l'utilisation et le déploiement actuels des enseignants du primaire et d'explorer les voies qui peuvent conduire à une amélioration. Il évoquera la question cruciale de savoir comment s'assurer que les enseignants sont affectés aux écoles qui en ont le plus besoin et où ils peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes. Des décideurs, des hauts fonctionnaires et des chercheurs de l'Inde, du Népal, du Pakistan et du Sri Lanka se réuniront pour examiner la mesure dans laquelle les réformes déjà entreprises par les pays de l'Asie du Sud pour améliorer leurs systèmes de gestion du personnel (décentralisation, changements des normes et procédures de dotation en effectifs, etc.) ont réussi à générer les changements souhaités, et pour définir de nouvelles manières de renforcer le processus de dotation en personnel des écoles primaires et de déploiement des enseignants.

- **Atelier sous-régional sur « L'amélioration des services de supervision et de soutien dans les écoles »**
(Bamako, Mali 15–19 décembre 1998)

Les services de supervision jouent un rôle majeur dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, il y a maintenant longtemps que ces services n'ont pas reçu l'attention qu'ils méritent. Afin de définir des stratégies susceptibles de leur redonner un rôle important, l'IPE organise à Bamako, au Mali, en coopération avec le Ministère de l'Éducation de base et la commission nationale malienne pour l'UNESCO, un atelier qui se propose de contribuer à l'amélioration des services de supervision et de soutien par le biais d'un échange d'expériences entre les pays de la sous-région. Sont invités à y participer : les responsables des services centraux d'inspection et de conseil pédagogique, les formateurs de personnel de supervision, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques au niveau régional originaires du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Mali et du Sénégal. À l'ordre du jour des discussions : l'organisation et le fonctionnement des services de supervision et de soutien scolaires, les expériences nouvelles aux niveaux aussi bien national qu'international, les stratégies d'amélioration de la supervision scolaire dans la région, et la formation d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques.

- **Atelier sous-régional sur « La gestion de l'enseignement supérieur »**
(Nakhon Ratchasima, Thaïlande 1^{er}–5 février 1999)

Organisé conjointement par l'Association des universités d'Asie et du Pacifique (AUAP) et par l'IPE, cet atelier sous-régional se déroulera à la Suranaree University of Technology, à Nakhon Ratchasima, en Thaïlande. Destiné aux gestionnaires de niveau supérieur des universités de la région, le contenu du cours sera centré sur la gestion stratégique des universités.

Les personnes qui souhaitent participer à l'atelier ci-dessus sont priées de contacter :

M. le professeur Ruben Umaly, secrétaire général de l'AUP
e-mail : cenintaf@ccs.sut.ac.th

Améliorer la supervision : une tâche stimulante

En 1996, l'IPE a entrepris un grand projet de recherche inter-régionale sur l'amélioration de la supervision. Son objectif principal est d'examiner comment réformer les structures et la gestion de la supervision afin d'utiliser leur énorme potentiel pour améliorer la qualité des écoles. Une des activités importantes consistera à élaborer un matériel de formation destiné au personnel chargé de l'organisation de la supervision. Jusqu'ici, le projet a entrepris un vaste ensemble d'activités de recherche qui s'étend sur deux continents – l'Asie et l'Afrique – et qui couvre une série de thèmes divers. Cet article essaiera de tirer des conclusions préliminaires de cette recherche, notamment à partir des études déjà publiées, sur le continent asiatique.

LES diagnostics nationaux du Bangladesh, de la République de Corée, du Népal, du Sri Lanka et de l'Etat de l'Uttar Pradesh, en Inde, montrent que les services de supervision et de soutien doivent faire face à un grand nombre de problèmes différents. Certains d'entre eux – le manque de moyens de transport, le nombre de postes vacants, le nombre généralement trop élevé d'enseignants et d'écoles dont est responsable chaque superviseur, la rareté des perspectives de formation – sont liés à des contraintes en matière de ressources. Ils sont donc plus visibles dans les pays les moins avancés de l'Asie du Sud qu'au Sri Lanka, et surtout en Corée. Cependant, on ne doit pas en déduire que le problème est seulement financier. Il est plus correct de dire – et c'est là une première conclusion de ces études – qu'*aussi longtemps qu'un certain nombre de facteurs de base ne sont pas remis en ordre (le premier d'entre eux étant constitué par les moyens de transport qui permettent d'aller des bureaux aux écoles), on ne peut en aucun cas attendre que les superviseurs accomplissent efficacement leur tâche.* Si l'on dispose d'informations trop limitées sur les budgets et sur les coûts, il semble que le fait d'assurer la disponibilité de ce minimum de base ne devrait pas handicaper sérieusement les budgets gouvernementaux. De plus, verser des salaires aux superviseurs sans leur donner les outils nécessaires à leur travail est un gaspillage de ressources. En même temps, il est évident qu'il sera nécessaire de résoudre un certain nombre de problèmes structurels et de gestion.

Apporter soutien et autonomie aux écoles

A cet égard, plusieurs réformes et innovations sont mises à l'essai, qui indiquent la direction à prendre et les éventuelles fondrières sur la route de l'amélioration. Une des réformes importantes, qui est évoquée dans deux monographies, concerne le rôle accru des acteurs au sein de l'école. Le cas de la Nouvelle-Zélande est un exemple de politique d'ensemble d'une portée considérable qui donne aux directeurs et aux conseils d'administration des écoles le pouvoir ultime de sélectionner et de superviser leur propre personnel. De plus, tous les trois ou quatre ans, le gouvernement envoie une équipe d'inspection qui examine l'ensemble des prestations de chaque école et qui peut prendre, si nécessaire, des sanctions telles que le remplacement du directeur ou du conseil. De prime abord, le projet du Sri Lanka apparaît très semblable : les écoles sont tenues d'assumer la responsabilité de leur propre amélioration ; les changements doivent venir de l'intérieur, par l'amélioration des rapports entre le personnel et la communauté. Il existe cependant une différence fondamentale entre ces deux cas, qui concerne le soutien dont disposent les écoles. En Nouvelle-Zélande, si l'on excepte les inspections qui ont lieu tous les trois ou quatre ans, les écoles ne reçoivent aucun soutien extérieur. Elles possèdent leur propre financement et peuvent, si nécessaire, l'utiliser pour former des enseignants et rechercher des conseils pédagogiques. Cependant, ces facilités ne sont pas

Titres déjà disponibles dans cette série :

Ali, M.A. 1998. *Supervision for teacher development : a proposal for Pakistan.*

Carron, G.; De Grauwe, A. 1997. *Current issues in supervision : a literature review.*

Carron, G.; De Grauwe, A.; Govinda, R. 1998. *Supervision and support services in Asia. Volume I : A comparative analysis. Volume II : National diagnoses.*

Fergusson, V. 1998. *Supervision for the self-managing school : the New Zealand experience.*

Khaniya, T.R. 1997. *Teacher support through resource centres : the Nepalese case.*

Perera, W.J. 1997. *Changing schools from within : a management intervention for improving school functioning in Sri Lanka.*

toujours aisément disponibles, notamment pour les écoles les plus reculées et pour celles qui ont les effectifs les plus réduits. Au Sri Lanka, précisément parce que les écoles participantes étaient parmi les plus défavorisées, le soutien apporté aux écoles a été, une composante essentielle du projet, sans laquelle celui-ci aurait fort bien pu échouer. L'aspect original de ce projet réside dans la forme qu'a revêtu ce soutien : un formateur (plus rarement une formatrice) est affecté à un petit nombre d'écoles. Il les visite tous les deux mois pour examiner avec l'ensemble du personnel réuni en atelier, la nature des besoins et des problèmes essentiels des écoles et la manière d'y répondre. Dans les intervalles qui séparent ces ateliers, le personnel, en groupes ou individuellement, entreprend certaines activités, qui peuvent être d'une nature tout à fait

pratique (comme la construction d'une clôture autour de l'école). La progression de ces activités est consignée dans un livre de bord, qui permet au personnel et aux formateurs de suivre les changements qui interviennent à l'intérieur de l'école. L'un des enseignements cruciaux qui se dégagent de ce projet est qu'une supervision cohérente et continue est nécessaire pour aider les écoles qui obtiennent les résultats les plus médiocres ou celles dont les ressources, les enseignants et les installations sont de qualité inférieure, mais qu'elle ne doit pas s'exercer au détriment de leur autonomie.

Réformer les structures et améliorer la gestion

Par des voies différentes, trois questions connexes sont abordées dans les publications :

- comment la supervision devrait-elle être structurée pour proposer aux écoles une surveillance qui soit aussi un soutien ?
- quelles devraient être, outre ce soutien, les tâches essentielles de la supervision ?
- quels sont, outre le minimum essentiel évoqué ci-dessus, les outils dont devraient disposer les superviseurs pour la réussite de leur activité ?

Les systèmes de supervision ont subi un nombre considérable de changements structurels. La conclusion la plus importante et la plus répandue à laquelle on soit parvenu est que les superviseurs sont trop éloignés de l'école pour pouvoir lui consacrer une attention constante. *Pour rapprocher la supervision de l'école, le principe admis est que la prépondérance de la base sur le sommet devrait caractériser le système de supervision.* Pour mettre ce principe en pratique, deux réformes sont entreprises. D'une part, les écoles s'associent pour s'apporter un soutien mutuel et mettre en place une supervision autonome. D'autre part, une catégorie spéciale de personnel est créée, dont les maîtres principaux ou les conseillers techniques qui travaillent dans des centres de ressources. Le cas du Népal montre le potentiel que recèlent ces centres, mais il met également en lumière deux problèmes essentiels. On a estimé que les conseillers techniques devaient être des personnes hautement qualifiées possédant une formation universitaire suffisante, ce qui excluait presque automatiquement les enseignants du primaire, qui possèdent

rarement, au Népal, un grade universitaire. Le résultat de ce choix, que l'on aurait pu prévoir, a été que les conseillers techniques – de jeunes diplômés de l'université ne possédant aucune expérience de l'enseignement primaire – n'ont pas été acceptés dans de nombreuses écoles et que leurs conseils ont été jugés peu utiles. Le second problème a été que, lorsque ces centres de ressources ont été intégrés dans l'administration existante, ils ont commencé à souffrir des mêmes faiblesses que l'administration (manque de ressources et de souplesse) et, chose éminemment regrettable, ont exigé des écoles qu'elles se concentrent sur des normes administratives plutôt que sur la créativité et l'innovation.

Pour permettre au personnel de supervision de se concentrer sur le soutien apporté aux écoles, il est nécessaire que cette fonction soit clairement spécifiée dans la définition de son emploi. A cet égard, la contribution du Pakistan formule une proposition originale : trois tâches devraient constituer l'essentiel du travail des superviseurs :

- ils doivent représenter des critères, des indicateurs et des mécanismes standards pour l'évaluation du fonctionnement des écoles, et motiver celles-ci pour qu'elles répondent aux attentes de leurs partenaires ;
- ils doivent introduire dans l'école et dans la salle de classe des stratégies éducatives, des matériels didactiques et des approches de la gestion nouveaux ;
- ils devraient systématiquement documenter les besoins des écoles en matière d'aide extérieure et les communiquer aux organismes appropriés.

Le fait que la plupart des superviseurs ne consacrent pas l'essentiel de leur temps à ces tâches ressort clairement des diagnostics nationaux (voir *Tableau 1*). Il est évident que cela ne résulte pas seulement d'une mauvaise conception de la définition de leur emploi. Les superviseurs réalisent que, même s'ils ont le pouvoir de contrôler les écoles, ils possèdent rarement, du point de vue des enseignants, l'autorité nécessaire pour donner des conseils. Plusieurs facteurs expliquent cette situation :

- L'absence presque complète de formation d'initiation ou en cours d'emploi, qui

Tableau 1. Les deux tâches auxquelles les superviseurs consacrent le maximum de temps

Pays	Tâches
Bangladesh	Inspection scolaire (56 %) Travail administratif (31 %)
Corée	Travail administratif/de bureau (54,5 %) Inspection scolaire (7,5 %)
Sri Lanka	Supervision des classes primaires (32,1 %) Supervision de l'administration scolaire (21,4 %)
Uttar Pradesh	Supervision des bâtiments et construction (30,3 %) Collecte d'information (28,6 %)

aurait à la fois pour effet de les motiver et de renforcer leurs compétences. A cet égard, la situation au Sri Lanka et en Corée est meilleure que dans les autres pays, ce qui semble engendrer des implications positives pour le travail des superviseurs.

- L'absence de perspectives de carrière satisfaisantes. Ici encore, la Corée tend à faire exception, car elle propose de nombreux mouvements de personnel des écoles vers les services de supervision et vice versa, ce qui maintient les superviseurs en contact étroit avec la réalité scolaire.
- La rareté et/ou le manque de pertinence des manuels et des directives de supervision.
- Enfin, point extrêmement crucial, la pauvreté des bases de données sur lesquelles s'appuient les superviseurs.

L'élaboration de ce type de base de données, avec les informations essentielles sur la qualité de la gestion de chacune des écoles et sur les résultats obtenus par ses élèves, demeure une tâche difficile mais ouvre également une perspective : celle de faire de la supervision un système souple et diversifié qui adapte ses interventions aux besoins des écoles, se concentre sur les plus faibles et travaille davantage dans l'optique de l'innovation que dans celle du contrôle.

ANTON DE GRAUWE



L'université au XXI^e siècle

Afin d'établir « les principes fondamentaux de la réforme approfondie de l'enseignement supérieur à travers le monde », l'UNESCO a organisé la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur à Paris, au siège de l'organisation, du 5 au 9 octobre 1998.

PLUIS de 4 000 participants provenant de 182 Etats membres et des Etats-Unis se sont réunis à Paris, en octobre, pour assister à la *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, afin d'examiner la pertinence de l'enseignement supérieur, sa qualité, son financement et sa gestion, le rôle de la coopération internationale, et d'avancer des propositions de réforme. Au préalable, cinq conférences régionales avaient été organisées à La Havane (novembre 1996), à Dakar (avril 1997), à Tokyo (juillet 1997), à Palerme (septembre 1997) et à Beyrouth (mars 1998) pour élaborer des propositions relatives aux grandes priorités de politique générale pour chaque région, ainsi que les stratégies nécessaires pour répondre à ces priorités.

Outre une série de cinq conférences spéciales sur les problèmes contemporains, quatre thèmes essentiels ont constitué la base des débats en commission au cours de la conférence : la pertinence de l'enseignement supérieur, sa qualité, sa gestion et son financement, et enfin la coopération internationale. Douze tables rondes ont été organisées pour des débats centrés sur ces thèmes complémentaires. Les débats de la conférence ont été axés sur trois thèmes principaux : enseignement supérieur

et développement, nouvelles orientations et innovations dans l'enseignement supérieur, et enfin, éducation supérieure, culture et société. Lors de sa conclusion, une série de propositions d'une grande portée visant à réformer l'enseignement supérieur et à l'adapter aux besoins d'un monde en mutation a été adoptée. Les principes sous-jacents à ces propositions sont établis dans les douze pages d'une *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et action* et dans les sept pages d'un *Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur* destiné à en assurer la mise en œuvre et le suivi.

Dans ses 17 articles, la *Déclaration* redéfinit les missions et les fonctions de l'enseignement supérieur en mettant l'accent, entre autres préoccupations, sur le rôle de l'apprentissage permanent et de l'éducation fondée sur des valeurs. Elle donne une vision nouvelle de l'enseignement supérieur qui met en évidence la nécessité d'assurer à tous un accès équitable à l'enseignement supérieur sur la base du mérite, en mettant particulièrement l'accent sur les femmes et les groupes défavorisés. Cependant, la diversification proposée du système devrait être centrée sur les étudiants et les enseignants, considérés comme les acteurs principaux, aussi bien que sur la

création de liens plus forts entre l'enseignement supérieur, la recherche et le monde du travail, notamment en affrontant les problèmes posés par l'accroissement du chômage. La *Déclaration* a précisé le sens du mouvement allant de la vision vers l'action dans l'évaluation de la qualité, l'utilisation des nouvelles technologies, la gestion et le financement. L'accent a été mis sur la coopération internationale, les partenariats et les alliances avec le monde du travail et les mesures destinées à enrayer l'exode des compétences, qui prive les pays en développement et les pays en transition de spécialistes de haut niveau. A cet égard, plusieurs orateurs ont souligné que l'exode des compétences contribue à creuser l'énorme fossé qui sépare le Nord du Sud et qu'il est désormais nécessaire d'inverser cette tendance et de favoriser le retour des diplômés qui étudient à l'étranger.

Enfin, le passage des universités traditionnelles aux universités « virtuelles » a été l'un des points essentiels évoqués dans le débat sur l'impact de la technologie sur l'enseignement supérieur, et sur la nécessité, pour les universités, de suivre le rythme de l'évolution technologique afin d'éviter de se trouver marginalisées par un secteur privé plus dynamique.

BIKAS C. SANYAL



PRINCIPES DE LA PLANIFICATION

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

Nelly P. Stromquist

Série « Principes de la planification de l'éducation » de l'IIEP, n° 56,
Paris : IIEP, 1997, 121p.

CEmmanuel, destiné aux planificateurs et aux décideurs du secteur de l'éducation, ainsi qu'aux enseignants et aux administrateurs scolaires, est axé sur l'importance de l'éducation pour la promotion de la femme et sur les méthodes qui peuvent leur permettre de rendre l'environnement scolaire plus efficace et plus favorable aux jeunes filles. Plusieurs domaines d'intervention (dont le contenu

des programmes d'études, les méthodes pédagogiques, la formation des enseignants, les incitations destinées aux élèves et les mécanismes de soutien) sont examinés. Les contributions de différents acteurs du système éducatif, comme les parents, les ONG, le secteur privé, les agences de bailleurs de fonds, etc., sont examinées sous tous leurs aspects afin de déterminer leur potentiel et leurs limites dans la perspective

d'une transformation du contexte de l'éducation qui sensibiliserait davantage son climat et sa pratique aux problèmes liés au genre des élèves. Des études de cas relatant des initiatives couronnées de succès dans trois pays (Argentine, Guatemala et province du Baloutchistan, au Pakistan) viennent illustrer le processus de changement.