

À l'intérieur...

Éthique et
transparence :Enquêtes de suivi
page 4Codes de conduite
pour enseignants
page 6

ÉPT :

Alphabétisation
et pauvretéEnseignants
contractuelsÉducation pour les
populations rurales
pages 8-10Pakistan : mesures
d'urgence à l'épreuve
page 11VIH/sida et
éducation
page 12Amérique latine :
Bourses pour le
secondaireNouvelles technologies
pages 13-14Institut international de
planification de l'éducationwww.unesco.org/iipe
ISSN 0759-6979

Éthique et transparence: quels défis pour le système scolaire ?

Les décideurs et planificateurs chargés des questions d'éducation doivent mieux intégrer la lutte contre la corruption dans leur travail quotidien. Comment la corruption affecte-t-elle les ressources allouées aux institutions scolaires, la gestion de ces ressources ainsi que les résultats obtenus ? Telles sont les questions auxquelles le projet de l'IIPE « Éthique et corruption en éducation » s'intéresse depuis 2002, afin de distinguer des approches prometteuses favorisant une gestion plus transparente et responsable du système.

PLUSIEURS évolutions en cours au sein du secteur éducatif participent au renforcement ou au renouvellement de certaines pratiques de corruption. Parmi elles, la décentralisation (notamment en matière financière), l'autonomie des établissements, l'accent mis sur les enseignants pour améliorer la qualité, la privatisation d'une partie de l'offre et la globalisation du marché éducatif – en particulier au niveau de l'enseignement supérieur.

Décentralisation

Dans certains pays, la décentralisation du système éducatif a contribué à décentraliser les opportunités de corruption à un plus grand nombre d'acteurs. Une étude menée en Zambie montre ainsi que les fonds alloués aux écoles à la discrétion des autorités locales ont moins de chance de leur parvenir que les fonds répartis selon une formule d'allocation unique – surtout pour les établissements les plus pauvres. Mais même les formules d'allocation des ressources peuvent être détournées : les autorités locales (ou les écoles) peuvent être tentées de manipuler certaines données (effectifs inscrits, profils socio-économiques des élèves, résultats obtenus) pour obtenir davantage de ressources. Une étude menée en Australie, au Brésil, en Pologne et au Royaume-Uni montre ainsi que ces formules ne fonctionnent correctement que si la méthode de calcul utilisée est simple et connue de tous, si les informations collectées au niveau des écoles sont fiables et si la gestion des fonds dans chaque établissement suit des règles claires et fait l'objet de contrôles réguliers, internes ou externes.

Autonomie des établissements

La multiplicité des échelons administratifs impliqués dans le financement du système éducatif peut contribuer à accroître les sources de fuite (voir article p. 4). C'est pourquoi certains projets cherchent à verser directement les allocations aux écoles, afin de court-circuiter l'échelle administrative. Un projet mené en Indonésie avec le soutien de la communauté internationale a ainsi

suite page 3



Dans ce numéro

Éthique et transparence : quels défis pour le système scolaire ?	1	
Éditorial	2	
Bienvenue au nouveau directeur de l'IIPE	2	
Éthique et transparence :		
■ Enquêtes de suivi : le pouvoir de l'information	4	
■ Transparence et éducation dans les anciens pays communistes	5	
■ Responsabilité dans les écoles indiennes : les codes de conduites des enseignants	6	
■ Prévenir la corruption dans le secteur de l'éducation. Le travail de Transparency International	7	
■ Le centre de ressources anti-corruption Utstein. Un site web incontournable consacré à la lutte contre la corruption	7	
Éducation pour tous :		
■ Alphabétisation dans les stratégies de réduction de la pauvreté	8	
■ Enseignants non fonctionnaires : une solution face aux pénuries ?	9	
■ Séminaire ministériel sur « L'éducation pour les populations rurales en Afrique »	10	
■ L'éducation dans les stratégies pour la réduction de la pauvreté. Université d'été de l'IIPE 2005	10	
L'éducation en situation d'urgence :		
■ Pakistan : les normes minimales mises à l'épreuve	11	
VIH/sida et éducation :		
■ De l'importance de la recherche qualitative	12	
Enseignement secondaire :		
■ Amérique latine : les programmes de bourses d'études	13	
IIPE-BA : Éducation et nouvelles technologies – tendances en Amérique latine		14
Ouverture de la 41 ^e session du PFA	15	
Activités de l'IIPE et de l'IIPE-BA	16	
Conférence internationale de recherche du SACMEQ	16	



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

Toute correspondance doit être adressée à la :

Rédactrice en chef,

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 : s.heyman@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

Mieux vaut connaître l'ennemi

Les bonnes idées entraînent parfois de très mauvais effets et une anomalie peut détourner une réforme de son objectif.

Ces dix dernières années, de nouvelles politiques, introduites sous la forme de slogans évoquant la décentralisation, le soutien budgétaire, la privatisation, l'autonomie des enseignants ou la mondialisation, ont bouleversé le secteur de l'éducation. Mais chacun sait que l'enfer est pavé de bonnes intentions. Les projets conçus pour un impact spécifique peuvent produire des effets secondaires inattendus ou, pour reprendre une expression militaire, des dommages collatéraux.

Bien entendu, mieux vaut que les décisions soient adaptées aux conditions locales et que les responsables locaux et les enseignants, qui connaissent ces conditions, aient leur mot à dire à l'heure des décisions. La décentralisation prend alors tout son sens. Mais plus les niveaux et les acteurs susceptibles de prendre des décisions discrétionnaires sont nombreux, plus les risques de corruption ou d'abus sont élevés.

Bien entendu, mieux vaut que les nouvelles technologies assurent à chaque habitant de notre planète un accès aux meilleurs supports d'apprentissage disponibles. Mais dès lors que l'on peut acheter son diplôme sur Internet, on risque de voir se multiplier le marché de faux diplômes.

De l'avis général, l'enseignement et la formation proposés aux étudiants devraient être régis par des critères universels tels que la *performance*, pour obtenir un diplôme ou un certificat, la *compensation*, face à la pauvreté et à d'autres handicaps, l'*égalité*, en ce qui concerne la disponibilité des manuels et la présence d'enseignants bien formés, et la *validité* de l'information relative aux élèves

scolarisés et à leurs enseignants. Mais tous ces critères universels peuvent être mis à mal : c'est le cas lorsque les élèves paient les enseignants pour être reçus aux examens, lorsque les administrateurs détournent les sommes destinées aux écoles, lorsque les subventions pour les manuels scolaires sont empochées par des éditeurs privés ou des responsables publics d'achat ou lorsque les données sont falsifiées pour obtenir des financements injustifiés.

Ces pratiques de corruption ont un impact qui dépasse largement l'éducation. Elles freinent le développement, frappent les plus pauvres de manière disproportionnée, sont source de mécontentement social et sapent la croyance dans les institutions et dans la légitimité des pouvoirs publics. Une culture de corruption transforme aussi les injustices qu'elle produit en désillusion et consternation.

Pour agir, il faut savoir. En l'occurrence, il faut connaître les nombreuses formes que la corruption peut revêtir et son étendue potentielle. Mais il y a plus : il faut trouver les parades à adopter et savoir comment les rendre efficaces.

L'éducation pour tous ne passe donc pas seulement par la formation des enseignants et des planificateurs. Elle a également trait à l'efficacité des institutions, dont les procédures et la culture organisationnelle doivent être optimisées. Il s'agit en fait de façonner un environnement institutionnel plus large qui garantisse la transparence, la responsabilité et l'intégrité des administrations. Pour réaliser l'éducation pour tous, nous devons apprendre comment accomplir au mieux cette mission.

Gudmund Hernes
Directeur de l'IIPE

Bienvenue au nouveau directeur de l'IIPE

Le 1^{er} janvier 2006, Mark Bray prendra ses fonctions en tant que nouveau directeur de l'IIPE. Actuellement recteur de la faculté d'éducation de l'Université de Hong Kong, M. Bray a une longue carrière universitaire derrière lui. Il a également publié de nombreux ouvrages sur l'éducation, l'administration et le leadership. Son parcours professionnel l'a conduit de Papouasie-Nouvelle-Guinée au Kenya et au Nigeria en passant par la Géorgie, la Thaïlande, l'Indonésie ou encore l'Azerbaïdjan, où il travaillait comme consultant. Longtemps secrétaire général du Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée, il en a été élu président l'année dernière. Mark Bray est également un collaborateur de longue date de l'IIPE, qui a publié plusieurs de ses ouvrages.

Je suis donc ravi d'accueillir un si distingué successeur au poste de directeur de l'IIPE. J'en profite pour saluer les fidèles lecteurs de la *Lettre d'information de l'IIPE* que j'ai eu l'occasion de découvrir au fil de ces six dernières années, grâce à leurs réactions à mon éditorial.

Gudmund Hernes

effectivement permis d'augmenter le budget des écoles de manière significative – mais sous certaines conditions : mise en place de systèmes d'information fiables et facilement accessibles ; contrôle de l'allocation et de l'utilisation des ressources par un organisme indépendant, chargé d'effectuer régulièrement des contrôles et audits ; sensibilisation et responsabilisation des acteurs locaux encouragés à opérer un véritable « contrôle social » de l'utilisation des fonds et engagement du chef d'établissement et du président du conseil d'établissement dans le processus. Lorsque ces conditions n'ont pas été remplies, des cas de corruption ont été observés. L'expérience des « cartes citoyennes » [report cards] au Bangladesh plaide également en faveur de l'implication des utilisateurs du système dans le contrôle des ressources.

Accent mis sur les enseignants

L'édition 2004 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'UNESCO a mis l'accent sur le rôle clé des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Mais la diversité des mesures envisagées à leur égard ne tient pas toujours compte d'un certain nombre de réalités – comme leur taux d'absentéisme qui, selon une étude de la Banque mondiale, peut dépasser 25 %. Elles ne prennent pas non plus en compte certains comportements déviants, comme la collecte illégale d'argent par les enseignants pour admettre les enfants à l'école ou assurer leur promotion, leur réussite aux examens ou leur admission à l'université. Or, en matière d'éducation, éthique et corruption sont étroitement liées : l'attitude des enseignants est essentielle pour l'enseignement de règles et comportements éthiques. Comme le montre l'expérience du Canada, l'adoption de codes de conduite des enseignants peut favoriser un changement de comportements, sous réserve d'impliquer les enseignants dans leur conception et leur mise en œuvre et de mettre en place des procédures efficaces pour en faire respecter l'application (voir article p. 6).

Privatisation

La fiabilité du processus d'accréditation des établissements, fondamentale dans un contexte de privatisation de l'enseignement secondaire et supérieur, est mise à mal de diverses manières : critères de décision non transparents, versement de pots-de-vin,

contournement des règles (notamment par le biais du système de franchises), délivrance par les établissements scolaires d'informations erronées concernant leur accréditation, création d'institutions d'accréditation fictives, etc. Une revue des politiques menées par différents pays, dont l'Australie et les États-Unis, pour faire face à ces problèmes montre que certaines dispositions peuvent contribuer à assainir la situation, comme l'indépendance des établissements d'accréditation pour éviter toute collusion d'intérêt, ou encore l'accès du public à la liste des agences d'accréditation autorisées ainsi que des établissements ayant reçu une accréditation en bonne et due forme¹.

Globalisation

Le développement des nouvelles technologies favorise l'émergence de nouvelles formes de fraude académique à grande échelle : de nombreux sites Internet offrent aujourd'hui la possibilité d'acheter un diplôme en ligne. Parallèlement, l'internationalisation des flux d'étudiants et du marché de l'emploi rend difficile la vérification de l'authenticité des diplômes. Le marché des faux certificats ou faux diplômes est ainsi en pleine expansion. Certains établissements d'enseignement supérieur, qui s'efforcent pallier la contraction de leurs ressources en accueillant toujours davantage d'étudiants étrangers (auxquels ils font payer des frais d'inscription élevés) ferment les yeux sur de telles pratiques. Plusieurs initiatives en cours se révèlent indispensables pour contenir ces phénomènes et notamment : le fait de confier le processus d'organisation des examens à des entités indépendantes, de créer des bases de données centralisées sur les étudiants diplômés, de sanctionner les entreprises qui vendent des faux diplômes ainsi que leurs clients ou encore de développer des codes de bonnes pratiques dans l'éducation transnationale.

¹ Voir Hallak et Poisson : www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/polforum/Papers/Day2/HallakPoisson.pdf

Leçons à tirer

Premièrement, le monopole et l'absence de compétition concourent au développement de pratiques de corruption. Deuxièmement, l'absence d'informations et leur non-accessibilité par le grand public favorisent les opportunités de corruption, faute de contrôle social. Troisièmement, la bonne gouvernance requiert à la fois des outils comptables et d'audit appropriés et une capacité à les mettre en œuvre. Quatrièmement, il est impératif d'assurer l'indépendance et la neutralité des mécanismes de régulation et de contrôle, notamment en matière d'assurance qualité. Selon les contextes – pays en situation d'urgence et pays en transition (voir article p. 5) – ces questions se posent avec une acuité particulière et appellent à des mesures immédiates.

Plusieurs stratégies peuvent encourager l'adoption de « bonnes pratiques ». L'une consiste à diffuser largement les informations disponibles, à l'image de ce que l'IIPE s'efforce de faire à travers sa plate-forme d'information, ETICO. Une approche complémentaire consiste à former les décideurs et planificateurs de l'éducation à mieux évaluer et combattre les problèmes de corruption en éducation – depuis le lancement de son projet, l'IIPE a organisé sept activités de formation. Enfin, il apparaît indispensable de promouvoir le développement de réseaux d'acteurs ou d'institutions, aussi bien au niveau local que national ou international, pour lutter contre la corruption. Les actions menées par l'IIPE en collaboration avec le Groupe international pour la coordination de la lutte contre la corruption (IGAC), le Groupe de donateurs U4 (voir p. 7), la Fondation Soros (via l'Open Society Institute) ou encore l'ONG Transparency International (voir p. 7) vont dans ce sens.

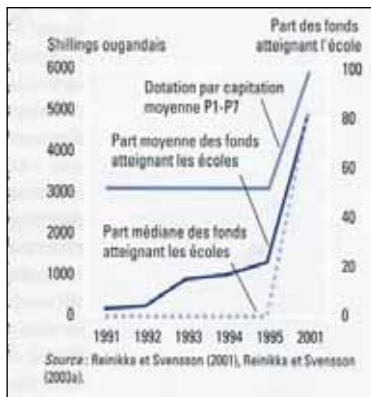
Jacques Hallak et Muriel Poisson
m.poisson@iiep.unesco.org

Le projet de l'IIPE en quelques chiffres

- Près de 300 références disponibles sur la plate-forme d'information, ETICO ;
- 8 publications sur des thèmes tels que la transparence du financement, la gestion des enseignants, les manuels scolaires, la fraude académique ou les cours d'enseignement privé ;
- 7 activités de formation, s'adressant à des décideurs et planificateurs de l'éducation, des représentants de la société civile, journalistes, enseignants ou représentants d'agences d'aide ;
- 5 partenaires clés : la Fondation Soros, Transparency International, le Groupe U4, le Groupe international pour la coordination de la lutte contre la corruption (IGAC) et la Banque mondiale.

Pour plus d'informations : www.unesco.org/iiep/fre/focus/etico/etico1.htm

Enquêtes de suivi : le pouvoir de l'information



Les écoles ougandaises reçoivent davantage de fonds après une campagne de presse
 Source: Banque mondiale. 2003. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : Mettre les services de base à la portée des pauvres*. Washington D.C. Disponible en ligne à : www.worldbank.org/

LES enquêtes montrent l'ampleur préoccupante des déperditions au niveau des ressources hors salaires : entre 49 % (Ghana) et 87 % (Ouganda) de ces fonds n'atteignent jamais les établissements scolaires.

L'Ouganda est le premier pays à avoir conduit une ESDP en 1996, auprès de 250 écoles primaires publiques, 18 administrations locales et trois ministères centraux. Les résultats de cette enquête permettent de dresser un tableau sans complaisance de la situation sur le terrain. Entre 1991 et 1995, seuls 13 % de l'allocation annuelle par étudiant accordée par le gouvernement central sont parvenus en moyenne aux écoles. En d'autres termes, 87 % de ces sommes ont été affectés par les responsables locaux à des fins autres que l'éducation – sans que l'on observe pour autant d'augmentation des dépenses dans d'autres secteurs. Des données empiriques indiquent que ces fonds ont été essentiellement utilisés à des fins personnelles, de clientélisme ou de financement d'activités politiques, comme en témoignent les nombreux articles de presse consacrés aux mises en examen de responsables locaux de l'éducation suite à la publication des conclusions de l'enquête.

Les ESDP montrent également que ces fuites interviennent à des niveaux bien précis de l'échelle administrative – principalement

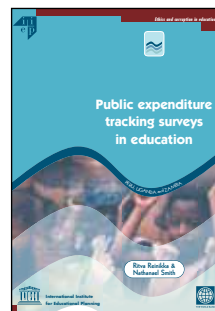
au niveau local – et que si, pour une année donnée, la majorité des établissements n'a reçu aucun financement, l'importance des fuites varie sensiblement d'un établissement à l'autre. Ce sont en fait les étudiants pauvres qui souffrent le plus de cette situation : à une augmentation de 1 % du revenu correspond en moyenne une augmentation de 0,3 % du volume de financement public atteignant l'école. L'analyse a pu établir que pour une grande part, ces variations sont dues aux interactions entre les responsables locaux et les écoles. Au lieu d'attendre passivement les fonds accordés par le gouvernement, les établissements ont fait jouer leur pouvoir de négociation vis-à-vis d'autres acteurs gouvernementaux afin d'obtenir un surcroît de financement.

À la suite de la publication des conclusions de la première ESDP en 1996, le pouvoir central ougandais s'est efforcé de redresser au plus vite la situation. Il a entrepris ainsi de publier dans la presse les montants des fonds alloués par les autorités centrales, et il a exigé que les écoles affichent les montants reçus au vu de tous. L'étude d'impact de cette campagne d'information a mis en évidence une nette amélioration des résultats enregistrés (voir graphique). Même si, globalement, les établissements ne reçoivent toujours pas la totalité de leur subvention (et si les retards persistent), les fuites ont été réduites, d'une moyenne de 78 % en 1995 à 18 % en 2001. Il convient de noter que cette réduction des fuites est bien plus importante pour les établissements ayant accès aux journaux : en moyenne,

ils ont pu augmenter leur financement de 14 % de plus que les établissements ne recevant pas la presse. En outre, la campagne d'information a eu un effet positif sur les inscriptions et les résultats scolaires (certificat de fin d'études primaires).

En bref, une initiative politique relativement peu coûteuse – large information du public via la presse – a permis à l'Ouganda de réduire nettement les déperditions des fonds publics alloués à l'enseignement primaire. Les établissements pauvres – qui, avant la campagne, avaient le plus de mal à réclamer leur dû aux responsables locaux – en ont été les premiers bénéficiaires. Cette expérience positive montre que la lutte contre la corruption peut être efficace dès lors que la réforme du processus politique et la révision des modes de régulation vont de pair avec un effort systématique d'information de la société civile sur ses droits et de renforcement de ses capacités à contrôler et dénoncer les abus du système.

Ritva Reinikka
 Directeur pays,
 Banque mondiale



Reinikka, R. et Smith, N. 2004. *Public expenditure tracking surveys in education*. Collection « Éthique et corruption en éducation ». Paris: IIPE-UNESCO.

Transparence et éducation dans les anciens pays communistes



CELA étant, on observe aussi des pratiques coupables dans le primaire et le secondaire. Ces pratiques existent dans de nombreux pays de l'ancien bloc communiste et ce phénomène pourrait menacer la consolidation de jeunes démocraties qui affichent pourtant des principes de responsabilité et de transparence.

Les indices de perception de la corruption dans les pays en transition sont bas¹, signe que leurs populations estiment que leurs hommes politiques et leurs responsables sont effectivement corrompus. Dans un ouvrage récent, Rasma Karklins² indique que la sévère répression en vigueur dans les régimes de type soviétique a conduit les populations à contourner la loi, par principe. À l'époque du parti communiste, rares étaient ceux qui considéraient que les institutions publiques étaient au service des citoyens et qu'elles étaient, en tant que telles, redevables de leurs actes devant eux. Avec l'effondrement du régime communiste, cette mentalité a ouvert la voie à des pratiques malhonnêtes, qui se sont répandues bien plus aisément dans les pays en transition que dans les démocraties occidentales.

Les pratiques de corruption dans l'éducation sont particulièrement préjudiciables, les jeunes générations en tirant la conclusion que la réussite ne passe pas par le travail mais bien par les pots-de-vin, les contacts personnels et la fraude. La corruption menace le fragile équilibre entre qualité de l'éducation, quantité de l'offre et équité de l'accès.

Les médias se sont fait récemment l'écho d'un nombre croissant d'actes de corruption ou de comportements malhonnêtes dans le secteur de l'éducation. La plupart concernent l'enseignement supérieur : admissions à l'université, fraude aux examens ou encore achat de diplômes par des étudiants n'ayant pas suivi les cours.

Dans le secondaire, la corruption peut prendre diverses formes et notamment, l'achat de bonnes notes pour les examens d'entrée, la vente des réponses d'examen, la collecte par les établissements de frais de scolarité supplémentaires non comptabilisés ou l'imposition par les enseignants de cours particuliers rémunérés. En Russie, on estime que 30 milliards de roubles (environ 1 milliard d'USD) sont dépensés chaque année en pots-de-vin pour accéder aux universités ou acquitter des droits d'entrée « requis » par les comités de sélection des étudiants³.

Souvent, ces pratiques trouvent leur explication dans des contextes sociaux et éthiques difficiles – notamment la médiocrité des salaires des enseignants. Le manque de prestige de la profession enseignante et le fait que ces pays soient incapables d'attirer les meilleurs diplômés dans les écoles normales – et doivent donc se rabattre sur ceux qui n'ont pas trouvé de salaire plus attractif ailleurs – sont l'un des facteurs entrant en ligne de compte. Les enseignants ont souvent un deuxième travail ou trouvent d'autres solutions pour améliorer leur maigre revenu. Il n'est ainsi pas rare de les voir proposer des cours particuliers, ce qui n'est pas forcément répréhensible – sauf s'ils exercent une pression sur les parents d'élèves en leur disant que leur enfant échouera s'il/si elle ne suit pas les cours en question. Cela constitue une charge supplémentaire pour les familles démunies et tend à renforcer les inégalités au niveau scolaire : seuls réussissent ceux qui en ont les moyens.

Plusieurs questions restent sans réponse : qui peut lutter contre ces pratiques et comment ? Comment faire en sorte que l'éducation publique soit transparente, libre de toute discrimination et non corrompue ? Certains pays – à l'image de l'Arménie, de la Géorgie, de la Lituanie et de la Pologne – ont pris acte de ces difficultés et engagé différents programmes anti-corruption.

L'une des solutions consiste à instaurer des mécanismes de surveillance publique qui garantissent la transparence du processus décisionnel et qui rendent les fonctionnaires responsables des dépenses publiques.

Une transparence accrue pourrait également être obtenue grâce à une coopération entre associations et réseaux éducatifs locaux et internationaux. Les ONG pourraient jouer le rôle d'intermédiaires entre les citoyens

et les gouvernements afin de garantir une gestion transparente des fonds publics alloués à l'éducation et un libre accès à l'information – prévenant de ce fait toute mauvaise pratique ainsi que l'existence de « coûts cachés » dans l'éducation.

Indra Dedze
Open Society Institute,
Budapest, Hongrie

1. Transparency International. 2004. *Indices de perception de la corruption 2004*. Disponible en ligne : www.transparency.org

2. Rasma Karklins. 2005. *The system made me do it. Corruption in post-communist societies*. M.E. Sharpe : Armonk, New York.

3. *Rosjiskaja Gazeta*. 2005.

Responsabilité dans les écoles indiennes : les codes de conduite des enseignants



© UNESCO/B. O'Malley

Le comportement des enseignants et du personnel scolaire dans le cadre d'activités de développement, ou, plus largement, de leur vie professionnelle, apparaît déterminant pour garantir une éducation de qualité, quel que soit le pays considéré. Dans le cas de l'Inde, par exemple...

En Inde, l'absentéisme touche près d'un quart des enseignants des écoles primaires contrôlées par l'État et a de graves incidences sur le processus scolaire¹. Les enseignants sont en effet censés accomplir une mission primordiale, en assurant le développement personnel des élèves et la transmission des valeurs essentielles de la société. D'où l'importance des initiatives visant à améliorer la qualité des enseignants.

Une recherche menée en Uttar Pradesh (U. P.), dans le cadre d'une étude internationale comparée centrée sur l'Asie du Sud, s'est intéressée au « Code de l'éducation » de l'U. P. – à savoir un corpus de règles, réglementations et arrêtés visant à garantir l'équité, l'efficacité et la qualité de l'éducation dans cet État. Après avoir interrogé un groupe représentatif d'acteurs (enseignants, administrateurs, décideurs, représentants des syndicats d'enseignants, parents et membres des communautés) sur la manière dont chacun percevait les questions de responsabilité, de transparence et de corruption au niveau de l'école, les chercheurs se sont intéressés aux codes de conduite des enseignants, à leur conception, leur mise en œuvre et leur impact.

Plusieurs champs possibles de mauvaises pratiques impliquant des enseignants ont été mis à jour, avec des degrés de gravité variables: gestion des ressources humaines, cours particuliers, achat de matériel, examens scolaires et qualifications, détournements et mauvaise gestion des fonds scolaires ou encore assiduité et absentéisme. Le problème tient en partie à la manière dont les codes de conduite ont été développés et mis en œuvre – extrêmement centralisée et n'impliquant guère les parties intéressées. Peu d'enseignants ont connaissance de ces

codes, dans la mesure où ils ont du mal à en obtenir un exemplaire et où ceux qui y ont accès ne savent pas comment les utiliser concrètement.

Les codes existants sont généralement appréciés pour leur utilité et leur pertinence, même si la capacité à les faire respecter reste limitée. La plupart des enseignants et du personnel connaissent mal les procédures pour porter plainte, leur formation professionnelle n'abordant généralement pas cette question. De plus, s'ils portent effectivement plainte, celles-ci sont rarement prises au sérieux. Un certain nombre de contraintes sociales, économiques, politiques, administratives et institutionnelles liées à des problèmes de corruption systématique et de manque de transparence entravent en effet la bonne application des codes.

L'impact des codes sur l'éthique et le professionnalisme des enseignants et du personnel est largement lié à l'environnement extérieur : niveau de corruption du système, conscience générale des droits civiques, volonté politique d'améliorer la transparence et la responsabilité, capacité et volonté des organisations de la société civile de participer aux programmes de développement, efficacité et transparence des médias et, par dessus tout, émergence de groupes de pression sur le terrain. Dans le cas de l'Uttar Pradesh, les codes ont été utilisés avant tout comme des instruments de gouvernance au service des administrateurs et des responsables.

L'intérêt des codes pour améliorer l'éthique et le professionnalisme des enseignants et, partant, la qualité de l'éducation, n'a pas été vraiment souligné. Ils ont pourtant un impact positif notoire sur le comportement professionnel des enseignants et le degré de transparence et de responsabilité de

l'éducation : on observe une diminution des pratiques douteuses lors des examens, la résolution de dilemmes moraux sur le lieu de travail ainsi qu'une amélioration de la gestion des fonds et des relations humaines dans les établissements scolaires. Les effets des codes sur la gestion des ressources humaines ou les cours particuliers restent toutefois restreints.

L'éthique professionnelle des enseignants dépend pour beaucoup de la nature et de la qualité de la gouvernance politique et éducative, mais aussi des institutions en place. La simple élaboration de codes ne suffit pas à en garantir l'application. Ils devraient servir à renforcer les valeurs et l'engagement professionnel des acteurs du système au lieu d'être de simples outils administratifs. Les tentatives visant à améliorer le comportement professionnel et éthique des enseignants devraient ainsi prévoir des réformes centrées sur la responsabilité des agents de niveau intermédiaire et des administrateurs de l'éducation. Elles devraient s'intéresser aussi à un partage plus transparent des informations, à la simplification des procédures administratives, à l'amélioration du comportement éthique et professionnel des représentants des citoyens, au renforcement des institutions sociales et politiques, à la création de bases de données sur le respect et l'application des codes et, enfin, au renforcement des capacités des principales parties prenantes.

B.P. Khandelwal, ancien directeur, et K. Biswal, chercheur associé, Institut national pour la planification et l'administration de l'éducation (NIEPA), Inde

¹ Kremer, M. et al. 2004. *Teacher absence in India*. Document de travail, département d'économie, Université d'Harvard.

Prévenir la corruption dans le secteur de l'éducation

Le travail de Transparency International

TRANSPARENCY INTERNATIONAL (TI) est une organisation non gouvernementale dédiée à la lutte contre la corruption. Alors que son secrétariat international, à Berlin, œuvre au niveau mondial, ses quelque 90 organisations membres indépendantes réparties dans le monde mènent à bien projets et campagnes à l'échelon national. La plupart d'entre elles interviennent dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la mobilisation citoyenne. TI est convaincu de l'importance primordiale de l'éducation dans la lutte contre la corruption : les pratiques de corruption qui s'y manifestent compromettent sa qualité et son équité et sont incompatibles avec l'une de ses grandes finalités – former des citoyens respectueux des lois et des droits de l'homme.

Depuis 2004, les organisations membres de TI dans 14 pays ont mené à bien des micro-projets pour évaluer l'étendue et les formes de corruption dans l'éducation. Il s'agissait notamment de réaliser des sondages sur la perception de la corruption dans l'éducation de base et l'enseignement supérieur, de contrôler l'achat de manuels scolaires et des contrats de construction d'établissements, d'évaluer l'efficacité de la participation des populations dans la gestion des établissements, ou de conduire des enquêtes de suivi des dépenses publiques. L'Argentine, la Bosnie-Herzégovine, le Brésil, le Burundi, la

Géorgie, le Kazakhstan, le Népal, le Mexique, le Nicaragua, le Niger, la Sierra Leone, l'Uruguay, le Venezuela et la Zambie ont participé à cette initiative. Les comptes rendus révèlent de nombreux cas d'utilisation sous-optimale et malhonnête des ressources éducatives – mais ils proposent aussi des exemples d'engagement civique et d'implication qui ont permis d'améliorer la délivrance de l'éducation. Les résultats seront publiés en novembre 2005.

Dans la lignée de ce programme, TI envisage de lancer à court terme un projet de « Surveillance de l'éducation en Afrique », qui s'efforcera d'accroître la participation des citoyens au pilotage des dépenses d'éducation dans certains pays africains bénéficiant de l'Initiative accélérée. Pour TI en effet, l'EPT ne deviendra réalité que lorsque les questions de corruption et de mauvaise gestion du secteur de l'éducation auront été résolues. Ce projet sera conduit par des organisations membres de TI avec le soutien de son secrétariat.

Bettina Meir
Transparency International, Berlin

Pour plus d'informations, consulter le site de Transparency International: www.transparency.org

Le centre de ressources anti-corruption Utstein

Un site web incontournable consacré à la lutte contre la corruption

LE CENTRE DE RESSOURCES ANTI-CORRUPTION UTSTEIN (U4) est un centre virtuel créé par le groupe d'agences Utstein (Allemagne, Canada, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède) afin de renforcer leurs partenariats en faveur du développement international. Ce centre a pour vocation d'être un outil interne de coordination et d'apprentissage entre les membres du groupe et leur personnel chargé du développement international. Il entend aussi faciliter les échanges d'informations et de réflexions dans le domaine de la lutte contre la corruption et faire partager au reste du monde ses leçons et expériences.

Pour le personnel des agences qui n'appartiennent pas au Groupe Utstein, le centre virtuel sur Internet est un moyen de faire le tri dans la masse d'informations circulant sur le web. Après trois années d'activités, le Centre propose dans ses pages thématiques et ses sections « Focus » les informations les plus pertinentes sur un grand nombre de problématiques connexes.

Pour l'équipe du Centre de ressources, les dynamiques à l'origine de la corruption ou qui lui sont propices sont spécifiques à chaque pays et à chaque secteur. Des interventions ciblées seront donc probablement plus efficaces et auront des

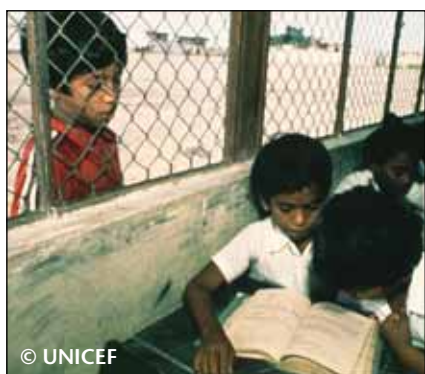
résultats plus durables. Or, les agences de développement semblent agir à l'encontre de ce constat, en orientant l'essentiel de leurs ressources vers des approches conventionnelles de lutte contre la corruption – nouvelles réglementations et institutions mais aussi soutien aux campagnes anti-corruption. Ces méthodes n'ont pourtant guère réussi à endiguer sensiblement les pratiques de corruption.

Les interventions en faveur du développement auraient tout à gagner d'une lutte contre la corruption menée secteur par secteur. Grâce à son partenariat stratégique avec l'IIPE, le Groupe U4 souhaite renouveler les initiatives anti-corruption menées dans le secteur de l'éducation, en publiant les dernières leçons apprises et les meilleures pratiques observées dans ce secteur. Il prévoit en outre d'organiser des sessions de formation avancée sur ces questions à partir de l'automne 2005.

Harald Mathisen, Coordonnateur du groupe U4

Pour découvrir le centre de ressources : www.u4.no
Pages sur l'éducation: www.u4.no/themes/education/main.cfm

Alphabétisation dans les stratégies de réduction de la pauvreté



Pour la préparation du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006* « *L'alphabétisation, un enjeu vital* »¹, l'IIPE a entrepris une recherche documentaire sur la place de l'alphabétisation dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) pour voir si l'alphabétisation fait partie des facteurs jugés importants pour la réalisation de l'éducation pour tous et des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Voici les conclusions tirées de 56 DSRP².

Les stratégies de réduction de la pauvreté (SRP) envisagent la pauvreté comme une problématique pluridimensionnelle. Le volet « développement humain » de ces stratégies est fondamental – parce que les secteurs sociaux sont intégrés dans la lutte contre la pauvreté mais aussi parce qu'ils introduisent une approche plus globale d'un problème complexe.

Les diagnostics de la pauvreté posés par la plupart des DSRP établissent un parallèle entre l'analphabétisme et les différents aspects de la pauvreté : faiblesse du revenu, manque d'autonomie et accès limité aux services sociaux, dont l'éducation. Les segments les plus vulnérables de la population (femmes, jeunes, ruraux et minorités ethniques) sont ceux qui affichent le plus fort taux d'analphabétisme. L'analphabétisme est présente dans différents chapitres des DSRP (éducation, santé, agriculture, gouvernance, employabilité, etc.), ce qui confirme le caractère transversal et complexe du problème.

Pourtant, à peine un DSRP sur cinq définit l'alphabétisation. Sept d'entre eux la décrivent comme l'aptitude à lire et à écrire ; deux la caractérisent en termes d'années de scolarisation et deux autres introduisent la notion de numératie. Quelques-uns, pour la plupart des pays d'Europe centrale et orientale, renvoient au concept d'« e-alphabétisation ».

Si la question de l'analphabétisme est largement présente dans les DSRP, ces documents proposent peu de stratégies détaillées pour combattre le phénomène. Parmi les solutions envisagées, la plus fréquente revient à développer l'offre d'enseignement primaire. Les objectifs d'EPT de qualité, d'accès, d'équité et de pertinence amélioreraient ainsi l'alphabétisation des

jeunes. Trente-six pays évoquent des programmes d'éducation non formelle destinés aux adultes, aux jeunes et à ceux qui ont abandonné l'école – sans pour autant les détailler, ce qui interdit d'appréhender vraiment les mesures envisagées. Les campagnes d'alphabétisation ne sont envisagées que dans quelques pays (12) où les taux d'analphabétisme sont très élevés, proches des 80 %. Alors que le Tchad reconnaît la nécessité de lancer de toute urgence une vaste campagne d'alphabétisation, d'autres envisagent des actions plus limitées en direction de populations bien spécifiques (bergers ou minorités ethniques, par exemple). Seuls quatre pays prévoient des programmes de post-alphabétisation – ce qui soulève une question pratique : comment ces pays entendent procéder pour fournir aux populations fraîchement alphabétisées un environnement propice à l'instruction ? À l'autre extrémité du spectre, les pays ayant des taux d'alphabétisation élevés – en Europe orientale et en Asie centrale – ne semblent pas intégrer l'analphabétisme résiduel.

On peut déduire de ce qui précède que les DSRP n'accordent pas suffisamment d'importance à l'éradication effective de l'analphabétisme. D'autant que le manque de suivi s'ajoute à l'opacité du financement. Les taux d'alphabétisation ne sont pas systématiquement ventilés par sexe ou lieu de résidence (zones rurales/zones urbaines) – ce qui interdit en général de contrôler les progrès de l'alphabétisation dans les deux groupes visés en priorité par les DSRP (les femmes et les ruraux). Les DSRP pèchent aussi fréquemment par l'absence de critères de référence qui, lorsqu'ils sont mentionnés, reposent sur des hypothèses non explicitées.

Enfin, la fiabilité des sources de données est problématique : la plupart des pays tirent leurs données sur l'alphabétisation d'enquêtes auprès des ménages – ce qui revient à demander aux gens d'évaluer eux-mêmes leur niveau... Un seul pays a effectivement réalisé une enquête consacrée à l'alphabétisation.

Le financement des programmes d'alphabétisation pose également problème : 38 des 56 DSRP étudiés n'évaluent pas le coût de ces programmes. Seuls 12 d'entre eux allouent explicitement des fonds de leurs budgets ordinaires. Si le premier agent d'exécution reste le ministère de l'Éducation, un certain nombre de pays répartissent cette responsabilité entre plusieurs ministères (Affaires féminines ou Agriculture). Certains DSRP évoquent aussi des partenariats avec des ONG ou des organisations communautaires pour la mise en œuvre et le financement des actions d'alphabétisation. Ce qui souligne le caractère intersectoriel de l'analphabétisme.

Pour les OMD, l'alphabétisation n'est pas un objectif prioritaire. Pourtant, l'accent mis sur la qualité de l'enseignement primaire devrait améliorer les taux d'alphabétisation des jeunes. À l'inverse, le Cadre d'action de Dakar vise spécifiquement l'alphabétisation. Les défaillances révélées sur le pilotage, le financement et le choix des stratégies laissent planer un doute sur la concrétisation de l'objectif de Dakar de réduire de moitié l'analphabétisme d'ici 2015.

Emmanuelle Suso
e.suso@iiep.unesco.org

¹ UNESCO. 2005. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*. « *L'alphabétisation, un enjeu vital* ». Paris. Disponible en ligne : www.unesco.org/

². Voir aussi l'article sur l'Université d'été 2005 de l'IIPE, page 10.

Enseignants non fonctionnaires : une solution face aux pénuries ?



© UNESCO/M. Borg

Désireux de contribuer au débat sur un sujet aussi complexe, l'IIEP a passé en revue l'expérience récente de trois pays en la matière : le Cambodge, l'Inde et le Nicaragua. Parallèlement, il s'est intéressé aux tendances récentes des politiques adoptées en Angleterre et en Suède vis-à-vis des enseignants. Une synthèse de ces travaux devrait paraître prochainement, dont nous vous proposons d'ores et déjà les conclusions.

La pratique qui consiste à recruter des enseignants non fonctionnaires à la place des titulaires habituels – et en général pour un salaire inférieur – est désormais assez répandue en Afrique de l'Ouest où, plusieurs pays emploient plus de la moitié de leurs enseignants avec cette forme de contrat. Dans certains cas, c'est devenu la seule voie d'accès à un vrai poste d'enseignant.

Si la logique qui conduit à ouvrir davantage l'école à un plus grand nombre d'élèves à moindre coût fait des enseignants non fonctionnaires une alternative séduisante pour des gouvernements confrontés à des contraintes budgétaires mais engagés à réaliser l'objectif d'EPT d'enseignement primaire universel d'ici 2015, la nécessité d'assurer des apprentissages de qualité impose une évaluation sérieuse des conséquences d'une telle politique sur le terrain.

Le problème vient du fait de la diversité des types d'enseignants entrant dans la catégorie « non fonctionnaires » (para-enseignants, enseignants volontaires, enseignants communautaires) et de la variété des objectifs poursuivis avec leur embauche. En règle générale, les enseignants sous cette forme de contrat n'ont pas les mêmes conditions d'emploi que leurs collègues. Ils ne sont pas des fonctionnaires et leurs contrats ne dépassent habituellement pas un an. Leurs salaires sont inférieurs et ils bénéficient rarement des autres avantages sociaux. Le niveau minimal d'éducation exigé dans leur cas varie d'un pays à l'autre – ainsi que la formation et le soutien professionnels qui leur sont proposés, le nombre de renouvellements de contrat possible et l'autorité chargée de les recruter.

Les motifs de leur recrutement varient

également : améliorer l'accès dans des zones éloignées ; assurer une scolarité dans les situations post-conflit face à une pénurie totale d'enseignants ; desservir des minorités ethniques en employant des locaux, capables de mieux communiquer avec les élèves et leurs parents ; améliorer les taux d'encadrement dans les écoles publiques ; offrir un emploi aux jeunes diplômés ; utiliser une stratégie bon marché pour améliorer rapidement l'accès à l'enseignement primaire.

Si l'on en juge par les expériences étudiées en revue par l'IIEP, les enseignants non fonctionnaires ont non seulement contribué à élargir l'accès, notamment dans les zones rurales où les autres enseignants font défaut ou ne souhaitent pas être nommés, mais aussi à améliorer l'équité, en répondant aux besoins d'éducation de minorités ethniques. Mais leur impact sur la qualité est moins patent. Étant donné l'extrême diversité des qualifications et formations des enseignants et la piètre qualité globale de l'éducation dans ces pays, il est difficile d'identifier la contribution des enseignants non fonctionnaires à cet égard. Des tentatives improvisées de suppression des postes d'enseignants non fonctionnaires ont pourtant entraîné un brutal repli qualitatif, les classes étant encore plus surchargées et le temps réservé aux apprentissages encore moins long.

La présence dans un système d'enseignants non fonctionnaires crée de nouvelles difficultés de gestion. Le manque habituel de transparence et l'inefficacité des politiques de déploiement ont parfois favorisé l'émergence de pratiques de corruption et des abus dans la nomination des enseignants

non fonctionnaires. Enfin, l'impact social de ces divers groupes d'enseignants, ayant des contrats et des conditions d'emploi différents, doit également être pris en compte.

Les expériences analysées montrent que les enseignants non fonctionnaires pourraient avoir une incidence plus positive sur les systèmes éducatifs si leur formation, leur recrutement et leur carrière étaient gérés dans le cadre d'une politique des enseignants intégrée et cohérente. Les initiatives et les expériences de pays développés, également confrontés à une pénurie d'enseignants compétents, pourraient se révéler utiles pour l'élaboration d'un cadre de ce type. La volonté de diversifier et de rendre plus flexible la profession enseignante transparaît clairement dans les dernières réformes engagées par l'Angleterre et la Suède. Si la Suède a introduit des salaires différenciés en fonction des compétences et performances des enseignants, l'Angleterre a restructuré tout le personnel scolaire afin d'optimiser l'emploi du personnel de support et garantir ainsi que les enseignants consacrent l'essentiel de leur temps et de leur attention à répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves.

Les leçons de ces expériences pourraient inciter d'autres pays à rendre leur corps enseignant plus efficace et plus flexible. Elles pourraient aussi inspirer des solutions pour pallier au mieux la pénurie d'enseignants.

Yaël Duthilleul
y.duthilleul@iiep.unesco.org

Pour plus d'informations :
www.unesco.org/iiep/eng/research/basic/teachpols.htm

Séminaire ministériel sur « L'éducation pour les populations rurales en Afrique »

Addis Abeba, Éthiopie, 7-9 septembre 2005

Les ministres de l'Éducation et de l'Agriculture, des Pêches et du Développement rural de onze pays africains¹ se sont réunis pour un séminaire sur *L'éducation pour les populations rurales en Afrique* accueilli par le gouvernement éthiopien et conjointement organisé² par la FAO, l'IIPE-UNESCO et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Il s'agissait de faire de l'éducation pour les populations rurales l'une des priorités des plans nationaux d'EPT et une composante centrale des initiatives en faveur des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Bien que majoritaires en Afrique subsaharienne, les populations rurales sont plus durement frappées par la pauvreté, la faim, la malnutrition et l'analphabétisme que les populations urbaines. De nombreux délégués, ministres, hauts responsables et représentants d'organismes de coopération ont indiqué qu'en dépit des progrès et de l'impact significatifs enregistrés, il restait beaucoup à faire pour améliorer l'accès à l'éducation des populations et communautés rurales et aussi la qualité et la pertinence de l'offre. Les délégués ont souligné la diversité de ces populations et insisté sur la nécessité de remédier aux inégalités entre zones urbaines et zones rurales. Malgré des divergences en termes de priorités et de stratégies

de scolarisation, d'éducation non formelle et de développement des compétences professionnelles, les participants ont reconnu qu'il fallait cibler en priorité les populations rurales les plus démunies afin de leur donner les moyens de leurs aspirations sociales, culturelles et économiques.

Les ministres ont décidé d'unir leurs efforts en vue d'améliorer l'éducation dans les zones rurales. Le communiqué ministériel énonce des recommandations pour le suivi – notamment une meilleure coordination interministérielle et intersectorielle et l'octroi de ressources additionnelles en faveur de l'éducation pour les populations rurales³. Les participants ont par ailleurs décidé de présenter les résultats et les recommandations de ce séminaire lors de la prochaine réunion du groupe de haut niveau sur l'EPT, à Beijing (28-30 novembre 2005).

Keith Holmes

k.holmes@iiep.unesco.org

¹ Afrique du Sud, Burkina Faso, Éthiopie, Guinée, Kenya, Madagascar, Mozambique, Niger, Ouganda, Sénégal et Tanzanie.

² Avec le soutien financier de la coopération italienne du Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation et la Banque mondiale.

³ Voir www.fao.org/sd/erp, www.adeanet.org et le prochain numéro de la *Lettre d'information de l'ADEA* (octobre-décembre 2005 à paraître).

L'éducation dans les stratégies pour la réduction de la pauvreté

Université d'été de l'IIPE, Paris, 29 août - 9 septembre 2005

Depuis une dizaine d'années, la coopération internationale s'appuie sur un discours privilégiant les stratégies de lutte contre la pauvreté qui doivent être conduites par les pays, rechercher l'appropriation des populations locales et être orientées vers les résultats. Les différents acteurs du secteur public et de la société civile sont invités à jouer un rôle plus important dans la formulation, le pilotage et l'évaluation de ces stratégies qui ont pour finalité d'améliorer les conditions de vie des populations les plus démunies. L'allègement de la dette et l'aide au développement sont de plus en plus souvent liés à l'approbation préalable des documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) ; ceux-ci doivent permettre aux pouvoirs publics, à la société civile et aux bailleurs de coordonner leurs actions, de les centrer sur les résultats et de se rendre mutuellement des comptes quant à leurs actions.

Le développement humain, la santé et l'éducation sont des volets importants d'un DSRP et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, de meilleures performances dans ces secteurs contribuent à accroître la productivité des pauvres et, par conséquent, leur revenu. Ensuite, un accès limité à l'éducation et aux services de santé est en soi un signe de dénuement des plus pauvres. En bref, l'éducation et la santé sont à la fois une finalité et un moyen de lutter contre la pauvreté. Alors que l'approbation d'un DSRP est l'une des conditions de l'éligibilité à l'Initiative accélérée, de nombreux ministères de l'Éducation sont encore peu sensibles à l'importance de ces documents.

L'Université d'été 2005 de l'IIPE, organisée en collaboration avec l'Institut de la Banque mondiale sur le thème *L'éducation et les stratégies de réduction de la pauvreté*, cherchait à renforcer les capacités des acteurs collaborant à l'élaboration du volet

« éducation » des DSRP. Quelque 38 personnes de 20 pays – officiels africains et asiatiques de ministères de l'Éducation ainsi que représentants d'agences d'aide, d'ONG et de bureaux de l'UNESCO – ont participé à cette formation couvrant les relations entre l'éducation et la pauvreté, le processus d'élaboration d'un DSRP, la préparation du chapitre consacré à l'éducation et, enfin, la planification et le suivi de la mise en oeuvre d'un DSRP. Deux vidéoconférences ont été organisées avec le directeur pays de la Banque mondiale pour l'Éthiopie et le chef économiste chargé de l'Asie du Sud à la Banque mondiale. Les discussions ont porté sur la nécessité d'instaurer un cadre macro-économique sain – la pauvreté ne pouvant pas être combattue sans croissance économique. L'obligation de privilégier les populations plus à risque (femmes, populations rurales, orphelins du sida et réfugiés) a également été soulignée ainsi que le besoin d'équilibrer les investissements entre infrastructures et secteurs sociaux.

Qu'est-ce qu'une stratégie de développement favorable aux pauvres en général et en matière d'éducation en particulier ? Quelles sont les mesures les plus efficaces pour encourager la participation des pauvres : faut-il privilégier l'offre (en créant davantage d'écoles et de centres d'alphabétisation) ou la demande (repas de midi, allocations sous condition de ressources et bourses) ? Comment s'assurer que l'augmentation rapide des effectifs ne nuise pas à la qualité ? Comment contrôler la faisabilité d'un programme et les capacités de mise en oeuvre, aux niveaux national et infra-national ? Toutes ces questions ont été abordées, parmi d'autres.

L'Université d'été 2006 sera organisée sur le même sujet et ouverte à des participants provenant de pays francophones.

Françoise Caillods / f.caillods@iiep.unesco.org

Pakistan : les normes minimales mises à l'épreuve

Une semaine avant le tremblement de terre qui a ravagé l'Asie du Sud, le bureau de l'UNESCO à Islamabad a accueilli le premier cours de formation de l'IIEPE sur les Normes minimales d'éducation en situation d'urgences, de crises et de reconstruction. Dans les opérations actuelles de secours, on constate, une fois encore, combien l'éducation est négligée.

J'AI reçu il y a quelques jours une triste nouvelle. L'un de nos collègues de l'ONG Ockenden International, à Peshawar, a perdu son fils et sa grand-mère lors du séisme du 8 octobre. Ils ont été écrasés par le toit de leur maison. Tragiques, ces disparitions donnent une dimension humaine à des chiffres tellement énormes qu'ils perdent pratiquement toute signification. Les estimations des Nations Unies au moment de rédiger ce texte faisaient état de plus de 48 000 victimes au Pakistan et au Cachemire. La découverte de nouveaux villages détruits et les travaux de déblaiement alourdissent chaque jour un peu plus le bilan humain.

Une réponse humanitaire

Les centaines de milliers d'enfants blessés et traumatisés, qui ont perdu leurs proches ou leur maison, ont certes besoin de couvertures et de compléments vitaminés hyper-protéinés mais cela ne suffira pas à les remettre sur pied. Pourtant, pour la plupart d'entre eux, c'est tout ce qu'ils recevront. Une partie de la communauté internationale considère encore que les interventions humanitaires d'urgence sont avant tout une opération matérielle. Dans le chaos qui suit une catastrophe naturelle ou lors des tourmentes d'une guerre civile, l'éducation apparaît comme un objet de luxe. Certains estiment que « l'on ne peut pas investir dans le développement de demain alors que des gens meurent aujourd'hui ». Ils ont tort ! Pour les enfants qui ont survécu au séisme, l'école peut devenir une source vitale de stabilité au milieu du chaos, même si elle a lieu sous une tente de fortune. C'est là qu'ils apprennent à se méfier de l'eau contaminée, des mines terrestres ou des bâtiments à moitié effondrés. Grâce au jeu

et à des activités constructives régulières, ils reprennent espoir en l'avenir et trouvent les moyens d'accepter l'inacceptable.

Des normes minimales globales

Dans la semaine précédant le tremblement de terre, 45 représentants d'ONG, d'organismes des Nations Unies et du Gouvernement pakistanais participaient à l'expérimentation de supports de formation consacrés aux « normes minimales », organisée par le bureau de l'UNESCO à Islamabad, l'IIEPE et le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE). Avec son programme « L'éducation en situations d'urgence et de reconstruction », l'IIEPE a contribué à l'élaboration de ces « normes minimales ». Les contacts et l'expérience acquis via l'INEE ainsi que des activités de formation, comme ce cours au Pakistan, viennent compléter les autres champs du programme : élaboration de supports et conduite d'études de cas, formation des ministères et de leurs partenaires pendant ou après un conflit et une catastrophe naturelle.

Un apprentissage actif

Les « normes minimales » couvrent différents domaines allant de la participation communautaire à l'évaluation, en passant par la pédagogie, la politique éducative et la coordination. Elles s'appliquent à tous types et phases d'urgence. Si la plupart des stagiaires ayant suivi le cours sur les MSEE au Pakistan œuvrent à l'éducation des réfugiés afghans, ils ont acquis des compétences extrêmement précieuses pour gérer les suites du séisme. Lors d'un exercice interactif de simulation, les stagiaires se sont servi des « normes minimales » pour pratiquer une première évaluation des



besoins des réfugiés dans l'État imaginaire de Zamborra. Répartis en petits groupes, ils ont réfléchi aux normes à privilégier pour concevoir un programme éducatif destiné aux populations de Xandia touchées par une coulée de boue. Dans un autre scénario, ils ont négocié avec les autorités et les agences pour assurer la reconnaissance formelle de l'éducation d'urgence offerte aux enfants d'Islandia. La formation dispense des compétences universelles et éternelles. Dans le contexte de l'éducation des réfugiés afghans, le manque de coordination entre agences internationales et la rigidité des politiques de certification de la part des autorités afghanes et pakistanaises rendent délicat tout retour au pays. Suite au récent séisme, les problèmes de coordination inter-agences et les querelles territoriales gênent considérablement les secours au Cachemire, une zone très disputée.

Des engagements non tenus

L'un des stagiaires, qui travaille pour une ONG internationale dans un autre domaine que l'éducation, a affirmé vouloir dès son retour faire tout son possible pour intégrer l'éducation dans les programmes d'urgence de son organisation. Cette agence, et la communauté humanitaire au sens large, auraient dû le faire depuis longtemps. Le rapport du Sommet mondial 2005 et le récent Examen des réponses humanitaires (HRR) relaient tous deux l'engagement des nations à intégrer l'éducation dans leurs interventions de secours humanitaire. Pourtant, deux semaines après le séisme du Pakistan, les promesses en faveur de l'éducation ne représentent que 4% des sommes totales demandées par l'ONU dans ses appels d'urgence et aucune n'a été encore concrétisée. On est loin du minimum.

Eli Wærum Rognerud
e.rognerud@iiep.unesco.org

De l'importance de la recherche qualitative

« *L'ensemble de ce qui compte ne peut pas être compté et l'ensemble de ce qui peut être compté ne compte pas* » (Albert Einstein)

SAVOIR combien d'enseignants vivent avec le sida ou combien d'élèves ont abandonné l'école du fait de l'épidémie est une information essentielle si les planificateurs et administrateurs de l'éducation veulent réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous. Mais ces données ne nous aident pas à comprendre pourquoi les gens sont infectés ou quels sont les facteurs de risque pour les enseignants, les élèves – et nous-mêmes. Elles ne permettent pas non plus de comprendre l'impact de l'opprobre et de la discrimination ni la détresse psychique que l'on éprouve à voir ses collègues et ses proches tomber malades et mourir. Pour mieux appréhender tout cela, il faut se poser les bonnes questions, « Pourquoi ? » « Comment cela se fait-il ? » et « Qu'est-ce que cela signifie ? », qui trouveront leur réponse dans une approche qualitative.

Lors des formations à la recherche quantitative, l'accent est souvent mis sur la conception des instruments de collecte de données – à l'image des enquêtes visant à recueillir des données objectives sur une population donnée. Dans une approche qualitative, le chercheur devient l'instrument de la recherche. La crédibilité des résultats de la recherche qualitative dépend donc largement des aptitudes d'interprétation qu'il/elle met en œuvre pour décrypter le monde social.

C'est pour aborder certaines de ces questions et peaufiner leurs techniques de recherche qualitative que 16 chercheurs du Réseau ouest et centrafricain de recherche en éducation (ROCARE) et quatre formateurs régionaux se sont retrouvés à Ouagadougou (Burkina Faso) pour un atelier de formation organisé par l'IIPE, avec le soutien de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Pendant cinq jours – du 4 au 8 juillet 2005 – ils ont pu découvrir diverses méthodes qualitatives

à utiliser pour étudier l'impact du VIH/sida, ses causes et les comportements qu'il provoque.

Bien sûr, amener quelqu'un – notamment un adolescent – à s'exprimer en toute franchise sur des questions habituellement taboues, comme tout ce qui est lié à la transmission sexuelle du VIH, est extrêmement délicat. Une approche prometteuse de collecte de données qualitatives consiste à faire écrire les gens. Les chercheurs peuvent ainsi demander aux participants de tenir un journal ou de consigner un certain nombre d'activités. Odile Akpaka, formatrice et chercheuse chevronnée originaire du Bénin, a ainsi présenté une session sur la rédaction comme outil de collecte de données. Le principe de base est de demander aux personnes participant à la recherche de réagir spontanément « par écrit » à un thème simple (*voir encadré*).

Le chercheur propose exactement le même scénario à chaque participant et les rédactions sont anonymes, pour favoriser une plus grande liberté d'expression. Outre son faible coût, puisqu'elle n'exige que du papier et des crayons, cette méthode est également très efficace : elle permet de recueillir un grand nombre d'informations auprès de plusieurs personnes en très peu de temps. Mais son avantage tient surtout



© UNESCO/D. Roger

au fait que les participants révèlent souvent des comportements et des significations qui auraient été occultés dans des données quantitatives et auraient exigé, pour les obtenir, énormément de doigté et de temps. Elle convient tout particulièrement aux élèves du secondaire qui sont habitués à ces exercices de rédaction.

La recherche quantitative et la recherche qualitative ne s'excluent pas – chacune a ses avantages et ses inconvénients. Dans le cas du VIH/sida – aux interactions multiples et complexes – une combinaison des deux pourrait aider les décideurs à concevoir et mettre en œuvre des programmes plus efficaces. Lorsque les croyances, les valeurs et les attitudes jouent un rôle important dans le comportement social, la recherche qualitative prend tout son intérêt.

Lucy Teasdale

l.teasdale@iiep.unesco.org

Exemples de sujets de rédaction

Un(e) élève dans votre école manque régulièrement les cours. La rumeur prétend qu'il/elle a le sida. Imaginez les réactions de ses camarades.

Ce jour-là, il pleut et une de vos camarades de classe accepte qu'un homme l'emmène à l'école en voiture. Le soir, elle est toute contente de le voir qui l'attend à la sortie de l'école, dans sa voiture. Avant qu'elle ne s'installe, il lui dit « J'ai un cadeau pour toi, mais je l'ai laissé chez moi. Viens chez moi, que je puisse te le donner. Ma femme n'est pas là ». À votre avis, que va faire votre camarade et quel conseil lui donneriez-vous ?

Amérique latine : les programmes de bourse d'études



Dans les années 1990, différentes stratégies ont vu le jour en Amérique latine pour résorber les inégalités des systèmes éducatifs nationaux. L'une d'elles consistait à accorder des bourses à des élèves d'origine modeste scolarisés dans des établissements secondaires publics, afin d'assurer leur maintien à l'école. L'IIPE a examiné les programmes mis en œuvre en Argentine, au Chili et au Mexique. Voici un aperçu des résultats¹.

En Argentine, le Programme national de bourses d'études (*Programa Nacional de Becas Estudiantiles*) est la colonne vertébrale du plan social d'éducation qui cherche à maintenir les adolescents à l'école en supprimant les obstacles économiques et sociaux qui perturbent leurs résultats et les conduisent à abandonner l'école. En 2003, ce programme a concerné 327 055 élèves inscrits aux deux derniers cycles de l'enseignement élémentaire général et au dernier cycle multimodal de trois ans qui les prépare au monde du travail ou à des études supérieures.

Au Chili, il existe trois programmes de bourse pour les élèves du secondaire : le *Beca Indígena*, pour les élèves de l'enseignement de base, secondaire et supérieur (en 2003, 28 301 bourses ont été accordées, dont 8 952 à des élèves du secondaire) ; la *Beca Liceo para Todos* (bourse Lycée pour tous), accordée aux élèves des écoles primaires les plus fragiles susceptibles d'abandonner (13 000 bourses accordées en 2003) ; et la *Beca Presidente de la República* (bourse du Président de la République) qui permet aux élèves doués, issus de familles modestes, de suivre des études secondaires et supérieures (40 694 bourses accordées en 2003, dont 22 475 à des élèves du secondaire).

Au Mexique, le programme *Progressa* pour l'éducation, la santé et la nutrition a été lancé en 1992. Rebaptisé *Oportunidades* en 2002, ce programme polyvalent – qui, au départ, avait pour vocation de lutter contre l'extrême pauvreté – offre désormais un ensemble de services intégrés de santé, d'éducation et de nutrition aux ménages les

plus démunis. Le volet « éducation » concerne des familles vivant dans l'extrême pauvreté : 4 355 927 bourses ont été accordées pour l'année scolaire 2002/2003, dont 1 330 589 à des élèves du secondaire et 436 751 à des élèves en fin de secondaire.

Tous ces programmes ont vu leur couverture et leurs budgets augmenter ces dernières années. Le succès du programme *Oportunidades* a ainsi inspiré des programmes du même type dans d'autres pays de la région.

Une analyse attentive de ces programmes débouche sur plusieurs constats :

- chaque programme fonctionne *via* le système éducatif et cherche à améliorer les taux de rétention scolaire, en s'assurant que les élèves des familles les plus modestes restent scolarisés. L'aide financière accordée par élève et par an varie d'un pays à l'autre, de 138 US\$ en Argentine à 214-267 US\$ au Chili et 285-367 US\$ au Mexique ;
- les critères et conditions diffèrent eux aussi. Dans certains cas, les familles doivent garantir un taux minimum d'assiduité, alors que dans d'autres, les élèves sont censés obtenir le diplôme ou des résultats spécifiés au départ ;
- malgré un prestige et une couverture accrus, ces programmes ne consomment qu'une part minime des budgets de l'État, qu'il s'agisse des dépenses d'éducation ou en pourcentage du budget du ministère de l'Éducation. Leur impact reste donc limité ;
- tous ces programmes se sont efforcés de fixer des critères de sélection et d'objectifs adaptés afin que les personnes visées

perçoivent effectivement les fonds qui leur sont destinés ;

- les données disponibles ne permettent pas d'évaluer précisément l'impact de ces programmes sur les résultats scolaires. Ces informations sont pourtant indispensables. Cela dit, plusieurs programmes ont amélioré les taux de rétention chez les élèves à risque ;
- il faut relier les programmes de bourses au soutien pédagogique fourni par les ministères de l'Éducation.

Imposer des conditions et demander aux bénéficiaires d'assumer une part de responsabilité pour obtenir leur bourse témoignent d'une nouvelle stratégie d'allocation des ressources, sans précédent en Amérique latine. Traditionnellement, les programmes de bourse s'efforçaient, avec un relent de paternalisme, de répondre aux besoins minimums. Aujourd'hui, les politiques d'allocation prouvent que l'on peut concevoir des stratégies novatrices d'appui à la politique publique en concentrant les moyens sur ceux qui en ont le plus besoin et, ce faisant, en améliorant l'efficacité des dépenses sociales.

Ana María de Andraca
Sociologue, Chili
amdeandraca@preal.org

¹ D'après De Andraca, A.-M. 2004. *Programas de beca estudiantiles: experiencias latinoamericanas*. [Programmes de bourses d'études : l'expérience de l'Amérique latine], IIPE-UNESCO, Paris. À paraître.

Éducation et nouvelles technologies – tendances en Amérique latine



Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont essentielles aux économies d'aujourd'hui et devraient faire partie des priorités des politiques éducatives. Les TIC ne sont pas la panacée en ce qui concerne la qualité de l'éducation, mais elles peuvent largement y contribuer. Cet article présente une série de politiques qui doivent être envisagées comme un tout cohérent.

LES TIC sont cruciales pour le développement économique de chaque pays et devraient faire partie des priorités des décideurs chargés de l'éducation. Au-delà d'une approche sectorielle, les pouvoirs publics devraient s'engager sérieusement à promouvoir « l'e-citoyenneté ». Pourtant, le développement des TIC a également provoqué une fracture numérique – nouvelle forme d'inégalité qui exige un engagement national de tous les instants pour défendre l'égalité des chances. Les TIC ne sont pas la panacée en ce qui concerne la qualité de l'éducation, mais elles peuvent largement y contribuer. C'est particulièrement vrai pour les pays à revenu intermédiaire qui, s'ils ont progressé au niveau de l'éducation de base, doivent investir davantage dans les niveaux supérieurs.

L'implication du secteur privé est vitale – non seulement parce qu'il peut devenir un partenaire clé de l'État mais aussi parce qu'il est à même de combler certaines lacunes des directives officielles. Autre facteur essentiel : la transparence. Les TIC exigent d'énormes investissements et le secteur privé peut largement y contribuer et en profiter.

Les TIC à l'école

Les TIC sont un réel facteur de motivation des élèves, même si l'on peut s'interroger quant à leur influence sur les résultats scolaires et le développement cognitif. Chacun doit savoir comment utiliser les nouvelles technologies, mais elles ne peuvent pas tout enseigner. Au départ, nous devons opérer un choix : équiper les classes ou équiper les

laboratoires. Aujourd'hui que ce dilemme a été résolu, l'expérience internationale suggère que la priorité a d'abord été accordée aux laboratoires. Une autre solution consiste à avoir des équipements tournants, qui passent d'une classe à l'autre : la technologie sans fil ouvre des perspectives encore insoupçonnées.

Apprentissage ou formation professionnelle ?

L'intégration parfaite des TIC dans les programmes scolaires dépend de leur utilisation effective en classe qui dépend, à son tour, du comportement des enseignants et de leur maîtrise de l'informatique. Les cours de formation sur mesure ont été remplacés par une formation à la carte des enseignants et des chefs d'établissement, afin de répondre à leurs besoins spécifiques. Le chef d'établissement est celui qui fait toute la différence : il doit utiliser les TIC dans la gestion quotidienne de l'école.

Une mise en œuvre délicate

Première difficulté pratique, le manque de continuité, pourtant essentielle dans un processus aussi long. Mais on se heurte aussi à la question de l'allocation des ressources. Clairement, ce qui manque le plus ce n'est pas l'argent, mais bien l'expertise. Les jeunes sont souvent bien plus à l'aise que les adultes avec les nouvelles technologies et acquièrent un niveau d'expertise supérieur à celui de leurs enseignants plus vite et plus facilement.

Dans certains pays, notamment les moins avancés, le financement est aussi

un problème. Le cas des pays qui obligent les entreprises achetant de nouveaux équipements à faire don de leurs anciens appareils aux écoles est à cet égard intéressant.

Troisième problème, très sérieux et fréquent : la réticence à utiliser les TIC en classe. Les enseignants et les chefs d'établissement évoquent des difficultés matérielles telles que manque d'ordinateurs, nombre de licences insuffisant, manque d'assistance technique pour justifier cette résistance. Les raisons évoquées en cachent d'autres, plus profondes : des études montrent en effet que même dans le cas où le ratio ordinateur/élève est de dix pour un, la moitié des personnes interrogées se plaignent du manque d'ordinateurs.

Généraliser les TIC

Il ne s'agit pas simplement d'étendre la couverture. Cela impose aussi de vérifier que les politiques adoptées n'aggravent pas la fracture numérique. L'État doit donc rendre obligatoires des programmes jusqu'ici facultatifs. La diffusion des innovations échouera si l'on n'adopte pas des solutions originales et sur mesure, adaptées aux besoins de chaque unité éducative.

Enfin, la mise en œuvre d'un train de politiques et la production parallèle de savoir doivent être envisagées comme un ensemble intégré.

Inés Aguerrondo
iaguerrondo@iipe-buenosaires.org.ar

L'Institut virtuel

Demandez le programme 2006...

COURS D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

La planification des activités 2006 a commencé, avec quatre cours prévus :

- *Diagnostic du secteur éducatif, à l'intention de pays anglophones d'Afrique ;*
- *Utilisation des indicateurs pour la planification de l'éducation de base, à l'intention de pays francophones ;*
- *Gestion des partenariats université-entreprise, à l'intention des pays des Caraïbes ;*
- *Options méthodologiques et organisationnelles pour l'assurance externe de la qualité dans l'enseignement supérieur, à l'intention de pays anglophones.*

Ce dernier cours est l'une des nouveautés de l'année 2006. Il repose sur deux études de l'IIPE et entend renforcer les capacités des États membres en matière d'assurance de la qualité et d'accréditation, tout en les aidant à

instaurer des cadres pour l'assurance de la qualité. Le cours présentera les meilleures pratiques et options pour l'assurance de la qualité dans l'éducation. Comme d'habitude, les cours se feront sur invitation uniquement afin d'équilibrer dans le temps et entre les différents États membres l'offre de formation à distance de l'IIPE.

FORUMS DE DISCUSSIONS SUR INTERNET : LES CONTENUS D'ACCÈS OUVERT

L'IIPE soutient actuellement deux forums consacrés au mouvement « open source » et à l'éducation :

- *Les logiciels libres d'accès ouvert et l'e-formation* (depuis juin 2004, date de son ouverture, ce forum a réuni 276 participants de 57 pays) ;
- *Les ressources pédagogiques en libre accès : contenu d'accès ouvert pour*

l'enseignement supérieur (lancé en octobre 2005 avec un groupe initial de 410 personnes de 81 pays).

Les forums entendent contribuer à l'exploration du potentiel des logiciels libres d'accès ouvert (FOSS) et des ressources pédagogiques en accès libre. Ils bénéficient de l'expertise des intervenants et des contributions de participants très variés – de l'Est et de l'Ouest, du Nord comme du Sud – qui œuvrent ensemble au sein d'une communauté d'intérêts virtuelle pour partager des informations et apprendre les uns des autres.

Contact pour les forums :

Susan D'Antoni

s.dantoni@iiep.unesco.org

ou sur le site web de l'IIPE

www.unesco.org/iiep/fre/training/virtual/virtual.htm

Ouverture de la 41^e session du PFA

Le Programme de formation approfondie (PFA) de l'IIPE en planification et gestion de l'éducation, session 2005/2006, a débuté lundi 3 octobre dernier avec un nouveau groupe de stagiaires, au nombre de 32, venus de 29 pays différents : 19 sont issus de pays africains, huit de la région Asie-Pacifique, trois d'États arabes, un d'Amérique latine et des Caraïbes et le dernier d'un pays européen. Pour la première fois, l'IIPE a le plaisir d'accueillir dans le PFA un stagiaire originaire du Timor-Leste.

Après une courte série de séminaires de présentation, où les stagiaires ont découvert certaines problématiques clés de la planification et de la gestion de l'éducation, le groupe s'est rendu à Plailly, à 30 km de Paris, pour un séminaire d'orientation de deux jours, organisé en coopération avec la Commission nationale française auprès de l'UNESCO. Les stagiaires ont passé un après-midi à Ermenonville, célèbre pour ses jardins dédiés à la mémoire de Jean-Jacques Rousseau. Les sessions de la première journée ont permis aux participants d'échanger leurs points de vue sur les principales approches et stratégies actuelles adoptées dans leurs pays en matière de planification et de gestion de l'éducation. Un bon nombre d'entre eux ont évoqué leur implication dans l'adoption d'une approche sectorielle (SWAp), dans la préparation des plans d'EPT ou des DSRP ainsi que dans la planification de cadres de mise en œuvre

et de dépenses à moyen terme, mettant ainsi en évidence les tendances et pratiques récentes des États membres de l'UNESCO en matière de planification de l'éducation.

Les discussions sur la gestion de l'éducation ont essentiellement porté sur l'organisation des systèmes éducatifs dans leurs pays respectifs et sur la question de la décentralisation. Les participants ont également relayé l'intérêt croissant de leurs pays pour l'autonomie des écoles et la gestion au niveau des écoles. La seconde journée a été consacrée à une présentation approfondie du PFA – structure, contenu, options pour la phase de spécialisation et pour le mastère, mais aussi modalités d'évaluation et de certification. Des discussions de groupe ont également abordé la question des compétences professionnelles exigées des participants et leurs attentes vis-à-vis du programme de formation qu'ils sont venus suivre à Paris.

Nous souhaitons à toutes et à tous une très heureuse et fructueuse année à l'Institut !

Yasmin Haq, Gabriele Göttelmann et N.V. Varghese
nv.varghese@iiep.unesco.org





Activités de l'IIEP

Atelier sur « Le renforcement des partenariats école-communauté »

Cotonou, Bénin
28 novembre-6 décembre 2005

Organisé en coopération avec l'ONG Plan pour des participants venus du Bénin, du Niger et du Sénégal, en vue du lancement d'une recherche pilote sur la manière dont les structures communautaires peuvent exiger des comptes auprès des écoles.

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

ACTIVITÉS OPÉRATIONNELLES

Angola : renforcement des capacités

Janvier 2006

Conseil technique et de formation auprès du ministère de l'Éducation pour évaluer les capacités de carte scolaire dans un certain nombre de provinces et formuler des recommandations en vue d'un développement durable de ces capacités.

Contact: d.gay@iiep.unesco.org

Éthiopie : renforcement des capacités

Janvier 2006

En collaboration avec le ministère éthiopien de l'Éducation, l'IIEP organise une série de séminaires et d'ateliers, doublés d'un suivi intensif, pour le personnel fédéral et régional chargé de l'éducation.

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

Libéria : assistance technique

Janvier-avril 2006

En collaboration avec l'UNICEF, l'IIEP poursuivra son soutien au fonctionnement et au développement du système pilote de pôles scolaires lancé à l'automne 2005.

Contact: c.talbot@iiep.unesco.org

Sierra Leone: renforcement des capacités

Janvier-avril 2006

L'IIEP aidera le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie à mettre au point son système de paie automatisé pour les enseignants.

Contact: c.talbot@iiep.unesco.org

IIEP-BUENOS AIRES

Programme de formation en « Politique et gestion de l'éducation »

Mexico DF
26-27 janvier 2006

Clôture nationale du cours destiné aux cadres des systèmes publics d'éducation.

Contact: p.scaliter@iiep-buenosaires.org.ar

Projet @LIS INTEGRAL sur « L'intégration des nouvelles technologies dans les écoles d'Argentine, du Chili et de l'Uruguay »

IIEP-Buenos Aires, Argentine
Février 2006

Réunion de tous les partenaires du projet afin de discuter des problèmes rencontrés lors du déploiement des innovations dans de nouvelles écoles.

Contact: info@iiep-buenosaires.org

Conférence internationale de recherche du SACMEQ

L'UNE des caractéristiques majeures du débat mondial sur la nécessité d'assurer une « Éducation pour tous » consiste en une interprétation élargie de ce défi, afin de garantir que la participation accrue à l'éducation aille bien de pair avec des améliorations de la qualité des conditions de scolarisation et des résultats scolaires. Ce souci marqué de la qualité s'est accompagné de l'intérêt croissant des pays en développement pour l'instauration de mécanismes de pilotage et d'évaluation de la qualité de l'éducation.

Pour preuve, les programmes de formation et de recherche sur les politiques éducatives menés en coopération par les 14 pays qui constituent le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ : Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Ouganda, Seychelles, Swaziland, Tanzanie [continentale et Zanzibar], Zambie et Zimbabwe). Pendant plus de dix ans, l'IIEP a œuvré aux côtés du réseau du SACMEQ pour renforcer les capacités de ces pays à concevoir, mettre en œuvre et gérer leurs propres systèmes de pilotage et d'évaluation.

Du 28 au 30 septembre 2005, le SACMEQ a tenu sa conférence internationale de recherche, qui a lieu tous les deux ans sur invitation, au siège de l'IIEP à Paris. Cette conférence a donné lieu aux contributions d'une cinquantaine de professeurs et chercheurs expérimentés travaillant dans les pays du SACMEQ mais aussi en Australie, en Chine, aux États-Unis, au Japon, au

Royaume-Uni, en Uruguay et au Viet Nam.

Cette conférence permet aux chercheurs en éducation d'échanger leurs expériences de travail sur les importantes archives informatisées du SACMEQ, de partager leurs points de vue et de discuter des implications politiques de leurs recherches. C'est aussi l'occasion de consolider l'impact des rapports de recherche du SACMEQ sur les politiques éducatives. À la fin de la conférence, un jury composé de trois professeurs expérimentés a sélectionné les meilleurs rapports de recherche, en fonction des critères suivants : importance et pertinence des problématiques étudiées, recours aux procédures statistiques recommandées, impact potentiel sur les politiques. Neuf auteurs ont reçu la médaille 2005 de la recherche du SACMEQ :

- Saul Murimba (Zimbabwe)
- David Ratsatsi (Botswana)
- Andre Leste (Seychelles)
- Njora Hungi (Kenya)
- Florence Thuku (Kenya)
- Yanhong Zhang (Chine)
- Servaas Van der Berg (Afrique du Sud)
- Rebecca Allen (Royaume-Uni)
- Yaël Duthilleul (Uruguay).

Laura Paviot
l.paviot@iiep.unesco.org

Pour plus d'informations sur le SACMEQ et ses activités, veuillez consulter le site web du Consortium : www.sacmeq.org