

## À l'intérieur...

### Groupes défavorisés :

Stratégies pour la réduction de la pauvreté  
page 4

Les initiatives en Amérique latine et en Asie  
pages 5-6

### Éthique et corruption :

Dix ans d'action pour la transparence en Lituanie  
page 7

### EPT et privatisation

pages 9-10

### Activités opérationnelles

page 11

### VIH/sida

page 13

### EPU en Éthiopie –

### Mastère de l'IIPE

page 14



Institut international de planification de l'éducation

www.unesco.org/iipe  
ISSN 0759-6979

# Éduquer les pauvres

En 1996, l'IIPE lançait son projet de recherche « Stratégies alternatives pour les groupes défavorisés », en vue d'étudier diverses stratégies d'éducation et de formation adaptées aux enfants et aux jeunes non scolarisés. Alors que ce projet se termine, plusieurs conclusions s'imposent.

**A**ux termes du projet de l'IIPE, les « défavorisés » sont tous les enfants et les adolescents qui, par leur statut économique, leur origine ethnique, leur lieu de résidence ou leur sexe, n'ont pas accès à des programmes d'éducation et de formation de base, courant ainsi le risque d'être exclus, à l'âge adulte, du marché du travail ou d'une quelconque activité génératrice de revenus. Parmi ces personnes, dont le nombre et les caractéristiques varient nettement d'un pays à l'autre, certaines n'ont jamais été scolarisées et d'autres ont abandonné l'école avant de maîtriser les compétences de base ou d'acquérir celles qui leur seront nécessaires

pour gagner leur vie, une fois adultes. Le projet a permis d'analyser un large échantillon de programmes : si un grand nombre d'entre eux concernaient surtout l'éducation de base ou la formation professionnelle, la plupart combinaient alphabétisation de base et compétences professionnelles ou pré-professionnelles.

Les programmes actuels d'éducation de base pour les groupes défavorisés sont très variables en termes de relations avec le système formel, de clientèle (enfants, adolescents ou jeunes adultes), d'agence organisatrice, d'enseignants et de pratiques pédagogiques ou de modalités de financement. L'éventail s'étend de programmes « compensatoires » au sein du système formel, à des écoles organisées et financées par les communautés, pour pallier l'incapacité de l'État à financer une école traditionnelle, en passant par des programmes non formels. Les programmes « compensatoires » fournissent des ressources supplémentaires aux familles, aux enfants ou aux écoles accueillant les enfants défavorisés et dont la qualité est, en général, assez médiocre. Dans ces programmes, l'aspect financier prédomine, mais s'accompagne souvent d'un projet plus pédagogique (comme le programme P900 au Chili). D'autres essaient d'introduire plus de flexibilité dans l'organisation de l'enseignement (écoles mobiles pour les nomades, enseignement multigrade pour les zones faiblement peuplées ou cours du soir pour les enfants qui travaillent). Certains insistent sur la responsabilité des membres de la communauté et sur leur participation à la gestion des écoles. D'autres se distinguent plutôt par leur démarche pédagogique et leur stratégie d'enseignement et d'apprentissage (cours



© OIT/J. Maillard/E. Gianotti/M. Crozet

suite page 3

Eduquer les pauvres	1
Éditorial: Groupes défavorisés ou structures défavorisantes ?	2
■ Les stratégies pour la réduction de la pauvreté s'attaquent-elles à la racine des problèmes d'EPT ?	4
■ Stratégies alternatives en Asie	5
■ Amérique latine : développer les compétences fonctionnelles des défavorisés	6
Éthique et corruption:	
■ Lituanie : dix ans d'action pour une éducation plus transparente	7
■ Les activités de l'IIPE	8
EPT et privatisation:	
■ Réglementer l'enseignement privé aux fins de l'EPT	9
■ La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification	10
Tunisie : réforme du supérieur dans la perspective de l'UE	11
Algérie : longue vie à la coopération renouvelée	11
SACMEQ: la maturité a porté ses fruits !	12
GITE – les bailleurs visent l'objectif EPT de parité entre les sexes	12
Partage en ligne d'informations et de ressources sur le VIH/sida et l'éducation	13
EPT : Éthiopie : enseignement primaire universel – défis et perspectives	14
Ouverture de la 39 <sup>e</sup> session du PFA	14
L'Institut virtuel	15
IIPE-BA : Sixième cours régional sur « La planification des politiques éducatives »	15
Activités de l'IIPE et de l'IIPE-BA	16
Hommage au professeur Eicher	16



La Lettre d'information de l'IIPE est publiée trimestriellement en anglais, espagnol, français 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  
Tél : +33.1.45.03.77.00.  
Fax : +33.1.40.72.83.66.  
E-mail : newsletter@iiep.unesco.org  
Site Internet : www.unesco.org/iiep

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



# éditorial

## Groupes défavorisés ou structures défavorisantes ?

Le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait et proclamait la « Déclaration universelle des droits de l'homme » au Palais de Chaillot, à quelques centaines de mètres du siège de l'IIPE, à Paris. L'article 26, consacré à l'éducation, stipule, dès le premier paragraphe, que « **toute personne a droit à l'éducation** ».

Or, avoir un droit ne signifie pas forcément qu'il soit respecté ou acquis. Plus de 100 millions d'enfants – dont la majorité sont des filles – n'ont jamais été à l'école, et des millions d'autres l'ont abandonnée avant d'avoir acquis les compétences de base.

La pauvreté reste, bien entendu, la cause première de ce bilan consternant ; même dans les pays industrialisés, plus riches, certains groupes sont incapables de faire valoir leur droit à l'éducation. Quelles qu'en soient les raisons, ces personnes constituent les « groupes défavorisés ». Mais cette expression n'est-elle pas un abus de langage ?

Une métaphore illustrera ce point. Certains appareils ou inventions parmi les plus simples – un escalier, par exemple – sont si anciens et si banals que nous n'y prêtons plus aucune attention. Tous les immeubles du monde sont équipés d'escaliers qui permettent de passer facilement d'un étage à l'autre. Mais ce qui représente une commodité pour les uns peut devenir un obstacle infranchissable pour d'autres : comment grimper un escalier en fauteuil roulant ? Les gens en fauteuil roulant sont parfois qualifiés d'« invalides », mais le terme « invalidés » conviendrait tout aussi bien, puisque la solution inventée par les architectes pour simplifier la mobilité réduit leur liberté de mouvement.

L'expression « structures défavorisantes » semble mieux appropriée que « groupes défavorisés » car elle attire davantage l'attention sur les obstacles manifestes au fonctionnement physique, social ou intellectuel d'un individu que sur ses particularités.

Le poids de la responsabilité se déplace alors automatiquement vers les personnes « capables », censées fournir des structures sociales adaptées à tous, et ne pèse plus sur les individus handicapés par les structures en place.

Ce changement de perspective a de profondes implications pour les politiques éducatives et la planification. Le principe de départ évolue : pratiquement tous les individus naissent avec de multiples dons, mais la plupart d'entre eux vivent sans pouvoir les exploiter. Dans tout domaine de notre choix – l'écriture, le chant, l'analyse ou la danse – chacun peut progresser. De même, les membres des « groupes défavorisés » : tous ont des facultés inexploitées, des capacités jamais développées et certaines compétences ne seront jamais acquises.

C'est une perte, pour eux comme pour nous, car nous avons tous à gagner de la manière dont chacun est incité à exploiter son potentiel.

À chaque fois que je lis un texte sur les « groupes défavorisés » ou que j'entends ce terme, je pense au professeur Stephen Hawking – un homme cloué depuis des années dans un fauteuil roulant par une maladie neurologique dégénérative qui perturbe notamment son élocution. En dépit de ce lourd handicap, Hawking a fait progresser la physique théorique par ses travaux remarquables sur la naissance de l'univers ou les trous noirs. Ayant obtenu l'aide matérielle dont il avait besoin, il a rédigé *Une brève histoire du temps*, ouvrage qui a connu un succès populaire sans précédent dans le monde entier. Parce que Hawking a eu les moyens de travailler, le monde a pu avancer. Si les structures physiques et sociales l'avaient pénalisé, alors l'humanité tout entière l'aurait également été.

Gudmund Hernes  
Directeur de l'IIPE

intensifs au Brésil, ou projet Pratham, en Inde).

Dans le système formel, l'organisation scolaire, le contenu et les méthodes pédagogiques sont rarement adaptés aux besoins des enfants défavorisés. Les exemples de flexibilité dans l'offre d'éducation restent rares. Dans de nombreux pays, la modification du calendrier ou des horaires scolaires, pour tenir compte du travail des enfants des zones rurales, reste un problème insurmontable. Les programmes non formels et les dispositifs mis en place au sein ou autour du système formel par différents intervenants, et notamment les ONG, font preuve de davantage d'originalité. Parmi les démarches les plus prometteuses, on peut citer celles qui font appel à une approche participative centrée sur les besoins des communautés. Pour les groupes défavorisés, le recours à différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage insistant sur l'interaction entre l'élève et l'enseignant paraît plus adapté. Les divers programmes analysés en proposent quelques exemples : élaboration de programmes intensifs pour les enfants et les adolescents qui travaillent ; recrutement d'enseignants ou d'instructeurs parmi les membres diplômés de la communauté ; formation des enseignants, relativement courte, mais complétée par un véritable soutien en classe ; conception et distribution d'outils didactiques pour aider les enseignants à employer des méthodes pédagogiques interactives ; diffusion de supports d'apprentissage dans les matières principales afin de favoriser l'enseignement entre pairs et l'auto-formation ; organisation d'ateliers non formels et de cours de rattrapage et, enfin, nouveaux modes de certification.

Plusieurs leçons positives ressortent de l'analyse, notamment la diversité des structures et le type de collaboration et de partenariats qui s'instaure entre les différents acteurs : ONG (souvent à l'origine de la démarche pédagogique proposée), municipalité (qui finance le programme), communauté (impliquée à plusieurs niveaux) ou représentants du ministère de l'Éducation (cf. article, p. 5).

Toutefois, l'analyse soulève un certain nombre de problèmes. Dans tous les pays, les enfants pauvres et défavorisés fréquentent des écoles de bien moindre qualité que la moyenne nationale – d'où un besoin en programmes compensatoires, loin d'être

toujours performants. Les parents ruraux doivent acquitter des frais de scolarité ou contribuer en nature à la construction et à l'entretien de leurs écoles. Dans les pays qui ne sont pas encore parvenus à l'enseignement primaire universel, les communautés doivent financer leurs écoles et rémunérer leurs enseignants. Des enseignants volontaires sont recrutés dans la communauté et, s'ils ont l'avantage de partager la culture de leurs élèves et d'être souvent motivés, ils sont peu qualifiés, mal et irrégulièrement payés. Il en va de même avec les innombrables programmes non formels, dont la qualité laisse souvent à désirer, encore moins bien financés et au statut médiocre. Par conséquent, les ménages les plus pauvres payent un service qui est gratuit pour les autres. Faute d'allouer davantage de ressources à de tels programmes, le risque existe de condamner les pauvres à une éducation pauvre.

D'autres questions tiennent au rôle précis des communautés, à la certification et à la nécessité de faciliter l'entrée dans le système formel et de favoriser la poursuite des études.

Que faut-il faire ? Continuer à cibler des groupes spécifiques avec des programmes spécifiques, ou intégrer des innovations au sein du système formel ? Les deux, probablement. Dans ces conditions, comment transposer les programmes les plus novateurs sans compromettre leur flexibilité ni tomber dans la lourdeur bureaucratique, inhérente à tout programme de grande envergure ? Comment assurer une formation à grande échelle aux volontaires et aux instructeurs sans s'enfermer dans des procédures routinières ? Quel statut et quel salaire faut-il proposer aux instructeurs pour entretenir leur motivation ? Comment adapter les outils didactiques aux différents groupes cibles ? Comment moderniser régulièrement les méthodes pédagogiques ? Différents programmes ont adopté diverses stratégies : respecter les mêmes principes directeurs sans systématiquement appliquer le même modèle partout ; collaborer avec un large éventail d'acteurs connaissant parfaitement l'environnement, les ONG et les communautés locales ; adapter la stratégie aux besoins spécifiques d'une communauté ou d'un groupe cible ; donner le temps nécessaire aux expérimentations ; former les administrateurs, les équipes techniques et les inspecteurs aux niveaux intermédiaire et local, afin qu'ils puissent aider les enseignants et les instructeurs sur le terrain ; et appuyer

les ONG centrales dans la poursuite des recherches, dans le pilotage de la mise en œuvre et dans la formation des ONG plus proches des communautés concernées.

Le projet s'est également intéressé aux programmes de formation et de développement des compétences préparant les adolescents et les jeunes adultes à la vie professionnelle. Ils varient selon le groupe cible, l'agence organisatrice, l'envergure du programme, ses rapports avec le secteur privé (formel et informel) et la démarche pédagogique. Les plus prometteurs privilégient les placements en entreprise et l'apprentissage tout en consolidant les compétences de base. L'Amérique latine propose à cet égard plusieurs systèmes pertinents (cf. article, p. 6). En Afrique, des projets novateurs visent au renforcement de l'apprentissage traditionnel dans le secteur informel. Les mêmes questions se posent que pour les programmes d'éducation de base : sélection des stagiaires et des formateurs ; formation des formateurs ; contrôle de la qualité, certification et type de partenariats. La généralisation ou l'institutionnalisation de ces programmes est d'autant plus délicate qu'il est presque impossible de reproduire le même dispositif partout – chaque programme doit s'adapter aux besoins locaux et au marché du travail. Quels critères retenir pour évaluer ces programmes, tributaires de plusieurs facteurs externes ? Il est probablement tout aussi important de rendre les participants autonomes et de leur donner confiance en eux que de les aider à trouver un emploi.

Ces programmes dégagent des leçons toutes pertinentes au regard de l'engagement actuel en faveur de l'éducation pour tous. La première phase du projet de l'IIPE s'achève, mais les activités de recherche vont se poursuivre pour enrichir la base de connaissances de l'Institut et trouver des solutions visant à favoriser l'autonomisation des groupes défavorisés et la réduction de la pauvreté.

Françoise Caillods  
f.caillods@iiep.unesco.org



# Les stratégies pour la réduction de la pauvreté s'attaquent-elles à la racine des problèmes d'EPT ?

Conclusions d'une étude IIPE/DfID sur 18 DRSP<sup>1</sup>

EN 1999, la communauté internationale a dû admettre qu'1,2 milliard d'individus survivaient avec moins d'un dollar E.-U. par jour et que, dans de nombreux pays, cette pauvreté extrême ne cessait d'augmenter. Le FMI et la Banque mondiale ont alors décidé d'introduire un nouveau dispositif de lutte contre la pauvreté. Tous les pays appliquant une stratégie explicite et crédible de réduction de la pauvreté bénéficieraient d'un allègement substantiel de leur dette et de prêts à taux très réduits. Cette stratégie crée en outre un cadre pour les autres formes d'aide au développement. Cette approche est dirigée par le pays, lui appartient, est centrée sur les résultats, et repose sur des partenariats.

La plupart des DRSP cherchent à créer un plan d'action cohérent autour de quatre composantes distinctes : établir un diagnostic de la pauvreté ; identifier les grandes lignes d'une stratégie de lutte contre la pauvreté (cadre macro-économique sain, développement humain axé sur la santé et l'éducation, développement institutionnel et bonne gouvernance) et définir les actions prioritaires correspondantes ; chiffrer le budget nécessaire pour une période de trois ans ; prévoir un système de pilotage pour suivre les progrès réalisés et ajuster les actions. L'identification des besoins et la formulation de propositions constructives exigent un processus participatif, afin que l'ensemble du pays puisse « s'approprier » la stratégie.

Avec le soutien du DfID (l'agence du Royaume-Uni pour le développement international), l'IIPE a étudié les DRSP sous l'angle de l'éducation, en tâchant en outre d'évaluer l'impact de la préparation d'une DRSP sur les politiques et les pratiques éducatives et la manière dont le secteur de

l'éducation intégrait les populations pauvres. L'étude repose sur une analyse approfondie des documents et sur une série d'entretiens. Primauté est donnée à l'éducation et à ses conséquences sur le renforcement des compétences et des capacités.

Les 18 DRSP examinés intègrent l'objectif d'inscriptions universelles en primaire et 11 d'entre eux (61 %) visent explicitement l'achèvement universel du primaire ; par ailleurs, 16 DRSP (89 %) cherchent à améliorer la qualité de l'éducation, ambition qui, si elle aboutit, devrait améliorer l'apprentissage et rehausser les taux de réussite. En revanche, seuls 11 des 18 DRSP visent à satisfaire les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes et sept seulement (39 %) mentionnent l'amélioration de l'alphabétisation des adultes ou la suppression des disparités entre les sexes. Les DRSP sont une illustration assez fidèle des politiques et des plans éducatifs d'un pays, ce qui explique pourquoi les sections consacrées à cette question sont les plus intéressantes – plus fouillées, plus réalistes et mieux chiffrées que les autres. Cela étant, très peu de documents associent clairement investissements éducatifs et réduction de la pauvreté ; moins nombreux encore sont ceux qui précisent comment les mesures envisagées cibleront les pauvres, et aucun document n'évoque le changement indispensable des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, non seulement pour scolariser les enfants les plus pauvres mais, plus spécifiquement, pour les garder à l'école et pour améliorer leurs résultats scolaires. Le calcul des coûts et l'analyse de la viabilité des stratégies laissent également à désirer.

L'influence des représentants de la société civile sur l'ordre du jour éducatif apparaît

clairement dans le processus d'élaboration des stratégies de lutte contre la pauvreté de nombreux pays. Par ailleurs, le poids des services du Premier Ministre et du ministère des Finances est écrasant. Ce phénomène a visiblement découragé les ministères chargés de la mise en œuvre, risquant de refroidir leur engagement en faveur d'une exécution rigoureuse.

Dans l'ensemble, les DRSP se limitent aux objectifs de développement du millénaire (ODM) au lieu d'opter pour les visions élargies de Jomtien et de Dakar. L'éducation non formelle, le fait « d'apprendre à apprendre » et les occasions d'apprentissage tout au long de la vie sont globalement absents ou évoqués très rapidement. Même la lutte contre l'illettrisme des adultes en activité ne fait que rarement partie des indicateurs clés, au risque d'être oubliée.

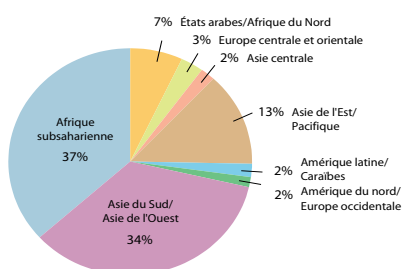
L'existence d'une proposition approuvée de stratégies pour la réduction de la pauvreté a été un facteur déterminant pour qu'un pays puisse prétendre à l'Initiative Fast Track en faveur de l'EPT. Mais il est encore trop tôt pour formuler des jugements définitifs quant à l'influence de ces stratégies sur les pratiques des pays et des organismes d'aide au développement. Quoi qu'il en soit, le processus DRSP peut constituer un instrument puissant, non seulement pour la réduction de la pauvreté et pour une démocratie participative, mais aussi pour l'évolution des modalités de l'aide au développement.

Françoise Caillods  
f.caillods@iiep.unesco.org

<sup>1</sup> DRSP = Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (Poverty Reduction Strategy Papers, PRSP)

# Stratégies alternatives en Asie

Enfants non scolarisés, par région (1999/2000)



Source: Rapport de suivi sur l'éducation pour tous dans le monde 2002/2003. Paris, UNESCO, 2002, p. 52.

UN examen attentif des statistiques présentées dans le dernier rapport EPT montre que, en contexte de croissance démographique, les inscriptions en primaire ont fortement augmenté au cours des dix dernières années en Asie du Sud et de l'Ouest : le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 40 millions en 1990 à 32 millions en 2000 (soit une diminution de 20 %). Pourtant, cette augmentation continue n'a pas suffi à empêcher un recul du taux net de scolarisation (TNS) en Asie de l'Est et dans le Pacifique : le nombre d'enfants non scolarisés y est passé de sept à 17 millions entre 1990 et 2000. L'Asie et le Pacifique (Asie centrale comprise) concentrent aujourd'hui le plus grand nombre d'enfants non scolarisés dans le monde – 47 millions, contre 44 millions en Afrique subsaharienne.

L'Asie n'arrivant pas à résoudre la question de l'accès des enfants les plus défavorisés à une éducation de base, l'IIEP a souhaité consacrer plusieurs études au bilan de la situation des enfants non scolarisés dans la région et à une analyse approfondie des projets à grande échelle ayant permis à ces enfants de bénéficier d'une deuxième chance. Des enquêtes ont ainsi été conduites à Mumbai (Inde), en Indonésie et en Thaïlande pour dresser un tableau des stratégies éducatives actuelles visant les groupes défavorisés et émanant d'acteurs publics ou privés locaux. En outre, des monographies ont été commandées sur quatre projets de grande envergure au sein (ou avec l'appui) du secteur formel et fonctionnant grâce à une large implication des communautés et des autorités locales :

**Selon le dernier rapport de suivi sur l'EPT<sup>1</sup>, 104 millions d'enfants en âge d'être scolarisés en primaire – dont 45 % en Asie – ne l'étaient pas en 2000. Plusieurs études, réalisées dans le cadre du projet de l'IIEP « Stratégies d'éducation alternatives pour les groupes défavorisés », permettent de comprendre les obstacles à l'éducation dans cette région et identifient diverses stratégies efficaces adoptées par certains pays d'Asie pour y remédier.**

- le « programme d'action sociale » au Pakistan ;
- les écoles communautaires dans l'Andhra Pradesh (Inde) ;
- le projet Pratham (Inde) ;
- le programme pour les enfants non scolarisés au Népal (cf. liste des ouvrages dans l'*encadré* ci-dessous).

L'examen de ces projets identifie plusieurs facteurs indispensables au succès, notamment l'instauration de partenariats novateurs entre les autorités, la société civile et le secteur privé ; un large soutien aux enseignants, grâce à la formation initiale et continue, aux supports didactiques et à l'inspection (quel que soit leur niveau de qualification) ; la redistribution des ressources pour mieux soutenir les enseignants ; l'exploitation des ressources des écoles formelles pour assurer la viabilité à long terme des projets considérés ; l'élaboration de nouvelles méthodes de gestion, basées sur des processus décentralisés et participatifs ; l'intégration de stratégies éducatives pour les personnes défavorisées dans un mouvement collectif plus large, n'impliquant pas seulement les communautés concernées, mais également tous les acteurs œuvrant contre l'exclusion.

Dans tous les cas, un certain nombre de défis demeurent. Comment permettre aux jeunes bénéficiaires d'accéder à des niveaux supérieurs d'éducation et d'échapper ainsi à la

pauvreté ? Comment innover pour modifier le fonctionnement de l'école ? Comment atteindre les groupes les plus fragiles ? Comment mobiliser le personnel qualifié à tous les niveaux du projet ? Comment impliquer les « ressources institutionnelles » (universités, etc.) dans l'élaboration de projets ? Comment assurer un développement durable, malgré les changements de chefs de projet ou d'interlocuteurs dans les instances publiques impliquées ? Comment introduire des mécanismes de soutien permanent ? Et comment innover en matière de stratégies efficaces, sans se répéter à la longue ? Quoi qu'il en soit, les projets examinés par l'IIEP apportent d'utiles perspectives pour introduire une plus grande égalité dans l'éducation de base.

Muriel Poisson  
m.poisson@iiep.unesco.org

<sup>1</sup> Rapport de suivi sur l'éducation pour tous dans le monde 2003/2004. Paris, UNESCO, 2003.

## «Stratégies alternatives pour l'éducation et la formation des groupes défavorisés» – Publications de l'IIEP sur l'Asie

- Chavan, M. 2000. *Building societal missions for universal pre-school and primary education. The Pratham experience.*
- Kazi, G. 2000. *Alternative education policies for the disadvantaged in Pakistan. A review of the Social Action Programme.*
- Sujatha, K. 2000. *Education of Indian Scheduled Tribes. A study of community schools in the district of Vishakhapatnam, Andhra Pradesh.*
- Irwanto, P.; Hendraiti, A.; Hestyanti, Y.R. 2001. *Alternative education strategies for young disadvantaged groups in Indonesia.*
- Juneja, N. 2001. *Primary education for all in the city of Mumbai, India: the challenge set by local actors.*
- Piromruen, S.; Sen Keoyote. 2001. *Education and training strategies for disadvantaged groups in Thailand.*
- Tuladhar, S.K. *The Out-of-School Children's Programme in Nepal. A situational analysis.* (À paraître).

# Amérique latine : développer les compétences pratiques chez les jeunes défavorisés



Vendeuse de pâtisseries dans les rues de Bogota, en Colombie

PENDANT les dix dernières années, l'accès à l'éducation de base s'est amélioré dans la majorité des pays d'Amérique latine et les inscriptions en secondaire, cycle dont l'achèvement est de plus en plus souvent requis pour accéder à l'emploi, avaient pratiquement atteint 70 % à la fin de la décennie. De graves problèmes persistent pourtant : trop de redoublants, des enfants trop âgés pour leur niveau, des compétences de base non acquises et des taux d'abandon trop élevés. Dans les familles les plus pauvres, le taux d'abandon des enfants et des adolescents est supérieur de 20 % environ à celui des familles plus aisées.

Confrontés à de profondes inégalités socio-économiques, à la crise des modèles de développement et aux menaces pesant sur la gouvernance, les pays d'Amérique latine doivent résoudre les graves problèmes qui empêchent l'intégration des jeunes dans la société en général, et dans le marché du travail en particulier. Alors que les lieux de travail évoluent et que l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication se poursuit, le secteur informel ne cesse de se développer, et les méthodes traditionnelles de production et de gestion se maintiennent. Il ne suffit plus à un candidat d'avoir les compétences requises pour un métier précis : dans un monde instable et en perpétuelle évolution, il faut maîtriser les compétences de base (expression écrite et orale), les mathématiques appliquées à la résolution de problèmes, faire preuve de logique, avoir des compétences interperson-

nelles et être autonome dans l'apprentissage.

Pour relever ces défis, nombre de projets s'efforcent d'offrir aux jeunes des programmes alternatifs plus flexibles par rapport à un enseignement de base ou secondaire, ou de leur proposer une formation professionnelle visant la consolidation des compétences pratiques de base.

Certains font appel à des méthodes pédagogiques alternatives comme l'enseignement secondaire à distance. Le télé-enseignement, qui obtient des résultats proches de ceux des établissements classiques, a fait son apparition au Mexique, avant de se propager à toute l'Amérique centrale. D'autres programmes s'efforcent d'améliorer les taux de rétention et les résultats scolaires, soit en s'intéressant aux écoles ayant de fortes proportions d'enfants pauvres parmi leurs élèves (comme le *Liceo Para Todos* – lycée pour tous – au Chili) ou à la totalité des établissements secondaires (à l'instar du programme de Buenos Aires, en Argentine). D'autres encore, qui cherchent également à améliorer les taux de rétention, peuvent proposer des bourses, très répandues dans certains pays (Argentine, Brésil, Chili, Colombie et Mexique).

En outre, de nombreux établissements secondaires participent à des programmes sociaux communautaires. C'est le cas du projet pilote uruguayen *Casasjóvenes* (maisons des jeunes), conduit par l'*Instituto Nacional del Menor* (institut national des mineurs) et l'*Instituto Nacional de la Juventud*

(institut national de la jeunesse). Dix centres d'éducation, gérés par des ONG, doivent être créés dans des zones défavorisées pour proposer une éducation informelle, main dans la main avec le secteur formel. En Argentine, la fondation SES conçoit des projets fondés sur l'approche des communautés d'apprentissage (*comunidades de aprendizaje*) dans 15 districts pauvres du pays et organise des réseaux locaux entre écoles, entreprises et autorités locales.

Au niveau de la formation professionnelle, les cours intègrent de plus en plus souvent dans leurs programmes les compétences de base. Le Centre chilien pour la recherche et le développement a mis au point des modules de formation pour aider les élèves à acquérir à la fois des compétences de base et des compétences professionnelles. De leur côté, le forum de la jeunesse (*Foro Juvenil*), en Uruguay, et le réseau des centres de formation professionnelle de *San Isidro* en Argentine ont mis au point des stratégies permettant d'acquérir à la fois des compétences de base et techniques.

Ces expériences de l'Amérique latine, parmi d'autres, illustrent des approches qui tendent à se généraliser. Leurs résultats, mais aussi les défis qu'elles rencontrent, sont en cours d'évaluation dans le cadre du projet de l'IIEP, afin de proposer d'éventuelles pistes d'action pour les décideurs chargés des politiques et de la planification.

Claudia Jacinto  
c.jacinto@iiep.unesco.org

# Lituanie : dix ans d'action pour une éducation plus transparente



**Dans le cadre de son projet « Éthique et corruption en éducation », l'IIPE a organisé un voyage d'étude en Lituanie du 13 au 17 octobre 2003, afin de présenter les stratégies déployées par ce pays pour améliorer la transparence et la responsabilité dans l'utilisation des ressources éducatives.**

DEPUIS son indépendance en 1990, la Lituanie a profondément évolué, notamment dans le secteur public, où la perspective d'intégration dans l'Union européenne a accéléré ces changements. La lutte contre la corruption faisant partie des grandes priorités du pays, l'IIPE a organisé un voyage d'étude, en collaboration avec le ministère lituanien de l'Éducation et des Sciences et l'Open Society Institute, pour examiner les réformes en cours visant à limiter les pratiques de corruption et à promouvoir davantage de moralité dans le secteur de l'éducation. Vingt-cinq hauts fonctionnaires de l'éducation, venus d'Argentine, d'Arménie, du Botswana, de Géorgie, d'Inde, du Kenya, de Lettonie, de Macédoine, du Mexique, d'Ouzbékistan, du Tadjikistan et d'Ukraine, ont pris part à ce voyage.

Pour que les visiteurs aient une vision globale des actions nationales et locales, les autorités lituaniennes avaient mobilisé tous les acteurs impliqués dans la lutte contre la corruption, dans le secteur public comme dans le secteur de l'éducation. Ainsi, en plus de discuter avec de hauts fonctionnaires chargés de l'éducation, les participants ont pu entendre le directeur du service des investigations spéciales, le responsable du département des audits, les présidents de différentes commissions parlementaires (lutte contre la corruption, éducation, budget et finances, sécurité intérieure), mais aussi des responsables de syndicats du secteur de l'éducation et le directeur de Transparency International. L'ancien président de la Lituanie, S. Exc. M. V. Adamkus, et le ministre

de l'Éducation et des Sciences, M. Monkevicius, étaient là pour accueillir les participants, dont le séjour s'est conclu avec la soumission officielle au Parlement lituanien d'une « Charte anti-corruption » par un mouvement de jeunes, suivie d'un débat ouvert entre les présidents des cinq commissions parlementaires en présence des visiteurs.

Il est impossible de résumer dans cet article les discussions enrichissantes de Vilnius et de Druskininkai, mais la vidéo et l'ouvrage en cours de finalisation à l'IIPE apporteront davantage d'informations. Néanmoins, certaines conclusions se dégagent déjà de ce voyage.

Les réformes du secteur public imposent de concevoir des systèmes opérationnels transparents, de fixer des critères réglementaires clairs et acceptés par tous les acteurs des processus administratifs et de gestion, et de mettre en place des mécanismes de contrôle adéquats. Ainsi, pour le secteur éducatif lituanien, la réforme a impliqué l'introduction de systèmes réglementaires plus transparents dans des domaines clés comme le financement des établissements et les examens.

*Financement* : en 2001, le ministère de l'Éducation et des Sciences s'est inspiré du financement fondé sur les besoins pour réformer les modalités de financement de l'éducation, instaurant de nouveaux modes d'allocation budgétaire, de distribution et d'utilisation par les établissements. Tous les acteurs concernés connaissent les critères de cette politique, grâce à des campagnes d'information et de formation. La diversité

des environnements et des conditions scolaires a été intégrée et, en plus de renforcer l'autonomie des écoles, ce système améliore également la transparence des transferts et de l'utilisation des ressources. À l'heure actuelle, la réforme concerne déjà les deux tiers du budget ; sa généralisation à l'ensemble du pays est prévue courant 2004.

*Examens* : convaincu que l'accès à l'enseignement supérieur devrait être équitable et transparent, le Centre national des examens de Lituanie a introduit un nouveau système d'examens de fin d'études dans les écoles secondaires publiques (*matura*). Des règles précises ont donc été établies, garantissant l'accès de tous aux informations relatives aux examens et aux modalités d'entrée dans le supérieur, les exceptions devant être réduites au strict minimum et discutées ouvertement, afin d'assurer la transparence du système d'évaluation. Cette réforme récente apparaît déjà comme une amélioration majeure, surtout pour la gestion des examens, l'accès au supérieur et la lutte contre la fraude académique.

Les réformes éducatives en cours se distinguent par la création d'un nouveau système d'audit indépendant, interne et externe (l'audit interne étant placé sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et des Sciences et l'audit externe sous celle du département chargé des audits). Les audits internes sont censés améliorer fortement la responsabilité des acteurs, tandis que les audits externes sont indispensables à l'amélioration de l'utilisation des ressources éducatives. Les directeurs des services chargés

*suite page 8*

des audits ont décrit les méthodologies mises en œuvre, ainsi que les derniers résultats obtenus. L'audit des réformes financières en cours ayant déjà eu lieu, les participants ont pu en connaître les conclusions. Le directeur du Programme d'amélioration scolaire, financé par la Banque mondiale, a également présenté les systèmes de contrôle et d'autonomisation mis en place pour améliorer la transparence et la responsabilité dans l'utilisation des fonds internationaux.

Les discussions ont en outre identifié certaines conditions indispensables à l'éradication de la corruption :

► **un appui politique affirmé au plus haut niveau de l'État, la continuité et la pérennité** : depuis son indépendance, l'élimination de la corruption constitue la grande priorité du pays, sans considération du pouvoir en place. Comme le constatait l'ancien Président lituanien, dans son discours d'ouverture,

« nous aurons au moins besoin d'une génération pour véritablement promouvoir de nouvelles valeurs morales et faire évoluer les comportements » ;

► **la mobilisation de l'ensemble de la société** : la création d'instances indépendantes, comme le Service des investigations spéciales, est impérative, tout comme l'implication de la société civile, des médias, des syndicats, etc. L'intégration d'arguments anti-corruption dans les programmes scolaires et la mobilisation des élèves pour la campagne contre la corruption sont vécues en Lituanie comme des stratégies clés pour l'éradication à long terme de la corruption ;

► **la démocratisation des processus sociaux** : le droit à l'information étant inscrit dans la Constitution du pays, le ministère de l'Éducation et des Sciences publie sur son site Internet les nouvelles lois et dispositions, afin d'informer les citoyens et de favoriser le dialogue. Dans le même esprit, les municipalités font l'objet d'un projet d'autonomisation pour faciliter l'accès aux

informations et promouvoir un contrôle de la société civile sur les politiques locales ;

► **des activités de renforcement des capacités** : des modules sur les risques actuels de corruption et sur la manière d'y faire face ont été intégrés dans les programmes de formation des fonctionnaires locaux et du personnel éducatif dans les écoles.

À la fin du voyage d'étude, tous les participants ont souligné l'importance d'une analyse des stratégies adoptées par d'autres pays afin d'améliorer la transparence et la responsabilisation dans l'éducation – même si éradiquer la corruption est un travail de longue haleine. De plus, ce voyage a été l'occasion pour différents acteurs lituaniens d'échanger informations et opinions, contribuant ainsi au renforcement des capacités institutionnelles et nationales du pays en faveur d'une transparence et d'une responsabilisation accrues dans le secteur de l'éducation.

Jacques Hallak et Muriel Poisson  
m.poisson@iiep.unesco.org



## ÉTHIQUE ET CORRUPTION – LES ACTIVITÉS DE L'IIPE

### ❑ Échange d'informations



ETICO – Plate-forme d'informations sur Internet:  
<http://www.unesco.org/iiep/fre/focus/etico/etico1.htm>

### ❑ Séminaires

*Améliorer la transparence et la responsabilisation dans l'éducation*  
3-7 novembre 2003, Guanajuato (Mexique).

### ❑ Études

- Cours privés (étude internationale)
- Fraude académique (Amérique du Nord)
- Production et distribution des manuels scolaires (Afrique de l'Ouest)
- Déontologie des enseignants (Asie du Sud)
- Suivi des dépenses publiques (Ouganda, Pérou et Zambie)
- Financement fondé sur les besoins (Australie, Brésil, Pologne, Royaume-Uni)
- Bourses et subventions (Chili et Indonésie)

### ❑ Voyage d'étude

Lituanie, 13-17 octobre 2003

### ❑ Publications récentes

Bray, M. *Adverse effects of private tutoring*.  
Paris: UNESCO/IIEP, 2003. 87 p.  
ISBN 92-803-1240-5



Eckstein, M. *Combating academic fraud*.  
Paris: UNESCO/IIEP, 2003. 105 p.  
ISBN 92-803-1241-3



« Les parents indiens réclament depuis longtemps des écoles de bien meilleure qualité. C'est une demande qu'il faut satisfaire de toute urgence. »

« La part de l'éducation dans les dépenses de consommation a augmenté, passant de 1,70 % en 1993-1994 à 2,14 % en 1999-2000. »

« Le grand marché indien de l'école connaît une expansion sans précédent dans le pays, avec une demande excédant largement l'offre. »

Extraits de "Riding The Riverdale High" par Soma Wadhwa. *Outlook Magazine*, 28 avril 2003. <http://www.doononline.net>

**S**OUCIEUX d'aider les pays en développement à mobiliser également l'enseignement privé pour atteindre les objectifs d'éducation pour tous, l'IIPE a organisé, en collaboration avec plusieurs bureaux multipays et des commissions nationales de l'UNESCO, une série de séminaires dans trois régions, afin de discuter des expériences sur la question : à Sainte-Lucie, pour les pays anglophones des Caraïbes ; au Népal, pour les pays d'Asie du Sud et en Moldavie, pour les pays d'Europe de l'Est, les anciennes républiques soviétiques et la Mongolie. Chaque séminaire a identifié plusieurs caractéristiques de l'enseignement privé et la manière dont les pays de ces régions le mettent à contribution pour parvenir aux objectifs d'EPT. Un dernier séminaire est prévu aux Philippines, en novembre 2003, pour les pays d'Asie de l'Est.

### **Pays anglophones des Caraïbes**

L'expérience des îles des Caraïbes est très contrastée – certaines, comme la Barbade, s'efforcent d'élargir l'offre publique d'éducation de base, concurrençant ainsi les établissements privés et entraînant la fermeture de quelques-uns. À l'opposé, à Trinité-et-Tobago, le ministère de l'Éducation, selon ses propres termes, « achète des places » aux établissements privés pour répondre à une forte demande d'éducation (un système qui s'apparente aux bons d'études). Pourtant, la plupart des îles ne disposent pas d'un cadre politique clair ni d'une réglementation précise de l'enseignement

# Réglementer l'enseignement privé aux fins de l'EPT

**Le Cadre d'action de Dakar part du principe que l'enseignement privé complétera les efforts des pays en développement tendant à concrétiser les objectifs d'éducation pour tous. Mais il faut pour ce faire adopter une réglementation publique adaptée aux différents contextes nationaux.**

privé. Dans certains cas (Antigua-et-Barbuda), il n'existe aucune donnée sur les établissements privés. Seule la Jamaïque dispose d'un service spécial chargé des établissements privés au sein du ministère de l'Éducation. Quant aux associations d'établissements privés, elles sont pratiquement inexistantes.

### **Asie du Sud**

Lors du séminaire organisé au Népal (juillet 2003), des manifestations contre l'enseignement privé ont eu lieu à Katmandou. Les manifestants réclamaient un contrôle accru des établissements privés, notamment des frais de scolarité, en bloquant parfois littéralement les portes de certains établissements. Au Bangladesh et au Sri Lanka, où l'enseignement privé est encore considéré comme une exception, le même état d'esprit s'exprime, mais de manière moins violente. À l'opposé, la très dynamique économie indienne a produit une nouvelle génération d'établissements à but lucratif, destinés à satisfaire les besoins des classes moyennes. Au Bhoutan, les autorités ont adopté un compromis prudent : les établissements privés prennent le relais, là où l'État ne peut assurer un service public, notamment dans les zones où les écoles sont à huit heures de marche aller-retour.

### **Europe de l'Est, ex-Union soviétique et Mongolie**

Les pays dits à « économie planifiée » – Europe de l'Est, anciennes républiques soviétiques et Mongolie – ont ignoré l'enseignement privé pendant des décennies. Avec les réformes et la transition vers une

économie de marché des années 1980, les autorités ont officiellement reconnu l'enseignement privé, sous la pression populaire. Parti de zéro, il a connu un développement chaotique, lié au contexte, et le séminaire de l'IIPE constituait la première tentative d'évaluation et de consolidation des résultats obtenus à ce jour.

Dans ces pays, l'enseignement privé occupe l'espace laissé vacant par le système public, soit en proposant des cours jamais assurés auparavant, malgré la demande (gestion, droit, langues étrangères), soit en proposant de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage (salles moins chargées et enseignants mieux payés et plus motivés).

### **Leçons à tirer**

L'enseignement privé est une réalité, dont l'impact grandit partout dans le monde avec la mondialisation, surtout aux niveaux non obligatoires – enseignement préscolaire, universitaire et de troisième cycle. Dans une moindre mesure, mais avec autant de dynamisme, l'enseignement privé intervient dans le primaire et le secondaire, où il concurrence les établissements publics. C'est un phénomène essentiellement urbain, qui cible les couches les plus aisées de la population et se manifeste là où la demande de diversité (programmes, langue d'instruction, qualité ou technologies de l'information) n'est pas satisfaite par l'offre publique. Malheureusement, les autorités publiques font rarement une distinction juridique entre établissements confessionnels à vocation sociale et établissements à but lucratif.

La demande d'enseignement privé

*suite page 10*

s'explique surtout par la diversité des cours plus en phase avec le marché mondial de l'éducation, mais aussi par de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage. Les bases légales du développement de l'enseignement privé reposent sur cette demande, mais ce secteur est rarement subventionné par l'État. Les frais de scolarité et les activités génératrices de revenu sont les seules sources de financement pour les établissements privés. Le marché et le développement de l'enseignement privé sont directement associés et corrélés au revenu des ménages, par le biais des droits d'inscription.

La législation relative à l'enseignement privé est encore floue et, dans certains cas, les établissements privés peuvent être fermés par les autorités, avec ou sans raison. Les pouvoirs publics (ministère de l'Éducation et autres instances) devraient s'engager à faire respecter la loi pour éviter corruption et mauvaise gestion, à encourager la transparence des procédures

d'enregistrement et d'accréditation, et à garantir un contrôle de la qualité, voire même à réguler la concurrence.

Le consensus de Dakar sur l'EPT impose de concentrer tous les efforts et les ressources des États sur l'offre d'enseignement primaire, secondaire et d'éducation de base. Pour les autres niveaux (notamment les enfants de moins de trois ans et les groupes âgés de plus de 18 ans), un système de partage des coûts et d'amortissement peut être élaboré en créant des services éducatifs payants, assurés soit par l'État soit par des opérateurs privés. Comme on l'observe avec le troisième cycle, la mondialisation peut, en raison d'une concurrence acharnée, transformer les universités en véritables entreprises. Aujourd'hui, les universités sont obligées de pratiquer des tarifs élevés et de proposer des diplômes compétitifs et intéressants pour attirer les étudiants, notamment les étrangers qui acquittent les droits d'inscription. Ces tendances et leurs conséquences en termes

d'équité et d'efficacité – bien qu'évidentes et probablement inévitables – imposent la poursuite des recherches sur les politiques nationales, à la communauté internationale des chercheurs, aux organisations internationales et aux bailleurs de fonds.

L'enseignement privé prend de plus en plus d'importance dans le paysage éducatif mondial et ne peut plus être ignoré. La privatisation intéresse plutôt l'enseignement préscolaire et de troisième cycle que les autres niveaux, plus soucieux d'un bon équilibre. Les séminaires de l'IIEP ont représenté un événement, bienvenu et absolument indispensable, sans précédent pour les régions concernées et pour les participants, qui ont apprécié cet examen, replacé dans une perspective mondiale, de l'évolution de l'enseignement privé dans leurs pays respectifs.

Igor Kitaev

i.kitaev@iiep.unesco.org

## La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification

Clive R. Belfield et Henry M. Levin

Principes de la planification de l'éducation, N° 74, Paris : IIEP/UNESCO, 2003.

Ces dernières années, la privatisation de l'éducation est au cœur des débats sur l'éducation. Pour beaucoup, elle signifie simplement une participation accrue des parents au financement de l'éducation, alors que, pour d'autres, c'est une évolution plus positive, impliquant davantage de ressources pour le secteur éducatif, une meilleure utilisation de celles-ci et plus de flexibilité dans l'offre.

Pourtant, le phénomène complexe de la privatisation va bien au-delà d'une simple augmentation du financement privé pour revêtir plusieurs formes : augmentation du nombre d'établissements complètement gérés et financés par le secteur privé ; établissements gérés par le secteur privé mais financés par l'État ; établissements publics partiellement ou totalement financés par des fonds privés ; établissements publics gérés comme des établissements privés et rivalisant pour obtenir des fonds publics ; cours privés complétant l'enseignement des établissements ou des universités publics ; sous-traitance au secteur privé de certains services ; cours d'enseignement à distance, etc. Les nouvelles technologies de l'information ouvrent des perspectives nouvelles à une éducation financée par le secteur privé et répondant à des besoins variés. De fait, dans les pays développés et à revenu intermédiaire, la privatisation répond à une demande de plus en plus diverse en termes de contenu ou de pratiques pédagogiques, et à la volonté des ménages de choisir les établissements scolaires de leurs enfants. Les enjeux ne se situent donc plus tant au niveau du financement que de celui de la liberté de choix, de la souplesse administrative, de la réglementation et de la responsabilisation privées.

Dans les pays développés et en développement, les établissements financés et gérés par le secteur privé – détenus ou financés par l'État – sont censés être plus efficaces et produire de meilleurs résultats que les établissements gérés par l'État. Est-ce vraiment le cas ?

Cet ouvrage de Clive R. Belfield et Henry M. Levin, du Teacher College de l'Université de Columbia, décrit et analyse les réformes visant la privatisation intervenues pour l'essentiel, mais pas exclusivement, dans les pays industrialisés occidentaux et d'Amérique latine. Il s'intéresse notamment aux programmes de bons d'études, à l'introduction de la liberté de choix dans le système public, à la déréglementation et à la gestion privée des établissements majoritairement financés par l'État (cas des « charter schools »), au financement de services éducatifs assurés par le secteur privé, etc. Les auteurs discutent de l'impact de ces réformes sur un certain nombre de critères – liberté de choix, efficacité, équité et cohésion sociale – avant de dégager des conclusions à l'intention des planificateurs. Sans jamais tomber dans la généralisation, ils affirment avec force l'importance du contexte national, de la conception et de la mise en œuvre des réformes.

Certains systèmes de bons d'études destinés aux groupes défavorisés sont parfois plus équitables que des systèmes publics classiques, qui pratiquent souvent une ségrégation sociale. Lorsqu'ils conçoivent des réformes, les planificateurs doivent en définir clairement les objectifs et prendre en compte le concept et les modalités de mise en œuvre.

Dans cette analyse claire et très équilibrée d'un sujet fortement controversé, les auteurs partagent avec le lecteur leur vaste expérience. Les planificateurs de l'éducation des pays développés comme des pays en développement, qui s'efforcent de mobiliser des ressources supplémentaires et de rendre leurs systèmes éducatifs plus efficaces et plus équitables, trouveront en cet ouvrage un précieux outil de travail.

Françoise Caillods

f.caillods@iiep.unesco.org



# Tunisie : réforme du supérieur dans la perspective de l'UE

**Depuis quelques années, la Tunisie prépare une réforme quantitative et qualitative de son système d'enseignement supérieur. L'IIEPE et la Commission européenne l'aident dans ses efforts.**

CETTE réforme, engagée dans la perspective générale de promotion d'une « économie du savoir », affiche *trois* grands objectifs : *i)* accroître nettement le taux de participation des 19-24 ans, qui doit atteindre 49 % d'une classe d'âge d'ici 2010 ; *ii)* assurer la qualité et diversifier les filières d'enseignement, en vue d'une plus grande autonomie des universités ; *iii)* améliorer « l'employabilité » des diplômés en renforçant les partenariats avec l'industrie et le marché du travail. La réforme reçoit déjà l'appui technique et financier de plusieurs bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, dont la Banque mondiale et la France.

Compte tenu des perspectives d'association entre la Tunisie et l'Union européenne (2008/2010), la Commission européenne (CE) souhaite également apporter un soutien significatif au renforcement de l'enseignement supérieur par le biais d'un programme d'appui financier au budget de l'État.

Pour passer à l'action, deux missions d'identification des besoins et de préparation ont déjà eu lieu. La première (novembre 2002) a permis une analyse sectorielle, un premier cadrage et le chiffrage prévisionnel de l'aide de la CE. La seconde (juillet 2003) avait pour but de déterminer plus précisément les objectifs, les résultats attendus et les modalités de ce soutien sectoriel de l'UE. La CE ayant jugé que le rapport de la seconde mission était incomplet, elle a fait appel à l'IIEPE pour la troisième mission prévue dans ce processus de préparation. Le rôle des deux nouveaux experts de l'IIEPE consistait à finaliser les travaux engagés, à reprendre notamment les justifications du programme et à détailler les dispositions techniques et administratives (DTA) du projet d'appui envisagé.

La mission s'est donc rendue à Tunis, fin septembre 2003, pour rencontrer les hauts responsables du ministère de l'Enseignement

supérieur et de la Recherche scientifique et technologique et du ministère du Développement et de la Coopération internationale, mais aussi les responsables des services compétents de la délégation permanente de l'Union européenne à Tunis et les représentants des États membres de l'Union en Tunisie.

Les experts se sont livrés au cours de cette mission à une appréciation critique de la faisabilité et de la pertinence de la politique d'enseignement supérieur et de la stratégie sectorielle actuelles. Ils ont jugé que cette politique était trop ambitieuse et qu'elle était condamnée à rencontrer des difficultés, du fait de la pénurie de personnel enseignant et d'encadrement. Elle s'inscrit néanmoins dans la suite logique du processus de développement des ressources humaines tunisiennes, qui trouve sa prolongation naturelle dans l'enseignement supérieur.

Pierre Runner et Michaela Martin  
p.runner@iiep.unesco.org

## Algérie : longue vie à la coopération renouvelée!

L'INSTANT était magique ! une poignée de main ferme a scellé l'accord de partenariat et de consolidation du système éducatif d'un pays meurtri qui, contre vents et marées, se relève de ses cendres, oubliant ses angoisses et s'affranchissant de quelques minorités « incontrôlées », déterminé à montrer au monde les bons côtés de ses 40 années d'histoire. Devant des représentants à la fois émus et heureux, le directeur général de l'UNESCO, M. Koichiro Matsuura, et le ministre de l'Éducation nationale d'Algérie, M. Boubekour Benbouzid, ont fait un nouveau pas vers la paix et le développement humain en signant, le 2 octobre 2003, un accord portant sur la mise en œuvre d'un programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) (voir photo).

Deux ans de négociation (juillet 2001 – octobre 2003) et cinq missions de part et d'autre de la Méditerranée ont donné naissance au programme PARE, fruit d'une initiative de l'IIEPE et d'une réflexion conjointe entre les autorités algériennes et les experts de l'UNESCO.

Le programme PARE, qui sera intégralement financé par des fonds en dépôt japonais, vise à renforcer les capacités institutionnelles des

services chargés du développement de l'éducation, à en améliorer la qualité et l'adéquation au marché de l'emploi. À cet égard, le programme, soutenu par l'IIEPE, accorde la priorité à deux grands objectifs : la diversification des contenus et des méthodes pédagogiques et la formation des enseignants ; la restructuration de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire. Deux objectifs transversaux sont également visés : la régulation des flux du système éducatif et l'appui à l'introduction des nouvelles technologies. La première action concrète du PARE est déjà prévue pour janvier 2004, à Alger.

Une nouvelle ère commence pour l'éducation en Algérie, qui doit non seulement s'ouvrir au monde, mais être également capable de reconnaître la nécessité de s'adapter aux évolutions récentes des systèmes éducatifs et, plus largement, à celle de la société, ainsi qu'aux nouvelles responsabilités d'une école citoyenne et ouverte sur l'extérieur.

Elizabeth Kadri  
e.kadri@iiep.unesco.org



# SACMEQ : la maturité a porté ses fruits !

Dimanche 28 septembre 2003, les ministres du SACMEQ et leurs représentants officiels se sont réunis à l'IIPE (Paris), pour leur réunion biennale, afin de faire le bilan des progrès enregistrés en deux ans et de prendre des décisions relatives au programme 2004-2005. Le principal événement de la journée a cependant été la présentation des résultats transnationaux.

**P**ENDANT leur réunion biennale, les 15 ministres du SACMEQ (*Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Ouganda, Seychelles, Swaziland, Tanzanie [continentale], Tanzanie [Zanzibar], Zambie et Zimbabwe*) ont réaffirmé leur engagement en faveur d'une recherche et d'une formation en collaboration, dans l'objectif d'une éducation de qualité pour tous. Les ministres appellent désormais à une institutionnalisation complète des travaux du SACMEQ dans leurs systèmes éducatifs.

## Le forum sur les politiques éducatives

Si le lancement de 13 projets de rapports nationaux a marqué l'ouverture du forum sur les politiques éducatives, l'événement de la journée a bien été la présentation des résultats transnationaux des projets SACMEQ I et II. Les nouvelles ont été à la fois bonnes et mauvaises : entre 1995 et 2000, la plupart des pays avaient sensiblement augmenté les ressources allouées à l'apprentissage dans les écoles et pourtant, dans tous les pays

du SACMEQ sauf un, les résultats scolaires semblent avoir décliné et, pour la plupart, significativement. L'impact de « l'urgence silencieuse » – le VIH/sida – pourrait expliquer en partie ce phénomène, mais les variables d'apprentissage affectées par ce « troisième facteur » restent mal définies.

Bien entendu, ces résultats transnationaux ont alourdi l'ambiance, provoquant un débat passionné qui, oubliant la simple rhétorique politicienne, a abordé le côté épistémologique, méthodologique et éthique du problème. Les ministres ont insisté sur quelques recommandations importantes :

- rester prudent dans l'interprétation des résultats de telles études, tant est grande la diversité des contextes des pays du SACMEQ ;
- parvenir à des quantifications plus fines de l'EPT, à l'instar de « l'indice EPT du SACMEQ », encore expérimental, constitué à partir d'indicateurs fondés sur les dimensions clés d'accès, de *qualité* et d'*équité* ;
- décomposer les différences de résultats des élèves entre composantes « inter-écoles » et composantes « propres à l'école », ou par

sexe, lieu de résidence et catégorie socio-économique, afin de traduire les similitudes et les disparités ;

➤ reconnaître le caractère utopique de la notion de « bon système éducatif ». De fait, chaque système éducatif du SACMEQ a ses forces et ses faiblesses, et peut donc servir d'exemple aux autres, ce qui est encore une bonne raison de collaborer.

## Perspectives d'avenir

Les travaux du SACMEQ continuent de faire évoluer la vision qu'ont les ministres de leurs responsabilités et obligations collectives. L'un d'entre eux a ainsi déclaré, à propos des résultats présentés : « *en tant que ministre du SACMEQ, je ne me préoccupe pas seulement de la qualité de l'éducation proposée aux enfants de mon pays, mais aussi du bien-être de tous les enfants de la région du SACMEQ et de ceux de l'Afrique tout entière ...* ».

La réunion s'est achevée sur la présentation, très attendue, des archives informatisées du SACMEQ. Le Président de la cinquième Assemblée a tenu par ailleurs à remercier le gouvernement des Pays-Bas pour la générosité de son soutien.

Saul Murimba, Directeur,  
Centre de coordination du SACMEQ  
smurimba@yahoo.co.uk

## GITE – les bailleurs visent l'objectif EPT de parité entre les sexes

La réunion du Groupe international de travail sur l'éducation (GITE), en juin 2003 à Tuusula (Finlande), a rassemblé 40 représentants de six agences bilatérales et de deux fondations, de 20 agences bilatérales et de deux fondations.

Le séminaire s'est intéressé aux solutions susceptibles d'accroître la participation des filles à l'éducation de base, en examinant les plans nationaux pour l'EPT dans la perspective de l'élimination effective des disparités entre les sexes et en étudiant plusieurs projets nationaux pour la promotion de l'éducation des filles. Quatre grands enjeux existent : 1) exploiter les connaissances acquises pour étayer les politiques et accélérer les initiatives ;

2) étudier les interactions entre l'éducation des femmes et celle des filles ; 3) examiner le rôle des communautés dans l'éducation des filles ; 4) comparer les taux d'inscription et de réussite des filles et des garçons en mathématiques et en sciences. Le GITE a pu constater le manque d'influence de la plupart des leçons apprises sur les politiques publiques. Ainsi, alors que l'éducation d'une fille est étroitement liée à celle de sa mère, les plans ne s'intéressent guère à l'alphabétisation des femmes adultes.

Autre grand sujet de discussion, l'éducation dans les situations de crise et la reconstruction post-conflit des systèmes éducatifs. Le caractère unique de chaque

conflit interdit toute généralisation et les participants ont estimé qu'il fallait poursuivre les recherches. La reconstruction doit intervenir sur deux fronts : 1) reconstruction de l'aptitude des communautés à favoriser l'éducation de leurs enfants ; 2) réhabilitation des capacités centrales de gestion de l'ensemble du système éducatif.

Enfin, le GITE a évoqué le recours aux approches sectorielles (SWAp), aux stratégies de lutte contre la pauvreté et à l'initiative accélérée (FTI) pour atteindre le premier objectif EPT d'ici 2005 – la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire.

Françoise Caillods  
f.caillods@iiep.unesco.org



# Partage en ligne d'informations et de ressources sur le VIH/sida et l'éducation

Dans le cadre de la stratégie de l'UNESCO sur le VIH/sida, l'IPE a lancé le *Service d'échange d'informations : impact du VIH/sida sur l'éducation*, un centre de ressources en ligne consacré à la collecte et à la diffusion des recherches sur la question.

**H**uit mois après son lancement officiel, le Service d'échange d'informations dispose d'une importante collection de documents téléchargeables, d'un calendrier des événements prévus et d'un réseau grandissant de chercheurs sur le VIH/sida.

## L'impact du VIH sur l'éducation

Dans plusieurs régions du monde, l'épidémie de VIH/sida exerce un impact profond sur le secteur de l'éducation : les enseignants s'absentent de plus en plus pour cause de maladie, les taux d'inscription déclinent, le nombre d'orphelins non scolarisés augmente et les ménages, déjà financièrement éprouvés, doivent consacrer l'argent destiné aux fournitures scolaires et aux droits d'inscription à des dépenses supplémentaires pour leurs malades. Cependant, l'éducation est l'une des armes préventives les plus efficaces contre le VIH/sida. Les autorités nationales, les organisations internationales, les ONG et la société civile commencent à peine à comprendre les implications de l'épidémie sur l'éducation. Des informations précises pour l'élaboration de politiques et des activités de sensibilisation sont une nécessité vitale dans ce secteur.

## « L'information fait la différence »

En dépit d'une prise de conscience accrue, l'accès aux informations, aux politiques et aux programmes reste difficile. Dans certains pays, le faible taux de pénétration d'Internet et des coûts inhérents à la distribution massive de matériels font que seule une minorité accède aux informations. En outre, les planificateurs

et concepteurs de l'éducation, à l'échelle nationale ou internationale, travaillent sur des programmes individuels sans toujours partager leurs informations entre eux, et les chercheurs manquent en général de temps pour rechercher systématiquement toutes les données disponibles.

Le *Service d'échange d'informations : impact du VIH/sida sur l'éducation* facilite le travail de ces acteurs clés et leur prise de décisions, en collectant et en diffusant systématiquement toutes les informations disponibles. Ce service traque les nouvelles recherches, les futurs événements et les sites web consacrés à la question pour les intégrer sur son site, où l'information est organisée par mots clés, avec des résumés et des synthèses qui permettent à l'internaute de trouver immédiatement ce qui l'intéresse. Pour les personnes ayant un accès limité à Internet, des CD-Roms sont en cours de préparation, qui pourront être commandés gratuitement *via* le Service d'échange d'informations. Les copies papier de tous les documents recensés dans le site sont également gratuites et disponibles sur demande.

Afin de renforcer ses activités de collecte et de diffusion, le Service d'échange travaille en étroite coopération avec les services du Bureau international d'éducation (BIE) – qui privilégient les matériels de programmes scolaires – et ceux des bureaux de l'UNESCO à Bangkok, Dakar et Harare – qui, eux, s'intéressent aux besoins régionaux. Les utilisateurs peuvent accéder à ces sites *via* le

Un portail interactif en anglais, espagnol et français, où vous pourrez télécharger plus de 450 documents :

- études des politiques sur l'impact du VIH/sida sur l'éducation ;
- études et recherches sur la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques et programmes d'éducation liés au VIH/sida ;
- exemples de bonnes pratiques pour atténuer l'impact du VIH/sida sur les systèmes éducatifs ;
- comptes rendus de conférences.

Les points forts du site :

- outils de recherche conviviaux, par auteur, par titre et par mot clé ;
- calendrier des manifestations sur le VIH/sida, régulièrement mis à jour ;
- glossaire en ligne sur le sida ; vocabulaire de l'éducation, avec acronymes et abréviations ;
- accès gratuit aux forums de discussion avec d'autres experts du monde entier et soumission de vos documents pour publication sur le site.

Service d'échange d'informations de l'IPE, qui vient de lancer un programme pilote de renforcement des capacités régionales et de collecte de données avec un réseau bilingue de chercheurs d'Afrique de l'Ouest et du centre – le ROCARE (Réseau ouest et centre-africain de recherche en éducation).

## « Vos contributions comptent »

Pour être efficace, le Service d'échange compte sur ses partenaires et ses utilisateurs pour enrichir régulièrement les données recensées sur le site et diffuser les connaissances à un public aussi large que possible. Nous vous invitons donc à nous faire parvenir toute étude ou document de politique sur le VIH/sida et l'éducation ou à nous informer de leur existence. Si vous savez ce qui marche en la matière, et comment, le Service d'échange d'informations de l'IPE est le forum idéal pour partager ces informations.

Lucy Teasdale et Lynn Sergeant

Pour plus d'informations, contactez-nous :  
hiv-aids-clearinghouse@unesco.org  
ou visitez notre site web :  
<http://hivaidsclearinghouse.unesco.org>



# Éthiopie : enseignement primaire universel – défis et perspectives<sup>1</sup>

DEPUIS des décennies, l'Éthiopie se mobilise en faveur de l'enseignement primaire universel (EPU), se fixant dès 1997 comme cible l'année 2015. Le pays a renouvelé cet engagement à l'occasion du Forum de Dakar, en 2000, où tous les pays présents ont choisi l'année 2015 comme échéance définitive. En dépit d'une augmentation récente sensible des taux d'inscription, l'Éthiopie reste confrontée à un immense défi : plus de 6 millions d'enfants ne sont pas scolarisés en primaire ; les inégalités entre régions et entre sexes sont très marquées et, du fait de classes surchargées et de la pénurie d'enseignants qualifiés, la qualité laisse à désirer, ce que traduisent les taux d'abandon et de redoublement élevés.

Déterminée à parvenir à un EPU de bonne qualité, l'Éthiopie ne possède toujours pas de plan global jusqu'en 2015, de sorte que l'ampleur du défi et ses implications en termes de ressources (matérielles, humaines et financières) restent mal définies. Il convient donc de s'interroger sur la faisabilité de cet objectif au regard des orientations politiques, des normes et des capacités de mise en œuvre actuelles.

Selon des projections, le chemin à parcourir est encore long – pour concrétiser l'EPU d'ici à 2015, les inscriptions en primaire devront augmenter d'environ 140 % (11,1 millions) et le nombre d'enseignants de plus de 240 %. Près de 16 000 classes supplémentaires devront être construites et plus de 23,7 millions de manuels scolaires mis à disposition chaque année. Les dépenses totales d'enseignement primaire devront progresser en moyenne de 9,6 % par an, et le budget annuel alloué au primaire devra passer de 2,9 % à 6,6 % du PIB.

La concrétisation de cet objectif reste donc très incertaine. De toute évidence, le problème du financement se posera, mais les ressources humaines, les infrastructures et les équipements scolaires font également défaut. Ainsi, à la fin des années 1990, les bureaux régionaux et de zones chargés de l'éducation ne construisaient en moyenne que 1 336 nouvelles classes par an, alors que les besoins sont estimés à 16 000.

L'ampleur du besoin de financement et le manque de bâtiments scolaires et d'enseignants résultent pour l'essentiel des normes et directives en place. Les projections évoquées ici étant basées sur ces normes et directives de construction, de formation des enseignants, d'effectifs scolaires, etc., leur révision paraît inévitable. Plusieurs solutions sont à envisager : réduire le coût de construction des classes en modifiant les plans et le type de matériaux utilisés ; augmenter le système de vacances doubles ; augmenter le taux moyen d'encadrement de 50 à 60, construire des écoles à une ou deux classes (dans les zones où les enfants ne sont pas assez nombreux) au lieu d'écoles à trois ou quatre classes et introduire au besoin l'enseignement multigrade. Pour répondre à la demande d'enseignants, le système peut faire appel à des individus diplômés, mais sans formation professionnelle, et encourager la formation continue *in situ*, supprimer les conseils scolaires, ramener de trois à deux ans la formation initiale dans les écoles normales et encourager la création d'écoles normales privées.

Ces initiatives politiques peuvent réduire le montant global des dépenses, tout en multipliant le nombre d'enseignants et de classes disponibles. Le besoin annuel moyen de financement passerait de 3,7 % à 1 % du PIB. La modification des normes et des directives permettrait aussi d'augmenter le taux d'inscription pour atteindre 92,4 % en 2015, même si le besoin de financement n'est pas intégralement couvert. Dans tous les cas cependant, un engagement financier accru des autorités éthiopiennes, des bailleurs, des communautés et des ONG est vital. Le renforcement des capacités de mise en œuvre et de gestion n'en sera que plus important.

Tesfaye Kelemework  
tesfayekel@hotmail.com

<sup>1</sup> Cet article est une synthèse de la thèse soutenue par Tesfaye Kelemework dans le cadre du *Mastère en planification et gestion de l'éducation* de l'IIEP. M. Kelemework a participé au PFA 2000/2001.

## IIEP : Ouverture de la 39<sup>e</sup> session du PFA

LA 39<sup>e</sup> session du Programme de formation approfondie (PFA) en planification et gestion de l'éducation de l'IIEP a démarré le lundi 29 septembre 2003 accueillant 32 stagiaires de 31 pays différents : cette année, 18 participants viennent de pays d'Afrique, sept d'Asie et du Pacifique, quatre d'États arabes et trois d'Amérique latine et des Caraïbes. Il est à noter que la promotion compte 40 % de femmes, soit une progression de 10 à 20 % par rapport aux années précédentes.

La session a démarré par une série de séminaires animés par des experts de l'Institut. Conçus comme un point d'entrée dans le PFA, ces séminaires présentent aux stagiaires certains enjeux clés de la planification et de la gestion de l'éducation. Cette année, les experts en ont retenu trois : « Les théories du développement : de l'optimisme à la critique radicale » ;

« La mondialisation et l'éducation » ; « L'évolution du contexte de l'éducation mondiale ». Une demi-journée a ensuite été consacrée à des discussions de groupe sur « Les concepts de base de la planification de l'éducation ».

Le séminaire d'orientation s'est déroulé dans la ville de Plailly, à 30 km au nord de Paris, sous les auspices de la Commission nationale française pour l'UNESCO. Les stagiaires ont bénéficié d'une présentation détaillée du PFA, de son contenu, de ses filières de spécialisation et de ses modalités d'évaluation et de certification. Les discussions ont également porté sur les règles régissant les travaux de recherche, sur l'option de Mastère et sur les conditions requises pour la thèse.

Des sessions spéciales ont été organisées pour des échanges de vues sur les processus et les mécanismes de planification de

l'éducation des différents pays représentés. Plusieurs stagiaires ont évoqué une tendance croissante à intégrer les plans d'action pour l'éducation dans des cadres globaux de planification et à adopter une approche intersectorielle dans leurs pays. Ils ont aussi mentionné l'importance accrue d'une vision à long terme pour la préparation de plans éducatifs (à l'horizon 2016, voire 2020) ainsi que de la planification et de la décentralisation participatives. La dernière session a porté sur les compétences professionnelles requises et les attentes des stagiaires vis-à-vis de cette formation de l'IIEP. Les discussions – intenses et animées – ont donné un avant-goût de la richesse de l'apprentissage et de la collaboration des mois à venir.

Gabriele Göttelmann-Duret,  
N.V. Varghese et Yasmin Haq,  
y.haq@iiep.unesco.org

# L'Institut virtuel

## FORUMS DE DISCUSSION SUR INTERNET INSCRIVEZ-VOUS !

Nous vous invitons à vous inscrire aux deux premiers forums de discussion de l'année 2004 :

- **Planifier l'éducation avant, pendant et après les crises** (en anglais)  
12 janvier – 15 février 2004

Les discussions sur cette problématique essentielle s'inspireront de l'ouvrage de Margaret Sinclair, qui vient de paraître à l'IIEP – *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. L'auteur, expert international de ces questions, animera les débats qui permettront à une large communauté de planificateurs, de gestionnaires et de chercheurs d'échanger expériences et perspectives sur la planification de l'éducation pendant et après les crises, mais aussi sur l'anticipation et les dispositifs à prendre.

Le forum s'adresse à des planificateurs travaillant dans les ministères, de l'Éducation ou autres, des pays en développement, mais aussi à des universitaires et à des experts d'ONG et d'agences de l'ONU (contact : Tania Besimensky – t.besimensky@iiep.unesco.org).

- **Les universités virtuelles et l'enseignement transnational** (en anglais)

Ce forum s'efforcera de répondre à la question suivante : *Enjeux politiques – quels sont-ils ? Qui concernent-ils ?* L'ouvrage électronique publié par l'IIEP, sous la direction de Susan D'Antoni, *The Virtual University: models and messages. Lessons from case studies*, servira de base aux discussions. Le forum sera l'occasion d'une large consultation visant à identifier les grands enjeux politiques et à établir un consensus sur le niveau le mieux adapté à leur résolution – institutionnel, national et/ou international. Pour vous inscrire, envoyez un message à : [virtual.university@iiep.unesco.org](mailto:virtual.university@iiep.unesco.org)

Les deux publications sont disponibles pour téléchargement sur le site de l'Institut : [www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep)

## LE RÉSEAU DES ANCIENS

Le réseau des anciens fonctionne de nouveau, depuis l'installation d'un nouveau logiciel de support. Si vous êtes un ancien stagiaire du PFA, contactez-nous.

## COURS D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

L'IIEP conviera plusieurs ministères et organisations à participer aux quatre cours d'enseignement à distance prévus pour 2004 :

- **Gestion des partenariats université/entreprises et activités génératrices de revenu pour les universités d'Asie du Sud** (avril 2004).
- **Diagnostic du secteur éducatif en Afrique** (septembre 2004).
- **Gestion des partenariats université/entreprises pour les universités d'Europe de l'Est et de l'Ouest** (octobre 2004).
- **Gestion de projets et évaluation de l'éducation dans les pays francophones d'Afrique** (fin 2004).

## CONTACT POUR L'INSTITUT VIRTUEL

Susan D'Antoni  
[s.dantoni@iiep.unesco.org](mailto:s.dantoni@iiep.unesco.org)  
ou sur le site web de l'IIEP  
[www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep)

## IIEP-BUENOS AIRES

### Sixième cours régional sur « La planification des politiques éducatives »

Le sixième cours régional de l'IIEP-Buenos Aires sur « La planification des politiques éducatives » s'est déroulé dans les locaux du bureau régional de l'IIEP à Buenos Aires, du 1<sup>er</sup> septembre au 28 novembre 2003. Les 22 participants venaient d'Argentine, du Brésil, de Bolivie, de Cuba, de l'Équateur, du Honduras, du Mexique, du Paraguay, du Salvador et de l'Uruguay.

Plusieurs modifications ont été introduites cette année dans la formation, pour l'harmoniser avec le nouveau programme de Mastère de l'IIEP-Paris. Un module sur « La recherche en éducation » a été inclus et la question des « Stratégies éducatives » devient un thème horizontal. Plusieurs activités actuelles, liées aux recherches de l'IIEP-BA, ont été intégrées,

pour consolider les liens entre la recherche et la formation avec, notamment, un atelier conçu pour examiner une série de programmes latino-américains visant à améliorer l'équité de l'éducation, qui fait partie du module « Diagnostic du secteur éducatif », ainsi que plusieurs activités de recherche pour aider les participants à analyser en profondeur les relations entre l'éducation et l'équité en Amérique latine.

À l'instar des sessions précédentes, la question des compétences professionnelles en gestion de l'éducation a été abordée, avec l'organisation de deux ateliers-séminaires sur le travail en équipe et la communication, et tout au long de la formation, l'accent est mis sur les techniques d'exposé. Des intervenants étrangers,

notamment des ministres nationaux ou provinciaux et des représentants des bailleurs multilatéraux, se sont adressés aux stagiaires.

Un voyage d'études a été organisé, du 10 au 14 novembre, dans deux provinces argentines – Córdoba et La Pampa – qui introduisent de grandes réformes structurelles dans leurs systèmes éducatifs afin d'augmenter les inscriptions dans le primaire et le secondaire. Elles ont également consacré d'immenses efforts à l'amélioration de leurs modèles de gestion administrative. Un atelier d'intégration sur l'allocation des ressources en période d'ajustement budgétaire a conclu la formation.

IIEP-Buenos Aires  
[información@iiep-buenosaires.org.ar](mailto:información@iiep-buenosaires.org.ar)



# Activités de l'IIPE

## Atelier de l'ANTRIEP sur « La gestion réussie des écoles »

Katmandou, Népal  
15-18 décembre 2003

Organisé en coopération avec la Commission nationale népalaise pour l'UNESCO, à l'intention des institutions membres de l'ANTRIEP.

**Contact : a.de-grauwe@iiep.unesco.org**

## Forum sur « La stratégie éducative et la mise en oeuvre du programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) »

Alger, Algérie  
10-14 janvier 2004

Organisé conjointement avec l'UNESCO et le BIE, pour lancer les travaux du PARE, avec les responsables des trois ministères concernés.

**Contact : p.runner@iiep.unesco.org**

## Atelier sur « La décentralisation de l'éducation et son impact à l'échelon local »

Dakar, Sénégal  
26-29 janvier 2004

Organisé en coopération avec le ministère sénégalais de l'Éducation et le bureau de l'UNESCO à Dakar, pour des participants du Bénin, de Guinée, du Mali et du Sénégal.

**Contact : a.de-grauwe@iiep.unesco.org**

## Séminaire sur « Le renforcement des capacités de pilotage des résultats éducatifs par région, sous-région et aire de recrutement »

Rabat, Maroc  
Janvier/février 2004

Dans le cadre du programme d'appui à l'enseignement fondamental au Maroc, financé par la France, ce séminaire permettra d'élaborer et de mettre en oeuvre une formation pour les responsables éducatifs, les inspecteurs en planification et les inspecteurs pédagogiques de quatre académies pilotes, afin de les assister dans leurs démarches de décentralisation.

**Contact : e.kadri@iiep.unesco.org**

## Cours intensif de formation « La réforme de l'inspection scolaire pour l'amélioration de la qualité »

Maseru, Lesotho  
18-27 février 2004

Organisé en coopération avec la Commission nationale du Lesotho, ce cours intensif est conçu pour des participants venus en majorité de pays anglophones de la Communauté de développement de l'Afrique australe.

**Contact : a.de-grauwe@iiep.unesco.org**

## ACTIVITÉS IIPE-BA

### Premier atelier pour les centres d'innovation, projet @Ilis/INTEGRA

IIPE-Buenos Aires, Argentine  
Février 2004

Organisé pour 20 institutions éducatives d'Argentine, du Chili et de l'Uruguay sélectionnées pour servir de centres d'évaluation de l'utilité des technologies de l'information en éducation. Cet atelier discutera des projets mis en oeuvre par ces centres, avec l'aide de partenaires européens au cours des trois années prévues.

**Contact : información@iipe-buenosaires.org.ar**

### Séminaire pour l'Amérique latine sur « L'enseignement de nouvelles compétences de gestion dans le domaine de l'éducation »

IIPE-Buenos Aires, Argentine  
Mars 2004

Financé par la Fondation Ford et organisé dans le cadre du réseau ForGestión et du projet de formation complémentaire des enseignants à la gestion des politiques éducatives, ce séminaire analysera une série de modules de formation sur le leadership, le travail en équipe, la communication et la résolution de conflits, produits en deux versions : la première s'adresse aux professeurs d'université participant à la gestion et la seconde, aux chefs d'établissement dans les zones défavorisées.

**Contact : información@iipe-buenosaires.org.ar**

## Hommage au professeur Jean-Claude Eicher

Le professeur Jean-Claude Eicher, l'un des pionniers français de l'économie de l'éducation, s'est éteint le 20 octobre 2003.

Né en 1929, le professeur Eicher avait acquis une réputation dans le domaine de la recherche en éducation, qui s'étendait bien au-delà des frontières nationales. En 1971, il fonde à Dijon l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU), introduisant ainsi en France les concepts

modernes de l'économie de l'éducation.

Passionné par les problèmes d'éducation, il se consacre à l'amélioration des systèmes éducatifs dans les pays en développement, en s'intéressant plus particulièrement à la question des coûts. Son travail a marqué l'histoire de l'IIPE, où il a joué au fil des années un rôle de premier plan, comme membre du Conseil d'administration (1976-1984), membre du

Collège des consultants (1986-1995) mais aussi, depuis 1993, rédacteur associé de la collection « Principes de la planification de l'éducation ».

Ces différents mandats au sein de l'IIPE témoignent de l'engagement profond du professeur Jean-Claude Eicher en faveur de la planification de l'éducation. Sa disparition est une perte immense pour l'ensemble de la communauté éducative. □