

## SIDA et éducation en Afrique

**L**ya à peine dix ans, l'on pouvait déjà, en visitant les zones rurales de l'Ouganda, avoir un avant-goût des catastrophes à venir : cet homme squelettique, couvert d'abcès purulents, cette grand-mère filiforme s'occupant de ses 20 petits-enfants dans une maison sans électricité ni eau courante, après le décès de ses quatre fils et belles-filles, emportés par la « maladie de la maigre », ou encore cet enfant séropositif, dans les bras de sa mère mourante – tous les signes étaient là, aussi clairs que la terreur que l'on pouvait lire dans les yeux de cet enfant de trois ans (voir *Newsweek*, 17 janvier 2000). Le SIDA est aujourd'hui la première maladie mortelle des adultes africains, surtout dans la région subsaharienne. Le continent africain abrite environ 70 % des personnes atteintes dans le monde du virus du SIDA. Les dernières statistiques publiées par l'ONUSIDA indiquent que sur 10 personnes nouvellement contaminées, 7 résident en Afrique, que 85 % des décès dus au SIDA surviennent en Afrique et que 95 % des orphelins dont les parents sont morts du SIDA sont africains.

L'impact du SIDA en Afrique australe est là aussi désastreux. Un rapport publié en février 1999 par *The Economist* signalait qu'entre un cinquième et un quart des adultes porteurs du virus vivaient au Botswana, en Namibie, au Swaziland et au Zimbabwe. L'espérance de vie au Botswana dans les dix prochaines années va passer d'environ 70 ans à 40 ans. Des tests de dépistage du SIDA effectués en 1999 sur des femmes

*Au seuil du troisième millénaire, l'Afrique est confrontée à l'un des plus grands drames de son histoire – l'emprise toujours plus pressante du SIDA sur son territoire. Des scènes rappelant les épidémies de peste en Europe au Moyen Âge sont le lot quotidien du continent, laissant des générations entières d'enfants sans parents, des écoles sans enseignants, des pays sans forces vives. Ce contexte tragique amène les planificateurs de l'éducation à se poser deux questions : quelles sont les conséquences de cette maladie sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? L'éducation peut-elle contribuer à la lutte contre cette maladie ? L'IIPE, l'un des grands formateurs de gestionnaires de l'éducation en Afrique, réfléchit au rôle qu'il pourrait jouer...*

enceintes dans 23 lieux différents au Zimbabwe révélaient un taux impressionnant de 20 à 50 % de contamination. Environ un tiers de ces femmes transmettront le virus à leur enfant. Un nouveau cas sur dix de par le monde se déclare aujourd'hui

en Afrique du Sud, plus que partout ailleurs.

L'une des caractéristiques de l'épidémie de SIDA est qu'elle touche surtout la population en âge de travailler

suite page 8 >>>



Quelques-uns des 32 enfants orphelins à cause du SIDA et vivant avec leur tante et leur grand-mère dans une maison de deux pièces à Lusaka

© Geert van Kesteren



Une mère ougandaise et son enfant – tous deux atteints du SIDA

### A l'intérieur

#### Recherche



L'IIPE étudie les écoles communautaires en Afrique et la façon dont elles viennent compléter un système étatique dépassé par la demande

3

#### ADEA

La réunion biennale de l'ADEA expose les expériences qui méritent d'être partagées et étudie les domaines où des progrès restent à faire

5

#### IIPE-Buenos Aires

Un atelier de l'IIPE au Costa Rica s'intéresse au rôle des programmes compensatoires dans la lutte contre l'exclusion sociale en Amérique latine

7

#### Publications

Notes de lecture de deux parutions récentes de l'IIPE, et la liste de toutes les publications de l'IIPE depuis six mois.

13,15,16

Les articles ne font pas l'objet de droits d'auteur et peuvent être reproduits sans autorisation préalable.

# Nouveaux savoirs, équité et politique éducative

La quantité de connaissances impliquées dans tout ce qu'un être humain fabrique augmente en permanence. Et il ne s'agit pas seulement des ordinateurs ou des vaccins, constamment améliorés grâce aux percées d'une recherche intensive – nos chaussures de sport, le maïs transgénique et les camions en profitent également.

Nos ancêtres disposaient d'un savoir local et spécifique pour asseoir leur existence et guider leurs actions – quelles plantes étaient comestibles, quels animaux pouvait-on domestiquer, quels insectes étaient dangereux, quels plans d'eau convenaient à la pêche. Les nouveaux savoirs dont nous dépendons de plus en plus de nos jours, dans nos vies et dans nos choix, sont plus généraux, à l'échelle du monde – ils sont utilisables par tous et partout, que ce soit le théorème de Pythagore, le tableau périodique des éléments en chimie, ou les principes de la physiologie humaine. Le taux de production d'idées nouvelles – découvertes scientifiques et amélioration des processus de fabrication – a atteint au 20<sup>e</sup> siècle un niveau sans précédent. Il devrait encore s'accélérer au cours du 21<sup>e</sup> siècle.

Les bienfaits de ces nouveaux savoirs ne sont pas équitablement répartis, d'un continent à l'autre, d'un pays à l'autre, d'un groupe à l'autre, ou d'un individu à l'autre. L'un des grands dangers actuels est même que cette augmentation des savoirs nouveaux n'accroisse les inégalités. La fracture numérique n'est pas la seule à s'élargir.

Il ne faut pas pour autant arrêter cette progression des nouveaux savoirs, et d'ailleurs ce ne serait plus possible. Mais il faut améliorer leur répartition et rendre leur utilisation plus égale, surtout lorsqu'ils concernent les êtres humains. L'éducation est la seule manière efficace – et le seul moyen – d'y parvenir : elle doit donc devenir véritablement universelle et être mise au service de chacun.

Pour cela, les systèmes éducatifs doivent fonctionner correctement ; ils doivent avoir les effectifs, les qualifications et les ressources qui leur permettront de propulser les écoliers et les étudiants vers les nouvelles frontières du savoir afin que ceux-ci puissent, à leur tour, utiliser à plein leurs talents et enrichir ainsi l'héritage commun de l'humanité.

C'est là la grande mission de l'IIEP : aider à renforcer les capacités de l'éducation pour qu'elle puisse développer les compétences de chacun. Cet objectif prendra d'autant plus d'importance au 21<sup>e</sup> siècle que les retombées des nouveaux savoirs se manifestent dans tous les domaines de la vie et partout dans le monde. Si nous échouons, le résultat net en sera plus de disparités, d'inégalités et de conflits dans un monde toujours plus étroit et toujours plus peuplé. Il n'y a aucun doute à cela : le personnel de l'IIEP se doit de mobiliser tout son savoir pour que les services éducatifs fonctionnent efficacement.

GUDMUND HERNES,  
DIRECTEUR, IIEP

## Gabriel Carron prend sa retraite

APRÈS 30 années de travail intense pour l'Institut, Gabriel Carron est parti à la retraite à la veille du nouveau millénaire... Gabriel Carron faisait partie des silhouettes les plus familières de l'Institut, se consacrant à la recherche mais aussi à l'organisation de cours et de séminaires en Afrique, en Asie ou en Amérique latine.

Ces dernières années, une grande partie de son temps était vouée à la coordination des nombreux programmes de recherche et de formation de l'Institut, dans toute leur diversité.

Nous aurons sûrement l'occasion de le revoir puisqu'il continue de prendre part à certaines de nos activités.

## Dans ce numéro :

SIDA et éducation en Afrique 1

Editorial : Nouveaux savoirs, équité et politique éducative 2

Les écoles communautaires en Afrique occidentale et centrale – Caractéristiques, bilan et perspectives 3

Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle ! Compte-rendu de la biennale de l'ADEA, Johannesburg, Afrique du Sud 5

Programmes compensatoires et lutte contre l'exclusion en Amérique latine 7

L'Institut virtuel – Activités pour l'an 2000 10

Les stagiaires de l'IIEP visitent le sud de la France 11

Note de lecture: Education of Indian scheduled tribes – A study of community schools in the district of Vishakaptnam, Andhra Pradesh 13

Activités de l'IIEP 14

Note de lecture : Managing university-industry relations – A study of institutional practices from 12 countries 15

Publications récentes de l'IIEP 16



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

Toute correspondance doit être adressée au Rédacteur, Lettre d'Information de l'IIEP, 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.unesco.org/iiep>



# Les écoles communautaires en Afrique occidentale et centrale

## Caractéristiques, bilan et perspectives

*Face à une demande de scolarisation non satisfaite par l'État, de nombreuses communautés, souvent rurales, ont pris l'initiative de créer une école, généralement sur le modèle des écoles publiques et avec des moyens réduits. Dans d'autres cas, les États ont pu inciter les communautés à prendre en charge des écoles d'un type nouveau, avec des expériences intéressantes de modèle pédagogique alternatif et d'adaptation au milieu local ou de réponse aux besoins de formation des jeunes déscolarisés. Même si les difficultés sont nombreuses, ces expériences complètent utilement une offre publique d'éducation cruellement déficitaire. En outre, la dynamique communautaire, le développement de partenariats locaux, l'intégration dans le milieu, la qualité des relations sociales autour de l'école constituent autant d'idées pour améliorer les modes de fonctionnement des écoles publiques.*

**L'**APPARITION des écoles communautaires répond à deux logiques. La première est celle de l'initiative locale. Longtemps appelées écoles spontanées, les écoles communautaires tchadiennes sont nées de l'effondrement de l'appareil d'État pendant la période de troubles civils et militaires. Les communautés se sont organisées pour créer des écoles, copiant le modèle des écoles publiques et mobilisant les possibilités locales de financement. Au Togo, les premières

écoles créées par des communautés lassées d'attendre une école publique, étaient qualifiées de clandestines. Ces écoles fonctionnent en général avec peu de moyens, des enseignants peu formés et peu qualifiés et les communautés attendent souvent une prise en charge par l'État. Du côté des administrations, la réticence initiale a laissé progressivement la place à une reconnaissance de leur contribution à l'effort national de scolarisation.

La deuxième logique est illustrée par les écoles communautaires de base (ECB) du Sénégal. L'État est l'initiateur de la création de deux cents classes communautaires dans le cadre d'un projet précis de développement d'un modèle alternatif d'enseignement. Cette initiative est destinée à des jeunes plus âgés, 9 ans et plus, et leur offre un programme d'enseignement d'une durée de 4

années, au lieu de 6, plus ouvert sur le milieu (apprentissages pratiques, langues nationales). Une ONG joue le rôle de catalyseur de l'engagement communautaire et les appuis de l'État sont conséquents avec notamment la prise en charge du salaire de l'enseignant.

Les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) du Burkina Faso, les centres Nafa de Guinée ou les Centres d'éducation pour le développement (CED) du Mali procèdent également de cette recherche d'un modèle alternatif, mieux adapté aux attentes et aux possibilités de publics tenus à l'écart de l'école formelle.

### La pédagogie : reproduire le modèle existant ou innover ?

Dans le cadre des programmes alternatifs d'éducation et de formation, où l'initiative communautaire est impulsée par l'État, la pédagogie se distingue des pratiques de l'école formelle en tirant profit des méthodes d'alphabétisation des adultes. Dans les centres Nafa, en Guinée, le programme n'est pas structuré en matières mais à partir de compétences de base, chaque compétence faisant appel à des connaissances dans plusieurs domaines.



© J. Marchand

Une école d'initiative locale à Païo, Région de Savanna, Togo

Les deux logiques diffèrent fondamentalement par leur finalité: offrir un enseignement de base équivalent aux écoles publiques formelles et ouvrant sur des poursuites d'études dans l'enseignement secondaire, ou dispenser une formation axée sur l'intégration dans le milieu local. La différence porte aussi sur les publics visés, plus âgés dans le cas du modèle alternatif.

Face aux questions de l'adaptation de l'éducation au milieu et de l'usage des langues nationales, les stratégies familiales se révèlent parfois contradictoires. Tout en souhaitant une école qui serve le développement local, de nombreux parents espèrent pour leurs enfants une scolarité plus longue, même au prix d'une coupure avec leur milieu d'origine.

### La dynamique communautaire: difficultés de gestion

Bénéficiant d'une légitimité certaine et de l'implication des responsables locaux, le comité de gestion est souvent à même d'assurer l'appropriation de l'école par les villageois. Toutefois, la participation de la communauté dans le fonctionnement des écoles ne va pas sans problème.

Souvent tributaire d'un petit nombre, la mobilisation locale peut se scléroser avec le temps et l'essoufflement des bonnes volontés. À cela s'ajoutent souvent l'analphabétisme des membres des comités et une mauvaise préparation à la gestion. Ainsi, leur faible capacité d'anticipation des besoins et des ressources financières est peu compatible avec leur qualité d'employeur de personnels enseignants.

Les aléas des ressources collectives des communautés, souvent liées aux revenus des récoltes (gomme arabique

ou coton au Tchad) affectent également la gestion de l'école. Créée après une période faste, l'école peut devenir une charge difficile à supporter lorsque les revenus agricoles chutent. Dans les zones les plus pauvres, les conditions d'accueil des élèves sont souvent rudimentaires: constructions provisoires, troncs d'arbre servant de bancs, absence d'eau courante et de sanitaires. Toutefois, la débrouillardise d'un enseignant ou d'un membre de la communauté peut permettre d'obtenir les moyens minima pour fonctionner: guides pédagogiques, quelques livres et cahiers, etc.

Lorsque l'initiative locale est suscitée par l'État, souvent avec le concours d'ONG, l'expérience montre qu'une fois passé l'enthousiasme des premiers jours, il peut être difficile de pérenniser la mobilisation sociale. De plus, une intervention trop brusque d'une administration impatiente d'obtenir des résultats rapides peut nuire à l'appropriation par le village. L'initiative est alors perçue comme un «projet», c'est-à-dire comme extérieure à la communauté qui dès lors se complait dans une logique d'assistanat et attend tout de l'État ou de l'ONG.

### Les enseignants: bonne intégration mais précarité

Les écoles communautaires se caractérisent d'abord par une bonne intégration de l'enseignant dans le milieu local et de bonnes relations sociales autour de l'école. Les enseignants sont le plus souvent des jeunes issus de la communauté et leur motivation est généralement forte, au moins au début. La pression et le contrôle exercés par la communauté environnante limitent l'absentéisme. Les écoles communautaires peuvent

bénéficier d'une image positive auprès des parents, en comparaison avec le «laisser-aller» et le manque de discipline souvent décriés dans les écoles publiques. Ainsi au Togo, alors que les enseignants du public étaient en grève, les Écoles d'initiative locale ont continué à fonctionner.

Mais la précarité du statut, l'absence de contrat de travail et de perspective de carrière, le défaut de protection sociale et les revenus faibles et aléatoires ne constituent pas une situation motivante pour les enseignants rémunérés par les communautés. L'enthousiasme du quasi-bénévolat initial peut alors progressivement laisser la place au désenchantement. La relation employeur-employé est ainsi davantage fondée sur une entente informelle que sur une base contractuelle respectueuse du droit social.

La participation de l'État à la rémunération des maîtres communautaires constitue indiscutablement un atout considérable pour le bon fonctionnement et la pérennité des programmes (Burkina Faso, Guinée, Sénégal).

### L'appui de l'État: un besoin de consolidation

Lorsque l'État est l'instigateur des écoles communautaires, son appui passe en général par des structures de projet et des financements extérieurs. Le caractère expérimental permet une concentration de moyens sur un petit nombre d'écoles. Le problème est alors celui de l'extension à un grand nombre. Une autre difficulté réside dans la faible implication des Directions chargées des écoles primaires qui se sentent peu concernées par des formes d'éducation non formelle.

Les écoles créées à l'initiative des communautés souffrent plutôt d'un manque de soutien de l'État: faible prise en charge par les inspecteurs, absence de personnels formés, moyens pédagogiques insuffisants. Au Togo, l'État a décidé d'envoyer des enseignants fonctionnaires dans certaines EDIL pour en prendre la direction.

Au Mali, l'État a délégué la mise en œuvre et le financement des CED à des ONG qui s'associent aux communautés. Innovante et fructueuse par certains aspects, cette formule de gestion déléguée montre aujourd'hui ses limites. Au-delà d'un certain stade, l'État peut difficile-

suite page 6 >>>

Tableau 1. Écoles communautaires – nombre et effectifs

	Tchad 1998/9	Mali 1997/8	Togo 1998/9	Sénégal 1997/8
<i>Écoles communautaires:</i>				
Nombre d'écoles	1 073	1 423	929	-
Nombre d'élèves	135 600	88 981	83 223	9 933
Nombre d'enseignants	2 386	2 323	1 595	-
% d'élèves en école communautaire	16%	10%	9%	-
<i>Ratios élèves/maître:</i>				
Écoles communautaires	57	38	52	-
Écoles publiques	74	55	49	-

# Réussites et innovations en éducation: l'Afrique parle!

Compte-rendu de la biennale de l'ADEA<sup>1</sup>  
Johannesburg, Afrique du Sud, 5-9 décembre 1999



*Les systèmes d'éducation en Afrique ne sont pas uniquement condamnés à l'échec ou aux difficultés. Certaines des expériences méritent d'être partagées, et leurs leçons valent d'être méditées. Depuis 1998, l'ADEA a lancé un processus d'examen rétrospectif, d'évaluation et d'analyse qui implique les ministères de l'Éducation partout en Afrique, afin de comprendre les raisons d'une réussite. La réunion biennale de 1999 était l'événement majeur clôturant plus d'une année de travaux menés par les équipes nationales et les groupes de travail de l'ADEA. Une somme de connaissances enrichissantes, tirées de l'expérience, a pu ainsi être constituée, qui permettra aux pays de progresser, sur la base de leurs succès passés et présents.*

**T**ous les deux ans, l'ADEA rassemble, à l'occasion d'une grande réunion, des ministres de l'Éducation d'Afrique subsaharienne, des représentants des agences de développement et des chercheurs et des professionnels du monde de l'éducation. Ces réunions biennales sont l'occasion pour les ministres africains de l'Éducation et pour leurs partenaires du développement de constituer des réseaux d'informations et de les partager, dans une ambiance professionnelle informelle. Chaque réunion traite d'un sujet lié aux politiques éducatives.

## S'intéresser aux réussites...

Le thème de cette année était «Réussites et innovations en éducation: l'Afrique parle!». La réunion, inaugurée par le Président de l'Afrique du Sud, M. Thabo Mbeki, était organisée à Johannesburg du 5 au 9 décembre dernier. Elle coïncidait avec la conférence 2000 de l'Éducation pour tous en Afrique subsaharienne.

La réunion biennale de l'ADEA a mis en lumière des interventions menées en Afrique (projets, innovations, programmes, politiques, etc.) et qui ont apporté des solutions aux trois grands défis auxquels l'éducation est confrontée sur le continent: l'accès, la qualité et le

renforcement des capacités. Pour ce faire – et l'objectif était ambitieux –, l'ADEA a lancé en 1998 son *Inventaire prospectif de l'éducation en Afrique subsaharienne*. Les ministres de l'Éducation en Afrique subsaharienne étaient invités à identifier les expériences éducatives qu'ils jugeaient réussies. Les équipes nationales devaient ensuite documenter ces expériences et rédiger des rapports intermédiaires à leur sujet. Cet exercice a produit un ensemble d'études de cas portant sur 25 pays et menées par cinq groupes de travail.

Ces études de cas ont fait l'objet de discussions à Johannesburg, à l'occasion d'un examen collectif où les responsables des équipes nationales jouaient un rôle central. Un grand nombre de sujets était abordé par ces études: l'accès à l'éducation de base pour les communautés nomades du Nigeria; la rentabilité de l'enseignement scientifique dans les écoles secondaires du Zimbabwe; comment faire face à la pénurie d'enseignants qualifiés au Botswana; comment améliorer l'accès par l'implication poussée des communautés dans le fonctionnement et la gestion des écoles à Madagascar; la gestion professionnelle et de la carrière des enseignants auxiliaires venant d'être embauchés au Sénégal; les systèmes de gestion de l'information éducative en Namibie et

en Côte d'Ivoire; les écoles communautaires au Mali, au Burkina Faso, au Burundi, à Madagascar, au Sénégal et ailleurs...

## ... et aux raisons du succès

Un document de synthèse, reprenant les leçons tirées des rapports et s'en inspirant, a été distribué pendant la biennale. Ce document proposait une vue d'ensemble de chacune des études de cas, mais il soulignait les tendances, les facteurs critiques et les stratégies qui ont permis le développement de l'éducation dans la région. Les expériences de l'Afrique du Sud, du Zimbabwe, de la Namibie et de l'Ouganda montrent que la démocratisation et le souci de l'équité ont été des moteurs puissants du développement de l'éducation. Les études menées au Botswana, au Libéria, en Namibie et en Ouganda indiquent que la vision politique, le pouvoir de conviction et l'engagement ont fait avancer ces pays, leur permettant de progresser significativement, même dans un contexte de ressources et de capacités limitées.

D'autres facteurs facilitent le processus. Citons entre autres la *sensibilité et la réactivité face aux besoins réels et ressentis des gens; la volonté des gouvernements à intégrer dans le processus éducatif de nouveaux types*

d'intervenants, comme les communautés; la disponibilité de l'expertise nécessaire; la constitution de réseaux et le développement de communautés professionnelles panafricaines; la conception et la programmation de politiques sur une base consultative et impliquant toutes les personnes concernées.

## Et ensuite? Il faut s'attaquer au problème du SIDA

L'*Inventaire prospectif* de l'ADEA ne cherche pas seulement à rassembler des études d'expériences réussies. Son objectif à long terme est de déclencher un processus par lequel les éducateurs et les décideurs politiques utiliseront ces expériences riches d'enseignements pour constituer une « culture » de résolution de problèmes et de réponses politiques issues de l'Afrique. Cette approche constructive a reçu l'approbation des ministres présents à Johannesburg comme des autres participants. Dans son discours d'ouverture, le Président Thabo Mbeki a déclaré que c'est en « mettant l'accent sur les expériences africaines réussies des systèmes éducatifs que l'on pourra contribuer au développement de l'Afrique ». Il a vivement encouragé les dirigeants à

réformer leurs systèmes d'éducation pour les adapter aux besoins de la région et pour libérer les esprits des apprenants en construisant « un univers mental qui leur soit propre, pour le progrès de l'Afrique et sa prospérité ».

Le sentiment général cependant face à ces études de cas est qu'elles manquaient de preuves empiriques et d'analyse approfondie pour étayer les réussites évoquées. Peu d'études de cas ont en effet produit des données empiriques détaillées sur l'amélioration des résultats à la suite des interventions. Beaucoup ne donnaient aucune information sur les coûts et le financement des interventions. Cela témoigne de la faiblesse de l'analyse financière qui a encore beaucoup de chemin à parcourir pour être intégrée dans la « culture » des ministères de l'Éducation en Afrique. Ces commentaires ont été repris par le Comité des ministres africains de l'Éducation qui s'est réuni pendant la biennale.

Des études supplémentaires sur des expériences menées pour faire face à la question du SIDA ont été demandées. Alors que le VIH/SIDA sape les progrès que l'éducation a faits ces dix dernières années dans la plupart des pays, aucune des études de cas n'a fait état d'initiatives liées à cette maladie. Les ministres de l'Éducation réunis à Johannesburg ont

demandé à ce que de telles initiatives soient mises en lumière.

Le travail sur l'*Inventaire prospectif* va continuer. Les pays qui n'y ont pas encore participé sont invités à venir partager leurs expériences nationales. Quant aux pays qui ont présenté leurs études de cas, il leur a été demandé de les améliorer, en suivant les commentaires faits à Johannesburg. Dès que ces études seront finalisées, elles seront disponibles sur le site Internet de l'ADEA ([www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)). Le rapport de synthèse qui a été distribué à Johannesburg est disponible en ligne; il sera régulièrement mis à jour, en fonction de l'avancement des travaux.

THANH-HOA DESRUELLES  
RESPONSABLE DE L'INFORMATION  
ET DES PUBLICATIONS,  
ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE

<sup>1</sup> Une édition spéciale de la *Lettre d'information* de l'ADEA sera publiée au printemps (vol. 12, n° 2, avril-juin 2000), pour un compte-rendu détaillé de la réunion de Johannesburg. Vous y trouverez des articles sur le déroulement de la réunion, les événements organisés en marge de la Biennale – y compris les réunions des groupes de travail de l'ADEA – et les comptes-rendus de la presse.

>>> suite de la page 4

ment assurer sa fonction de régulation et la promotion des modèles alternatifs sans apporter des ressources techniques et financières supplémentaires.

## Perspectives de développement

Le développement des écoles communautaires est le résultat d'une dynamique sociale visant à assurer le service public d'éducation là où il n'existe pas. L'implication des communautés dans la définition des finalités de l'enseignement, voire de ses contenus, les relations entre les enseignants et la communauté, la mobilisation communautaire pour l'infrastructure, l'équipement et la gestion des écoles, sont autant d'atouts qui plaident pour une préservation et une consolidation des initiatives communautaires.

Le développement des partenariats

locaux, même si les expériences montrent les difficultés de leur mobilisation, sont indispensables pour assurer une réelle ouverture sur le milieu.

L'enjeu principal est la pérennisation de ces initiatives et l'amélioration de leur qualité. Le nécessaire appui de l'État doit intervenir rapidement, notamment s'agissant du statut, de la rémunération et du soutien aux enseignants; il ne doit pas cependant aboutir à un repli de l'engagement communautaire.

Des formes novatrices de cogestion de l'école et de répartition des charges entre l'État, les communautés et les partenaires doivent être imaginées. Dans ce cadre, les ONG ont un rôle déterminant à jouer au sein d'un large partenariat pour l'éducation.

Les expériences des écoles communautaires, le fonctionnement des comités de gestion permettent aussi de s'interroger sur les règles de fonctionnement des écoles formelles. Sur beaucoup de

points le système formel gagnerait à s'inspirer des principes à l'œuvre dans les écoles communautaires.

DAVID ATCHOARENA ET SERGE PÉANO

Cet article s'appuie sur deux séries de travaux réalisés par l'IIPE en 1999:

► Une étude menée au Mali, Sénégal, Tchad et Togo, financée par le fonds norvégien, créé dans le cadre de l'Initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique et gérée par la Banque mondiale. Les premiers résultats ont été présentés et discutés lors d'un séminaire organisé à Johannesburg (Afrique du Sud) le 5 décembre 1999 en marge de la réunion biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – voir article page 5.

► Une étude sur les programmes d'éducation pour les jeunes déscolarisés au Burkina Faso, en Guinée et au Mali. Les résultats de ces travaux ont fait l'objet d'un séminaire sous-régional à Bamako (Mali), en octobre 1999.

## Programmes compensatoires et la lutte contre l'exclusion sociale en Amérique latine

*Les programmes compensatoires ont été créés dans les pays développés au sein de l'enseignement formel lorsque l'on a compris que pour arriver à une véritable égalité des chances il ne suffisait pas de donner les mêmes ressources et le même traitement pédagogique à tous les élèves ; il fallait au contraire cibler les actions sur les élèves en difficulté et donner plus de ressources aux établissements qui les accueillent. Ces programmes, appelés aussi programmes de discrimination positive, ont été adaptés et introduits dans divers pays en développement, notamment en Amérique latine. Quelques leçons du séminaire organisé au Costa Rica par IYPE-Buenos Aires...*

**L'**ATELIER, organisé à San José au Costa Rica par l'IYPE en coopération avec l'Institut national d'Apprentissage (22-26 novembre 1999), a permis de discuter un certain nombre d'études de cas préparées dans le cadre du programme de recherche de l'IYPE sur les défavorisés. Parmi ces études, trois portaient sur des programmes compensatoires dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (le programme des 900 écoles primaires au Chili, le troisième cycle rural en Argentine, et le post-primaire au Mexique) et cinq études sur des programmes de formation professionnelle pour des jeunes sans emploi.

D'autres participants ayant mis en œuvre des programmes compensatoires au Brésil (classes d'accélération) ou au Salvador (EDUCO) ont permis d'avoir une discussion plus large sur ces programmes et leur possible institutionnalisation.

Il ressort de la discussion que les programmes compensatoires ont des objectifs variables selon les pays: améliorer la couverture du système scolaire, améliorer la qualité de l'enseignement dispensé ou améliorer les résultats scolaires des élèves. L'ampleur de ces programmes est aussi très variable. Certains sont centrés sur les élèves, d'autres sur les établissements qui ont les moins bons résultats scolaires, d'autres sur l'ensemble des établissements de zones dites prioritaires. Les critères pour l'allocation de

ressources supplémentaires ne sont toutefois pas toujours clairement définis. En termes de stratégies, les programmes qui ont été présentés adoptent une ou plusieurs des mesures suivantes:

- ▶ offrir des bourses ou de la nourriture aux élèves qui risquent d'abandonner leurs études;
- ▶ accorder des moyens additionnels à des écoles existantes ayant des résultats insuffisants;
- ▶ créer un service éducatif nouveau là où il n'y en avait pas (comme le post-primaire au Mexique ou le troisième cycle rural en Argentine);
- ▶ développer un modèle pédagogique différent (comme par exemple dans les classes d'accélération);
- ▶ proposer un autre modèle de gestion (par exemple, une gestion autonome des enseignants par la communauté comme dans le programme EDUCO du Salvador).

Les résultats de ces divers programmes sont dans l'ensemble positifs: le troisième cycle rural en Argentine, le post-primaire au Mexique ont permis une forte amélioration de la participation au premier cycle secondaire dans les zones rurales mais leur impact sur la rétention et sur les résultats scolaires n'est pas complètement avéré. Le programme des 900 écoles au Chili a permis une amélioration des résultats scolaires. De nombreuses écoles qui faisaient partie de ce programme en sont sorties, leurs résultats s'étant améliorés. Mais du fait du manque de suivi, certaines ont du réintégrer à nouveau.

Les classes d'accélération mises en place dans l'État de Paraná au Brésil ont connu des résultats intéressants mais n'ont pas survécu à l'alternance politique.

De fait, une des questions les plus débattues dans le séminaire concernait l'institutionnalisation des programmes compensatoires. Faut-il les institutionnaliser? Certains de ces programmes, particulièrement ceux qui offrent un service éducatif là où il n'y en avait pas, n'offrent pas une éducation du même niveau de qualité que les écoles traditionnelles; dans certains pays, le terme «programme compensatoire» est devenu synonyme d'une éducation de deuxième choix. Ces programmes ne devraient-ils pas alors être considérés comme transitoires jusqu'à ce qu'une autre solution puisse être mise en place? Sur ce point, il n'y a pas de généralisation possible: tout dépend du contexte et des ressources effectivement mobilisées. Mais que signifie de toute façon l'institutionnalisation de tels programmes?

On a considéré qu'un programme était institutionnalisé quand il cessait d'être un projet spécifique et qu'il couvrait un nombre important d'établissements, voire tous les établissements scolaires d'un pays. Le programme des 900 écoles du Chili est un de ceux qui sont les plus souvent cités en exemples de ce point de vue. Il fonctionne depuis plus de neuf ans et plusieurs des mesures qu'il a introduites ont été généralisées à l'ensemble du système éducatif: c'est le cas de l'allongement de

suite page 12 >>>

>>> suite de l'article page 1

(les 15-49 ans) et perturbe de ce fait très lourdement les secteurs productifs de l'économie. Une étude récente réalisée en Namibie estime que le coût de la maladie correspond à environ 8 % du PNB du pays. Une autre étude, menée par la FAO et le PNUD<sup>1</sup>, sur les conséquences de la maladie sur le secteur de l'agriculture commerciale au Kenya, montre que l'augmentation des cas de séropositivité et de maladie a entraîné une augmentation soutenue des frais médicaux dans les entreprises. La maladie réduit la capacité productive de la main-d'œuvre tout en augmentant les frais de protection médicale. Cela ralentit la productivité, arrête la croissance nationale, et réduit les ressources qui pourraient être réinjectées dans l'économie.

### Conséquences du SIDA sur l'offre d'éducation

Les conséquences sur l'offre d'éducation peuvent être situées, dans un premier temps et de façon générale, au niveau des contraintes supplémentaires imposées aux ressources humaines et financières disponibles pour l'éducation. L'on sait bien que les systèmes éducatifs et sanitaires dans un grand nombre de pays africains ne fonctionnent qu'avec des effectifs dangereusement réduits (qu'il s'agisse du corps médical, des enseignants ou des gestionnaires), à cause du SIDA. L'UNICEF a récemment mené deux études sur les conséquences du VIH/SIDA sur les enseignants en République centrafricaine<sup>2</sup> et en Côte d'Ivoire<sup>3</sup>; elles

montrent que les capacités des systèmes d'éducation dans les deux pays pour accueillir les étudiants sont affectées par le nombre croissant de décès parmi les enseignants dus à l'épidémie. L'étude menée en République centrafricaine indique que de 1996 à 1997, le nombre de décès d'enseignants du primaire à la suite du SIDA a augmenté de 8 % dans cinq des sept régions éducatives où l'enquête a été menée. L'étude sur la Côte d'Ivoire indique que, pendant l'année scolaire 1996/97, 827 enseignants (2,5 % du total) ont quitté l'enseignement primaire, et que 322 de ces départs étaient dus au décès de l'enseignant. Au fur et à mesure que les enseignants disparaissent, les écoles ferment. L'absentéisme dû à la maladie affecte aussi négativement la qualité de l'enseignement. À cela vient s'ajouter, la diminution des ressources financières disponibles pour l'éducation, ce qui affecte l'offre d'éducation et son organisation. Cela se traduit, entre autres, par une pénurie d'équipements, de salles de classe, de matériel et de manuels.

### Conséquences sur la demande d'éducation de la société

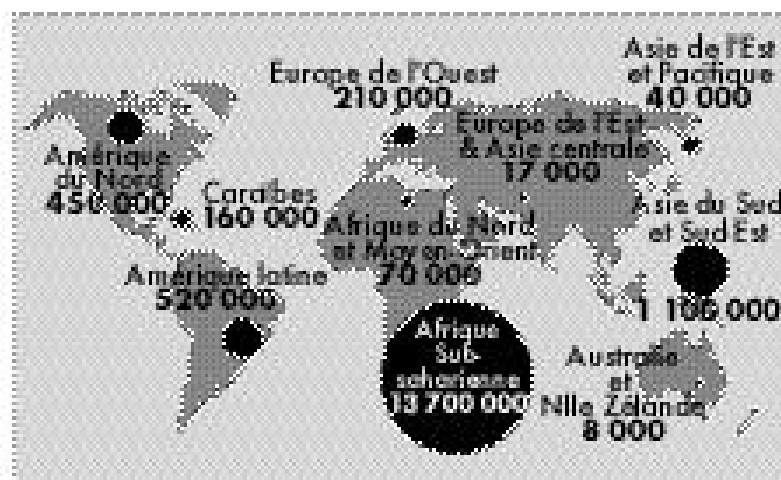
La demande de la société pour la scolarisation est réduite là où le SIDA est omniprésent, parce qu'il y a moins de naissances et que la plupart des enfants qui naissent seront morts avant d'atteindre l'âge de l'école. Quant aux orphelins, soit ils ne s'inscriront pas à l'école, soit ils devront abandonner leurs études par manque de soutien adapté et par

incapacité de s'acquitter des frais d'inscription. Les filles sont encore plus touchées, dans la mesure où ce sont elles qui quittent l'école en premier pour s'occuper de leurs parents malades et de leurs frères et sœurs. Le premier décompte précis des enfants devenus orphelins à cause du SIDA, réalisé par l'ONUSIDA et l'UNICEF en Afrique subsaharienne, fait état de 10 millions d'enfants dans ce cas. La plupart d'entre eux finissent dans la rue, et les familles étendues qui s'en occupent n'ayant même pas les moyens, dans la majorité des cas, d'envoyer leurs propres enfants à l'école, ne le feront pas pour ces orphelins à charge.

### Quel rôle l'éducation pourrait-elle jouer ?

L'éducation a-t-elle un rôle à jouer pour réduire l'impact du VIH/SIDA à l'avenir? Malgré tous les ravages que cette maladie cause dans les systèmes d'éducation et à tous les niveaux (enseignants, administrateurs et étudiants), l'éducation reste primordiale dans la lutte qui permettra de juguler l'épidémie, et ce grâce à des programmes éducatifs sanitaires. Les écoles jouent un rôle central pour la santé, dans la lutte contre la maladie et dans la promotion de l'hygiène; et cela ne se fait pas uniquement par le biais des vaccinations ou des tests de tuberculose, ou par la distribution d'éléments nutritifs supplémentaires qui permettent une bonne croissance. Les écoles peuvent en effet enseigner sur les modes de transmission de la maladie et sur la manière de rester en bonne santé. Ce rôle a été observé dans certains pays en développement où les campagnes d'information dans les écoles ont été l'un des meilleurs moyens de limiter la propagation de l'épidémie. De sorte que toute stratégie globale de lutte contre le SIDA doit passer par les systèmes éducatifs et la politique de l'éducation; il est de plus important de ne pas se limiter à une approche sectorielle du problème, mais d'adopter une approche transversale, entre l'éducation et la santé. Mais pour que l'éducation puisse jouer son rôle contre le VIH/SIDA, il faudrait d'abord que les écoles puissent conserver leurs élèves, atteindre ceux qui abandonnent et que l'enseignement soit de bonne qualité. Les inégalités face à l'alphabétisation entre les hommes et les femmes devraient aussi être réduites et l'on

Carte 1. Adultes et enfants : décès dus au SIDA, cumul 1999 Total : 16,3 millions



Source: *Newsweek*, Vol. CXXXV, No. 3, 17 janvier 2000.

devrait insister sur une éducation sanitaire approfondie des jeunes quant aux méthodes de reproduction. L'on sait désormais que le taux de contamination parmi les adolescents peut être significativement réduit grâce à l'introduction dans les programmes scolaires des techniques de prévention contre le VIH/SIDA. En Ouganda, une action positive lancée de bonne heure par le gouvernement, liée à l'introduction de programmes de prévention dans les écoles et à l'incitation à des discussions ouvertes sur la maladie, a permis de réduire les taux d'infection parmi les femmes de 30 à 15% entre 1991 et 1996. L'éducation préventive dans les écoles devrait donc faire partie intégrale des politiques gouvernementales, surtout tant qu'aucun remède n'est encore disponible pour soigner la maladie.

Cette éducation préventive ne doit pas se cantonner aux écoles, puisque beaucoup d'enfants en Afrique sortent du système scolaire avant d'atteindre les classes où ces programmes de prévention sont dispensés. Des programmes d'éducation non formelle et traditionnelle, impliquant les organisations locales des communautés, devraient être mis sur pied de toute urgence pour atteindre les groupes les plus vulnérables – les orphelins et les enfants ayant

abandonné l'école et vivant dans les rues.

## Conclusion

Face à l'immensité du problème que vit l'Afrique, et que l'Asie<sup>4</sup> commence à connaître également, l'IIPE souhaite adopter une approche duelle: aider l'Afrique et les autres pays dont les populations sont majoritairement infectées à **protéger** leurs systèmes éducatifs contre les conséquences de la maladie et à **utiliser** ces systèmes pour prévenir l'extension de la pandémie et limiter les ravages. Les ministres de l'Éducation doivent donc, dans cette optique, collaborer étroitement avec leurs homologues dans les ministères de la Santé.

Des programmes préventifs adaptés doivent être introduits dans les programmes scolaires, pour donner non seulement une information sur les causes de la «maladie de la maigreur» et de sa propagation, mais aussi des informations chiffrées précises sur les effets du VIH/SIDA sur l'éducation; ces programmes doivent tenir compte des réticences sociales et culturelles face aux discussions sur le sexe en général et sur le SIDA en particulier. Les données fiables manquent cruellement pour la plupart

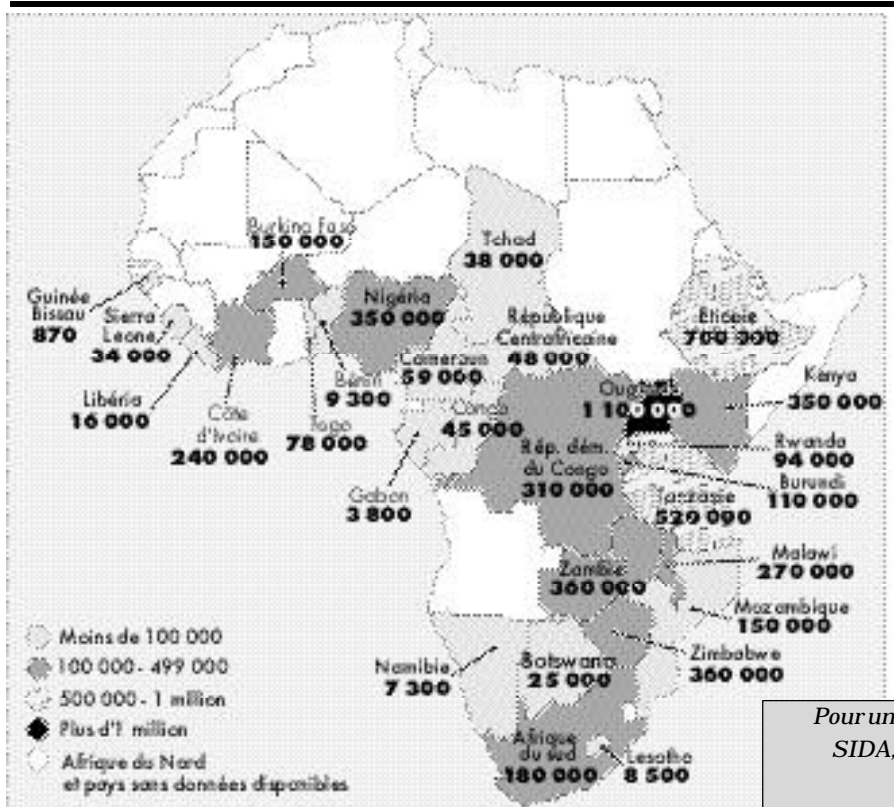
des pays africains, et les ministres de l'Éducation et de la Santé devraient être encouragés à lancer des études visant à rassembler ces données. Il est crucial que l'Afrique dispose de personnel formé afin de concevoir et de mettre en œuvre des programmes éducatifs préventifs à utiliser dans les écoles, mais aussi à l'extérieur. Sans des efforts appuyés de la part des gouvernements, en Afrique mais aussi dans tous les pays dont les populations meurent du SIDA, la lutte contre cette maladie ne pourra pas être efficace, et c'est l'avenir de continents entiers qui est en péril.

DRAMANE OULAI



Des adolescents à Lusaka, apprenant les gestes qui sauvent.

Carte 2. Enfants ayant perdu un de leurs parents, ou les deux, 1997/1998



Source: Newsweek, Vol. CXXXV, No. 3, 17 janvier 2000.

<sup>1</sup> FAO, 1999, *Le VIH/SIDA et le secteur de l'agriculture commerciale au Kenya*.

<sup>2</sup> UNICEF, Bangui. *Le VIH/SIDA et le corps enseignant*, Bulletin No. 5.

<sup>3</sup> UNICEF, Abidjan. *Le VIH/SIDA et le corps enseignant : impact du VIH/SIDA sur le système éducatif ivoirien*, Bulletin N° 4.

<sup>4</sup> Bien que la proportion de personnes infectées soit plus faible en Asie qu'en Afrique, en valeurs absolues le nombre de personnes atteintes est alarmant. L'Inde a plus de 4 millions de personnes infectées, et quelque 1,2 million d'enfants ont perdu leur mère, ou leurs deux parents, à cause du SIDA. La Thaïlande est le pays où le taux d'adultes infectés est le plus élevé, et compte environ 500 000 enfants orphelins du SIDA. Ces chiffres devraient augmenter radicalement dans les prochaines années.

Pour une information complète sur la pandémie du SIDA, consultez le site Internet de l'ONUSIDA (UNAIDS): [www.unaids.org](http://www.unaids.org) ou bien le site de la Banque mondiale consacré au SIDA: [www.worldbank.org/aids/](http://www.worldbank.org/aids/)

## L'Institut virtuel – Activités pour l'an 2000

### Forums sur Internet

Trois forums de discussion sur des thèmes d'une importance cruciale pour les planificateurs de l'éducation sont prévus sur Internet en 2000. Conçus à l'origine comme outils de formation continue pour les anciens stagiaires de l'IIPE, ils sont ouverts à toute autre personne, sous réserve des places disponibles.

#### ❑ **Réduire les redoublements** (17 avril – 12 mai)

Ce forum de discussion destiné aux francophones traite du sérieux problème des redoublements. Les discussions s'inspireront de l'ouvrage de Thomas Eisemon, paru dans la série Principes de la planification de l'éducation sous le titre *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*.

#### ❑ **Le financement de l'éducation secondaire** (2 octobre – 30 novembre)

Le financement de l'éducation secondaire constitue de plus en plus un défi et est un élément fondamental dans la planification des systèmes nationaux d'éducation. Avec l'augmentation de la demande, due entre autres à un meilleur accès à l'éducation primaire, de nombreux pays sont confrontés à des difficultés financières. La discussion portera essentiellement sur la situation actuelle et sur les pratiques financières des pays participants, et sur les possibles options de politiques.

Ce forum, en anglais, sera réservé aux ministères de l'Éducation et aux agences bailleurs de fonds. Un résumé des débats, cependant, sera disponible sur le site Internet de l'IIPE.

#### ❑ **Planifier les infrastructures physiques** (30 octobre – 24 novembre)

Il s'agit là du deuxième forum pour les anglophones, après celui concernant le redoublement, organisé en 1999. La discussion s'appuiera sur l'ouvrage *Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir*, et publié dans la série Principes de la planification de l'éducation.

### Cours d'enseignement à distance

#### ❑ **La gestion financière stratégique dans les universités** (3 avril – 30 juin)

Un certain nombre d'institutions d'enseignements supérieurs sélectionnées en Asie ont été invitées à participer à un cours d'enseignement à distance sur la gestion financière de leur institution. Dans chacune d'elles, un groupe de personnes impliquées dans la gestion financière va travailler à la fois au sein de leur institution et au cœur d'un réseau regroupant toutes les institutions participantes. Ce cours est fondé sur les matériels d'auto-formation de l'IIPE portant sur *La gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur* et utilisera Internet pour favoriser les interactions.

#### ❑ **Coûts éducatifs** (19 juin – 28 juillet)

Ce cours passera en revue les concepts économiques clés, les dépenses d'éducation, l'analyse des dépenses et les facteurs entraînant des coûts. Il s'inscrira dans la continuité de la formation continue offerte aux anciens stagiaires de l'IIPE uniquement, et sera ouvert aux anglophones comme aux francophones. Les interactions entre les participants et l'enseignant se feront par courrier électronique.

#### ❑ **Indicateurs** (19 septembre – 9 décembre)

L'objectif de ce cours est d'explorer les concepts, les méthodes et les stratégies nécessaires pour améliorer le processus par lequel les indicateurs sont fixés à des fins de planification de l'éducation. Son orientation sera pratique et il s'achèvera par une action concrète. Le cours sera réservé aux ministères de l'Éducation et sera dispensé en anglais. Des interactions seront possibles par Internet.

### Contributions des anciens stagiaires de l'IIPE

Fin 1998, l'IIPE a lancé une étude visant à déterminer quels étaient les besoins de formation continue des anciens stagiaires de l'Institut. Les données rassemblées ont été très utiles pour planifier les activités proposées à ce jour.

Afin de maintenir un bon contact, nous invitons tous les membres du réseau des anciens stagiaires à tenir l'IIPE informé de leurs priorités de formation. Cela nous permettra de répondre aux besoins les plus urgents.

### Pour en savoir plus...

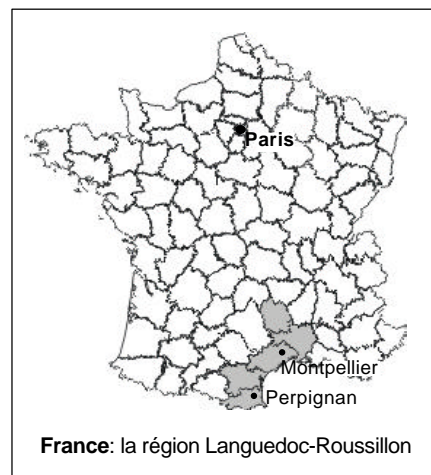
Si vous souhaitez recevoir régulièrement des informations sur les activités de l'Institut virtuel, merci d'envoyer un courrier électronique à l'adresse ci-dessous, en demandant à ce que votre nom soit ajouté aux listes de distribution. Ces informations sont également disponibles sur le site Internet de l'IIPE et régulièrement dans *La Lettre d'information* de l'Institut.

### Contact pour l'Institut virtuel:

[s.dantoni@iiep.unesco.org](mailto:s.dantoni@iiep.unesco.org)  
ou bien le site de l'IIPE :  
<http://www.unesco.org/iiep/>

## Les stagiaires de l'IPE visitent le sud de la France

*Passer d'une petite école primaire, avec une seule salle de classe, à l'une des plus anciennes universités françaises; discuter de la décentralisation et de la qualité de l'éducation; profiter d'un riche héritage culturel, etc., les participants du Programme annuel de formation de l'IPE, promotion 1999-2000, ont effectué un voyage d'étude aussi intense que surprenant en Languedoc-Roussillon, dans le sud de la France.*



**P**ETIT village perdu, perché sur une colline, Bélestat compte environ 200 âmes et une école primaire. Celle-ci n'a qu'une salle de classe et un seul maître; elle accueille des enfants âgés de cinq à douze ans. Le maître est aussi le maire du village. Bélestat ne se trouve ni au fin fond du Népal ni dans les Andes, non, mais dans les Pyrénées, en France. À environ 200 kilomètres de là, aux alentours de Montpellier, se trouve un lycée, de construction récente; son architecture révèle un souci de communication et de transparence. Ainsi, dans les bâtiments formant deux cercles concentriques, la salle des professeurs est séparée de la cafétéria des élèves par des cloisons de verre, enseignants et étudiants pouvant ainsi se voir à chaque instant. Ce lycée d'enseignement général, technique et professionnel, est non seulement fier de ses bâtiments et de ses équipements impressionnants, mais

aussi de la relative facilité avec laquelle les diplômés de ses filières professionnelles trouvent du travail (cet enseignement offre aussi des cours de niveau post-secondaire). Cela s'explique entre autres par le lien très solide qui s'est tissé entre l'école et les employeurs de la région grâce, par exemple, à leur participation au conseil d'établissement et aux stages en entreprises qu'ils procurent.

Ces visites d'établissements scolaires ne sont que deux souvenirs parmi tant d'autres qui marqueront ce voyage d'étude dans le Languedoc-Roussillon des 34 participants du Programme annuel de formation de l'IPE. Le voyage de six jours, organisé en collaboration avec la Commission nationale française pour l'UNESCO, a permis de découvrir plusieurs écoles primaires, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur. Entre deux visites, les participants ont pu rencontrer les responsables de l'Inspection académique à Perpignan et du Rectorat à Montpellier. Comme il se doit dans une région riche d'histoire, de paysages naturels et de culture, les participants ont pu apprécier chacune de ces trois dimensions avec la visite de Collioure, joli village côtier, source d'inspiration des peintres de l'École fauviste, la découverte du Vieux Montpellier et un remarquable dîner

dans une école hôtelière.

La visite de l'école primaire de Bélestat ne fut qu'une étape pittoresque d'un voyage particulièrement instructif. Pour pouvoir organiser de manière constructive la somme d'informations ainsi engrangées, les participants constituèrent quatre groupes, chacun traitant l'un des sujets suivants: qualité de l'éducation; orientation; décentralisation; liens avec le monde du travail. Lors de la session de clôture, en présence du recteur d'Académie, les participants ont fait part de leurs commentaires sur ce qu'ils avaient jugé le plus intéressant. Le cas, par exemple, de la communauté tzigane établie dans la région depuis plusieurs générations, mais qui estime toujours que le système scolaire n'est pas adapté à son mode de vie, a rappelé à beaucoup de participants des situations vécues dans leurs pays. Les planificateurs, en France comme ailleurs, ont du mal à convaincre certaines catégories de population de l'importance de la scolarisation. L'application de la loi ne suffit pas, elle peut être même contre-productive. La frontière est en effet parfois ténue entre adapter le programme scolaire et le fonctionnement des écoles aux besoins d'un groupe spécifique, et créer un système à deux vitesses.

L'instauration de liens étroits entre l'école et le monde du travail est aussi une préoccupation que les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation en France partagent avec leurs homologues de la plupart des pays. À cet égard, la présentation du système d'orientation fut très appréciée. Fondée sur le principe d'un dialogue entre les professeurs, les étudiants et leurs familles, l'approche



L'école primaire de Bélestat dans le Languedoc-Roussillon en France

individualisée de l'orientation semble être fructueuse. Cela est d'autant plus digne d'intérêt que la plupart des pays mettent désormais l'accent sur un enseignement centré sur l'élève.

Outre l'orientation, le cas de la région de Montpellier, qui rencontre des difficultés particulières pour augmenter la fréquentation des lycées et diminuer le chômage des diplômés, a offert une source intéressante de réflexions sur le rôle de la formation technique et professionnelle pour relever le niveau de la main-d'œuvre et faciliter le passage de l'école au monde du travail. Les discussions avec les autorités françaises ont rappelé que cette question ne concerne plus uniquement le ministère de l'Éducation. D'autres partenaires – les employeurs, les parents, les collectivités locales – jouent un rôle de guide pour le système, en particulier pour la formation technique et professionnelle. À ce titre, la décentralisation a fourni le cadre juridique nécessaire à la mise en œuvre du partage des responsabilités et à la participation.

Partie intégrante de la réforme de l'État, la décentralisation devrait renforcer la gestion démocratique de l'enseignement. Son objectif final est aussi d'améliorer les résultats des étudiants et de contribuer au développe-

ment socio-économique. Même si, en France, le gouvernement central détient encore les responsabilités clés – conception des programmes et gestion du corps enseignant –, les collectivités locales ont de plus en plus l'occasion de participer au financement, mais aussi à la formulation des politiques éducatives et à leur mise en œuvre.

En déléguant peu à peu aux élus locaux la planification et la gestion, le système français offre un exemple intéressant – même inachevé – de transition entre un système de planification centralisée et une gestion partagée. Ce processus n'est pas encore finalisé, et les participants au voyage d'étude ont noté la volonté de la plupart des intervenants de consolider et d'étendre la décentralisation. Le dialogue permanent au sein de corps intermédiaires impliquant les étudiants, les parents et les employeurs témoigne non seulement de la dynamique du processus, mais aussi d'un souci de cohérence générale du système éducatif.

Dans un autre domaine, la grande autonomie dont jouissent les enseignants en France fut source de surprise pour certains. Les avantages de ce système – plus de motivation, donc plus de créativité – ont été bien perçus; mais des doutes ont été formulés quant à ses conséquences sur la qualité. Pourquoi

ne fait-on pas plus souvent appel aux chefs d'établissement ou aux organisations de parents d'élèves pour garantir la qualité, plutôt que de compter uniquement sur les visites – épisodiques – des inspecteurs ?

De fait, la grande leçon que retiendront tous ceux qui ont participé à ce voyage d'étude est que nombre de problèmes auxquels les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation sont confrontés en France sont, dans une certaine mesure, identiques à ceux rencontrés dans des pays moins développés. Même s'ils disposent de plus de moyens, les responsables de l'éducation en France ont, eux aussi, besoin d'une volonté politique affirmée et de créativité pour résoudre les problèmes dans leur complexité. De plus, à l'instar de la France, la plupart des pays représentés dans le groupe de l'IIPE s'interrogent sur les objectifs et les performances de leur système éducatif face aux défis du nouveau millénaire. Ce voyage d'étude s'est donc avéré particulièrement fructueux et les échanges qu'il a permis ont donné à chacun des éléments pour repenser l'éducation dans une perspective comparative et inter-culturelle.

DAVID ATCHOARENA,  
ANTON DE GRAUWE  
ET KHADIM SYLLA

>>> suite de la page 7

la durée de la journée scolaire, ou du système de soutien et formation des enseignants par les inspecteurs. L'institutionnalisation a alors plusieurs dimensions : une dimension administrative quand les mécanismes de gestion concernant la nomination du personnel et la supervision sont bien implantés aux niveaux central, régional et local; et une dimension financière quand les ressources additionnelles sont incluses dans le budget normal et dans les mécanismes réguliers d'allocation des ressources. Institutionnalisation et généralisation des programmes ne veulent pas dire qu'il n'est pas nécessaire de cibler des moyens supplémentaires sur des élèves ou des établissements en difficulté. Même si plusieurs des mesures prises ont été généralisées et ont permis l'amélioration de la qualité du service éducatif dans son ensemble, les participants ont conclu qu'il était nécessaire de continuer à porter une attention spécifique aux problèmes des élèves défavorisés et aux établissements qui les accueillent.

La discussion sur les programmes de formation professionnelle destinés aux jeunes défavorisés a montré qu'ils sont eux aussi très divers. Gérés par des institutions très différentes, utilisant des modèles pédagogiques différents, ils s'adressent à des publics d'âges et profils variés. Ils partagent néanmoins un certain nombre de caractéristiques. En matière de planification et de gestion, ils articulent tous d'une manière ou d'une autre l'action de l'État avec celle d'autres acteurs de la société civile, particulièrement des ONG communautaires, techniques et des organisations religieuses. Un vif débat a porté sur les stratégies de soutien aux diverses institutions offrant une formation professionnelle aux défavorisés. Ce soutien porte sur divers aspects : les approches pédagogiques à adopter, la gestion administrative et financière, l'évaluation et le suivi des programmes. Il consiste à former des gestionnaires des programmes et des formateurs, à organiser une assistance technique, un accompagnement des institutions qui travaillent avec les jeunes et

parfois à mettre en place des mécanismes de financement. Ces actions de renforcement institutionnel sont souvent menées par des ONG ayant déjà une longue expérience dans l'organisation de programmes pour les défavorisés. Ces mêmes ONG sont parfois amenées à renforcer le système formel et l'administration publique elle-même, en formant ses cadres ou en développant de nouveaux projets.

Une des conclusions importantes du séminaire est que encore trop peu d'informations sont disponibles sur les résultats des programmes à l'intention des défavorisés, qu'il s'agisse des programmes d'éducation de base comme de formation professionnelle. Un pilotage régulier de la mise en œuvre de ces programmes est pourtant nécessaire afin de pouvoir procéder à des ajustements. Une véritable culture de l'évaluation reste encore à développer.

FRANÇOISE CAILLODS  
ET CLAUDIA JACINTO

## NOTE DE LECTURE

### Education of Indian scheduled tribes – A study of community schools in the district of Vishakhapatnam, Andhra Pradesh

par K. Sujatha

Programme de recherche et d'études : Stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés, UNESCO/IPE, 1999, 197p.

LES difficultés rencontrées pour assurer l'accès à l'éducation des groupes les plus en difficulté ont favorisé le développement dans de nombreux pays de projets éducatifs reposant sur une approche communautaire : mieux intégrés et adaptés au milieu local, on a en effet tendance à considérer qu'ils offrent une réponse plus adéquate que le système formel aux besoins des populations concernées. Mais de telles approches permettent-elles effectivement d'améliorer de manière significative l'accès à l'école des groupes défavorisés ainsi que leurs résultats scolaires ? Quels problèmes particuliers posent leur mise en œuvre et leur diffusion à grande échelle ? Contribuent-elles globalement à rétablir une certaine équité ou, au contraire, à renforcer les inégalités, en exigeant de populations pauvres qu'elles contribuent à l'effort éducatif ? C'est à certaines de ces questions que tente de répondre la monographie « *Education of Indian scheduled tribes* » rédigée par le Dr Sujatha, NIEPA, à partir d'une étude quantitative et qualitative des écoles communautaires du district de Vishakhapatnam, situé dans l'État d'Andhra Pradesh en Inde.

Ce projet, initié il y a huit ans, a été développé en collaboration étroite entre les villageois, chargés de mettre à disposition des locaux et de sélectionner et rémunérer les enseignants, et les autorités publiques locales, responsables de l'équipement des écoles, de la production de matériaux de formation et de la formation et du suivi des enseignants. Au fur et à mesure de son développement, il a fait l'objet de plusieurs mesures additionnelles visant à mieux adapter le processus éducatif aux caractéristiques des jeunes concernés : recours à la langue maternelle des enfants, adaptation du calendrier scolaire aux exigences du milieu, développement de matériaux de formation spécifiques, application de méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant, etc. Il est à noter que ce projet s'adresse à un groupe particulièrement défavorisé de la population indienne : les « *scheduled tribes* », qui vivent dans

des zones pauvres et isolées, dépourvues d'accès aux services de base ; leur taux d'alphabétisation est ainsi de 17 % contre 46 % pour l'ensemble de la population du district de Vishakhapatnam.

L'étude du Dr Sujatha est fondée sur une large collecte de données, rassemblées auprès de 926 écoles communautaires et d'autres écoles situées dans le même secteur, permettant ainsi à l'auteur d'effectuer des comparaisons précises et d'en tirer des conclusions dûment argumentées. L'ouvrage est structuré autour de douze chapitres :

- les *chapitres 1 à 4* présentent les diverses étapes de développement du projet, et permettent notamment de mettre en évidence l'évolution progressive de ses caractéristiques d'origine au fur et à mesure de son extension ;
- le *chapitre 5* s'intéresse au processus de recrutement des enseignants, compare leur profil à celui des enseignants du système formel et évalue leur contribution à la réussite du projet ;
- les *chapitres 6 à 8* décrivent les normes fixées pour la création de chaque école, les modes de mobilisation de la population utilisés et l'impact de la répartition des compétences entre administration et communautés sur le processus éducatif ;
- le *chapitre 9* s'intéresse au fonctionnement des écoles, et, notamment, à l'adoption de programmes et matériaux éducatifs nouveaux, diffusés par la suite dans d'autres écoles du secteur ;
- les *chapitres 10 à 12* permettent d'évaluer les résultats obtenus dans les écoles communautaires, en termes de taux de rétention, de taux de présence des élèves et des enseignants, de résultats aux examens, de coût par élève, etc., et de les comparer avec ceux enregistrés par d'autres écoles situées à proximité.

L'auteur dresse un tableau sans concession du projet, mettant en évidence ses principaux dysfonctionnements, dont : la sur-représentation de quelques groupes tribaux parmi les enseignants, le fonctionnement peu démocratique de certains comités de village, la lenteur de l'administration à fournir le matériel requis, le taux de rotation élevé des enseignants lié à la précarité de leur

statut et au bas niveau de leurs salaires, le coût engendré par le projet pour des familles déjà pauvres, etc. Au-delà, elle met en garde contre la tendance qui consiste à rapprocher progressivement les écoles communautaires du modèle formel, notamment sous la pression des enseignants, qui souhaiteraient voir leur statut et leurs salaires revalorisés, et préféreraient être soumis à l'autorité de l'administration plutôt qu'à celle de la communauté – au risque d'affaiblir l'implication de cette dernière. Mais elle souligne également les succès enregistrés par les écoles communautaires (qui se traduisent par l'assiduité et la ponctualité des enseignants et des élèves, des taux de rétention élevés, etc.). Elle identifie à cet égard plusieurs facteurs de réussite à partir de l'analyse des données collectées auprès des écoles ayant obtenu les meilleurs résultats, et qui pourraient se révéler source d'inspiration pour le système formel.

L'étude se termine par une liste de recommandations, qui devraient faire réfléchir tous ceux qui s'intéressent ou participent à la mise en œuvre de stratégies alternatives d'éducation pour les plus défavorisés. Parmi elles on peut citer : donner davantage d'autonomie aux administrations responsables de la gestion du système éducatif au niveau local ; aider les communautés à mieux évaluer leurs besoins et à faire face aux fonctions qui leur sont attribuées dans le domaine éducatif ; limiter les influences locales, même dans le cadre d'approches communautaires, en définissant par exemple des normes claires en matière de recrutement et de paiement des enseignants, etc. L'auteur conclut sur l'importance de faire évoluer les normes éducatives et les modes d'organisation et de fonctionnement des services éducatifs en fonction des caractéristiques des populations concernées, sans pour autant décharger les autorités publiques de la responsabilité qui leur incombe : assurer un égal accès à l'éducation pour tous.

MURIEL POISSON



« Une institution à l'écoute du monde »

❑ **Restructurer la Direction de l'enseignement supérieur en Guinée**

(Paris, février 2000)

Le Directeur national pour l'enseignement supérieur accompagné de trois directeurs de division, venus du ministère guinéen de l'Éducation, ont passé trois semaines, en février, à l'IIPE pour travailler sur un plan de restructuration de la direction de l'enseignement supérieur, en collaboration avec un groupe d'experts de l'Institut.

❑ **Atelier régional sur « Le diagnostic et propositions de stratégies de formation pour les éducateurs en politique et gestion de l'éducation »**

(IIPE-Buenos Aires, Argentine  
20-24 mars 2000)

Cet atelier est organisé dans le cadre d'un programme sur *Les stratégies de formation pour les éducateurs dans le domaine de la politique et de la gestion de l'éducation*, mis en œuvre par l'IIPE-Buenos Aires et financé par la fondation Ford. L'objectif de cet atelier d'experts est d'analyser la situation de la formation en matière de *politique et gestion de l'éducation* en Amérique latine. L'atelier cherche à proposer de nouvelles stratégies alternatives pour les éducateurs concernés et à créer un réseau de spécialistes pour la région. Cet atelier réunira des consultants venus de six pays différents (l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Honduras et le Mexique), des éducateurs et des chercheurs impliqués dans ce domaine. Un document final reprenant tous les résultats obtenus pendant cet atelier sera rédigé et publié dans le courant de l'année 2000.

❑ **Atelier de formation intensive sur « Les méthodes quantitatives appliquées à la planification de la qualité de l'éducation »**

(New Delhi, Inde  
10-21 avril 2000)

Cet atelier, originellement prévu pour le mois de décembre 1999, ainsi que nous

l'avions annoncé dans notre dernier numéro, est reporté au mois d'avril.

❑ **Cours intensif sur « Les coûts éducatifs, financement et procédures budgétaires en Asie centrale et en Mongolie »**

(Almaty, Kazakhstan  
12-21 avril 2000)

Ce stage clôt le projet de l'IIPE sur l'analyse des procédures budgétaires dans les pays d'Asie centrale et en Mongolie, qui avait débuté en 1997. L'accent portera surtout sur les besoins de formation, les concepts et les questions qui n'étaient pas étudiés dans ces pays à l'époque de l'économie planifiée. Aujourd'hui, au moment de la transition vers une économie de marché, il est devenu indispensable que les personnels des ministères de l'Éducation soient compétents dans des domaines tels que les conséquences de l'inflation sur les dépenses d'éducation, les modalités de la diversification financière, les méthodes alternatives de préparation budgétaire, ou encore l'art et la manière de faire face à des contraintes financières dans le financement de l'éducation.

❑ **Aide à la préparation d'un plan à long terme pour le développement du secteur de l'éducation à Grenade**

L'IIPE est en train d'aider le ministère de l'Éducation de l'île de Grenade, dans les Caraïbes, à préparer un plan stratégique pour le développement à long terme du secteur de l'éducation. Une première mission, organisée aux mois d'août et septembre 1999, a défini les grandes lignes d'un diagnostic du secteur de l'éducation, lequel sera ensuite traduit en plan stratégique. Plusieurs équipes nationales ont préparé des études préliminaires, et le diagnostic du secteur est en cours de rédaction. Durant les mois qui viennent, l'IIPE conduira deux missions pour pouvoir travailler avec le ministère à la finalisation du plan stratégique.

Pour tous nos cours à distance et activités sur Internet, veuillez consulter en page 10 de ce numéro :

« *L'Institut virtuel : activités pour l'an 2000* »

## Recrutement pour le Programme de formation approfondie 2000/20001

### **Programme de formation approfondie en planification et gestion de l'éducation**

(1<sup>er</sup> septembre 2000 – 31 mai 2001)

Le programme de formation approfondie en planification et gestion de l'éducation, organisé par l'IIPE, d'une durée de neuf mois, occupe une place primordiale dans la mission de l'Institut.

Ce cours est destiné à des professionnels expérimentés de la planification et de la gestion de l'éducation, et impliqués dans le développement de l'éducation à un niveau national, régional ou provincial dans leurs pays. L'IIPE a mis au point un nouveau système d'évaluation, qui débouche sur la possibilité d'obtenir un Diplôme international de planification et de gestion de l'éducation.

L'annonce officielle de recrutement et les formulaires de demande d'admission sont envoyés aux États membres de l'UNESCO (les formulaires peuvent être obtenus auprès des commissions nationales de l'UNESCO dans le pays du candidat). Les candidatures et toutes les pièces étayant le dossier doivent parvenir à l'IIPE le **31 mars 2000 au plus tard**.

Pour plus d'information, veuillez contacter :

Unité de formation  
Institut international de planification  
de l'éducation

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](mailto:i.aguado@iiep.unesco.org)

## NOTE DE LECTURE

### Managing university-industry relations – A study of institutional practices from 12 different countries

par Michaela Martin

Programme de recherche et d'études : Améliorer l'efficacité des institutions de l'enseignement supérieur, UNESCO/IIPE, 1999, 171p.

**S**il la tradition de collaboration entre les universités et les industriels est bien établie aux États-Unis, elle est encore récente dans les pays européens et commence à peine à naître dans les pays en développement. Elle séduit pourtant de plus en plus de gens et fait désormais partie intégrante du discours actuel sur l'éducation : en effet, les perspectives de création de revenus qu'elle offre sont attrayantes, à l'heure où les budgets publics pour l'enseignement supérieur fondent comme neige au soleil.

L'IIPE a lancé une étude visant à comprendre la nature de ces liens, et à mettre en lumière leurs implications sur la gestion institutionnelle ; cet ouvrage est la synthèse des études de cas menées dans le cadre de cette recherche. Des questionnaires venus de douze institutions d'enseignement supérieur en Europe, en Afrique, en Asie, dans le Pacifique et en Amérique latine ont été invités à présenter leurs expériences sous l'angle de la gestion des interfaces, des finances, du personnel et de la propriété intellectuelle. Cette approche « appliquée » a été retenue pour que les conseils pratiques et les options concernant les structures et les processus soient facilement transmis à d'autres gestionnaires responsables des programmes pour les relations avec l'industrie. Leur adéquation doit être discutée en gardant à l'esprit le contexte propre à chaque institution. La gestion des approches novatrices des relations universités/industrie, laquelle a souvent rencontré des résistances internes, a été particulièrement étudiée.

Il ressort de la recherche menée par le biais de ces études de cas que toutes les institutions ont davantage développé leurs liens avec l'industrie pendant ces dix dernières années. L'étendue de ces relations a été modifiée afin d'inclure de nouveaux types de liens et leurs modalités de mise en œuvre. De sorte que les formes

traditionnelles de liens – les dispositifs de placement des étudiants par exemple – tendent à coexister avec de nouvelles méthodes – le développement professionnel permanent, les interventions de consultants ou le développement de l'entreprise.

Toutes les institutions étudiées ont institutionnalisé leur engagement en faveur des liens universités/industrie, mettant en place des structures administratives appropriées, comme les interfaces internes ou externes qui gèrent leurs relations avec l'industrie. Les interfaces internes présentent l'avantage de faire partie intégrante de la structure universitaire et permettent donc un contrôle plus direct et une communication plus facile entre les départements. Les interfaces externes, juridiquement indépendantes de l'institution d'enseignement supérieur, aident à promouvoir une plus grande flexibilité administrative, indispensable pour « vendre » les produits et les services des universités. Les études de cas ont également souligné différentes approches dans les structures de responsabilité et d'organisation, et des divers degrés de décentralisation. En termes de structure de responsabilité, l'importance relative accordée aux administrateurs ou à la communauté universitaire de l'*Alma mater*, par rapport à celle des représentants du secteur productif, procède d'un choix crucial que l'institution doit faire. Pour ce qui est de la structure organisationnelle, les études de cas ont identifié une approche qui accorde la préférence aux fonctions que l'interface doit remplir, mais la plupart des interfaces couvertes par les études ont tendance à reproduire la structure organisationnelle de leur institution d'origine, ce qui permet à des unités de base d'avoir un contrôle direct sur les unités de l'interface.

Au niveau financier, quelques-unes des institutions examinées ont prouvé qu'un revenu non négligeable pouvait être tiré de projets menés en collaboration avec les entreprises. Elles sont

#### Institutions étudiées

##### Afrique

- ❖ Université Makerere, Ouganda

##### États Arabes

- ❖ Université du Caire, Égypte
- ❖ Ecole supérieure de technologie de Casablanca, Maroc

##### Asie et Pacifique

- ❖ Université de technologie de Suranaree, Thaïlande
- ❖ Université technologique, Papouasie
- ❖ Institut Birla de technologie et de science, Inde

##### Europe

- ❖ Université technique de Lodz, Pologne
- ❖ Université hébraïque de Jérusalem, Israël
- ❖ Université Bogaziçi, Turquie

##### Amérique Latine et Caraïbes

- ❖ UNAM, Mexique
- ❖ Université de São Paulo, Brésil
- ❖ Université des Antilles

également en train de concevoir des instruments appropriés permettant de chiffrer le prix de revient et le prix de vente du produit, d'établir des règles pour fixer les provisions pour frais généraux et pour la répartition des revenus ainsi générés et des instruments, le capital-risque, par exemple, qui permet de financer des co-entreprises à haut risque.

Pour ce qui est de la gestion du personnel, l'une des grandes questions abordées par ces études concerne les structures de récompenses et d'incitations pour le personnel impliqué dans les rapports universités/industrie. Certaines des institutions étudiées ont fait d'un tel engagement un critère clé dans la décision de promotion ; d'autres ont une attitude plus traditionnelle, et recourent à des incitations financières ou matérielles pour motiver leur personnel. La modification des critères de promotion a beaucoup d'effet sur le personnel quant à leur engagement en faveur de ces projets.

La gestion de la propriété intellectuelle commence à être à l'ordre du jour pour les institutions des pays en développement. À mesure qu'elles en perçoivent l'importance, les institutions commencent à agir pour définir des réglementations quant à l'attribution de droits de propriété intellectuelle à un individu, à une institution d'enseigne-

suite de l'article page 16 >>>

### PRINCIPES DE LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

Prix: US\$15 ou FF80

**L'évaluation de l'enseignement supérieur** par J. Lamoure Rontopoulou. Principes de la planification de l'éducation N° 60. 1999, 114p. ISBN 92-803-2170-3.

**À l'ombre du système éducatif – le développement des cours particuliers: conséquences pour la planification de l'éducation** par M. Bray. Principes de la planification de l'éducation N° 61. 1999, 116p. ISBN 92-803-2187.

**La gestion autonome des écoles** par Ibitsam Abu-Duhou. Principes de la planification de l'éducation N° 62. 1999, 164p. ISBN 92-803-2189-7.

### PROGRAMME DE RECHERCHE ET D'ÉTUDES

Prix: US\$10 ou FF60

- STRATÉGIES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION POUR LES GROUPES DÉFAVORISÉS

**Education of Indian scheduled tribes – A study of community schools in the district of Vishakhapatnam, Andhra Pradesh** par K. Sujatha. 2000, 197p.

- MÉCANISMES ET STRATÉGIES DE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

**The private costs of public schooling: household and community financing of primary education in Cambodia** par M. Bray. 1999, 127p.

**Private education in sub-Saharan Africa: a re-examination of theories and concepts related to its development and finance** par I. Kitaev. 1999, 195p. ISBN: 92-803-1186-7

- AMÉLIORER LA GESTION DES INSTITUTIONS SUPÉRIEURES

**Strategic financial management in Southern African universities** par M. Martin, S. d'Antoni, J. Hall et B. Sanyal. 1999, 77p.

**Strategic planning, information systems and organizational development at the University of Botswana** par R. Neill et T. Mokoena. 1999, 90p.

**Perspectives on quality management within a United Kingdom university – the case of De Montfort University** par P. Cox. 1999, 139p.

**Managing university-industry relations – a study of institutional practices from 12 different countries** par M. Martin. 1999, 171p. ISBN: 92-803-1181-9.

### PROGRAMME D'OBSERVATION

- TENDANCES DANS L'ÉDUCATION

Prix: US\$7 ou FF40

**The benefits and limitations of international educational achievement studies** par A.E. Beaton, T.N. Postlethwaite, K.N. Ross, D. Spearritt et R.M. Wolf pour le International Academy of Education. 1999, 245p. ISBN 92-803-1188-3.

- FORUMS SUR L'ÉDUCATION

Prix: US\$10 ou FF60

**Financement et gestion financière de l'éducation** – Rapport du séminaire panafricain, Dakar, Sénégal, 12-14 octobre 1997, publié sous la responsabilité de Serge Péano avec la coopération de R. Coffi Noumon, I. Kitaev et D. Oulai. Forum sur l'éducation N° 9. 1999, 245p. ISBN 92-803-2185-4.

### CONTRIBUTIONS DE L'IIPE

Prix: US\$5 ou FF30

**Globalisation, droits de l'homme et éducation** par J. Hallak. Contributions de l'IIPE N° 33. 1999, 26p. Disponible également en anglais et espagnol.

Pour commander une ou plusieurs de ces publications, sauf celles publiées par IIPE-Buenos Aires, veuillez contacter :

Diffusion des publications IIPE,  
7-9 rue Eugène Delacroix  
75116 Paris, France  
Fax: +33.1.40.72.83.66  
Téléphone: +33.1.45.03.77.70  
E-mail:  
information@iiep.unesco.org

### IIPE-BUENOS AIRES\*

**Rendimiento escolar y actores locales: el caso de la ciudad de Campana** par J. Tedesco et A. Morduchowicz. 1999, 69p. Prix: US\$6

**La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina.** Rapport du Séminaire organisé à l'IIPE-Buenos Aires, Argentine. 1999, 85p. Prix: US\$6

\*Ces publications sont disponibles seulement à :

IIPE-Buenos Aires  
Agüero 2071  
Buenos Aires 1425, Argentine  
Fax: +54.114.806.9458  
e-mail:  
info@iipe-buenosaires.org.ar

>>> suite de la page 15

ment supérieur ou à une entreprise partenaire.

Le rapport de synthèse conclut sur le potentiel immense que ces liens universités/industrie ont pour l'amélioration de l'adéquation de l'offre d'enseignement supérieur et pour la création de ressources qui profiteront à l'institution. Cela ne va pourtant pas

sans risques, qu'il s'agisse de modification éventuelle des programmes de recherche, de membres du personnel qui oublient les tâches traditionnelles, de retards pris dans la publication des résultats à cause de leur confidentialité, mais aussi de fragmentation interne et de conflits. Une approche stratégique de gestion qui déterminera les priorités de

cette collaboration, et qui en définira les règles et les procédures de fonctionnement afin d'en réduire les risques, doit présider impérativement à ces relations universités/industrie afin d'en tirer un maximum de bénéfices pour les institutions d'enseignement supérieur. □