

# Droits à l'éducation : Guide pour praticiens et activistes



## » Remerciements



Ce guide a été réalisé par ActionAid pour la Campagne mondiale pour l'éducation.

Il a été rédigé et compilé par *Kate Newman* qui s'est appuyée sur les suggestions et les contributions d'un éventail de praticiens et d'activistes de l'éducation du monde entier.

Nous tenons, avant tout, à remercier les personnes et les organisations qui luttent pour le droit à l'éducation au niveau local et national ; leurs expériences et leurs innovations forment la base de ce guide et leur combat permanent est un exemple pour nous tous. Merci aussi à :

*Siméon Ogbonna* qui a recueilli de nombreux exemples pratiques utilisés dans ce guide ;

*Ben Spier* pour son travail de recherche et de documentation sur les diverses facettes juridiques et constitutionnelles du droit à l'éducation ;

*ActionAid* au Bangladesh, en Éthiopie, en Gambie, au Ghana, au Guatemala, en Inde, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, au Népal, au Nigeria, en Ouganda, au Pakistan, au Sri Lanka et au Vietnam, pour avoir documenté leurs propres expériences et celles d'autres activistes de l'éducation au niveau local et national et pour leurs commentaires sur les versions préliminaires de ce document ;

L'équipe *Internationale de l'éducation d'ActionAid*, qui a soutenu la réalisation de ce travail, en a conçu la structure, a proposé des exemples et des outils et commenté les versions préliminaires ;

Le secrétariat de la *Campagne mondiale pour l'éducation* et *Duncan Wilson* d'Amnesty International, pour leur soutien et leurs précieux conseils ;

*Emma Pearce* qui s'est chargée de la relecture et de la mise en forme ; *Sandra Clarke* pour le graphisme.

GLOBAL CAMPAIGN FOR  
**EDUCATION**  
[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)

**act:onaid**  
international

Ce guide est dédié à la mémoire de *Katarina Tomasevski*, ex-Rapporteur spécial de l'ONU sur les droits à l'éducation, qui nous a apporté des conseils inestimables pour la première partie de ce guide ; elle fut et continuera d'être une source d'inspiration pour tous les activistes des droits à l'éducation dans le monde.

# ► Sommaire

Un sommaire complet est présenté en tête de chaque chapitre.

## Remerciements 2

## Introduction 5

- *Le contexte du guide* (de la prestation de services aux droits et aux droits humains)
- *Le guide proprement dit* (de quoi s'agit-il et à qui est-il destiné ?)

## Chapitre 1

### Comprendre et assurer le droit à l'éducation 17

- *Enraciner le droit à l'éducation au niveau local* (présenter le droit à l'éducation, lui donner du sens, documenter les violations de ce droit, organiser des campagnes locales, analyser l'enseignement non public)
- *Agir au niveau national* (comprendre le droit à l'éducation, se mobiliser pour amender la Constitution ou obtenir une nouvelle législation, choisir l'option judiciaire)

## Chapitre 2

### Travailler avec des groupes exclus 57

- *Stratégies d'action* (le travail avec les groupes exclus et les autres acteurs principaux de l'éducation)
- *Le travail auprès de groupes exclus spécifiques* (filles, enfants handicapés, éleveurs, minorités, enfants des rues, enfants travailleurs, enfants séropositifs et affectés par des conflits, enfants apatrides)

## Chapitre 3

### Le financement de l'éducation 93

- *Comprendre les budgets* (le cycle budgétaire)
- *Agir au niveau local : le budget scolaire* (l'analyser, le suivre et l'influencer)
- *Agir au niveau national* (analyse budgétaire, suivi et influence, exploitation des statistiques)
- *Agir au niveau international* (comprendre l'influence du FMI)

## Chapitre 4

### La participation des citoyens à l'éducation 131

- *Agir au niveau local* (comités de gestion des écoles, travail avec les enfants et avec les autres groupes locaux)
- *Agir au niveau du district*
- *Agir au niveau national* (coalitions de l'éducation, lobbying, sensibilisation et influence, collaboration avec les syndicats d'enseignants et les mouvements sociaux)
- *Créer des liens régionaux et internationaux*

## Chapitre 5

### Les droits liés à l'éducation 169

- *Statistiques et indicateurs de la qualité de l'éducation* (qu'est-ce qu'une éducation de qualité, comment collecter, analyser et compiler les données)
- *Mettre les droits en pratique dans l'éducation* (VIH et éducation, violence à l'égard des filles dans les écoles, programmes scolaires, éducation aux Droits humains et droits des enseignants)

## Chapitre 6

### Promouvoir le programme complet de l'Éducation pour tous 213

- *Éducation et protection de la petite enfance* (cartographie, fourniture des services et documentation de l'EPPE, campagnes en faveur de l'EPPE)
- *Enseignement secondaire* (analyses et campagnes sur l'enseignement secondaire)
- *Alphabétisation des adultes* (utilisation de la base référentielle de l'alphabétisation des adultes, méthode *Reflect*, les droits relatifs à l'alphabétisation et à l'éducation)

## Annexe

### Ressources et sites web utiles 251

# ➤ Abréviations

AGCS – Accord général sur le commerce des services  
ANCEFA – Réseau africain de campagne pour l'Éducation pour tous  
APE – Association parents – enseignants  
ASPBAE – Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes  
BED – Bureau de l'éducation du district  
BIT – Bureau international du travail  
CBO – Organisations opérant au niveau des collectivités (*community-based organisation*)  
CEEAL – Conseil latino-américain d'éducation des adultes  
CEDAW – Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes  
CEF – Fonds du Commonwealth pour l'éducation  
CGE – Comité de gestion des écoles  
CIRAC – Cercle international de réflexion  
CME – Campagne mondiale pour l'éducation  
CSEN – Enfants à besoins éducationnels spéciaux (*children with special educational needs*)  
DRP – Diagnostic rural participatif  
ENF – Éducation non formelle  
EOV – Enfants orphelins et vulnérables  
EPPE – Éducation et protection de la petite enfance  
EPT – Éducation pour tous  
EPU – Éducation primaire universelle  
FMI – Fonds monétaire international  
FRPC – Facilité pour la réduction de la pauvreté et la croissance  
FTI – Initiative Fast Track ou Initiative de mise en œuvre accélérée  
ICCPR – Pacte international relatif aux droits civils et politiques  
ICERD – Pacte international sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale  
ICESCR – Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels  
INEE – Réseau inter-agences d'éducation d'urgence  
ISP – Instrument de soutien politique  
ONG – Organisation non gouvernementale  
OMC – Organisation mondiale du commerce  
OMD – Objectifs du millénaire pour le développement  
ONU – Organisation des Nations Unies  
OSC – Organisation de la société civile  
PIB – Produit intérieur brut  
Quatre A – accès, acceptation, adaptation, à disposition  
SIDA – Syndrome d'immunodéficience acquise  
SMA – Semaine mondiale d'action  
TIC – Technologies de l'information et de la communication  
UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture  
UNHCR – Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés  
UNICEF – Fonds des Nations Unies pour l'enfance  
VEF – Violence envers les filles  
VIH – Virus de l'immunodéficience acquise

Kate Holt / Eyevine / ActionAid



# Sommaire

## Présentation du guide de ressources

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>Le contexte du guide</b>	<b>8</b>
De la prestation de services aux droits	8
Qu'est-ce qu'une approche basée sur les droits humains ?	9
Comment implanter une approche basée sur les droits humains dans l'éducation ?	10
Du niveau local au niveau national et international	11
<b>Le guide proprement dit</b>	<b>12</b>
De quoi s'agit-il ?	12
A qui est-il destiné ?	12
Aborder el paquete	13
Utiliser le guide	13
Planifier et adopter les idées du guide	13
Documentation	15
Diffuser et partager les expériences	16

Ce guide de ressources repose sur les leçons et expériences tirées pendant plus de trente ans de travail dans le secteur de l'éducation par ActionAid, ses partenaires et les coalitions dont ActionAid est membre. Créé en 1972, ActionAid est aujourd'hui présent dans 42 pays à travers le monde et collabore avec une gamme très variée de partenaires au niveau local, national et international. Nous avons confectionné ce guide pour partager la diversité de nos expériences en matière d'éducation et montrer comment différentes initiatives ont contribué à cette démarche basée sur les droits humains. Ce guide s'appuie sur des exemples pour développer toute une série d'idées et de méthodes permettant de mettre en pratique dans l'éducation une approche basée sur les droits humains.





Kate Holt / EyeMne / ActionAid

## Introduction

Les approches au développement international ont considérablement évolué au cours des trente dernières années. Et l'on reconnaît désormais qu'il est important de travailler avec ceux qui détiennent le pouvoir au niveau national et international tout en renforçant les voix des populations pauvres et marginales. Ce guide traduit l'intention d'ActionAid, décidé à travailler simultanément à tous les niveaux, en adoptant une approche globale à la transformation de l'éducation. Toutefois, de par sa focalisation sur six domaines stratégiques de l'éducation (le droit constitutionnel à l'éducation, les groupes exclus, le financement de l'éducation, la participation des citoyens, les droits dans l'éducation et l'éducation pour tous), ce guide accorde la priorité au travail effectué au niveau local. Cette approche repose sur notre conviction que c'est le travail local qui doit constituer le point de départ et le fil conducteur de l'ensemble de notre action. Les populations locales connaissent leur environnement, leurs besoins, leurs aspirations et leur réalité ; de ce fait, toutes les actions menées à l'échelon des districts, des pays et au niveau international devraient reposer sur l'action locale et la compléter. Notre démarche s'explique également par le fait que l'approche fondée sur les droits humains, en raison de sa complexité, requiert un soutien fort pour être bien comprise sur le terrain. Les choix à faire, nombreux et difficiles, doivent tenir compte des diverses priorités et répondre aux attentes des protagonistes.

Un consensus international prévaut autour de l'éducation. Il est généralement admis que l'éducation est une valeur précieuse et constitue un droit en soi, qu'elle joue un rôle clé dans la promotion des droits de la femme et la réalisation de l'égalité des sexes. Si cette absence de controverse peut s'avérer positive, elle peut également poser des problèmes. Tout d'abord, parce qu'il devient difficile de maintenir l'éducation inscrite en bonne place sur l'agenda politique et d'en faire un sujet d'intérêt. Mais aussi parce, même si nous sommes tous d'accord que l'éducation est une « bonne chose », les avis sont très partagés sur les questions telles que comment assurer l'éducation, ce qui constitue une éducation de qualité, la façon dont l'éducation peut promouvoir les droits des femmes, la détermination des décideurs du secteur éducatif, le montant des fonds à allouer, les volets auxquels accorder la priorité dans le système éducatif etc. L'objectif de ce guide est d'amener tous les acteurs à réfléchir de manière critique aux questions de l'éducation, d'en débattre entre eux et de travailler de manière pyramidale, de la base vers le sommet, pour faire des droits de l'éducation une réalité.

# Le contexte du guide

## De la prestation de services aux droits

Même si l'idée d'une approche fondée sur les droits est aujourd'hui monnaie courante dans les théories du développement, beaucoup de gens ont des difficultés à comprendre de quoi il s'agit en pratique. Cela est, peut-être encore plus vrai pour ceux qui travaillent au niveau communautaire. A ce niveau, ils côtoient quotidiennement des gens vivant dans la misère, privés de tout accès à l'éducation ou en réalité à bien d'autres services. La prestation de services devient alors une option souhaitable. Il s'agit de quelque chose de concret, de mesurable et de visible ; c'est ce que nous, ONG et organisations caritatives, faisons depuis des années ; souvent, c'est ce que les communautés attendent de nous ; c'est ce pourquoi les bailleurs nous financent ; et enfin, cela répond à un besoin immédiat. En raison de toutes ces attentes et de notre expérience, il nous est parfois difficile de nous départir de ce rôle. Toutefois, les théories et les pratiques en matière de développement évoluent et il apparaît maintenant que la prestation de service seule ne constitue pas un moyen durable de lutter contre la pauvreté et l'injustice et qu'il est de notre responsabilité de nous écarter de cette approche.

Lorsque les ONG fournissent les services d'éducation elles-mêmes, des problèmes de pérennité se posent pour deux raisons majeures. La première est que du fait de l'engagement financier qu'implique la prestation de service, aucune organisation de la société civile ne peut garantir un financement illimité et une prestation de service continue ; quant à la deuxième raison, elle est liée à l'impact potentiel de la prestation de service sur la relation entre les citoyens et leur gouvernement. À force de fournir des services, les ONG finissent par être perçues comme les prestataires principaux, ce qui entraîne une érosion du contrat entre les citoyens et le gouvernement d'un pays.



Sven Torfinn / Panos Pictures / ActionAid

Les gouvernements ont des responsabilités ; ils sont moralement et juridiquement obligés d'assurer à l'ensemble de leur population l'accès aux droits humains, y compris le droit à l'éducation. Ces devoirs sont renforcés par les Constitutions nationales et des conventions internationales, qui ont été ratifiées par les administrations existantes et antérieures. A l'opposé, les ONG ne sont pas élues et leurs structures de responsabilité sont beaucoup plus complexes. Le renforcement des relations entre les citoyens et leurs gouvernements est au cœur de toute solution de réponse à la pauvreté sur le long terme.



## Qu'est-ce qu'une approche basée sur les droits humains ?

Toute approche basée sur les droits humains s'appuie sur les droits tels qu'inscrits dans la Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948) comme base. Ces droits sont affirmés par la loi internationale, à travers la Charte internationale des droits humains et les traités suivants sur les droits humains. Les droits humains représentent les 'conditions minimales' nécessaires à une vie digne, ils sont **indivisibles, inaliénables et universels** puisque par définition, ils appartiennent à chaque être humain. Un gouvernement national qui ne remplit pas son devoir de **respect, de protection et de satisfaction** des droits humains à l'égard de toutes les femmes et de tous les hommes viole ses obligations. Et même si les droits sont garantis par un État ou un gouvernement donné, ils vous appartiennent parce que vous êtes un être humain et non du fait de votre nationalité. Cela signifie que, si la manière de garantir les droits peut différer d'un pays à un autre, les droits eux-mêmes ne changent pas.

Les droits humains ont été développés et définis au cours de nombreuses années de lutte, menée par des peuples différents dans diverses régions du monde. Malheureusement, pour des raisons historiques, sociales, culturelles, politiques et économiques, de nombreuses personnes, surtout des femmes, ne jouissent pas de leurs droits humains. Certaines personnes se voient systématiquement refuser leurs droits simplement à cause de leur identité et de l'endroit où elles vivent. Une approche fondée sur les droits humains s'attaque à ces violations des droits et aide les populations à exiger leurs droits dans des processus dynamiques, parfois désordonnés, de résistance, de changement et de transformation des relations de

► Les droits humains sont universels et inaliénables, ils appartiennent à chaque personne et ne peuvent lui être retirés. Les gouvernements nationaux et la communauté internationale sont contraints de respecter, de protéger et de réaliser les droits humains, pour toutes les femmes et tous les hommes et la pauvreté constitue une violation des droits humains. Une approche fondée sur les droits humains se focalise sur la réalisation de ces droits. Elle suit un processus qui place les pauvres et les exclus au centre, renforce leurs aptitudes, leurs capacités et leur assurance pour leur permettre d'exiger et d'obtenir ces droits, tout en engageant le dialogue pour inciter le gouvernement et les autres acteurs à respecter leurs obligations.

pouvoir. Cette démarche leur permettra peut-être aussi de définir de nouveaux droits, ou de redéfinir le contenu des droits existants en prenant en considération la diversité des environnements et des points de vue et en reconnaissant que les droits, et les violations de ces droits ne sont pas les mêmes pour tous, selon leur sexe, leur ethnie, leur âge, leur éducation, etc.

Cette approche ne s'intéresse pas seulement aux résultats, mais aussi à la façon dont ils sont obtenus (voir page suivante). Elle s'efforce de placer les populations démunies et exclues au cœur du processus et de transformer les relations de pouvoir qui perpétuent leur pauvreté, tout en reconnaissant la place centrale de l'inégalité entre les sexes dans ce processus. Pour cela, il faut faire prendre conscience aux gens des droits humains qui sont les leurs et, en développant leurs aptitudes et leur assurance, leur donner la force d'exiger et d'obtenir ces droits. Cependant, il ne faut pas négliger les autres niveaux ; il faut travailler avec les gouvernements, la société civile et les bailleurs en veillant à ce qu'ils remplissent leurs obligations, en transformant les inégalités structurelles et les relations de pouvoir, en luttant contre les pratiques discriminatoires afin que tous les citoyens puissent jouir de leurs droits humains.

Enfin, une approche fondée sur les droits humains implique également que nous prenions conscience de notre pouvoir et de notre influence en tant qu'ONG internationales ou nationales ou comme activistes de la société civile. Elle nous demande de réfléchir de façon critique à notre propre rôle et de veiller à contribuer à l'établissement de relations entre les citoyens et leur gouvernement et entre le gouvernement et les organismes internationaux plutôt que de créer des espaces pour nous-mêmes. Nous devons être conscients aussi de notre pouvoir dans le dialogue avec nos interlocuteurs, qu'ils soient membres d'une communauté, d'une organisation locale ou d'un gouvernement. Ce pouvoir peut ouvrir des portes, renforcer les discussions et les actions, mais peut aussi mener à des abus, si nous ne nous montrons pas prudents. Nous devons constamment y veiller et collaborer avec nos partenaires : autres ONG, mouvements sociaux, syndicats ou communautés défavorisées en vue de développer des systèmes de responsabilisation qui nous permettent de rester une force positive dans la lutte pour le droit à l'éducation pour tous.

Pour en savoir plus sur le droit à l'éducation, voir Chapitre 1.

## Comment implanter une approche fondée sur les droits humains dans l'éducation

Adopter une approche fondée sur les droits humains exige de planifier le travail avec soin, de façon à atteindre, en particulier, les plus pauvres d'entre les pauvres et ceux qui souffrent de discriminations multiples. Cette démarche implique un large éventail de protagonistes, depuis les membres des communautés jusqu'aux activistes sur le terrain, en passant par les ONG locales, nationales et internationales, les syndicats et d'autres acteurs de la société civile. Elle requiert un travail différent avec chacun des acteurs concernés aux diverses étapes du processus. Par exemple, le gouvernement pourra être considéré comme un partenaire lorsqu'il se montre désireux de remplir ses obligations, alors qu'il pourra constituer une cible clé à d'autres moments, s'il refuse d'investir pour assurer les droits humains.

Ce guide part de ce principe pour développer des idées visant à garantir les droits à l'éducation et dans le domaine de l'éducation. Pour ce faire, il propose de faire reposer l'action sur les principes suivants :

- **Identifier et cibler des 'détenteurs de droits' spécifiques** : les populations les plus démunies et les plus opprimées souffrant de discriminations multiples qui entravent leur capacité à accéder et à jouir de leurs droits ;
- **Reconnaître le rôle central des relations entre les sexes et des relations de pouvoir et leur impact** sur la capacité des populations à accéder à l'éducation ou à s'impliquer dans la transformation de l'éducation et en conséquence, accorder la priorité au travail dans ce domaine ;
- **Étudier les causes profondes de l'inégalité et de l'exclusion**, rechercher les raisons fondamentales qui empêchent des populations d'accéder à leurs droits humains, comprendre l'influence des traditions, des cultures et des politiques ;
- **Créer des cadres ouverts et mettre en place des processus de réflexion-action** pour travailler avec les populations en vue d'analyser la nature du pouvoir, de combattre les relations de pouvoir inégaux et garantir le respect des droits humains ;
- **Aller du niveau de base vers le niveau national et international**, en comprenant que tous les niveaux ont un rôle distinct mais complémentaire à jouer ;
- **Établir des liens avec les autres acteurs**, notamment les coalitions de l'éducation, les mouvements sociaux, les syndicats d'enseignants, les médias et le gouvernement selon les cas, en partant du principe que nous devons tous collaborer et nous compléter et non nous concurrencer ou gaspiller les ressources en dupliquant notre travail ;
- **Adopter une approche globale**, en considérant l'éducation comme point de départ, mais en reconnaissant l'influence de nombreuses autres questions très complexes sur la capacité des populations à accéder à l'éducation ;
- **Analyser le rôle des différents acteurs et parties intéressées** : gardiens de la culture locale, élites nationales, institutions financières internationales, tous doivent participer à la lutte pour les droits à l'éducation ;
- **Utiliser des méthodes participatives** permettant aux détenteurs de droits de s'engager activement pour influencer, concevoir et suivre la politique éducative et sa mise en œuvre, en veillant à traduire et reformuler les informations complexes pour les rendre accessibles à tous ;
- **Documenter les expériences** et en tirer des leçons à partager avec d'autres praticiens en vue d'améliorer et de faire évoluer constamment la pratique ;
- **Voir honnêtement les résultats**, ne pas s'arroger des succès immérités, reconnaître les nombreuses forces différentes en jeu et les autres initiatives qui influencent la vie quotidienne des populations. Il est également important de faire preuve d'ouverture face aux difficultés comme aux échecs, qui sont aussi des occasions d'apprendre et de renforcer les pratiques.



Jack Ploner / ActionAid

## Du niveau local au niveau national et international

Ce guide est axé sur le travail à l'échelon local, mais il le situe en relation avec les campagnes et les pressions politiques nationales et internationales. Les activistes de la société civile que nous sommes doivent baser leur action sur le travail de terrain. C'est notre seule manière de contribuer à l'existence d'une communauté active et puissante, qui sera capable d'exiger de son gouvernement une éducation de qualité longtemps après notre départ. C'est l'unique façon d'agir durablement. En outre, les expériences de terrain rehaussent l'impact et la légitimité du travail à l'échelon national et international. Elles nous apportent des éléments de preuve à partir desquels nous pouvons développer des positions politiques et faire des revendications et garantissent l'adéquation des actions menées à tous les niveaux avec les besoins réels des populations démunies.

Pour travailler à tous les niveaux simultanément, il est important de respecter les différentes perspectives et d'établir des rôles clairs et des espaces bien définis pour tirer parti de toutes les forces. Il faut reconnaître les connaissances et les aptitudes de chaque personne ou organisation. Il s'agit de collaboration et non de compétition, il faut constamment garder à l'esprit les risques potentiels de conflits et de rapports de pouvoir inégaux et chercher des stratégies pour les minimiser. Fondamentalement, cette démarche repose sur la qualité des systèmes d'information et de communication ainsi que sur la transparence et la responsabilisation des processus de prise de décision. Tout ceci est plus facile à dire qu'à faire et pour obtenir cette synergie, il faut de l'engagement. Le guide propose des méthodes permettant de relier sans heurts les différents niveaux et cherche à renforcer la pratique grâce aux liens créés à chaque échelon. Pour tirer pleinement profit de ce guide, vous devrez réfléchir à la manière dont vous vous mettez en rapport avec les autres niveaux afin de renforcer vos connaissances, vos analyses et votre impact. Pour cela, vous devrez développer des processus efficaces de transmissions des informations, de manière à informer l'ensemble des activistes, à tous les niveaux, des résultats et de l'impact des activités menées aux autres niveaux.

Ainsi, au niveau local, les intervenants devront :

- Réfléchir et analyser leur environnement à partir des réalités locales et des informations collectées auprès d'organisations partenaires aux niveaux national et international ;
- Développer des plans stratégiques visant des actions individuelles, communautaires et locales et basées sur des analyses en profondeur ;
- Construire des partenariats, mobiliser d'autres acteurs et développer des réseaux ;
- Effectuer des recherches et obtenir des preuves (utilisables aux niveaux local et national) ;
- Communiquer aux niveaux local, national et international, au moyen de documents écrits, par la parole ou par des médias audiovisuels ;
- Établir des liens avec le gouvernement, les médias et d'autres acteurs influents.

Aux niveaux national et international, les intervenants devront :

- Être les premiers à soutenir les processus locaux et élargir l'espace d'influence politique pour faire entendre les voix locales au niveau national ;
- Rendre l'information accessible, en traduisant, en simplifiant ou en produisant d'autres matériels à l'aide de moyens de communication variés ;
- Développer les relations avec le gouvernement, les médias, les universités et d'autres acteurs influents ;
- Organiser des manifestations publiques, des réunions et des conférences sur des sujets ciblés pour sensibiliser et mobiliser l'opinion publique ;
- Transformer les informations recueillies localement en propositions politiques basées sur des faits et coordonner des recherches complémentaires afin de renforcer l'analyse au niveau local ;
- Travailler au sein des coalitions avec les autres acteurs de la société civile.

# Le Guide proprement dit

## De quoi s'agit-il

Ce guide s'intéresse à six axes stratégiques, qui se situent au cœur d'une approche fondée sur les droits humains et fournissent un cadre pour le travail dans l'éducation :

1. Comprendre et assurer le droit constitutionnel à l'éducation
2. Travailler avec des groupes exclus
3. Le financement de l'éducation
4. Promouvoir la participation des citoyens à l'éducation
5. Garantir les droits dans l'éducation
6. Faire progresser le programme complet de l'Éducation pour tous

Ces six domaines forment les six chapitres du guide. Chaque chapitre commence par un bref aperçu des principales questions à prendre en compte avant de proposer une série d'activités susceptibles de s'intégrer dans un schéma de travail. Des exemples pratiques, émanant de pays très divers, sont brièvement exposés. La majorité des activités sont axées sur le travail à l'échelon local, mais les liens nationaux et internationaux sont également évoqués. Chaque chapitre contient une analyse plus détaillée de deux ou trois domaines sélectionnés.

Une liste des ressources utiles est disponible en annexe à la fin du guide.

## A qui est-il destiné ?

Ce guide est destiné à tous ceux qui travaillent sur les questions d'éducation et s'intéressent à une approche inscrivant les droits et le pouvoir des populations au cœur du plaidoyer. Il contribuera à renforcer le travail autour de l'éducation dans son ensemble et s'adresse aussi bien aux personnes qui travaillent exclusivement dans l'éducation qu'à celles impliquées dans des programmes de justice sociale plus larges.

Nous souhaitons que ce guide soit utilisé par des ONG et d'autres organisations communautaires au niveau local. Nous espérons susciter l'intérêt des coordinateurs de programmes, qui pour beaucoup, siègent au niveau national. Ce sont eux souvent qui soutiennent le travail de leurs collègues à l'échelon local et leur fournissent les orientations stratégiques. Ce guide devrait leur être utile. De plus, ceux qui travaillent au niveau national pourront s'aider du guide pour se relier efficacement avec les intervenants locaux et internationaux. Enfin, pour ceux qui travaillent au niveau international, ce guide constituera une ressource utile pour comprendre les types d'activités et de processus qui se déroulent au niveau local et national et trouver les moyens d'utiliser leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs points de vue afin de compléter et de renforcer le travail effectué aux autres niveaux.

## Utiliser le guide

Le guide vise à vous aider à réfléchir de façon critique à votre travail dans l'éducation, à vous donner des idées et des méthodologies pour mener des activités dans n'importe lequel des six domaines traités. Ces idées et ces méthodes se situent dans le cadre des droits humains, qui ancrent le débat et vous guident parmi les choix cruciaux que vous serez amenés à faire pour mener à bien votre tâche. L'approche est participative et essaie d'impliquer dans le débat et dans l'action une large variété d'intervenants concernés par les questions de l'éducation dans des perspectives très diverses.

De nombreuses références s'entrecroisent dans les différents chapitres du guide car, en raison de la nature du travail au niveau communautaire, il est à la fois difficile et improductif de se focaliser sur les différentes questions séparément. Vous constaterez fréquemment qu'en travaillant sur un sujet, des questions traitées dans un autre chapitre se font jour. C'est pourquoi il est recommandé de survoler rapidement l'ensemble du guide, de se familiariser avec son contenu et d'être prêt à naviguer entre les chapitres, si nécessaire.



JACK PICONNE / ACTIONAID

## Planifier et adopter les idées du guide

Les matériels sont conçus pour stimuler. Ils peuvent être utilisés comme ressources pendant le processus de planification ou comme matériels de formation pour renforcer les capacités de collègues travaillant sur le droit à l'éducation. Vous pourrez trouver d'autres utilisations, par exemple dans des processus d'évaluation de structure ou pour influencer l'approche d'autres organisations à l'égard de leur travail dans l'éducation. Considérez-les comme un point de départ pour votre travail et ne vous y limitez pas. Certaines activités présentées dans le guide peuvent être utilisées directement, mais vous devrez probablement adapter les idées à votre objectif et votre contexte spécifique. Vous pouvez prévoir un atelier réunissant quelques collègues et vos principaux partenaires afin d'adapter ce guide à votre travail, en réfléchissant pour chaque chapitre à ce dont vous auriez besoin pour mettre ces idées en pratique.

Un point de départ idéal consiste à réfléchir à quel type d'organisation, de partenariat ou de coalition vous appartenez, quelles sont vos compétences, vos capacités, votre mission et vos relations. Par exemple, une OSC nationale aura peut-être accès au gouvernement du pays et à une série de sources d'informations utiles qui l'aideront dans le travail à l'échelon national tout en étant utiles pour l'analyse et l'action locales, mais elle ne disposera pas des contacts et de la légitimité nécessaires au niveau local pour dialoguer directement avec les membres des communautés, les comités de gestion des écoles ou d'autres acteurs locaux de l'éducation. Pour cette raison, elle devra sans doute envisager un partenariat avec d'autres organisations dans le but de renforcer son implantation au niveau local et national. Pour prendre cette décision, il lui faudra comprendre le rôle des autres acteurs de la société civile, déterminer sa position, son créneau et la manière dont elle contribuera au travail basé sur les droits dans l'éducation, sans concurrencer ou reproduire ce que d'autres font déjà.

Une fois que vous aurez déterminé quel est votre objectif de travail, avec qui et comment vous allez le réaliser, il sera important de vous assurer que

vous comprenez bien 'comment ça marche' dans votre contexte. Cela signifie connaître les politiques et les priorités actuelles du gouvernement (surtout en matière d'éducation) ; les principales influences qui touchent ce gouvernement (par exemple est-il plus influencé par les médias et l'opinion publique de son pays ou par les pressions internationales ?) ; la nature du plaidoyer et de la campagne dans votre pays et la façon dont sont perçus les droits et la démocratie à l'échelon local (les manifestations sont-elles courantes ? la confrontation directe exerce-t-elle une action plus déterminante sur le gouvernement que la collaboration ? quel est le niveau de développement de la société civile ? les concepts de participation locale et de démocratie sont-ils familiers ?). Ceci vous aidera à déterminer les activités les plus appropriées à votre environnement, votre vision à moyen ou long terme et les stratégies à mettre en œuvre (voir aussi l'analyse des autres acteurs concernés, page 31).

Enfin, il s'agit d'**appréhender l'éducation dans votre contexte**. A quel stade de progression en direction des objectifs de l'Éducation pour tous votre gouvernement se situe-t-il (sans oublier l'EPPE, l'enseignement secondaire et l'alphabétisation des adultes) ? Qui sont les groupes exclus et pourquoi ? De quelle façon votre travail contribuera-t-il au renforcement des droits à l'éducation et liés à l'éducation ?

Au cours de ce processus de planification et de réflexion, il convient d'analyser les idées et les activités présentées dans le guide et de voir comment les adapter à votre contexte, par exemple en utilisant :

- 
- **Une étude de cas** : lisez-la attentivement et pensez aux questions que vous aimeriez poser à l'organisation dont il est question (même si elle n'est pas là pour vous répondre, ce processus vous aidera à réfléchir aux sujets concernés). Quelles sont les différences entre son contexte et le vôtre ? Cela aura-t-il un impact sur le processus ? Approuvez-vous la façon dont la tâche a été menée ? Agiriez-vous différemment ? Quels résultats recherchiez-vous ?
- 

---

- **Un outil participatif** : n'hésitez pas à mettre l'outil en pratique dans votre propre équipe, en vous appuyant sur le processus pour réfléchir, analyser et planifier en fonction de votre contexte et de votre expérience. Cela vous permettra de connaître le fonctionnement de l'outil de l'intérieur et d'aider vos collègues à s'en servir. Vous y trouverez aussi des idées sur les informations à rechercher pour soutenir ce travail, des questions supplémentaires à poser, des moyens d'intégrer cet outil dans un processus plus large de réflexion et d'action etc.

---

- **Utiliser des idées génériques** : Vous pourriez trouver utile de combiner différentes idées de ce guide. Par exemple, une idée présentée à un endroit (par exemple, l'analyse d'un budget scolaire) pourra vous sembler utile pour votre travail dans un processus mentionné ailleurs (par exemple, établir des relations avec le gouvernement). Pour cela, vous devrez d'abord vous familiariser avec la gamme de techniques présentées dans le guide afin de pouvoir les appliquer là où elles vous sembleront appropriées. Lorsque vous sélectionnez un sujet de travail, posez-vous les questions suivantes : Comment vais-je faire ce travail ? Avec qui ? Avec quelles méthodologies ?

---

- **Vos propres expériences** : Vous aurez souvent vécu des expériences qui ne sont pas évoquées dans ce guide mais qui peuvent fournir des fondements à votre travail. Vous devez apprécier votre expérience antérieure et vous efforcer de la développer à l'aide des nouvelles idées proposées ici. Certaines de vos expériences contrediront parfois les idées énoncées dans ce guide. Vous avez peut-être tenté quelque chose et cela n'a pas marché, ou bien vous avez trouvé un moyen plus efficace de le faire. Il est important que vous fassiez confiance à votre expérience pour décider comment utiliser les idées du guide.

---



## Documentation

Il est important de documenter son travail pour plusieurs raisons :

- Les personnes impliquées pourront s'aider du processus de documentation pour réfléchir à leur expérience, préciser leur analyse et planifier les actions à venir.
- Pour garder des traces et contribuer aux processus de suivi, de révision et d'évaluation.
- C'est un élément clé de la responsabilisation – à l'égard des participants, des parties prenantes et des partenaires et pour notre propre apprentissage ainsi que pour des collègues, des organisations ou des bailleurs.
- Pour soutenir l'action et communiquer avec des publics plus larges, sensibiliser sur des questions spécifiques en vue d'influencer et de fournir des preuves pour nos activités de plaidoyer et de campagne.
- Enfin, la documentation permet aussi de partager nos expériences avec d'autres acteurs de la société civile à l'échelon local, national et international, de partager les difficultés et les succès, d'échanger des nouvelles idées et des innovations ainsi que les leçons acquises au cours du processus.

Nous vous encourageons à intégrer des stratégies de documentation tout au long de votre travail avec ce guide, tant pour contribuer à votre propre enrichissement que pour partager vos idées avec d'autres personnes et les inspirer. La documentation n'est pas forcément écrite, vous pouvez utiliser des photos, des dessins, des vidéos ou la communication orale.

Le travail documentaire exige de nombreux choix. Voici quelques questions clés que vous devrez prendre en compte dans le processus de documentation et pour constituer le produit en lui-même.

- **Buts et objectifs** : Pourquoi constituez-vous une documentation ? Qu'espérez-vous réaliser ? Sur quoi votre documentation sera-t-elle axée ? Quelle sera sa portée ?
- **Quoi** : Le contenu de la documentation reflètera vos buts et vos objectifs. Vous pouvez, par exemple, documenter une expérience communautaire de campagne pour l'éducation afin de la partager avec d'autres, ou aider vos collègues à avancer grâce à vos réflexions et aux enseignements que vous avez retirés de votre position de coordinateur de projet.

- **Public** : Qui sera votre public ? En quoi ce document précis va-t-il les intéresser ?
- **Participation** : Qui fera le travail documentaire ? Prendra-t-il la forme d'un processus participatif dans lequel les gens documentent leur propre expérience ou y aura-t-il une personne externe pour documenter le processus ? Vous devrez réfléchir aux possibles contributions de diverses personnes à ce qu'il faut faire pour leur permettre de participer et comment elles pourraient bénéficier de leur implication. Il faudra alors être attentif aux **relations de pouvoir** et se demander quelles voix devront s'exprimer dans la documentation et comment elles seront perçues.
- **Formats et supports de communication** : Ce point dépendra de votre public et de vos objectifs. Différents publics requièrent différents supports de communication. Par exemple, un document écrit présentant des informations quantitatives sous forme de tableaux sera peut-être pris plus au sérieux par des représentants du gouvernement, tandis qu'une série d'affiches et de photos seront plus efficaces pour communiquer avec le grand public. Il est important aussi d'évaluer vos compétences et vos capacités en la matière. Par exemple, si vous décidez que le meilleur format serait une vidéo pour documenter votre travail, vous devrez peut-être vous tourner vers une personne possédant des compétences en vidéo.
- **Langue** : Ce terme s'entend à deux niveaux : celui de la langue choisie pour la documentation et celui qui se réfère aux mots et au style de langue utilisés. La documentation sera-t-elle rédigée dans la langue dominante, dans la langue locale ou bilingue ? Sera-t-elle complexe et technique, ou est-ce la simplicité qui importe ? Vaut-il mieux rapporter des faits précis ou relater une histoire pour communiquer le message plus clairement ? Ces décisions dépendront des buts et du public concerné.
- **Accessibilité et pertinence** : Il convient de trouver l'équilibre idéal pour inclure toutes les informations pertinentes dans le document sans le surcharger.
- **Processus** : Qui y participera et quand ? Existe-t-il des systèmes permettant de vérifier si les informations sont exactes et valides ? Qui a la possibilité de commenter la documentation ? Il est essentiel de rester conscient des relations de pouvoir, car c'est cela qui déterminera les voix qui seront entendues dans le produit final.

## Diffuser et partager les expériences

Il ne suffit pas de réaliser une bonne documentation ; vous devez savoir aussi comment la distribuer et comment vous assurer qu'elle atteindra le public ciblé. Il existe différentes stratégies qui dépendent de vos objectifs et de votre public. Tout au long du guide, vous trouverez des références à la documentation conçue dans un objectif de plaidoyer et d'influence. Mais il est également important de partager ses acquis et ses expériences avec d'autres activistes de la société civile aux niveaux local, national et international.

Vous pouvez le faire à travers les réseaux et les coalitions auxquels vous appartenez. Il peut s'avérer utile aussi de cibler des groupes spécifiques pour certains types de documentations ; un groupe s'intéressera peut-être surtout aux expériences locales tandis qu'un autre se tournera vers les processus et les actions menés au niveau national. Vous chercherez peut-être de nouveaux publics pour certaines publications spécifiques. Si, par exemple, vous avez réalisé une documentation sur l'éducation des filles, vous pourriez la diffuser auprès des réseaux d'éducation et des organisations de femmes. Vous devrez activement vous assurer qu'il existe un public pour vos matériels et suivre les documents distribués afin de savoir comment ils ont été utilisés et comment les rendre plus pertinents et plus utiles.

Il est souhaitable aussi de partager les expériences au niveau régional et international par le biais des différents réseaux existants (ANCEFA, CME, CIRAC etc.). ActionAid, également, serait intéressé de savoir comment vous avez utilisé ce guide. Nous pourrions ensuite partager vos expériences par le biais de la publication Éducation Action, distribuée à plus de 4000 organisations et particuliers dans le monde, ou par les réseaux auxquels nous appartenons. Nous souhaitons tout particulièrement connaître les moyens que vous avez utilisés pour adapter et expérimenter les idées présentées ici, vos succès, vos difficultés et les leçons que vous en avez tirées ainsi que les nouvelles méthodes et idées que vous avez développées.

Les idées contenues dans ce guide constituent un point de départ, mais vos connaissances s'enrichiront lorsque vous les mettrez en pratique. Et vous devriez partager ceci avec d'autres. Le travail basé sur les droits dans l'éducation évolue constamment et nous espérons que la mise en pratique de ce guide nous aidera à faire passer les droits de l'éducation dans la réalité.

Le droit à l'éducation, universellement reconnu depuis la Déclaration universelle des Droits de l'homme, a été réaffirmé dans diverses conventions internationales. Cependant, si la grande majorité des pays ont signé et ratifié des conventions internationales (tels le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant), bien peu ont intégré ces droits dans leur Constitution nationale ou créé des cadres législatifs et administratifs garantissant la réalisation de ces droits dans la pratique.

## Chapitre 1



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## Comprendre et assurer le droit à l'éducation

# Sommaire

## Comprendre et assurer le droit à l'éducation

### ► Quelques informations utiles pour ce chapitre :

- **Conventions internationales** : Copies des sections concernées des déclarations, chartes et conventions internationales, y compris la Convention sur les droits de l'enfant et la Déclaration universelle des Droits de l'homme.
- **Informations juridiques** : Informations sur les conventions internationales ratifiées par le pays, sur la Constitution nationale et les autres lois nationales relatives au droit à l'éducation – comment le droit à l'éducation est-il défini ?
- **Données officielles** : Nombre d'enfants scolarisés ou non, rapports sur l'avancement de l'EPT et des OMD, informations sur les prestataires d'éducation – distinction public/privé.
- **Informations sur le gouvernement** : Niveau de décentralisation, qui est responsable du droit à l'éducation, comment fonctionne le gouvernement – qui sont les personnages clés à approcher, avec qui collaborer ou qui influencer ?
- **Organisations des droits humains et juristes** : Qui sont les contacts clés avec qui vous pourriez travailler ? Qu'est-ce qui a été fait dans le passé pour le droit à l'éducation ? Quelle est la situation des autres services sociaux ? – enseignements à en tirer.
- **Informations concernant les liens et les pressions au niveau international** : Quelles sont les conditionnalités du FMI et des autres bailleurs ? Existe-t-il des plans dans le cadre de l'AGCS ?

## Introduction 19

### Enraciner le droit à l'éducation au niveau local 22

- Présenter le droit à l'éducation aux 'détenteurs de droits' 23
- Donner du sens au droit à l'éducation :
  - Les 4 A 24
  - De l'analyse à l'action 28
    - Analyse approfondie de sujets spécifiques 28
    - Documenter les violations des droits 28
    - Rassembler des preuves pour un cas de jurisprudence 29
    - Utiliser la Constitution au niveau local 30
    - Impliquer d'autres acteurs 31
    - Écoles privées 35

### Agir au niveau national 37

- Comprendre le droit à l'éducation dans votre pays 37
  - Mobiliser en vue d'un amendement de la Constitution 38
  - Mobiliser en vue d'une nouvelle législation 40
- Analyser et traduire les informations 41
- Choisir l'option judiciaire 42
  - Analyser la situation dans le pays 50
  - Collecter des preuves 50
  - Préparer la présentation du cas et choisir un tribunal 51
  - Mobilisation 53
- Collaborer avec le gouvernement 54

Le droit à l'éducation, universellement reconnu depuis la Déclaration universelle des Droits de l'homme, a été réaffirmé dans diverses conventions internationales. Cependant, si la grande majorité des pays ont signé et ratifié des conventions internationales (telles le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant), bien peu ont intégré ces droits dans leur Constitution nationale ou créé des cadres législatifs et administratifs favorisant la réalisation de ces droits dans la pratique. Dans certains cas, le droit s'accompagne d'une obligation de payer des frais de scolarité, ce qui va à l'encontre du concept même de droit. Ailleurs, le droit existe en théorie mais il n'y a aucun moyen de le mettre en pratique. Inévitablement, l'absence de soutien gouvernemental au droit à l'éducation frappe principalement les plus démunis. De nos jours encore, le droit à l'éducation est dénié à des millions de personnes à travers le monde.

Le droit à l'éducation est non seulement un droit à part entière, mais il ouvre également la voie à d'autres droits. 'L'éducation fait naître la « voix » à travers laquelle les droits peuvent être revendiqués et protégés'<sup>1</sup> et les personnes privées d'éducation ne sont pas capables 'd'atteindre des modes de fonctionnement utiles dans le cadre de la vie quotidienne'<sup>2</sup>. Les personnes ayant accès à l'éducation développent des aptitudes, des compétences et une assurance leur permettant d'obtenir d'autres droits. L'éducation donne aux individus la capacité d'accéder aux informations indiquant l'ensemble de leurs droits et les obligations du gouvernement. Elle les aide à développer leurs aptitudes de communication pour réclamer ces droits, leur donne l'assurance nécessaire pour s'exprimer dans divers forums et les compétences nécessaires pour négocier avec un vaste éventail de représentants du gouvernement et de détenteurs du pouvoir.



Sophia Evans / NIP Pictures / ActionAid

<sup>1</sup> K. Watkins, *The Oxfam Education Report*, (Oxford: Oxfam, 2000).

<sup>2</sup> A. Sen, 'Capability and Well-Being', en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *The Quality of Life*, (Oxford: Clarendon Press, 1993), 30-53.

## ➤ Le droit à l'éducation

Cet encadré résume le droit à l'éducation en s'appuyant largement sur une publication de Florence Butegwa intitulée *The Economic and Social Rights Handbook* (Le manuel des droits économiques et sociaux). Plusieurs questions évoquées ici sont reprises à plusieurs endroits du **Chapitre 1**. Cet encadré donne simplement un bref aperçu de la base juridique du droit à l'éducation, des concepts globaux rattachés à ce droit et une indication des obligations qui l'accompagnent.

### Qu'est-ce qu'un droit humain ?

Le droit à l'éducation est un droit humain. Un droit est quelque chose qui vous appartient et que vous pouvez revendiquer. Un droit s'accompagne toujours d'une obligation pour quelqu'un d'autre. Lorsqu'une personne a droit à une éducation gratuite, le gouvernement ou l'école ne peut pas lui demander de payer pour accéder à l'éducation (sauf par le biais d'un système global d'imposition). Les droits humains sont universels et inaliénables. Ils sont naturels, nous naissons avec ces droits. Ils ne peuvent être ni donnés ni retirés. Ils sont non discriminatoires et ne devraient pas subir l'influence du sexe, de l'ethnie, de la nationalité etc. (mais certaines mesures, si elles sont raisonnables et justifiables, peuvent être introduites pour garantir à tous un accès égal à ce droit – voir plus loin.) Ils sont les fondements de la liberté, de la justice et de la paix et constituent des normes de base sans lesquelles un peuple ne peut vivre dignement. Ils sont proclamés dans la Déclaration universelle des Droits de l'homme et renforcés par plusieurs pactes et conventions internationales contraignantes, ainsi que par des Constitutions nationales.

Bien que les droits humains soient théoriquement universels et inhérents à tous les êtres humains, concrètement ils peuvent être violés. Il est fréquent que des personnes soient privées de leurs droits humains simplement à cause de leur identité et de l'endroit où elles vivent. La discrimination sévit dans toutes les sociétés et limite, par exemple, les possibilités des femmes de participer à des forums publics (ou aux décisions domestiques), ou les chances de ceux qui appartiennent à des groupes minoritaires de bénéficier d'une éducation appropriée. La discrimination, dans la mesure où elle empêche des personnes de jouir de leurs droits humains, est une violation qui va à l'encontre du concept même de droit universel.

### La loi internationale et le droit à l'éducation

Le droit à l'éducation est reconnu depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. L'article 26 de cette déclaration stipule : « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire... L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux...* » Le droit à l'éducation est affirmé dans une série de conventions internationales, dont le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ICESCR, 1966), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW, 1979) et plus récemment, la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC, 1989). Il figure aussi dans divers traités régionaux (détaillés en pages 47 et 48). Et de nombreux pays ont intégré des dispositions relatives au droit à l'éducation dans leur Constitution nationale.

Ce droit à l'éducation universellement reconnu est fort diversement interprété au niveau des pays. En fait, bien que chaque être humain détienne le même droit indépendamment de ce que dit la loi nationale, les moyens de réaliser ce droit diffèrent significativement d'un endroit à l'autre. Par exemple, dans certains pays, le droit à l'éducation peut être mis en application légalement par le biais de la loi nationale alors que dans d'autres nations, il faudra plutôt se tourner vers la législation et les normes internationales.



## Comprendre le droit à l'éducation

Le droit à l'éducation est non seulement un droit à part entière, mais on considère souvent qu'il ouvre également la porte à d'autres droits. Il entraîne une amélioration de la santé et des possibilités d'emplois, il renforce la croissance nationale, la démocratie, le respect des droits humains et l'égalité. Pour cette raison, de nombreux droits humains sont liés au droit à l'éducation, par exemple le droit de ne pas subir le travail forcé, le droit de travailler et de participer aux décisions.

La définition du droit à l'éducation ne fait pas l'unanimité, mais les buts et les objectifs de l'éducation, tels que définis dans les pactes et les traités internationaux, incluent notamment :

- Le développement de la personnalité humaine et des capacités mentales et physiques, le respect des talents individuels
- Le respect des droits humains et des libertés fondamentales, de l'identité, de la langue et des valeurs culturelles
- La possibilité de participer efficacement à une société libre
- La promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre tous les groupes en vue du maintien de la paix
- La promotion de l'égalité des sexes et du respect de l'environnement<sup>3</sup>.

L'éducation primaire devrait être à disposition, accessible, acceptable et adaptable (voir encadré page 25 sur les 4 A) et l'article 13 (2) (a) de l'ICESCR affirme que l'éducation primaire doit être obligatoire et gratuite pour tous (voir encadré sur l'éducation obligatoire page 38). Les 4 A s'appliquent aussi à l'enseignement secondaire, mais l'ICESCR reconnaît que l'éducation secondaire peut prendre des formes très variées et si elle doit être à la disposition de tous, sa gratuité peut être introduite progressivement. Ceci signifie que les États doivent assurer en priorité l'éducation primaire gratuite mais qu'ils ont également l'obligation de prendre des mesures concrètes en direction de la gratuité de l'enseignement secondaire et supérieur.

## Genre et droit à l'éducation

A l'heure actuelle, l'inégalité entre les sexes est extrêmement importante dans l'éducation. Les filles ont moins de chances d'accéder à l'école, d'y rester et d'achever leur scolarité. Deux tiers des 781 millions d'adultes illettrés sont des femmes. Une action énergique est nécessaire pour lutter contre cette violation des droits et cette action est encouragée par la loi internationale. En effet, le commentaire général 13 du paragraphe 32 de l'ICESCR permet '*l'adoption à titre temporaire de mesures spéciales destinées à garantir aux hommes et aux femmes et aux groupes défavorisés l'égalité de fait ... dès lors que ces mesures ne conduisent pas à l'application aux divers groupes de normes inégales ou distinctes et à condition qu'elles ne soient pas maintenues une fois atteints les objectifs auxquels elles répondaient*'.<sup>4</sup> De plus, l'accès à l'éducation ne constitue pas en soi une condition suffisante pour garantir le droit à l'éducation. La discrimination à l'intérieur du système éducatif doit être abolie, les outils et les procédures pédagogiques ne doivent pas renforcer les stéréotypes basés sur le sexe (voir **Chapitre 2** page 73), mais au contraire les combattre.

## Droits et obligations

Ces droits entraînent aussi des obligations : '*la Conférence mondiale sur les droits humains de 1993 a réaffirmé l'obligation des États de veiller à ce que l'éducation contribue au renforcement du respect des droits humains et des libertés fondamentales*' et l'ICESCR garantit que le droit à l'éducation s'exercera sans discrimination aucune. La communauté internationale a également clairement l'obligation de soutenir le droit à l'éducation, selon l'interprétation du comité à l'ICESCR (le corps qui fait autorité, chargé de suivre la législation relative au pacte). Et enfin, lorsqu'il existe une éducation primaire gratuite répondant aux critères des 4 A, les parents et les tuteurs des enfants sont dans l'obligation de scolariser leurs enfants.

<sup>3</sup> F. Butegwa, *The Economic and Social Rights Handbook – Building Capacity for Sustainable Development*, An Alliances for Africa Training Resource, p.74-5

<sup>4</sup> *ibid.* p.80



Les idées présentées dans ce chapitre visent à transformer le concept abstrait de droit en une réalité tangible. Pour cela, il faut comprendre ce qu'implique le droit à l'éducation avant de travailler avec les populations pour les aider à accéder à ce droit. Cette section s'intéresse en priorité à l'éducation primaire mais les idées et les processus qui y sont développés peuvent et doivent, être appliqués à tous les secteurs de l'éducation – en mettant en corrélation toutes ces idées en vue d'appliquer le droit constitutionnel au programme complet de l'EPT (voir Chapitre 6).

# Enraciner le droit à l'éducation au niveau local

Le droit à l'éducation est un concept abstrait et même s'il est inscrit dans toute une série de lois nationales et de conventions internationales, il n'a aucune signification pour des populations qui ne savent pas ce qu'est un droit, ni peut-être qu'il peut s'appliquer à leur situation. Ces populations ne connaissent probablement pas leur Constitution ni les moyens légaux de la faire appliquer. Enraciner le droit à l'éducation au niveau local revient à faire du concept abstrait une réalité concrète ; cela implique examiner la situation actuelle du droit à l'éducation afin de déterminer ce que les populations locales doivent faire pour que leur droit à l'éducation devienne une réalité.

## TRAVAIL PRÉLIMINAIRE



### **Comprendre les bases légales du droit à l'éducation :**

Il faut mener quelques recherches initiales avant d'introduire le droit à l'éducation à l'échelon local. Bien que le droit à l'éducation soit universel, il est interprété de façons différentes et parfois limitées dans certaines Constitutions et législations nationales. Ces situations sont susceptibles de restreindre les possibilités d'application de ce droit au niveau d'un pays. Certains États, par exemple, n'ont pas ratifié certains traités ou n'ont pas inscrit le droit à l'éducation dans leur législation nationale. Le statut du droit et le niveau de détails figurant dans la Constitution ou la législation nationale, vont influencer votre manière de planifier et de mener votre action.

- 1 La première étape de ce travail consiste à sensibiliser les populations, à leur faire savoir que ce droit leur appartient et leur est actuellement refusé ; cela peut suffire à susciter leur intérêt pour qu'ils participent au processus. Le fait même de savoir que vous avez un droit renforce votre pouvoir.
- 2 La seconde étape consiste à donner un sens à ce droit au niveau local. Pour cela, il faut examiner la situation actuelle du droit à l'éducation, comprendre ce que garantit la Constitution et ce qui serait nécessaire pour réaliser ce droit.
- 3 La troisième étape consiste à renforcer les aptitudes, les connaissances et l'assurance des populations pour leur permettre de demander des comptes à leur gouvernement et d'exiger qu'il honore ce droit.

Les idées présentées ci-dessous devront être adaptées et classées en fonction de la situation du droit à l'éducation dans votre région (voir encadré page précédente).

### Présenter le droit à l'éducation aux 'détenteurs de droits'

Il existe de nombreuses façons de sensibiliser les populations à un thème donné. La méthode choisie dépendra de vos contacts et de la portée de vos interventions. L'encadré de droite décrit une caravane itinérante qui utilise le théâtre de rue pour assurer la sensibilisation au droit à l'éducation dans un État entier de l'Inde. Vous pouvez également tirer parti des réunions communautaires ou de vos liens avec des groupes locaux ou des écoles. Le stade initial requiert une communication claire sur l'existence du droit à l'éducation et sur le fait qu'il appartient au gouvernement de satisfaire ce droit. Pour que les populations soient en mesure de revendiquer leur droit, elles doivent en connaître l'existence mais le fait de simplement dire 'vous avez droit à une éducation' risque de ne pas signifier grand-chose pour elles.

#### EXEMPLE PRATIQUE

### ORISSA, INDE

Dans l'État indien de l'Orissa, une campagne visant à améliorer la qualité et la couverture de l'éducation primaire a été lancée. Orissa Shikshya Abhiyan est une plate-forme d'ONG, de syndicats d'enseignants et d'autres mouvements syndicaux regroupant diverses organisations de la société civile qui, auparavant, ne collaboraient pas entre elles. A l'aide d'une 'Caravane de l'éducation' qui a parcouru 6000 km à travers 30 districts de l'Orissa avec à son bord deux groupes de théâtre de rue, la campagne exigeait : une augmentation de 25 % du budget de l'éducation dans cet État ; la nomination d'enseignants formés ; une éducation de qualité et un système scolaire commun. La Caravane a sensibilisé l'opinion publique lors de plus d'une centaine de réunions publiques, en se servant du théâtre de rue pour faire connaître la situation actuelle de l'éducation en Orissa. Elle était soutenue par des personnalités connues comme Dilip Tirkey, capitaine de l'équipe indienne de hockey, qui a appelé les enfants à aller à l'école. Elle a également étroitement collaboré avec les médias qui ont donné à ses réalisations, notamment la création de foyers destinés à aider les filles des communautés tribales à aller à l'école, la large place qu'elles méritaient. La campagne s'est aussi alliée au Forum contre l'exploitation des enfants et la Campagne contre le travail des enfants pour établir un rapport direct entre la question du travail des enfants et le problème du manque d'accès à l'éducation.



ACTONIA

## Donner du sens au droit à l'éducation : Les 4 A

Les 4 A forment un cadre qui a été développé pour aider les populations à réfléchir aux différentes dimensions du droit à l'éducation.<sup>5</sup> Ce cadre, qui utilise un processus participatif, constitue un outil permettant aux populations de réfléchir à la signification du droit à l'éducation pour elles et de comparer leur réalité actuelle à une situation idéale.

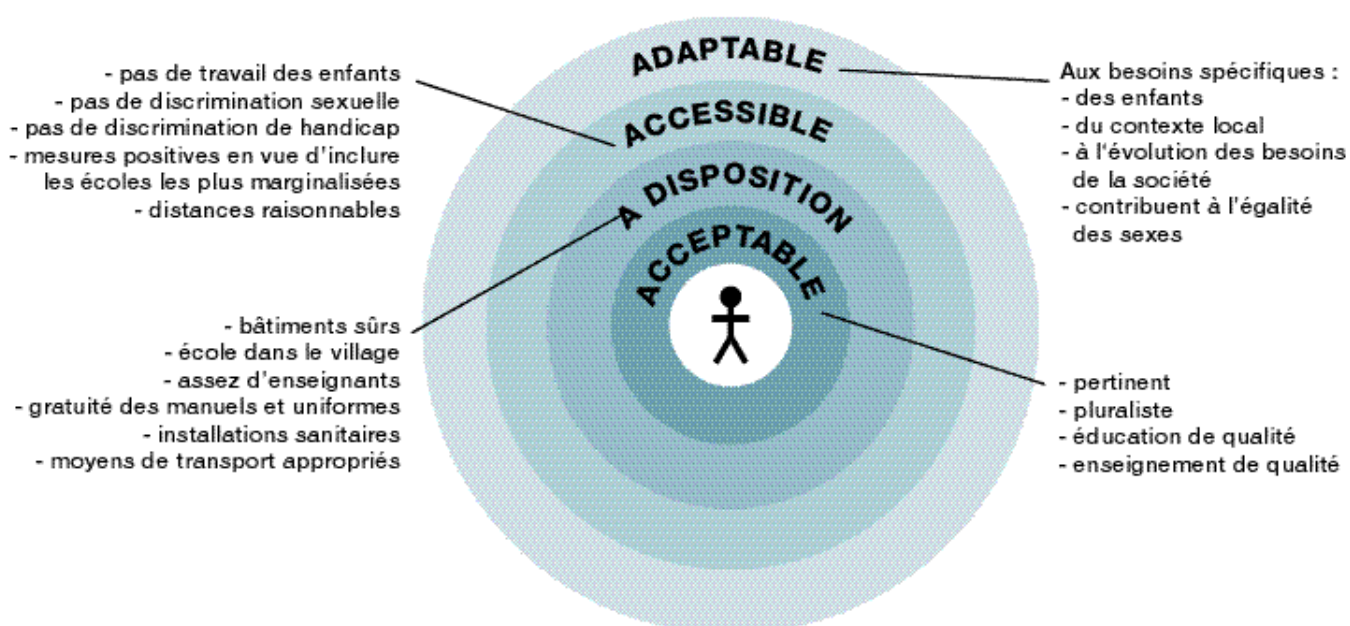
Les 4 A peuvent être résumés ainsi :

- **À disposition** – l'éducation doit être gratuite et financée par le gouvernement et bénéficier d'une infrastructure appropriée et d'enseignants formés capables de soutenir l'offre éducative.
- **Accessibilité** – le système doit être accessible à tous, sans discrimination et des mesures positives prises en vue d'inclure les populations les plus marginalisées.
- **Acceptabilité** – le contenu de l'éducation doit être pertinent, non discriminatoire, adapté à la culture et de bonne qualité ; l'école doit être sûre et les enseignants professionnels.
- **Adaptabilité** – l'éducation doit évoluer en fonction de la transformation des besoins de la société et contribuer à lutter contre les inégalités, notamment la discrimination sexuelle et doit pouvoir être adaptée localement pour correspondre à des contextes spécifiques.

Analyse basée sur les 4 A :

En utilisant un *Diagramme des droits de l'éducation*, vous pouvez vous appuyer sur les 4 A pour analyser la fourniture locale de services d'éducation, en travaillant avec le groupe local pour identifier les critères spécifiques permettant d'évaluer l'éducation. Les quatre cercles représentent les différents aspects du droit à l'éducation. Le cercle intérieur contient les différents points qui permettront de rendre l'éducation acceptable pour l'individu ou le groupe. Le second cercle identifie les 'ingrédients' nécessaires pour mettre l'éducation à disposition des populations. Les ingrédients du troisième cercle sont ceux qui rendront l'éducation accessible et tout ceci s'inscrit dans le cercle extérieur représentant l'environnement plus large décrivant l'adaptabilité de l'éducation. En posant la question : « Qu'est-ce qui mettrait l'éducation à notre disposition ? » (et en remplaçant par le mot « A » suivant à chaque fois que la question est posée), le groupe pourra identifier les ingrédients et les conditions nécessaires pour le droit à l'éducation.

Le cercle extérieur devrait amener le groupe à examiner les sujets qui, dans la réalité du contexte actuel, influent sur l'éducation (il peut s'agir d'un impact négatif sur l'éducation et, dans ce cas, il s'agira de réfléchir à ce qu'il faut mettre en place pour améliorer les droits à l'éducation). Une fois le schéma complété, le groupe pourra comparer la réalité vécue à ce contexte idéal. Il faudra qu'il trouve les différences et les ressemblances, qu'il analyse les raisons des divergences et qu'il développe des stratégies pour agir.



<sup>5</sup> Développé par Katarina Tomasevski, ex-Rapporteur Spécial de l'ONU pour le droit à l'éducation.

Parallèlement aux questions détaillées autour des 4 A (cf. encadré), le groupe pourra entamer une discussion plus générale sur la situation locale de l'éducation. Cela permettra aux populations locales de situer l'éducation dans un contexte plus large et les aidera à comprendre pourquoi le droit à l'éducation est important. En étudiant le contexte actuel et le futur souhaité, les participants seront plus à même de planifier leurs actions pour obtenir le droit à l'éducation. Vous pourrez utiliser les idées présentées dans le Chapitre 5 de ce document pour soutenir la discussion. Les informations sur la méthode *Reflect* du Chapitre 6 seront également utiles à ce stade.



Jerry Matthews / ActionAid

### Réflexions générales :

- Comment se situe la prestation d'éducation délivrée actuellement dans notre région par rapport aux ingrédients figurant dans le Diagramme des droits à l'éducation ? Quels sont les impacts sur les filles et les garçons et y a-t-il une différence ? Quelles sont les lacunes ? Pourquoi ces lacunes existent-elles ? Par exemple, il peut arriver que l'école existe, mais qu'elle soit dépourvue de sanitaires ou que les coûts empêchent certains enfants d'y avoir accès. Il s'agira alors d'examiner qui détermine les coûts, qui prend les décisions relatives aux installations sanitaires etc.
- Comment l'éducation a-t-elle évolué dans la région ces derniers temps ? Par exemple, l'école était gratuite, mais depuis quelques années, les coûts ont grimpé, la qualité s'est améliorée ou détériorée ... Pourquoi ?
- Envoyons-nous nos filles et nos garçons à l'école ? Pourquoi et pourquoi pas ? Certains groupes d'enfants sont-ils particulièrement exclus ?
- Qui sont les exclus de l'éducation ? Comment sont-ils privés de leur droit ? Que faudrait-il changer pour qu'ils accèdent à l'éducation ? Certains changements spécifiques sont-ils nécessaires pour atteindre des groupes particuliers, par exemple les filles ? L'éducation est-elle assurée dans une seule langue et de ce fait inaccessible aux groupes minoritaires qui ne parlent pas cette langue ?
- Quels sont les bénéfices de l'éducation pour nous et pour notre communauté ? Ces bénéfices sont-ils différents pour les garçons et les filles/les hommes et les femmes ? Comment ? Pourquoi l'éducation est-elle importante ? Qu'espérons-nous atteindre grâce à l'éducation ?
- Que pouvons-nous faire pour que le droit à l'éducation devienne une réalité ? Quelles sont les relations de pouvoir et les rapports entre les sexes dont nous devons avoir conscience ?

Cette dernière question suscitera une série d'actions de types différents, au niveau local ou national. Le groupe pourra décider d'approfondir les recherches localement ou d'étudier les documents officiels détaillant le droit à l'éducation. Cela lui permettra de replacer ses analyses dans le contexte et l'aidera à comprendre où et comment les violations des droits peuvent survenir. Il est recommandé d'utiliser au cours de ce processus les questions figurant dans l'encadré (à gauche). Il sera très important aussi de comparer les



## QUESTIONS

Les questions suivantes aideront les groupes locaux à appréhender la situation des 4 A dans leur région. Elles peuvent être adaptées pour être utilisées dans des enquêtes locales visant à étudier plus précisément le droit à l'éducation dans la pratique.

### ➤ L'éducation est-elle à disposition et accessible ?

#### À disposition

- L'éducation primaire est-elle gratuite et obligatoire ?
- Si non, existe-t-il un plan gouvernemental visant à instaurer l'éducation primaire gratuite et obligatoire dans un délai raisonnable avec un budget acceptable ?
- Le financement alloué permet-il à tous les enfants de bénéficier d'une éducation primaire ?
- L'État prend-il des mesures concrètes visant à instaurer la gratuité dans l'enseignement secondaire et supérieur ?
- Les enseignants sont-ils bien formés, leurs salaires sont-ils attractifs au niveau du pays, exercent-ils dans de bonnes conditions, avec des supports pédagogiques appropriés et le droit d'organiser leur travail ?
- Les bâtiments scolaires sont-ils sûrs, équipés d'installations sanitaires, d'eau potable ? Disposent-ils d'une bibliothèque, de ressources technologiques ?

#### Accessibilité

- L'éducation est-elle accessible à tous sans aucune discrimination – quelles que soient la race, la couleur, l'ethnie, le sexe, la langue, la religion ou la situation économique ou sociale ? Des actions positives sont-elles menées pour toucher les plus vulnérables ? Existe-t-il des lois, par exemple, contre le travail des enfants, qui pourraient être mises en application pour améliorer l'accessibilité ?
- L'éducation est-elle physiquement accessible sans danger ? Existe-t-il des moyens de transport appropriés ?
- L'éducation est-elle financièrement abordable pour tous – y compris les coûts indirects comme l'achat de manuels et d'uniformes ?
- Les obstacles juridiques et administratifs, comme la nécessité de disposer d'un certificat de naissance, ont-ils été abolis ?

ingrédients générés localement avec les éléments figurant dans la législation nationale. Ce faisant, les groupes pourront identifier précisément les lacunes – soit entre ce qui figure dans la législation et ce qui est réellement fourni, soit entre ce qui y figure et ce qui serait nécessaire pour faire des droits à l'éducation une réalité.

### ➤ Para-enseignants

Ces dernières années, on a assisté à la montée en flèche des enseignants non professionnels, souvent mal payés et peu formés, aux compétences et aux connaissances limitées. Il est important de réfléchir sur comment le fait d'apprendre auprès d'un enseignant non professionnel constitue une violation du droit à l'éducation. Voir **Chapitre 5** pour plus d'informations sur les para-enseignants.



## Examiner la acceptabilidad y adaptabilidad de la educación

### Acceptabilité

- L'éducation est-elle pluraliste ? Est-elle libre de tout endoctrinement religieux (ou autre) ? Les programmes et les textes sont-ils ouverts et tolérants à l'égard d'une variété de systèmes de croyance différents (religieux, politiques etc.) ?
- L'éducation est-elle non discriminatoire ? Les textes et les programmes sont-ils impartiaux et objectifs ? L'éducation est-elle adaptée et appropriée au contexte culturel ?
- Existe-t-il des normes minimales en matière d'éducation (nombre de manuels, méthodes d'enseignement etc.) suivies et mises en application par le gouvernement (tant dans le privé que dans le public) ?
- La sécurité est-elle assurée à l'école ? La violence y est-elle condamnée ? Existe-t-il des normes sanitaires minimales ?
- Les enseignants sont-ils assez nombreux ? Correctement formés, soutenus et supervisés ?

### Adaptabilité

- L'école est-elle capable d'adapter son offre éducative aux besoins spécifiques de ses élèves et des enfants locaux ? Par exemple, les fêtes religieuses et culturelles sont-elles reconnues, les élèves handicapés sont-ils pris en charge etc. ?
- L'éducation est-elle capable de s'adapter à l'évolution des besoins de la société et des communautés ? Par exemple, fournit-elle une prestation adéquate aux minorités linguistiques et culturelles, avec un bon équilibre entre l'apprentissage de la langue et de la culture nationale d'une part et la préservation des spécificités locales d'autre part ? S'adapte-t-elle pour répondre à l'épidémie de SIDA etc. ?
- Existe-t-il une relation entre l'âge de fin d'études et l'âge minimum requis pour travailler, se marier, rejoindre l'armée, être pénalement responsable ? Qu'advient-il des jeunes gens qui sont dans des situations ne correspondant pas à leur âge ?
- La scolarité protège et améliore-t-elle les droits des enfants ? Par exemple, les protège-t-elle du travail ou du mariage forcé, facilite-t-elle l'emploi, renforce-t-elle l'égalité des sexes etc. ?

## QUESTIONS & ANALYSE

### Utiliser des techniques de visualisation

Un grand nombre de ces questions peuvent être approfondies à l'aide de techniques de visualisation. Une *Rivière* (page 177) ou un Tableau chronologique peuvent servir de base à l'exploration détaillée de l'histoire de l'éducation. Une *Carte corporelle* (page 172) permet d'analyser la vision d'une personne éduquée – en étudiant ses connaissances et la façon dont elle peut contribuer au développement de la communauté. Une *Matrice* (page 240) peut être utilisée pour analyser qui sont les enfants exclus – en répertoriant les différentes catégories d'enfants sur l'un des axes et, sur l'autre, les raisons pour lesquelles ils ne vont pas à l'école.

## De l'analyse à l'action

Les 4 A constituent un bon point de départ pour l'analyse du droit à l'éducation, mais il est indispensable de passer de l'analyse à l'action – qui peut être ciblée sur le niveau local, du district ou du pays. Pour cela, il faudra peut-être se lancer dans des analyses et des recherches documentaires plus approfondies sur des questions précises, établir des liens avec la campagne nationale sur le droit à l'éducation (en particulier à travers la collecte d'informations pour un cas de jurisprudence), sensibiliser et agir au niveau local – en encourageant d'autres acteurs de l'éducation à passer aux actes réalisant le droit à l'éducation.

### Analyse approfondie de sujets spécifiques :

Le *Diagramme des droits de l'éducation* aidera les participants à passer rapidement en revue les sujets qui constituent le droit à l'éducation, mais il ne permettra pas d'étudier des questions spécifiques en profondeur. Le groupe pourra alors choisir un sujet en particulier et décider de l'explorer plus en profondeur ou mener des recherches pour en savoir plus en la matière. Il faudra parfois accéder à des informations plus officielles (ce qui peut

nécessiter un soutien au niveau national) ou bien trouver des preuves localement. Le **Chapitre 5** propose des suggestions pour les recherches locales et des questions permettant d'établir des indicateurs de mesure des différents aspects du droit à l'éducation.

### Documenter les violations des droits :

Les preuves documentées sont cruciales dans la campagne pour le droit à l'éducation, car elles permettent de justifier vos revendications concernant la situation actuelle de l'éducation. La documentation constitue aussi un moyen efficace d'amener les participants à approfondir leur analyse et permet parfois de renforcer la confiance à l'égard des connaissances détenues au niveau local.

Il existe de nombreux moyens de constituer une documentation et de nombreux types d'informations à collecter. Il peut être utile de disposer d'informations montrant le nombre d'enfants non scolarisés ou le ratio enseignant / élèves, ou documentant un témoignage personnel en apportant des détails qualitatifs sur une situation (ce qui peut aider les gens à comprendre, à appréhender émotionnellement les violations des droits et même à s'identifier avec les victimes).

## ACTIVITÉ

### ➤ ➤ Susciter des témoignages oraux

Les témoignages personnels, souvent vivifiants et stimulants, peuvent donner de la vie à un thème. Le groupe peut discuter d'un sujet et décider d'enregistrer un témoignage personnel ou de trouver des histoires qui illustrent un point ou un thème. Il pourra aussi choisir d'approcher une personne extérieure au groupe, connue pour son histoire personnelle marquante. Le témoignage pourra être recueilli par une seule personne munie d'un magnétophone ou en présence du groupe complet. Il est important de mettre la personne qui raconte l'histoire à l'aise et de ne pas la noyer de questions. Certaines techniques de visualisation comme celle de la Rivière (voir page 177) peuvent parfois aider la personne à raconter son histoire de façon plus structurée. Une fois l'histoire recueillie, le groupe peut la reprendre, y ajouter des informations supplémentaires et la restructurer, le cas échéant – en veillant à établir des liens avec l'analyse des 4 A et à établir un lien avec la législation sur le droit à l'éducation. Le témoignage doit refléter le ton et le sens de l'original et la personne concernée doit être satisfaite de la version finale de son récit. Un contrat sera parfois signé pour se mettre d'accord sur l'exploitation du récit. Il peut être diffusé auprès de médias ou de décideurs politiques ou utilisé pour un cas de jurisprudence. Il est important que vous sachiez comment vous aller utiliser l'histoire car cela aura une incidence sur la manière de produire et de diffuser la documentation.

Pour décider du type de documentation à utiliser, il faudra considérer les questions évoquées dans l'introduction (page 15), notamment :

- Pourquoi documenter cette expérience ?
- Quelles voix seront entendues et quels sont les messages clés que vous essaieriez de faire passer ?

Le processus même de recherche et de documentation peut faire partie du plaidoyer : en impliquant une grande diversité de personnes, vous pourrez les sensibiliser et les intéresser au droit à l'éducation.

### Rassembler des preuves pour un cas de jurisprudence :

Une des options possibles dans la lutte pour le droit à l'éducation consiste à recourir au système légal. Des groupes ont réussi à faire respecter le droit à l'éducation en s'appuyant sur des dispositions constitutionnelles, la législation internationale sur l'éducation et d'autres lois internationales (notamment les dispositions anti-discrimination). Cette voie présente plusieurs avantages : elle permet de sensibiliser l'opinion publique et de l'intéresser au droit à l'éducation, de galvaniser l'action de la société civile, de faire participer les médias et de demander directement au gouvernement de justifier ou d'amender sa politique. Le type de preuves requis diffère substantiellement en fonction du type d'action (selon qu'elle se concentre au niveau national ou international, qu'il s'agisse d'une violation de l'éducation ou d'une discrimination plus globale) et il est essentiel de déterminer, dès le départ, le type d'action poursuivi. Ces décisions doivent être prises au niveau local, avec le soutien et des informations fournies par l'échelon national (la procédure légale est décrite en détail dans la section portant sur le niveau national, à partir de la page 38).

Le groupe devra s'appuyer sur son analyse pour identifier un individu ou un groupe de personnes souffrant d'une violation spécifique des droits et désireux de faire connaître son expérience jusqu'au niveau national. Exemples : la langue de l'enseignement exclut un groupe minoritaire qui ne parle pas cette langue ; ou bien, il n'y a pas d'établissement scolaire à moins de 10 kilomètres de la communauté et aucun moyen de transport et les enfants sont, donc, dans l'impossibilité de fréquenter l'école ; ou les installations sanitaires sont inadaptées, ce qui amène les parents à retirer les filles de l'école. Il est important d'établir s'il existe une violation réelle (voir encadré page suivante).

Après avoir identifié l'individu ou le groupe victime d'une violation de ses droits, vous pouvez vous servir d'une combinaison de techniques pour documenter la situation. À côté du témoignage personnel qu'il faudra développer pour illustrer l'expérience vécue par la personne (voir encadré page précédente), il sera tout aussi important de recueillir d'autres informations, comme, par exemple :

- La vision de la situation selon d'autres personnes locales – par exemple les enseignants, le CGE et le bureau d'éducation du district ont-ils quelque chose à dire ? Quelles ont été les expériences vécues par d'autres enfants et d'autres familles ?
- Des informations sur le contexte local, y compris le nombre d'autres personnes affectées par des violations similaires de leurs droits. Des efforts ont-ils été faits pour développer le droit à l'éducation au niveau local ?
- Qui est responsable de cette violation ? S'agit-il du gouvernement local ou national ? Qui est ciblé dans le cas de jurisprudence ?

Parallèlement à cette recherche d'informations complémentaires, vous devrez aussi réfléchir sur la/les personnes avec qui vous allez travailler pour faire avancer le cas de jurisprudence. Pour ce faire, vous sélectionnerez des médias locaux et nationaux, des coalitions de l'éducation (ou d'autres coalitions concernées – par exemple des coalitions de lutte contre le SIDA, des mouvements de femmes ou de groupes minoritaires etc.) ainsi que des juristes et des spécialistes du droit qui maîtrisent le système et savent comment engager des poursuites judiciaires.

### ➤ Lier le financement au droit à l'éducation

Il arrive fréquemment que les enfants ne puissent accéder à l'école en raison des coûts trop élevés de la scolarisation, même dans les pays où l'éducation est gratuite. Aux frais d'inscription et de scolarité peut s'ajouter une série de charges diverses incluant les uniformes scolaires, le transport, les repas à l'école, les frais d'examen, le coût des manuels et des journées sportives et les contributions aux salaires du personnel non enseignant. Il est essentiel de comprendre à quoi correspond le coût de l'éducation pour décider du type de violation qui est perpétré et savoir qui en est responsable (voir Chapitre 3).

## ➤ Dans quelles circonstances le droit à l'éducation a-t-il été violé ?<sup>6</sup>

Il s'agit de déterminer soigneusement si le droit à l'éducation a effectivement été violé ou si cette violation est liée à une incapacité de la part de l'État. Le droit à l'éducation n'est violé que si l'État empêche délibérément ou permet à d'autres acteurs d'empêcher la réalisation de ce droit, ou si l'État n'agit pas de manière positive lorsqu'il est en situation d'honorer un droit. Toutefois, la violation n'existe pas si le droit est nié en raison d'une authentique impossibilité à le satisfaire (par exemple, s'il existe de réelles contraintes de ressources ou des circonstances spécifiques dont l'État n'a pas connaissance ou indépendante de sa volonté). « *Les violations sont la conséquence d'une absence de volonté, d'une négligence ou d'une discrimination* » et correspondent à une violation de l'obligation de **respecter**, de **protéger** et de **réaliser** les droits humains.

Si une violation résulte d'une politique suivie par l'État ou du fait que l'État permet à d'autres parties d'agir de manière à empêcher la réalisation du droit à l'éducation, il faudra rassembler des preuves montrant que cette politique ou cette action est directement liée à la violation du droit et quelle autre action permettrait de garantir ce droit. Amnesty International identifie les trois attitudes principales qui amènent l'État à ne pas respecter son devoir de garantir le droit à l'éducation :

- **Régression** : application de mesures qui entravent le droit à l'éducation, comme la diminution des investissements dans l'éducation – si elle ne se situe dans un contexte de contre-performance générale de l'économie d'un pays – ou la réallocation des dépenses à un autre secteur (par exemple, le secteur militaire au lieu de l'éducation).
- **Discrimination** : l'obligation de non-discrimination l'emporte sur toutes les autres obligations. Cela signifie qu'il y a violation si des lois, des mesures ou des pratiques discriminatoires sont adoptées (par exemple, si les enseignants ne parlent que la langue officielle et aucune langue minoritaire).
- **Échec à appliquer en priorité un minimum d'obligations essentielles** : L'ICESCR contient une disposition de « réalisation progressive » de ces droits. Si un État ne prend aucune mesure concrète visant à réaliser le droit à l'éducation, en particulier pour les groupes les plus exclus, il s'agit d'une violation (par exemple, si l'éducation primaire obligatoire n'est pas prioritaire).

### Utiliser la Constitution au niveau local :

Tout en recueillant des preuves pour un cas de jurisprudence au niveau national, il est important aussi de se concentrer sur le niveau local et du district. En effet, le droit est souvent violé localement plutôt qu'au niveau national (à cause, par exemple, d'un manque d'intérêt ou d'une mauvaise affectation des ressources) et de plus, le fait de travailler en collaboration au niveau local renforce votre voix et votre influence au niveau national. Dans cette optique, vous devrez peut-être relever les sections pertinentes de la Constitution, visiter des écoles locales, rencontrer le responsable du district chargé de l'éducation, les autorités locales, des personnalités politiques etc. et discuter avec eux des lacunes d'application de la Constitution au niveau local. Vous pourrez aussi proposer à un groupe local de s'appuyer sur la Constitution pour mener ses actions locales de plaidoyer et de

lobbying (voir encadré page 39 sur l'analyse du contenu de la Constitution).

Il vous faudra analyser soigneusement la différence entre une *incapacité* et une *absence de volonté* à réaliser le droit (voir encadré). Par exemple, il se peut que le financement ne parvienne pas au niveau local et qu'il n'existe aucun système de génération de revenus. Dans ce cas, le droit est peut-être violé à un niveau plus élevé du système (se référer au travail au niveau national) et il y a incapacité à l'implanter localement. Les fonds peuvent aussi avoir été alloués à d'autres secteurs ou mal utilisés en raison de la corruption, ce qui suggère une absence de volonté. Le droit peut aussi être violé dans l'école à cause d'un manque d'intérêt ou de compétence de la part des enseignants et du comité de gestion de l'école. En fonction du niveau d'analyse que vous aurez réussi à atteindre au

<sup>6</sup> Cet encadré est basé sur la publication : *Human rights for human dignity*, (London: Amnesty International Publications, 2005).

## Comprendre le gouvernement

Peu de personnes savent comment fonctionne un gouvernement et à qui il incombe en définitive d'assurer l'éducation. Il est très probable que l'organisation de soutien ait une contribution à apporter ici et l'exercice consistera sans doute essentiellement à comprendre les rôles et les responsabilités des différents organes du gouvernement. Les organes importants du gouvernement incluent les divers corps chargés de l'éducation : par exemple, le ministère de l'Éducation, le bureau de l'éducation du district et le gouvernement local (les responsabilités précises de ces organismes varient selon les pays et le niveau de décentralisation) ainsi que le ministère des Finances (qui occupe une place centrale car il détermine le budget global de l'éducation, ce qui influence toutes les autres décisions en matière d'éducation). Il faut également bien percevoir la différence entre les officiels et les représentants politiques.

La manière de diffuser les informations concernant le fonctionnement du gouvernement dépendra du type de groupe avec qui vous travaillez au niveau local. Vous pourrez soit utiliser la documentation officielle, soit vous servir d'une version simplifiée imprimée sur une affiche, soit partager l'information verbalement etc. Le groupe peut également organiser des réunions ou des entretiens avec différents représentants officiels ou élus en vue de mieux comprendre leur rôle.

niveau local, vous pourrez présenter vos arguments aux acteurs locaux de l'éducation ou mener avec eux une analyse plus approfondie.

### Impliquer d'autres acteurs :

Au moment de concevoir une action, il est toujours important de savoir qui sont les acteurs de l'éducation et quelles sont leurs responsabilités précises. En comprenant les rôles de chacun, vous pourrez mieux cibler votre action et décider qui impliquer et comment. Vous pourrez partir d'une Matrice des acteurs (voir page 240) en plaçant les acteurs sur un axe et sur l'autre axe une liste des rôles et responsabilités (à déterminer au cours d'une séance de brainstorming et incluant, par exemple, le contrôle du budget, le recrutement des enseignants, le maintien de la qualité etc.). Chaque acteur peut être évalué par rapport à la liste des responsabilités, en déterminant pour chacune si elle est pertinente. Vous pouvez ensuite créer une autre matrice ou développer celle-ci en examinant les contributions de chacun des acteurs au système éducatif. Parmi les acteurs figurent les enseignants, les élèves, les parents, le gouvernement local, les responsables officiels de l'éducation, le gouvernement national etc. Vous pourrez également envisager d'y inclure des juristes et des journalistes, qui peuvent exercer une influence sur le système éducatif, même s'ils n'y ont aucun enjeu direct.

### Questions à débattre :

- Quels sont les liens entre cette personne ou ce groupe et l'éducation ?
- Qu'est-ce qui donne à cette personne ou ce groupe du pouvoir en matière d'éducation ?
- Quelle est son influence sur les décisions concernant l'éducation d'un enfant en particulier ; au niveau de l'école, au niveau local ou du district, au niveau national, international ?
- La situation que nous avons schématisée correspond-elle à un idéal ou à la réalité ? Si c'est la réalité, y a-t-il quelque chose que nous souhaitons changer ? Si c'est un idéal, comment évoluer depuis notre position actuelle vers la situation idéale ?
- Quelles sont les influences de mon rôle, de ma situation, de mon accès à l'information sur ma compréhension globale ? D'autres ont-ils une vision différente ? Laquelle ?



L'analyse pourra être poursuivie à l'aide d'un *Diagramme du système éducatif*. Cet outil permet d'appréhender le système dans sa globalité, d'explorer les forces et les relations en place dans un système et de comprendre comment fonctionne le pouvoir. Cette analyse joue un rôle important dans la détermination de l'action à mener et de la cible à viser. Elle peut aussi contribuer à situer l'école locale dans le cadre national ou international.

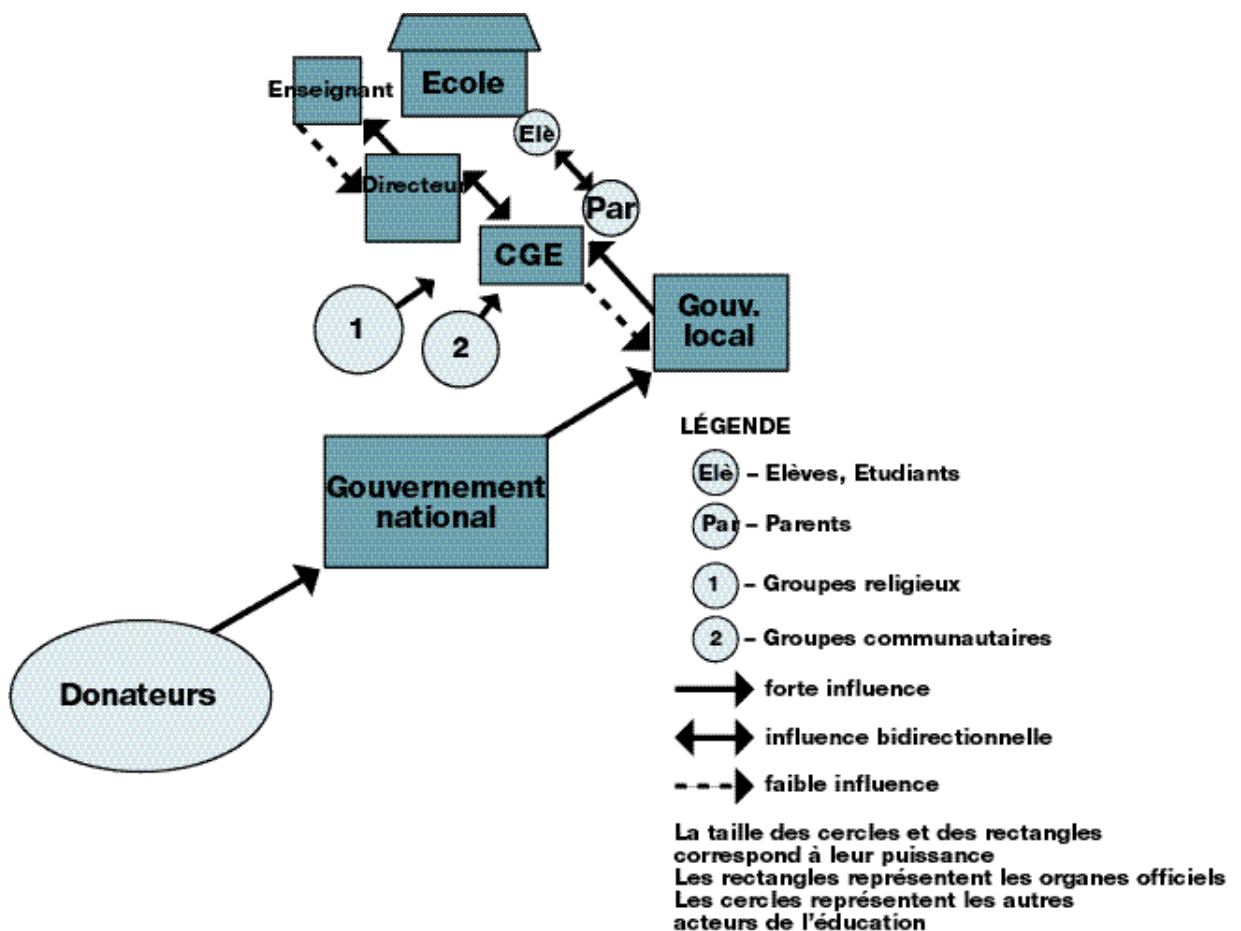
A l'aide de diverses formes, couleurs et symboles, vous pouvez représenter les différents types d'acteurs, leurs rôles, leurs contributions aux droits de l'éducation, leurs relations (par exemple, sont-ils forts ou faibles, positifs ou négatifs), la quantité d'informations auxquelles ils ont accès, le pouvoir qu'ils détiennent etc. Les Diagrammes de système peuvent être simples ou complexes, selon le degré d'analyse que vous décidez de mettre en œuvre. Un exercice intéressant consiste à étudier les flux d'information et de communication à travers le système : qui a accès à quelles informations, qui est en relation avec qui ; où sont prises les décisions et quel est l'impact sur les relations de pouvoir, l'influence sur le système etc.

Ceci devrait vous aider à identifier les rétentions d'information ou les obstacles au droit à

l'éducation, tout en vous aidant à mettre en évidence ce qui, selon vous, devrait changer dans le système (par votre entremise).



Jack Picone / ActionAid





## Suggestions d'actions avec les différents acteurs de l'éducation

En vous basant sur votre compréhension des différents acteurs et de leurs rôles, vous pourrez décider quels groupes cibler. Voici quelques idées :

- **Membres des communautés** : vous devez peut-être sensibiliser au droit à l'éducation les différentes personnes appartenant à la communauté et les encourager à s'impliquer dans la lutte pour le droit à l'éducation. Pour y parvenir, vous pourrez organiser une séance d'analyse basée sur les 4 A avec l'ensemble de la communauté, ou avec certains membres du groupe d'origine qui se destinent à un rôle d'éducateur auprès de leurs pairs, en établissant des liens avec les différents groupes de la communauté en vue de partager des informations sur le droit à l'éducation. Vous pourrez aussi utiliser diverses techniques de communication : affiches, jeux de rôles et chants, afin de rendre les informations sur le droit à l'éducation plus accessibles. Votre objectif ici sera d'obtenir un support plus large et, en conséquence, une voix plus forte pour le droit à l'éducation. Dans le cadre de ce processus, gardez à l'esprit la composition de votre auditoire – et assurez-vous de permettre aux groupes sociaux les plus marginaux d'y participer. Développez des stratégies spécifiques pour toucher les femmes et les groupes minoritaires intéressés. Cela pourra éventuellement vous amener à constituer des coalitions à l'échelon local, composées soit d'une variété de groupes différents (groupes de femmes, de jeunes, syndicats d'enseignants) soit de groupes issus de différentes communautés, en vue de former des coalitions de l'éducation à l'échelon du district (voir **Chapitre 4** pour plus d'informations sur les coalitions). Une autre bonne raison de travailler avec la communauté locale est que vous aurez ainsi la possibilité de remettre en cause les préjugés culturels locaux. Souvent, ce sont des raisons liées aux structures et aux inégalités sociales locales qui entravent l'accès des personnes à leur droit à l'éducation (le **Chapitre 2** étudie ces questions selon différentes perspectives). Faire avancer la cause du droit à l'éducation pour tous au niveau local constitue une première étape dans le but de faire progresser cette cause plus largement.

## EXEMPLE PRATIQUE

### DISTRICT DE KALANGALA, OUGANDA

Le district de Kalangala en Ouganda est formé d'une multitude de petites îles isolées qui ont eu très peu accès à l'éducation par le passé. L'une des rares écoles existantes a été fermée parce que les salaires des enseignants n'étaient pas versés (les parents n'étant pas en mesure de payer les frais de scolarité) et qu'il n'y avait ni supports pédagogiques ni comité de gestion de l'école.

Pour obtenir des subventions de l'État, l'école devait disposer d'un numéro de code, fourni uniquement aux écoles en fonctionnement. Grâce aux efforts de la communauté locale, l'école a trouvé un financement provisoire et mis en place une structure lui permettant de rouvrir ses portes. Un an plus tard, l'accord du gouvernement a été obtenu et l'école a pu reprendre un fonctionnement normal. Elle compte aujourd'hui quatre classes.

Ce projet a pu se réaliser uniquement grâce à un dialogue permanent avec le gouvernement local et l'inspecteur de l'éducation du district. Le fait de les impliquer dans le projet dès le départ a permis d'assurer leur soutien à l'école. La communauté locale a ainsi pu collaborer avec le ministère de l'Éducation pour faire reconnaître et financer correctement son école.

- **Écoles locales** : L'école elle-même peut avoir mis en place des politiques discriminatoires envers certains individus ou groupes. Les membres des comités de gestion des écoles instaurent parfois des frais de scolarité trop élevés pour les familles les plus pauvres ; certaines activités spécifiques pratiquées à l'école excluent de fait certains groupes : pour des raisons religieuses, à cause de l'insécurité pour les filles etc. Une première étape vers la réalisation du droit à l'éducation pourrait consister à rechercher, conjointement avec l'école, quelles actions pourraient être prises

en vue d'augmenter les taux d'inscription et de maintien et d'atteindre les groupes les plus exclus. Cette démarche s'appuiera sur les suggestions présentées dans la quatrième partie de ce guide, notamment celles relatives aux CGE.

- 
- **Gouvernement local** : Dans de nombreux pays, l'éducation est décentralisée et gérée par les gouvernements locaux. L'échec du gouvernement local à assurer une prestation d'éducation peut s'expliquer par différentes raisons – il peut s'agir d'un problème de ressources, par exemple. A ce stade, il faudrait alors chercher à savoir si le problème est réel (il y a un véritable manque de ressources) ou créé (les ressources sont dépensées ailleurs – soit pour d'autres services, soit parce qu'elles sont dilapidées par la corruption). Dans le premier cas, le gouvernement local pourra rejoindre votre campagne pour le droit à l'éducation ; dans le second cas, vous pourrez entamer un processus d'analyse budgétaire ou de suivi budgétaire (voir Chapitre 3). Il peut s'agir aussi d'un problème de capacités. Par exemple, les employés du gouvernement local n'ont peut-être pas le temps, les connaissances ou les compétences nécessaires pour réellement satisfaire les droits à l'éducation de différents groupes de populations. Ils n'ont peut-être ni les idées ni l'expérience requises pour dialoguer avec des groupes spécifiques et se sentent incapables d'adapter la fourniture de services d'éducation à des contextes variés. Vous pourriez collaborer avec le gouvernement en partageant des expériences de réformes qui ont réussi à étendre le droit à l'éducation. Il peut s'agir d'expériences préalables d'éducation non formelle, que vous chercherez à étendre ou à faire implanter par le gouvernement. Vous pourriez aussi travailler conjointement sur des thèmes précis, comme le suivi de la scolarisation, en évaluant régulièrement la prestation locale d'éducation par rapport aux critères du cadre des 4 A.

- 
- **Médias** : Le dialogue avec les médias peut s'engager à deux niveaux. Vous pourriez tout d'abord travailler avec les journalistes afin qu'ils soutiennent activement votre campagne. Pour cela, organisez des réunions avec la presse, invitez les médias à vos réunions et vos manifestations, envoyez des courriers, participez à des émissions de radio, etc. en utilisant activement les médias pour améliorer votre image. Ensuite, vous pourriez collaborer avec les médias en vue de réduire les stéréotypes négatifs qu'ils risquent de véhiculer

## ► S'éloigner de la prestation de services

L'éducation est placée sous la responsabilité du gouvernement et, en conséquence, l'action de la société civile devrait essentiellement se concentrer sur les pressions et les soutiens visant à pousser le gouvernement à remplir ses obligations. Cependant, de nombreuses ONG comme ActionAid ont de nombreuses années d'expérience en matière de prestation d'éducation. Dans certaines zones, elles ont longtemps été le principal prestataire de services. La transition entre le rôle de prestataire de services et celui de facilitateur ou de défenseur d'une cause est complexe ; elle doit se faire de manière responsable pour s'assurer que cela ne va pas aggraver la situation des communautés. En outre, les enseignements et les compétences acquises au cours du travail dans l'éducation non formelle représentent un capital précieux qui doit être partagé avec le gouvernement pour aider ce dernier à assurer plus efficacement le droit à l'éducation.

dans leurs écrits et leurs émissions et de leur faire prendre conscience du rôle qu'ils jouent en perpétuant le déni du droit à l'éducation. Une troisième manière de collaborer avec les médias serait de les inviter à vous aider à améliorer vos compétences techniques de communication (à mettre en rapport avec le travail précédent sur la documentation).

- 
- **Juristes** : Vous collaborerez principalement avec des juristes à l'échelon national, mais vous souhaitez peut-être impliquer aussi des juristes locaux qui pourront vous aider à interpréter la législation locale ou à entamer des procédures judiciaires, selon l'organisation juridique de votre pays.
-

Les parents ont le droit d'assurer à leurs enfants une éducation conforme à leurs convictions religieuses et philosophiques et la Convention relative aux droits de l'enfant renforce ce droit en soulignant l'importance de la non-discrimination (voir encadré page 48). Pour certains, cela veut dire qu'il y a une place pour l'enseignement privé, qui autorise les parents à choisir. Cependant, nous le démontrons ici, les écoles privées fragilisent l'enseignement public. C'est pourquoi il est important de se focaliser sur le service public tout en reconnaissant qu'il ne s'agit pas obligatoirement de fournir une prestation identique pour tous. Dans l'éducation, les notions d'acceptabilité et d'adaptabilité signifient que le service public doit être adapté au contexte spécifique des personnes qui accèdent à l'éducation. Les écoles publiques doivent faire preuve de flexibilité et de réactivité face aux communautés qu'elles desservent.

## Écoles non publiques :

Les activités présentées ci-dessus partent d'une analyse du droit à l'enseignement public, examinent la manière dont ce droit est violé et réunissent ensuite une série de personnes différentes susceptibles de contribuer à la réalisation de ce droit. Mais, il faut aussi voir les facteurs externes qui conditionnent le système public d'éducation, notamment l'influence de l'enseignement privé. L'enseignement privé, ou non public, est dispensé sous de multiples formes : il inclut aussi bien l'enseignement communautaire, celui assuré par des ONG ou des groupes confessionnels que l'enseignement fourni par des entreprises et des associations éducatives. Dans de nombreuses régions, la pression sociale ou celle de leurs pairs pousse les familles à envoyer leurs enfants dans le privé. Cela peut être dû à la qualité de l'enseignement, de l'infrastructure, des supports pédagogiques ou tout simplement parce qu'il n'y a pas d'autre choix, l'école privée étant la seule implantée localement. Dans certains endroits, les écoles privées sont mieux considérées, même lorsqu'elles fournissent une prestation de moindre qualité. Avant de contester l'enseignement privé, il est important de comprendre pourquoi les enfants sont envoyés dans des écoles privées. Le travail dans ce domaine consistera à :

- **Définir l'enseignement privé** – De nombreuses écoles très différentes pourraient être décrites comme des écoles privées : les écoles gérées par les communautés, les écoles des ONG et celles administrées par des particuliers, des sociétés ou des associations. Certaines écoles ciblent une clientèle très fortunée, d'autres s'adressent aux classes moyennes et d'autres encore aux communautés plus défavorisées, qui sont amenées à penser que l'enseignement privé a un statut ou une valeur que l'enseignement public ne peut pas fournir ou qui n'ont pas accès à l'enseignement public. Il est important de savoir clairement ce qu'est une école privée dans votre région.

- **Établir une carte de l'enseignement privé** – Où sont les écoles privées ? Qui sont les élèves ? Quel est l'équilibre entre le service public d'éducation et le privé ? Pourquoi les parents ressentent-ils le besoin d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées ? Par exemple, est-ce dû à des lacunes du service public, à sa mauvaise qualité, ou au statut et à la pression des autres etc. ?

- **Comprendre les coûts** – Il peut être utile de comparer les coûts dans l'enseignement privé et public, en particulier, le montant dépensé par enfant. Posez les questions suivantes : Quels sont les coûts liés à l'enseignement privé ? Quel est le montant des dépenses par enfant dans une école privée donnée ? Comparez-le à celui d'une école publique. Quelles sont les différences de coûts entre les différents types d'écoles privées ? Tout ceci vous donnera des informations utiles sur le niveau d'investissement requis pour financer l'éducation primaire gratuite. Cela servira également d'outil de réflexion pour les parents et les tuteurs qui s'interrogeront sur les raisons qui les poussent à scolariser leurs enfants dans le privé

- **Étudier l'impact sur l'enseignement public** – Cet impact recouvre une variété de sujets : commencez par voir si le système public subventionne l'enseignement privé et de quelle manière (formation des enseignants, réalisation des supports, allègements fiscaux) ; étudiez ensuite l'impact local d'un système à deux vitesses qui divise les enfants en

fonction du type d'école qu'ils fréquentent. Penchez-vous également sur les conséquences directes sur les enfants : par exemple, un enfant qui fait sa scolarité primaire dans le privé a-t-il la possibilité d'entrer dans un établissement secondaire public ? Y a-t-il des équivalences ?

---

■ **Tirer les leçons** – Souvent, les écoles privées réussissent mieux à impliquer les parents, à soutenir des structures de gestion communautaire et à introduire des méthodes pédagogiques alternatives dans les classes. Il peut être utile de déterminer comment cela a été possible et quels types d'enseignement pourraient être intégrés dans le système public en se demandant : qu'est-ce qui fait la spécificité de l'école privée ? Comment cela a-t-il été réalisé ? Quelles ont été les difficultés à surmonter ? Quels sont les résultats comparés à ceux de l'école publique ? Etc.

---

■ **Critiquer l'enseignement privé** – Le développement de l'enseignement privé dans une région donnée peut, dans certains cas, amener le gouvernement à réduire ses investissements dans les écoles publiques locales, ou à utiliser les fonds publics pour subventionner des écoles privées. Leur existence risque, en outre, de réduire le poids de la voix collective appelant à une réforme du système public dans la mesure où les familles qui envoient leurs enfants dans le privé ne s'intéressent plus à ce qui se passe dans le public. Le groupe local pourrait ainsi formuler une critique pertinente de l'impact de l'enseignement privé dans le contexte local. Qui est responsable de cet impact et en quoi ? Le nombre d'écoles privées a-t-il évolué au cours des dernières années ? Cela a-t-il eu des répercussions sur le service public d'éducation ? Lesquelles ?

---

■ **Questionner les ONG impliquées dans l'éducation non formelle** – Les ONG fournissent depuis longtemps des services d'éducation non formelle mais leur action les rend complices de la privatisation de l'éducation, elle fragilise la profession enseignante, contribue à éloigner les populations de leur gouvernement et n'offre aucune garantie de durabilité. Le groupe local pourrait analyser l'impact de l'ENF et le niveau des prestations, examiner les répercussions de l'ENF sur le service public d'enseignement et enfin déterminer qui sont les enseignants et quelle a été leur formation.

---



Michael Amerodda / Network / ActionAid

# Agir au niveau national

Au niveau national, une grande partie du travail sur le droit à l'éducation consiste à rechercher des informations pour soutenir et renforcer le travail local, à collaborer avec des juristes et à amplifier la voix locale en collaborant avec des coalitions, les médias etc. En mettant en corrélation l'analyse et l'action locale et les ressources nationales, il sera possible d'établir un lien avec la Constitution, d'influencer sa formulation et son application. Le travail au niveau national consiste également à encourager le débat national sur le droit à l'éducation en utilisant des techniques de plaidoyer pour faire de ce droit une réalité. Enfin, il s'agira de créer des relations au niveau international, soit par le biais de processus internationaux et en utilisant des conventions internationales pour assurer le droit national à l'éducation, soit en collaborant horizontalement entre les pays pour plaider en faveur d'un renforcement de la nature contraignante des conventions internationales, dans le but de se rapprocher de la possibilité de faire de ce droit une réalité.

Ces dernières années, les défenseurs de l'éducation du monde entier ont concentré toute leur énergie sur le cadre de l'Éducation pour tous – affirmé une première fois en 1990 à Jomtien et renforcé ensuite en 2000 à Dakar. Si ce cadre offre, sans aucun doute, une vision d'un avenir meilleur, il n'a aucun statut légal. Il est impossible de répondre par une action légale au fait que la communauté mondiale a échoué à fournir les ressources promises. Il en va de même pour les Objectifs du millénaire pour le développement, également dépourvus de statut légal. C'est pourquoi il faut utiliser un autre système de référence pour faire du droit à l'éducation une réalité ; celui-ci touchera probablement à votre Constitution et à la législation nationale en leurs points relatifs à l'éducation, au genre ou aux droits de l'enfant. Il faut, toutefois, reconnaître que les conventions internationales définissent un cadre et des points de référence permettant d'évaluer les législations nationales. Ce sont des normes à utiliser pour demander des comptes à votre gouvernement. C'est pourquoi il vous faut connaître les traités internationaux concernés (voir encadrés pages 47 et 48) avant de vous engager au niveau national pour le droit à l'éducation.

## Comprendre le droit à l'éducation dans votre pays

Après vous être familiarisé(e) avec les conventions internationales concernées (et avoir identifié celles que votre pays a ratifiées), vous pourrez étudier votre Constitution nationale (si votre pays en possède une) ainsi que la législation nationale concernant l'éducation, en incluant la législation générale contre les discriminations et les lois portant spécifiquement sur l'éducation. Si de nombreux pays ont ratifié des conventions internationales comme le Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ou la Convention relative aux droits des enfants, beaucoup n'ont pas inscrit ces dispositions dans la législation nationale. Dans d'autres cas, la loi existe mais n'est pas appliquée. À côté de la législation, il sera important aussi de consulter les recherches et la documentation concernant les droits à l'éducation. De nombreux rapports sont rédigés à l'intention des comités internationaux (de nombreuses conventions internationales exigent que les pays établissent des rapports annuels de progression) et il existe toute une série de rapports universitaires et d'ONG produits par différents acteurs. Vous pourrez trouver dans ces rapports parallèles un point de vue différent sur les avancées concernant certaines législations spécifiques.

Lorsque vous vous aurez fait une idée de la situation du droit à l'éducation dans votre pays, vous pourrez déterminer quelle est l'action la mieux appropriée. Vous devrez décider si vous faites campagne pour un amendement de la Constitution, pour une nouvelle législation ou pour l'application de la Constitution ou de la législation actuelles. Chacun de ces objectifs fait appel à une stratégie différente. Vous devrez choisir parmi les possibilités d'action suivantes : sensibilisation de l'opinion publique, recherches, constitution de coalition, plaidoyer ou procédure judiciaire – création d'un cas de jurisprudence – pour le droit à l'éducation. Dans le cadre de ce processus, il sera important également d'accéder aux informations relatives au cadre et au système légal de votre pays et d'identifier les alliés potentiels susceptibles de collaborer à votre action. Tout ce travail devra être corrélé et faire suite à l'analyse et aux actions émanant du terrain.



## ➤ L'éducation obligatoire

De nombreuses conventions internationales (voir encadré page 47) réclament une éducation gratuite et obligatoire. Le fait de rendre l'éducation obligatoire donne une responsabilité directe au gouvernement qui se retrouve dans l'obligation d'ouvrir des écoles et de supprimer les obstacles à la scolarisation des enfants. Cela veut dire que l'éducation doit être gratuite là où elle est assurée – et qu'aucun gouvernement ne peut rendre l'éducation obligatoire s'il fait payer le service. L'ICESCR (article 14.11) déclare que tous les États doivent avoir un plan concret pour assurer une éducation gratuite et obligatoire dans les deux ans suivant la ratification du pacte. Cela sous-entend que l'État doit mettre en place les conditions nécessaires pour l'éducation et, une fois ces normes atteintes, les parents ou les tuteurs ont l'obligation de scolariser leurs enfants. Malheureusement, dans certaines régions, les parents ont été obligés d'envoyer leurs enfants à l'école avant que ces conditions n'aient été réunies et se sont vus infliger des amendes et des condamnations pour avoir refusé de scolariser leurs enfants. Cette pratique contredit le principe de base de l'éducation gratuite et obligatoire.

Le comité à l'ICESCR considère également que la communauté internationale a clairement une obligation de soutien à l'éducation gratuite et obligatoire. Cependant, ni les Objectifs du millénaire pour le développement ni le cadre de l'Éducation pour tous n'utilisent ce langage. Cette attitude a créé un espace permettant à des agences comme la Banque mondiale de pousser les gouvernements à appliquer des modèles de partage des coûts dans le secteur de l'éducation qui sont en contradiction flagrante avec les dispositions de l'ICESCR et de la Convention relative aux droits de l'enfant.

## Mobiliser en vue d'un amendement de la Constitution

Dans certains pays, le droit constitutionnel à l'éducation existe bel et bien, mais il n'a aucun sens concret. Le langage utilisé est parfois ambigu et ouvert à diverses interprétations, ou bien le droit existe mais ne fait référence à aucune source de paiement des coûts induits par le droit. Dans ce cas, vous pourrez focaliser vos pressions sur un amendement de la Constitution.

Cette situation prévalait en Inde, par exemple, où, en dépit d'une référence à l'éducation dans la Constitution initiale, il n'existait aucun moyen significatif de faire respecter le droit à l'éducation. Les campagnes nationales peuvent jouer un rôle important en contribuant à renforcer le droit à l'éducation lorsque le cadre légal existant est fragile ou incomplet.

Les groupes de la société civile indienne se sont massivement mobilisés pour exiger un amendement constitutionnel. L'Alliance nationale pour le droit fondamental à l'éducation a rassemblé plus de 2000 organisations différentes venant d'horizons très divers et incluant des ONG, des mouvements sociaux, le secteur privé, des groupes confessionnels et des personnes individuelles. Elle s'est également rapprochée des activistes contre le travail des enfants qui considéraient que le meilleur moyen de mettre fin au travail des enfants consistait à faire respecter le droit à l'éducation (voir Chapitre 2 pour plus d'informations sur le travail des enfants). L'Alliance nationale a organisé des défilés et des manifestations. Les médias ont suivi de près son évolution et ses revendications et les choses en sont arrivées à un point tel que le gouvernement n'a pas eu d'autre choix que d'introduire un amendement constitutionnel sur le droit à l'éducation.



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid



## Comprendre la Constitution

La précision du langage joue un rôle crucial dans toute Constitution ou législation. Plus la formulation est ambiguë, plus il existe de possibilités d'interpréter les dispositions et plus il est facile pour le gouvernement d'échapper à son devoir et de réaliser le droit à l'éducation. Il est notoire que les documents juridiques sont difficiles à comprendre, souvent truffés de jargon et de formules complexes. Il peut être utile de posséder une expertise en matière de droit pour analyser ces documents. Nous nous appuyons ici sur des extraits des Constitutions d'Albanie et du Bangladesh pour illustrer les points à prendre en compte dans l'analyse de votre Constitution.

**Albanie :** « *Chacun a droit à l'éducation. L'éducation scolaire obligatoire est déterminée par la loi.* » Cet extrait ne définit pas clairement si c'est la Constitution qui rend l'école obligatoire ou si une législation complémentaire est requise. « *L'éducation obligatoire et l'éducation secondaire générale dans les écoles publiques sont gratuites.* » La seule certitude ici est que tout le monde devrait fréquenter un établissement d'enseignement secondaire et ceci gratuitement. Cependant, on ne sait pas clairement qui est supposé fournir l'éducation. On peut bien sûr estimer que c'est le rôle de l'État, mais la loi ne dit rien qui l'y oblige. Il s'agit là d'une véritable faiblesse car cela laisse entendre que personne ne peut être tenu pour responsable de la faillite à assurer l'éducation.

**Bangladesh :** « *L'État adoptera des mesures efficaces (mot clé) dans l'intention de mettre en place un système universel d'éducation uniforme tourné vers le plus grand nombre et d'étendre l'éducation gratuite et obligatoire à tous les enfants jusqu'à un stade qui pourra être déterminé légalement.* »

Cet extrait désigne clairement l'État comme l'organe responsable de fournir une éducation uniforme à tous. La seule limitation réside dans la phrase « qui pourra être déterminé légalement ». Toutefois, elle ne s'applique qu'à l'extension (en nombre d'années) de l'éducation gratuite et n'offre aucune possibilité de ne pas assurer l'éducation gratuite.

Cet extrait de la Constitution du Bangladesh place une responsabilité bien plus importante sur le gouvernement que la Constitution albanaise. Il faut noter que les deux Constitutions mentionnent un élément vital : le droit à l'éducation doit être garanti à tous les enfants.

Voici quelques-unes des questions clés à poser pour comprendre les dispositions de la Constitution :

- Qui a droit à l'éducation ? Qu'est-ce qui est inclus dans ce droit ?
- Existe-t-il une désignation claire de l'organe responsable de satisfaire ce droit ? Lequel ?
- Le droit est-il assuré pour un nombre déterminé d'années ? Combien ? Est-ce approprié ?
- Une législation complémentaire est-elle nécessaire pour appliquer la Constitution ?
- L'éducation est-elle gratuite ? Existe-t-il un niveau minimum de dépenses (par exemple au Costa Rica, les dépenses publiques pour l'éducation ne peuvent pas être inférieures à 6 % du PNB) ?

Toutes les dispositions constitutionnelles relatives au droit à l'éducation devraient être contraignantes et dépourvues d'ambiguïté et faire porter l'obligation sur le gouvernement. La Constitution devrait inclure une description claire de la nature du droit, des détenteurs du droit et des responsabilités du gouvernement. Elle devrait contenir également une déclaration claire sur le droit de remédier aux violations des droits humains et un mécanisme permettant de demander des comptes au gouvernement. Dans certains cas (à Taiwan et aux Philippines, par exemple), la Constitution spécifie le pourcentage du budget national alloué à l'éducation. Ceci peut constituer un puissant mécanisme pour défendre un investissement approprié dans l'éducation et rendre le financement obligatoire et non discriminatoire. Voir les suggestions sur le financement de l'éducation dans le **Chapitre 3**.

La version finale de l'amendement n'a pas répondu aux attentes de nombreux activistes de la campagne. L'amendement reconnaît seulement aux enfants de 6 à 14 ans le droit fondamental à une éducation libre et gratuite, mais ne mentionne ni les autres enfants ni les adultes. La campagne pour le droit à l'éducation se poursuit tant dans le domaine législatif qu'en ce qui concerne la mise en application. Même si l'amendement constitutionnel a été obtenu, des questions continuent à se poser sur sa véritable signification dans la pratique. Quoi qu'il en soit, cette expérience a permis à ceux qui ont participé à la campagne d'en tirer de précieuses leçons :

- **1. Sur l'utilité de disposer d'une large base pour le mouvement** – L'éducation est un thème fortement mobilisateur. Ne vous limitez pas aux acteurs habituels. Faites participer des voix et des groupes inattendus. Créez des liens stratégiques avec des gens qui ne seraient pas vos partenaires dans d'autres circonstances. Définissez un terrain commun et tenez-vous-y.
- **2. Collaborez avec les médias** – avec la presse, la radio et la télévision nationale ainsi qu'avec des contacts à l'international. Constituez un groupe de journalistes intéressés par l'éducation et faites-leur découvrir la réalité des écoles du pays et les expériences vécues par des enfants privés d'éducation. Donnez-leur le temps de l'analyse.
- **3. Collaborez avec les parlementaires** – qui forment le groupe capable de faire passer la loi. Un consensus multipartite est toujours utile ! S'il n'existe pas de comité d'éducation, voyez s'il est possible d'en former un ou de constituer un groupe informel ou un caucus parlementaire. Renforcez les capacités de ce groupe (voir encadré page 54 pour d'autres idées).
- **4. Collaborez avec des juristes** – pour préparer méthodiquement votre projet d'amendement.

## **Mobiliser en vue d'une nouvelle législation**

Dans d'autres situations, il serait plus approprié de se concentrer sur une nouvelle législation plutôt que sur un amendement constitutionnel. Cela dépendra du contexte de votre pays, de la portée relative des différents documents, de la facilité à s'engager, etc. L'axe de la nouvelle législation devra également être étroitement lié au contexte. Si, par exemple, le droit à l'éducation existe mais n'est pas clairement défini, vous pourrez faire campagne pour un projet de loi élargi, garantissant le droit à une éducation gratuite et obligatoire pour tous. Si par contre la législation existe, mais que certains groupes sont privés de leurs droits, vous vous concentrerez plutôt sur le groupe victime de discrimination, qu'il s'agisse des filles, des enfants handicapés, de bergers, etc.

Pendant la conception du projet, il sera important de prendre en compte les dispositions des traités internationaux existants et d'analyser les commentaires généraux des comités des traités (disponibles en ligne, voir encadré page 47), les Constitutions ou les lois sur l'éducation d'autres pays ainsi que les indicateurs '4 A' (développés au niveau local). Il faudra aussi veiller à une formulation claire et sans ambiguïté (voir encadré page précédente). Comme dans tout effort de mobilisation, vous devrez envisager une série d'actions pour atteindre vos buts : collaborer avec d'autres organisations, nouer des liens avec le gouvernement – notamment avec le corps législatif –, sensibiliser l'opinion publique et faire connaître vos revendications.

## Analyser et traduire les informations

Vous devez personnellement connaître la Constitution et la législation actuelles sur le droit à l'éducation, mais il est important aussi de sensibiliser les autres acteurs ; réfléchissez pour définir avec qui vous souhaitez partager ces informations et comment vous allez procéder. Le matériel utilisé permettra non seulement de sensibiliser les populations locales au droit à l'éducation, mais il servira aussi à la mobilisation à l'échelon national (qui exigera d'établir des liens avec les coalitions de l'éducation et d'autres mouvements de la société civile ainsi qu'avec les médias). En fonction du contexte et du public que vous ciblez, vous pourrez réaliser des affiches expliquant la législation en matière d'éducation, produire des versions audio ou traduire les points essentiels dans les langues locales, etc. Les questions suivantes vous aideront à prendre les bonnes décisions :

- Quelle est la partie de la législation qui défend le mieux le droit à l'éducation ?
- Comment communiquer efficacement ces informations à notre public ?
- Souhaitons-nous faire connaître certaines parties ou certains éléments de la législation aux populations ? Qu'attendons-nous comme réaction ? Quel est le niveau de détail requis ?
- Existe-t-il des conditions qui influencent la façon dont la législation est utilisée ou appliquée ?
- Quelles autres informations contextuelles devons-nous communiquer aux populations pour les aider à comprendre et à interpréter ces informations ?
- Quelle est la place des 4 A dans la législation (voir niveau local) ? Quels aspects sont suffisamment couverts ? Qu'aimerions-nous changer ?
- Existe-t-il une législation spécifique que nous devrions reformuler pour répondre à ce qui émerge du contexte local ?

Vous souhaitez peut-être également faire connaître les mesures éventuellement prises par le gouvernement en vue de satisfaire le droit à l'éducation. Par exemple, semble-t-il considérer cette législation avec sérieux ? Pour le savoir, essayez de déterminer s'il existe un suivi et des rapports concernant son application. Ou, intéressez-vous à l'allocation budgétaire (voir Chapitre 3). Cela vous permettra d'appréhender le niveau d'engagement de votre gouvernement à l'égard du droit à l'éducation et vous guidera pour mieux cibler vos initiatives.



Michael Amendola / Network / ActionAid

## Choisir l'option judiciaire

Dans certaines situations, vous déciderez peut-être que le plus utile serait de porter le droit à l'éducation devant les tribunaux. Cette voie est particulièrement indiquée si votre pays est gouverné par un système de Common Law (voir page 49). Ce type d'action part du principe que, à partir du moment où une personne a droit à l'éducation, il est possible d'amener les responsables de ce droit devant les tribunaux pour s'assurer du respect de ce droit. Le cas de jurisprudence est un outil de campagne. Il peut être utilisé pour sensibiliser un groupe particulier de personnes exclues du droit à l'éducation, ou pour pousser le gouvernement à remplir son devoir. Le processus judiciaire doit s'accompagner d'une large campagne et d'un plaidoyer pour attirer l'attention des médias et obtenir une réponse de l'État.

De nombreuses raisons incitent à opter pour la voie judiciaire ; si vous réussissez, l'impact sera énorme et transformera l'éducation dans tout le pays. Le cas pourra servir de précédent et forcer le gouvernement à agir globalement sur l'éducation. Et même si votre affaire n'aboutit pas, le processus de sensibilisation et de mobilisation qui l'entoure aura permis de mettre l'éducation en évidence au niveau national et de renforcer le pouvoir des populations, le travail des coalitions et les pressions sur le gouvernement. De plus, le fait même de préparer une affaire judiciaire vous obligera à concentrer votre esprit sur l'analyse et vous aidera à mieux appréhender les droits à l'éducation dans votre environnement. Le processus décrit ci-dessous définit les étapes à franchir dans le cadre d'une procédure judiciaire. Ce processus de réflexion servira aussi à développer une meilleure compréhension du droit à l'éducation dans votre contexte spécifique et vous aidera à présenter ce droit au gouvernement, devant les médias, les universitaires, etc. C'est pourquoi il peut être tout à fait utile de le suivre, même si vous n'avez pas l'intention de présenter le cas devant les tribunaux.

Avant d'entamer une procédure judiciaire, il convient de considérer soigneusement les risques encourus, qui concernent aussi bien les personnes impliquées individuellement que vos relations avec le gouvernement et l'ensemble de la campagne pour le droit à l'éducation.

*Participants individuels ou groupes* : L'option judiciaire doit trouver ses racines dans le travail mené à l'échelon local et c'est la communauté locale qui doit sélectionner les individus ou les groupes qui participeront au cas. Assurez-vous qu'ils ont conscience du niveau de publicité qui entourera l'affaire et des répercussions possibles sur leur vie, à la fois dans leur foyer et dans leur communauté locale. Il faut également qu'ils sachent ce qui risque de se passer après le jugement : risquent-ils des représailles ? De la part de qui ?

*Le gouvernement* : En choisissant la voie judiciaire, vous optez pour la confrontation directe et il est probable que, au moins pendant le procès, les relations avec le gouvernement soient tendues ; réfléchissez si le risque en vaut la peine. Ceci dépendra de la nature de vos relations avec le gouvernement ainsi que des mesures prises par ce dernier pour réaliser le droit à l'éducation – il faut ici clairement distinguer s'il y a incapacité ou manque de volonté de réaliser le droit à l'éducation. Si le gouvernement est en train de progresser en direction de ce droit, ce n'est peut-être pas le meilleur moment pour entamer une procédure judiciaire.

*La campagne* : Une procédure judiciaire est un processus long et lent, qui accapare l'attention des défenseurs de l'éducation. Il faut également prendre en compte les conséquences de la procédure. Plusieurs situations peuvent se présenter :

- vous gagnez le procès et obtenez une victoire symbolique mais vous ne remportez pas la lutte
- ou le fait de gagner entraîne une démobilité, un ralentissement du rythme ou de l'intérêt,
- ou l'affaire est gagnée mais il s'avère impossible de faire respecter le jugement. Toutes ces conséquences peuvent être négatives pour les activistes de la société civile et la poursuite de la lutte pour le droit à l'éducation.

Enfin, s'il convient de mobiliser autour de cette affaire et si une mobilisation à grande échelle peut contribuer à protéger les individus des représailles et à faire appliquer le jugement, il faut également considérer l'impact de la publicité sur l'affaire elle-même. Elle peut parfois porter préjudice. C'est pourquoi il est important de se concentrer sur les problèmes que soulève ce cas plutôt que de s'intéresser aux circonstances spécifiques entourant l'individu impliqué dans l'affaire.

Tous ces points vous aideront à avancer dans les étapes décrites ci-dessous pour développer votre procédure judiciaire.



Stuart Freedman / ActionAid

## Élaborer une procédure judiciaire

Au cours de la préparation de l'action en justice, vous devrez passer par cinq étapes différentes :

1. **Comprendre la législation** : quelles sont les lois concernées, quel est leur champ de compétence et d'application, comment les faire appliquer, etc. ?
2. **Collecter des preuves** : qui est privé de son droit ? Comment ? Cette violation est-elle due à une incapacité ou à une absence de volonté de satisfaire le droit à l'éducation (s'il s'agit d'une incapacité, ce n'est sans doute pas une violation au niveau national et il vaudra mieux se tourner vers l'international) ? S'agit-il d'une violation systémique (la population entière) ou individuelle (un groupe spécifique) ?
3. **Préparez le cadre** : sélectionnez les sections de la loi qui ont été violées et mettez-les en rapport avec les preuves de la violation, préparez vos arguments – qu'allez-vous défendre et comment ?
4. **Choisissez le tribunal** devant lequel présenter votre cas (un juriste local ou une commission des droits de l'homme devrait pouvoir vous conseiller).
5. **Mobilisez** les mouvements de la société civile, les activistes, les médias, etc. en veillant à bénéficier du soutien d'une opinion publique sensibilisée mais en évitant les accusations de trafic d'influence.



## ► Quelques termes de jargon

Les documents juridiques sont complexes et utilisent de nombreux termes très techniques. En voici quelques-uns que vous rencontrerez probablement :

- **Clause de réserve** : lorsqu'un gouvernement ratifie un traité, il arrive souvent (sauf lorsque c'est expressément interdit) qu'il amende certaines parties de ce traité, par exemple, s'il estime qu'il ne peut pas remplir les conditions d'une certaine clause à ce moment. On parle alors de clause de réserve.
- **Commentaires généraux** : Les comités des conventions internationales publient leur interprétation de la convention sous forme de commentaires généraux.
- **Convention** : Traité multilatéral, généralement négocié par le biais d'une organisation internationale et qui est contraignant pour tous ceux qui l'ont ratifié.
- **Décision** : La décision rendue par le tribunal ou le comité.
- **Déclaration** : Une phrase ou une annonce explicite mais généralement non contraignante.
- **Demandeur ou plaignant** : la personne qui présente le cas ; il s'agira parfois de la personne dont le droit à l'éducation a été violé, ou d'autres personnes qui la représentent.
- **Disposition** : clause incluse dans une loi spécifique, décrivant les conditions à réunir ou l'action à mener.
- **Jurisdiction** : L'autorité accordée par la loi à un tribunal ou à un autre corps en vue d'administrer la justice (habituellement déterminé par le sujet ou la zone géographique) ; la zone contrôlée par le gouvernement ou une autre instance.
- **Nationaliser** : nationaliser une loi internationale en passant une législation nationale pour inscrire la loi internationale au niveau national.
- **Partie** : dans un accord, désigne l'individu, l'organisation ou le gouvernement qui a signé cet accord.
- **Poursuivre** : porter une affaire devant un tribunal légal.
- **Pourvoi** : Dans certains tribunaux, vous avez le droit de faire appel, si le jugement (ou le verdict) ne correspond pas à vos attentes et que vous estimez qu'il est incorrect. Cela signifie que vous pouvez demander au tribunal de revoir vos preuves ou amener les preuves devant une Cour de niveau plus élevé qui révisera l'affaire.
- **Ratifier** : Processus utilisé par les États pour approuver un traité ou une convention au niveau national. Lorsqu'un gouvernement ratifie un traité, il engage tous les gouvernements futurs à le respecter, on dit alors qu'il adhère au traité. Un gouvernement peut signer un traité sans le ratifier à l'échelon national. Dans ce cas, il approuve le traité mais ne se sent pas encore prêt à l'appliquer.
- **Requête** : terme utilisé fréquemment pour désigner la plainte déposée devant un tribunal ou un organisme chargé du suivi d'un traité.

## Principaux enseignements du cas de Dilcia Yean et Violeta Bosico

(présenté à droite)

Ce cas renferme de précieuses leçons pour ceux qui décident d'emprunter la voie judiciaire.

- Méfiez-vous des jeux politiques qui entourent l'affaire ! Le gouvernement réagira-t-il de façon hostile ? Comment ferez-vous pour minimiser son hostilité (ou l'utiliser à votre avantage) ? Le jugement de la Cour en sera-t-il influencé ?
- Quel discours aimeriez-vous entendre dans les médias s'agissant de la description du cas ? Pouvez-vous discuter avec les journalistes de la portée du langage utilisé (par exemple, dans des ateliers d'orientation, des dossiers de presse, etc.) ?
- Que savez-vous de l'organisme qui décide quels cas poursuivre ? S'agit-il d'une décision totalement judiciaire ou contient-elle une part de politique ? Quelles sont les priorités de cet organisme, des individus qui le composent ? Comment présenter votre cas pour le faire entendre ?
- Comment allez-vous présenter votre cas globalement ? Allez-vous vous intéresser spécifiquement à la violation du droit à l'éducation ou examiner les causes profondes de cette violation ? Quelle est l'approche qui a le plus de chances d'aboutir ? D'être jugée par la Cour ?
- Quelle est la place du procès dans votre combat général ? Quelles mesures prendrez-vous pour vous assurer que l'expérience sera positive, même si vous ne gagnez pas ou si la condamnation n'est pas appliquée ?
- Avec qui pouvez-vous collaborer pour accéder à la connaissance spécialisée nécessaire afin de renforcer votre capacité à défendre le cas au niveau national, voire international ?



## L'AFFAIRE DE DILCIA YEAN ET VIOLETA BOSICO

En 1997, Dilcia (10 ans) et Violeta (12 ans) se sont vu refuser la délivrance d'un acte de naissance par l'état civil dominicain. Les deux fillettes sont nées en République dominicaine dans une famille d'origine haïtienne. Dépourvues d'acte de naissance, Dilcia et Violeta ont été privées de leur droit à une nationalité et à tous les droits civils, économiques, politiques et sociaux qui y sont rattachés. Elles ont été expulsées de l'école, car seuls les enfants possédant des actes de naissance dominicains sont autorisés à étudier.

Le Mouvement des femmes dominicaines d'origine haïtienne (MUDHA) s'est allié au Centre pour la justice et la loi internationale et à la Faculté des droits humains de l'université de Berkeley en Californie pour déposer une plainte devant la Commission interaméricaine des droits humains, en alléguant de multiples violations de la Convention américaine des droits humains. La voie internationale a été préférée en raison de la forte discrimination sévissant dans le pays à l'égard des descendants d'Haïtiens et qui risquait de fausser la procédure judiciaire nationale. En présentant le cas devant un tribunal international, on espérait amener le débat sur la scène internationale.

L'affaire reposait sur le motif que les droits civils des fillettes avaient été violés, précisément leur droit à une identité et une nationalité. Les tribunaux internationaux répugnent à intervenir directement en matière de droits économiques, sociaux et culturels, considérés comme relevant du domaine politique et, donc, de l'autorité du gouvernement national. Toutefois, en établissant des liens entre la violation des droits civils et l'impact sur les autres droits, notamment la santé et l'éducation, on ajoute une dimension humaine à la violation, ce qui suscite l'intérêt des médias. Au cours du procès, les plaignants ont régulièrement distribué à la presse des informations et des nouvelles fraîches pour créer une large publicité et susciter une forte couverture médiatique de l'affaire. La réaction du gouvernement, inattendue et hostile, a été de lancer une campagne de presse pour discréditer l'affaire, en s'appuyant sur les préjugés existant contre les Haïtiens.

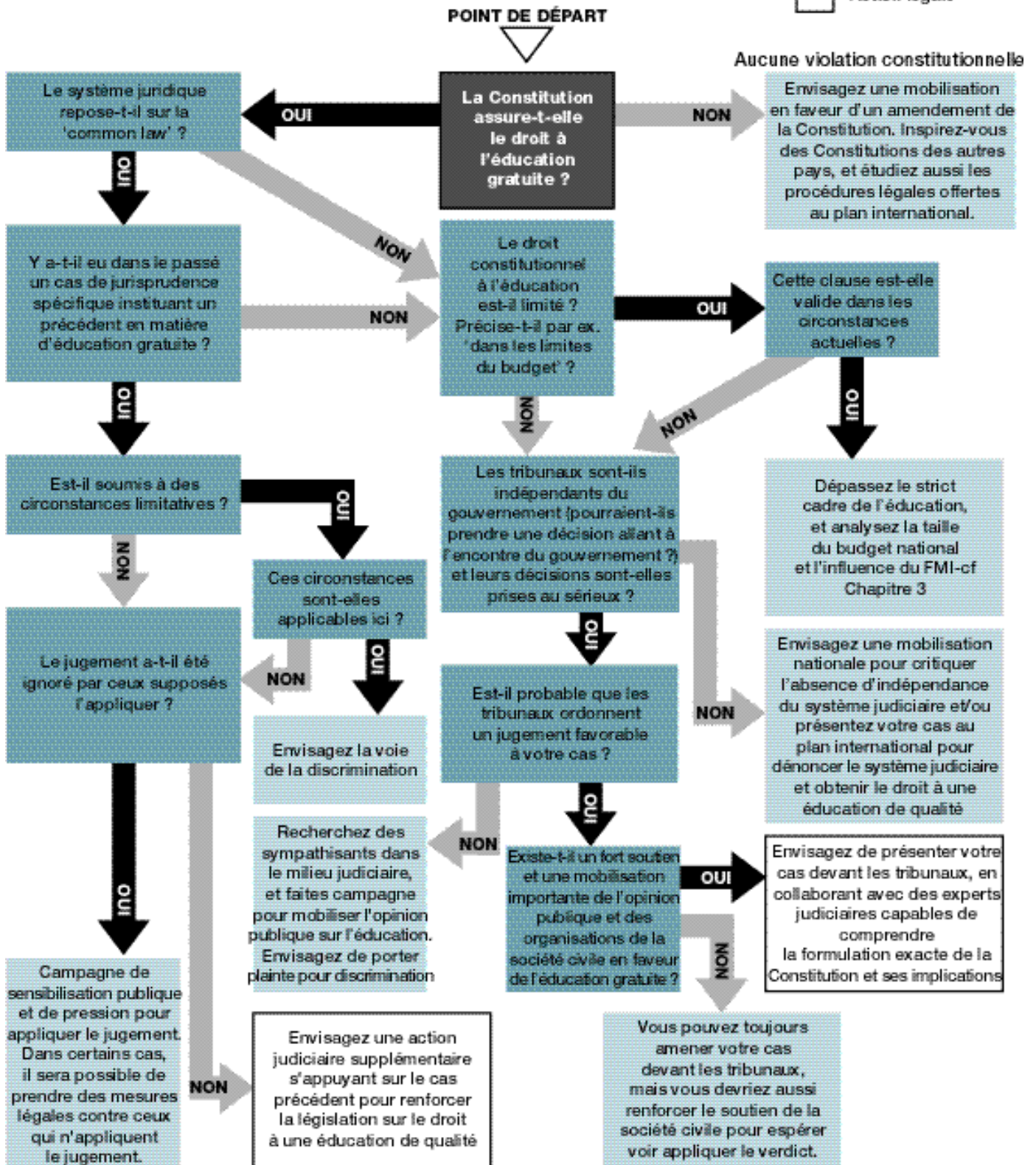
En raison du nombre élevé d'affaires soumises à la Commission interaméricaine des droits humains (2000 à 3000 par an), il a fallu patienter cinq ans pour que l'affaire soit présentée devant la Cour interaméricaine des droits humains et encore deux autres années pour qu'elle soit jugée et que la Cour rende son verdict. En septembre 2005, la Cour a conclu que la République dominicaine avait violé toute une série de droits inscrits dans la Convention américaine, en se fondant sur le fait que la Constitution dominicaine garantit le droit du sol (la nationalité est acquise selon le lieu de naissance) et que le traitement appliqué aux deux fillettes était discriminatoire. Elle a attribué à chacune 8000 USD de dommages et intérêts. Elle a également ordonné au gouvernement de diffuser publiquement la sentence, de présenter des excuses publiques aux victimes et de mettre en œuvre diverses réformes institutionnelles en matière de nationalité et d'accès à l'éducation afin que la violation ne se reproduise plus à l'avenir.

Le gouvernement n'a respecté aucun de ces jugements et doit toujours présenter ses excuses publiques et payer les 8000 USD. Mais il a délivré les actes de naissance et les fillettes ont pu être scolarisées. Malgré le non-respect des instructions de la Cour, les fillettes, ainsi que d'autres descendants d'Haïtiens, ont obtenu des avantages significatifs grâce à cette action. Ils ont acquis une légitimité vis-à-vis du droit d'être légalement reconnus comme Dominicains, pour lequel ils se sont battus pendant des années et ils savent aujourd'hui qu'il existe une Cour et un mouvement international qui sont de leur avis. Cela a contribué à renforcer leur combat.

➤ Ce graphique illustre les étapes à suivre pour déterminer s'il y a eu une violation du droit à l'éducation susceptible de faire l'objet d'un procès au niveau national.

### LÉGENDE

- Analyse
- Action alternative (mobilisation ou recherche)
- Action légale



## Principales dispositions des traités relatives à l'éducation gratuite et obligatoire

Une série de traités mondiaux, dont certains ont peut-être été ratifiés par votre gouvernement, incluent le droit à l'éducation. Voici quelques extraits clés tirés de divers traités faisant référence à l'éducation gratuite et obligatoire. Ces traités peuvent être utilisés pour faire respecter le droit à l'éducation, par le recours à leurs organes internationaux (notamment pour l'ICESCR qui est doté d'un comité) ; ou pour influencer sur la création d'une législation nationale – par exemple, en menant des campagnes visant à nationaliser la loi internationale, ou en soumettant un cas de jurisprudence devant le système judiciaire national. Avant de vous lancer dans une action plus précise, vous devez disposer d'informations actualisées sur chaque traité et sur toutes les dispositions de l'ONU.

- **Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948)** : L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.  
<http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm>

---

- **Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)** : Les États parties à la présente Convention s'engagent, en outre, à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir ... l'égalité de chance et de traitement ... et notamment à : Rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire.  
[http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DISCRI\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DISCRI_F.PDF)

---

- **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)** : L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous.  
[http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/a\\_cescr\\_fr.htm](http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/a_cescr_fr.htm)

---

- **Protocole de San Salvador à la Convention américaine sur les droits humains (1988)** : Les États parties au présent Protocole reconnaissent que pour assurer le plein exercice du droit à l'éducation : a. l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous.  
[http://www.hrni.org/FR/noflash/issues\\_main.php?root\\_cat\\_ID=3&cat\\_ID=176&root\\_title=Garanties+et+protections](http://www.hrni.org/FR/noflash/issues_main.php?root_cat_ID=3&cat_ID=176&root_title=Garanties+et+protections)

---

- **Convention relative aux droits de l'enfant (1989)** : Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous.  
<http://www.ohchr.org/french/law/crc.htm>

---

- **Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1990)** : Les États parties à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées en vue de parvenir à la pleine réalisation de ce droit [à l'éducation] et, en particulier, ils s'engagent à : a) assurer un enseignement de base gratuit et obligatoire .<sup>7</sup>  
[www.africa-union.org/Official\\_documents/Treaties\\_Conventions\\_fr/](http://www.africa-union.org/Official_documents/Treaties_Conventions_fr/)

<sup>7</sup> K. Tomasevski, *Manual on Rights-based education*, (Bangkok: UNESCO, 2004) p.12

## ▶ Principales dispositions anti-discrimination dans l'éducation

À côté des traités mentionnant spécifiquement le droit à une éducation gratuite et obligatoire, il existe toute une série de traités anti-discrimination qui portent sur les obligations des gouvernements, depuis l'interdiction des discriminations dans l'accès à l'éducation jusqu'à la prévention des discriminations par le biais de l'éducation (par exemple, dans les manuels et les programmes scolaires). Les principales dispositions sont les suivantes :<sup>8</sup>

**Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) :** Les États parties à la présente Convention s'engagent à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir ... l'égalité de chance et de traitement ... le terme « discrimination » s'entend de toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et, notamment :

- a. D'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement ;
  - b. De limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe ;
  - c. D'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés... [de tels systèmes sont autorisés pour les élèves des deux sexes, pour des raisons religieuses ou linguistiques et l'enseignement privé est également permis à condition qu'il ne vise pas à exclure un groupe donné].
- [www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DISCRI\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DISCRI_F.PDF)

**Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965) :** Les États parties s'engagent à interdire et à éliminer la discrimination raciale sous toutes ses formes et à garantir le droit de chacun à l'égalité devant la loi sans distinction de race, de couleur ou d'origine nationale ou ethnique, notamment dans la jouissance des droits suivants : v) Droit à l'éducation et à la formation professionnelle. Les États parties s'engagent à prendre des mesures immédiates et efficaces, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, pour lutter contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale.

<http://www.ohchr.org/french/law/cerd.htm>

**Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) :** Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, pour assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme :

- b. L'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant les qualifications de même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité ;
  - c) L'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte...
  - f) La réduction des taux d'abandon féminin des études et l'organisation des programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément;
  - h) L'accès à des renseignements spécifiques d'ordre éducatif tendant à assurer la santé et le bien-être des familles, y compris l'information et des conseils relatifs à la planification de la famille.
- <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/fconvention.htm>

**Convention de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux (1989) :** Des mesures doivent être prises pour assurer aux membres des peuples intéressés la possibilité d'acquérir une éducation à tous les niveaux au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale.

Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en oeuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles.

L'éducation doit viser à donner aux enfants des peuples intéressés des connaissances générales et des aptitudes qui les aident à participer pleinement et sur un pied d'égalité à la vie de leur propre communauté ainsi qu'à celle de la communauté nationale.

Des mesures à caractère éducatif doivent être prises dans tous les secteurs de la communauté nationale et particulièrement dans ceux qui sont le plus directement en contact avec les peuples intéressés, afin d'éliminer les préjugés qu'ils pourraient nourrir à l'égard de ces peuples. À cette fin, des efforts doivent

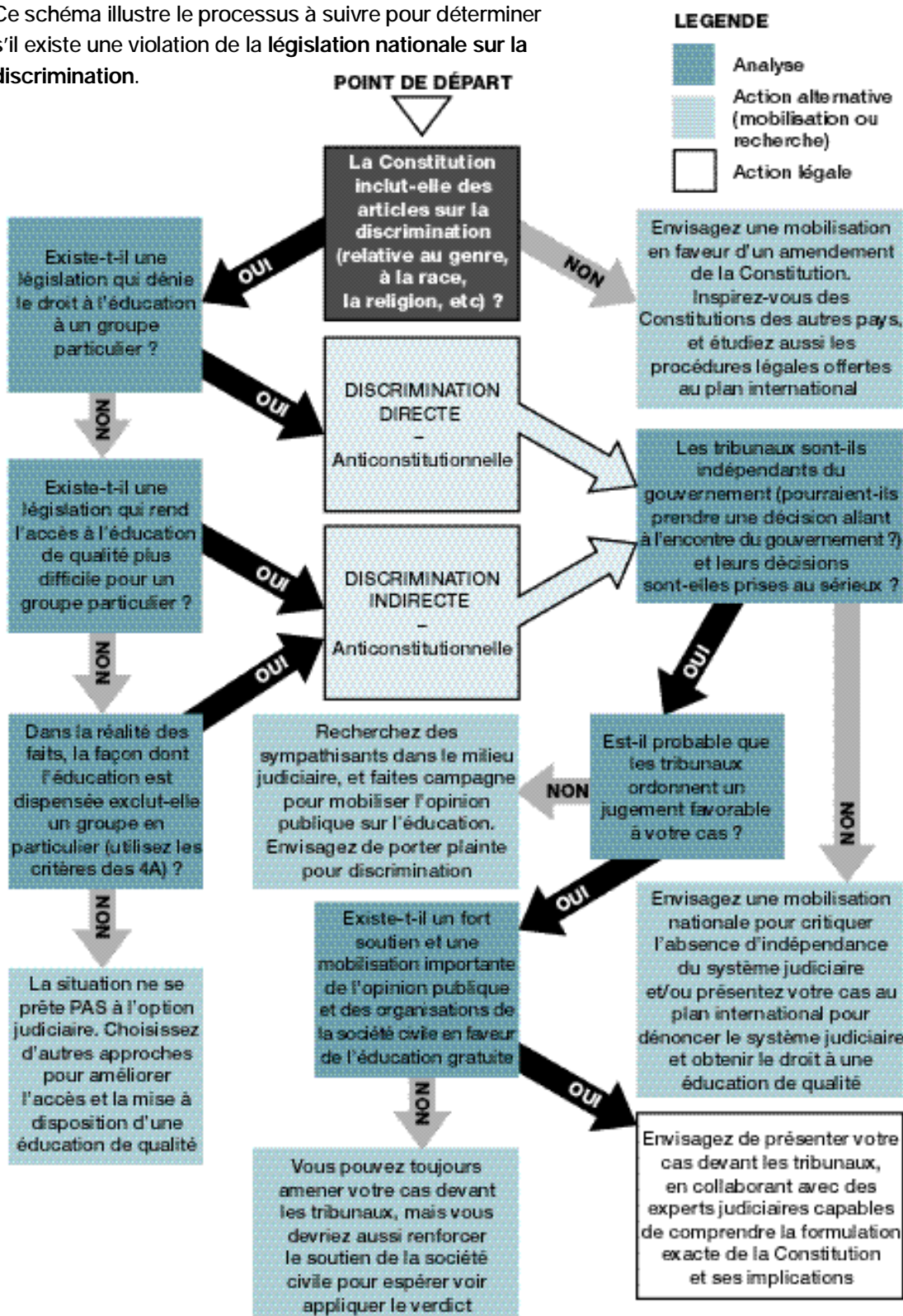
<sup>8</sup> K. Tomasevski, *Manual on Rights-based education*, (Bangkok: UNESCO, 2004) p. 27



être faits pour assurer que les livres d'histoire et autres supports pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés.  
[http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/62\\_fr.htm](http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/62_fr.htm)

**Convention relative aux droits de l'enfant (1989) :** Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie ... est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation... Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.  
<http://www.ohchr.org/french/law/crc.htm>

➤ Ce schéma illustre le processus à suivre pour déterminer s'il existe une violation de la législation nationale sur la discrimination.



## **Analyser la situation dans le pays :**

Avant de vous lancer dans une procédure judiciaire, vous devez comprendre comment fonctionnent les procédures légales de votre pays. Vous pouvez commencer par l'analyse du système juridique en vigueur dans votre pays. Il repose probablement sur un système de droit civil ou de Common Law (certains pays appliquent la loi coutumière ou la loi musulmane, mais, généralement, seulement dans certains secteurs spécifiques, par exemple pour le comportement individuel).

---

■ **Le système de droit civil :** Dans les pays appliquant ce système, la loi est déterminée par la législation définie par le Parlement. Les tribunaux peuvent ainsi fonder leurs jugements sur des codes et des textes émanant du Parlement. Dans ce cas, le Parlement est sans doute le meilleur endroit pour éprouver le droit à l'éducation ; vous pouvez, par exemple, déposer une plainte auprès d'un médiateur ou contre un politicien précis en contestant la manière dont la loi est interprétée. Vous pouvez même essayer d'organiser un référendum, mais, dans ce cas, vous ne pourrez pas plaider votre cause car les tribunaux n'ont que très peu de pouvoir s'agissant de réinterpréter la loi.

---

■ **Le système de Common Law :** Dans ce système, le Parlement et les tribunaux peuvent tous deux légiférer. La loi est basée sur les cas de jurisprudence, ce qui signifie qu'une affaire peut créer un précédent et modifier la loi pour l'avenir. Dans ce système, vous choisirez sans doute de plaider votre cause devant les tribunaux plutôt qu'auprès du Parlement.

---

Il existe aussi deux voies différentes pour faire passer la loi internationale dans la loi nationale :

---

■ **Système juridique dualiste :** Dans un système dualiste, les obligations juridiques internationales ne sont contraignantes au niveau national que si une législation nationale est adoptée. Cela signifie que la signature des traités internationaux se fait en deux étapes.

---

■ **Système juridique moniste :** Dans les pays fonctionnant selon un système juridique moniste, la loi internationale s'applique automatiquement comme une loi nationale ; dans ce cas, la ratification d'un accord international ne nécessite aucune législation ultérieure.

---

Hormis la connaissance du système juridique, vous devez aussi savoir si votre pays possède une Constitution et ce qu'elle dit au sujet de l'éducation et s'il existe une Cour constitutionnelle ou une Commission des droits humains (afin d'entrer en relation avec des juristes qui connaissent le fonctionnement de ces tribunaux). Enfin, il conviendrait de connaître la législation nationale actuelle sur l'éducation et les droits humains, ainsi que les conventions et les traités régionaux ou mondiaux ratifiés par votre gouvernement. Lorsque vous aurez rassemblé ces informations, vous pourrez les publier dans un « *Guide pour le droit à l'éducation en ... (votre pays)* ». Vos recherches pourront ainsi bénéficier à d'autres et amener une meilleure prise de conscience du droit à l'éducation.

Tout en vous efforçant de bien comprendre l'environnement légal, vous devrez aussi identifier vos partenaires potentiels dans cette affaire, par exemple des avocats des droits humains, des experts du système judiciaire, etc. Qui saura vous aider à préparer votre cas et à le défendre devant le tribunal ? Il existe peut-être des avocats intéressés par le concept du droit à l'éducation qui accepteront de collaborer avec vous à peu de frais.

## **Collecter des preuves appropriées :**

Après avoir compris l'environnement légal, vous devrez, dans la phase suivante, rassembler des preuves pour étayer votre cas. Il s'agira notamment d'identifier les personnes dont les droits ont été violés et de connaître les circonstances dans lesquelles cela s'est produit. Il peut s'agir d'une violation individuelle, dans laquelle une personne individuelle ou un petit groupe souffre de discrimination directe ou liée à l'absence d'une législation spécifique protégeant ses droits. Ce peut être aussi une violation systématique, où une population entière est privée de son droit à l'éducation, par exemple, parce que les budgets ont été alloués à d'autres fins. La procédure judiciaire dépendra du scénario (voir schémas pages 46 et 49). Dans le premier cas, l'accent sera mis sur le choix d'une personne précise qui participera à la procédure judiciaire, avec parfois l'aide de la commission nationale des droits de l'homme. La violation systématique entraînera probablement une procédure d'intérêt public (par laquelle toute personne peut porter plainte pour violation de la Constitution, même si cette personne n'en est pas victime) ou une révision judiciaire (consistant à demander aux tribunaux de revoir la loi ou des actions du gouvernement ou des autorités publiques, ce qui peut aboutir à des changements de la législation ou de la politique en vigueur).



Selon votre cas, vous devrez collecter des preuves de types différents pour prouver l'existence de la violation. Il peut s'agir de statistiques ou de témoignages personnels soutenant votre cause, avec des témoins appelés à fournir des preuves. Vous devrez faire reposer votre affaire sur le travail effectué au niveau local ainsi que sur des données émanant du gouvernement ou de chercheurs indépendants. Le Chapitre 5 apporte des informations complémentaires sur la manière de produire et d'exploiter les statistiques.

### Préparer la présentation du cas et choisir un tribunal :

La formulation du cas et le choix du tribunal devant lequel le présenter constituent les prochaines étapes importantes. Il s'agit d'identifier exactement les droits qui ont été violés, de s'assurer que votre argumentation est claire et que les résultats souhaités ont été déterminés précisément. Vous devrez également savoir exactement à quelles lois vous faites référence, leur signification précise et quelle violation spécifique a été constatée. Par exemple :

- La législation procure-t-elle un **droit absolu**, par exemple : « chacun a droit à une éducation », ou un **droit qualifié** : « le droit à l'éducation sera fourni selon la capacité de l'État à le payer » ? Dans le premier cas, demandez-vous si l'on sait clairement qui est supposé assurer le droit et si ce droit est gratuit. Dans le second cas, efforcez-vous de savoir si le gouvernement fait des efforts pour réaliser les droits, s'il existe un calendrier précis, une allocation budgétaire raisonnable, etc.
- Une autre possibilité consiste à se référer à un **droit négatif**. Ce droit interdit certaines actions, comme par exemple une loi anti-discrimination qui défend l'utilisation d'une langue locale en interdisant la discrimination basée sur la langue. Si l'État ou d'autres instances veulent interférer dans une école qui choisit de travailler dans une langue locale de son choix, il peut s'agir d'un viol de la loi anti-discrimination, passible d'une plainte pour violation d'un droit.

- En étudiant la loi, vous devrez voir comment elle a été **interprétée par le passé** et il peut être utile de contacter des juristes nationaux pour vous assurer que vous avez bien compris la loi.
- Si la Constitution ou la législation nationale confère au gouvernement la responsabilité de ce droit, cela suppose qu'il devrait le **respecter** (ne pas contrarier la jouissance du droit), le **protéger** (empêcher des tiers d'agir en violation du droit) et le **satisfaire** (mettre en place une législation, des politiques et un budget appropriés pour s'acquitter du droit)<sup>9</sup>. Il conviendra d'identifier quels aspects ont été violés et de quelle manière (voir encadré page 30).
- S'il n'existe aucune loi spécifique sur le droit à l'éducation, vous devrez examiner la **législation anti-discrimination** et rechercher les possibilités de violations basées sur le sexe, la race, la religion, etc. Cet aspect peut être inclus dans la loi anti-discrimination ou dans la législation sur l'éducation ou les droits humains ; c'est pourquoi il importe d'étudier les deux types de législation pour déterminer laquelle est la plus appropriée. Dans certains cas, il sera plus facile d'utiliser une loi anti-discrimination plutôt que la législation sur l'éducation, car la loi anti-discrimination n'est jamais qualifiée et renvoie au droit civil (voir encadré page suivante).

Lorsque vous aurez clarifié la question de la loi et de sa violation, vous devrez décider devant quel tribunal déposer votre plainte en fonction du contexte national. Les facteurs à prendre en compte sont les suivants :

- Les décisions prises par ce tribunal seront-elles respectées et appliquées ? Y aura-t-il un suivi ?
- Le tribunal créera-t-il un précédent juridique ?
- Existe-t-il une possibilité d'appel si le verdict est négatif ?
- Quelles sont les conséquences involontaires qui risquent d'affecter la personne ou la communauté impliquée en cas de recours devant un tribunal ?

<sup>9</sup> Ces principes reflètent un consensus sur la manière de satisfaire les droits économiques, sociaux et culturels et proviennent des Lignes directrices de Maastricht sur les violations des droits économiques, sociaux et culturels définies en 1997.

La dernière étape consistera à préparer votre argumentaire :

- De quelle façon présenter vos preuves pour un maximum d'efficacité ?
- Comment le gouvernement va-t-il réagir et quelle sera sa défense ?
- Le gouvernement risque-t-il de contester vos preuves ? De quelle manière ? Comment y répondrez-vous ?

Il peut être utile de se préparer par des jeux de rôle, si possible avec des experts juridiques.

## ACTIVITÉ

### ►► Se préparer à la réalité

Les jeux de rôle permettent de mettre en œuvre des techniques de développement<sup>10</sup> qui aident le groupe à s'entraîner à des situations qu'il va devoir affronter et à se préparer à y répondre. Les membres du groupe pourraient, par exemple, s'entraîner en endossant le rôle du procureur, d'un témoin, d'un juré etc. et s'immerger dans chacun des rôles en jouant leur partie et en demandant aux autres participants de leur donner la répartition. En modifiant subtilement les personnages principaux, ou les informations dont ils disposent, on peut transformer totalement la situation. Le groupe devra tester différents scénarios pour comprendre comment il réagirait dans chaque cas et identifier les actions à prendre pour se préparer à la situation réelle.

### ►► Utiliser la législation anti-discrimination

Contrairement à la plupart des législations sur le droit à l'éducation, les lois anti-discrimination sont très rarement qualifiées. Les lois de ce type ne peuvent accepter d'excuses telles que le manque de ressources ; elles sont absolues et englobent toutes les autres discriminations. En conséquence, il est souvent plus efficace de s'appuyer sur une loi anti-discrimination plutôt que de se focaliser sur une loi spécifique concernant l'éducation. De plus, les tribunaux sont souvent plus enclins à juger des droits civils et politiques plutôt que des droits économiques, sociaux et culturels considérés comme du domaine du gouvernement (voir encadré page 45 sur l'affaire Yean et Bosico). Enfin, l'opinion publique internationale s'intéresse considérablement aux droits civils et politiques et ces mouvements peuvent participer à la prise de conscience publique autour de votre cas de jurisprudence.

L'utilisation de la législation anti-discrimination, souvent liée aux droits civils et politiques, exige une grande part de créativité afin d'explicitement les répercussions implicites et de développer des liens qui n'ont pas toujours été reconnus auparavant. Par exemple, pour certains, la violation du droit à l'éducation est une violation du droit à la vie, puisque sans éducation, il est impossible de vivre dignement ; mais pour d'autres, le droit à la vie est le droit de ne pas être tué illégalement. Si vous choisissez cette voie, vous devrez collecter des preuves précises démontrant qu'une violation du droit à l'éducation est une violation du droit à la vie.

<sup>10</sup> Voir par exemple Augusto Boal, *Theatre of the Oppressed* (London: Pluto Press, 1979) ou [www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org)

## ► Emprunter la voie internationale

La voie internationale ne devrait être choisie que si la voie nationale n'est pas accessible ou a échoué. Ceci étant dit, il est vrai que le recours international peut contribuer à mettre en évidence et à documenter la situation des droits humains dans le pays et permettre ainsi de faire monter la pression à l'intérieur du pays. La majorité des forums internationaux sont des comités plutôt que des tribunaux, mais leurs points de vue et leurs opinions bénéficient d'une valeur politique et morale et peuvent de ce fait constituer un outil efficace de plaidoyer, même s'ils ne sont pas juridiquement contraignants.

Généralement, toute personne est habilitée à présenter une plainte devant un organe international, à partir du moment où cette personne vit dans un pays qui a ratifié le traité, que la compétence de l'organisme de suivi du traité à recevoir les plaintes est reconnue et qu'il n'existe pas de réserve empêchant le comité de prendre en compte cette affaire précise. Deux types de tribunaux ou comités internationaux peuvent examiner une affaire concernant une violation du droit à l'éducation : ceux établis par des traités des Nations Unies et ceux établis par des traités relatifs aux droits humains. Il existe aussi deux voies de recours politique : celle de la Commission des droits de l'homme et celle de la Commission du statut des femmes, toutes deux axées sur les violations systémiques et applicables dans tous les pays du monde. Une troisième voie est celle des Commissions d'inspection de la Banque mondiale et du FMI.

Chaque catégorie de plainte obéit à une procédure distincte. Par exemple, le CEDAW, l'ICERD et l'ICCPR sont trois organes des **Nations Unies** acceptant les plaintes individuelles et qui fonctionnent selon les procédures suivantes qui prennent de deux à trois ans :

- Dépôt d'une plainte auprès du Secrétaire général, qui la transmet au comité de suivi du traité compétent.
- Le comité enregistre et examine la plainte pour déterminer si elle est recevable et si une violation est constatée.
- L'État est invité à répondre à la plainte et le plaignant (c'est-à-dire la personne ou l'organisation qui a déposé la plainte) peut ensuite répondre à la réponse de l'État.
- Le comité expose alors son point de vue. Si la violation est avérée, l'État sera supposé fournir une compensation et/ou modifier la loi.
- Il n'existe aucune possibilité d'appel.

La démarche dans ce cas est très similaire à celle à suivre pour une affaire jugée au niveau national et il importe d'examiner soigneusement la loi applicable et les documents de référence.

Avec la **Commission des droits humains**, les étapes initiales de la procédure sont les mêmes, mais après la réponse du gouvernement, la procédure devient privée. Vous ne recevrez aucune information sur la réponse du gouvernement ni sur l'évolution de votre plainte. En conséquence, toute action de suivi est difficile à mener.

### Mobilisation :

Comme indiqué plus haut, la procédure judiciaire représente un outil permettant de réaliser le droit à l'éducation de groupes spécifiques ou de franges importantes de la population. Toutefois, il est important d'accompagner toute procédure légale d'un effort plus large visant à sensibiliser l'opinion publique aux thèmes soulevés par le cas traité. Il s'agira de se rapprocher de vos coalitions de l'éducation (voir **Chapitre 4**) et de nouer des liens avec les médias, les représentants du gouvernement,

les activistes de l'éducation, voire les professionnels du système judiciaire. Un bon point de départ consiste à organiser un atelier d'orientation, axé sur les diverses questions soulevées par votre affaire et destiné aux différents groupes intéressés par ce cas. Une autre option est de réaliser des documents d'information utilisables par les médias (en s'assurant que les informations ne porteront pas préjudice à l'affaire) ou de se servir de divers outils de campagne, notamment la mobilisation des enfants et des groupes locaux (plus de détails dans le **Chapitre 4**).

## Collaborer avec le gouvernement

Avant de lancer une procédure judiciaire publique, il convient de voir où en sont vos relations actuelles et potentielles avec le gouvernement. Vous devez prendre en considération l'impact de la procédure sur ces relations et vous demander si d'autres approches ne seraient pas plus efficaces à long terme. Il se peut, par exemple, que le gouvernement soit désireux d'assurer le droit à l'éducation et ait fait quelques avancées dans cette direction, mais qu'il ait besoin d'être soutenu pour réfléchir aux moyens de progresser. Dans de nombreux gouvernements, le système éducatif est planifié et géré au niveau central, ce qui peut limiter sa flexibilité et sa capacité à répondre aux besoins de groupes spécifiques. Vous avez peut-être mené certaines expériences d'ENF qui pourraient être relayées par le gouvernement pour contribuer à étendre le droit à l'éducation. Ou bien, vous pourrez offrir des compétences, des connaissances ou des ressources précises à court terme qui contribueront à renforcer les capacités du gouvernement en matière de droit à l'éducation.

Vous pouvez engager le dialogue avec le gouvernement de différentes manières : en organisant des réunions, des conférences et des manifestations dans le but de partager des expériences réussies et des enseignements au sujet de l'éducation dans des environnements spécifiques, comme par exemple, l'éducation pour différents groupes exclus comme ceux décrits au **Chapitre 2**. Vous pouvez aussi présenter des expériences de l'étranger, en particulier, si une nouvelle initiative, déjà tentée ailleurs, est testée dans votre pays. Vous pouvez aussi collaborer avec le gouvernement sur le plus long terme par le biais d'ateliers de renforcement des capacités, d'échanges réguliers d'informations, de réunions de planification ou d'actions de soutien à la mise en œuvre. Si l'approche fondée sur les droits conteste la prestation directe de services, la fourniture de services par des organisations de la société civile, en partenariat avec le gouvernement, peut constituer une mesure à court terme permettant d'aboutir à une prestation durable d'éducation à long terme. Cela est particulièrement vrai si vous partagez vos compétences avec le gouvernement ou si vous renforcez ses capacités.



Dominic Sansoni / Panos Pictures / ActionAid

## EXEMPLE PRATIQUE

### GUATEMALA

En 2003 au Guatemala, les **politiciens** ne s'intéressaient guère aux accords de Dakar et aux objectifs de l'EPT. La coalition nationale de l'EPT a compris que, pour assurer les droits à l'éducation, il était nécessaire de créer une prise de conscience politique et un intérêt pour ce thème. Sa campagne avait deux enjeux majeurs : sensibiliser l'opinion publique au moyen d'ateliers, de brochures et de programmes de radio ; et exercer des pressions politiques en ciblant des personnes précises pour obtenir leur soutien et donner une meilleure place à l'éducation sur l'agenda politique. La Semaine mondiale d'action (voir **Chapitre 4**) a renvoyé les **politiciens** à l'école et a réuni 900 personnes (surtout des enfants) au Congrès national pour y partager leurs expériences de l'éducation. Le ministère de l'Éducation a fini par accepter d'écouter leurs doléances et d'augmenter le budget de l'éducation. Fin 2003, un groupe de 20 enfants a rencontré la commission parlementaire pour lui rappeler ses engagements préalables.

Cette approche par étapes (sensibilisation, dialogue, participation des acteurs du terrain et mobilisation sociale) a joué un rôle crucial pour susciter l'intérêt du gouvernement à l'égard de l'éducation. Elle a veillé à maintenir un dialogue positif entre la société civile et le gouvernement à tout moment, ce qui a permis de tirer le meilleur profit des activités de plaidoyer et de lobbying. A cette occasion, la coalition a réalisé que les membres du gouvernement connaissent souvent mal les problèmes entourant l'éducation et que la société civile peut ici jouer un rôle de sensibilisation. S'il est relativement facile de dialoguer dans les périodes critiques (par exemple, au moment d'une grève des enseignants), il est plus difficile d'entretenir des contacts permanents.

Le développement de relations de travail avec les fonctionnaires a constitué une autre facette de l'action au Guatemala. Cette approche multi-phases commence par l'analyse du climat politique, l'évaluation de ce que le gouvernement peut faire et l'identification des sujets susceptibles de prendre de l'importance à l'avenir. Il importe de connaître les contre-arguments que le gouvernement peut avancer au cours de l'étude de ces questions. Lorsque le cas sera clarifié, la prochaine étape stratégique sera la rencontre avec les fonctionnaires. Il est essentiel de décider du rôle à jouer pendant ces réunions. Certaines seront amicales, d'autres plus conflictuelles. Ce qui compte, c'est de se rencontrer régulièrement, afin de construire une relation de confiance durable en dépit de certaines sessions plus tendues. Selon des membres de la Commission consultative pour l'éducation : « *La relation avec le ministère ressemble à un mariage : nous nous disputons et puis nous nous réconcilions* ».



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid



## ► Combattre la privatisation et la libéralisation

Les raisons pour lesquelles des gouvernements ne parviennent pas à assurer le droit à l'éducation sont nombreuses et il est fréquent que les pressions internationales entament encore plus la capacité nationale à y arriver. Le rôle et l'impact du FMI sont analysés dans le **Chapitre 3**, qui explique comment le cadre macroéconomique préconisé par le FMI limite les dépenses de l'État et peut freiner les investissements dans l'éducation, en particulier, en ce qui concerne le personnel enseignant. L'OMC aussi exerce une pression sur le droit à l'éducation. L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) fait l'objet de discussions depuis de nombreuses années et, dans certains pays, les gouvernements sont poussés à faire de l'éducation un service marchand. Cette attitude représente une menace pour la conception de l'éducation en tant que droit humain. Elle risque également de dégrader la qualité de l'éducation et d'entamer les droits des acteurs du système – en affaiblissant, par exemple, le pouvoir de négociation des enseignants.

Faire entrer le système marchand dans l'éducation risque d'avoir des conséquences sur la gestion des écoles, la formation des enseignants et la production des manuels. Il faudra voir quels aspects de l'éducation sont considérés par le gouvernement comme un service marchand. Selon le contexte de votre pays, vous souhaitez peut-être approfondir les recherches ou développer la campagne sur ce thème – il sera alors utile de se rapprocher d'experts du commerce et d'organisations de la société civile ou de réseaux spécialisés dans le commerce.

Parallèlement à la pression en faveur de la libéralisation de l'éducation, la privatisation constitue un autre défi. L'enseignement privé menace la qualité et l'investissement dans l'enseignement public et renforce un système à deux vitesses dans lequel ceux qui ont les moyens de payer bénéficient de meilleurs services. De plus, dans de nombreux pays, l'État subventionne aujourd'hui l'enseignement privé par le biais d'allègements fiscaux, de la formation des enseignants, de l'administration des examens et en investissant dans l'enseignement supérieur qui ne profite souvent qu'à ceux qui sont passés par le système privé. Il convient de mener des recherches plus poussées dans ce domaine – en déterminant le nombre d'enfants scolarisés dans le privé et en comparant les coûts et les qualités des différentes formes d'enseignement. Il est parfois délicat pour ceux qui travaillent dans les ONG d'aborder la question de l'enseignement privé. Car, souvent, leurs propres enfants fréquentent l'école privée. Il est utile, pour aborder ce travail, de partir d'une réflexion sur sa propre expérience personnelle, de définir les raisons pour lesquelles on envoie ses enfants à l'école privée (ou publique) et d'analyser les répercussions potentielles de ses choix.

## ► Extrait des Recommandations de Parktonian<sup>11</sup>

L'éducation est un droit fondamental et c'est pour le gouvernement une responsabilité centrale de l'assurer. L'enseignement public, même insuffisamment financé, reste le moyen le plus efficace de garantir une éducation de qualité pour tous. Mais aujourd'hui, l'enseignement privé se développe sous différentes formes partout dans le monde, affaiblissant la capacité de l'éducation à constituer une force d'équilibre et d'égalité dans la société. Les recommandations de l'Internationale de l'Éducation et d'ActionAid International sont les suivantes :

- La montée de l'enseignement privé doit faire l'objet d'une surveillance active.
- Le meilleur moyen de lutter contre la montée de l'enseignement privé est d'améliorer la qualité des écoles publiques avec davantage d'enseignants, de meilleures infrastructures, plus de ressources, des salaires plus élevés, des classes de taille gérable et des enseignants mieux formés.
- Nous devrions nous unir pour lutter ensemble en faveur d'un système scolaire commun, véritablement gratuit, permettant de faire fonctionner efficacement les écoles publiques et de convaincre les parents d'envoyer leurs enfants dans le public.
- Nous devrions exiger une meilleure réglementation des écoles privées et l'arrêt de toutes les subventions gouvernementales (et internationales) au secteur de l'enseignement privé (et l'instauration de taxes sur toutes les institutions à but lucratif).
- Tous les enseignants du privé devraient obéir aux mêmes règlements et percevoir des salaires équivalents à ceux du public.
- Nous devrions échanger des informations sur les processus de négociation de l'OMC et nous opposer ensemble à l'intégration de l'éducation dans l'AGCS.

<sup>11</sup> Les Recommandations du Parktonian sont l'aboutissement d'une réunion de trois jours entre de hauts responsables d'ActionAid et divers syndicats.

Bien que les idées proposées dans ce chapitre soient spécifiquement axées sur le droit à l'éducation, nombre d'entre elles peuvent être adaptées à n'importe quel autre droit spécifique ou à l'ensemble des droits humains. Nous souhaitons ardemment qu'en s'engageant dans ce processus, ceux qui sont victimes de violations multiples de leurs droits développeront les capacités et l'assurance qui leur permettront d'accéder aux autres droits essentiels.

## Chapitre 2



Warrick Page / Panos Pictures / ActionAid

## Travailler avec les groupes exclus

# Sommaire

## Travailler avec les groupes exclus



Quelques informations utiles pour ce chapitre :

- **Groupes exclus** : Quelles sont les formes de l'exclusion, qui sont les groupes exclus, où sont-ils basés géographiquement ?
- **Organisations** : Existe-t-il des organisations, des réseaux, des mouvements de groupes exclus, quelles sont les possibilités de partenariat et d'alliance ?
- **Acteurs de l'éducation** : Qui sont-ils, quels sont leurs différents rôles, comment les impliquer dans l'action pour le droit à l'éducation ?
- **Supports pédagogiques et politique de l'éducation** : Existe-t-il des discriminations spécifiques dans le programme scolaire, les supports ou dans la façon dont la politique de l'éducation est conçue et appliquée ?

<b>Introduction</b>	<b>59</b>
<b>Avec qui travailler</b>	<b>60</b>
<b>Stratégies de travail</b>	<b>60</b>
Travailler avec les groupes exclus	62
Travailler avec l'école	64
Travailler avec la communauté locale	65
Travailler avec les organisations locales	65
Travailler avec les organisations nationales	66
<b>L'éducation des filles</b>	<b>67</b>
Analyser la discrimination	67
Stratégies d'action	69
– Travailler avec les filles	70
– Travailler avec les écoles	72
– Travailler avec l'ensemble de la communauté	74
– Travailler avec les organisations locales	75
– Travailler avec les organisations nationales	76
<b>Enfants handicapés</b>	<b>77</b>
<b>Éleveurs et travailleurs migrants</b>	<b>78</b>
<b>Minorités linguistiques et ethniques, dalits</b>	<b>81</b>
<b>Groupes confessionnels</b>	<b>83</b>
<b>Enfants des rues</b>	<b>84</b>
<b>Enfants travailleurs</b>	<b>85</b>
<b>Enfants affectés par le VIH et le SIDA</b>	<b>87</b>
<b>Enfants affectés par des conflits</b>	<b>89</b>
<b>Enfants sans nationalité</b>	<b>91</b>

**S**i, par définition, chaque personne possède des droits humains, ce n'est pas toujours vrai dans la pratique. Dans toutes les sociétés, il existe des individus et des groupes systématiquement privés de leurs droits. Leurs chances d'accéder au droit à l'éducation sont amoindries par leur identité et l'endroit où ils vivent. Cela peut être dû à des croyances culturelles, au statut de la citoyenneté, à la situation géographique, à la caste, la race, le sexe, en raison d'un handicap ou de la pauvreté. Les plus exclus font souvent l'objet de multiples discriminations liées à diverses facettes de leur identité et ces exclusions multiples sont souvent intériorisées, avec pour conséquence une absence totale de conscience de leurs droits. Bien que les idées proposées dans ce chapitre soient spécifiquement axées sur le droit à l'éducation, nombre d'entre elles peuvent être adaptées à n'importe quel autre droit spécifique ou à l'ensemble des droits humains. Nous souhaitons ardemment qu'en s'engageant dans ce processus, ceux qui sont victimes de violations multiples de leurs droits développeront les capacités et l'assurance qui leur permettront d'accéder aux autres droits essentiels.



**Il ne faut oublier, dans le cadre du travail avec les groupes exclus, qu'aucun groupe n'est homogène. Il existe toujours des exclusions supplémentaires à l'intérieur même du groupe.**

Par exemple, dans une communauté défavorisée, des rapports inégaux entre les sexes et donc des chances moindres d'accès à l'éducation pour les filles. Les enfants handicapés issus d'une minorité ethnique ou linguistique auront moins de chances d'accéder à l'éducation. Les filles handicapées ou issues d'une minorité ethnique auront encore moins de possibilités que les garçons d'obtenir leur droit à l'éducation, dans un environnement similaire. Cela signifie qu'il est absolument indispensable d'analyser les relations de pouvoir existant dans le groupe et de voir comment les préjugés plus globaux sont réinterprétés et renforcés à l'intérieur des groupes.

Décider avec qui travailler représente un élément clé de l'approche fondée sur les droits humains. Deux raisons principales justifient le travail direct avec les groupes exclus. D'abord, parce que ce sont ces groupes qui pourront demander au gouvernement de rendre compte, à long terme, de sa capacité à satisfaire leur droit à l'éducation. Cet aspect est important car il permet de s'assurer que le gouvernement continuera à s'acquitter de ses obligations, tout en renforçant ses relations avec les citoyens, un thème repris au **Chapitre 4**. Pour cela, il est indispensable que les membres des groupes exclus, détenteurs des droits, comprennent la signification du droit et se l'approprient. Ensuite, parce qu'il faut absolument intégrer le point de vue des détenteurs des droits dans la définition de l'éducation pour aboutir à une éducation de bonne qualité, pertinente et appropriée.

Dans le cadre du travail avec les groupes exclus, vous devrez vous appuyer sur les idées présentées ailleurs dans ce guide afin de renforcer la participation citoyenne et d'explorer les questions tournant autour du droit à l'éducation et des droits dans l'éducation. Vous devrez également garder à l'esprit d'autres sujets qui, au-delà de l'éducation, influent la capacité des populations à obtenir ce droit. Vous devrez peut-être créer des partenariats avec des organisations œuvrant dans d'autres secteurs, comme les organisations de femmes ou de personnes séropositives et faire preuve de souplesse pour que le droit à l'éducation soit pris en compte dans un cadre de justice sociale.



Jess Hurd/ReportDigital/ActionAid

# Avec qui travailler

Si les raisons et les répercussions de l'exclusion varient considérablement entre les différents groupes, les stratégies de dialogue et de collaboration visant à assurer leur droit à l'éducation sont largement similaires. Cette section donne un aperçu de ce processus, puis développe ces stratégies en s'appuyant sur des exemples concrets pour que votre action soit guidée par le point de vue d'un groupe exclu donné – en l'occurrence, les enfants de sexe féminin. Suivent ensuite d'autres exemples décrivant brièvement le travail de quelques organisations avec neuf autres groupes exclus et relatant les problèmes majeurs qui affectent chaque groupe et la manière dont les programmes ont été conçus pour y répondre.

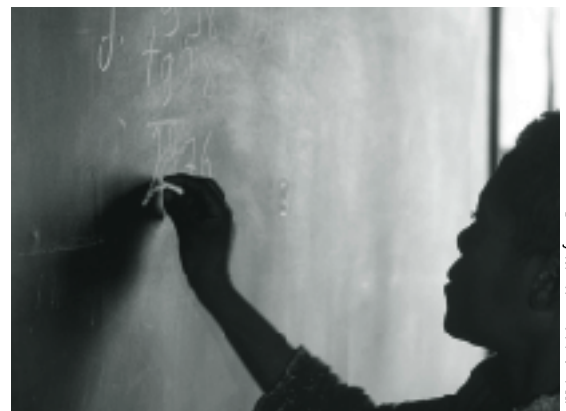
**Il est indispensable d'inclure dans votre travail auprès des groupes exclus les cinq principaux ensembles de personnes suivants :**

1. Le groupe exclu proprement dit ;
2. L'école et tous ceux qui interviennent directement dans l'école (enseignants, CGE, élèves et autres personnels) ;
3. La communauté locale et les groupes communautaires ;
4. Le gouvernement local et d'autres organismes locaux extérieurs à la communauté (ONG, groupes confessionnels, entreprises, syndicats d'enseignants, médias locaux, etc.) ;
5. Le gouvernement national et d'autres organismes nationaux (coalitions de l'éducation, syndicats d'enseignants, médias, ONG, entreprises, etc.).

En fonction de la nature du groupe exclu, vous pourrez aussi vous rapprocher de certains organismes internationaux. Vous pourrez, par exemple, contacter l'un des nombreux mouvements internationaux de femmes et vous appuyer sur une série de traités politiques internationaux pour améliorer les droits des filles à l'éducation. Mais, si vous travaillez avec un groupe appartenant à une minorité ethnique, ou un groupe ayant un problème spécifique, vous risquez d'avoir peu de possibilités de tisser des liens au niveau international et il est probable que la plupart des changements que vous souhaitez voir aboutir auront une portée locale. Vous devrez évaluer le potentiel de développement de liens au niveau international en fonction de votre contexte spécifique.

## Stratégies de travail

Les différents ensembles désignés ci-dessus ont chacun un rôle différent à jouer pour transformer la façon dont l'éducation est vécue par le groupe exclu ; en conséquence, les stratégies et la façon d'intégrer chacun de ces partenaires dans le processus différeront substantiellement.



Jenny Matthews / ActionAid

Les stratégies proposées ici ne sont pas détaillées mais elles fournissent des pistes pour impliquer les différents partenaires dans ce travail et pour définir les types de rôles et d'activités qu'ils pourraient endosser. Sans contester la nécessité de définir des priorités et un axe de travail, de décider qui cibler et quels problèmes traiter, il est important aussi de ne pas oublier qu'il sera difficile d'obtenir des changements durables en ne collaborant qu'avec un seul de ces groupes. Il arrivera un moment où il faudra les prendre tous en considération.



## ► Hypothèses de base

En rédigeant cette section du guide, nous supposons que les lecteurs possèdent des capacités et des compétences variées. Certains ont une expérience du dialogue avec les groupes communautaires, d'autres connaissent les activités de plaidoyer politique, de recherches, de renforcement des capacités etc.... C'est pourquoi cette section se focalise sur des thèmes larges, sur le **quoi** plutôt que sur le **comment**. Nous proposons des exemples montrant comment d'autres acteurs ont travaillé, plutôt que d'analyser en détail ce qui est nécessaire pour mettre les idées en pratique. Il existe de nombreuses ressources relatives à l'éventail de méthodologies mentionnées ici, sur l'apprentissage participatif, le plaidoyer, la documentation, etc. (Voir Annexe pour plus d'informations).

Il importera de réaliser une carte initiale détaillant les organisations existantes au niveau local et d'explorer les différentes façons de dialoguer avec les populations locales. La détermination de vos partenaires et les types de partenariats que vous développerez dépendront de vos aptitudes, de vos connaissances et de vos relations. Tout travail sur les droits de l'éducation repose sur un fort investissement initial en temps pour développer un partenariat solide. Par exemple, si vous êtes basé au niveau local ou du district, vous devrez sans doute trouver des alliés ou des partenaires pour faire le lien entre l'analyse locale, d'une part, et les débats et possibilités au niveau politique national, d'autre part. Si, par contre, vous êtes une organisation nationale, vous devrez identifier les organisations ayant une forte base locale. Les méthodes de travail décrites ci-dessous se basent sur l'hypothèse que vous (ou vos organisations partenaires) entretenez des liens de qualité avec les communautés et une présence ou des connexions au niveau national.

Quelle que soit la stratégie que vous décidez de suivre, vous devez accepter le fait que cela prendra du temps et que vous devrez y consacrer des ressources humaines (et financières) pendant une période relativement longue. En effet, bon nombre de ces interventions requièrent une réflexion sur les comportements et un changement d'attitude et de plus, un processus de renforcement des capacités, abandonné à mi-chemin, risque d'entraîner de sérieux problèmes. Par exemple, si vous développez les capacités et l'assurance d'un groupe exclu sans le soutenir quand il passera à l'action, ce groupe risque de ne pas savoir gérer d'éventuels conflits ou des réactions négatives de la part du reste de la communauté. Dans le même registre, les interventions visant à changer les comportements doivent être régulièrement soutenues et suivies afin de permettre aux participants de conserver les nouveaux comportements acquis. Si vous leur retirez ce soutien trop rapidement, vous risquez de les voir revenir à leurs comportements antérieurs. Toutefois, le degré d'intervention et de soutien que vous apportez à un processus évoluera au cours du temps et devra faire l'objet d'un bilan régulier pour veiller à ce qu'il demeure approprié et durable.

## ACTIVITÉ

### ► Classification des différents acteurs

**Au cours de ce travail, une série d'acteurs entretenant des relations avec l'éducation ou avec le groupe exclu émergera des cartes initialement établies. Il sera utile d'en savoir plus sur chacun de ces acteurs et sur sa façon actuelle de travailler avant de décider comment les approcher et les impliquer dans le travail.**

Par exemple : L'approche fondée sur les droits leur est-elle familière ? Investissent-ils dans le renforcement des capacités et de l'autonomie des groupes exclus ? Sont-ils des alliés, des partenaires potentiels, des cibles influentes, des observateurs ? Cette analyse doit être effectuée au moment de la planification de votre travail ; vous pouvez étudier en groupe les différentes catégories d'acteurs et leurs caractéristiques : leurs capacités spécifiques, leurs connaissances, leur influence sur le système éducatif et sur l'opinion publique, etc. Voir **Chapitre 1** : « Impliquer d'autres acteurs » pour d'autres idées sur l'analyse des acteurs concernés.

# 1. Travailler avec les groupes exclus

Le groupe exclu doit avoir un rôle central dans la lutte pour son droit à l'éducation. Lui seul possède une compréhension réaliste et approfondie des raisons pour lesquelles ses enfants ne sont pas scolarisés. Cette expérience et ce point de vue doivent constituer la base permettant de déterminer le contenu du droit à l'éducation et les étapes indispensables pour assurer le droit à l'éducation dans cet environnement. La première étape du travail consiste à stimuler la prise de conscience en s'appuyant sur les idées proposées dans le **Chapitre 1** (Voir « *Enraciner le droit constitutionnel à l'éducation au niveau local* »). Il faudra ensuite mener avec les membres du groupe exclu une analyse participative systématique des facteurs suivants :

- a. leur expérience de l'éducation et les obstacles actuels ;
- b. leur identité de groupe, les relations entre les sexes et leur expérience en tant que groupe et l'impact de ces facteurs sur l'éducation ;
- c. leur opinion sur l'éducation, ce qu'ils en attendent, ce que signifie l'éducation de qualité ;
- d. que faudrait-il mettre en place, selon eux, pour qu'ils bénéficient d'une éducation de qualité.

► Vous trouverez des outils d'analyse appropriés pour chacune de ces étapes à divers endroits du guide (notamment dans les **Chapitres 1 et 5**).

Une analyse plus large de la nature même de l'exclusion peut également être utile :

- Quelle forme prend l'exclusion pour votre groupe ?
- Quels sont les liens entre cette exclusion en général et l'exclusion de l'éducation ?
- Que faire pour minimiser cette exclusion ?

Ces réflexions peuvent générer des actions hors du champ de l'éducation et il importera de réfléchir aux moyens de mettre en œuvre ce programme élargi.



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

Toutefois, dans le travail avec les groupes exclus, il ne s'agit pas simplement d'analyse, mais aussi d'un processus de renforcement de l'autonomie, qui relie la sensibilisation et le développement d'une conscience critique à des idées d'action et de transformation. L'analyse devrait mener directement au développement des capacités et des compétences, au renforcement de l'assurance des groupes et à une série d'actions ciblées. Ce processus de renforcement de l'assurance et des capacités peut s'avérer lent et difficile. Les membres des groupes exclus devront non seulement faire face à l'intériorisation de leur oppression, mais également apprendre à répondre aux attitudes et aux comportements du reste de la communauté. C'est pourquoi un processus continu de réflexion, d'analyse, d'apprentissage et d'action doit être mené afin de permettre au groupe de développer ses propres mécanismes de soutien et ses propres méthodes de dialogue avec l'ensemble de la communauté. Pour cela, certaines actions spécifiques devront être menées, notamment :

- S'engager dans des processus durables d'apprentissage du changement social, basé par exemple sur la méthode *Reflect* (voir Chapitre 6) ;
- Mener des campagnes sur le droit à l'éducation au niveau local (rencontres avec l'école, la communauté et le gouvernement local en vue de partager des analyses sur l'environnement éducatif et de préparer des interventions positives) ;
- Proposer des modèles alternatifs d'enseignement qui permettraient aux populations de disposer de leur droit à l'éducation ;
- Mener des recherches et documenter des sujets précis (le contexte actuel, les budgets scolaires, les manuels scolaires, les préjugés dans les médias, etc.)
- Identifier d'autres organisations avec qui travailler au niveau local et national ;
- Définir des prises de position et élaborer des déclarations en vue de mener un plaidoyer et des activités de lobbying centrées sur les populations (à utiliser aux niveaux local et national).

Il est probable que les groupes s'intéressent à plusieurs de ces activités avant d'en choisir certaines en fonction des spécificités de leur environnement. Par exemple, le fait de comprendre pourquoi et où les droits sont violés constitue une étape cruciale pour la définition des actions – s'agit-il d'un problème local ou national ? Le problème est-il uniquement centré sur l'éducation ou s'inscrit-il dans une discrimination plus large à l'égard du groupe ? Avant de mettre en place des actions, il est important aussi de connaître les autres groupes intervenant dans la région et les possibilités de collaboration.

L'organe d'exécution doit inciter le groupe exclu à prendre lui-même les décisions concernant les activités prioritaires, en lui facilitant toutefois l'accès aux informations appropriées et en utilisant son pouvoir et ses relations pour créer des opportunités et de l'espace pour un plaidoyer ultérieur.

## QUESTIONS & ANALYSE



Quel que soit le travail engagé, il est important que le groupe consacre un peu de temps à réfléchir et à analyser les raisons du succès d'une activité avant de passer à la suivante, en se demandant :

- L'activité s'est-elle déroulée comme prévue ? Qu'est-ce qui a été différent ? Pourquoi ?
- Quel a été le résultat le plus surprenant ? Pourquoi ?
- Que pouvons-nous apprendre de cette expérience ?
- Y a-t-il un impact ou un résultat à explorer plus avant ? Comment avons-nous travaillé ensemble ? Notre groupe a-t-il bien fonctionné ? Quelles étaient les relations de pouvoir en présence ? Quelle a été leur influence sur notre travail, voulons-nous les faire évoluer ? Comment nous y prendre ?
- Agirons-nous différemment la prochaine fois ? A quel niveau ?

Le groupe aura tout intérêt à documenter ce type de réflexion, à la fois pour son propre apprentissage et pour partager son expérience avec d'autres personnes.

## 2. Travailler avec l'école

L'objectif du travail avec l'école est de la transformer en un lieu où tous les enfants puissent jouir de leur droit à l'éducation. Aujourd'hui, quand un groupe est exclu, cela s'explique probablement par l'insuffisance des ressources, ou parce que ce groupe n'est pas prioritaire, ou pour une combinaison de ces deux raisons. Même si l'école peut être un lieu d'exclusion, ce n'est sans doute pas délibérément. C'est certainement plutôt à cause d'une discrimination sociétale plus large à l'encontre de ce groupe, dont l'école se fait complice. Peut-être parce que ce groupe spécifique est peu représenté dans l'école – soit parce que ses enfants n'y vont pas, soit parce qu'ils ont généralement une voix faible dans la société.

La première étape consistera, donc, à sensibiliser le personnel de l'école à la question de l'exclusion et à la violation des droits qui en résulte. Cela pourrait déboucher sur un programme de renforcement des capacités à l'intention du comité de gestion de l'école ou des enseignants et des élèves eux-mêmes. Ce type d'initiative mené en collaboration avec le groupe exclu peut s'avérer extrêmement positif et lui permettre d'occuper un rôle principal dans la définition des priorités, dans la conception et la conduite de la session de formation.

Lorsque l'école aura pris conscience et compris sa responsabilité dans l'action (ce qui peut prendre un long moment), il faudra encourager les divers acteurs impliqués dans l'école à réfléchir à ce qu'ils peuvent faire pour surmonter la situation actuelle, par exemple :

- En agissant dans l'école même : en étudiant l'infrastructure, les techniques et les supports pédagogiques, la gestion des classes, le comportement des étudiants, etc. dans l'objectif de rendre leur école plus accessible au groupe exclu ;
- En se rapprochant d'autres groupes locaux pour obtenir du soutien (financement, ressources humaines, approbation de plans, etc.) en vue de transformer leur école ;
- En s'unissant avec d'autres groupes locaux ou des écoles locales pour faire campagne afin de changer la politique suivie au niveau local ou national, sur la base de l'expérience d'autres groupes exclus dans la région ;
- En travaillant avec le gouvernement local ou le bureau de l'éducation du district pour obtenir leur soutien aux initiatives locales, partager des expériences et provoquer des changements similaires dans toute la région.



### 3. Travailler avec la communauté locale

Le travail avec la communauté locale est identique à celui mené avec l'école. Il débutera par un processus initial de sensibilisation et d'identification des attitudes et des comportements discriminatoires qui, pour beaucoup, sont enracinés depuis longtemps et nécessiteront du temps pour changer.

La transformation du comportement se fait sur le long terme et doit s'accompagner de quelques solutions d'urgence moins susceptibles de faire l'objet de controverse au niveau politique et impliquant immédiatement la communauté. Il pourra s'agir d'actions concrètes concernant l'école elle-même, ou d'autres pratiques communautaires qui ont des répercussions sur la capacité du groupe exclu à accéder à l'éducation. Ce sera par exemple une action sur l'infrastructure (toilettes séparées pour les filles) ou des accords communautaires sur certaines questions précises, assortis de mécanismes de responsabilisation intégrés permettant aux membres de la communauté de porter ensemble la responsabilité de transformer les pratiques discriminatoires. Mais ces solutions d'urgence ne doivent pas faire oublier la vision à plus long terme de transformation du pouvoir et donc, des attitudes et des comportements. Le groupe exclu pourra dialoguer régulièrement avec l'ensemble de la communauté lors de réunions publiques qui lui permettraient de partager ses analyses par le biais de techniques variées (théâtre, chansons, forums de discussion, etc.) en encourageant le reste de la communauté à rejoindre le combat pour les droits à l'éducation.

▶ Par exemple, pour lutter contre le **travail des enfants**, les membres de la communauté peuvent se mettre d'accord pour ne pas employer d'enfants ni acheter à des enfants. Il faut toutefois reconnaître que cette attitude aura un impact négatif sur l'économie familiale si d'autres structures ne sont pas mises en place. En conséquence, une telle initiative ne devrait être lancée qu'après avoir soigneusement analysé les causes du travail des enfants et avoir mis en place des systèmes qui s'attaquent aux causes fondamentales du problème, par exemple : embaucher des adultes, payer un salaire minimum, garantir des conditions de travail acceptables.

### 4. Travailler avec les organisations locales

L'implication d'organisations locales dépendra de la nature exacte de l'organisation. Une grande partie de ce travail sera axée sur un rôle d'encouragement, d'incitation et de soutien à l'organisation afin qu'elle joue le rôle pour lequel elle est mandatée légalement. Par exemple, le gouvernement local est le prestataire de services et devrait, à ce titre, chercher des moyens d'inclure les groupes exclus dans sa prestation de services d'éducation, par exemple, en appuyant certaines initiatives spécifiques qui ciblent ces groupes. Les médias locaux, eux, sont responsables de la diffusion de l'information et devraient veiller à laisser s'exprimer l'ensemble des voix et des opinions dans leurs publications. Ils doivent aussi prendre conscience de la manière dont certains stéréotypes sont renforcés à travers leurs préférences et langues de reportage et agir de façon à minimiser cette influence.

Il faut inciter les entreprises locales, les groupes confessionnels, les groupes et les dirigeants traditionnels ainsi que les ONG à soutenir les processus éducatifs du gouvernement plutôt que de se comporter en prestataires de services, ce qui affaiblit les relations entre le gouvernement et les citoyens, affecte la pérennité des droits à l'éducation et peut entraîner des discriminations supplémentaires à l'encontre de certains groupes spécifiques (voir **Chapitre 1** pour plus d'informations sur les écoles privées).

Le travail avec les institutions locales est un processus en trois phases consistant à :

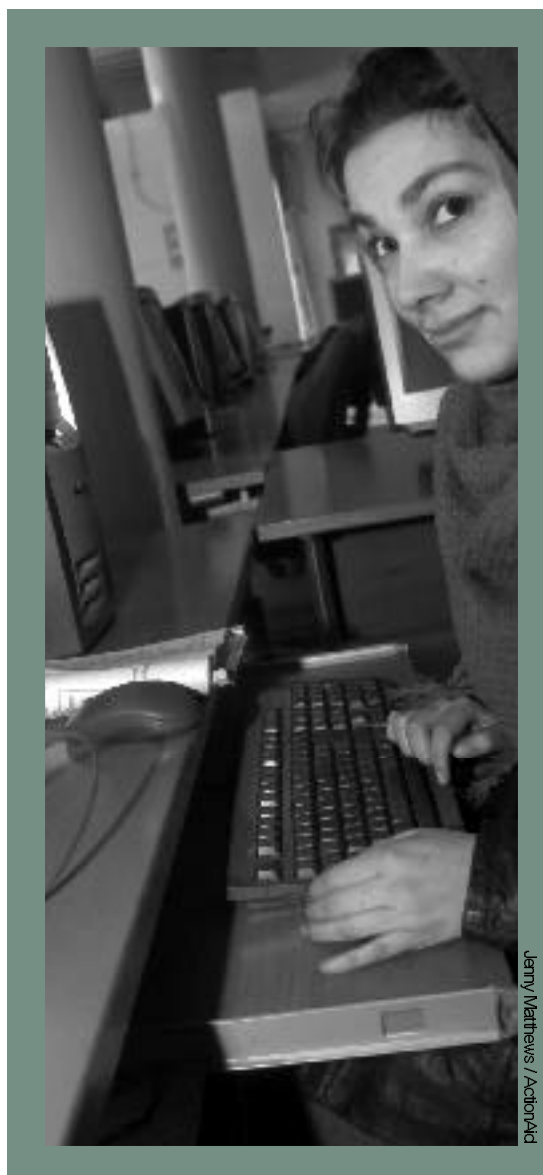
- les sensibiliser aux questions entourant l'exclusion de certains groupes particuliers ;
- veiller à ce qu'ils s'acquittent de leurs responsabilités concernant l'éducation de ces groupes ;
- les encourager à rejoindre la campagne et l'action en faveur des droits à l'éducation, pour influencer la politique et la délivrance de l'éducation au niveau national. Vous pouvez aussi vous joindre à leur campagne, si elle existe et cadre avec vos priorités (par exemple, dans certains pays, il existe au niveau des districts des réseaux qui constituent une plateforme d'action majeure pour les populations locales, voir **Chapitre 4**).



## 5. Travailler avec les organisations nationales

Dans chaque pays, il existe une gamme de réseaux et de coalitions intervenant au niveau national et il importe que vous compreniez comment établir des liens avec eux. Deux types de coalitions sont d'intérêt dans le travail avec les groupes exclus : les coalitions qui se sont formées pour faire campagne autour des questions d'éducation et les coalitions identitaires représentant des groupes exclus spécifiques. Pour travailler avec une coalition nationale, le groupe local doit définir clairement pourquoi et comment il souhaite nouer des liens avec elle et comment il établira des relations positives de pouvoir. (De même la coalition nationale doit réfléchir à son rôle et à sa capacité à établir des relations positives avec le niveau local, voir **Chapitre 4** pour plus d'idées). Les groupes locaux doivent pouvoir partager leurs expériences et leur réalité, influencer leur positionnement et leur centre d'intérêt politique tout en bénéficiant des connaissances, de l'expertise et des informations disponibles par le biais de la coalition nationale – pour approfondir leur analyse et compréhension du sujet.

À côté des réseaux de la société civile, il est important aussi de s'intéresser au gouvernement et aux médias, qui ont chacun des rôles spécifiques à jouer. Vous pouvez leur proposer une série d'initiatives de renforcement de leurs capacités pour approfondir leurs connaissances et leur permettre de mieux remplir leur rôle, ou développer un partenariat à long terme afin que le système éducatif soit en mesure de répondre aux besoins des groupes exclus.



# L'éducation des filles

## Analyser la discrimination

Il n'est pas possible d'aborder directement la question de l'éducation des filles sans comprendre en profondeur comment cette discrimination se manifeste dans le contexte spécifique. Il est important de travailler avec le groupe pour identifier les types de discrimination dont souffrent les femmes de la communauté. Cela permettra ensuite de déterminer les stratégies d'action. Les différents types de discrimination concernent notamment :

- La définition des rôles en fonction du sexe (collecte du bois de chauffe, soins des enfants, tâches domestiques) ;
- Les pratiques culturelles (mariage précoce, mutilation génitale des femmes) ;
- Les frais de scolarisation (priorité à l'éducation des garçons) ;
- Les problèmes de sécurité (absence d'installations sanitaires, violence, viol) ;
- La croyance qu'il n'y a pas de bénéfice à long terme (une fois mariée, la fille quitte sa famille, ou bien l'éducation n'apporte rien à sa fonction dans le foyer) ;
- L'absence de modèles (aucune femme enseignante issue de la région) ;
- Le programme inapproprié (système éducatif conçu pour les garçons) ;
- Les préjugés et les attentes des enseignants (les filles n'ont pas besoin d'éducation et ne réussiront pas dans leurs études).

La discrimination s'exerce à deux niveaux : les préjugés sociétaux empêchent les filles d'accéder à l'éducation ; et les préjugés éducationnels renforcent la position et la condition des filles dans la société.

Dans la mesure où le manque d'accès à l'éducation est symptomatique des relations globales de pouvoir entre les sexes, il sera difficile de le résoudre isolément. Dans un premier temps, il faudra examiner comment les filles sont considérées dans la société et pourquoi elles ne sont pas scolarisées. Pour ce faire, il faudra collaborer avec une large gamme d'interlocuteurs différents (filles, femmes, garçons, hommes) pour leur permettre de réfléchir à leurs préjugés et à leur influence sur l'éducation des filles. Il est également important de reconnaître que nombre des raisons qui empêchent les filles d'aller à l'école sont souvent délicates à aborder. Par exemple, si les viols ou la violence subie par les filles constituent une raison majeure de ne pas fréquenter l'école, il sera certainement difficile d'en discuter avec les membres de la communauté.

► Cette section explore différentes manières de travailler sur divers sujets liés à l'éducation des filles. Les hommes dominent les femmes dans tous les pays du monde, ce qui entraîne une discrimination considérable à l'encontre des femmes et des filles. Les répercussions des relations inégales de pouvoir et de la discrimination se font souvent sentir plus sévèrement dans un environnement de pauvreté matérielle qui accroît la vulnérabilité. L'inégalité dans la société a inévitablement un impact sur la délivrance et le contenu de l'éducation ainsi que sur les possibilités qu'ont les filles d'entrer à l'école et à y rester.

Les filles représentent environ 56 % des 77 millions d'enfants non scolarisés, deux tiers des adultes illettrés sont des femmes. Et parmi les filles inscrites à l'école, beaucoup la fréquentent de manière irrégulière car leur éducation n'est pas toujours la priorité et elles doivent répondre à d'autres demandes. Les filles sont plus susceptibles de redoubler, de quitter l'école prématurément et d'obtenir de moins bons résultats dans les matières essentielles ; dans la majorité des pays, les filles ont moins de chances de passer dans l'enseignement secondaire. Malheureusement aussi, dans de nombreux pays, les filles scolarisées sont sujettes à des violences physiques et mentales. De nombreux rapports font état d'enseignants qui profitent de leur position de pouvoir pour abuser sexuellement des filles.

## ACTIVITÉ DE GROUPE



Domitille Sansoni / Panos Pictures / ActionAid

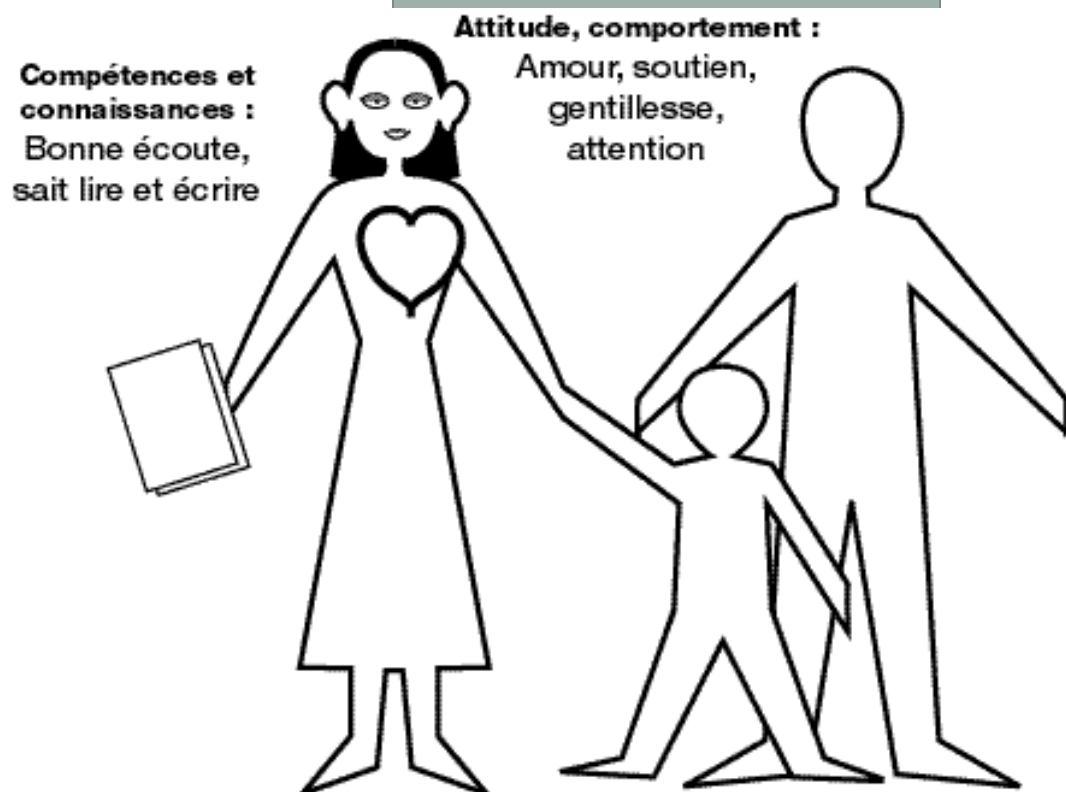
## QUESTIONS & ANALYSE

► Vous pourrez commencer par vous pencher sur votre propre organisation, ou travailler avec des participants locaux ou des organisations communautaires pour réfléchir aux questions suivantes :

- Parmi les différents aspects de la discrimination exposés ci-dessus, lesquels s'appliquent-ils dans votre contexte ?
- Comment apparaissent-ils ou comment la discrimination se manifeste-t-elle ?
- En quoi ont-ils un impact sur les possibilités des filles d'accéder à l'éducation ?
- Qu'en déduisez-vous pour les différentes mesures à prendre pour combattre le déni des droits des filles à l'éducation ?

Parallèlement à l'appréhension de la manière dont les femmes et les filles sont victimes de discrimination, il importe également de comprendre comment les femmes et les filles sont valorisées dans la communauté, aussi bien à leurs propres yeux que par les hommes et les garçons.

Pour cette analyse, vous pourrez utiliser une **Carte corporelle de la femme idéale**. Les participants issus de la communauté locale devront travailler par petits groupes pour réaliser une carte corporelle illustrant la femme idéale : ce qu'elle fait, quelles doivent être ses aptitudes et ses connaissances, ses attitudes et ses comportements, etc. Les différents groupes devront ensuite se rassembler pour discuter de leurs diverses illustrations de la femme idéale. Quelles sont les différences et les ressemblances des différentes femmes idéales avec la réalité ? Quelle a été l'évolution du rôle des femmes dans le temps ? Quel est l'impact de ces attentes sur la vie des femmes dans la communauté (sur leur scolarisation, leur mariage, leur intégration sociale, etc.) ? L'exercice peut être répété pour définir l'homme idéal, la fille idéale ou le garçon idéal.



## Stratégies d'action

Une stratégie complète d'action pour travailler sur la question de l'éducation des filles doit englober les domaines suivants :

- Travailler avec les filles pour les aider à acquérir une conscience critique, l'assurance et la capacité d'affronter des comportements discriminatoires et de revendiquer leurs droits à l'éducation.
- Travailler avec les écoles (enseignants, élèves – garçons inclus – et autres acteurs) afin de créer un environnement d'apprentissage sûr et approprié pour les filles.
- Travailler avec l'ensemble de la communauté (femmes, hommes, garçons, représentants traditionnels et chefs locaux) pour leur faire

prendre conscience de la discrimination à l'égard des filles et la combattre.

- Travailler avec les décideurs de la politique éducative pour s'assurer que le système éducatif n'est pas discriminatoire et fait la promotion de l'éducation des filles.

Ces stratégies requièrent un travail au niveau local et national. Il faudra établir une cartographie de qui fait quoi en matière d'éducation des filles, afin de comprendre où se situent les carences, qui sont les meilleurs partenaires, ou pour essayer de peser dans la balance. Vous pourrez vous tourner vers diverses organisations : organisations opérant au niveau des collectivités, groupes confessionnels, organisations de femmes, CGE, groupes de jeunes, autres ONG, gouvernement local et national.

### EXEMPLE PRATIQUE

## KENYA

Les contextes sociaux et culturels jouent un rôle majeur dans la restriction de l'accès des filles à l'éducation. C'est pourquoi la seule manière d'améliorer l'accès des filles à l'éducation est d'impliquer la famille, l'ensemble de la communauté et d'autres personnages influents au niveau local. Dans le district de Narok au Kenya, il a fallu impliquer les dirigeants communautaires locaux, la police et les institutions gouvernementales pour les amener à réfléchir de façon critique à l'éducation des filles et aux problèmes qui entravent leur scolarisation. La collaboration avec la police, notamment, a joué un rôle crucial pour prévenir les mariages précoces, facteur clé de l'abandon des études chez les filles.

Toutefois, il importe aussi de travailler directement avec les filles elles-mêmes afin d'appuyer leurs voix et leurs demandes d'éducation. ActionAid Kenya a lancé un forum de filles, rassemblant des filles scolarisées ou non afin qu'elles échangent leurs expériences et réfléchissent aux moyens d'améliorer l'accès à l'éducation. Il est important que les filles sachent qu'elles occupent une place importante dans la société et que l'éducation est leur droit.

Cette initiative a également bénéficié du soutien de groupes de femmes dans 60 villages de la région. Ces groupes, qui fonctionnaient depuis près de trois ans, utilisaient la méthode *Reflect* (voir **Chapitre 6**) pour analyser les thèmes du renforcement du pouvoir des femmes, de la génération de revenus et de l'alphabétisation des adultes. En participant à ces groupes, les femmes acquièrent une force suffisante pour défendre l'importance de l'éducation des filles auprès de leurs maris et de l'ensemble de la communauté. Cette pression exercée dans les foyers a énormément contribué à améliorer l'accès des filles à la scolarité. Malheureusement, d'autres problèmes plus vastes restent à résoudre. L'absence d'infrastructures scolaires dans les communautés pastorales et la persistance des pratiques de mutilations génitales féminines constituent les deux problèmes sur lesquels ActionAid Kenya va se concentrer pour poursuivre ce travail.

Commentaire de Roselyn Odhiambo, institutrice à l'école primaire de Sirimba dans le district de Busia :  
 « Il était devenu vraiment difficile de maintenir les filles à l'école tout au long de l'année. Au départ, nous critiquions les filles qui, selon nous, ne voulaient pas prendre leurs études au sérieux. Mais j'ai réalisé ensuite qu'il me fallait mieux les comprendre afin de savoir ce qui affecte réellement leur éducation. Le fait de rassembler les filles dans un forum qui leur était dédié m'a permis de mieux les comprendre. Quand nous avons commencé avec les forums, les filles étaient trop timides pour oser s'exprimer. Elles avaient peur de parler de leurs problèmes. Elles pensaient qu'elles subiraient des représailles de la part de leurs parents ou de leurs enseignants. Mais, au fur et à mesure que le temps passait, elles ont commencé à s'ouvrir. »

### Travailler avec les filles :

Ce travail se déroulera à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Il s'agira de créer un espace sûr et incitatif permettant aux filles de se rencontrer, de discuter, d'analyser de façon critique leur environnement et de partager leurs expériences. Une femme enseignante ou responsable communautaire ayant suivi une formation spécifique (sur les droits, la médiation, les techniques de renforcement de la confiance en soi, etc..) pourrait diriger le groupe. Les filles du groupe et leur animatrice devront avoir accès à toutes les informations et matériels disponibles relatifs à leurs droits (voir Chapitre 1). Par exemple, il faudra examiner ce qui existe dans la Constitution nationale pour protéger les droits des femmes et des filles, puis reformuler et diffuser les informations pertinentes afin de lancer le débat. Si votre pays n'a pas de Constitution nationale ou que les droits des femmes n'y sont pas mentionnés, vous pourrez parler de la Convention relative aux droits des enfants de l'ONU ou de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de violence à l'égard des femmes en lieu et place.

Si le travail avec les filles se déroule dans les écoles, il sera principalement axé sur le partage des expériences concernant l'éducation : à l'école, sur le chemin de l'école, ou au sein de la famille et la communauté, en général, et il devra analyser de quelle manière les filles sont encouragées ou dissuadées de fréquenter l'école. Cette analyse pourrait également porter sur les raisons qui expliquent pourquoi d'autres filles ne vont pas à l'école, en partant de leur point de vue sur les problèmes qui se posent (voir l'exemple du Kenya, page précédente).

## EXEMPLES PRATIQUES

### NIGERIA & GHANA

Du fait des multiples discriminations subies par les filles, le renforcement de l'éducation des filles ne consiste pas simplement à scolariser les filles, mais aussi à veiller à ce qu'elles aient accès aux informations et aux lieux traditionnellement interdits aux femmes. Au **Nigeria**, le Forum des éducatrices africaines (FAWE) a organisé, entre autres activités, une série d'excursions sur des sites et des institutions autour de Lagos pour 48 filles appartenant à des établissements primaires et secondaires de l'État de Lagos. Elles ont visité une station de télévision indépendante où elles ont rencontré des présentateurs de journaux télévisés et découvert le fonctionnement de la télédiffusion. Elles ont également visité le bâtiment de l'Assemblée de l'État de Lagos, où elles ont pu suivre des séances parlementaires et dialoguer avec le greffier et le président. De telles initiatives peuvent aider les jeunes à réaliser quelles sont les opportunités qui leur sont offertes à travers l'éducation, tout en leur permettant de mieux comprendre le monde qui les entoure et leur droit à y participer.

Une initiative similaire au **Ghana** organise chaque année un camp de filles. Les filles passent dix jours ensemble à discuter de divers sujets, notamment la santé reproductive. Elles ont également la possibilité de rencontrer des femmes qui peuvent leur servir de modèles, de visiter des établissements éducatifs, de santé, touristiques et industriels et de partager leurs expériences, d'apprendre ensemble, de renforcer leur assurance et leurs aspirations pour l'avenir. Les camps ont été un véritable succès, mais ActionAid Ghana a aussi compris qu'il était nécessaire de travailler également avec les garçons pour aider les filles à poursuivre leurs études.

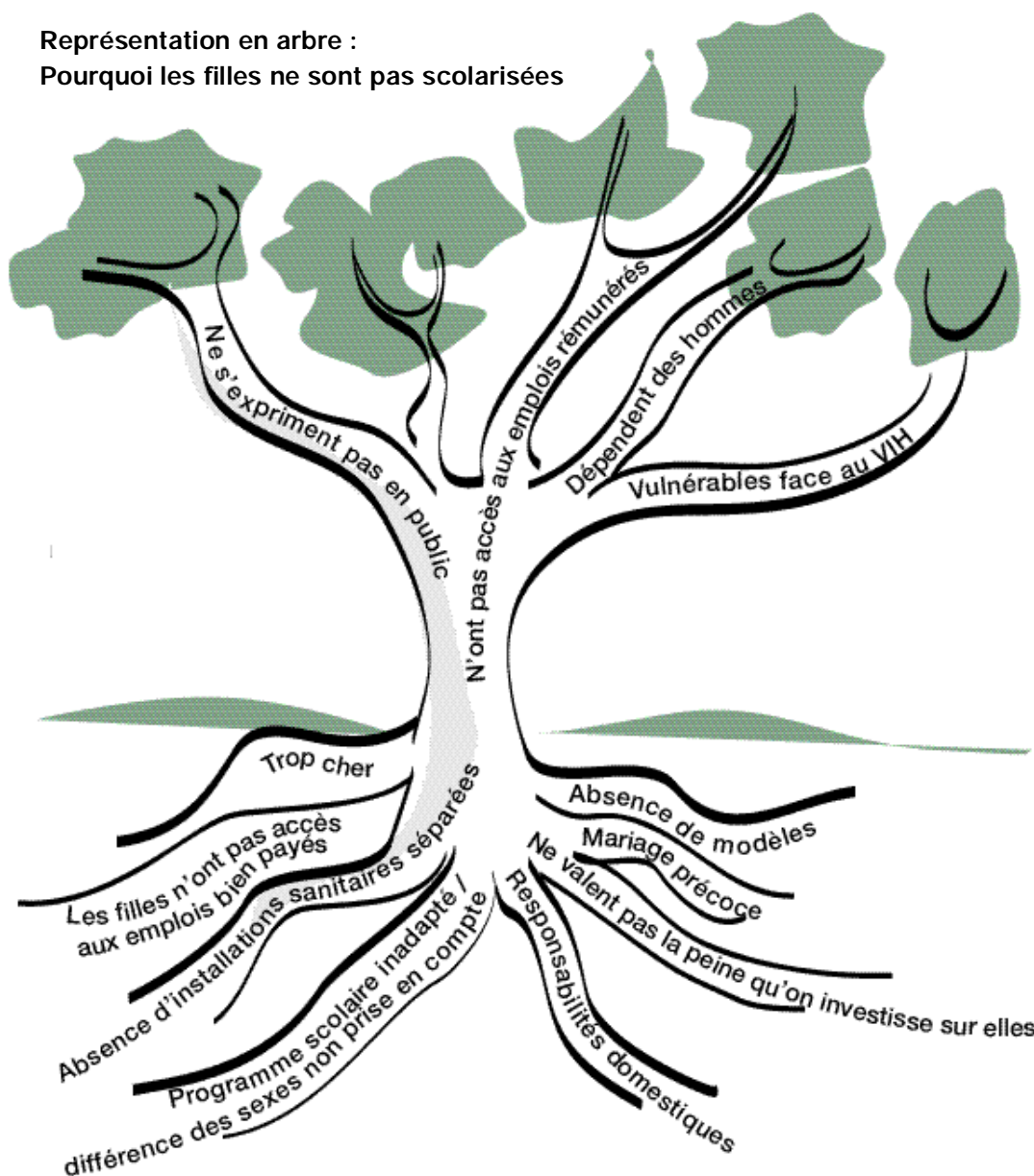


Si le travail avec les filles se déroule en dehors du système scolaire, il sera plutôt axé sur les raisons pour lesquelles elles ne sont pas scolarisées et sur leurs expériences de vie. Une représentation sous forme d'arbre pourra être utilisée pour analyser la non-scolarisation des filles. Les racines représentent les causes : pourquoi les filles n'ont pas accès à l'école et les branches montrent les conséquences de cette situation : le déni du droit à l'éducation.

Tout en encourageant la réflexion et l'analyse critique, il convient aussi d'encourager les filles à développer des plans d'action pour obtenir leur droit à l'éducation. Il faudra peut-être se focaliser sur la famille, étudier la manière dont la discrimination familiale empêche les filles de fréquenter l'école et développer des systèmes pour surmonter cet obstacle, y compris en sensibilisant la famille à l'importance de l'éducation.

La communauté dans son ensemble pourrait aussi être impliquée dans le processus : les filles pourront s'appuyer sur leur analyse pour développer un outil de sensibilisation et monter une pièce de théâtre illustrant les conclusions de leurs discussions. Elles pourront aussi essayer d'impliquer une série d'organisations locales : l'école, le gouvernement local, des groupes confessionnels, des groupes de femmes, des comités de développement des villages, etc. afin de discuter avec eux de leur rôle dans la résolution des problèmes qui empêchent les filles d'accéder à l'éducation. Au-delà de la communauté locale, elles pourront trouver plus de forces en s'alliant à d'autres groupes de filles en vue de développer la solidarité, de partager leurs expériences et d'amplifier leurs voix au niveau du district et au niveau national pour transformer la politique éducative.

Représentation en arbre :  
Pourquoi les filles ne sont pas scolarisées



## Travailler avec les écoles :

L'école est le siège de différentes pratiques discriminatoires, qui empêchent les filles d'accéder à l'éducation. Elles peuvent être liées aux attitudes et aux comportements des autres élèves, à l'environnement physique de l'école (existence ou non d'installations sanitaires) ou au contenu des supports pédagogiques.

D'autres points, comme la localisation géographique de l'école ou le calendrier scolaire, peuvent également avoir une influence sur la capacité des filles à disposer de leur droit à l'éducation. Bien évidemment, chaque problème induit une réponse différente. Celles-ci peuvent découler directement de l'analyse menée par les filles, mais dépendre aussi d'informations supplémentaires et des capacités des divers acteurs de l'éducation. Souvent, la discrimination à l'égard des filles est si omniprésente que les personnes qui perpétuent cette situation n'en ont même pas conscience. En conséquence, la première étape du processus consistera à amener les personnes concernées à réfléchir à leurs stéréotypes au sujet des filles et de leur éducation.

### EXEMPLE PRATIQUE

## NIGERIA

La pénurie de **femmes dans l'enseignement** renforce les préjugés à l'encontre de l'éducation des filles. ActionAid s'est intéressé à ce problème avec Novib au **Nigeria**. En collaboration avec des filles, des CGE et les autorités locales de l'éducation, son programme appelait à augmenter le nombre de femmes enseignantes. Des contacts ont également été noués avec le syndicat national des enseignants et le projet sur l'éducation de base de l'université d'État. La diversité des acteurs impliqués a permis de diffuser largement le message, entraînant une croissance du nombre d'enseignantes dans la région, qui servent de modèles aux enfants et vont à l'encontre des stéréotypes traditionnels sur les enseignants.

Le travail avec l'école peut inclure :

- **Le suivi des taux d'inscription, de maintien et d'achèvement de cycles d'étude par les filles** : dans de nombreux pays, le ratio garçons/filles est équivalent dans les petites classes mais se réduit au fur et à mesure qu'on monte dans le cursus scolaire. En suivant ces ratios, le groupe peut étudier le moment où les filles quittent l'école, s'efforcer de comprendre pourquoi et déterminer les stratégies à mettre en place pour encourager les filles à rester à l'école.
- **Le renforcement des capacités et sensibilisation** : pour les enseignants et les élèves, sur les relations entre les sexes et la perception en fonction du sexe (voir **Chapitre 5** pour plus d'idées). Le renforcement des capacités doit se faire de façon participative et permettre aux enfants et aux enseignants de réfléchir à leurs expériences en tenant compte de l'appartenance sexuelle, que ce soit à la maison, avec leurs camarades ou à l'école. En rapportant les discussions à leurs réflexions personnelles, les participants seront plus enclins à voir les relations entre les différents acteurs et à entamer un processus de changement de comportement. Ceci devrait s'accompagner de manuels scolaires et d'outils pédagogiques qui aideront les enseignants à mettre en application ce qu'ils ont appris.
- **Des initiatives spécifiques** : L'école pourrait être l'instigatrice de projets spécifiques visant à inciter les filles à venir à l'école, par exemple, en transformant l'environnement scolaire (infrastructure, manuels, personnel enseignant), en implantant des services de conseils et de soutien pour les filles, ou en créant pour elles des cadres de rencontres et de discussions. À cela pourrait s'ajouter un programme destiné aux filles non scolarisées, visant à les attirer à l'école.
- **Des campagnes et des plaidoyers** : L'école est en position de nouer des contacts et d'influencer d'autres acteurs sur la question de l'éducation des filles, par le biais de ses relations avec le bureau d'éducation du district ou avec d'autres écoles de la région avec qui elle peut échanger des idées novatrices et des stratégies visant à améliorer l'éducation des filles.

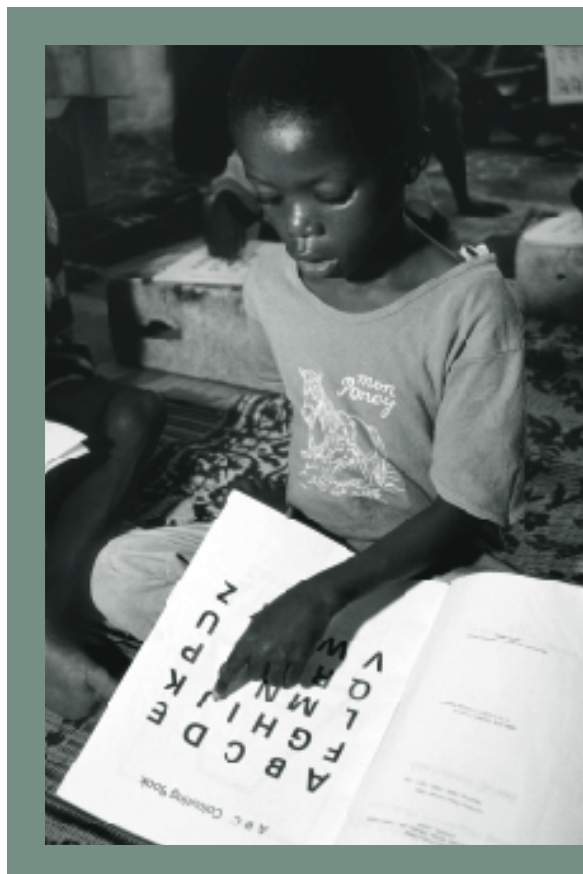
## ACTIVITÉ

### ► Analyse des manuels scolaires

Les livres d'école décrivent souvent des situations de la « vie réelle » pour poser les problèmes, soutenir la lecture, la discussion et l'analyse. Malheureusement, ces situations de la « vie réelle » reposent souvent sur des stéréotypes et risquent ainsi de renforcer les relations de pouvoir existant au préalable entre les sexes. Il serait intéressant d'étudier les manuels scolaires utilisés dans les écoles dans diverses matières, en posant quelques questions, comme par exemple :

- Le langage utilisé est-il fonction du genre ? Quel est l'impact de cet usage de la langue ?
- Comment les garçons et les filles sont-ils décrits dans le livre ? Que font-ils ?
- Quels sont les rôles tenus par les femmes et les hommes ?
- Quelle peut être l'influence de ces images sur les enfants qui utilisent les livres ?
- Que disent les livres à propos des comportements, des rôles et des attitudes acceptables pour les filles/femmes et les garçons/hommes ?

Il peut être parfois difficile, au début, de repérer la discrimination à caractère sexuel dans les manuels scolaires car les stéréotypes sont si répandus dans la société que les manuels ne semblent pas décrire quelque chose d'anormal. Pour dépasser cela, il faut discuter plus largement des rôles attachés au sexe dans la société, réfléchir aux types de travaux effectués aux hommes et aux femmes, ou utiliser un tableau des tâches quotidiennes pour examiner les charges de travail incombant aux femmes et aux hommes dans la communauté locale. L'analyse de l'impact de ces différents rôles ne devra pas faire oublier l'étude des relations de pouvoir et des droits et s'intéresser aussi à la manière dont certaines tâches de routine quotidienne peuvent empêcher des personnes de jouir de leurs droits. Le groupe pourra ensuite revenir à l'examen des manuels scolaires.



Liba Taylor / ActionAid

## EXEMPLES PRATIQUES

### MALAWI & GAMBIE

Le soutien des mères à l'éducation des filles joue un rôle essentiel pour renforcer le taux d'inscriptions et permettre aux filles d'achever leur scolarité. C'est ainsi qu'au **Malawi**, l'organisation confessionnelle '*Deeper Christian Life Ministry*' a soutenu la formation de groupes de mères. Ces groupes ont suivi une formation sur les politiques gouvernementales relatives à l'éducation des filles, notamment sur les mesures de réadmission qui permettent aux filles de retourner à l'école après un abandon, pour quelque raison. Les groupes de mères ont ensuite dialogué avec des structures communautaires et des acteurs de l'éducation ainsi qu'avec les filles elles-mêmes pour faire croître le nombre de filles scolarisées. Le travail effectué par les groupes de mères a suscité un vaste changement dans la communauté. Par exemple, la communauté a mis fin à la pratique culturelle consistant à utiliser des filles scolarisées pour escorter les processions funèbres jusqu'au cimetière ; les mères ont instauré des règlements pour obliger les parents à envoyer leurs filles à l'école ; elles ont collaboré avec les écoles pour s'assurer que la politique de réadmission du gouvernement était bien mise en œuvre ; elles ont travaillé avec les chefs de villages et les dirigeants politiques pour réduire le nombre de mariages précoces ; elles ont réactivé le comité de gestion de l'école et l'association parents-enseignants en entretenant des relations régulières avec eux et ont renforcé leurs relations avec les enseignants. Toutefois, de nombreux défis persistent, à la fois à cause de la faiblesse des structures scolaires (GCE et APE) qui n'ont pas conscience de leurs responsabilités et parce qu'il est extrêmement difficile de remettre en cause les pratiques culturelles : la cérémonie d'initiation par exemple, qui dure deux semaines, tombe en pleine année scolaire.

En **Gambie**, les efforts se sont focalisés sur des programmes de renforcement des capacités des femmes enseignantes afin de les doter de compétences leur permettant d'encourager l'inscription, le maintien et les résultats des filles à l'école, en particulier, dans les zones rurales. Le programme a apporté des suggestions pour l'intégration des femmes et les a informées sur les dispositions gouvernementales concernant l'éducation des filles. L'impact de ce travail a encore été étendu grâce à la tenue, au niveau local, d'un atelier de formation similaire, dont le but était de sensibiliser les parents et les communautés à l'importance d'inscrire et de maintenir les filles à l'école et de leur permettre d'achever un cycle complet d'éducation de base. Cette formation était destinée aux parents, aux enseignantes, aux APE, aux membres des groupes de mères, à certains leaders d'opinion et aux dirigeants étudiants de différentes écoles.

### Travailler avec l'ensemble de la communauté :

L'ensemble de la communauté a clairement un rôle à jouer dans le soutien à l'éducation des filles et ce thème peut souvent servir de point d'entrée pour discuter d'autres sujets sociaux et culturels qui déterminent les relations entre les sexes et les attentes des filles. Les relations entre les sexes ne peuvent pas se transformer du jour au lendemain, mais on peut espérer les faire évoluer lentement avec le temps, grâce à un dialogue stratégique avec la communauté tout entière et en renforçant l'éducation des filles. La communauté a également un rôle à jouer auprès de l'école, en veillant à ce que les droits des filles y soient respectés et que les enseignants agissent de manière responsable.

Au Malawi, par exemple, ActionAid a travaillé avec FAWE sur le problème de la violence à l'égard des filles dans les écoles dans le cadre d'une initiative élargie impliquant les APE, les CGE, les groupes de mères et les dirigeants locaux. L'idée était de renforcer ces groupes afin qu'ils participent activement, dans leurs secteurs respectifs, à la protection des filles face à des comportements violents. L'un des résultats de cette intervention a été le bannissement par les autorités traditionnelles de la pratique soumettant les filles à des relations sexuelles avec des hommes âgés au moment de la puberté. En parallèle, FAWE s'est servi du concept de Tilankhule (Exprimons-nous) emprunté à la Tanzanie pour travailler directement avec les filles, leur permettre d'exprimer leurs points de vue et leurs opinions sur les obstacles auxquels elles sont confrontées. Cela a nécessité l'organisation d'une série d'ateliers à l'école, animés par les enseignants et rassemblant les membres de la communauté et les élèves de l'école. Les filles y ont eu des discussions en groupe, visant à identifier les facteurs qui entravent leur éducation et à suggérer des solutions possibles.



## Travailler avec les organisations locales :

Souvent, ce sera le gouvernement local ou le bureau de l'éducation du district (selon le degré de décentralisation) qui sera le plus susceptible de soutenir les initiatives en faveur de l'éducation des filles. Parmi les actions à mener, figurent notamment :

- **La collaboration avec les instituts locaux de formation des enseignants** ou le gouvernement national, dans l'objectif d'augmenter le nombre d'enseignantes dans les écoles locales et d'intégrer la question du genre dans le programme de formation des enseignants ;
- **Allouer des fonds de développement aux écoles** afin de construire des installations sanitaires dédiées aux filles ou de mener d'autres initiatives en faveur de l'intégration des filles ;
- **Analyser le budget** pour déterminer quels sont les fonds attribués à l'éducation des filles et proposer des alternatives budgétaires (voir Chapitre 3) ;
- **Analyser et influencer le programme** : voir s'il tient compte de l'appartenance sexuelle, s'il laisse de l'espace à l'analyse des questions de genre et de pouvoir (dans la formation des enseignants et dans les classes) et au développement de modules alternatifs ;
- **Rechercher d'autres manuels scolaires** qui évitent les stéréotypes de genre ;
- **Renforcer les capacités** du gouvernement local, le sensibiliser aux questions de genre et à l'éducation des filles.

Le gouvernement local ou le bureau de l'éducation du district peuvent aussi jouer un rôle auprès du gouvernement national afin de l'inciter à se pencher sérieusement sur l'éducation des filles. Cela peut passer par le partage des expériences acquises dans des initiatives locales ou par la création d'un espace qui permette aux voix locales de se faire entendre au niveau national. Cette démarche peut également être soutenue par le dialogue avec les médias locaux, qui pourront faire connaître les expériences locales en matière d'éducation. Pour cela, il faudra peut-être relater l'histoire de certaines filles en expliquant pourquoi elles ont accès ou non à l'éducation (sans oublier d'analyser l'impact potentiel sur la personne individuelle avant de diffuser son histoire).





## Travailler avec les organisations nationales :

Le travail à l'échelon national doit inclure une série d'activités qui permettront de le fonder sur les expériences menées au niveau local, par exemple :

- Se rapprocher des **mouvements de femmes** : les encourager à s'intéresser aux questions touchant à l'éducation, apprendre auprès d'elles comment aborder les relations de genre et de pouvoir.
- Utiliser des **preuves générées au niveau local** : histoires personnelles, données statistiques, informations sur les innovations visant à augmenter la fréquentation scolaire des filles et diffusion de toutes ces informations à travers les médias et dans des conférences avec des activistes de la société civile, des universitaires et le gouvernement.
- **Créer des espaces pour les voix locales** : s'appuyer sur les relations existantes avec le gouvernement et d'autres contacts, organiser des réunions ou des manifestations permettant aux populations locales de rencontrer le gouvernement national (et vice-versa), etc.
- **Analyse de politiques** : étudier les diverses politiques qui influencent l'éducation des filles (en incluant les politiques spécifiquement dédiées à l'éducation et d'autres politiques sociales et économiques) et les traduire de manière à les rendre accessibles sur le terrain.
- **Analyse des programmes** : voir si le programme tient compte de la différence entre les sexes, s'il soutient les personnes désireuses d'en savoir plus et de lutter contre la discrimination, s'il fournit des modèles de pratiques équitables et comment vous pouvez vous engager pour le faire évoluer (voir Chapitre 5).
- **Analyse des budgets** : étudier les dépenses ciblées (dans le sens du soutien à l'éducation des filles) ainsi que l'impact des dépenses générales sur les femmes et les filles. L'objectif de ce travail est de mieux comprendre la façon dont le gouvernement détermine les priorités de l'éducation et d'identifier des sources possibles de financement pouvant contribuer à renforcer l'éducation des filles.

►► Quelques points spécifiques concernant l'éducation qui seront pertinents au niveau national :

- Analyser les dépenses pour l'EPPE et l'enseignement secondaire (voir **Chapitre 6**).
- Étudier les statistiques concernant l'alphabétisation des adultes et des femmes pour montrer l'impact longitudinal de l'absence d'éducation chez les filles ;
- Envisager des programmes d'aide ciblant spécifiquement les filles (par exemple, la distribution de repas gratuits à l'école), tout en veillant à ce qu'ils n'aillent pas à l'encontre des campagnes en faveur de l'abolition des frais de scolarité et de l'éducation gratuite pour tous ;
- Établir des relations avec d'autres domaines prioritaires du débat féministe, par exemple les politiques relatives à la violence (voir **Chapitre 5**), la discrimination dans le travail, les salaires, la prise en charge des enfants et comprendre leurs relations avec l'éducation ;
- Examiner les liens entre le VIH et le genre, le VIH et le renforcement du pouvoir des filles ;
- Nouer des liens avec les éditeurs de manuels scolaires en vue de produire des supports pédagogiques alternatifs ;
- Nouer des liens avec les instituts de formation des enseignants en vue d'intégrer les droits des femmes dans leurs programmes de formation.

# Enfants handicapés

Les enfants handicapés sont exclus de l'école dans de nombreux pays. Cela est encore plus vrai pour les filles présentant un handicap. Certaines cultures voient les enfants handicapés comme une malédiction et les tiennent à l'écart de la communauté. Dans d'autres endroits, c'est plutôt une question de priorité. Les coûts associés à l'éducation sont plus facilement dépensés pour un enfant non handicapé, car l'instruction d'un enfant handicapé est parfois considérée comme un investissement inutile. Enfin, les écoles ne disposent pas toujours des installations ou du personnel enseignant requis pour accueillir des enfants présentant des handicaps.

► Un enseignant : « *Les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage ont besoin de stimulations supplémentaires pour entrer dans le processus d'apprentissage ; nous utilisons de nombreux matériels tactiles de couleurs vives dans la classe, pour permettre à ceux qui ne peuvent pas parler d'entrer en interaction avec les supports pédagogiques* »

Samburu, Kenya



Le travail sur la question du handicap doit inclure divers aspects :

- **La lutte contre les préjugés de la communauté** : étudier ce qui est considéré comme un handicap, pourquoi, ce qu'attendent les membres de la communauté des enfants handicapés, à quoi les enfants handicapés consacrent leur temps, quelles sont leurs possibilités d'emploi, etc.
- **Le développement des aptitudes, des capacités et de l'assurance** : renforcer l'assurance des enseignants et leurs capacités à travailler efficacement avec des enfants présentant différents handicaps ou faire venir des enseignants ayant des compétences et une formation spécifiques.
- **L'apport de fonds supplémentaires** : pour adapter l'infrastructure scolaire aux enfants handicapés (salles de classe et sanitaires accessibles, manuels appropriés, etc.).
- **Élaboration de politiques et de pratiques éducatives non discriminatoires** au niveau national, local et au sein même de l'école : pour garantir un investissement correct dans l'éducation non discriminatoire ainsi que des relations de qualité dans les écoles, en luttant contre toutes formes de brimades ou de comportements d'exclusion.

Il est également crucial de travailler directement avec les enfants handicapés de manière à renforcer leur assurance, leur conscience de leurs droits et leurs capacités de communication. Au Bangladesh, des processus participatifs, notamment la méthode *Reflect* (voir Chapitre 6), sont adaptés pour des groupes d'enfants handicapés. Cela fonctionne particulièrement bien avec des groupes d'enfants atteints du même handicap (par exemple, les enfants sourds ou malvoyants), qui peuvent ainsi développer leurs propres systèmes de communication en s'appuyant sur leurs points forts. Ce type de travail de groupe a permis aux participants de débattre ensemble des différents problèmes et de communiquer leurs points de vue et leur façon de comprendre à l'ensemble de la communauté.

# Éleveurs et travailleurs migrants

La migration a un impact important sur l'accès à l'éducation et sur la continuité de l'enseignement. La plupart des systèmes publics ne sont pas adaptés à la vie des migrants et la grande majorité des enfants migrants ne terminent pas leurs études. Dans un contexte très différent, les communautés pastorales connaissent une situation similaire en matière d'éducation. Le nomadisme souvent attaché à la vie de ces éleveurs complique leur accès au système éducatif normal. Les systèmes éducatifs n'ont pas été développés de manière à permettre aux communautés de se déplacer d'un endroit à un autre. Historiquement, ces communautés se sont toujours peu intéressées à l'éducation. En Éthiopie, par exemple, le taux brut d'inscription dans les communautés d'éleveurs ne dépasse pas les 10 % et seuls quelques rares adultes savent lire et écrire. Le travail des enfants est très demandé, l'investissement dans l'éducation est faible et si les parents et les tuteurs n'ont pas été scolarisés et s'intéressent peu à l'éducation, il sera difficile de les convaincre d'envoyer leurs enfants à l'école. Il est intéressant de noter l'étonnante dynamique entre les sexes dans certaines communautés nomades. Par exemple, en Mongolie, les filles pouvaient vivre dans des foyers afin de poursuivre leur éducation tandis que les garçons devaient rester garder les troupeaux avec leurs parents. Il est important de prendre en compte l'influence du style de vie et de la mobilité sur les relations entre les sexes au moment de planifier toute intervention.

Comme le démontrent les expériences présentées ci-dessous, il est nécessaire de voir comment la prestation de services d'éducation peut être adaptée à la vie quotidienne des communautés d'éleveurs et de travailleurs migrants. Cependant, il faut également prendre en compte la discrimination à laquelle ils sont exposés en raison de leur identité et de leur manière de vivre et veiller à ce que le modèle éducatif créé pour eux ne renforce pas leur marginalisation et leur discrimination. Pour cela, il faudra souvent se rapprocher de mouvements plus larges – notamment les mouvements des « sans terre » – et aborder la question de l'éducation par divers moyens :



Petarik Wiggins / Panos Pictures / ActionAid

- dialoguer avec le gouvernement pour le financement et l'adaptation de modèles de prestations appropriés pour les enfants migrants et nomades ;

---

- créer des écoles mobiles, ou des possibilités de passer d'une école à une autre (en contestant les modèles de prestations des services d'éducation fournis par le gouvernement tout en s'assurant que les modèles alternatifs de prestations sont correctement financés) ;

---

- développer des systèmes d'enseignement à distance, par exemple, par la radio, avec un contact intermittent avec les enseignants ;

---

- développer des supports pédagogiques appropriés, basés sur les connaissances, les expériences et les aspirations quotidiennes des populations locales, ainsi que des examens qui y correspondent ;

---

- accroître la sensibilisation et l'intérêt autour de l'éducation dans la communauté et veiller à l'implication des parents dans la gestion de l'école (voir Chapitre 4) ;

---

- encourager le recrutement d'enseignants appropriés : il est parfois difficile de trouver des enseignants acceptant de travailler dans un projet d'éducation mobile. À l'avenir, certains membres des communautés accepteront peut-être de suivre une formation d'enseignants, mais en attendant, d'autres solutions d'incitation doivent être trouvées ;

---

- travailler directement avec les enfants migrants ou éleveurs, leur faire prendre conscience de leur droit à l'éducation et les aider à développer des stratégies pour obtenir ce droit.

## ►► Un programme approprié

Dans le district de Samburu au Kenya, les éleveurs forment la majorité de la population. Isabella Lekarsia, responsable de l'éducation et du suivi scolaire dans le district, commente le programme :

*« Les examens sont biaisés. Par exemple, on demande aux enfants de décrire dans une composition un type de culture commerciale qui n'existe pas ici. Ou de parler d'un accident de voiture, alors qu'ils n'ont peut-être jamais vu une voiture de leur vie ! On ne leur demande jamais de décrire un éléphant ou comment on garde le bétail. Mais je n'ai pas le pouvoir de critiquer le programme, je ne peux qu'appliquer les instructions de Nairobi. Il ne reste plus aux enfants qu'à imaginer à quoi ressemble une voiture ! »*

**Établir des liens avec les savoirs locaux :** en Éthiopie, une ONG nationale, EMERDA, s'efforce d'améliorer l'accès des populations d'éleveurs à l'éducation de base en reliant directement la pédagogie aux méthodes traditionnelles de débat et de dialogue en vigueur dans les communautés d'éleveurs. EMERDA a ainsi pu s'engager directement avec les communautés d'éleveurs et les impliquer dans la conception de projets éducationnels appropriés pour leurs enfants, en s'appuyant sur leurs propres connaissances et leur compréhension de l'environnement social. Mais l'utilisation des méthodes traditionnelles ne s'est pas limitée à l'éducation et EMERDA s'est également attaquée aux problèmes sociaux, notamment la parité et la santé.

**Une éducation nomade réussie :** le Nigeria compte plus de 10 millions d'éleveurs, dont 3,1 à 3,8 millions d'enfants en âge d'aller à l'école. Seuls 500 000 d'entre eux sont scolarisés. Dans les années 1980, sous la pression d'universitaires et de chercheurs, les gouvernements des États du Nord-Est du pays ont commencé à s'intéresser à la question et ont créé le Programme national d'éducation nomade en 1989. Cependant, le manque d'intérêt des institutions et la faiblesse des financements ont rendu la tâche difficile pour les gouvernements, qui se sont battus pour créer et faire fonctionner les écoles mobiles, recruter, former et retenir les

enseignants et fournir des programmes et des matériels appropriés.

Pastoral Resolve (PARE) a lancé un projet sur trois ans, en utilisant ses connaissances et son expérience du travail auprès des communautés d'éleveurs pour renforcer les institutions publiques et développer des systèmes impliquant activement les communautés d'éleveurs dans l'éducation de leurs enfants. Le projet couvrait une vaste gamme d'activités : depuis la construction d'écoles, la formation d'enseignants et la production de matériels jusqu'à la constitution d'APE et de comités communautaires de développement de l'éducation, en passant par un travail de diffusion des informations, de constitution de réseaux et de plaidoyer. En impliquant tous les acteurs (communautés d'éleveurs, d'enseignants et de superviseurs, organes gouvernementaux, institutions traditionnelles, ONG et groupes de pression), il a été possible de développer des plans d'action concrets avec les responsables de leur mise en application.

Mais cela n'a guère été facile : convaincre les décideurs politiques de haut rang de s'asseoir à la même table que les éleveurs locaux a été particulièrement délicat et certains s'en sont plaints ouvertement. Un autre point épineux a été de « *trouver un équilibre entre la nécessité d'exposer la véritable situation des écoles nomades (qui pouvait être mal perçue) et l'obligation de flatter les politiciens en les félicitant pour leurs énormes contributions à l'éducation (ce qui pouvait ne pas être vrai)* ».



Toutes les initiatives en matière d'éducation doivent trouver un équilibre entre le respect des connaissances et des modes de vie locaux, qui doivent leur servir de fondement et la remise en cause de certaines perceptions et discriminations qui y sont attachées. Il faut, par exemple, analyser le fonctionnement des relations entre les deux sexes dans les communautés pastorales et les communautés de travailleurs migrants et s'efforcer de les faire évoluer. Il s'agit aussi d'équilibrer l'acquisition des compétences nécessaires pour poursuivre ce mode de vie avec l'apprentissage de nouvelles aptitudes et connaissances qui peuvent offrir de nouvelles opportunités, à la fois dans le mode de vie actuel et en dehors.

*Développer de nouveaux systèmes d'éducation* : à cause des problèmes de sécheresse et du manque d'emploi au niveau local, de nombreuses familles tribales de l'État de l'Orissa en Inde sont obligées de migrer à Hyderabad, dans l'Andhra Pradesh (AP) et y passer six mois de l'année à travailler dans les briqueteries. Ce travail dangereux et difficile pour les familles entraîne également des problèmes de scolarisation pour les enfants. On estime à 10 000 le nombre d'enfants migrant ainsi chaque année. Un tiers au moins d'entre eux n'a jamais fréquenté l'école. Et ceux qui y vont ne peuvent le faire que six mois par an, avec des conséquences sur leurs taux de réussite, sans compter les problèmes de réadmission et de passage en classe supérieure.

Devant cette réalité, ActionAid a décidé de lancer une initiative inter-États. Des officiels de haut rang d'Hyderabad se sont laissés convaincre d'organiser une réunion inter-États avec des personnalités importantes de l'Orissa. Ces représentants de l'État ont également rencontré les propriétaires des briqueteries et les ouvriers, ce qui leur a permis de commencer à prendre la mesure du problème. Suite à cette réunion, il a fallu dans un premier temps persuader les familles de laisser leurs enfants en Orissa. Avec l'aide du

contrôleur du district, des centres d'accueil résidentiels, gérés par la communauté locale, mais bénéficiant de services gouvernementaux comme le droit à un repas de midi, ont été mis en place. Mais cela n'a fonctionné qu'en partie, car les familles s'inquiétaient de ce qui pourrait arriver aux enfants, surtout aux filles, ainsi laissés à eux-mêmes.

La seconde étape a consisté à travailler avec les familles pendant leur séjour dans les briqueteries d'Hyderabad pour faire en sorte que les enfants puissent retourner à l'école en Orissa. Il s'agit d'un processus complexe, car les enfants de plus de six ans représentent une précieuse main-d'œuvre et il a été difficile de persuader les familles de laisser leurs enfants étudier. Souvent, les enfants partaient travailler à la briqueterie après l'école.

Toutefois, la création des écoles passerelles a été un véritable succès. Pendant leur séjour en Andhra Pradesh, les enfants fréquentent des écoles appartenant au système scolaire de l'État (même si certaines ont été construites dans les briqueteries mêmes) et soutenues par le gouvernement d'Andhra Pradesh (qui fournit un repas de midi) mais ils sont instruits par des enseignants de l'Orissa, avec des manuels scolaires en oriya (la langue de l'Orissa) ; le salaire des enseignants (auquel ActionAid contribue pour 25 %) et les manuels scolaires sont pris en charge par le gouvernement de l'Orissa. Tous les six mois, à leur retour à la maison, les enfants reçoivent un certificat du gouvernement d'Andhra Pradesh déclarant qu'ils ont été scolarisés et qu'ils ont réussi leur année, ce qui leur permet de retourner dans les écoles de l'Orissa pour poursuivre leur éducation.

À côté de cette gestion des conséquences de la migration, ActionAid et d'autres ONG s'intéressent aussi à la cause du problème, c'est-à-dire la sécheresse et l'absence de travail en Orissa. Une législation récente a introduit une « carte de travail » censée faciliter l'emploi des travailleurs près de chez eux. Une partie de l'action consiste à les sensibiliser à l'existence de cette loi. La réduction de la sécheresse représente un problème à long terme de nature politique qui est actuellement abordé à travers une gamme de méthodes diverses.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Pour en savoir plus, voir : *Bolangir to Hyderabad and the politics of poverty*, (London: ActionAid, 2005).



# Minorités linguistiques et ethniques, dalits

Dans de nombreux pays, les minorités linguistiques ou ethniques sont marginalisées et les dalits appartenant à la caste des « intouchables » souffrent d'une sévère discrimination. Ils vivent souvent dans des régions reculées avec peu d'accès aux informations et aux ressources, ils souffrent de discrimination en raison des préjugés et de la négation de leurs droits culturels et le programme qui leur est proposé n'est pas toujours adapté à leur façon de vivre.

Pour travailler avec ces groupes, il est essentiel de valoriser leur langue leur culture et de s'efforcer d'intégrer leurs connaissances, leurs compétences et leurs préférences dans le système éducatif. Il faudra peut-être défendre une pédagogie et des programmes différents, intégrer des sujets spécifiques dans la formation des enseignants, ou former des membres de ces communautés minoritaires au métier d'enseignant. L'étude du financement et des ressources disponibles pour l'éducation peut également s'avérer nécessaire, tout comme la prise en compte par le gouvernement de modèles alternatifs ou bilingues d'éducation. Il faudra sans doute aussi renforcer la prise de conscience et l'intérêt autour de l'éducation au niveau local, car de nombreux parents et tuteurs n'envoient pas leurs enfants à l'école, peut-être à cause des préjugés et de l'exclusion qui y règnent. Cependant, la première étape sera certainement de les sensibiliser au droit à l'éducation. La marginalisation et l'oppression subies par ces groupes les empêchent souvent de connaître leurs droits. Leur faire prendre conscience de leurs droits et leur donner la possibilité d'agir constituent sans aucun doute la première étape de toute initiative.

Les problèmes liés à l'éducation dans des langues minoritaires sont complexes. S'il est important pour les enfants d'apprendre dans leur langue maternelle – et de nombreuses études ont montré que cela améliorerait leur potentiel d'apprentissage – il est important également qu'ils aient accès à la langue en usage au niveau

national, la langue du pouvoir. Sans cela, ils ne seront pas en mesure de communiquer facilement en dehors de leur région, ni d'accéder aux informations officielles concernant leur vie et leurs droits. L'idéal serait que les communautés aient accès à une éducation bilingue tout au long de l'enseignement primaire et secondaire.

ActionAid Vietnam a adopté une double approche pour aborder le problème des barrières de langues dans la province de Ha Giang au Vietnam. ActionAid Vietnam a soutenu l'enseignement du vietnamien aux enfants préscolaires et l'enseignement des langues locales aux instituteurs. Cu Thi Phua, une fillette de 7 ans du village de Khung Nhung, dans la province de Ha Giang, raconte cette expérience :

*« Je n'aimais pas aller à l'école parce que j'avais souvent des mauvaises notes. Je ne comprenais pas ce que disait la maîtresse car je ne connaissais pas le vietnamien (la langue majoritaire) et ma maîtresse ne parlait pas la langue de mon ethnie. J'avais très peur quand j'étais interrogée. Mes camarades se moquaient toujours de moi quand je répondais de travers. Je racontais des mensonges à mes parents en leur disant que j'étais malade et épuisée par le trajet de 40 minutes à travers les montagnes rocailleuses menant à l'école, pour avoir une excuse et rester à la maison. Ma maîtresse est venue à la maison très peu de temps après. Elle m'a encouragée à retourner à l'école. Je me suis laissée convaincre et je suis revenue à l'école. Ma maîtresse parle maintenant la langue H'Mong et ses leçons sont plus faciles à comprendre, elle raconte des histoires et utilise des supports visuels pour illustrer les leçons. Tous les élèves de ma classe trouvent que c'est plus facile et obtiennent de meilleures notes. Maintenant, nous nous pressés chaque jour d'aller à l'école ».*

Au Guatemala, le CNPRE (Comité national permanent de la réforme éducative, formé de 80 organisations indigènes) collabore avec le gouvernement pour déterminer comment développer un enseignement qui valorise les langues et les cultures des peuples indigènes (Maya, Garifuna et Xinca). L'un de ces groupes, l'Association des centres d'éducation maya (ACEM), a développé un programme qui correspond à la vie de douze groupes ethniques

et linguistiques et au type de société qu'ils envisagent collectivement. Au cours du processus d'élaboration du programme, la pédagogie et les ressources, les systèmes d'évaluation, le support organisationnel et la formation ont été examinés. Le but était de démontrer que l'apprentissage formel est compatible avec la conservation et le développement de la culture traditionnelle et que l'enseignement bilingue n'est pas simplement une transition entre la langue maya et les valeurs occidentales. L'initiative est partie des centres d'éducation et des écoles mayas, mais grâce aux pressions et à la collaboration avec le gouvernement, le programme a désormais été étendu et contribue à renforcer l'identité culturelle de milliers d'enfants mayas.



Dominic Sansoni / Paros Pictures / ActionAid

# Groupes confessionnels

La religion est, de toute évidence, une question complexe, car l'usage et l'interprétation qui en sont faits peuvent déclencher des forces aussi bien positives que négatives. De nombreuses personnes dans le monde croient en quelque chose et cette foi guide leur vie et leurs choix. La religion et la culture sont profondément imbriquées et les parents et les tuteurs souhaitent souvent que leurs enfants soient élevés selon des valeurs culturelles précises. Dans beaucoup de pays, l'éducation formelle est associée aux valeurs occidentales et chrétiennes (en particulier, en Afrique où de nombreuses écoles ont été créées à l'origine par des missionnaires chrétiens) et les parents refusent parfois d'envoyer leurs enfants dans des écoles qu'ils perçoivent comme incompatibles avec les enseignements religieux.

En matière de religion et d'éducation, il importe de voir comment l'éducation peut promouvoir la tolérance religieuse et comment l'école peut accueillir des religions et des cultures diverses. Il s'agira souvent de déterminer si une école donnée favorise une religion par rapport à une autre, à travers les manuels, l'enseignement ou des activités extrascolaires. Le travail ici consistera à passer en revue les matériels d'enseignement et d'apprentissage et à développer des stratégies célébrant la diversité religieuse. Dans certains pays comme le Pakistan et la Gambie, la demande d'éducation islamique est très répandue. Dans ce cas, il conviendrait de trouver des moyens d'inciter les institutions islamiques à utiliser les matériels et le programme scolaire officiel au lieu d'insister pour que les enfants fréquentent l'école publique plutôt qu'une madrasa. Pour cela, il faudra s'assurer que l'éducation religieuse est elle-même tolérante et paritaire et voir si le gouvernement contrôle les normes appliquées aux différentes institutions.

En Gambie, où la population est musulmane à 95 %, la demande d'éducation islamique est en augmentation. Les écoles coraniques, qui enseignent en arabe, sont intégrées dans le système officiel depuis 1988 et en 2004 près de 15 % des inscriptions à l'école primaire se faisaient dans des madrasas. Mais le budget national n'inclut toujours pas d'allocation budgétaire pour les madrasas et ces écoles, pour la plupart financées et exploitées par le secteur privé, utilisent leurs propres programmes. En conséquence, la qualité de l'infrastructure et souvent celle de l'enseignement, sont très médiocre dans ces écoles. Le Fonds du Commonwealth pour l'éducation collabore avec le gouvernement afin de fusionner le système public et celui des madrasas, en intégrant le programme de façon à offrir une éducation de qualité pour tous. Le dialogue entre les responsables des madrasas et du département de l'éducation a permis de créer un poste de haut responsable au ministère de l'Éducation et un processus très large a été initié en vue de faire le bilan des programmes utilisés dans les deux systèmes. Les élèves peuvent maintenant étudier un contenu similaire dans les deux systèmes. Par cette collaboration, la Gambie a réussi à améliorer sa prestation d'éducation primaire tout en garantissant à tous les élèves la même qualité d'éducation. Il reste beaucoup à faire, notamment pour renforcer les compétences des enseignants dans les madrasas, mais cette initiative constitue une première étape importante dans la création de liens entre les différents acteurs de l'éducation et dans la reconnaissance des madrasas comme lieux officiels d'enseignement primaire.

# Enfants des rues

« Le terme 'enfants des rues' s'applique aux enfants pour qui la rue, plutôt que leur propre famille, constitue leur vrai foyer. Il inclut des enfants qui ne sont pas forcément sans abri ou sans famille, mais qui vivent dans des situations où aucun adulte responsable ne les protège, ne les surveille ni ne les dirige. »<sup>13</sup>

Les enfants sont souvent extrêmement mobiles et vivent alternativement dans la rue et auprès de leur famille. Cependant, certains enfants n'ont aucune famille sur laquelle compter, ils vivent dans la rue et sont entièrement sans abri. Ces enfants vivant dans la rue n'ont pas, ou ont très peu accès à l'école ; ils sont souvent maltraités par les autres enfants et les adultes, y compris par la police et ne peuvent compter que sur une protection limitée de l'État. Ils ramassent les ordures, mendient, se prostituent et vivent de colportage ou de vol.

Au Ghana, le groupe *Youth Alive* a lancé un projet visant à scolariser les enfants des rues. Sa tâche a d'abord consisté à nouer le dialogue avec les enfants des rues, à leur demander pourquoi ils vivaient dans la rue, quelles étaient leurs difficultés et leurs aspirations. Un atelier rassemblant une large variété d'acteurs concernés : ONG, agences gouvernementales, parents et enfants des rues, a ensuite été organisé.

Les travailleurs sociaux de *Youth Alive*, chargés du développement communautaire, se rendent dans les endroits de la ville où se rassemblent les enfants des rues. Ils les intègrent dans le projet et leur offrent un hébergement où ils reçoivent un soutien financier et les matériels de première nécessité. Après trois mois, les enfants commencent à suivre des cours avec le soutien d'enseignants bénévoles. Ces cours suivent le programme national, intégrant les questions relatives aux droits de l'enfant et s'efforcent de renforcer l'assurance des enfants des rues pour leur permettre de revendiquer ouvertement leurs droits.

Après une année de classe préparatoire, les enfants sont évalués et rejoignent le système scolaire public au niveau qui leur convient. À partir du moment où les enfants sont inscrits dans le système formel, *Youth Alive* travaille en partenariat avec les parents et les tuteurs pour s'assurer qu'ils poursuivent leurs études. L'organisation tient des réunions trimestrielles avec les enfants, les parents et les autorités scolaires. Elle propose aussi aux acteurs de l'éducation des ateliers de renforcement des capacités et de sensibilisation autour des enfants des rues, pour leur permettre d'adapter leurs pratiques aux besoins de ces enfants. Cependant, le projet rencontre des difficultés avec les parents, qui dépendent exagérément de l'initiative de *Youth Alive* et de son soutien financier et n'encouragent pas activement leurs enfants à fréquenter l'école. Les coordinateurs du projet estiment qu'ils devront à l'avenir travailler davantage avec les parents pour s'assurer de leur soutien et de leur engagement en faveur de l'initiative.

À côté de ce type d'approche, il importe aussi de mener des activités de plaidoyer plus larges, en incluant les enfants dans la démarche pour leur permettre de réfléchir à leur situation et à ses conséquences ainsi qu'aux actions concrètes qu'ils pourraient envisager pour lutter contre leur exclusion de la société. Cela doit s'accompagner aussi d'un travail de recherches, de pressions et de campagnes autour de la législation nationale relative aux droits des enfants. Pour ce faire, il faudra mobiliser tous les acteurs concernés pour s'assurer que la réalité des enfants des rues est prise en compte à tous les niveaux, par la famille, la communauté locale et le gouvernement.



Katie Holt / EyeLine / ActionAid

<sup>13</sup> <http://hrw.org.children/street.htm>

# Enfants travailleurs

Les enfants qui ne sont pas à l'école ne sont pas en train de jouer mais de travailler – à la maison, au champ ou à l'usine, contre rémunération ou gratuitement. En Inde, la Fondation MV considère que chaque enfant qui n'est pas scolarisé est un enfant travailleur et rejette le point de vue selon lequel le travail des enfants ne peut pas être combattu efficacement parce que les familles pauvres en dépendent : « la pauvreté n'est pas considérée par les tribunaux comme une excuse en cas de crime. Elle ne devrait pas non plus être considérée comme une excuse pour ne pas scolariser les enfants » (Dhananjay de la Fondation MV). MVF estime que l'absence d'éducation renforce la pauvreté et qu'en retirant les enfants du circuit du travail rémunéré, on oblige les employeurs à augmenter les salaires des adultes. Le travail des enfants contribue ainsi directement à la pauvreté et doit donc être combattu. Le succès de MVF repose principalement sur des ensembles de principes non négociables (voir encadré). Leur travail repose sur ces principes mobilisant les jeunes ruraux et l'ensemble de leur communauté.

Ces 15 dernières années, MVF a réussi à soustraire 400 000 enfants du travail et à les amener jusqu'au niveau 10 (classe de seconde) de l'enseignement. Après de gros problèmes d'abandon au début, le soutien actif de la communauté a aujourd'hui contribué à la réduction des taux d'abandon. MVF travaille autant avec les enfants directement qu'avec l'ensemble de la communauté et les structures de l'État. Les jeunes locaux représentent les acteurs clés de l'initiative, ils mènent des enquêtes dans les foyers pour suivre le nombre d'enfants scolarisés, ils suivent une formation et bénéficient de soutien pour diriger des camps résidentiels et des écoles passerelles. Différents acteurs sont nécessaires pour permettre aux enfants de rejoindre les écoles passerelles et de passer dans les écoles publiques le plus rapidement possible. Le gouvernement joue sa partie en soutenant leur inscription à l'école tandis que la contribution de la communauté consiste à retirer les enfants du travail et à veiller à la qualité de l'éducation assurée dans les écoles. Les jeunes, pour leur part, ont établi des liens avec des enseignants, des dirigeants communautaires et des représentants gouvernementaux favorables au projet. Des comités de protection des droits de

l'enfant, représentant toutes les couches de la communauté (dirigeants et propriétaires terriens, commerçants, jeunes, femmes, etc.) sont établis dans chaque village de 1000 à 2000 foyers. Ils s'occupent des négociations avec les représentants du gouvernement, les écoles, les employeurs utilisant le travail forcé, etc. Ils s'efforcent de protéger les droits des enfants à l'école et à l'extérieur. L'implication de personnages influents a permis de faire pression sur les employeurs qui n'acceptent qu'avec réticence de ne plus utiliser le travail des enfants. Au départ, la résistance est surtout venue des employeurs et des castes supérieures. Il ne s'agissait pas simplement d'intérêts économiques. D'autres questions d'ordre social et culturel profondément enracinées étaient également en jeu. Les puissants n'ont pas apprécié le fait d'être remis en question par les moins puissants. Il était indispensable d'obtenir la participation de certains d'entre eux, sans quoi, les villages auraient pu simplement rester bloqués dans des conflits stériles. Mais l'expérience de MVF a également démontré que les parents sont souvent le premier point de résistance à l'égard de la scolarisation

## Principes non négociables

- **Tous les enfants doivent être scolarisés à temps complet dans des écoles formelles de jour** (excluant les écoles du soir et les centres d'éducation non formelle).
- **Tout enfant non scolarisé est un enfant travailleur** (salarie ou non, à l'usine, dans les champs ou à la maison).
- **Toute forme de travail est dangereuse : elle nuit à la croissance et au développement de l'enfant en général**
- **Il faut abolir totalement le travail des enfants** (toute loi régulant le travail des enfants est inacceptable)
- **Toute justification tendant à perpétuer l'existence du travail des enfants doit être condamnée** (par exemple, les arguments sur la « dure réalité » de la pauvreté, les revenus des enfants qui sont indispensables, la mauvaise qualité des enseignants ou des écoles – tout ceci va à l'encontre des intérêts des enfants).



des enfants et qu'il est indispensable de les impliquer dans le projet pour résoudre efficacement le problème du travail des enfants.

Il ne s'agit pas simplement d'amener les enfants à l'école. Il faut aussi les inciter à y rester. Des contrats ont été passés avec les parents qui ont promis de continuer à envoyer leurs enfants à l'école et avec les enseignants qui se sont engagés à tout faire pour permettre aux enfants d'atteindre les objectifs d'apprentissage de base. Les bénévoles (les jeunes) se chargent également d'informer les parents sur les possibilités dont ils disposent (par exemple, des aides gouvernementales pour les filles qui souhaitent poursuivre leur éducation). MVF utilise également sa position et son pouvoir pour dialoguer avec le gouvernement, par exemple, en le persuadant de mettre en place des systèmes d'inscription plus souples ne dépendant pas de la présentation d'actes de naissance et permettant aux enfants de s'inscrire à l'école à n'importe quelle période de l'année scolaire. Le message clé de MVF consiste à dire que la Fondation peut, en tant qu'ONG, montrer ce que l'on peut faire au sujet du travail des enfants, mais qu'il appartient au gouvernement d'intégrer dans la vie scolaire normale les expériences réussies et d'aborder le travail des enfants dans une perspective plus large.

« Les camps représentent une activité de mobilisation et NON d'éducation. Ces enfants ne sont pas des élèves et ils sont accompagnés par des gens qui ne sont pas des enseignants, dans un environnement stimulant. Le véritable enseignement se déroule dans les salles de classe. Nous affirmons très clairement que l'école institutionnelle est absolument vitale. Il est possible que, dans le contexte actuel de prolifération des para-enseignants, nous ayons à définir un nouveau principe non négociable affirmant que les écoles institutionnelles ont besoin d'enseignants professionnels et formés ».



Karen Robinson / Panos Pictures / ActionAid

# Enfants affectés par le VIH et le SIDA

On estime à 15 millions le nombre d'enfants, vivant en majorité en Afrique subsaharienne, qui ont perdu un ou deux parents à cause du SIDA et ce chiffre va sans doute atteindre 25 millions en 2010.<sup>14</sup> Le VIH et le SIDA ont un impact majeur sur les possibilités d'accès à l'école des enfants. Dans de nombreux endroits de la planète, les enfants dont les parents ont été victimes du SIDA souffrent de discrimination dans leur communauté et sont exclus de l'école. Ceci pour différentes raisons : parce qu'ils ne peuvent pas payer les coûts liés à l'éducation, ou parce qu'ils doivent prendre la place des adultes dans le foyer. Les enfants, surtout les filles, dont les parents souffrent du SIDA sont souvent obligés d'abandonner leurs études pour prendre soin de leurs parents et ils sont souvent les seuls membres de la famille à gagner un revenu.

En dehors des difficultés financières et pratiques qui influent les possibilités d'accès à l'éducation, ces enfants rencontrent également des problèmes quotidiens de stigmatisation et de discrimination. Dans de nombreuses communautés, il est difficile d'évoquer ouvertement le VIH et le SIDA; de nombreux mythes entourent le virus et son existence est souvent totalement niée. Cette stigmatisation renforce la difficulté des écoles à répondre aux problèmes liés au VIH qui se présentent à elles et constitue également une entrave pour les enfants et leurs tuteurs lorsqu'il s'agit d'aborder l'impact de la maladie au niveau du foyer. A cela s'ajoute la détresse psychologique des enfants qui ont perdu un parent.

Et pourtant, l'impact positif de l'éducation sur la prolifération du virus a été prouvé. De nombreuses études ont montré que l'achèvement de l'éducation primaire pouvait réduire le risque de contamination de 50 %. L'éducation renforce la capacité d'une jeune femme à faire des choix en matière de santé sexuelle et reproductive ; elle retarde sa première relation sexuelle et lui permet d'exiger l'utilisation du préservatif.<sup>15</sup>

Les questions relatives à la pédagogie et à l'impact du VIH et du SIDA sur le personnel enseignant sont analysées dans le Chapitre 5. Nous nous intéressons ici en priorité aux méthodes de travail dans le système scolaire et avec les groupes exclus, afin de permettre aux orphelins et aux enfants vulnérables d'accéder à leur droit à l'éducation et à l'école d'être capable de répondre à leurs besoins.

Il convient de travailler à différents niveaux :

- **Répondre à la pauvreté** : les frais d'usage constituent une discrimination à l'égard de tous les enfants, mais surtout envers les enfants séropositifs et les orphelins du SIDA. Une stratégie prioritaire consiste à supprimer les frais de scolarité et à introduire des systèmes de bourses pour soutenir financièrement l'éducation des OEV.
- **Renforcer la prise de conscience** et le soutien des communautés pour faire respecter les droits des OEV à et dans l'éducation.
- **Nouer des contacts avec d'autres mouvements** : par exemple, des coalitions de lutte contre le VIH et le SIDA, des réseaux de personnes séropositives et des mouvements de femmes qui aborderont ces questions sous un angle différent.
- **Renforcer les capacités à l'intérieur de l'école** : pour combattre la discrimination et s'assurer que l'école est capable de répondre au VIH et, notamment, de gérer le traumatisme émotionnel de l'enfant.
- **Mener une campagne en faveur des programmes de cantines scolaires** pour permettre à tous les enfants, mais surtout aux enfants séropositifs, de recevoir une nourriture équilibrée. Il conviendra sans doute aussi d'établir des liens avec des professionnels de la santé pour s'assurer que les besoins médicaux des enfants (et des enseignants) sont pris en charge.

<sup>14</sup> Rapport 'School Fee Abolition Initiative Workshop', 5-7 avril 2006, Nairobi, Kenya

<sup>15</sup> Voir James Hargreaves et Tania Boler, *Le pouvoir au féminin : L'impact de l'éducation des filles sur le comportement sexuel et le VIH* (ActionAid International, 2006)

Dans l'État d'Osun State, au Nigeria, Life Vanguard a organisé une réunion communautaire dans l'objectif d'obtenir des réponses au problème de la part de la communauté. L'un des principaux résultats de la réunion a été la formation d'un groupe de soins et de soutien aux enfants orphelins et vulnérables. Les membres de la communauté et l'ONG se sont en outre mis d'accord sur les points suivants :

- Les enfants ne souffriront d'aucune discrimination du fait de la situation de leurs parents.
- L'ONG soutiendra les familles pour les aider à scolariser leurs enfants.
- Les enfants seront autorisés à participer aux réunions et à rencontrer d'autres orphelins.

Au Ghana aussi, un travail a été mené sur le problème des enfants orphelins du SIDA et leur inscription à l'école. Reconnaisant la nécessité de renforcer la sensibilisation de la communauté à cette question et de veiller à un soutien adéquat des enfants dans les écoles, cette initiative a comporté un large éventail d'activités, notamment : la sensibilisation des communautés au VIH et à la

stigmatisation ; la formation de conseillers au conseil psychosocial ; des réunions de plaidoyer (avec les autorités traditionnelles, les médias et des personnes atteintes du virus) en vue d'encourager la création de réseaux et la collaboration dans la lutte contre la stigmatisation et la discrimination ; et enfin, l'utilisation de la radio et de la télévision pour faire connaître le projet. Ce projet a également soutenu des activités rémunératrices pour les soignants qui sont en première ligne, notamment les grands-mères. Mba Awini, un enfant de Bawku, déclare :

*« Chaque fois que je rencontre d'autres enfants qui ont perdu leurs parents à cause du SIDA comme moi, je me dis que nous ne sommes pas abandonnés avec notre souffrance et cela m'aide. J'encourage aussi les membres de notre groupe à prendre leurs études au sérieux ... Je pense que, si nous poursuivons nos études, nous pourrions faire partie des dirigeants de notre pays à l'avenir et c'est pour cela que nous devons travailler dur et prier pour des temps meilleurs ».*



Stuart Freethan / ActionAid

Le travail au niveau national pourrait aussi inclure une analyse et un suivi du budget, qui permettraient de déterminer l'engagement du gouvernement et son investissement dans les réponses au VIH – dans la perspective de l'éducation. Les groupes pourront suivre les dépenses engagées pour la formation des enseignants, les programmes de soutien aux orphelins du SIDA, les supports pédagogiques relatifs au VIH etc. Consultez les **Chapitres 3** et **5** pour trouver d'autres idées.

# Enfants affectés par des conflits

Les conflits entraînent des déplacements, des traumatismes physiques et mentaux, des peurs et des difficultés liés au bouleversement de la vie quotidienne. Les conflits ont souvent des conséquences sur les possibilités de scolarisation des enfants. Selon l'UNESCO, plus de 27 millions d'enfants et de jeunes n'ont accès à aucune forme d'éducation formelle dans les pays en conflit. Parfois, l'école a été détruite, le trajet pour s'y rendre est trop dangereux, ou les enseignants ont disparu, morts ou déplacés. Malheureusement, le conflit engendre le conflit. Pourtant, l'un des rares moyens d'établir des relations de confiance entre les factions combattantes consiste à réunir les enfants dans le cadre d'un système scolaire. La scolarisation permet, en outre, de créer une stabilité et une routine dans une vie totalement désorganisée par ailleurs, donnant ainsi aux enfants un sentiment de normalité. Pourtant, l'éducation est souvent négligée dans les situations d'urgence et les réponses humanitaires ont fait peu de place au financement pour l'éducation. Le réseau inter-agences d'éducation



Marick Page / Panos Pictures / ActionAid

d'urgence a estimé que l'éducation devait être intégrée à toutes les réponses humanitaires. L'INEE a défini des normes minimales concernant l'éducation en situation d'urgence, en se basant sur la Convention relative aux droits de l'enfant, sur les objectifs de l'EPT de Dakar et sur la Charte humanitaire du projet Sphère. Ces normes peuvent être utilisées comme outils de renforcement des capacités et de formation, ainsi que pour planifier et suivre la prestation d'éducation. Elles couvrent cinq domaines :

- Participation des communautés et utilisation de ressources locales ;
- Partenariats, liens intersectoriels (par exemple, avec des prestataires de services de santé et d'hygiène, d'aide alimentaire, etc.) en vue de mettre en place un environnement favorable à l'apprentissage et un contexte de sécurité physique et de bien-être psychologique ;
- Enseignement et apprentissage : programme, formation, instruction et évaluation ;
- Enseignants et autres personnels éducatifs ;
- Politique de l'éducation et coordination<sup>16</sup>.

Malheureusement, en dépit de cet intérêt pour l'éducation, le danger de voir le financement de l'éducation se réduire subsiste, car les agences humanitaires estiment qu'il est du ressort des agences de développement et vice versa et aucune partie n'investit suffisamment. En conséquence, il est crucial de suivre les allocations budgétaires pour l'éducation en situation d'urgence, fournies par les diverses agences. Les interventions actuelles peuvent être mesurées par rapport aux normes et des interventions de qualité peuvent être imaginées pour l'avenir. Elles devront s'assurer que les enseignants sont correctement formés et soutenus, que les enfants sont en sécurité dans les locaux scolaires et que l'apprentissage se déroule dans un environnement favorable et tourné vers l'avenir.

<sup>16</sup> Pour plus d'informations, voir <http://ineeserver.org/page.asp?pid=1240>



## EXEMPLE PRATIQUE

### SRI LANKA

En 2004, le tsunami a dévasté de nombreuses communautés vivant sur les côtes sri-lankaises, détruisant les bâtiments scolaires et faisant de nombreuses victimes parmi le personnel, les élèves et leurs familles. Dans le cadre de l'effort de reconstruction, ActionAid s'est rapproché du Département de l'Éducation de l'Université de Colombo pour explorer comment utiliser une approche psychosociale dans l'éducation, non seulement pour aider les enfants à affronter le traumatisme du tsunami mais également pour commencer à construire des passerelles entre les différents groupes ethniques et religieux de l'est du pays.

Un programme de soutien direct aux écoles a été mené pendant un an. Il était notamment axé sur la citoyenneté active, la participation des enfants, la cohésion sociale et la transformation des processus d'apprentissage, pour passer de la culture individualiste, hyper compétitive et centrée sur les examens qui prévalent dans le système actuel vers des expériences d'approches holistiques centrées sur l'apprenant. Le programme a travaillé avec une variété d'écoles différentes accueillant des élèves tamouls, cingalais et musulmans, en facilitant le dialogue direct entre ces établissements, pour essayer non seulement de réadapter les enfants à l'apprentissage et à la vie, en général, après le tsunami, mais également pour voir comment l'école pourrait contribuer à la cohésion sociale dans les communautés locales. Le fait de collaborer avec une université nationale a permis de traduire les enseignements recueillis au cours de cette démarche en positions politiques, utilisables pour influencer plus largement la situation.





# Enfants sans nationalité

L'éducation est un droit et le gouvernement est responsable de la réalisation de ce droit. Mais qu'advient-il à ceux qui sont sans nationalité ? Quel gouvernement est responsable de réaliser leurs droits et comment lui demander des comptes ?

De nombreuses personnes dans le monde vivent dans des pays qui ne les reconnaissent pas comme leurs citoyens. Parce qu'elles ont traversé la frontière entre deux pays, ou parce qu'elles se sont déplacées d'un État à un autre à l'intérieur d'un même pays (comme au Nigeria, où les gens qui se déplacent dans un autre État sont désignés comme des non-indigènes), leur existence n'est reconnue par aucun État. Ou encore, parce qu'elles ont été bloquées dans un pays en raison d'un conflit (comme par exemple les réfugiés pakistanais qui vivent au Bangladesh depuis la partition en 1971). Il peut arriver aussi

que des personnes aient la nationalité, mais pas l'acte de naissance qui le prouve. Dans de nombreux pays, l'absence d'acte de naissance peut signifier le déni du droit à l'éducation (voir le cas de Yean et Bosico au Chapitre 1, page 45).

Pour garantir aux personnes dépourvues de toute citoyenneté reconnue l'accès à l'éducation, diverses initiatives doivent être menées. S'il importe en priorité d'examiner les raisons qui privent un groupe précis de sa citoyenneté et de travailler sur cette question d'intérêt plus large, il importe aussi de collaborer avec les gouvernements locaux et des districts (et le cas échéant, avec le gouvernement national) afin de mettre en place des systèmes d'intégration des personnes dépourvues de citoyenneté dans l'éducation institutionnelle. Pour cela, il faudra peut-être que le gouvernement fasse preuve de plus de souplesse vis-à-vis de ses propres règles, ou vous devrez vous tourner vers l'international pour obtenir du soutien et des fonds (par exemple de l'UNHCR ou de l'UNICEF) pour favoriser l'éducation des citoyens temporaires que sont les réfugiés. Pour avancer dans cette voie, vous souhaitez sans doute établir des partenariats avec les organisations représentant ces groupes.



Jenny Matthews / ActionAid

La fourniture de l'éducation ne constitue pas une fin en soi. Il conviendra aussi de voir si l'éducation correspond aux besoins du groupe ciblé, si elle lui est accessible dans sa propre langue, si son contenu n'est pas discriminatoire et qu'il accorde de l'importance à la diversité.

## EXEMPLE PRATIQUE

### NÉPAL

La région du Terai au Népal a connu de graves problèmes d'enregistrement des naissances et de citoyenneté. Les parents ne déclarent pas la naissance de leurs enfants, ce qui pose problème au moment de leur scolarisation : sans acte de naissance, pas d'inscription à l'école. Dans le cadre d'une initiative bien plus large autour de l'apprentissage des adultes, des groupes de femmes se sont mobilisés dans toute la région. L'une de leurs principales priorités était d'inciter les parents à déclarer la naissance des enfants. Elles ont travaillé sur deux fronts : d'abord en sensibilisant l'opinion publique à l'importance de l'enregistrement des naissances, ensuite en négociant avec le comité de développement du village et les bureaux d'état civil pour rendre le processus moins cher, plus facile et plus rapide. Aujourd'hui, pratiquement tous les enfants de la région ont été déclarés à l'état civil.

Le travail dans ce secteur repose sur la compréhension des relations existant entre le niveau local, national et international. Les dépenses locales pour l'éducation sont déterminées par la politique nationale, elle-même influencée par les agendas politiques internationaux.

## Chapitre 3



Stuart Freedman / ActionAid

## Le financement de l'éducation

# Sommaire

## Le financement de l'éducation

### ►► Quelques informations utiles pour ce chapitre :

- **Budget** : Informations sur le processus budgétaire – cycle annuel, opportunités pour la société civile de s'engager, principaux organes impliqués dans les processus de prise de décision.
- **Dépenses** : Informations sur les dépenses pour l'éducation au niveau national, local ou du district, en pourcentage du budget national et du PIB, dépenses relatives aux divers éléments de l'éducation.
- **Revenu** : Informations sur la structure fiscale, les droits d'usage et les autres ressources du produit national pouvant financer l'éducation.
- **Experts en analyse budgétaire** : Existe-t-il des organisations nationales analysant le budget national ? Procédant à un suivi budgétaire ? Des informations au sujet du budget de l'éducation ?
- **Pressions internationales et conditionnalités** : Information sur les conditions du FMI, situation du FTI.
- **Statistiques de l'éducation** : Produites par différentes organisations (y compris le gouvernement), réparties en fonction du sexe au sujet, par exemple, de l'accès à l'éducation et de la prestation, des groupes exclus, des ratios enseignant/élèves.

<b>Introduction</b>	<b>95</b>
<b>Comprendre les budgets</b>	<b>97</b>
Cycle budgétaire et suggestions d'activités pour chaque étape	98
<b>Agir à au niveau local – le budget scolaire</b>	<b>99</b>
Analyse budgétaire	100
– Contenu du budget	100
– Procédure budgétaire	101
– Informations budgétaires	103
– Analyse du revenu, frais de scolarisation et coûts parentaux	104
– Politique des acquisitions	106
Suivi budgétaire	107
Influencer le budget	110
– Réalisation de budgets alternatifs	110
– Production et utilisation de statistiques sur l'éducation	113
– Influence sur le cycle budgétaire	115
Relier le travail mené aux niveaux local et national	115
– Traduire les informations nationales pour travailler en local	115
– Utiliser les informations locales dans le travail national	116
<b>Agir au niveau national</b>	<b>117</b>
Analyse budgétaire, suivi et influence	117
Utilisation des statistiques	119
– Contester les statistiques gouvernementales – utilisation de bulletins scolaires	120
– S'appuyer sur les statistiques pour soutenir vos arguments	120
<b>Comprendre les contraintes internationales pesant sur le budget national</b>	<b>122</b>
Comprendre l'influence du FMI	123
– Politique macroéconomique du FMI	125
– Impact de la politique du FMI sur le recrutement des enseignants	125
– Contester les plafonnements	126
– Relier le travail mené au niveau local, national et international	127
– Au niveau local	127
– Au niveau national	128
– Au niveau international	129

Tout le monde s'accorde à dire que l'éducation est une priorité. Mais lorsqu'il s'agit de donner une place prioritaire à l'éducation dans les dépenses publiques, c'est une autre affaire. Au moment d'allouer les budgets, les gouvernements sont confrontés à de multiples défis et, même s'ils proclament leur soutien à l'éducation, ils ne joignent pas toujours l'acte à la parole. En analysant les aspects financiers, nous pouvons mieux comprendre les priorités du gouvernement et les facteurs qui influencent les dépenses, tout en collectant en même temps des informations utiles pour nos campagnes et le travail d'influence. Le travail dans ce secteur repose sur la compréhension des relations existant entre le niveau local, national et international. Les dépenses locales pour

l'éducation sont déterminées par la politique nationale, elle-même influencée par les agendas politiques internationaux.

L'étude du financement de l'éducation permet d'envisager la situation locale dans une perspective plus large et de développer des mécanismes permettant aux populations locales de se familiariser avec les grandes questions de politique économique du pays.

## ►► Le financement du droit à l'éducation

L'article 2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels déclare : « *Chacun des États parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits* »<sup>17</sup>, ce qui signifie que, si les États doivent attribuer des ressources prioritaires au droit à l'éducation, la communauté internationale aussi doit aider les gouvernements nationaux dans cette démarche. Un certain nombre de Constitutions nationales protègent l'allocation de ressources minimales pour les droits économiques, sociaux et culturels et « *Ainsi, au Brésil, au Costa Rica et aux Philippines, les Constitutions ont permis de contester les budgets alloués à l'éducation – devant les tribunaux, dans le cadre d'affaires d'intérêt public, mais aussi dans la rue, par des actions directes exigeant le respect des obligations constitutionnelles* »<sup>18</sup>

À côté des obligations imposées aux gouvernements par l'ICESCR, il existe deux autres points de référence à prendre en compte dans le financement de l'éducation. Le premier est un rapport de l'UNESCO de 1996, *L'éducation : un trésor est caché dedans* par Jacques Delors et al., qui suggérait aux gouvernements d'investir au moins 6 % du PNB dans l'éducation. Ce chiffre est aujourd'hui largement utilisé comme point de référence des niveaux minimaux d'investissement dans l'éducation. Le second se trouve dans l'Initiative Fast-Track (voir page 122) qui recommande aux pays de réserver 20 % de leur budget national à l'éducation.

Cette législation et ces recommandations peuvent constituer des outils puissants pour faire campagne en faveur d'un financement approprié de l'éducation, dans le but de permettre à tous d'obtenir leur droit à l'éducation. Si une législation de ce type existe dans votre pays, vous devez vous appuyer sur elle dans l'ensemble de votre travail d'analyse budgétaire, en vérifiant si la législation est effectivement respectée et appliquée. Il faudra, cependant, envisager ces informations en fonction des ressources disponibles et des contraintes de dépenses du gouvernement et voir qui cibler pour aboutir à un niveau de dépenses approprié pour l'éducation publique. Il peut s'agir ici de l'opinion publique, des gouvernements locaux et nationaux ou de la communauté internationale des acteurs du développement.

<sup>17</sup> [http://www.unhchr.ch/html/menus3/b/a\\_cescr.htm](http://www.unhchr.ch/html/menus3/b/a_cescr.htm)

<sup>18</sup> *Human rights for human dignity*, (London: Amnesty International Publications, 2005).



Dans ce chapitre, nous commencerons par nous intéresser aux engagements budgétaires locaux. À partir de l'exemple concret d'un budget scolaire, nous explorerons les différentes manières d'appréhender les budgets, en veillant à la qualité de vos informations et à ce que vos activités de plaidoyer soient correctement ciblées et reposent sur des preuves irréfutables. Nous considérerons ensuite les actions au niveau national, en suggérant des idées pour relier le travail mené au niveau national à l'analyse et à l'action au niveau local. La dimension internationale sera évoquée ensuite.

Les intervenants dans les questions d'éducation focalisent souvent leur énergie dans des campagnes exigeant de meilleures allocations budgétaires pour l'éducation dans le budget national et des systèmes transparents de gestion des déboursements et des dépenses. Toutefois, c'est le contexte macroéconomique élargi qui détermine le volume total du budget public et la taille du « gâteau » budgétaire détermine l'enveloppe affectée aux dépenses consacrées à l'éducation. Le budget public est influencé par les politiques et les choix des acteurs internationaux, en particulier ceux du FMI. A travers l'exemple des enseignants et de la masse salariale du secteur public, nous analyserons l'influence du FMI sur la prestation d'éducation et, donc, sur les droits à l'éducation aux niveaux local et national.

Le processus budgétaire est complexe et la société civile peut jouer divers rôles à différents stades. Les décisions concernant les objectifs prioritaires et les secteurs où l'argent sera utilisé ne représentent qu'un début. Il convient de voir si les décaissements correspondent à ce qui était prévu, s'ils ont l'impact désiré et quelle est l'influence du budget sur les différentes couches de la population. Il est important aussi de savoir d'où vient l'argent et comment ceci influence le processus de prise de décision et les dépenses finales. Enfin, il faut voir quelles sont les informations qui déterminent les choix de dépenses, analyser leur degré de fiabilité et décider si vous êtes d'accord avec le choix du type d'informations sélectionnées. Tous ces points sont étudiés dans ce chapitre.



# Comprendre les budgets

Les budgets constituent la clef à la compréhension des choix de planification opérés par toute organisation, car ceux-ci montrent à la fois les limites et le potentiel à prendre en considération. Pour un gouvernement, les budgets ne sont pas uniquement le reflet de sa politique, mais également des instruments pour communiquer ses plans de recettes et de dépenses ; ils sont instrumentalisés. Les budgets constituent le point d'entrée pour l'analyse des questions touchant au financement de l'éducation : « *En examinant le budget, on peut améliorer la prise de décision et la responsabilisation ; on peut transformer les politiques et les pratiques et on peut dévoiler la corruption et l'injustice* ». <sup>19</sup> Mais, avant de se servir des budgets pour contester les plans et les priorités, il faut bien comprendre les processus et les relations de pouvoir en jeu dans la gestion budgétaire ainsi que leur impact possible sur ces budgets.

Le budget peut se définir de multiples façons différentes. Le schéma de la page 98 illustre quelques-uns des principes constitutifs d'un bon budget. Un budget est un outil de planification, il fait correspondre les recettes et les dépenses escomptées et apporte des informations sur les choix faits par le gouvernement (ou toute autre organisation) concernant la collecte des recettes et les priorités en matière de dépenses. Toutefois, un budget n'est pas neutre. Il est subjectif, les décisions sont prises en fonction des échelles de valeur et des intérêts divergents en présence. Certains estiment qu'un budget gouvernemental devrait être basé sur la redistribution des richesses des plus fortunés aux moins bien lotis, alors que pour d'autres, les budgets de l'État devraient être réduits au minimum. Les budgets reflètent ainsi les priorités politiques, les points de vue économiques et le niveau d'engagement à l'égard du concept de justice sociale.

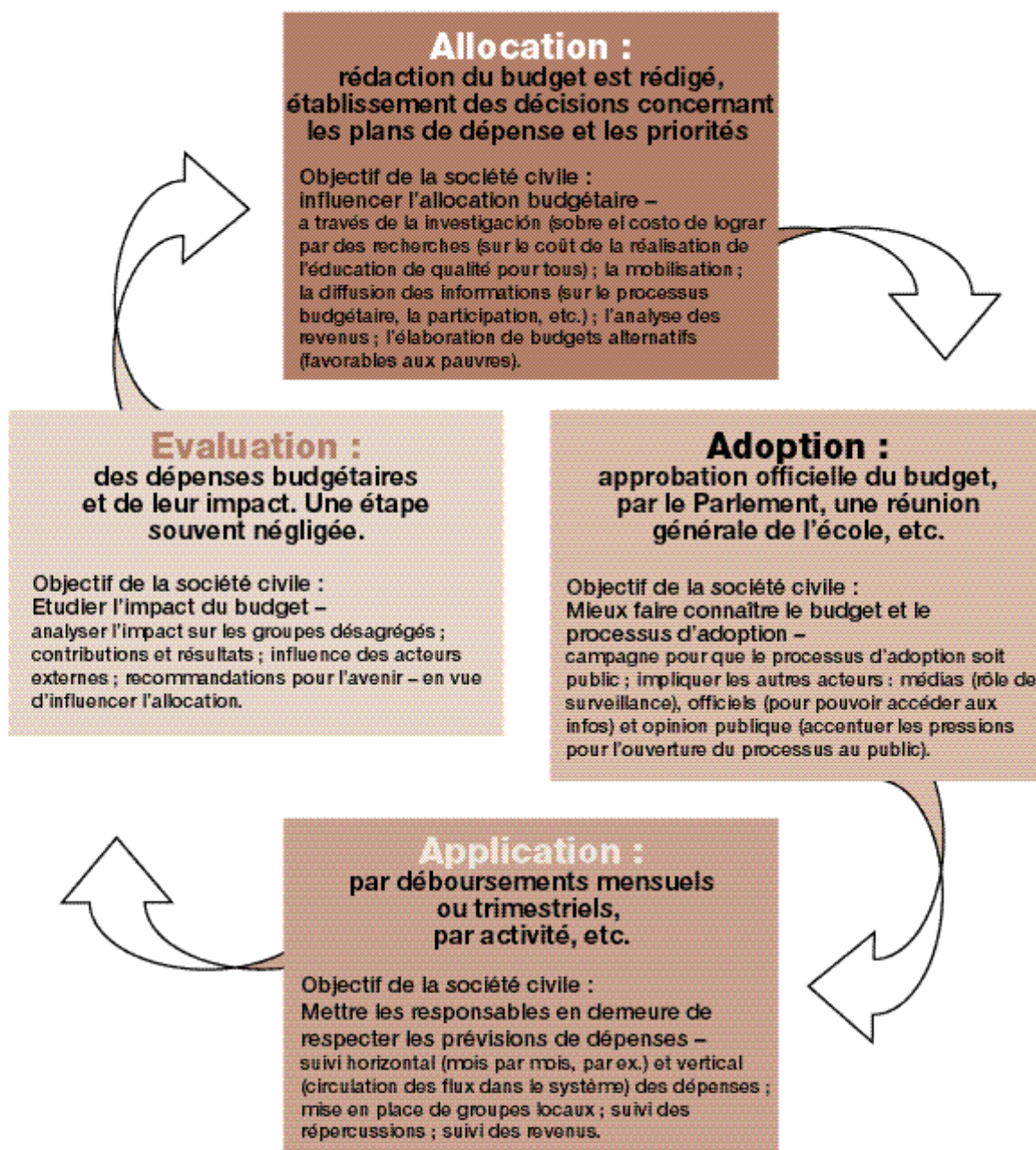
Les budgets peuvent être étudiés de trois façons : l'**analyse budgétaire** (comprendre ce que contient le budget, les informations qui l'informent et son impact sur différentes populations) ; le **suivi budgétaire** (suivre les déboursements pour voir s'ils respectent le calendrier et les allocations prévues et surveiller les flux qui circulent dans le système, depuis le niveau international jusqu'au niveau national et local) et l'**influence sur le budget** (production de budgets alternatifs, lobbying et campagnes pour modifier les allocations budgétaires, présentation de nouvelles informations).

Un atelier organisé au Nigeria a proposé la définition suivante pour un budget idéal : « Un budget devrait être un instrument de génération de revenus centré sur les populations. Sa gestion, comprenant une distribution juste et équitable, doit viser à l'amélioration de la croissance et du développement du pays ». On pourrait ajouter que le budget national d'un pays devrait garantir à chacun la possibilité d'accéder à ses droits humains, en vertu de l'obligation légale et morale du gouvernement à les satisfaire. Ce dernier élément laisse entrevoir combien il est important de comprendre les différents besoins de ceux qui sont affectés par le budget ; par exemple, les conséquences d'un budget peuvent être différentes pour les hommes et les femmes. Il faut prendre ces besoins en considération au moment de planifier et d'adopter le budget, ainsi que pendant le suivi et l'évaluation de son impact.

Les budgets, qu'il s'agisse du budget familial, de celui d'une école, d'une organisation ou d'un gouvernement, suivent tous le même cycle même si, inévitablement, ce cycle est plus formel dans certaines sphères que dans d'autres. Cela signifie que, quel que soit le budget étudié, il passera par certaines étapes et certaines activités pourront donc être utilisées à chaque étape. Le schéma de la page suivante illustre les quatre étapes d'un budget, ce qu'il advient du budget et les types d'activités que la société civile peut mener à chacune de ces étapes.

<sup>19</sup> Voir 'Budget Analysis', dans D. Archer et K. Newman, *Communication and Power*, (London: CIRAC, 2003)

## Cycle budgétaire et suggestions d'activités pour chaque étape



### Activités permanentes :

- Surveiller le fonctionnement du cycle budgétaire. Les étapes se suivent-elles correctement ? Le cycle budgétaire est-il ouvert, transparent ? Existe-t-il un espace dédié à la participation des citoyens ? Cette participation est-elle significative ?
- Mots clés pour décrire un bon budget : durable, établi selon une stratégie et planifié ; équilibré (les revenus correspondent aux dépenses, réserves incluses) ; prévisible ; pro-développement ; équitable ; avec des échéances ; clair ; complet ; public ; suivi ; participatif ; paritaire ; responsable ; contestable ; efficace ; flexible ; fondé sur des hypothèses sérieuses ; transparent.



# Agir au niveau local – le budget scolaire

Comme l'illustre le schéma précédent, il existe de nombreux moyens différents de travailler sur les budgets et différentes activités peuvent être engagées à différents moments du cycle budgétaire. Cette section est divisée en trois parties principales : l'analyse budgétaire, qui couvre les différents aspects du budget qu'il importe de comprendre et de prendre en compte ; le suivi budgétaire ; et l'influence sur le budget, qui étudie les diverses actions pouvant être entreprises pour influencer les allocations et le processus budgétaire.

➤ Cette section présente le travail qu'un groupe local pourrait mener pour s'intéresser aux processus relatifs au budget de l'éducation. Ce groupe sera certainement le comité de gestion de l'école (CGE), bien que, dans certains cas, il convienne de travailler avec un autre groupe (voir Chapitre 4 pour plus d'informations).

La porte d'entrée pour les CGE, les APE et les autres acteurs impliqués dans les questions d'éducation au niveau local sera sans doute l'étude du budget scolaire. En analysant les thèmes qui entourent le budget scolaire, les groupes pourront commencer à entrevoir ce qu'il est possible de changer et comment influencer l'éducation au niveau local, les ressources qui seraient nécessaires et les contraintes existantes. Cette série d'exercices et de réflexions vise à renforcer les capacités et la compréhension du budget d'une école locale dans le contexte des relations de pouvoir, des priorités et des préférences nationales et régionales, ainsi que des influences internationales et des contraintes éventuelles. Malgré une focalisation exclusive sur le budget scolaire, les idées présentées ici peuvent généralement s'appliquer à l'étude d'autres budgets, que ce soit au niveau local (par exemple le budget du gouvernement local ou du bureau de l'éducation du district, le budget des ONG) ou au niveau national.

La question du budget peut se poser spontanément pendant l'analyse d'un autre problème de l'éducation, comme par exemple, la pénurie de ressources physiques : salles de classe, manuels scolaires, installations sanitaires ou enseignants. L'analyse des allocations budgétaires peut éclairer utilement les raisons pour lesquelles ces ressources sont insuffisantes et peut contribuer à voir s'il existe d'autres manières de définir les priorités dans ce budget.

## ➤ Présenter les budgets aux communautés

Il est courant d'introduire le concept de budget en commençant par l'étude du budget familial. La présentation des revenus et des dépenses d'un foyer sous la forme d'un budget peut aider à comprendre la forme et le contenu de budgets plus complexes. Il existe une gamme d'outils participatifs qui permettent d'analyser le budget domestique. Voir *Communication et Pouvoir* pour trouver des idées.

Même si les budgets domestiques constituent un bon point d'entrée pour s'intéresser à d'autres budgets, il est probable que le processus reste complexe. L'organisation chargée de cette activité aura intérêt à présenter les principaux aspects du budget scolaire (par exemple, l'allocation par enfant, ou celle attribuée au développement de l'école) sous une forme très accessible. Elle pourra réaliser des affiches ou d'autres supports visuels illustrant les allocations budgétaires, ou utiliser des outils déplaçables comme des cailloux pour étudier les différents aspects d'un budget donné.

## QUESTIONS



### Questions pour éveiller l'intérêt des populations pour les budgets scolaires :

- Quel est le montant total du budget ? Quelles sont les différentes sources de financement ? Quel est le contributeur le plus important ? Les contributions des parents/tuteurs seront rarement incluses dans les informations budgétaires ; c'est pourquoi il peut être intéressant d'examiner ces contributions dans le cadre d'une activité séparée, en demandant par exemple aux parents d'établir une liste des diverses contributions qu'ils fournissent pour l'éducation de leurs enfants à différents moments de l'année. Par exemple, en 2004, *The Family Literacy Project*, dans la province du KwaZulu Natal, en Afrique du Sud, a découvert que, malgré des coûts réduits d'inscription s'élevant en moyenne à 51 Rands, les autres charges associées à l'éducation (uniforme, transport, journées sportives, nourriture, entretien du bâtiment et papeterie) s'élevaient au total à 1073 rands.
- À combien s'élève la dépense par enfant (budget total de l'école/nombre d'élèves) ?
- Quels sont les différents types de dépenses : salaires des enseignants, livres, entretien de l'école, etc. ? Quels sont les secteurs les plus coûteux ? Qu'est-ce qui manque ? Procéderiez-vous à une allocation différente des dépenses et comment ? Vous pouvez comparer les différents niveaux de dépense en réalisant un graphique circulaire (« camembert »).
- Le budget est-il juste ? Favorise-t-il un groupe spécifique ?
- De combien faudrait-il augmenter le budget scolaire pour permettre à tous les enfants de cette zone d'avoir accès à l'école ? Cela pourrait-il se faire sur les mêmes bases de partage de coûts ?

*N.B.* Il sera utile de comparer les dépenses actuelles aux « ingrédients » ou indicateurs de la qualité de l'éducation – voir **Chapitre 5**.

## Analyse budgétaire

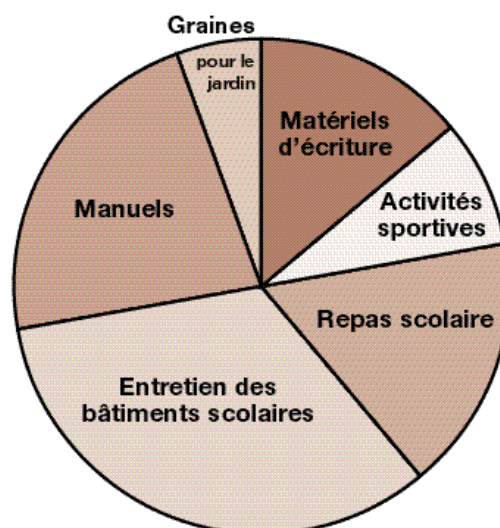
La plupart des pays disposent de lois qui gouvernent l'accès aux budgets. Si les CGE ont, en principe, accès au budget scolaire dans tous les pays (la gestion du budget étant souvent l'une de leurs attributions), l'accès du public à ce budget peut varier. Selon le type de groupe avec qui vous travaillez, vous devrez peut-être passer par une procédure particulière pour pouvoir accéder au budget scolaire. Le rôle (et le pouvoir) de l'organe d'exécution est ici crucial.

Après avoir assuré son accès au budget, cet organe devra traduire le budget en un format compréhensible et encourager les membres de la communauté ou le CGE à s'y intéresser (voir encadré).

### Contenu du budget :

Dans une première étape de l'analyse, il s'agira de comprendre d'où proviennent les recettes et ce que couvre véritablement le budget scolaire. Dans un grand nombre de pays, les salaires des enseignants sont déterminés et payés au niveau central et cette information ne figurera probablement pas dans le budget scolaire. Mais les autres personnels de l'école (cuisiniers, personnel de sécurité, etc.) sont parfois rémunérés directement par l'école. Les autres coûts que l'on retrouve fréquemment dans un budget scolaire couvrent les supports pédagogiques, les repas scolaires, l'extension de l'infrastructure, les frais d'examen, les activités extrascolaires, etc.

### Diagramme en camembert





D'autre part, les revenus de l'école proviennent souvent de sources variées. Dans le cas où il existe une politique d'éducation primaire gratuite, des fonds sont, en principe, transférés par le gouvernement (local ou national) ; mais ils sont certainement complétés par les contributions des parents et diverses initiatives de collectes de fonds.

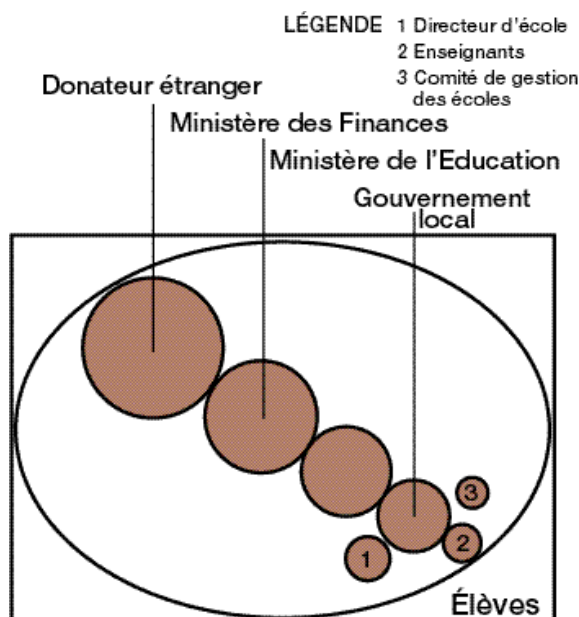
La composition exacte du budget scolaire diffère considérablement d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un même pays. Le degré de pouvoir détenu par les écoles sur la composition du budget est également très hétérogène. Au Kenya, par exemple, en vertu de la politique d'éducation primaire gratuite, les fonds du gouvernement central sont directement transférés à l'école en fonction de ses taux d'inscriptions. Dans d'autres pays, toutes les dépenses scolaires sont décidées au niveau central.

### Procédure budgétaire :

Parallèlement à l'analyse du contenu, il importe tout autant d'examiner la façon dont le budget est déterminé. Par exemple, sur quelles informations les décisions reposent-elles, qui décide, comment ? Ces questions sont essentielles pour comprendre ce qui motive des décisions et pour savoir qui cibler et comment influencer la transformation du budget.

Un Diagramme chapatti sur le pouvoir dans le budget scolaire peut contribuer à une analyse plus approfondie des relations de pouvoir en jeu dans le processus budgétaire. Un cercle représentant le budget scolaire sera placé au centre de la page, entouré de cercles découpés représentant tous les acteurs de l'éducation avec des tailles différentes selon leur pouvoir et leur influence sur la procédure de définition du budget. En positionnant ces cercles par rapport au budget scolaire et en tenant compte de la distance géographique avec l'école, vous pourrez mieux voir qui participe aux décisions concernant le budget et de quelle manière. Il peut être utile aussi de réfléchir à ce qui fonde le pouvoir de ces différentes personnes et de déterminer si ce pouvoir est positif. Contribue-t-il à un fonctionnement efficace et démocratique du système ?

### Diagramme chapatti



## QUESTIONS



### Questions concernant la procédure de développement budgétaire :

- Qui participe à sa réalisation ?
- Qui est chargé de l'approuver ou le contrôler ? Qui suit le budget ? Qui produit les rapports ? Qui en porte la responsabilité ?
- Où se situe le pouvoir de décision ?
- Dans quelle mesure pouvez-vous l'influencer ?
- Quels choix ont prévalu pendant la détermination de ce budget ?
- Qui y contribue ? Qui en bénéficie ? Comment ?
- Qui en est informé ? Est-il accessible ?
- Qu'est-ce qu'une bonne utilisation des ressources ?
- Quelle est la pire utilisation des ressources ?
- Que changeriez-vous et pourquoi ?
- Est-il transparent ou dissimule-t-il certaines choses ?
- Certaines parties devraient-elles être confidentielles, pourquoi ?
- Quelle est l'importance de ce budget pour vous ?

Cette analyse devrait aboutir à des conclusions définissant les rôles idéaux des différents acteurs impliqués dans la définition du budget, notamment ceux du CGE, des parents et des élèves. Les plans d'action consisteront ensuite à faire respecter ces rôles, dans le but de gérer le budget de façon responsable et transparente pour réduire la corruption et la mauvaise gestion.

En Ouganda, par exemple, la gestion des écoles a été décentralisée depuis l'introduction de l'éducation primaire universelle. Mais cela a entraîné dans certaines régions une centralisation du pouvoir par les responsables d'école, qui n'a pas permis aux CGE et aux APE d'accéder à la totalité des informations relatives au budget scolaire. Pour lutter contre cette pratique, ActionAid, en partenariat avec le bureau de l'éducation du district, a mis en place des formations destinées aux CGE sur la gouvernance des écoles et la gestion des budgets.

Le directeur adjoint de l'école primaire Nyakagei commente cette expérience :

*« Nous avons dû faire un grand nettoyage dans notre établissement pour garantir aux parents, aux enfants et à l'ensemble du personnel que les ressources étaient bien utilisées. Nous avons réaligné le budget scolaire pour permettre aux différents bénéficiaires de percevoir ce qui leur était dû ; aujourd'hui toutes les parties prenantes savent combien d'argent a été reçu, d'où il est venu et où il a été dépensé ; la comptabilité ne contient plus de reçus falsifiés ni d'articles achetés en double. Le responsable de l'école avait pris l'habitude de profiter de l'ignorance des gens, mais cette situation a pris fin et même le plus ignorant de tous sait aujourd'hui à quoi il a droit.. »*

QUARTERS	Releases	Withdrawal	Balance
3 <sup>rd</sup> Quarter	1511340/-	1480000/-	31340/-
4 <sup>th</sup> Quarter	521617/-		
Top up,	280380/-	760000/-	424717/-
1 <sup>st</sup> Quarter	579290/-	522000/-	27290/-
Top up	428256/-	403000/-	25256/-

Informations budgétaires affichées à l'école primaire Nyakagei, sous-comté de Panyimur

Pour prévenir toute corruption, le CGE a développé une stratégie d'action décrivant en détail comment afficher le montant des fonds de l'école sur les panneaux d'information de l'école et obligeant le CGE et l'APE à approuver tout retrait de fonds à la banque. De plus, le responsable de l'école ne peut plus retirer d'argent sans la présence d'un membre du CGE ou de l'APE. Selon le trésorier :

*« Le responsable de l'école s'est esquivé de l'école pendant une semaine. Nous avons fermé la voie qui lui permettait de détourner illicitement les fonds de l'école pour les dépenser en sa faveur. Mais il n'avait pas d'autre choix que d'accepter les règles édictées ou de chercher une autre école. Une copie du compte-rendu de la réunion a été adressée au bureau de l'éducation du district, en précisant que ces règles allaient désormais régir l'administration de notre école. »*

## EXEMPLE PRATIQUE

### OUGANDA

Un travail complémentaire de suivi budgétaire mené dans les districts d'Apac et de Bundibugyo, en Ouganda, avec le soutien du Fonds du Commonwealth pour l'éducation, a eu de nombreuses répercussions, notamment : la réduction des délais entre le déboursement et l'utilisation des fonds, l'affichage public régulier du budget scolaire avec le calendrier de l'utilisation et des déboursements et l'implication des parents et des enfants dans la planification et la définition du budget de l'école. Des élèves, des enseignants et des écoles fantômes ont aussi été démasqués. Les fonds détournés ont été récupérés et les fonctionnaires coupables traduits en justice. Les enfants ont joué un rôle central dans ce travail, en surveillant l'utilisation des fonds ainsi que d'autres points cruciaux pour la qualité de l'éducation et de l'environnement scolaire, comme la planification des cours, la ponctualité et l'alimentation à l'école. Cette initiative a permis de relever le niveau de présence des enseignants et des élèves à l'école du fait de leur sentiment accru d'appropriation du processus d'apprentissage.

### Informations budgétaires :

Après avoir compris le contenu du budget et le processus de gestion budgétaire, il est important aussi de connaître les informations qui influencent la planification et la détermination du budget en se demandant, par exemple : d'où proviennent les informations utilisées par l'équipe chargée du budget, quelles méthodes utilise-t-elle ?

Au niveau local, par exemple, l'école dresse généralement l'inventaire du nombre d'élèves et d'enseignants, des éléments d'infrastructure, des manuels et autres supports pédagogiques, des repas scolaires etc. Une école se doit aussi de suivre ses plans et engagements de développement ainsi que ses sources de revenu. Le rôle des CGE consiste à rassembler toutes ces informations pour préparer un plan et un budget annuels reflétant leurs engagements et leurs priorités de dépenses. Toutefois, d'autres informations intéressantes ne sont pas toujours prises en compte par l'école, comme par exemple, le nombre d'enfants non scolarisés dans la zone et les coûts liés à leur scolarisation, ou bien les coûts nécessaires pour atteindre une éducation de qualité. Le **Chapitre 5** étudie en détail l'élaboration d'indicateurs sur la qualité de l'éducation ; à partir de la page 113, une section traite de l'analyse et la production de statistiques.



Dominic Sansoni / Panos Pictures / ActionAid

## EXEMPLE PRATIQUE

### ACTION-RECHERCHE PARTICIPATIVE

En 2004, ActionAid a coordonné une action-recherche participative dans huit pays, visant à examiner la contribution à l'éducation demandée aux familles pauvres et marginalisées. Les principaux outils utilisés dans la recherche étaient un **Arbre des recettes et dépenses**, réalisé pour représenter les revenus et les dépenses moyens par foyer dans le village et un **Calendrier des recettes et dépenses**, détaillant en particulier les différents coûts liés à l'éducation, leur volume et le moment où ils devaient être réglés. Dans la plupart des régions, des groupes de parents, de jeunes, d'enseignants, de membres des CGE et de représentants du gouvernement ont été invités à discuter de ces questions en toute indépendance, afin de déterminer les coûts considérés comme raisonnables et de s'en expliquer, ou de trouver les moyens de changer les pratiques actuelles.

Cette étude a montré que les coûts varient considérablement entre les pays et à l'intérieur d'un même pays. Par exemple, au Guatemala, les coûts se situaient entre 40 et 900 Quetzals dans les différentes régions du pays ; le Bangladesh a fait état d'une augmentation massive des coûts au fur et à mesure de l'avancement des élèves dans le cursus scolaire. La même situation a été observée en Ouganda, où les coûts de l'enseignement secondaire sont près de cinq fois plus élevés que dans le primaire. Dans la majorité des pays, ce sont les uniformes qui coûtent le plus cher, mais de nombreux pays ont aussi fait état de dépenses significatives pour payer les cours de soutien scolaire. Par exemple, en Ouganda, au Ghana, au Mali, en Haïti et au Nigeria, les enfants sont poussés à s'inscrire à des classes de soutien avant ou après l'école, ces classes servant souvent à compléter les revenus des enseignants.

À côté des contributions financières, les familles sont aussi supposées fournir une série de contributions en nature, comme de travailler dans les fermes ou à l'école, d'organiser le transport des repas scolaires, etc. Malgré le coût prohibitif qui leur est demandé dans de nombreuses régions (parfois, les familles sont supposées dédier 50 % du revenu du foyer à l'éducation d'un seul enfant), ces familles ont souvent déclaré qu'elles contribuent volontiers à l'éducation de leurs enfants à partir du moment où il s'agit d'une éducation de qualité, la qualité de l'éducation étant perçue comme un retour sur investissement.

### Analyse du revenu, frais de scolarisation et coûts parentaux :

De même qu'il est important de comprendre comment l'argent est dépensé, il importe également de voir d'où il vient et qui contribue au coût de l'éducation. Ceci pourrait concerner les parents et les tuteurs, le secteur privé et les entreprises, les ONG et les groupes confessionnels ainsi que le gouvernement et les bailleurs (internationaux). Chacun de ces acteurs aura un niveau de pouvoir et d'influence différent sur la politique de l'éducation et le budget scolaire (directement ou indirectement : un donateur international n'influencera certainement pas le budget d'une école donnée, mais pourra influencer le programme politique et le budget national qui influenceront à leur tour le budget de l'école ; un parent aura sans doute une influence locale plus directe, mais elle s'inscrira dans le cadre politique défini plus haut). Il est intéressant aussi d'analyser les différents types de contributions existants : certains aspects de l'éducation sont-ils toujours couverts par le gouvernement (par exemple, le salaire des responsables d'école) alors que les dépenses courantes sont du ressort des parents (uniformes) ?

Les politiques d'éducation primaire gratuite mises en place par de nombreux pays aujourd'hui ne se pas toujours matérialisées dans la réalité sur le terrain. Malgré l'abolition des frais de scolarisation officiels, les parents restent soumis à de nombreux coûts indirects, qu'ils soient financiers ou en nature. La situation est très variable entre les pays et à l'intérieur de chaque pays, mais dans de nombreux endroits, l'impact de ces coûts reste significatif. Généralement, les recettes provenant des contributions parentales et des frais de scolarisation ne sont pas incluses dans le budget scolaire ; il s'agit d'un coût caché qui repose sur les familles pauvres et n'est pas pris en compte dans les dépenses du gouvernement. Il est crucial de déterminer le volume de ces contributions parentales, en particulier, parce que le coût de l'éducation représente l'un des principaux obstacles à la scolarisation des enfants, en particulier les filles, les orphelins et les enfants vulnérables. Si le gouvernement veut réaliser l'éducation pour tous, il doit prendre en considération ces coûts indirects et les budgets nationaux doivent refléter les investissements réellement consacrés à l'éducation. De plus, l'existence de ces coûts indirects implique que les parents paient deux fois l'éducation de leurs enfants : une première fois par le biais de la fiscalité générale et une seconde fois directement à l'école (voir encadré page suivante).

Pour agir dans ce domaine, il faudra mener des activités locales de lobbying et de campagne pour abolir les coûts de l'éducation appliqués au niveau local et des campagnes nationales visant à augmenter l'investissement dans l'éducation et à convaincre le gouvernement d'abolir les coûts de l'éducation pesant sur les parents. Il faut partir du principe qu'aucun enfant ne devrait être exclu de l'école parce qu'il n'a pas les moyens de payer.

## ACTIVITÉ

### ►► Non au double paiement !

Une législation basée sur les droits humains prescrit la gratuité de l'éducation là où elle est dispensée et l'obligation pour le gouvernement de payer pour l'éducation par le biais de la fiscalité. Le gouvernement collecte des impôts de diverses façons : directement (sur le revenu, sur le foncier, auprès des sociétés) et indirectement (TVA, sur la vente de biens). En général, les impôts indirects ou taxes, notamment la TVA, sont régressifs et affectent de la même manière tous ceux qui achètent des biens, quel que soit leur niveau de fortune, alors que les impôts directs sont plus progressifs et redistributifs puisqu'ils dépendent des revenus ou des biens d'une personne ou d'une société. De nombreuses personnes ignorent qu'elles paient des impôts et il faut leur permettre de réfléchir au montant des taxes qu'elles versent (et aux services qu'elles reçoivent en contrepartie de l'État). En prenant conscience du fait qu'ils paient des impôts, les gens pourront plus facilement demander au gouvernement de s'acquitter de ses obligations en matière de droit à l'éducation. Exemples de questions à approfondir :

- De quelles manières les populations contribuent-elles aux coûts des services publics ? Quels sont les types d'impôts et de frais d'usage en vigueur ?
- Comment savoir quels services nous payons ? Par exemple, payons-nous un service précis au moment où nous en bénéficions, ou les impôts sont-ils collectés indirectement ?
- Les impôts sont-ils redistribués ? Qui paie ? Qui en bénéficie ?
- Qui décide de ces charges ? Comment ?

S'il s'avère que les informations ne sont pas disponibles, il serait intéressant d'en discuter pour découvrir quelles informations manquent et pourquoi.

Il serait utile de réaliser une **Carte des dépenses**, qui mettrait en lumière les domaines dans lesquels les gens dépensent de l'argent et pourquoi. Il faudra aussi voir si les prix des marchandises comprennent la TVA. Par exemple, un ticket de bus peut contribuer aux taxes sur l'essence et sur les routes, tout comme au salaire du chauffeur et à l'impôt sur le revenu. Dans certains cas, un impôt foncier et un impôt sur le revenu peuvent s'ajouter aux impôts indirects. Après avoir défini une image précise du degré de contribution fiscale, le groupe pourra réfléchir aux avantages qu'il perçoit en échange de ces contributions. Il pourra envisager de monter une campagne contre les frais de scolarisation supplémentaires ou les coûts cachés de l'éducation sur le thème « Nous ne voulons pas payer deux fois pour notre éducation ». Attention : notez bien que le but de cet exercice n'est pas de mettre un terme au paiement des impôts mais, au contraire, de préparer une campagne ultérieure demandant un élargissement de la base d'imposition (voir niveau national).



### Politique des acquisitions :

Au-delà des flux de recettes et de dépenses, il importe également de voir exactement comment l'argent est dépensé. Les dépenses permettront-elles de relancer l'économie locale ou au contraire d'enrichir les entreprises nationales ou internationales aux dépens des activités locales ? Les écoles utilisent des matériaux très variés pour l'infrastructure, les repas, les supports pédagogiques et les transports. En s'appuyant sur une procédure d'audit social<sup>20</sup>, les groupes pourront étudier l'origine de ces matériaux et l'impact sur l'économie locale. Cet audit fournira les informations contextuelles qui serviront de base aux discussions ultérieures.

Une Matrice de classification des acquisitions permettrait de répertorier les différents matériaux utilisés dans l'école, leur origine et leur influence sur l'économie locale. Chaque élément y sera noté sur une échelle, par exemple : très mauvais, mauvais, neutre, bon, excellent.

L'un des points cruciaux concerne les repas scolaires. Une étude menée au Guatemala<sup>21</sup> a montré que les repas scolaires provenaient directement du ministère de l'Éducation et que les parents étaient supposés prendre en charge le transport de ces repas depuis la capitale. Non seulement ce coût supplémentaire reposait sur les parents, mais les repas étaient toujours périmés, ce qui laisse à penser que les programmes d'alimentation scolaire représentaient pour le gouvernement un bon moyen d'écouler cette nourriture. Si les repas scolaires étaient confectionnés localement par du personnel local avec des produits cultivés sur place, ils contribueraient à l'économie locale tout en offrant aux écoliers un repas nourrissant.

### Matrice de classification des acquisitions

Les croix indiquent la provenance des matériaux de l'école, la notation montre si cette origine est positive ou négative pour la communauté locale.

	Village	ville/ marché	capitale nationale	étranger/ importé
Bureaux		X bon		
Semences pour le jardin	X bon	X neutre		
Livres			X neutre	X mauvais
Repas scolaires	X excellent			X très mauvais
Ciment			X mauvais	

Voir le guide pratique *Plugging the Leaks* (disponible en ligne sur [www.pluggingtheleaks.org](http://www.pluggingtheleaks.org)) pour d'autres idées sur la façon dont l'école peut contribuer à la relance de l'économie locale.

<sup>20</sup> Cela implique d'analyser les comptes de l'organisation, de rapprocher les chiffres et les reçus des preuves concrètes de travail. Par exemple, les membres d'un village pourront étudier les plans gouvernementaux de développement et comparer les projets qui se sont véritablement déroulés avec les chiffres indiqués dans les rapports.

<sup>21</sup> *Research and Mobilisation on the Cost of Education*, 2004, ActionAid (non publié)

## Suivi budgétaire

En général le suivi budgétaire concerne la surveillance des dépenses. Il peut être examiné verticalement (comment l'argent circule-t-il dans un système, depuis le niveau national jusqu'au niveau du district ou local), ou horizontalement (comment se font les déboursements en un point spécifique du système, sont-ils réguliers et effectués comme prévus ?). Dans les deux cas, il importe de savoir si l'argent est dépensé conformément au plan. Si ce n'est pas le cas, pourquoi ? Où va-t-il ? Le suivi budgétaire peut également être mis en relation avec une évaluation de l'impact d'un budget, en particulier, en étudiant si les dépenses ont eu l'impact prévu ou en s'intéressant à leurs répercussions sur différents groupes de population. Par exemple, les répercussions ont-elles été identiques sur les populations rurales et les populations urbaines ? Idem pour les filles et les garçons. Il est essentiel aussi de réfléchir à l'utilisation que vous comptez faire de cette analyse. S'agira-t-il d'établir des relations avec le gouvernement ? De sensibiliser l'opinion publique ? De mobiliser les communautés sur leurs droits à l'éducation ? De dévoiler la corruption ?



Gaith Smith / EyeLine / ActionAid

*Suivi à travers le système* : La décentralisation croissante des budgets de l'éducation amène de plus en plus de pays à transférer les financements du niveau national au niveau du district, de la région ou de l'école, dans l'objectif de donner aux acteurs locaux un certain degré de contrôle et pouvoir de décision sur les dépenses scolaires. Mais l'argent n'arrive pas toujours jusqu'aux écoles. Le suivi à travers le système consiste à voir où va l'argent et peut également servir à mettre à nu des actes de corruption ou des malversations financières. Pour que ce travail de suivi soit efficace, il convient habituellement d'impliquer les parties concernées à trois niveaux :

1. **Au niveau national**, il faut dialoguer directement avec le gouvernement et les décideurs, se procurer des informations précises et actualisées sur les volumes de fonds engagés dans le système ainsi que sur les dates de déboursement et les destinations de l'argent.
2. Ceci peut être ensuite poursuivi au **niveau du district** par un dialogue avec le bureau de l'éducation du district, en demandant si l'argent est arrivé, le montant perçu, combien a été attribué à chaque école et en comparant ensuite ces réponses aux informations obtenues au niveau national.
3. **Au niveau de l'école**, le processus est le même : voir si l'argent est arrivé, son montant et s'il correspond aux informations obtenues au niveau du district.

Ce travail ne sera possible que si le gouvernement mène une politique d'information ouverte et que vous avez accès aux données nécessaires. Dans le cas contraire, il faudra commencer par faire pression sur le gouvernement afin que les informations budgétaires soient transparentes et disponibles.

Il est important également de déterminer au cours de ce processus si l'argent parvient à l'école au moment voulu, à une période opportune de l'année scolaire. Il est très fréquent que les écoles ne perçoivent leur financement qu'à un moment avancé de l'année scolaire.

**Suivi des déboursements** : une autre forme de suivi se concentre directement sur les dépenses de l'école (mais des processus similaires peuvent être utilisés à d'autres niveaux). Il s'agit là de suivre les dépenses scolaires par rapport aux plans annuels et de s'assurer que l'argent est utilisé conformément aux plans ou que la réallocation des fonds obéit à des systèmes bien précis. Les activités à mener dépendront de qui vous êtes et de l'accès et l'influence dont vous disposez sur le processus de gestion du budget.

À bien des égards, le suivi budgétaire consiste à établir des contacts afin de partager les informations en permanence. La première chose à faire est de s'assurer que le budget scolaire est diffusé publiquement (voir l'exemple de l'Ouganda, page 102), par un affichage dans un lieu public et/ou par l'organisation de réunions générales de présentation des informations budgétaires. Il pourra alors s'avérer utile de développer un système de production de rapports réguliers, avec par exemple des réunions trimestrielles de présentation des dépenses budgétaires. Vous estimerez peut-être aussi qu'il est important de pouvoir accéder aux comptes bancaires de l'école pour s'assurer que les rapports reflètent fidèlement la réalité. Toutes ces réunions devraient constituer un cadre de discussion permettant de contester des dépenses imprévues et de discuter de toute modification du plan initial.

Parallèlement à ces réunions publiques, vous pourrez utiliser divers outils de suivi pour garantir une bonne tenue des dossiers et de la comptabilité. Les processus d'audit social (voir l'exemple de l'Inde) peuvent utilement contribuer à suivre les dépenses par rapport aux plans, tout en donnant l'opportunité de discuter de certaines questions comme le rapport qualité/prix. Ces processus entraînent fréquemment des discussions plus larges, par exemple, sur les politiques d'acquisitions et les tarifs (voir plus haut).

Mais le suivi budgétaire ne doit pas se limiter aux dépenses proprement dites. Il est important aussi d'étudier l'impact du budget. Par exemple, ce budget permet-il de fournir une éducation de qualité ? Quelles seraient les dépenses supplémentaires nécessaires ? Quel est l'impact du budget sur différents groupes de population ? Ce travail pourra s'appuyer sur des informations statistiques ou des témoignages personnels que vous collecterez auprès d'enseignants, d'apprenants et d'autres acteurs de l'éducation. Votre analyse pourra ensuite être utilisée pour une

campagne ou des activités de plaidoyer aux niveaux local ou national.

L'engagement dans le suivi budgétaire contribuera sans doute à renforcer les relations entre les parents et l'école, à développer le sentiment d'appartenance de la communauté et à accroître la responsabilité au niveau local. Vous pourrez aussi suivre d'autres contributions à l'éducation, notamment celles concernant les enseignants, les manuels, les repas scolaires, qui peuvent ne pas toujours figurer dans le budget scolaire mais constituent, néanmoins, des facteurs essentiels pour l'éducation (voir l'exemple du Bangladesh, page 112).

## EXEMPLE PRATIQUE

### BOLANGIR, INDE

En octobre 2001 à Bolangir, en Inde, ActionAid et Collective Action for Drought Mitigation ont organisé un audit social dans neuf villages de Jharnipalli. Le processus a démarré avec une représentation de théâtre de rue sensibilisant les habitants à leur droit à l'information en matière de services gouvernementaux. Grâce au soutien politique du receveur du district (*District Collector*), les fonctionnaires ont dû ouvrir leurs dossiers et fournir des informations complètes concernant les ordres de travaux et la comptabilité. Une équipe de bénévoles s'est chargée de les étudier avant de se rendre dans les villages pour vérifier si les travaux rapportés avaient effectivement été menés et si les populations locales avaient quelques preuves ou soupçons de corruption. Il était important d'encourager les villageois à participer au processus sans craindre les protestations. Les informations clés ont été rassemblées dans des tableaux clairs pour une séance de présentation. Le jour dit, plus de 2500 personnes étaient au rendez-vous. Pour la première fois, les habitants avaient la possibilité d'interroger directement les fonctionnaires et de dénoncer la corruption et la collusion. Suite à cela, le secrétaire du conseil local fut suspendu et une procédure pénale fut engagée contre lui.

## EXEMPLE PRATIQUE

### KENYA

Au Kenya, la coalition Elimu Yetu participe à des activités de suivi budgétaire depuis près de cinq ans. La coalition définit ainsi le suivi budgétaire : « *le processus consistant à contrôler, surveiller et suivre les dépenses publiques en vue de garantir l'efficacité et l'efficience des dépenses* ».

Le travail a commencé par une étude dans les districts de Narok et de Mwingi afin de comprendre d'où provenaient les ressources des écoles primaires et quel était le niveau de connaissance des budgets de l'éducation du district parmi la population. En découvrant que les parents couvraient les dépenses courantes, qu'ils ne savaient rien des budgets du gouvernement et que les questions de transparence et de responsabilité étaient contrôlées par une poignée de responsables d'écoles et de CGE, la coalition a décidé de poursuivre le travail et de renforcer les capacités des citoyens afin de leur permettre de surveiller et d'évaluer le budget.

Quatre modules ont été développés afin d'examiner les quatre étapes de l'établissement du budget (voir schéma page 98). Ces outils ont permis à une variété de participants concernés (fonctionnaires de l'éducation du district, CGE, parents, ONG, organisations communautaires et sponsors de l'école) de mieux comprendre le processus budgétaire et leur rôle dans ce cadre. Les modules contenaient également des outils permettant de suivre le déboursement et l'utilisation des fonds depuis le niveau national jusqu'aux écoles. Ces modules avaient été rassemblés dans un manuel de formation utilisé par les équipes régionales de tout le pays. Le premier impact de ce travail a été l'établissement de relations entre l'école et les parents au niveau communautaire. Les responsables d'école sont maintenant davantage soumis à des obligations de reddition de compte et les représentants communautaires ont pu faire du lobbying pour obtenir des financements spécifiques pour certains projets de développement des écoles. Les relations avec les médias ont également été développées et, grâce à ce travail et à la mobilisation des communautés, une place prioritaire a été accordée à l'éducation dans nombre de régions.

En janvier 2003, une politique d'éducation primaire gratuite a été instaurée au Kenya. En même temps, des comptes bancaires ont été ouverts pour les écoles. L'argent était alors transféré directement du gouvernement national à l'école pour payer tous les supports pédagogiques et d'apprentissage (les salaires des enseignants sont payés séparément). Face à la gestion de ces budgets considérables, les écoles ont été confrontées à un nouveau défi. En s'appuyant sur une expérience préalable de suivi budgétaire, le conseil national des églises du Kenya (NCK) a développé une initiative de renforcement des capacités visant à donner aux CGE et à la communauté locale les moyens de gérer ce budget.

NCK a organisé un atelier de formation de trois jours pour deux animateurs par division. Ceux-ci étaient des travailleurs communautaires ou des membres d'organisations communautaires ayant effectué au moins huit ans d'études. Ils devaient être intéressés par le travail communautaire, jouir du respect de la communauté et posséder de bonnes aptitudes à la communication. À côté du processus budgétaire, la formation incluait des discussions sur les politiques d'éducation gratuite et sur les valeurs et principes en œuvre dans le suivi budgétaire. Les animateurs étaient ensuite chargés de former les CGE de leur région, de soutenir de façon informelle les parents (diffusion d'informations sur les droits des enfants et la politique de l'éducation primaire gratuite), de suivre les écoles et d'y effectuer des visites d'appui. Fin 2004, 990 membres des CGE avaient participé à la formation et les communautés participaient activement au suivi de l'éducation primaire gratuite dans cette région.

## Influencer le budget

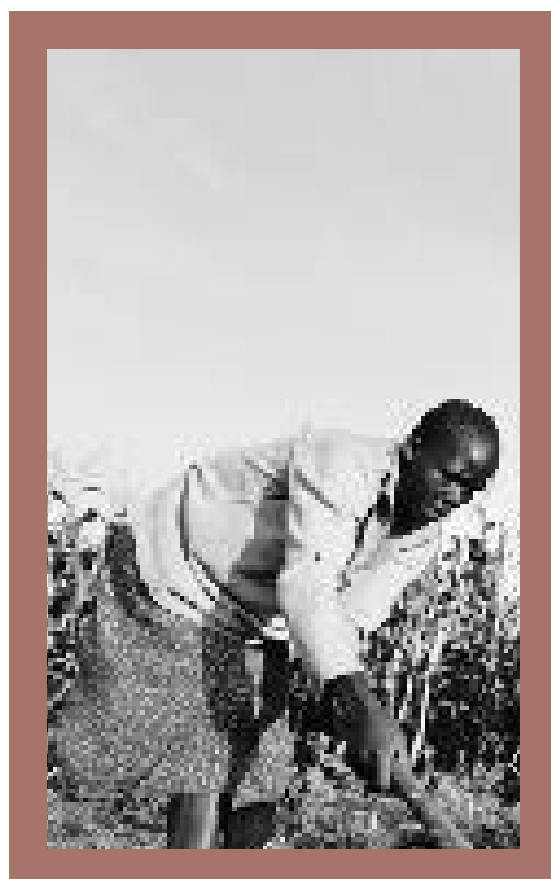
En fonction du contexte, des résultats des processus d'analyse et de suivi du budget et de l'axe de travail, les actions possibles peuvent varier considérablement :

- Réalisation de budgets alternatifs (pour influencer le processus de formulation) ;
- Production et analyse de statistiques (pour informer le processus budgétaire et surveiller son impact) ;
- Influence sur le cycle budgétaire (pour créer un plus grand espace de participation pour la société civile).

### Réalisation de budgets alternatifs :

L'axe et le déroulement de cette activité seront différents si vous travaillez avec un groupe qui est formellement impliqué ou non dans le processus budgétaire. Plus précisément, si vous travaillez avec le CGE, dont le mandat inclut la gestion du budget, il s'agira avant tout de s'assurer que le processus d'allocation budgétaire « tient la route », c'est-à-dire qu'il se base sur des informations fiables, qu'il respecte les plans et les priorités de l'année, qu'il est prévisible, limité dans le temps et transparent. Il sera peut-être plus difficile de s'assurer que le budget est conçu en faveur des pauvres, qu'il contribue à la réalisation des droits à l'éducation et dans l'éducation. Pour cela, il faut comparer le budget à une étude de bonne qualité sur le nombre d'enfants scolarisés ou non, identifier les obstacles qui empêchent les enfants d'accéder à l'école et comprendre les ingrédients nécessaires à une éducation de qualité (voir **Chapitres 1 et 5**). Toutes ces informations devront être ramenées aux besoins et à l'environnement des différents groupes exclus (voir **Chapitre 2**). En examinant le budget sous cet angle, le groupe peut également prendre conscience de l'insuffisance des revenus. Questions clés : L'argent disponible suffit-il à assurer une éducation de qualité ? Si vous aviez plus d'argent, comment le dépenseriez-vous ? Quels sont les coûts relatifs des différentes contributions à l'éducation ? Quels sont les éléments nécessaires à une éducation de qualité ? Il sera peut-être nécessaire d'exercer des pressions sur le bureau de l'éducation du district ou le gouvernement national pour obtenir une meilleure allocation. Il sera important aussi de prendre en compte les obstacles qui restreignent les dépenses gouvernementales consacrées à l'éducation (voir la section sur le FMI, page 122).

Si vous travaillez avec un groupe qui n'est pas directement impliqué dans le processus de gestion budgétaire (par exemple, un groupe de mères, un cercle *Reflect*, une association de parents ou un groupe d'élèves), vous devrez aussi trouver des stratégies pour influencer le processus budgétaire formel. Si vous avez de bonnes relations avec l'école, vous pourriez notamment développer les processus d'information et de responsabilisation pour permettre à l'ensemble de la communauté de participer au processus de production du budget. Si les relations ne sont pas bonnes, vous pourriez plutôt utiliser divers outils de plaidoyer, afin de sensibiliser la communauté locale au processus budgétaire et vous rapprocher des autres organes locaux les plus appropriés (gouvernement local, organisations communautaires, médias). La pression dans ce cas sera exercée sur les CGE et les autres décideurs afin qu'ils ouvrent le processus budgétaire.





## ACTIVITÉ

### ▶▶ À populations différentes, priorités différentes

Les participants à un atelier au Nigeria ont été répartis par groupes et invités à imaginer qu'ils formaient une famille, chacun jouant le rôle de l'un des membres de la famille. Un salaire de base leur a été attribué avec une liste d'objets domestiques à budgétiser. Le groupe devait établir les priorités et, dans une deuxième phase plus difficile de l'exercice, il devait choisir entre le financement de l'éducation de sa fille ou le traitement antituberculeux de la grand-mère.

Cet exercice permet aux participants de comprendre que des angles de vue différents ont des répercussions différentes sur le budget et que les décisions à prendre sont difficiles. Il peut être étendu à l'analyse des choix à faire dans un budget scolaire. Les participants peuvent réfléchir depuis leur perspective (enseignant, chef de village, mère, père, fille, etc.) et discuter des différents groupes et des divers éléments dont ils ont besoin (logements des enseignants, manuels des enfants, sanitaires des filles, accès des enfants handicapés, supports pédagogiques alternatifs, formation complémentaire des enseignants, éducation au VIH, repas scolaires, etc.), puis débattre entre eux en vue de confectionner le meilleur budget scolaire possible – en décidant de ce qui est juste et qui permet d'établir le budget le plus solide.



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## ACTIONAID BANGLADESH

Engagé dans le travail sur le budget depuis près de cinq ans, ActionAid Bangladesh soutient des « groupes de surveillance des écoles » qui développent des plans scolaires et des budgets alternatifs et établit ensuite des relations avec le gouvernement afin de respecter les contraintes budgétaires. Le budget scolaire est considéré ici en incluant les contributions financières et non financières, telles les enseignants et les manuels qui ne sont pas budgétisés au niveau de l'école. Cela permet aux communautés de discuter de la gamme de contributions apportées à leur école, ce qui est très important lorsque l'on envisage les budgets en relation avec la qualité de l'éducation. Le budget scolaire est souvent très réduit, il provient principalement des fonds versés par les parents ou les tuteurs et sert à couvrir des frais supplémentaires comme les agents de sécurité, les jardins de l'école ou l'entretien des bâtiments. C'est pourquoi l'appréhension du budget en termes purement financiers peut s'avérer incomplète.

Le projet a été mené avec le soutien de quelques « analystes budgétaires au niveau local », formés par l'équipe du projet à l'analyse budgétaire et aux liens entre l'école, les budgets nationaux et la politique de l'éducation. Ces analystes ont pu développer un processus similaire au niveau local. En prenant l'exemple de l'analyse d'un budget familial (pour illustrer le fait que tout le monde fait des budgets dans sa vie), les analystes ont examiné avec les membres de la communauté les biens que possédait l'école (qualité des bâtiments, enseignants, taille des classes, nombre d'heures de contact, etc.). Un exercice d'imagination a ensuite permis aux parties concernées de décrire l'école de leurs rêves. En comparant les biens actuels et les contributions nécessaires pour réaliser l'école de leurs rêves, le groupe a pu identifier les carences et développer des plans pour combler les lacunes. A partir de là, les groupes de surveillance des écoles ont été capables de préparer des plans annuels pour leur école et de demander le budget requis au gouvernement.

Ce projet a eu des résultats plus ou moins positifs. Il a clairement permis de raviver le comité de gestion des écoles et d'impliquer fortement les parents dans la vie scolaire. Les liens entre les parents et les enseignants se sont renforcés, les parents soutiennent davantage les enseignants et comprennent mieux leurs capacités, leurs connaissances et leur engagement à l'égard de l'éducation. Ils sont aussi bien plus conscients des relations entre le paiement des impôts et le droit à l'éducation, comme l'illustre le commentaire suivant :

*« Nous payons des impôts au gouvernement ; nous versons également des taxes supplémentaires en achetant les produits de première nécessité mais le gouvernement ne s'intéresse pas à notre droit à l'éducation... Nous ne demandons pas grand-chose, mais le gouvernement ne s'acquitte pas de ses obligations de base... le gouvernement doit insister sur l'éducation primaire pour tous, la faciliter et la garantir. »*

Des parties prenantes de l'école primaire de Chakuria

Toutefois, l'exemple de l'école Chitmorom illustre les limites de cette approche. Dans ce cas, il était apparu nécessaire d'embaucher deux enseignants supplémentaires, mais la politique gouvernementale ne le permettait pas. Le groupe avait aussi conclu qu'il fallait une nouvelle salle de classe, mais cette même politique empêchait sa construction. Le groupe de parents s'est malheureusement démotivé et a abandonné sa campagne pour l'obtention d'un enseignant et d'une salle de classe supplémentaires. Le travail avait été focalisé sur l'action au niveau local et le gouvernement local ne pouvait pas répondre aux revendications du groupe. Les personnes impliquées ont réalisé qu'il était nécessaire de relier les activités locales de plaidoyer au plaidoyer national : *« il est difficile d'obtenir des changements politiques uniquement par des initiatives de plaidoyer au niveau local ; la communauté a senti qu'il fallait se tourner vers un organe régional ou national pour appuyer la demande locale »*. Il aurait fallu que le projet s'accompagne d'une étude et d'une compréhension de la scène politique nationale avant de s'embarquer dans l'exercice d'imagination de l'école idéale. Cela aurait permis à ActionAid Bangladesh de soutenir le groupe plus activement et de l'aider à mieux cibler ses plans d'action.

## Une avancée possible ?

Dans le cadre de cette initiative, ActionAid Bangladesh a produit un bulletin d'informations relatant les expériences des différents groupes de surveillance des écoles, qui a été distribué à toutes les écoles impliquées dans le projet. Ce bulletin a servi d'outil d'apprentissage, en donnant aux gens des idées et de l'inspiration sur la manière de faire avancer leur action ; il a aussi permis de reconnaître le travail innovant et passionnant réalisé par certains et de les en féliciter.

Quelques mois plus tard, ActionAid Bangladesh, dans le cadre d'une autre initiative, a coordonné plusieurs études visant à comprendre l'impact des politiques du FMI sur la réalisation des OMD (comme dans les exemples cités plus loin, page 89 126). Ces recherches ont montré que les conditionnalités de prêts convenues avec le FMI avaient empêché le gouvernement national du Bangladesh d'augmenter ses dépenses publiques. Ces informations complémentaires permettent de mettre en perspective les problèmes rencontrés au niveau de la politique gouvernementale dans le cadre de l'expérience de Chitmorom. Le gouvernement ne pouvait pas recruter les enseignants supplémentaires ni financer la construction de la salle de classe à cause des restrictions sur les dépenses publiques. De nouvelles cibles et un nouvel axe de campagne et de plaidoyer sont alors apparus. ActionAid Bangladesh a utilisé le bulletin d'information et ses relations avec les groupes communautaires pour renforcer la mobilisation et impliquer les populations dans la campagne visant à trouver solution aux facteurs macroéconomiques qui entravent la réalisation de l'éducation pour tous.

(Pour des explications complémentaires sur le FMI, voir plus loin page 122).

## Production et utilisation de statistiques sur l'éducation :

Les statistiques peuvent contribuer de nombreuses façons au travail sur le budget. Elles documentent les prises de décision et illustrent l'impact du budget. Elles montrent aussi quelles sont les conséquences que peuvent avoir sur un budget des changements de circonstances, par exemple, si les enfants exclus sont scolarisés. Elles peuvent servir à étayer un point de vue ou éclairer un contexte particulier. Les statistiques constituent un outil utile pour les activités de campagne et de plaidoyer.

Production de statistiques : Au niveau local, les matériels visuels participatifs constituent des outils très utiles pour produire des statistiques (voir encadré page suivante). Toutefois, avant de réaliser des statistiques, il est important de se poser quelques questions :

- **Quelles sont les statistiques importantes et pertinentes pour la défense de l'éducation ?**
- **Comment collecter ces informations ?**  
Devons-nous parler à quelqu'un ? Avons-nous ces informations sur place ? Que devons-nous faire d'autre pour accéder aux informations ?
- **Comment mesurer ce que nous collectons ?**  
Quels indicateurs utiliser ? Quelles données seront fiables ? Jusqu'à quel point décomposer les données ?
- **Comment présenter ces informations ? À qui ?**  
Quel est le format le plus efficace pour les présenter ? Quelles catégories utiliser ?

**Utilisation des statistiques :** Les statistiques produites localement peuvent être utilisées pour montrer la situation réelle et les besoins d'investissements complémentaires dans l'éducation. Elles peuvent aussi faire ressortir l'impact du budget actuel de l'éducation sur la communauté locale, sur les contributions du gouvernement et celles des parents. Elles peuvent illustrer les avantages d'une politique donnée sur une autre, par exemple :

*« Si nous investissons dans un bloc sanitaire pour les filles, nous aurons 50 filles en plus à l'école, mais si nous dépensons l'argent pour du matériel de sport, nous n'augmenterons pas le nombre de filles à l'école ».*

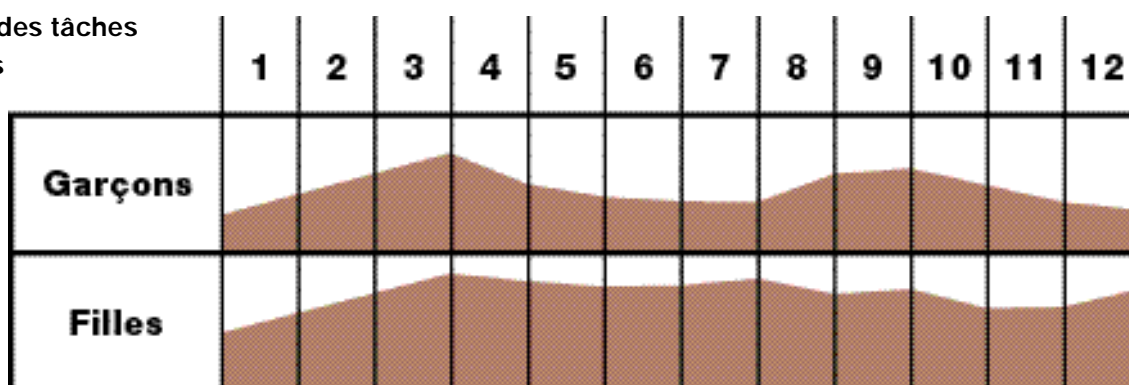
Il peut être utile aussi d'utiliser des statistiques émanant d'autres sources, afin de voir comment elles

présentent la réalité locale et d'établir des comparaisons avec d'autres communautés. Le rôle de l'organisation de mise en œuvre ici consiste à aider les populations locales à accéder aux données statistiques. Ces informations peuvent être utiles pour des activités de lobbying et de plaidoyer et de mobilisation de la communauté locale. En faisant ressortir les différents niveaux d'investissement dans l'éducation et en les comparant aux données sur l'achèvement de l'éducation, ou à des indicateurs de la démographie et de la pauvreté au niveau local, on peut appuyer les revendications demandant davantage d'investissement local dans l'éducation. Des photos et des graphiques peuvent être utilisés pour illustrer les divergences dans les allocations budgétaires (par exemple, le gouvernement dépense une somme X par enfant dans ce district, mais le

montant dépensé dans un autre district s'élève à Y). Il faut aussi analyser ce que peuvent cacher les données. Par exemple, elles peuvent montrer que le ratio enseignant/élèves est de 1:30 dans une certaine région, alors que des recherches complémentaires révèlent que seuls 50 % des enfants sont scolarisés. Ce type d'analyse peut servir à mobiliser la communauté dans sa lutte pour le droit à l'éducation, tout comme pour des activités de plaidoyer plus larges ciblant le gouvernement.

Les statistiques sont utiles également pour suivre les budgets de l'éducation et évaluer leur impact (pour en savoir plus sur l'utilisation des statistiques, voir niveau national).

### Calendrier des tâches des enfants



### Utiliser des supports visuels de DPR

- Une *Carte de l'accès à l'éducation* peut être utilisée pour recueillir des informations concernant le nombre d'habitations dans la zone et le nombre d'enfants, décomposés par sexe, âge, origine ethnique ou tout autre facteur pertinent, en mettant en lumière ceux qui sont scolarisés ou non. La carte pourrait aussi servir à cataloguer les écoles et à calculer les distances, les moyens de transport disponibles, etc.
- Un *Calendrier des tâches des enfants* permettrait de recueillir des informations statistiques sur les tâches quotidiennes des enfants et sur leur présence à l'école ; les répercussions sur la fréquentation de l'école, de la distribution des tâches en fonction du sexe, du travail saisonnier, de la maladie ou des conditions climatiques.
- Un *Tableau des équipements scolaires* servirait à examiner quels sont les supports pédagogiques et d'apprentissage disponibles, le nombre de salles de classe, d'enseignants, de pupitres, d'installations sanitaires, etc. et de calculer le taux d'équipement par enfant dans l'école.



### **Influence sur le cycle budgétaire :**

Comme indiqué plus haut, dans certains contextes, le budget scolaire repose parfois sur un processus relativement secret. Il est possible que très peu de décisions soient prises au niveau de l'école, soit parce que le budget est déterminé au niveau national, sans grande flexibilité, soit parce que les fonds disponibles sont très réduits. Parfois aussi, les décisions sont prises par le chef d'établissement sans grande consultation ou participation du personnel, des élèves ou des parents. Dans ce cas, l'action reposera sur les discussions et les conclusions liées à l'analyse du processus budgétaire. Elle pourra notamment inclure une cartographie du cycle budgétaire identifiant les créneaux dans lesquels le groupe estime avoir le droit de s'impliquer. Ce sera par exemple le droit de présenter des budgets alternatifs pendant la procédure d'allocation, celui d'être informé de la promulgation du budget ou d'accéder aux informations permettant de suivre les dépenses et l'impact. Le groupe devra ensuite déterminer qui influencer pour concrétiser ces droits : s'agit-il de l'école elle-même, de la communauté dans son ensemble, du gouvernement local, du bureau de l'éducation du district, voire du gouvernement national ? Les idées relatives à la participation des citoyens, présentées dans le **Chapitre 4** contribueront à cette action.

### **Établir un lien entre le travail mené aux niveaux local et national**

Dans la section précédente, nous nous sommes concentrés exclusivement sur le travail local autour du budget scolaire, mais il faut en parallèle constamment établir un lien entre ce travail local et celui effectué au niveau national. Il existe deux façons de procéder : en partageant les informations et l'analyse nationales avec le niveau local et en utilisant les preuves émanant du niveau local pour soutenir les activités nationales de campagne et de plaidoyer.

### **Traduire les informations nationales pour travailler en local**

Les acteurs travaillant au niveau national ont accès à bien plus d'informations budgétaires que ceux qui interviennent au niveau local, à travers des documents écrits, des réunions et des contacts avec des fonctionnaires et représentants du gouvernement, des organisations de la société civile, des universitaires et des journalistes, ainsi que par leurs relations internationales. Ce pouvoir et cet accès à l'information créent-ils des responsabilités et des opportunités ? Comme nous l'avons vu dans l'exemple du Bangladesh plus haut, il peut arriver que l'analyse et l'action au niveau local soient restreintes ou mal ciblées par manque d'informations. Comment un groupe local peut-il suivre un budget s'il ne connaît pas le montant supposé arriver à l'école ? Quelles revendications peut-il présenter à l'école ou au gouvernement local s'il ne sait pas quels droits sont inclus dans la politique nationale de l'éducation ? Comment les populations peuvent-elles décider des actions à mener et des organismes à cibler si elles ne savent pas qui détient le pouvoir et où les décisions sont prises ?

Les allocations budgétaires nationales ont un impact direct au niveau local et la politique nationale de l'éducation détermine le niveau de participation locale dans l'allocation et la gestion des ressources. Les populations locales doivent connaître ces informations pour placer leurs discussions dans le contexte approprié. De plus, elles doivent savoir à quel moment et par qui sont prises les décisions concernant le budget afin de cibler leur analyse et leur action de façon opportune et efficace. Les organisations et les coalitions travaillant au niveau national devraient continuellement réfléchir pour voir quelles informations sont utilisables localement et comment les rendre accessibles aux groupes locaux. En produisant des versions simplifiées des informations budgétaires ou des politiques de l'éducation, les groupes du niveau national peuvent contribuer à approfondir et à renforcer l'analyse et l'action au niveau local.



## Utiliser les informations locales dans le travail national

Ce flux d'informations circule dans les deux sens. Le transfert des informations locales au niveau national constitue un processus essentiel et très utile. Les discussions et l'analyse au niveau local peuvent illustrer l'impact d'une politique ou d'un budget et rendre concret des arguments qui, sans cela, seraient restés purement théoriques. En rassemblant les budgets alternatifs de plusieurs écoles, on peut mettre en évidence les préférences locales en matière d'investissement. Des preuves statistiques peuvent montrer qui sont les véritables bénéficiaires d'un budget ainsi que les conséquences d'un plan précis de dépenses sur les différents groupes. Les

procédures de suivi budgétaire permettent de déceler le moment où l'argent disparaît du système et les informations locales peuvent servir à quantifier les investissements nécessaires pour réaliser l'éducation pour tous. En outre, les discussions et l'analyse locales peuvent faire ressortir de nouveaux problèmes qui n'avaient pas été envisagés au niveau national, suggérer de nouvelles priorités pour les activités de campagne ou dévoiler des besoins de recherches complémentaires. C'est particulièrement important pour certains points, comme les politiques d'acquisition et la relance des marchés locaux, qui ne sont généralement pas pris en compte par les groupes de défense de l'éducation.

## ►► Jargon budgétaire courant

L'utilisation d'une terminologie et d'un jargon spécifiques servent souvent à faire de la mystification et à créer la confusion, empêchant ainsi les populations de s'intéresser aux budgets. Voici quelques termes courants :

- **Budget** : déclaration des recettes et des dépenses prévues sur une période donnée. Le budget public correspond aux recettes et dépenses d'un gouvernement.
- **Budget déficitaire** : les dépenses sont plus élevées que les recettes (lorsque les recettes dépassent les dépenses, le budget est dit excédentaire).
- **Budget équilibré** : les montants des recettes et des dépenses sont identiques.
- **Budget établi en fonction des besoins** : un budget qui prend en compte les différents besoins des différents groupes de population.
- **Dépenses** : montant financier alloué à un élément spécifique du budget (ou réellement dépensé).
- **Dépenses courantes** : dépenses régulières consacrées, par exemple, aux salaires des enseignants ou aux repas scolaires.
- **Dépenses d'investissement** : dépenses consacrées à l'infrastructure et aux matériels investis, qui existeront au-delà de la période du budget.
- **Exercice budgétaire** : le budget couvre douze mois de l'année, variables selon les pays - souvent du 1er avril au 31 mars.
- **Lignes budgétaires** : les différents éléments d'un budget, par exemple, les salaires ou la formation des enseignants, l'infrastructure.
- **Redistributif** : Les dépenses d'un budget sont réparties différemment à partir des recettes ; cette approche se fonde généralement sur une démarche de justice sociale, c'est-à-dire que les riches contribuent davantage aux recettes tandis que les dépenses sont ciblées sur les pauvres.
- **Régressif** : Les pauvres paient relativement plus d'impôts que les riches (alors que dans un impôt progressif, les riches paient davantage que les pauvres).
- **Revenu** : les recettes, c'est-à-dire l'argent qui entre dans le budget ; le revenu d'un budget gouvernemental provient des impôts, des services (payants), des investissements, des prêts et des subventions ou des aides.
- **Taxes/Impôts** : somme d'argent à payer pour un élément donné. L'impôt direct, ou impôt sur le revenu, correspond au revenu (ou au salaire) d'une entreprise (ou d'un individu). Les taxes indirectes ou taxes sur la valeur ajoutée correspondent aux taxes sur les biens et les services et incluent aussi les taxes d'importation et d'exportation.

# Agir au niveau national

Le travail au niveau national reflète le travail local, mais il se concentre inévitablement sur des activités d'influence, de suivi et d'analyse du budget national. Les différents aspects concernant le budget ont déjà été largement traités dans la section sur le niveau local ; cette partie s'intéresse à certaines questions spécifiques que vous pourrez rencontrer en travaillant sur le budget national et approfondit les moyens d'analyser et de produire des statistiques.

## Analyse budgétaire, suivi et influence

Il est bien connu que les documents du budget national sont difficiles à comprendre. Ils comportent souvent plus d'une centaine de pages remplies de chiffres, de symboles, de références croisées et de jargon spécialisé. Savoir par où commencer est déjà terriblement compliqué.

Dans une première étape importante, vous devrez déjà déterminer si les compétences requises existent au sein de votre organisation, ou si vous devez travailler en partenariat avec une autre organisation ou engager un consultant. Il existe dans de nombreux pays des organisations universitaires ou de recherches spécialisées dans l'analyse budgétaire et il est parfois plus efficace de se rapprocher de ces organisations plutôt que de développer l'expertise nécessaire en interne. Mais, même si vous décidez de faire réaliser le travail d'analyse par des experts budgétaires, il demeure important de comprendre les processus principaux et la terminologie d'un budget afin d'être en mesure de discuter de l'analyse budgétaire réalisée par vos partenaires et de pouvoir l'utiliser dans vos activités de plaidoyer et d'influence.

## Élargir la base de taxation ?

Pour que l'éducation puisse être dispensée gratuitement, il faut que le gouvernement dispose de revenus adéquats, ce qui dépend en définitive de la base de taxation retenue. La taxation est un processus très complexe et il est particulièrement difficile d'organiser une campagne exigeant un élargissement de la base de taxation. Il faut cependant étudier les différents moyens permettant d'élargir cette base. Ils doivent se focaliser sur des systèmes progressifs de taxation garantissant aux populations défavorisées qu'elles ne vont pas, au bout du compte, payer un prix disproportionné pour leur éducation. Il est recommandé de se rapprocher d'experts en finances publiques pour réfléchir aux implications des différents systèmes de taxation, voir à quoi correspond un système juste et redistributif, comment le système peut favoriser les pauvres tout en procurant des recettes suffisantes, etc. Il sera important aussi d'identifier comment organiser une campagne pour augmenter les recettes du gouvernement par le biais de la taxation d'une façon acceptable par l'ensemble de la population.

Pour comprendre le budget national, il est intéressant de commencer par évaluer son impact direct sur chacun d'entre nous. Cela dépendra de notre âge, de notre sexe, de notre éducation, de notre situation géographique, etc. En réfléchissant à ces différents aspects et en remplissant un formulaire (comme celui ci-dessous), les participants pourront réfléchir aux répercussions du budget sur leur vie, en fonction de leur identité et de leur occupation. Ils pourront noter le degré de l'impact et donner des exemples pour chaque catégorie. Dans cet exercice, la réflexion générale portera sur l'étendue de l'impact du budget sur chaque personne, ce qui les a surpris et les ressemblances et différences à l'intérieur du groupe.

	Age	Santé	Sexe situation	Citoyenneté	Emplacement géographique	Profession	Valores
Remarques sur mon identité							
Impact du budget public							
Exemple d'impact							

L'analyse du budget peut se faire selon une perspective large ou plus étroite et inclure notamment les éléments suivants :

- analyse de l'ensemble du budget au niveau des dépenses globales par secteur (en comparant, par exemple, les dépenses consacrées à l'éducation, à la santé ou à la défense) ;
- analyse détaillée d'un secteur spécifique (comparaison entre les dépenses pour l'éducation primaire avec celles dévolues à l'enseignement secondaire ou supérieur) ;
- suivi des évolutions du budget d'année en année (quelle est la priorité relative accordée à l'éducation cette année par rapport à l'an passé ?) ;
- analyse de groupes particuliers (quel sera l'impact d'une ligne budgétaire particulière sur l'éducation des filles ?).

Vous déciderez de l'axe de votre analyse budgétaire en fonction de plusieurs facteurs : objectif et calendrier de votre travail, relations avec le gouvernement, accès aux informations. L'analyse budgétaire peut contribuer à influencer les processus de formulation du budget, à faire connaître le budget proprement dit ou à évaluer son impact.

*Agir à partir de l'analyse du budget* : Dans l'utilisation des résultats du travail d'analyse ou de suivi du budget, il importe de savoir clairement qui sont les groupes ou les individus qui possèdent le pouvoir d'influencer ce budget. Le pouvoir est un concept relatif et quelqu'un de puissant dans une certaine situation ne le sera pas dans une autre (ou se sentira incapable d'utiliser son pouvoir). Il est important aussi de comprendre ce qui confère du pouvoir à cette personne, car cela influencera votre démarche et votre travail de plaidoyer sur le budget. Exemple : le gouvernement pourra peut-être établir les priorités de dépenses entre les différents secteurs, mais peut ne pas avoir le sentiment d'avoir le pouvoir d'augmenter les dépenses sociales (voir le rôle du FMI, page 123) ; en conséquence, vous pourrez, avant tout, exercer des pressions visant à une répartition différente entre les secteurs et collaborer avec le gouvernement pour voir pourquoi et comment il pourrait renégocier certaines politiques macroéconomiques avec le FMI. Par ailleurs, les médias ont le pouvoir de sensibiliser l'opinion publique aux questions budgétaires, ce qui pousse indirectement le gouvernement à agir. Il pourra s'avérer utile de diffuser les conclusions de votre analyse budgétaire auprès des médias sous forme d'un communiqué de presse ou lors d'une manifestation à forte visibilité pour les encourager à soutenir vos principales revendications.

## EXEMPLE PRATIQUE

### MALAWI

Une initiative menée au **Malawi** s'est intéressée aux tendances annuelles des dépenses consacrées au secteur de l'éducation. L'analyse approfondie a notamment fait ressortir le fait que, même si les fonds alloués au secteur de l'éducation avaient augmenté en 2002/03, leur pourcentage en quote-part du budget avait baissé. La Coalition de la société civile pour l'éducation de base de qualité (CSCQBE) a engagé une large série d'activités autour du budget national. En suivant les dépenses réelles tous les mois, la coalition peut déterminer si le gouvernement remplit ses engagements vis-à-vis du budget approuvé. Ce suivi est complété par un dialogue régulier avec des parlementaires dans le cadre du comité parlementaire sur l'éducation. Le comité reçoit les commentaires sur les résultats du suivi et participe également au développement des outils de suivi, ce qui lui permet de comprendre les résultats et de se les approprier. Ce travail de suivi budgétaire s'est aussi étendu jusqu'au niveau local, où il s'est penché sur les fonds perçus par différents districts. Cette action est cruciale car elle met en lumière les inégalités de financement entre les districts. Malheureusement, il a été difficile d'impliquer les médias dans ce processus dans la mesure où les questions d'éducation ne sont pas prioritaires pour eux. La coalition espère pouvoir renforcer durablement les compétences des médias à l'avenir pour leur donner les moyens d'analyser ces questions en profondeur.

## Exploitation des statistiques

Les statistiques constituent un outil utile pour donner du poids à vos arguments et vous aider à formuler clairement les points essentiels. Elles peuvent aussi contribuer à l'analyse, en particulier, si vous comparez l'impact d'une même politique sur différentes régions ou la situation de l'éducation dans différents endroits. Elles peuvent vous aider à développer une analyse du budget en fonction du genre ou du point de vue d'un groupe particulier : minorité ethnique ou linguistique, élèves ou personnes handicapées...

Il peut également s'avérer très utile de pouvoir accéder à d'autres statistiques (produites par le gouvernement, des universitaires, des bailleurs ou des groupes de la société civile) pour analyser un point donné, ou pour soutenir votre analyse des allocations budgétaires, de leur exécution et de leur impact. Ce n'est qu'en établissant des corrélations entre les allocations budgétaires et des informations démographiques fiables que nous pourrions commencer à comprendre les niveaux de dépenses consacrées à l'éducation et l'impact potentiel d'un budget.

► Selon Denise Lievesley de l'**Institut des statistiques de l'UNESCO**, il est bien connu que les pays tripatouillent les statistiques pour faire croire qu'ils sont proches des objectifs internationaux. Un exemple de manipulation statistique concerne les chiffres d'inscription dans les écoles. Ces statistiques fournissent des indications incroyablement imprécises sur les taux de fréquentation. Elles sont établies en fonction des inscriptions effectuées en début d'année scolaire et ne prennent pas en compte la fréquentation réelle. Comme beaucoup d'enfants redoublent, le taux brut d'inscription dépasse souvent les 100 %. Une autre manipulation a trait aux dépenses nationales en faveur de l'éducation primaire. Si les chiffres n'incluent pas la source des dépenses (par exemple, le gouvernement, des bailleurs, des ONG, des parents), il est impossible d'analyser les niveaux réels de dépense pour l'éducation.

Il faut, toutefois, admettre que les statistiques sont notoirement sujettes à caution. Même lorsqu'elles sont présentées comme neutres, elles sont toujours hautement politiques et peuvent dissimuler tout autant que dévoiler. Avant de travailler avec des statistiques produites par d'autres acteurs, vous devez vous poser les questions suivantes :

- Qui a recueilli ces statistiques ? Quels sont les préjugés éventuels de ce groupe ?
- Que montrent ces statistiques et pourquoi ont-elles été établies ? La réponse ici peut être purement descriptive (par exemple, « taux d'inscription ») ou plus analytique (« parce que les taux d'inscription ont grimpé »).
- Quelle est la pertinence des statistiques par rapport à ce dont nous avons discuté ?
- Quelles comparaisons pouvons-nous faire ?
- Quelles catégories ont été choisies dans les statistiques ?
- Qu'est-ce qui a été mis de côté ?
- Qui a déterminé les catégories ? Quel a été l'impact de ces définitions sur les chiffres recueillis ?
- Comment les informations ont-elles été recueillies ?
- Quels types de décisions ont présidé à l'élaboration des statistiques ? Quelles hypothèses ?
- Les statistiques sont-elles neutres ? Que mettent-elles en évidence ? Que masquent-elles ?
- Quel est leur degré de précision ? Mettez-vous en doute certains aspects ?
- Comment pourraient-elles être utilisées par différents acteurs ? Pourraient-elles servir à des activités de plaidoyer, de suivi, de campagne ou pour construire des alliances ?

En raison de cette absence de fiabilité, il est souvent recommandé de produire vos propres statistiques, qui peuvent être utilisées pour contester les données produites ailleurs ainsi que pour approfondir votre compréhension. Bien entendu, les statistiques que vous produirez seront sujettes aux mêmes critiques. Il importe de faire preuve d'ouverture et de transparence sur les méthodes utilisées et les hypothèses avancées et de relever les lacunes d'informations en soulignant les points que vous ne pouvez pas analyser à partir des informations dont vous disposez. Il est utile d'accéder à des statistiques recueillies sur une période longue (plus de cinq ans), car vous pourrez mieux évaluer leur exactitude.

## Contester les statistiques gouvernementales – utilisation de bulletins scolaires :

En 2005, le Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes, l'ASPBAE, a réalisé un « bulletin scolaire » analysant comment 14 pays en voie de développement de la région Asie-Pacifique honoraient leur engagement en faveur de l'éducation pour tous. Ils ont utilisé cinq indicateurs clés pour suivre :

- a. La situation de l'éducation de base ;
- b. La détermination de l'État à abolir les frais de scolarisation et à agir pour la gratuité de l'éducation ;
- c. La qualité des contributions dans l'enseignement primaire (formation des enseignants et coûts par élève) ;
- d. La capacité du système éducatif à favoriser l'égalité entre les sexes ;
- e. Les différences existant ou non dans les résultats éducationnels des différentes strates de la société (équité globale).

Pour réaliser le rapport, l'ASPBAE a utilisé les données les plus récentes du Rapport mondial de suivi de l'EPT publié par l'UNESCO ainsi que des données provenant de rapports gouvernementaux, de recherches universitaires et d'enquêtes internationales, en comparant le cas échéant ces données avec des rapports parallèles établis par la société civile et en émettant un éventail d'hypothèses (indiquées dans le rapport) pour combler les données

manquantes. Le rapport qui en résulte intitulé « Doit mieux faire » (« *Must do better* ») montre des résultats médiocres pour 11 pays sur 14, qui n'atteindront pas les OMD en 2015, sauf à investir immédiatement pour transformer radicalement la situation. Le rapport a été largement diffusé dans des communiqués de presse et des opérations de lancement de la publication et est disponible sur Internet.<sup>22</sup> C'est un exemple qui illustre parfaitement les moyens de simplifier des données complexes et de les présenter de manière à présenter clairement les messages essentiels.

## S'appuyer sur les statistiques pour soutenir vos arguments :

S'il convient de prendre en compte les problèmes potentiels liés aux statistiques, il importe aussi de reconnaître leur utilité. En effet, la comparaison de statistiques établies pour des buts différents peut engendrer de nouvelles perspectives. C'est ce qui s'est produit avec un travail effectué par ActionAid, qui a étudié l'impact du plafonnement de la masse salariale<sup>23</sup> dans 23 pays dont les plans d'éducation ont été approuvés par l'Initiative Fast-Track (voir section sur le FMI pour en savoir plus).

Le tableau de droite présente 23 pays, le nombre d'enfants non scolarisés, le ratio enseignant/élèves actuel et le nombre d'enseignants supplémentaires requis pour atteindre l'Objectif du millénaire pour le développement concernant l'éducation primaire universelle (c'est-à-dire le nombre d'enseignants supplémentaires requis pour scolariser tous les enfants avec un ratio enseignant/élèves de 1:40, correspondant aux normes internationales minimales). Ces chiffres sont ensuite repris dans la perspective de l'existence d'une limitation de la masse salariale (résultant d'un accord de prêt avec le FMI) dans chaque pays. Les statistiques permettent de comparer les pays et d'illustrer l'impact de la limitation dans les divers pays. Le tableau montre que 16 407 000 enfants sont exclus du système scolaire dans les 23 pays (parmi eux, 7 926 000 au moins sont des filles, mais tous les pays n'ont pas fourni de données ventilées par sexe). Actuellement, le ratio enseignant/élèves dépasse les 40 élèves par enseignant dans 9 de ces pays. Si tous les enfants non scolarisés allaient à l'école, il faudrait recruter 500 700 enseignants dans l'ensemble de la région pour atteindre le ratio standard de 1:40, sans tenir compte du facteur d'attrition des enseignants (qui doublerait le nombre d'enseignants supplémentaires requis). Le plafonnement de la masse salariale exigé par le FMI limite le recrutement à 268 900 enseignants, un nombre largement insuffisant. Il faut noter que ces données nationales masquent probablement des disparités régionales à l'intérieur des pays qui peindraient sans doute un tableau bien plus contrasté.

Subject	Grade (A-F)	Test (out of 10)
Complete Basic Education	1	10
Mathematics	0	5
Quality Trade	3	6
Gender Equity	3	10
Overall Equity	7	10

**Teacher's Remarks**  
 One is in the bottom half of the class; nonetheless, he has displayed the will and determination to succeed. The education system that had been systematically obliterated by a ruthless authoritarian regime. Over 8 out of 10 primary school age children are out of school, and spending on primary has progressively increased on his work. What is alarming, however, is that girls constitute the huge majority of children out of primary and secondary schools, and women comprise 7 out of 10 of adult illiterates. Furthermore, access to ECCE is still negligible, and to secondary schooling severely limited. The need to ensure that our young people get at least an average but sound an adequate access to all levels of education without sacrificing quality, particularly through more and better training of teachers. Lots of room for improvement!

<sup>22</sup> [www.aspbae.org/SchoolReportCard.htm](http://www.aspbae.org/SchoolReportCard.htm)

<sup>23</sup> Les limitations placées sur la masse salariale du secteur public signifient que les gouvernements violeraient les conditions de leur prêt s'ils employaient davantage d'enseignants, car cela alourdirait la facture du service public.



Pays	Plafonnement de la masse salariale	Nombre d'enfants non scolarisés (filles) (milliers)	Ratio élèves enseignant (2002/3)	Enseignants supplémentaires requis (attrition exclue)
Burkina Faso	Oui	1 398 (756)	45-54	53 000
Cameroun	Non	-	57	22 700
Djibouti	Oui	74 (39)	34	-
Éthiopie	Non	5 780 (3 126)	67	152 500
Gambie	Non	44 (23)	38	3 100
Ghana	Oui	1 323	34	25 400
Guinée	Non	455 (272)	45	22 800
Guyane	Oui	-	26	-1 200
Honduras	Oui	132 (61)	-	-900
Kenya	Oui	2 030 (1 010)	34	41 600
Lesotho	Non	47 (19)	47	-1 800
Madagascar	Non	511 (254)	52	25 300
Mauritanie	Non	-	-	7 200
Moldavie	Non	56 (23)	19	-
Mongolie	Non	50 (23)	31	-
Mozambique	Oui (levé en 2006)	1 117 (616)	55+	66 200
Nicaragua	Oui	124 (62)	35	-600
Niger	Oui	1 218 (668)	35-44	60 300
Sénégal	Oui	507 (273)	45-54	25 100
Tadjikistan	Oui	-	22	-
Timor Leste	Oui	-	51	-
Vietnam	Non	544	25	-
Yémen	Oui	997 (701)	-	-
<b>Total</b>	<b>13 (-1)</b>	<b>16 407 (7926)</b>	<b>9 très au-dessus de la norme</b>	<b>500 700 requis (Plafond : 268 900)</b>

Source : Rapport mondial EPT 2006 & Tomasevski, 2005.

\* Les chiffres ne concordent pas toujours. Le Projet du millénaire de l'ONU prévoyait une pénurie de 134 694 enseignants au Ghana en 2010.

\*\* Le rapport de Katarina Tomasevski *Right to Education* <http://www.right-to-education.org/home/index.html> montre qu'en dépit de l'abolition des frais de scolarité, nombre de ces pays continuent en réalité à faire payer différents coûts pour l'éducation primaire.

Source pour les plafonnements du FMI : Fedelino et al, *Aid Scaling Up: Do Wage Bill Ceilings Stand in the Way*, document de travail du FMI, mars 2006.

# Comprendre les contraintes internationales pesant sur le budget **national**

On compare souvent le budget national à un gâteau, dont les différentes parts sont attribuées à différentes activités et secteurs. La taille totale du gâteau dépend des recettes (c.-à-d. le montant d'argent collecté par le gouvernement par le biais de divers impôts et taxes, auxquelles s'ajoutent les revenus des services, les subventions, les aides et les prêts). Il est également fonction de la politique macro-économique du gouvernement, c'est-à-dire des choix et des politiques en matière d'inflation et de dépenses publiques.

Chaque gouvernement sera confronté à des contraintes différentes en fonction de son contexte national (par exemple, sa capacité à collecter des taxes), de la scène internationale et des accords qu'il a signés.

Cette section porte particulièrement sur l'une des influences externes sur le budget national, celle du FMI.

## ► Jargon et acronymes courants

- **Banque mondiale** : Créée en même temps que le FMI, son objectif est d'octroyer des fonds (prêts et subventions) et de prodiguer des conseils techniques en matière de développement, de croissance économique et de réduction de la pauvreté. Elle prête environ 20 milliards USD par an aux pays en développement. Elle partage la vision macroéconomique du FMI.
- **Cadre des dépenses à moyen terme (MTEF)** : Cadre utilisé par de nombreux gouvernements en vue d'examiner les dépenses sur une période de trois ans, ce qui permet aux gouvernements d'adopter une approche globale dans l'espoir que ce cadre encouragera l'investissement, la transparence, une meilleure planification et une meilleure évaluation.
- **Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)** : Document préparé par le gouvernement national avec la participation de divers acteurs nationaux et externes, notamment le FMI et la Banque mondiale. Le DSRP décrit les politiques macroéconomiques, structurelles et sociales ainsi que les besoins financiers externes sur plusieurs années.
- **Facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance (FRPC)** : Prêt du FMI accordé sous certaines conditions établies avec le ministère des Finances et correspondant au cadre économique du FMI.
- **Fonds monétaire international (FMI)** : Établi en 1944 pour promouvoir la coopération internationale en matière de politiques et de pratiques économiques. Le FMI est chargé de garantir la santé du système macroéconomique international et utilise des prêts pour aider ses membres à équilibrer leur économie et stabiliser ainsi le système international. Cela confère au FMI un pouvoir immense dans les pays en voie de développement qui bénéficient de nombreux prêts.
- **Inflation** : Correspond à l'augmentation des prix. L'hyperinflation décrit un environnement de croissance extrêmement rapide des prix ; la désinflation correspond à une baisse du niveau d'inflation alors que la déflation décrit une baisse des prix.
- **Initiative Fast-Track (FTI)** : Partenariat mondial entre bailleurs et pays en développement, qui constitue une plate-forme permettant aux bailleurs de plus d'une trentaine d'agences et de banques de coordonner leurs efforts. Il soutient le développement de plans d'éducation de qualité dans les pays et les aide à réunir les ressources nécessaires pour financer leurs plans.

## Comprendre l'influence du FMI<sup>24</sup>

Dans la quasi-totalité des pays, les budgets de l'éducation sont déterminés par le ministère des Finances et non celui de l'Éducation. Le ministère des Finances fixe le montant total des dépenses budgétaires et décide de la part allouée à l'éducation. Ces deux décisions sont souvent influencées par la politique macroéconomique et les choix du FMI. Le pouvoir du FMI et son influence sont si forts qu'ils se font sentir même dans les pays qui n'ont pas de prêt. Bien entendu, cette influence est encore plus marquée dans les pays ayant signé un accord de prêt, qu'il s'agisse d'une FRPC ou d'un PSI (voir encadré). Lorsqu'un gouvernement ne respecte pas les stratégies dont le prêt société assorti, le FMI suspend les versements du prêt, ce qui constitue pour les bailleurs, les prêteurs privés et les compagnies étrangères un signal d'instabilité économique du pays. Vingt-et-un (21) pays au moins ont signé des accords qui contiennent des limitations explicites de la masse salariale du secteur public et même les pays qui n'ont pas de plafonnements explicites sont limités dans leurs dépenses par les autres politiques économiques incluses dans les dispositions du prêt.

En quoi cela est-il important ? On estime qu'au niveau mondial, il faudrait 18 millions d'enseignants supplémentaires pour scolariser tous les enfants dans des classes de moins de 40 élèves d'ici à 2015 (comme stipulé dans les OMD).<sup>25</sup> Mais les plafonnements acceptés dans le cadre des prêts du FMI empêchent le recrutement de ces nouveaux enseignants.

- **Instrument de soutien stratégique (PSI) :** Un accord entre le FMI et un gouvernement national qui impose les mêmes conditions macroéconomiques que le FRPC, mais n'inclut pas de prêt. Il est destiné aux pays qui ont dépassé le FRPC et n'ont plus besoin de prêts du FMI.
- **Macroéconomie :** Ce concept décrit le comportement de l'économie (nationale) dans son ensemble (contrairement à la microéconomie qui concerne les individus). Les gouvernements gèrent leur économie par le biais de politiques monétaires et fiscales.
- **Masse salariale du secteur public :** Correspond au coût total des rémunérations (ou salaires) perçus par les employés du gouvernement : enseignants, personnel médical, fonctionnaires, etc. Les enseignants constituent la catégorie autonome la plus importante dans toute masse salariale du secteur public.
- **Plafonnements :** Dans ce contexte, il s'agit des limites fixées sur la masse salariale du secteur public. Les plafonnements limitent souvent de manière explicite le nombre d'enseignants qu'un gouvernement peut embaucher.
- **Politique fiscale :** Elle concerne le niveau des dépenses publiques et inclut la façon de collecter l'argent (en général, par la taxation et des prêts nationaux ou internationaux) et les niveaux de dépenses comparées aux recettes. Pour certains, les recettes et les dépenses doivent être équilibrées alors que d'autres estiment que l'on peut dépenser plus que son revenu (en créant un déficit), si l'on a de bonnes raisons de le faire (par exemple, pour investir davantage dans l'éducation).
- **Politique monétaire :** Concerne les mouvements de la masse monétaire, qui sont contrôlés par le biais des taux d'intérêt et de change. Si un gouvernement souhaite résoudre des problèmes de chômage, il aura tendance à augmenter la masse monétaire ; s'il veut répondre à l'inflation, il réduira la masse monétaire (généralement en augmentant les taux d'inflation).
- **Produit national brut (PNB) :** Correspond à la valeur totale des biens et services produits dans un pays ; le PNB sert à mesurer l'activité économique globale d'un pays. Une augmentation du PNB signifie que l'économie du pays est en croissance.

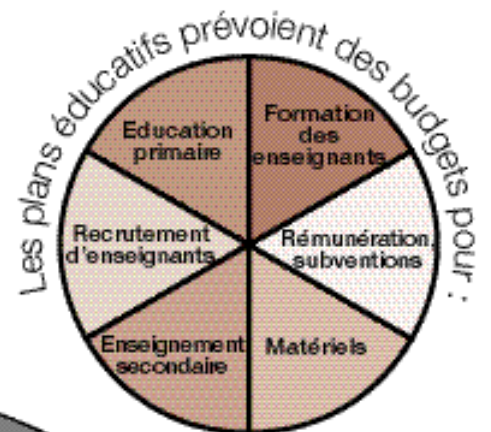
<sup>24</sup> Cette section se base sur le travail de D. Archer, *Cancelling the Caps: Why the EFA movement must confront the wage bill caps now*, (ActionAid International, 2006).

<sup>25</sup> Instituts de statistiques de l'UNESCO, *Teachers and Education Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. (Montreal: UIS, 2006).

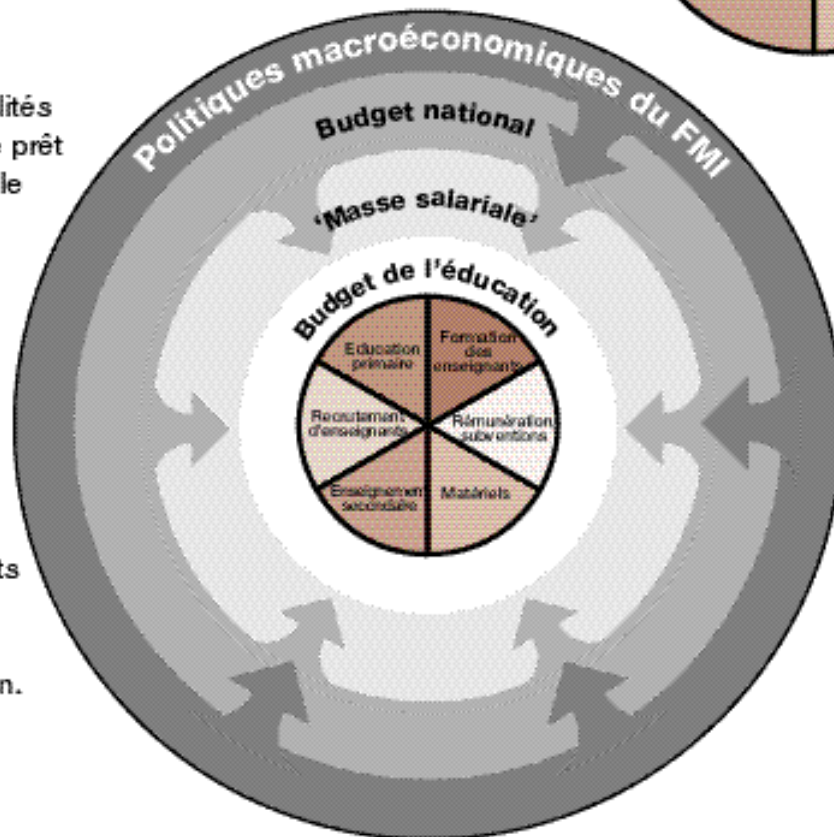
## Impact des politiques macroéconomiques du FMI sur le budget national

Les conditionnalités du FMI influent directement sur le gouvernement national, comme l'illustre le scénario suivant :

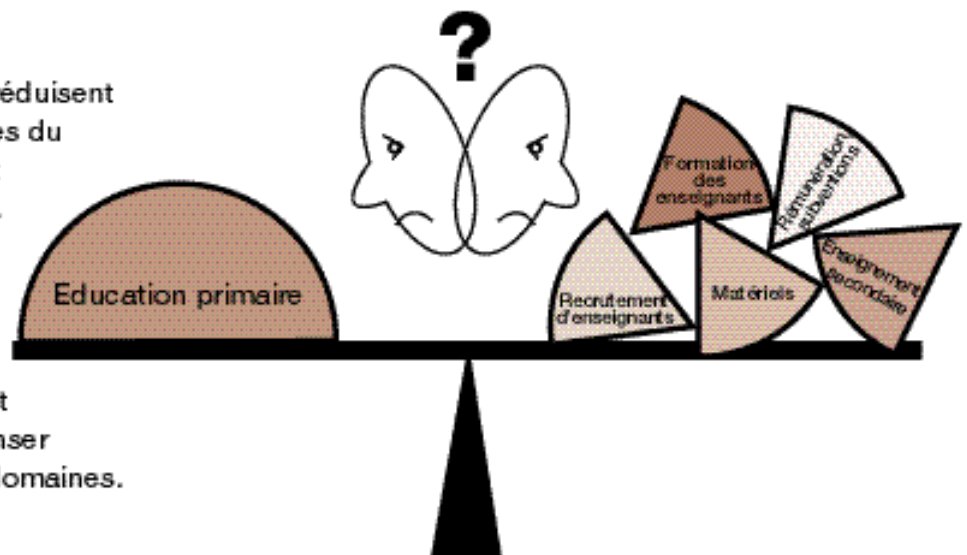
Les plans du ministère de l'Education sont nombreux. En plus des dépenses générales destinées à l'enseignement primaire, le ministère prévoit d'investir dans le recrutement et la formation d'enseignants supplémentaires, la réalisation de matériels pédagogiques et le développement de l'enseignement secondaire.



Mais les conditionnalités qui accompagnent le prêt du FMI limitent la taille globale du budget national. Cela a pour conséquence de réduire les dépenses du gouvernement et de limiter le budget national, ce qui entraîne des répercussions sur le nombre d'enseignants embauchés (masse salariale) et limite le budget de l'éducation.



Les limitations du budget réduisent les disponibilités financières du ministère de l'Education et l'obligent à faire des choix. Si les dépenses destinées à l'éducation primaire restent inchangées, il ne sera pas possible d'embaucher suffisamment d'enseignants ou de dépenser de l'argent dans d'autres domaines.



### Politique macroéconomique du FMI :

L'objectif principal du FMI est de garantir le maintien de « la stabilité et l'équilibre du système macroéconomique » des pays. Le FMI considère qu'une inflation limitée (moins de 10 % et même souvent moins de 5 %), un faible déficit gouvernemental (2 à 3 %), le remboursement des dettes avant d'autres dépenses publiques, l'accélération de la privatisation et de la libéralisation du commerce sont des facteurs clés de la stabilité macroéconomique. Il établit un lien direct l'inflation et les salaires du secteur public. Il considère que si l'on augmente les dépenses consacrées à la masse salariale publique, les citoyens auront davantage d'argent à dépenser, ce qui entraînera de l'inflation. Et puisqu'une inflation faible est au cœur des convictions du FMI, il n'est pas surprenant de voir des limitations de la masse salariale figurer fréquemment dans ses accords de prêts. Les conséquences de cette stratégie sont clairement illustrées dans l'exemple suivant du Kenya.

De nombreux économistes contestent le cadre macroéconomique du FMI et, en particulier, sa doctrine de l'inflation à un seul chiffre et de la réduction du déficit. Si les dangers liés à une forte inflation sont largement reconnus et que beaucoup conviennent qu'elle ne doit pas dépasser les 20 %, il existe moins de preuves concluantes sur la « zone grise » de l'inflation qui se situe entre 5 et 20 %. De nombreuses sommités du milieu des économistes considèrent que des taux d'inflation modérés, inférieurs à 20 %, sont susceptibles de contribuer à la croissance d'un pays sans le déstabiliser et sans nuire aux taux de croissance économique à long terme. Par contre, la réduction rapide de l'inflation (et du déficit) peut s'avérer nocive, car elle limite les dépenses publiques et les investissements en faveur du secteur social. Dans les pays déterminés à progresser en direction des OMD, de nombreux arguments pèsent en faveur d'une plus grande flexibilité du FMI en matière d'objectifs d'inflation et de déficit, au moins pendant quelques années.

### Impact de la politique du FMI sur le recrutement des enseignants :

En 1997, le gouvernement du Kenya s'est mis d'accord avec le FMI pour limiter le nombre d'enseignants à 235 000. En 2003, une nouvelle équipe gouvernementale a supprimé les frais d'usage dans l'éducation primaire et plus d'un million et demi d'enfants ont été inscrits dans les écoles. Le FMI ayant refusé de lever le plafonnement du nombre d'enseignants, le Kenya s'est trouvé (et se trouve toujours) dans l'impossibilité de recruter les 60 000 nouveaux enseignants nécessaires pour assurer l'éducation primaire dans l'ensemble du pays. Cette situation provoque inévitablement de graves conséquences sur la qualité de l'éducation, avec des classes d'environ 60 élèves en moyenne par enseignant.

Face au problème de pénurie d'instituteurs, les pays comme le Kenya ont cinq possibilités :

1. Ne rien faire et accepter le fait que l'augmentation des inscriptions engendre des classes de 60 élèves en moyenne par enseignant.
2. Limiter les inscriptions, ce qui est totalement contradictoire avec les objectifs de l'EPT.
3. Réduire les salaires des enseignants, obligeant ainsi ces derniers à trouver des emplois complémentaires pour assurer leur subsistance.
4. Changer les modalités standards des contrats des enseignants et recruter annuellement des enseignants contractuels, en les payant dix mois plutôt que sur un an.
5. Embaucher des enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés, des « para-professionnels » avec des rémunérations correspondant à une infime partie du salaire des enseignants qualifiés.<sup>26</sup>

Chacune de ces mesures a un impact direct sur la qualité de l'éducation et porte atteinte à la profession enseignante dans son ensemble.

En dépit de cette situation bien réelle qui se répercute clairement sur la capacité d'un pays à atteindre ses OMD, les gouvernements nationaux et les ministres des Finances se sentent souvent incapables de contester les mesures macroéconomiques qui accompagnent les accords de prêt et craignent de voir leurs autres sources de financement se retirer s'ils défient le FMI. Ces conditions

<sup>26</sup> A. Marphatia et D. Archer, *Contradicting Commitments: How the achievement of Education for All is being undermined by the International Monetary Fund*, (ActionAid International, 2005), 20



macroéconomiques font l'objet de peu de discussions. Elles sont rarement évoquées dans l'arène publique et n'ont souvent même pas été débattues devant le Parlement. Généralement, les accords sont conclus entre le FMI et le ministère des Finances au cours de réunions à huis clos qui laissent peu de place à la négociation avec les gouvernements nationaux. Le ministère de l'Éducation ne participe pas à ces discussions et les conditionnalités et les budgets qui en résultent ne sont pas de rapports avec les plans et les objectifs éducatifs nationaux, en dépit de leur impact évident. Un représentant du ministère kenyan de l'Éducation commente ainsi la situation :

*« Les secteurs de l'éducation et de la santé sont impuissants en matière d'allocation des ressources et doivent se conformer aux plafonds fixés [par le ministère des Finances]. Le seul moment où le public a la possibilité de s'engager dans le processus budgétaire est pendant les audiences publiques des différents secteurs et ministères du MTEF... il n'est jamais consulté à propos du cadre macroéconomique. Le Parlement national devrait surveiller le gouvernement, mais il est, lui aussi, mis de côté au cours des discussions entre le FMI et le gouvernement. Le sentiment général de la population est que les décisions du gouvernement sont subordonnées aux règles et aux orientations du FMI et que le pays se trouve prisonnier de ces décisions, sans possibilité de recours. »*

### **Contester les plafonnements :**

En avril 2006, dans le cadre de la Semaine mondiale d'action (voir **Chapitre 4**), des organisations de la société civile du Kenya ont exigé la suppression des conditionnalités du FMI et ont publiquement mis en lumière le rôle du FMI. Des étudiants, des communautés, des enseignants et des coalitions de l'éducation se sont unis pour affronter le gouvernement qui avait, dans le même élan, proclamé la gratuité de l'éducation primaire et entravé le recrutement d'enseignants supplémentaires. Dans sept districts, des enfants, des enseignants et des parents ont constitué des dossiers sur la situation réelle dans les écoles au Kenya, en s'appuyant sur des poèmes, des vidéos, des textes, des chansons, des danses traditionnelles, des lettres ouvertes, des statistiques officielles et des débats. Pendant la journée officielle de « Retour à l'école », des fonctionnaires de l'éducation des districts, des personnalités politiques et des dirigeants locaux

ont été invités à visiter une école et à répondre aux questions soulevées dans les dossiers. Des enfants et des adultes se sont rassemblés autour des écoles, des marchés et des bâtiments gouvernementaux en arborant des banderoles et des affiches. Une importante couverture médiatique a mis en lumière l'état déplorable des écoles dans tout le pays. Ces manifestations ont été suivies d'une « audience » nationale en présence du Ministre adjoint de l'Éducation. Le forum s'est concentré sur le besoin d'enseignants supplémentaires et les obstacles à leur embauche, notamment les conditionnalités du FMI.

La SMA 2006 du Kenya a prouvé que la corrélation entre la pénurie d'enseignants et les politiques du FMI constitue un moyen puissant de rassembler les populations autour de ces questions et d'exiger des changements.<sup>27</sup> La Sierra Leone a engagé un processus similaire ; là-bas, les limitations concernaient non seulement le nombre d'enseignants mais également les « autres avantages » dont ils bénéficiaient, en particulier les logements qui étaient fournis aux enseignants retournant à leur poste après la guerre civile. Pendant la SMA, les activistes de la société civile sierra léonaise se sont invités à la réunion des ministres de l'Éducation du Commonwealth (ActionAid Sierra Leone a pu assister à la réunion et y faire une présentation sur l'impact négatif des politiques du FMI sur l'éducation) ; les activistes ont également mené une campagne active en marge de la conférence. Les membres de la coalition de l'Éducation pour tous portaient des tee-shirts et arboraient des pancartes ciblant le FMI et le gouvernement, en leur demandant d'agir pour faire en sorte que les pays africains, notamment, atteignent les objectifs d'éducation des OMD. La manifestation a été retransmise sur une chaîne de télévision diffusant 24h/24 et rapportée par le service Afrique de la BBC ainsi que par des stations locales de radio.

Toutefois, la société civile ne peut, à elle seule, faire campagne pour influencer la politique du FMI, comme le montre l'exemple du Mozambique. En avril 2006, le Mozambique fut le premier pays à supprimer la limitation de la masse salariale du secteur public imposée par le FMI. Le gouvernement défendait alors avec vigueur l'abandon du plafonnement « car il avait été introduit dans une situation post-conflictuelle où l'on s'inquiétait d'une perte du contrôle fiscal due à un gonflement de la masse salariale, ce qui n'est plus le cas. »<sup>28</sup> Le ministère de l'Éducation s'est montré particulièrement énergique dans ses

<sup>27</sup> '2006 Report on Global Action Week' CCF-Kenya, 2006.

<sup>28</sup> 'Memorandum of Economic and Financial Policies', République du Mozambique, 3 avril 2006

<sup>29</sup> 'Education Statistic Database' (EDUSTAT) et 'PEEC', Ministère de l'Éducation et Culture, 2006

revendications, en demandant à pouvoir recruter davantage d'enseignants car le ratio enseignant/élèves était passé de 1:61 en 1999 à 1:75 en 2006, suite à l'abolition des frais de scolarisation en 2004.<sup>29</sup> Le gouvernement du Mozambique a bénéficié d'un soutien actif de 18 agences de bailleurs dans le pays qui écrivirent au FMI : « Nous recommandons au [gouvernement du Mozambique] et au FMI de discuter de manière plus approfondie et plus minutieuse des limitations de la masse salariale et plus largement, des dépenses des ministères concernés et des procédures de recrutement. Nous souhaitons également une analyse plus poussée des ... liens entre les plafonnements de la masse salariale, le cadre fiscal, les nouveaux objectifs PARPA (DSRP) et les OMD. »<sup>30</sup>

Sous la pression conjointe du gouvernement et des bailleurs, le FMI a accepté de retirer le plafonnement de ses conditionnalités de prêt. C'est un pas en avant, mais le cadre macroéconomique sous-jacent reste inchangé. Le gouvernement mozambicain se trouve dans l'impossibilité d'embaucher et de former tous les enseignants nécessaires s'il doit également atteindre un

objectif strict d'inflation de 7 % et un objectif de déficit fiscal de 2 %. La suppression de la limitation de la masse salariale du secteur public ne représente qu'une première étape, mais elle est extrêmement importante car elle crée un espace pour avancer en direction des objectifs de l'éducation. Dans l'étape suivante, la société civile devra poursuivre les pressions aux niveaux local et national, en suivant le recrutement et la formation des enseignants et en utilisant ces informations pour exiger une allocation budgétaire appropriée afin de satisfaire les droits à et dans l'éducation.

### Établir un lien entre le travail mené au niveau local, national et international :

Ces études de cas montrent comment étudier et comprendre au niveau national les sujets complexes ayant trait au FMI et à la macroéconomie et illustrent la nécessité de créer un débat public autour de l'impact du FMI. À ce jour, il existe peu de liens entre ces questions et le travail mené au niveau local, ce qui est surprenant dans la mesure où l'impossibilité d'embaucher des enseignants supplémentaires se ressent

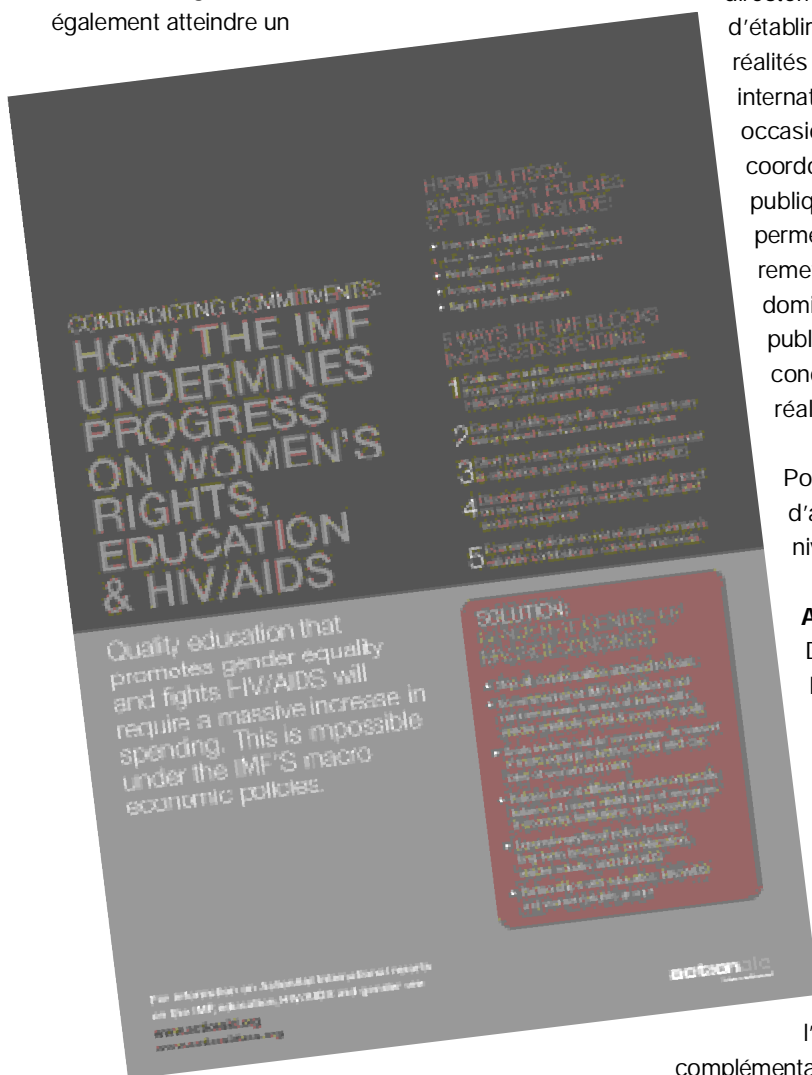
directement à l'échelon local. La nécessité d'établir clairement des liens entre les réalités locales et les stratégies internationales offre une excellente occasion de mobilisation et de plaidoyer coordonnés. Sensibiliser l'opinion publique et débattre sur ces questions permettent, avec d'autres méthodes, de remettre en question les politiques dominantes. Pour susciter l'intérêt public, rien de mieux que des exemples concrets, des histoires basées sur les réalités locales.

Pour ce faire, il est recommandé d'agir simultanément à différents niveaux :

#### Au niveau local :

Dans leurs efforts pour transformer l'éducation, les populations doivent prendre conscience des facteurs d'influence en présence. Le plus évident est de commencer par l'étude du budget de l'école locale et d'analyser la capacité des populations à réaliser l'école de leurs rêves. Comme l'a montré l'exemple du Bangladesh, il

importe d'introduire dans l'analyse locale des informations complémentaires permettant aux populations de



<sup>30</sup> 'Joint Comments by the Programme Aid Partners on the Paper on the third PRGF-review for Mozambique', Programme Aid Partners, 14 décembre 2005

planifier et de cibler leurs actions de façon appropriée. Pour cela, il faut traduire les documents de politiques complexes dans des formats plus accessibles : affiches, pièces de théâtre, chants etc. illustrant clairement l'impact de ces politiques.

Il est tout aussi important que les populations locales comprennent qui sont les décideurs et qui doit être la cible de leur action. Utilisez pour ce faire un processus participatif impliquant les parties concernées (voir **Chapitre 1**) et reposant sur des méthodes interactives tel le théâtre pour le développement. Vous disposerez d'un outil efficace en présentant, par exemple, des spectacles de théâtre de rue qui expliquent l'impact des politiques macroéconomiques et en aidant les populations locales à adapter et compléter les pièces à partir de leurs propres expériences. Ces spectacles pourront ensuite être repris au niveau du district, voire au niveau national, pour faire connaître l'impact de ces politiques à un large public. À ce stade du travail, l'établissement de liens avec les médias constitue également un puissant moyen de diffuser vos idées et vos analyses.

En conséquence, le rôle du travail au niveau local sera de :

- leur faire prendre conscience de l'impact du FMI sur leurs propres expériences éducationnelles ;
- promouvoir l'action et l'innovation locales ;
- recueillir des récits et des expériences qui illustreront de façon vivante l'impact des politiques économiques et pourront ensuite être utilisés dans diverses stratégies de campagne ;
- développer la discussion et l'analyse sur les compromis induits par l'acceptation des prêts du FMI.

#### **Au niveau national :**

Il s'agit ici de sensibiliser à la fois l'opinion publique et le gouvernement. Comme expliqué précédemment, souvent, ce sont uniquement les ministères des Finances et les représentants de la Banque centrale qui négocient les politiques macroéconomiques et il peut être utile de soulever cette question auprès d'autres représentants du gouvernement en les incitant à engager le dialogue avec leur ministère des Finances. Dans ce cas, il sera peut être nécessaire de renforcer les capacités des personnes qui ne se sentent pas prêtes à discuter des politiques économiques. Il faudra notamment mettre en évidence les contradictions entre les politiques actuelles de dépenses et les stratégies visant à atteindre les OMD.

## **ACTION**



Au-delà de la sensibilisation à l'influence du FMI, quatre autres actions clés peuvent être menées au niveau national par la société civile :

- **Examiner le budget** : Il sera difficile de plaider en faveur d'une augmentation des dépenses pour l'éducation publique, si les citoyens n'ont pas confiance dans le budget et pensent qu'il dissimule certains faits. L'usage d'outils de suivi pour veiller à ce que l'argent soit dépensé selon les allocations prévues permettra d'améliorer la confiance du public tout en mettant en lumière les incompétences. Pour cela, il faudra probablement renforcer les connaissances des parlementaires et des médias en matière de budgets de l'éducation.
- **Quote-part du budget** : J. Delors avait exigé 6 % du PNB pour l'éducation et le FTI réclame l'allocation de 20 % des budgets nationaux à l'éducation. De nombreux pays n'atteignent pas ces objectifs : il faut le faire savoir et lutter contre cette situation.
- **Volume du budget** : Nous avons vu plus haut que les politiques macroéconomiques du FMI limitent la taille globale du budget. Une politique fiscale plus souple permettra d'accroître le budget et, en conséquence, d'allouer davantage de ressources à l'éducation.
- **Impact du budget** : L'impact du budget sur différentes populations est encore insuffisamment pris en compte, par exemple, l'impact en fonction du sexe, l'impact sur les enfants handicapés, les éleveurs, etc. Il serait utile de développer des outils d'analyse budgétaire afin de surveiller et d'améliorer la sensibilité du budget.

À côté du débat interne au sein du gouvernement, il conviendra également de sensibiliser l'opinion publique à ces questions, ce qui permettra d'accentuer la pression sur le gouvernement. Vous pourrez organiser une rencontre entre ONG,

## ► Comprendre l'impact des politiques du FMI sur la réalisation des OMD pour l'éducation

Si l'étude des documents officiels peut vous aider à appréhender une partie du problème, il vous serait utile aussi de rencontrer diverses personnes susceptibles de vous rapporter leurs expériences en matière de développement et d'exécution des politiques économiques.

Personnes importantes à contacter :

- les responsables du budget au ministère des Finances et au ministère de la Planification et du Développement (ou équivalents) ;
- les responsables de la Banque centrale ;
- les responsables du budget au ministère de l'Éducation.

Pour entendre des points de vue différents, vous pourriez aussi discuter avec d'autres acteurs du secteur, notamment les bailleurs et les organisations de la société civile.

Les discussions pourront porter sur les sujets suivants :

- leur connaissance des politiques macroéconomiques du FMI et leur degré d'acceptation de ces dernières ;
- leur niveau de détermination à s'écarter de ces politiques ;
- le niveau d'influence du FMI ;
- les contraintes pesant sur le budget national et celui de l'éducation ;
- la place des consultations publiques dans les décisions concernant le budget.

Vous devrez bien entendu formuler les questions d'une manière légèrement différente selon votre interlocuteur. Vos questions devront non seulement vous aider à mieux comprendre le contexte, mais également inciter les différents acteurs à réfléchir à leur rôle actuel par rapport au FMI. Par exemple, en discutant avec des responsables du budget de l'éducation, vous pourrez leur faire prendre conscience de la faiblesse des liens existant actuellement entre eux-mêmes et le FMI et leur proposer d'en savoir plus, eux aussi, sur l'influence du FMI.

*Un jeu complet de questionnaires est à votre disposition auprès de l'équipe de l'Éducation internationale d'ActionAid.*

universitaires et responsables gouvernementaux pour discuter des différents problèmes, ou collaborer avec les médias pour les inciter à en parler à la télévision, à la radio et dans la presse écrite. Ces deux types d'initiatives seront d'autant plus efficaces qu'elles s'accompagnent d'une présentation d'expériences locales rendant vos arguments plus vivants. Mais, il sera intéressant aussi de compléter les récits personnels par des recherches plus rigoureuses qui fourniront des preuves situant ces expériences personnelles dans leur contexte. Il pourra s'avérer utile de lier ceci au travail sur l'analyse budgétaire et les indicateurs de qualité de l'éducation effectuée au niveau local (Chapitre 5).

Il importera aussi de revenir sur la question des compromis, en demandant, par exemple : si le gouvernement accepte les objectifs de taux d'inflation, quel en sera l'impact sur la croissance économique et le budget national ? Les ressources réservées à l'éducation seront-elles suffisantes ? Quelles seraient les conséquences du non-respect de ces objectifs (le FMI menacerait-il de suspendre son aide et, dans ce cas, quelles seraient les conséquences auprès des autres bailleurs de fonds) ? Comment le FMI justifie-t-il l'objectif ? Vous pourrez éventuellement entamer des recherches complémentaires pour étudier l'impact des faibles taux d'inflation en vous appuyant sur l'expertise d'économistes que vous aurez contactés. Si l'espace nécessaire existe, vous pourrez présenter au gouvernement des stratégies

alternatives et le soutenir pour porter au FMI la contradiction sur ces politiques.

**Au niveau international :**

Le pouvoir et l'influence du FMI sont considérables et il est délicat de contester sa politique macroéconomique, surtout pour un pays bénéficiaire, qui a besoin du prêt qu'il perçoit. Comprendre l'impact direct du FMI en n'étudiant que votre propre pays n'est pas toujours évident, car le nombre de forces différentes en jeu est si élevé qu'il est parfois malaisé de localiser précisément l'impact de l'une d'entre elles en particulier. C'est pourquoi il est utile d'adopter un point de vue international sur ces questions tant pour faire pression sur le FMI au niveau international (en rassemblant diverses expériences nationales) que pour échanger et renforcer les analyses des uns et des autres en comparant les situations. Il s'agira aussi d'exercer des pressions sur les gouvernements nationaux du Nord, de questionner la politique économique du FMI et de voir si leurs prêts ne sont pas soumis aux mêmes conditionnalités.<sup>31</sup>

Les bailleurs dépensent beaucoup d'argent pour l'éducation et ont affirmé dans le Cadre d'action de Dakar sur l'EPT que « *aucun pays qui a pris un engagement sérieux dans l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressource.* » Cette promesse est à l'origine de la conception de l'Initiative Fast-Track, qui a déjà distribué 100 millions USD pour soutenir les plans nationaux d'éducation approuvés. Ce groupe de bailleurs engagés dans l'éducation peut constituer une force puissante pour appeler à la suppression des plafonnements et à un assouplissement des politiques par trop strictes d'inflation et de déficit. Le FMI (et les ministères nationaux des Finances) écouteront la parole collective des bailleurs, surtout s'ils sont soutenus par la Banque mondiale. L'action au niveau international devra s'efforcer d'inciter ces bailleurs à dialoguer avec le FMI au niveau national et international.

---

<sup>31</sup> Plusieurs publications d'ActionAid analysent plus en détail le thème des engagements contradictoires (*Contradicting Commitments*) et la manière d'affronter les contradictions (*Confront Contradictions*). Ces publications décrivent clairement les politiques macroéconomiques et démontrent l'impact de ces politiques à l'aide d'études de cas. Vous pouvez obtenir ces publications et ces outils auprès de l'Équipe de l'éducation internationale ; ils vous aideront à comprendre l'impact du FMI dans votre contexte et à négocier avec les ministères des Finances et les banques centrales.



Les populations n'ont pas conscience de leur droit à l'éducation et au-delà, de leur droit à participer, à surveiller le gouvernement et à lui demander des comptes, à influencer sa politique et ses pratiques. Pour assurer le droit à l'éducation pour tous, il est indispensable de faire évoluer les relations entre les gouvernements et leurs citoyens.

## Chapitre 4



Kate Holt / EyeLine / ActionAid

### Participation des citoyens à l'éducation

# Sommaire

## Participation des citoyens à l'éducation

### ► Quelques informations utiles pour ce chapitre :

- **Comités de gestion des écoles** : statut légal, rôle et fonction, existence de directives ou de soutien (formation, par exemple)
- **Coalitions de l'éducation** : Existent-elles ? Qui sont leurs membres ? Quel est leur rôle, leur axe de travail, leur capacité, leur fonction ? Comment établir des liens avec elles ?
- **Syndicats d'enseignants** : Y a-t-il des syndicats au niveau national ? Pouvez-vous vous rapprocher d'eux ? Sur quels sujets travaillent-ils ?
- **Mouvements sociaux et activistes** : Existe-t-il d'autres mouvements intervenant dans le secteur de l'éducation ? Qui sont les défenseurs de l'éducation (y compris dans les médias ou le monde universitaire) ? Qui sont les défenseurs des droits des femmes ? Quels sont les mouvements identitaires existants ? Etc.
- **Experts en campagne et en plaidoyer** : Existe-t-il des organisations qui proposent des formations aux activités de campagne, de mobilisation et de plaidoyer ? De quelles autres compétences auriez-vous besoin ?

<b>Introduction</b>	<b>133</b>
<b>Niveau local</b>	<b>134</b>
Comités de gestion des écoles	135
– Comprendre le mandat et le rôle du CGE	136
– Représentation	138
– Un groupe qui fonctionne démocratiquement	140
– Établir des liens avec d'autres acteurs de l'éducation	141
– Fédérer les CGE	144
Travailler avec des enfants	145
– Clubs des droits des enfants	145
– Conseils d'élèves	145
– Impliquer les enfants dans l'action et les campagnes pour l'éducation	147
Travailler avec d'autres groupes	149
– Renforcer les CGE ou créer d'autres comités ?	149
– Créer des groupes	150
– Identifier les autres groupes	151
– Travailler avec les syndicats d'enseignants au niveau local	151
<b>Niveau du district</b>	<b>154</b>
<b>Niveau national</b>	<b>156</b>
Coalitions de l'éducation	157
Lobbying, sensibilisation et influence	161
– Utiliser la mobilisation de masse	162
– Travailler avec les médias	162
– Tables rondes de discussion	163
– Conférences universitaires	163
Collaborer avec les syndicats d'enseignants	164
Collaborer avec des mouvements sociaux	165
<b>Créer des liens régionaux et internationaux</b>	<b>166</b>
Mobilisation dans l'hémisphère Nord	167

**B**eaucoup de gens ne jouissent pas de leurs droits humains, notamment du droit à l'éducation, car les relations structurelles du pouvoir empêchent de nombreux groupes de s'engager dans la vie sociale. Dans de nombreuses régions, les structures de la citoyenneté sont faibles ou inexistantes. La société civile ne détient pas le pouvoir de contrebalancer les décisions politiques. Les populations n'ont pas conscience de leur droit à l'éducation et au-delà, de leur droit à participer, à surveiller le gouvernement et à lui demander des comptes, à influencer sa politique et ses pratiques. Pour assurer le droit à l'éducation pour tous, il est indispensable de faire évoluer les relations entre les gouvernements et leurs citoyens.

Cela signifie qu'il faut transformer les relations de pouvoir et pour cela, travailler à la fois avec le gouvernement et des groupes de citoyens. Le gouvernement a besoin de soutien pour développer des systèmes ouverts et transparents entretenant un rapport direct et dynamique avec les couches les plus défavorisées de la population. Ces systèmes d'éducation transparents et responsables doivent aussi laisser s'exprimer des points de vue variés sur la façon de concevoir et d'assurer l'éducation. Les populations, de leur côté, doivent être plus fortes afin de disposer de l'assurance, des compétences et des capacités requises pour occuper cet espace et être informées, quels que soient leur identité, l'endroit où elles vivent et leur niveau d'éducation. Il est important aussi que la société civile (organisations et individus) crée son propre espace indépendant d'analyse et d'engagement. La participation des citoyens constitue un préalable essentiel à l'ensemble du travail présenté dans ce guide.

Le renforcement de la société civile ou la participation des citoyens à l'éducation visent deux objectifs majeurs : un impact sur le système d'éducation proprement dit, avec l'amélioration de la qualité et de l'offre éducative, et un impact plus large de mise en place d'une société civile plus forte, mieux informée et consciente de ses droits. Les acteurs impliqués dans la gouvernance de l'éducation pourront utiliser les compétences ainsi acquises pour transformer les relations de pouvoir et obtenir d'autres droits humains.

À ce niveau, le travail consiste à soutenir et à développer les groupes au niveau local, en leur fournissant une variété d'occasions leur permettant de renforcer leurs capacités et de devenir des organisations locales puissantes : représentatives, informées, démocratiques, responsabilisées et actives. Les comités de gestion des écoles (CGE) sont la cible principale de ces actions, ce qui n'empêche pas d'impliquer d'autres groupes locaux liés, concrètement ou potentiellement, à l'éducation. Les CGE peuvent s'engager directement avec les écoles et veiller à ce qu'elles pratiquent des politiques et une gestion non discriminatoires, adaptées au contexte et renforçant l'autonomie des populations.

Toutefois, la participation des citoyens est nécessaire également au niveau du district et au niveau national pour influencer les politiques et les pratiques générales de l'éducation et assurer aux populations défavorisées et exclues une place dans le système global d'éducation. À ces niveaux, le travail s'attache en priorité à développer des coalitions de l'éducation fortes et larges (ou à renforcer celles qui existent déjà). Pour cela, il importe de se rapprocher des syndicats d'enseignants et d'autres groupes de citoyens – qui travaillent peut-être dans un but différent, mais sur des thèmes connexes. Il ne faut pas négliger non plus de voir comment le travail effectué au niveau national peut avoir un lien avec celui effectué au niveau local et du district et le soutenir.



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

# Niveau local

Ce travail s'inscrit dans la perspective d'une communauté active et engagée, qui éprouve un fort sentiment d'appartenance à l'égard de son école, entretient des relations positives avec les enseignants et les autres personnels et s'intéresse activement à l'éducation de ses enfants. Cette collaboration dynamique contribuera à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants et leur assurera un environnement d'apprentissage sûr et protégé.

Le travail est centré en priorité sur le comité de gestion de l'école ou un organe équivalent mandaté pour prendre les décisions au niveau de l'école. Dans certains endroits, il conviendra cependant de travailler avec d'autres groupes, soit parce que le CGE n'a pas de réel pouvoir juridique, soit parce qu'il fonctionne de façon non démocratique, qu'il n'est pas représentatif ou qu'il est dominé par les intérêts spécifiques de certains groupes. Dans ce cas, il faut songer à d'autres moyens permettant aux citoyens de s'organiser et de s'engager en faveur de l'éducation, en établissant des liens avec des groupes locaux représentant différents secteurs de la population : enfants, femmes et dirigeants locaux.



Gideon Mendi / Oxfam / ActionAid

## EXEMPLE PRATIQUE

### MALAWI

La gouvernance locale de l'école représente bien évidemment un facteur important, comme l'illustre cet exemple du Malawi. Avant l'intervention du Centre Nkhomano pour le développement du Malawi du Nord, la communauté ne participait guère à l'administration de l'école. Pour faire évoluer cette situation, la première étape a consisté à former les chefs de village, les autorités traditionnelles et les conseils de quartier. Ces groupes avaient été choisis car considérés comme les détenteurs du pouvoir – les « *gardiens de la dynamique des initiatives communautaires* ». La formation couvrait un éventail de thèmes incluant les droits des enfants et la parité entre les sexes. Elle analysait également les rôles et les responsabilités de ces acteurs dans le développement et la gouvernance de l'école. Dans une seconde étape, les CGE et les APE ont été formés pour assumer leurs fonctions, connaître les questions relatives à l'éducation (comme les droits et le bien-être des enfants et des enseignants, l'établissement du calendrier scolaire et la planification des actions) et apprendre à participer efficacement à la gestion de leur école. Une formation complémentaire portant sur les droits et les responsabilités a ensuite été dispensée aux représentants des enfants et aux enseignants. Ces formations ont été accompagnées d'une campagne pour l'éducation (sous la houlette des ONG et en collaboration avec des parents, des enseignants, des dirigeants et des élèves) qui visait à mettre en évidence l'importance de l'éducation. Le dernier élément du projet a consisté à établir un comité de gestion de la zone (constitué de représentants du gouvernement et de la société civile) chargé de superviser l'éducation dans la région.

Auparavant, le comité de gestion de l'école se sentait incapable de remettre en cause la façon dont le chef d'établissement gérait les ressources. Pour la première fois, le CGE a pu s'engager directement et empêcher le détournement des équipements et des ressources scolaires. Une feuille de suivi permet de surveiller les matériels scolaires et de dresser des inventaires réguliers. Le comportement des enseignants aussi est sous surveillance : leur présence et leur ponctualité sont vérifiées et des procédures disciplinaires sont engagées en cas de comportements déviants (alcoolisme, relations sexuelles avec les élèves). Le CGE s'occupe également de concevoir et de mettre en œuvre les plans de développement de l'école, ce qui a conduit à une augmentation des inscriptions et à la création de groupes des droits des enfants dans les écoles. Le travail du CGE auprès de l'école a permis d'améliorer la qualité de l'éducation.

## Comités de gestion des écoles

Dans pratiquement tous les pays, il existe des instances chargées de la gestion des écoles et des décisions les concernant. Ces entités sont généralement appelées *comités de gestion des écoles* ou comités de gouvernance. Nous utiliserons ici le terme de comités de gestion des écoles (CGE). L'étendue de leur mandat et de leur pouvoir de décision varie selon les pays (et parfois dans un même pays), mais leur existence est vitale pour la démocratisation de l'éducation au niveau local.

Dans beaucoup de pays, cependant, les comités de gestion des écoles n'existent que de nom. Ils se réunissent rarement et sont bien souvent les marionnettes du chef d'établissement ; ils ignorent leur rôle et leur mandat et manquent des informations nécessaires pour participer à la gouvernance de l'école et aux prises de décisions. Souvent, le comité est dominé par quelques personnes qui détiennent déjà le pouvoir dans la communauté. Il existe, en outre, un risque de politisation des CGE, soit par l'implication directe de responsables politiques en son sein, soit par des manœuvres moins directes visant à interférer et à influencer le cours des choses. Cette situation est encore aggravée par le statut social du chef d'établissement, qui est souvent la

personne la plus éduquée des alentours et qui jouit d'un grand respect. Il est alors d'autant plus difficile pour les membres de la communauté de le contester ou de lui demander des comptes. L'absence de compétences au sein des CGE risque de renforcer la position de domination du chef d'établissement, ce qui crée un cercle vicieux qui affaiblit encore les CGE.

Aider les comités existants à renforcer leur représentativité, à connaître clairement leur mandat, à acquérir les compétences et l'assurance requises pour leur rôle ainsi que la capacité à fonctionner démocratiquement représente une priorité majeure dans l'approche à l'éducation basée sur les droits. Un CGE puissant peut améliorer la qualité de l'éducation au niveau local. S'il est bien enraciné et représentatif, il pourra développer le sentiment local d'appartenance à l'égard de l'éducation et faire du droit à l'éducation et dans l'éducation une réalité.

Les niveaux d'intégration, de formation et de support offerts aux CGE varient considérablement selon les pays. En principe, c'est le gouvernement qui devrait fournir coordination et soutien aux CGE, mais dans de nombreux pays, les choses ne se passent pas ainsi. Cette section présente une série de points à discuter et à inclure dans tout



Les rôles et les responsabilités des comités de gestion des écoles et des associations de parents (APE) varient considérablement selon les pays. Dans certains pays, ces institutions reposent toutes deux sur une base juridique, alors que dans d'autres, c'est seulement le cas de l'une d'entre elles. Parfois encore, il n'existe aucune disposition juridique concernant la gouvernance et la gestion locale des écoles.

De manière générale, les CGE ont un rôle à jouer dans la gouvernance de l'école, dans la définition des stratégies et dans les allocations budgétaires ; leur existence répond habituellement à une obligation légale et des directives précises guident leur constitution et leur fonctionnement. Ils engagent une variété de personnes différentes : membres de la communauté locale, responsables éducatifs, chefs d'établissement, parents et représentants du gouvernement local. De nombreux membres sont élus officiellement. Dans certains pays, des enfants aussi participent aux CGE. Ils comptent entre 3 et 15 membres.

Les APE, quant à elles, contribuent généralement à la collecte de fonds, à l'organisation de manifestations sociales destinées aux parents et aux élèves, au fonctionnement des clubs d'activités extrascolaires et à la tenue de réunions d'informations sur les questions de l'éducation à l'intention des parents. Dans certains pays (au Kenya, par exemple), les APE possèdent un statut légal et ne sont habituellement pas constituées de représentants élus officiellement. Il est fréquent que des groupes tels les groupes de femmes, les groupes confessionnels, les comités de développement des villages et les cercles *Reflect* jouent un rôle semblable à celui d'une APE, en soutenant de manière informelle des initiatives locales en matière d'éducation. Idéalement, l'APE et le CGE devraient entretenir des relations dans lesquelles l'APE demanderait au CGE des comptes sur les fonctions officielles qui sont les siennes et le CGE s'appuierait sur l'APE pour toucher l'ensemble de la communauté.



programme de renforcement des capacités d'un CGE. L'organisation locale peut utiliser directement ces idées en vue de former et de soutenir les CGE locaux. Elles pourront aussi servir indirectement de base de collaboration et de négociation avec le gouvernement en vue d'influencer ses programmes de renforcement des capacités. Si elles sont utilisées directement avec les CGE, il importera de réfléchir aux moyens de pérenniser ce travail, d'influencer le gouvernement local ou le bureau de l'éducation du district afin qu'ils le poursuivent. Il faudra également s'interroger sur la façon d'élargir l'espace dévolu aux CGE à travers des activités de plaidoyer et d'influence plus larges. Ainsi, en plus de renforcer les compétences, il faudra s'assurer que :

- le mandat légal des CGE est suffisant ;
- les acteurs clés soutiennent les CGE et leur permettent de participer efficacement ;
- les CGE sont capables, à la fois, de se concentrer sur leur école particulière et d'influencer des débats plus larges sur la politique de l'éducation (voir « Fédérer les CGE ») ;
- les CGE disposent de suffisamment d'informations, de compétences et de relations pour s'acquitter de leur rôle et leur mandat.

### Comprendre le mandat et le rôle du CGE :

Comme indiqué plus haut, de nombreux CGE fonctionnent à peine. Ils n'existent que de nom, avec deux ou trois membres de la communauté locale qui se rencontrent occasionnellement à la demande du chef d'établissement et qui agissent plus en tant que collecteurs de fonds pour l'école que comme un organe d'administration. Il arrive qu'ils n'aient pas accès aux informations concernant l'école ni ne connaissent leur position légale ou leur rôle. Même lorsque la situation n'est pas aussi extrême, l'image des CGE dans le monde est souvent celle d'un groupe qui participe et agit peu et manque des compétences et des capacités nécessaires pour assumer son rôle.

Pour comprendre le mandat des CGE, il faut examiner leur place dans le système éducatif, voir quels sont leurs pouvoirs et les limites de ces pouvoirs. La première étape consiste à consulter la documentation officielle relative aux CGE. Selon la façon dont le système est établi, elle peut être disponible dans l'école elle-même, auprès du gouvernement local ou du bureau de l'éducation du district. La documentation officielle devrait fournir des informations sur la constitution d'un CGE et les fonctions qu'il est censé

### Quelques fonctions d'un CGE :

- **Recrutement et gestion du personnel** : dans de nombreux pays, ce sont les CGE qui choisissent les directeurs d'école et recrutent les autres personnels enseignants. Ce rôle du CGE fait l'objet d'un débat et la question se pose de savoir s'il ne devrait pas jouer un rôle plus limité de conseil plutôt que de gérer ces points directement. Ce sujet prend toute son importance avec l'embauche d'enseignants non professionnels, une pratique devenue courante dans de nombreuses régions et clairement en contradiction avec l'approche fondée sur les droits (voir plus loin pour en savoir plus sur les enseignants non professionnels).
- **Ressources** : y compris les allocations budgétaires en dehors des salaires, la collecte de fonds, la planification et la mise en oeuvre d'initiatives spécifiques de développement de l'école.
- **Liens communautaires** : ils revêtent diverses formes, à savoir la sensibilisation aux activités de l'école, la mobilisation de fonds, l'établissement de relations entre les enseignants et la communauté.
- **Environnement scolaire** : choix des manuels, analyse des problèmes de sécurité des enfants et des enseignants, contributions pédagogiques, activités scolaires et extrascolaires, suivies des inscriptions et du maintien des élèves à l'école.

occuper. Après avoir compris le rôle légal d'un CGE, il sera important d'analyser ce rôle : est-il adapté et suffisant ou doit-il être totalement revu, par exemple, par le biais d'une redéfinition ou d'un élargissement de l'espace qui lui est dévolu ? Dans un document commun incluant des recommandations sur divers aspects de l'éducation, ActionAid International et l'Internationale de l'Éducation (la fédération internationale des syndicats d'enseignants) recommandent aux comités de gestion des écoles de :

## ACTIVITÉ



Vous pouvez utiliser un **diagramme du système éducatif** pour explorer les rôles et les relations dans un CGE. Un diagramme de système permet de comprendre comment les organisations et les individus développent entre eux des liens et quelle est la nature de leurs relations (voir exemple page 32). Commencez par établir une carte de l'ensemble des personnes et des institutions qui ont un lien avec l'éducation : organismes publics, ONG, enseignants, membres de la communauté et élèves.

A partir de cette carte, le groupe peut essayer d'identifier les flux d'informations, les types de relations de pouvoir existants, les opportunités d'influence, les contraintes, etc. Les questions suivantes aideront à lancer la discussion :

- Quels sont les autres groupes de personnes qui influencent la gestion et les décisions dans notre école ? Qui est le plus puissant ?
- Quelles sont les décisions qui sont prises dans le domaine de l'éducation ? Lesquelles sont de notre ressort ?
- D'où proviennent nos informations ? À qui fournissons-nous des informations ?
- D'où proviennent les fonds de l'école ?
- Qui participe à l'élaboration de la politique scolaire ?
- Qui décide de nos fonctions en tant que CGE ? Avons-nous un rôle et une responsabilité juridique ?
- Quelles sont les relations entre le CGE et l'ensemble de la communauté ? Souhaitons-nous les voir évoluer ? Si oui, comment ?
- Comment garantissons-nous le respect de nos obligations légales ? Le rôle qui nous est attribué est-il réaliste ? Avons-nous les compétences nécessaires pour le tenir ?
- Sommes-nous satisfaits de notre rôle légal ou faut-il le transformer ?

La réflexion sur ces questions peut engendrer des actions spécifiques visant à modifier certains aspects du fonctionnement et des pratiques du CGE.

- Jouer un rôle influent de conseil auprès des chefs d'établissements et établir des relations claires avec les autorités éducatives du district et les inspecteurs scolaires. Les CGE doivent avoir le pouvoir de recevoir les plaintes sérieuses contre les enseignants (mais pas celui de prendre des mesures disciplinaires).
- Maîtriser les budgets scolaires et pouvoir faire des recommandations sur les allocations du budget (en dehors des salaires).
- Renforcer activement les relations avec la communauté locale, se rapprocher des APE et permettre aux parents de s'impliquer dans la vie de l'école, y compris en mobilisant les parents pour soutenir les enseignants et les enfants, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire.
- Représenter tous les parents et tous les acteurs de la communauté locale (en garantissant en particulier la participation des femmes) et disposer d'une représentation syndicale.
- Développer des plates-formes au niveau du district et au niveau national.

Ils précisent également que les CGE ne doivent pas s'occuper du recrutement ou du licenciement des enseignants, ni déterminer leurs salaires, car ces domaines sont du ressort, en principe, du gouvernement national.<sup>32</sup>

Les discussions sur le rôle du CGE mettront peut-être en lumière un besoin d'information et de formation supplémentaires. Il peut s'agir d'informations sur l'éducation en général (frais liés à l'éducation, calendriers, politiques, ratios enseignant/élèves, etc.) ou d'informations concernant l'école (budget scolaire, inscriptions, qualifications des enseignants). Des informations générales sur le fonctionnement du gouvernement, sur les méthodes de dialogue avec lui, sur l'ouverture des politiques d'information, etc. peuvent également s'avérer utiles ici. Voir **Chapitre 5** pour plus d'idées sur les types d'informations utiles.

La formation peut également se concentrer sur certains aspects spécifiques de la gouvernance comme la gestion du budget et l'amélioration de l'organisation, ou sur des points politiques précis comme l'éducation des filles ou le VIH et l'éducation.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Internationale de l'Éducation et ActionAid International, 2006, Recommandations de Parktonian (ébauche)

<sup>33</sup> Obondoh, Nandago y Otiende, 'Managing our schools today: A practical guide to participatory school governance' Pamoja, the Africa Reflect Network, 2005. Une série de modules à utiliser pour la formation des comités de gestion des écoles. Copies (en anglais) à demander à Pamoja : pamoja@infocom.co.ug

D'autres activités seront davantage dirigées vers l'extérieur, s'efforçant de voir comment étendre ou respecter le mandat du CGE en exerçant, entre autres, des pressions sur le gouvernement et d'autres institutions afin de s'assurer que le CGE est en mesure de fonctionner efficacement. Vous pourrez aussi nouer des contacts avec d'autres CGE au niveau local ou au niveau du district et au niveau national pour asseoir un mouvement plus large. Si les CGE ne reposent pas sur un cadre légal, les groupes locaux concernés par l'éducation peuvent se rassembler afin de demander la mise en place de structures et de systèmes de gouvernance locale des écoles (voir *Travailler avec d'autres groupes*, page 149).

### Représentation :

À partir du moment où le CGE connaît clairement son rôle, il importera de voir qui en sont les membres actuels, qui ils représentent et si tous les groupes locaux y sont suffisamment représentés. Même si la législation prévoit généralement les conditions de création et les processus de sélection des membres des CGE (souvent, les CGE sont composés d'un mélange de personnes mandatées avec des rôles bien définis comme ceux de responsable officiel de l'éducation ou de chef d'établissement et de membres de la communauté), elle ne tient généralement pas compte des différents groupes formant la communauté ; en conséquence, les représentants ne sont souvent que des hommes, relativement fortunés.

## EXEMPLE PRATIQUE

### NÉPAL

Il est parfois nécessaire d'apporter, dans un premier temps, certaines modifications législatives aux modèles de gouvernance des écoles en vue d'inclure les parents et les membres de la communauté dans la gestion de l'école. Cependant, il arrive souvent que les membres de la communauté ne soient pas au courant de leurs droits à participer, ou qu'ils n'aient pas l'assurance nécessaire pour le faire. Au Népal, en 2001, des modifications législatives ont libéré l'espace permettant aux parents et aux communautés de participer à la gestion de leurs écoles locales. Suite à cela, ActionAid, en collaboration avec des organisations partenaires, a travaillé au renforcement des capacités des parents et des communautés pour leur permettre de s'engager dans la gestion des écoles. Parallèlement, les présidents des comités de gestion de toutes les écoles secondaires du district de Saptari ont suivi une formation sur leurs devoirs, leurs droits et leurs responsabilités. Soixante-dix (70) personnes ont ainsi reçu des informations sur les politiques de l'éducation et leur mise en application dans les écoles.

## EXEMPLES DE CONSTITUTION D'UN CGE

Au Bangladesh (1998), un CGE classique comprend trois parents, un dirigeant communautaire et un enseignant, tandis qu'au Cambodge (1997), le CGE peut inclure le chef de la zone, le chef de village (comme président honoraire), les chefs d'établissements des écoles de la zone, des représentants des enseignants, des représentants des APE, le responsable du comité technique de la zone et des membres du clergé.

*(Harvard; 2001).*

En Indonésie, aux Philippines, en Éthiopie et en Tanzanie, entre autres, des membres du gouvernement local participent, avec d'autres personnes, aux CGE. Et dans un certain nombre de pays (comme la Thaïlande, l'Éthiopie, l'Afrique du Sud, la Tanzanie, l'Argentine, le Nicaragua et le Pérou, par exemple), les enfants aussi y sont impliqués.

Une analyse plus approfondie sera sans doute nécessaire sur deux aspects : premièrement, pour déterminer quels membres de la communauté doivent être représentés dans le comité et deuxièmement, pour garantir la présence régulière des représentants officiels (ce qui pourrait mener à des discussions sur l'utilité de disposer d'un lieu de réunion si les représentants officiels n'y viennent pas, voir plus loin).

**Représentation communautaire :** Il s'agit ici de voir qui doit être représenté et de discuter ensuite de l'opportunité et de la manière d'impliquer les divers groupes présents dans la communauté, en s'intéressant en particulier aux groupes exclus. Les catégories varieront selon les endroits et ne seront jamais idéales, mais pourraient par exemple inclure : le sexe, le degré de richesse, le niveau d'éducation, les familles avec enfants scolarisés ou non, la position dans le village, la distance par rapport à l'école, le métier, la religion, l'ethnie, la langue maternelle et la caste.

## EXEMPLE PRATIQUE

### KENYA

Au Kenya, l'école est considérée comme une unité autonome et chaque école dispose d'un budget, fonction du nombre d'élèves, qui est géré et administré par le CGE. Le chef d'établissement est responsable de l'administration quotidienne de l'école mais se tourne vers le bureau de l'éducation du district en cas de problèmes de personnel. C'est ce dernier qui est responsable de la supervision de la qualité de l'éducation dans la zone.

Le chef d'établissement est aussi le secrétaire du CGE, généralement formé de représentants des parents d'élèves et de représentants d'entreprises locales et d'OSC. La fréquence des réunions du CGE varie d'une école à une autre. Mais, chaque réunion fait l'objet d'un compte-rendu qui est adressé au bureau de l'éducation du district. En présentant ce compte-rendu, le CGE a la possibilité de retirer de l'argent pour les frais courants de l'école. Le bureau de l'éducation du district rencontre le CGE directement une fois par trimestre, préside les élections une fois par an et offre une journée de formation aux nouveaux membres du CGE. Ce système préserve l'autonomie de l'école tout en permettant au CGE de disposer, si nécessaire, du soutien du bureau de l'éducation du district au moment voulu.

Le CGE ne doit se fermer à aucun groupe et doit veiller activement à l'équilibre des représentants masculins et féminins et à la représentation des couches les plus défavorisées de la communauté. Il est toutefois important aussi de déterminer si le CGE constitue le moyen le plus approprié d'impliquer les différents groupes. Ces décisions devront se baser sur l'évaluation de la dynamique des pouvoirs dans la communauté et les façons les plus appropriées de les gérer. Par exemple, les groupes les plus marginalisés seront peut-être plus à l'aise s'ils disposent d'un espace spécifique pour discuter et analyser les questions liées à l'éducation et d'une structure de responsabilisation directement reliée au CGE afin d'assurer une circulation ouverte et transparente des informations entre les deux groupes. C'est d'autant plus important si la communauté compte de nombreuses familles avec des enfants non scolarisés car cela permettra d'étudier les causes

de cette situation et de veiller à éviter que les actions du CGE ne renforcent cette exclusion.

*Représentation officielle* : La plupart des CGE ont des membres qui participent à titre officiel : représentants locaux de l'éducation et autres fonctionnaires du gouvernement local, chefs d'établissement et membres des syndicats d'enseignants. Leur présence confère un statut et un soutien officiels au CGE, elle assure la pertinence des informations fournies au CGE et garantit que les décisions et les actions recommandées sont prises au sérieux. Ils peuvent néanmoins représenter également un élément contraignant, en limitant les

## EXEMPLE PRATIQUE

### MOZAMBIQUE

La loi au Mozambique prévoit l'existence d'un conseil d'école dans toutes les écoles et si ces conseils existent effectivement dans de nombreux établissements, il est rare qu'ils fonctionnent démocratiquement et dans le respect des fonctions complexes et importantes définies pour eux dans le règlement général des établissements d'éducation de base. Magariro, une ONG nationale, a créé un conseil d'école avec des acteurs locaux et a ensuite élaboré un processus de responsabilisation visant à sensibiliser ce conseil d'école à la gouvernance des écoles et à renforcer ses performances. Ce processus inclut aussi un suivi des plans annuels et la mise en place d'un espace d'analyse et de production de rapports sur l'avancement du projet. Le conseil d'école adresse ses rapports à différents organes (assemblée générale de la communauté et comités exécutifs sur les finances, le sexe, le VIH/SIDA, etc.). Ce système de rapports permet de créer des liens entre le conseil d'école et les autres organes, tout en développant le concept de responsabilisation. Il a permis de renforcer l'assurance des membres, qui connaissent mieux leur rôle et ont davantage confiance en leurs capacités de communication. Cela a aussi amélioré l'utilisation des ressources qui sont minutieusement examinées par un grand nombre de personnes. Cela a surtout permis de renforcer les interactions entre l'école et l'ensemble de la communauté, ce qui a incité d'autres personnes à s'impliquer dans les activités de l'école.

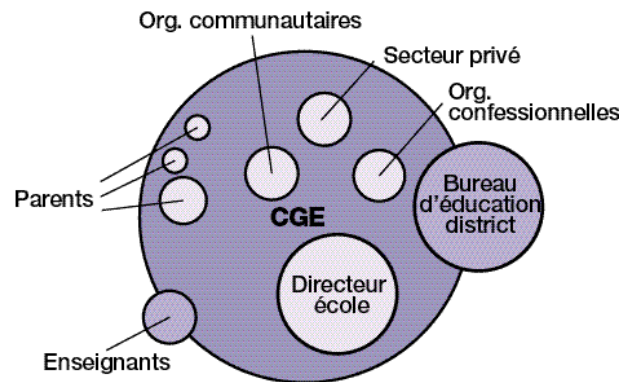
possibilités de discussions ouvertes et démocratiques au sein du CGE en raison de l'inégalité des relations de pouvoir en présence. En outre, si les officiels participent aux réunions de façon sporadique, il se peut que les décisions soient bloquées si le groupe n'a pas le pouvoir, ou ne se sent pas autorisé à faire avancer les débats sans approbation officielle. En fonction du contexte local, vous souhaiteriez peut-être établir un système permettant aux membres du CGE issus de la communauté de disposer d'un espace de discussion avant les réunions avec l'ensemble du groupe. Certaines mesures pourront être prises pour augmenter l'assiduité des officiels : vous pourrez, par exemple, consigner leur présence aux réunions et la rapporter tous les trimestres, à la fois publiquement et au responsable gouvernemental concerné. Il importe également de veiller à ce que chaque enseignant du CGE appartienne à un syndicat d'enseignant et ne soit pas simplement présent à titre individuel. Les droits des enseignants seront ainsi représentés plus globalement.

### Un groupe qui fonctionne démocratiquement :

Dès que deux personnes sont en présence, une relation de pouvoir se crée. Des relations de pouvoir inégales à l'intérieur d'un groupe affecteront sa capacité à travailler en intégrant tous les acteurs, c'est-à-dire à donner un poids similaire à toutes les voix. Si le groupe s'efforce d'améliorer la gouvernance de l'école, il doit offrir un modèle de bonne gouvernance qui puisse être reproduit. Il est aussi important que les voix habituellement plus discrètes puissent être entendues car elles amèneront sans doute des perspectives nouvelles et différentes. Cela ne veut cependant pas dire que chacun doit jouer le même rôle dans le groupe ; il peut être utile d'attribuer des rôles et des responsabilités précises, afin de responsabiliser les différents membres du groupe les uns vis-à-vis des autres.

Il sera utile d'analyser de façon explicite les relations de pouvoir dans le groupe à l'aide d'un **Diagramme chappatti**. Cela servira aux CGE comme aux groupes communautaires, dans la mesure où les relations de pouvoir en dehors du groupe ont un impact sur la façon dont les gens communiquent à l'intérieur du groupe.

La première étape consiste à déterminer ce qui donne du pouvoir aux gens et à identifier les catégories importantes dans ce contexte précis. Il peut s'agir du sexe, de l'âge, de la caste, du niveau d'éducation ou d'alphabétisation, ou de la



façon dont chaque individu est entré dans le groupe (par le biais d'une élection ou dans le cadre de son métier).

Les membres du groupe représenteront chaque individu par un cercle. La taille du cercle sera fonction du pouvoir de cet individu dans ce contexte précis. Les origines de son pouvoir pourront être représentées par différentes couleurs. Les cercles devront ensuite être mis en relation entre eux – la distance relative qui sépare les cercles illustre alors les liens entre les individus. Il pourrait être également intéressant d'inclure l'école elle-même dans cette analyse afin de mettre en évidence la distance (physique ou émotionnelle) entre les personnes et cette école spécifique.

Dans une deuxième étape, l'analyse consistera à définir les différents rôles (président, secrétaire, trésorier) ou les mandats (éducation des filles, qualité de l'enseignant, augmentation de l'accessibilité de l'école) au sein du groupe. Le pouvoir associé à chacun de ces rôles pourra être superposé au diagramme original. Si les rôles sont déjà déterminés, ils pourraient renforcer ou réduire le pouvoir d'un individu. S'ils ne sont pas déterminés, il serait intéressant de voir comment le fait de les désigner spécifiquement peut améliorer l'équilibre actuel des pouvoirs. Mais, il faut aussi considérer les aptitudes nécessaires pour chaque rôle, voir si la personne les possède ou peut les développer par des formations spécifiques, par exemple pour le trésorier, sur la gestion des comptes. Les rôles pourront être partagés afin d'utiliser les diverses compétences et les points de vue variés du groupe et d'intégrer les mécanismes de responsabilité. Cela contribuera aussi à renforcer les relations et la confiance à l'intérieur du groupe. Une autre possibilité consiste à procéder à une rotation de rôles de manière à maintenir la continuité du groupe tout en soutenant l'intégration de nouveaux membres à différentes positions de pouvoir.



► Toute organisation a beaucoup à apprendre d'un groupe qui fonctionne bien et sur des principes d'égalité. Ce groupe local pourra influencer la manière dont d'autres coalitions locales s'organisent, partagent les informations et prennent les décisions.

## REFLEXION & ANALYSE

►► Pour construire une dynamique plus positive, il est souvent très utile de se pencher sur les relations de pouvoir actuelles afin de les mettre en lumière. Il existe de nombreux outils qui peuvent aider un groupe à fonctionner plus démocratiquement, par exemple, par le suivi des interventions lors des réunions : utilisation de symboles pour représenter la durée d'une intervention, pour préciser si elle a ouvert ou fermé le débat et, éventuellement, classer les participants selon l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, etc. Un autre exercice consiste à contrôler les interventions, en donnant à chaque membre du groupe trois objets qui seront confisqués un par un à chaque intervention, ou en utilisant un « objet de pouvoir » que l'intervenant doit prendre en main s'il veut parler. Les outils qui encouragent la réflexion sont également très efficaces. Par exemple, chaque participant doit adopter un rôle différent, par exemple celui du dominateur, du saboteur, de celui qui s'ennuie, etc. et le jouer pendant la discussion. À la fin, le groupe doit deviner quel rôle était détenu par chaque personne et analyser l'impact du rôle sur le groupe. Cet exercice peut être approfondi à l'aide d'une série d'exercices sur l'écoute, qui permettent d'expérimenter ce que l'on ressent lorsque l'on est écouté ou non. En se basant sur ces exercices, le groupe pourra développer une série de règles de base qui guideront son travail en commun dans le respect mutuel.

## ACTIVITÉ

### ►► Pourquoi des rôles et quels rôles ?

Chaque personne a ses forces et ses faiblesses. Un rôle spécifique permet à un individu d'utiliser ses forces et au groupe de devenir plus que la simple addition de ses composants. Il faut cependant veiller à valoriser équitablement tous les rôles et de n'en marginaliser aucun.

L'importance des rôles dépendra du contexte local et des exigences légales (dans le cas des CGE). Les questions suivantes contribueront à la détermination des rôles à utiliser :

- Quel est le but de notre groupe ?
- Quels sont les problèmes locaux de l'éducation ?
- Quels sont les rôles importants qui nous aideront à atteindre ce but ?
- Quels sont les rôles définis dans les mandats légaux que nous sommes supposés remplir ? Sommes-nous d'accord avec ces rôles ?
- Existe-t-il d'autres rôles que nous souhaiterions ajouter ?
- Quelles sont nos compétences ? Quels sont les domaines dans lesquels nous sommes efficaces ?
- Quels types de soutiens externes devrions-nous rechercher en vue d'atteindre notre but ?

### Etablir des liens avec les autres acteurs de l'éducation :

Le comité de gestion de l'école doit établir des liens avec une variété d'interlocuteurs différents incluant le personnel de l'école, le gouvernement local et le bureau de l'éducation du district, l'ensemble de la communauté et d'autres groupes communautaires. Les raisons de nouer des relations avec les différents groupes, ainsi que la dynamique des pouvoirs, susceptible de s'instaurer, varieront en fonction du contexte. Cette section étudie les trois principaux groupes avec qui le CGE est susceptible de nouer des relations et les problèmes éventuels.

### **Gouvernement local ou bureau de l'éducation du district**

Les relations avec le gouvernement seront certainement de type officiel. Dans beaucoup de pays, les comités de gestion des écoles sont supposés soumettre les comptes-rendus des réunions au gouvernement local (GL) ou au bureau de l'éducation du district (BED), à qui ils doivent également s'adresser pour tous les problèmes de l'école (concernant l'infrastructure, les supports pédagogiques ou les enseignants), ou pour présenter d'éventuelles idées pour le développement de l'école. Le GL/BED est parfois chargé de la formation du CGE et de distribuer des matériels ou des fonds pour les coûts opérationnels de l'école. Dans cette relation souvent assez unilatérale, les exigences du GL/BED à l'égard du CGE ne sont pas forcément contrebalancées par un respect des rôles et des responsabilités des premiers vis-à-vis du second.

À partir de là, trois domaines de travail sont à envisager :

1. **Énoncer clairement les attentes et les responsabilités du CGE à l'égard du GL/BED** : Doit-il soumettre des rapports trimestriels ? Y a-t-il un superviseur de zone censé visiter l'école ? Quelles sont les procédures à suivre en cas de plainte du CGE envers un membre du personnel ? Le CGE peut-il compter sur des formations et un soutien de la part du BED ? De quelle façon le CGE peut-il contribuer à la définition de la stratégie éducative du GL/BED ? Quelles sont les informations que le GL/BED doit fournir au CGE ? Etc.
2. **Se préparer à la réalité** : Si les relations de pouvoir entre le CGE et l'organisme gouvernemental sont difficiles, les membres du CGE peuvent se préparer aux réunions avec le GL/BED à l'aide de jeux de rôles mettant en scène des situations précises. Ils pourront ainsi conforter leur assurance en matière de communication pour ensuite discuter des thèmes qu'ils auront choisis.
3. **Développer les activités de plaidoyer et nouer des relations** : C'est souvent le CGE qui connaît le mieux la situation locale et sait ce qui est nécessaire pour faire de l'Éducation pour tous une réalité. Cependant, il n'a pas toujours le pouvoir de concrétiser cette transformation, qui devrait être coordonnée au niveau gouvernemental. Cela signifie que les relations devraient dépasser la simple transmission de rapports pour permettre de partager des idées innovantes et influencer la politique de l'éducation. Des activités de plaidoyer et l'instauration de relations sont alors nécessaires afin de créer un espace d'échanges d'idées et de

renforcer la place du CGE. D'autres activités pourront consister à inviter le GL/BED à certaines réunions du comité, à présenter des idées pour le développement de l'école à travers des supports variés ou à s'allier à d'autres CGE ou groupes locaux de l'éducation en vue de renforcer le potentiel de plaidoyer (voir plus bas).

---

### **Chef d'établissements et autres personnels, enseignants et non-enseignants**

Les relations avec le personnel de l'école jouent un rôle clé dans le succès du fonctionnement d'un CGE. Il appartient au comité d'apporter son soutien au développement de l'école et des conseils sur l'orientation stratégique ; ceci doit se faire en collaboration avec l'ensemble du personnel, enseignant et non-enseignant, pour développer le sentiment d'appartenance et s'assurer que l'environnement spécifique de l'école est bien compris. Une relation de collaboration avec l'école renforcera la qualité de l'éducation, contribuera à la bonne entente entre l'école et la communauté et sera bénéfique pour l'ensemble de la communauté.

Le travail consistera notamment à :

- S'assurer que le chef d'établissement joue un rôle positif auprès du CGE, qu'il n'est pas autoritaire et qu'il partage les informations pertinentes qu'il détient avec le comité. Il faut aussi que le CGE comprenne que le chef d'établissement ne représente pas forcément les points de vue du reste du personnel et que des occasions soient créées pour permettre aux autres membres du personnel d'assister aux réunions et d'accéder aux procès-verbaux de réunions.
- Travailler ensemble à l'établissement de relations positives : à côté du risque éventuel de domination par le chef d'établissement, les relations peuvent souffrir d'un manque de confiance lié à l'absence de motivation du CGE ou à son mauvais fonctionnement. Il importe de cultiver des relations ouvertes et transparentes. Le jeu de rôles peut ici permettre de partager les perceptions des uns et des autres, si les membres du CGE campent les rôles du personnel de l'école et vice-versa. Le groupe peut ainsi échanger ses préoccupations et ses impressions dans un environnement détendu et agréable et partir de cette base pour construire une relation de collaboration reposant sur le respect et la confiance mutuelle.



Kate Holt / EyeLine / ActionAid

- **Développer des systèmes** pour s'assurer que le CGE est capable de remplir sa fonction de gestion de l'école. Cet aspect inclut la prévention de la corruption, de l'abus de pouvoir et des mauvaises pratiques dans l'école. Il est important aussi de mettre en place des systèmes de libre circulation des informations entre le CGE et l'école et que les décisions et les procédures soient à la fois ouvertes et transparentes. Le CGE pourrait travailler en collaboration avec le personnel de l'école pour élaborer une charte définissant ce qu'il va faire et ce qu'il ne va pas faire ainsi que les principes qui guideront son travail.

Dans le cadre de ce travail, les relations entre les CGE et les syndicats d'enseignants jouent également un rôle important (voir page 151).

#### **Communautés et groupes communautaires**

Souvent, les écoles sont perçues comme des endroits mystérieux et les membres de la communauté n'ont pas le sentiment de maîtriser ce qui s'y passe. Le CGE peut transformer cette situation en développant les liens entre l'école et la communauté ainsi que le sentiment d'appartenance de la communauté vis-à-vis de son école. Il est crucial ici que la communauté locale se sente capable de collaborer efficacement avec le CGE. Vous devrez peut-être consacrer un peu de temps à ce travail avec la communauté locale, afin qu'elle se sente à l'aise dans son rôle. Pour cela, il faudra, notamment :

- **Élaborer des systèmes de transparence et d'obligation de rendre compte** : pour veiller à la diffusion par le CGE de l'agenda des réunions (afin de permettre à l'ensemble de la communauté de contribuer à la discussion) ainsi que des comptes-rendus et des procès-verbaux concernant les prises de décisions. Ils pourront être rendus publics sur des panneaux d'affichage, dans des rencontres communautaires ou par des visites à d'autres groupes de la communauté. À cela, devront s'ajouter des réunions annuelles ou semestrielles ouvertes à la participation active des membres de la communauté, ainsi que la possibilité pour la communauté d'élire ses propres représentants aux CGE et de les contester s'ils ne sont pas efficaces.
- **Encourager les liens entre l'école et la communauté** : en soutenant les manifestations de rencontre entre les parents et les enseignants, en donnant aux parents des occasions d'accéder à l'école pendant les journées de classe ou de participer à certains cours, le cas échéant. Le CGE peut aussi réfléchir avec l'école et la communauté aux moyens de développer l'utilisation de l'école, qui peut devenir un centre de ressources pour des matériels produits localement, des informations émanant du gouvernement local, des livres de bibliothèque, des journaux, etc. accessibles à l'ensemble de la communauté, ou un centre de documentation sur les connaissances locales (voir Chapitre 5), ou encore un centre d'apprentissage pour adultes, etc.
- **Impliquer la communauté locale dans le renforcement de l'éducation** : il faudra pour cela s'intéresser aux questions liées à l'inscription et au maintien à l'école et travailler avec les familles locales pour les aider et les encourager à scolariser leurs enfants, en se rendant dans les foyers des enfants qui abandonnent l'école ou la fréquentent irrégulièrement afin d'identifier les blocages et de développer des stratégies pour améliorer l'accès. Des campagnes et des activités de plaidoyer ciblées en faveur de l'éducation pourront être menées en collaboration avec l'école et l'ensemble de la communauté afin d'exercer des pressions sur le gouvernement pour qu'il investisse dans la réalisation de l'Éducation pour tous ou introduise un programme scolaire plus approprié au contexte.

## Fédérer les CGE

Un CGE qui fonctionne bien joue un rôle clé au niveau local, dans la mesure où il apporte des contacts locaux et génère des preuves locales utiles aux campagnes pour l'éducation à tous les niveaux. Pourtant, les CGE sont souvent isolés ; ils entretiennent peu de contacts avec d'autres écoles ou d'autres groupes œuvrant pour l'éducation et n'ont que rarement des relations avec leurs collègues du district ou du pays.

Fédérer les CGE peut s'avérer utile à plusieurs niveaux :

- Pour offrir un espace d'échange et de soutien entre pairs, renforcer le fonctionnement des CGE, partager des innovations et des expériences ;
- Pour créer un forum au niveau du district, qui disposerait du pouvoir et de l'influence nécessaire pour établir des liens avec le BED et influencer la politique de l'éducation en apportant une réponse coordonnée de l'ensemble des écoles du district.
- Pour créer, au niveau du district, un organe susceptible de faire l'intermédiaire entre les coalitions nationales et le terrain, de veiller à une bonne circulation des informations dans les deux sens et de faire entendre les voix locales au niveau national.

Il existe des fédérations de CGE et d'APE dans de nombreux pays francophones d'Afrique de l'Ouest. Elles tendent malheureusement à être sous le contrôle du gouvernement qui les utilise davantage pour des objectifs politiques que comme des espaces de renforcement de la participation de la société civile à l'éducation. Les idées proposées ici sont destinées aux fédérations de CGE qui sont contrôlées par leurs propres membres et répondent à leurs besoins et leurs aspirations. Pour créer une fédération de CGE, il est recommandé de s'appuyer sur les idées et les questions relatives à l'établissement d'une coalition de l'éducation (voir page 160).



Sophia Elaris / NIB Pictures / ActionAid

## EXEMPLE PRATIQUE

### KENYA

Actuellement, les APE du Kenya ne reposent sur aucune base légale, leurs rôles ne sont pas définis et leur impact sur la gestion de l'éducation est faible. Bien que les parents et les enseignants soient considérés comme des acteurs clés et des agents majeurs de la mise en œuvre des stratégies et des programmes du gouvernement sur le terrain, ils ne sont pas consultés au moment de la définition des politiques éducatives essentielles. De par leur connaissance du terrain, ils ont, cependant, un pouvoir potentiel extrêmement important.

L'association nationale des parents du Kenya (KNAP) a été constituée en tant qu'APE nationale dans le but de rassembler parents et enseignants à travers leurs associations respectives, pour leur permettre de donner leur avis dans la conception et la formulation des politiques éducatives à divers niveaux. Plus de 3600 APE dans plus de 33 districts ont rejoint la KNAP. Leur but principal était de se rassembler pour créer une structure organisationnelle durable canalisant les problèmes et les préoccupations locales et nationales. Il est souhaitable que la KNAP permette aux APE de renforcer leur voix collective et d'influencer les politiques.

## Travailler avec des enfants

Les enfants sont rarement associés aux décisions concernant leur éducation. Il existe peu de canaux leur permettant de se faire entendre. Pourtant, les structures scolaires offrent de nombreuses possibilités de donner aux enfants des moyens d'exercer leurs droits et de s'engager activement en tant que « citoyens » dans leur école, en expérimentant la démocratie en action. Cela renforcera leur implication dans la vie de l'école et surtout cela les aidera à participer à d'autres structures et à devenir des citoyens actifs dans le futur.

Voici les trois principaux moyens de faire participer activement les enfants aux discussions concernant leur éducation (voir Chapitre 5 pour d'autres idées) :

### Clubs des droits des enfants :

Dans de nombreux pays, les enseignants sont encouragés à mettre en place toute une série de clubs et de groupes, avec du temps réservé dans les programmes pour ces différentes activités d'apprentissage. Il peut s'agir de sport, de musique, de travaux manuels ou de clubs des droits des enfants.

Pour qu'un club des droits des enfants fonctionne bien, il est essentiel qu'il bénéficie des services d'un animateur efficace ou d'un enseignant qui soutienne le projet. Vous pouvez vous rapprocher des instituts de formation des enseignants et leur demander d'organiser des cours spécifiquement consacrés aux droits des enfants et à la conduite de clubs des droits des enfants. Ces sessions pourront inclure des discussions sur la Convention relative aux droits des enfants ainsi que sur l'utilisation de quelques méthodes alternatives de pédagogie participative (voir Chapitre 5).

En Ouganda, des enseignants bénévoles de la communauté ont été encouragés à se rendre dans des établissements secondaires pour développer des Groupes de connaissance de l'école. Dans ces établissements, les groupes étaient constitués de jeunes volontaires, qui choisissaient d'assister aux séances du groupe pendant leur pause-déjeuner. Les groupes avaient deux fonctions principales. Premièrement, ils débattaient sur des sujets d'actualité dans l'école, échangeant leurs expériences en tant qu'élèves et analysant les éventuels problèmes ou les innovations intéressantes de l'école. Deuxièmement, ils décryptaient les journaux locaux et nationaux pour y relever certains sujets et en débattre dans le

groupe. Il pouvait s'agir d'articles concernant les droits des enfants, une nouvelle législation, les actualités courantes, les affaires internationales, etc. Les jeunes discutaient et analysaient ces questions à partir de leurs points de vue, en décidant de faire des recherches complémentaires sur certains thèmes, en partageant leurs informations avec d'autres élèves ou en suivant une question précise tout au long de la semaine (ou davantage, par exemple pour les élections générales en Ouganda). En accédant aux informations et en débattant de ces questions, les participants ont commencé à prendre conscience de leur droit à avoir une opinion sur les questions d'actualités et du fait qu'ils pouvaient prendre des mesures.

En Éthiopie, des clubs des droits des enfants ont été créés dans des écoles primaires. Ils s'intéressaient à la question des droits et des responsabilités et les enfants participants ont développé un ensemble de lois ou principes guidant leur fonctionnement. Les membres de ces groupes avaient pour rôle d'inciter les autres élèves de l'école à agir de manière responsable – que ce soit en matière de violence à l'égard des filles, du port de l'uniforme de l'école, du développement de l'école ou de la communauté. L'essentiel était que les actions soient conduites par les enfants eux-mêmes, qui jouaient un rôle de pairs éducateurs auprès de leurs camarades en communiquant directement avec eux.

### Conseils d'élèves :

Une démarche légèrement différente consiste à mettre en place des conseils d'élèves, qui se réunissent régulièrement pour discuter de sujets variés en relation avec la gestion et les priorités de l'école. Ces conseils peuvent s'intéresser, entre autres, à l'environnement de l'école, à l'utilisation de l'espace et à la participation des enfants à l'élaboration du règlement scolaire ; ils peuvent échanger des idées sur le développement de l'école, l'organisation de manifestations spéciales et de journées d'activités et s'occuper des différents problèmes qui se posent dans l'école. Dans certains endroits, il pourra être utile de relier la réunion du conseil d'élèves à celle du CGE, en organisant, par exemple, une réunion du conseil des élèves et en leur laissant le temps de rédiger un rapport résumant leurs discussions et leurs conclusions avant la réunion du CGE. Dans ce cas, il importera de mettre en place des mécanismes de responsabilisation afin que le CGE rende compte de ce qu'il a fait à partir des recommandations du conseil d'élèves. Une autre solution consisterait à



## ACTIVITÉ

### ► Soutenir les enfants dans leur réflexion/action sur leur éducation :

Un bon moyen d'amener les enfants à réfléchir à leur éducation est de leur demander de fabriquer une maquette de leur école idéale à partir des matériaux disponibles localement – bâtons, cailloux, boue, bois, cartons, haricots, etc. Encouragez-les ensuite à discuter entre eux des questions suivantes :

- A quoi devrait ressembler mon école (physiquement : salles de classe, toilettes, cour de récréation, installations sportives, etc.) ?
- Que devrait-on trouver dans mon école (livres, enseignants, amis, etc.) ?
- Quels sont mes cours préférés ?
- A quoi devraient ressembler les salles de classe ? Quelle taille ? Combien d'enfants ?
- Que se passerait-il dans mon école idéale ?
- En quoi cette école est-elle différente de mon école actuelle ?

Par petits groupes, ils fabriqueront ensuite une maquette, réaliste ou impressionniste, de cette école idéale. Ils pourront se montrer les différentes maquettes entre eux et même en créer une nouvelle combinant l'ensemble du travail du groupe. Selon leurs capacités et leurs centres d'intérêt, les enfants accompagneront ces modèles de notes écrites ou présenteront leurs réalisations au CGE (ou à l'APE, à un groupe communautaire, au gouvernement local ou au BED). Ils pourront définir des priorités dans les principales étapes à suivre pour que leur école se rapproche de leur idéal.

Dans une deuxième activité, les enfants seront invités à dessiner des rivières de leur expérience de l'école. Demandez-leur de se rappeler de leur premier jour d'école et de réfléchir aux questions suivantes :

- Comment je me sentais quand j'ai commencé l'école ?
- Mon impression a-t-elle changé avec le temps ? De quelle manière ?
- Quels sont les événements majeurs (personnels ou pour toute la communauté) qui se sont produits depuis que j'ai commencé l'école ? Quelles en ont été les conséquences pour moi ?
- Qu'est-ce que je préfère à l'école ?
- Qu'est-ce que j'aime/je n'aime pas à l'école ?
- Qu'est-ce qui m'a rendu malheureux ou m'a fait peur ?
- M'est-il arrivé d'essayer d'éviter d'aller à l'école ? Pourquoi ?
- L'école elle-même a-t-elle changé depuis que j'ai commencé ? De quelle manière ?
- La taille de l'école / de la classe a-t-elle augmenté ou diminué avec le temps ?
- Quels sont les liens entre l'école et ma vie en dehors de l'école ?
- Je pense / je souhaite que ma rivière coule vers ...

Il est recommandé d'inviter les enfants à faire cet exercice individuellement (en utilisant des matériaux locaux ou sur papier) et à se montrer ensuite leurs rivières. Ils pourront ainsi voir si des événements communs ont affecté l'ensemble de l'école et de quel genre d'événements il s'agissait. À partir de cette discussion et des autres questions qui sont apparues pendant l'exercice, les enfants devraient être en mesure de produire une liste de réflexions sur la situation actuelle de leur école ainsi que des recommandations sur ce qu'ils souhaitent.

proposer au conseil d'élèves de présenter son compte-rendu à l'ensemble des parties concernées par le fonctionnement de l'école, en vue de partager ses débats et d'impliquer tous les élèves dans la prise de décisions. Les conseils d'élèves peuvent suivre le même processus que les CGE en vue de clarifier leur rôle, leur mandat et leur fonctionnement ainsi que leurs relations avec les différents acteurs concernés.

### Impliquer des enfants dans l'action et les campagnes pour l'éducation :

Les jours de fête ou de commémoration nationale ou internationale représentent souvent une excellente occasion de porter sur la place publique des thèmes concernant l'éducation et d'appeler à l'action unifiée dans tout le pays. Au Ghana en 2005, par exemple, GNECC a célébré la Journée internationale des droits de l'enfant en organisant une série d'activités de campagne dans l'ensemble du pays. Ces activités incluaient notamment une conférence de presse qui a été diffusée par toutes les grandes stations de radio et répercutée dans les principaux journaux du pays. Les enfants ont adressé des messages spéciaux au Président et au peuple ghanéen. En coordonnant un grand nombre d'activités différentes simultanées, GNECC a réussi à attirer l'attention des médias et susciter l'intérêt du public pour les questions de l'éducation.

Au Mozambique, en 2005, la coalition nationale de l'éducation, MAGARIRO, s'est concentrée sur une gamme d'activités impliquant des enfants, y compris des enfants non scolarisés. Ils ont défilé dans des lieux publics avec des pancartes arborant divers messages et en chantant des chansons sur les problèmes de l'éducation :

*« Cette année, nous avons participé avec d'autres enfants à une manifestation au cours de laquelle nous avons demandé plus d'écoles, plus de mobilier scolaire, d'enseignants, d'uniformes et de collations pour tous les enfants du district, notamment dans notre école, parce que dans notre école, il y a des enfants qui sont assis par terre en classe. Leurs vêtements se salissent tous les jours, c'est triste. À ce jour, nos demandes n'ont jamais été satisfaites et c'est pourquoi nous voulons continuer à agir pour obtenir une éducation de qualité qui réponde à tous nos besoins et des écoles bien équipées dans lesquelles nous pouvons étudier et nous amuser convenablement. »*

Delfina Rufino Cossa, élève du 4ème niveau.



La Semaine mondiale d'action est une manifestation annuelle coordonnée par la Campagne mondiale pour l'éducation (une coalition qui s'est formée en 2000 et compte maintenant des membres dans plus de 100 pays). Chaque année, au mois d'avril, pendant la Semaine mondiale d'action, la société civile rassemble une large gamme d'acteurs au niveau national et sur le terrain dans la campagne sur le droit à l'éducation pour tous : vieux et jeunes, riches et pauvres, quels que soient leur appartenance ethnique, leur sexe, leur sexualité et leurs capacités. En 2003, plus de deux millions de personnes dans 70 pays ont assisté à la « Plus grande leçon », qui était axée sur l'éducation des filles et a battu tous les records de participation. En 2004, la campagne était axée sur le « Plus grand lobby du monde » et là encore, deux millions de personnes ont fait pression sur des Chefs d'État, des dignitaires et des officiels à travers des lettres, des débats et des rencontres en direct. Dans certains pays, les enfants ont pris possession du Parlement ou du bâtiment législatif national pendant une journée ; ailleurs, les parlementaires sont retournés à l'école, où ils ont écouté les témoignages sur les raisons qui empêchent les enfants d'aller à l'école. En 2005, la CME a mobilisé un nombre sans précédent de participants, cinq millions de personnes qui ont exhorté les gouvernements et la communauté internationale à « Éduquer pour mettre fin à la pauvreté ». En 2006, la campagne était construite autour du thème : « Chaque enfant a besoin d'un enseignant ». Des enfants, des militants, des parents et des enseignants ont constitué des dossiers de défense des enseignants, des officiels sont retournés à l'école pour prendre connaissance de ces dossiers et de Grandes Audiences ont eu lieu. À cette occasion, des enfants et des activistes ont investi des salles de tribunaux, des bâtiments publics et des édifices gouvernementaux et ont invité des responsables de l'éducation, des personnalités connues et des journalistes à des simulacres de jugement où les dossiers de défense des enseignants ont été présentés.<sup>34</sup> La Semaine mondiale d'action représente une opportunité fantastique d'impliquer les enfants dans la campagne pour leur droit à l'éducation, comme l'illustrent les exemples suivants.

<sup>34</sup> Des informations complémentaires sur la CME et la Semaine mondiale d'action sont disponibles sur le site [www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org). La SMA 2007 était axée sur l'Éducation en tant que droit humain.

Les activités entrant dans le cadre de la Semaine mondiale d'action 2005 en Éthiopie étaient tout aussi impressionnantes. Environ 5000 enfants, venus de 200 écoles de tout le pays, ont parlé à des politiciens et des décideurs en les exhortant à résoudre les problèmes qui empêchent des millions d'enfants d'aller à l'école. Les participants à la campagne ont défilé dans les villes, avec des tee-shirts et des pancartes sur lesquelles l'on pouvait lire : « Éduquer pour mettre fin à la pauvreté » ou « SVP, envoyez mon ami(e) à l'école ». Les enfants ont participé à des sessions de questions-réponses en direct avec les politiciens dans leurs capitales régionales et même le palais présidentiel d'Addis Abeba leur a ouvert ses portes. Les activités de la SMA ont été diffusées à la radio et à la télévision. Pour renforcer davantage l'impact, les dépliants, les affiches, les banderoles et d'autres publications ont été diffusés en six langues : l'amharic, l'oromifa, le somali, l'afar, le tigrigna et l'anglais.

En 2006, au Brésil, un vaste nombre d'enfants, d'enseignants et de sympathisants ont discuté pour décider ce que serait véritablement un « enseignant idéal ». Les enseignants brésiliens figurent parmi les moins bien payés de toute l'Amérique latine, ce sont majoritairement des femmes et elles sont peu respectées. La campagne était placée sous le slogan : « Dans l'éducation, nous n'improvisons pas, nous investissons ». Tout au long de la SMA, la radio a diffusé quotidiennement des récits d'enseignants. Lors de la « Grande Audience » nationale, une leçon sur la nécessité d'augmenter les dépenses publiques pour l'éducation a été dispensée. Le président lui-même était présent et a pu entendre les témoignages. Au même moment, aux États-unis, la « Grande Audience », qui se déroulait dans les locaux du Congrès américain, rassemblait des jeunes américains et des enfants travailleurs d'Inde, du Mexique et de Colombie. Main dans la main, ces jeunes ont fourni aux membres du Congrès des faits et des témoignages personnels sur la nécessité de scolariser tous les enfants. Pendant ce temps, en Inde, 20 000 enfants faisaient des dessins représentant leurs enseignants, jouaient dans des pièces de théâtre de rue, débattaient et signaient des pétitions en vue de sensibiliser l'opinion publique à la pénurie d'enseignants. Les enfants ont présenté leurs arguments en faveur des enseignants à des décideurs politiques et des experts juridiques et les témoignages les plus marquants sont venus des enfants privés d'éducation.



Jess Hurd/ ReportDigital/ ActionAid

## Travailler avec d'autres groupes

### Renforcer les CGE ou créer d'autres comités ?

La décision de travailler avec le CGE ou de créer d'autres groupes dépendra du contexte local et devra prendre en considération le potentiel du CGE à fonctionner de façon représentative, démocratique et responsable. L'expérience suivante, au Bangladesh, illustre quelques avantages et inconvénients liés à la création d'autres groupes.

Au Bangladesh, des « comités de planification de l'école » rassemblant des enseignants, des membres du CGE, des parents, des membres de l'APE et du gouvernement local (Union Parishad), afin d'élargir la structure des CGE traditionnels, ont été formés suite à la constatation suivante :

*« Après avoir parlé aux membres du CGE de l'école Shibram, j'ai eu le sentiment qu'ils n'étaient membres du CGE que de nom. La plupart d'entre eux n'avaient aucune idée précise de notre rôle et de nos responsabilités. »*

(Un membre du CGE à Bhola, Bangladesh)

Ces comités ont été encouragés à produire des plans pour leur école en utilisant un processus participatif pour développer dans un premier temps une vision de l'école de leurs rêves et planifier ensuite les moyens de concrétiser cette vision. Les comités ont aussi eu l'occasion de visiter d'autres écoles connues pour la qualité de leur enseignement dans le cadre de ce processus, qui prévoyait également la participation des parents et des autres parties concernées. Des contacts ont été noués avec les médias locaux, qui ont joué un rôle décisif en révélant la

## EXEMPLE PRATIQUE

### KARNATAKA, INDE

Au Karnataka, en Inde, des Comités de surveillance et de développement de l'école (SDMC) ont été créés en vue de contrebalancer la domination des officiels et des castes supérieures dans les comités villageois d'éducation. Selon un instituteur : *« Les membres de ces comités n'étaient pas des parents d'élèves, mais des personnages puissants qui faisaient preuve d'une grande arrogance ».*

Les SDMC sont composés des neuf membres élus du conseil des parents (trois femmes, deux membres du comité d'école, un membre d'une minorité et trois autres personnes), auxquels s'ajoutent les membres du Panchayat local, un enseignant, un professionnel de santé, un chef d'établissement, les bienfaiteurs de l'école et deux élèves. Ces membres sont formés par le CCL (Centre pour l'enfant et la loi) avec le soutien du gouvernement du Karnataka. En vue d'obtenir une reconnaissance légale des SDMC, des règlements ont été élaborés (et sont encore en cours de discussion) par des étudiants en droit qui ont aussi développé des systèmes de diffusion des informations afin d'assurer l'accès des SDMC aux informations provenant de l'État.

La participation de l'État au programme est essentielle mais il faut toutefois veiller à maintenir un bon équilibre afin que les groupes puissent collaborer avec l'État lorsque celui-ci se montre disposé à les soutenir et à le contester dans le cas contraire. Les SDMC individuels sont aussi reliés à un forum de coordination des SDMC (incluant des représentants des ONG et les présidents des SDMC) ; le forum joue un rôle important pour établir des contacts au niveau de l'État et parler d'une voix plus forte. Plusieurs factions ont essayé d'affaiblir les SDMC et le CCL a utilisé les médias pour combattre ceux qui tentaient de politiser les comités. Un travail continu est mené pour protéger l'espace permettant aux SDMC de fonctionner efficacement.

Les SDMC restent confrontés à une série de problèmes, notamment parce que la formation n'est dispensée qu'au président, qui n'est pas toujours élu démocratiquement. Néanmoins, des impacts tangibles ont été enregistrés : amélioration de la responsabilité et de la gestion financière au niveau local, implication des parents et renforcement des liens avec le gouvernement de l'État du Karnataka. Les relations entre les comités et les enseignants ont également évolué : *« Ce sont les enseignants eux-mêmes qui invitent les membres du SDMC à venir à l'école ».*

corruption qui régnait (ils ont, par exemple, dévoilé une pratique courante dans la région de Chittagong Hill Tracts où les enseignants paient d'autres personnes pour faire cours à leur place).

Cette initiative a remporté de grands succès dans certains domaines : elle a incité les CGE à réellement remplir leurs fonctions et a permis de mieux faire circuler les informations entre l'école, les parents et les tuteurs. Les communautés interviennent désormais davantage dans la gestion des écoles, ce qui a permis une amélioration de la ponctualité des enseignants et de la qualité de l'éducation dans les écoles. Néanmoins, le projet s'est aussi heurté à quelques difficultés. La tension considérable entre ces comités de planification de l'école et les CGE a amené les coordinateurs du projet à se demander s'il n'aurait pas mieux valu travailler directement avec la structure officielle (le CGE) plutôt que d'en créer une nouvelle. L'examen des difficultés rencontrées laisse également penser que des liens plus actifs auraient dû être établis avec le gouvernement, qu'il aurait fallu faire pression sur les organes officiels pour obtenir des fonds supplémentaires pour les écoles et surmonter les problèmes liés à la pénurie d'enseignants, à la mauvaise qualité des infrastructures et à l'accès à l'électricité. En l'absence de telles relations, les coûts des plans de développement ont fini par incomber aux parents, qui pouvaient difficilement se permettre de contribuer davantage à l'éducation de leurs

enfants. Si le projet s'était axé sur le renforcement des CGE directement, il aurait peut-être bénéficié d'un soutien plus ferme du gouvernement, ce qui aurait évité de répercuter les coûts aux parents.

### **Créer des groupes :**

Il n'est pas toujours possible de travailler avec un CGE et s'il n'existe aucun autre groupe local approprié, il faudra peut-être créer un nouveau groupe. Ce groupe pourrait représenter une minorité ou un groupe exclus bien précis (par exemple, les handicapés), ou un échantillon de tous les groupes actuellement sous-représentés dans les structures communautaires. Il fonctionnerait comme un conseil de surveillance, qui surveille les structures éducatives officielles et leur demande des comptes, ou comme un forum de discussion, qui analyse les problèmes de l'éducation et s'efforce d'influencer le système officiel afin qu'il réponde aux besoins de ce groupe. Il pourra être utile de s'appuyer sur les exercices décrits plus haut, dans la section sur les CGE, pour déterminer la position et le rôle du groupe, ses procédures, etc. Il importera aussi de ne pas négliger certains points comme la reconnaissance officielle du groupe, étudier les possibilités de créer des liens et d'impliquer des personnalités officielles. Si ces aspects sont bien négociés dès le début du processus, le groupe bénéficiera probablement d'un meilleur soutien et sera pris plus au sérieux.



David San Millan / ActionAid



### Identifier les autres groupes :

Il sera important, dès le début du processus d'analyse des problèmes éducatifs locaux, d'identifier quels sont les groupes existants au niveau local et quels liens ils entretiennent avec l'éducation. À côté des APE et des CGE, on trouve aussi des groupes de mères, de jeunes, de comités de développement du village, etc. Il faudra déterminer les liens actuels entre ces groupes et l'éducation et voir s'ils souhaitent les approfondir et de quelle manière. Il importera aussi de déterminer le degré de représentativité et de démocratie de ces groupes. Offrent-ils une alternative positive par rapport au CGE ? Ou sont-ils encore davantage dominés par des intérêts particuliers et des personnages influents ? Quels sont leurs liens avec les groupes exclus et marginalisés ? Enfin, il faudra aussi comprendre l'espace occupé par ces groupes. Possèdent-ils un mandat ou un rôle spécifique ? Exercent-ils une forme quelconque de pouvoir local ? Jouissent-ils d'une reconnaissance officielle ? Etc.

### Travailler avec les syndicats d'enseignants au niveau local :

Pour transformer l'éducation, il est essentiel de collaborer avec les syndicats d'enseignants. Par le passé, les préoccupations des enseignants, surtout celles concernant leurs conditions de travail et les problèmes d'accès à l'éducation de qualité étaient traités séparément. Pourtant, les enseignants constituent les principaux ingrédients de l'éducation de qualité. S'ils sont correctement formés, soutenus et rémunérés (et véritablement engagés dans l'éducation), ils sont à même d'offrir aux enfants la meilleure possibilité d'accéder à une éducation qui renforce leur autonomie et leur évolution. Malheureusement, les enseignants souffrent souvent d'une absence de soutien et d'un sentiment d'isolement. Il est fréquent qu'ils ne disposent ni de la formation ni des supports pédagogiques dont ils ont besoin ; ils sont souvent confrontés à des classes de 60 élèves ou plus et exclus de toutes les décisions concernant la gestion de l'école ou la politique éducative. C'est pourquoi il est vital d'établir des liens avec les enseignants et leurs syndicats afin d'intégrer leur voix, leur connaissance et expériences dans la gestion et la gouvernance de l'éducation. En développant leur sentiment d'appartenance et leur implication dans le système, il est possible d'améliorer à la fois leurs résultats et leur sentiment de responsabilité.

Historiquement, les relations entre enseignants et

## EXEMPLE PRATIQUE

### ORISSA, INDE

En Inde, dans l'État d'Orissa, des ONG indiennes ont travaillé avec le syndicat d'enseignants local à une campagne de redynamisation des écoles primaires publiques. Entre autres activités, les ONG ont notamment participé activement à la célébration de la Journée mondiale des enseignants 2005. La Journée a été marquée par la publication d'un article très sérieux intitulé « *School Education in Orissa – the sacrificial lamb for fiscal reform in the state of Orissa* » (Éducation scolaire en Orissa – l'agneau sacrificiel de la réforme fiscale dans l'État de l'Orissa). En même temps, a été diffusée une gamme de documents plus accessibles destinés à des publics très diversifiés et portant sur la situation de l'éducation en Orissa, les dispositions budgétaires et les lacunes actuelles. Ce partenariat entre les ONG et le syndicat a joué un rôle déterminant dans la mobilisation de l'opinion publique pour pousser le gouvernement à augmenter les allocations budgétaires en faveur de l'éducation.

ONG ont parfois été tendues, notamment à cause du rôle des ONG dans la promotion de l'éducation non formelle et l'utilisation d'enseignants bénévoles non qualifiés. Cette pratique contribue à l'affaiblissement de la profession enseignante et des syndicats d'enseignants. Elle amoindrit la capacité des enseignants à s'organiser autour de leurs conditions de travail ou à exiger une formation et des salaires appropriés pour pouvoir effectuer leur travail correctement.

Ces mauvaises conditions de travail ont eu de graves répercussions sur la situation des enseignants et la qualité de l'enseignement. Mais malheureusement, on trouve aussi de nombreux exemples d'enseignants qui ne se comportent pas de manière exemplaire. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces situations : la nécessité d'avoir un second emploi pour survivre, les différentes fonctions qu'ils sont amenés à exercer en dehors de l'école (les enseignants sont souvent obligés de faire fonction de représentant

du gouvernement, par exemple pour effectuer le recensement, ou doivent se rendre à la capitale pour toucher leurs salaires, etc.), le manque d'accès à une formation de bonne qualité, le fait qu'ils ne soient pas des enseignants professionnels ou que le métier ne les intéresse guère, qu'ils ne bénéficient d'aucun soutien ou parce qu'ils ne veulent pas être mutés dans des campagnes reculées. Tout cela a souvent conduit les ONG (ainsi que les parents et les communautés) à critiquer les enseignants. Vu ces antécédents difficiles, il va falloir déployer beaucoup d'efforts pour établir une relation de confiance entre les ONG et les syndicats d'enseignants.

Il n'est pas simple de travailler ensemble, non seulement à cause des tensions antérieures mais aussi du fait des différences importantes qui existent entre les ONG et les syndicats d'enseignants tant dans leur structure que dans leur fonction. Par exemple, si les syndicats d'enseignants doivent rendre des comptes à leurs adhérents et vis-à-vis de leur Constitution, les ONG se réfèrent à leurs plans stratégiques et à leurs plans d'action, à leurs bailleurs de fonds et à leurs bénéficiaires. Pourtant, la qualité de l'éducation a énormément à gagner de cette relation, si elle fonctionne. Les deux groupes partagent des objectifs similaires et peuvent, en travaillant ensemble, renforcer le plaidoyer en faveur de l'éducation de qualité.

Pour commencer, il pourrait être utile de prévoir une série de rencontres visant à renforcer la confiance entre les groupes locaux et les enseignants locaux, en identifiant leurs intérêts communs et en déterminant des actions concrètes à mener ensemble. Des réunions avec les branches locales des syndicats d'enseignants et avec les instituts de formation des maîtres permettront d'étudier les moyens d'intégrer dans la formation (initiale ou continue) des approches participatives et fondées sur les droits humains et de voir comment aider les para-enseignants à devenir des enseignants professionnels (voir Chapitre 5).

Il faudra aussi s'efforcer d'établir des contacts plus systématiques entre le CGE et d'autres organes locaux de l'éducation. Souvent, seul le chef d'établissement participe aux forums de prises de décision et les autres personnels enseignants y sont largement sous-représentés. Il convient de mettre en place des systèmes de communication et de prévoir des possibilités d'échanges dans les processus de prise de décision pour que le point de vue des enseignants puisse être entendu. Les CGE et les enseignants lutteront de toute manière pour les mêmes objectifs et pour améliorer la qualité de l'éducation. Unies, leurs voix seront plus fortes.

Un autre lien à développer est celui avec les syndicats ou les forums d'enseignants existant au niveau du district. Ils offrent un espace de rencontre permettant d'échanger des points de vue et de partager des expériences à l'échelon du district ; il est probable que leur structure permette d'établir des liens avec le bureau de l'éducation du district ou le gouvernement officiel. Le cadre sera ainsi mis en place pour une collaboration entre les écoles et les CGE ou d'autres groupes locaux de l'éducation au-delà du village ou du quartier – en organisant, par exemple, des réunions le même jour et où les divers groupes seraient représentés. Ou bien en collaborant sur certaines actions visant à approcher le gouvernement du district pour influencer la politique éducative et l'investissement dans l'éducation. Toutes les relations devront être développées dans le respect des opinions de chacun et en s'efforçant d'apprendre les uns des autres.

Il existe aussi de nombreuses façons de renforcer les relations avec les enseignants et les syndicats d'enseignants au niveau national ; nous y reviendrons dans la section nationale ci-dessous.

## EXEMPLE PRATIQUE

### PAKISTAN

Au Pakistan où les syndicats sont interdits dans certaines provinces du pays, les enseignants ne disposent d'aucune plate-forme pour s'exprimer. Pour contourner cette situation, ActionAid Pakistan a organisé des assemblées d'enseignants dans plusieurs régions du pays. Ces assemblées réunissaient des enseignants et d'autres acteurs de l'éducation dans le but d'analyser les questions liées aux droits des enseignants et à la qualité de l'éducation. Les discussions menées dans les assemblées ont porté sur une variété de sujets, notamment le problème des enseignants para-professionnels ou non professionnels, les moyens d'intégrer dans le programme scolaire l'éducation aux droits humains et d'autres thèmes relatifs au développement de l'enfant. Les assemblées ont réussi à réunir différents acteurs de l'éducation dans des discussions autour des principaux problèmes de l'éducation. Dans la province de Shangar, par exemple, plus de 100 personnes, parmi lesquelles figuraient des enseignants, des journalistes, des étudiants, des parents, des ONG et le responsable de l'éducation du district, ont participé à l'assemblée. Le groupe a critiqué ouvertement le gouvernement pour l'insignifiance de ses investissements dans l'éducation et surtout pour l'absence de soutien aux enseignants. Suite à cela, le responsable de l'éducation du district a annoncé la mise en place d'un comité de surveillance des écoles locales. Sa fonction consiste à analyser les conditions dans les écoles, la situation des équipements et les écoles fantômes (des écoles qui n'existent plus mais dont les enseignants continuent à être payés). Le comité soumettra directement son rapport au responsable de l'éducation du district. Cet exemple démontre l'intérêt d'unifier différents acteurs de l'éducation en vue d'influencer l'offre éducative locale.



Jenny Matthews / ActionAid

# Niveau du district

Il n'est pas rare que le fossé entre le niveau national et le niveau local soit trop large pour que des liens efficaces puissent être établis et le district peut alors jouer le rôle d'organe intermédiaire. De plus, selon le degré de décentralisation, de nombreuses décisions concernant la politique éducative et les ressources peuvent être prises à l'échelon du district. Le gouvernement du district joue un rôle important, à la fois comme cible des activités de plaidoyer et comme partenaire pour une éventuelle collaboration.

Le travail au niveau du district repose sur trois éléments :

1. C'est un espace **d'échanges**, qui permet aux personnes qui travaillent sur les problèmes locaux de l'éducation de partager leurs idées et leurs expériences et d'accéder aux informations relatives aux activités, aux stratégies et aux opportunités existant au niveau du district et susceptibles de renforcer le travail local.
2. C'est un espace **de lobbying et de plaidoyer**, qui permet d'établir des liens directs avec les assemblées de district, les BED ou le gouvernement du district et de collaborer avec ces organes pour améliorer l'éducation dans la région. Diverses actions peuvent être menées : publication de recherches locales sur la situation de l'éducation, développement de certaines initiatives locales, influence sur les allocations budgétaires et suivi des dépenses et des offres de formation au gouvernement du district.
3. C'est un espace **d'influence sur le niveau national**, qui permet non seulement d'avoir accès aux informations provenant du niveau national, mais aussi de collecter des informations locales et des idées qui pourront ensuite servir à des campagnes ou des activités de plaidoyer au niveau national. En se réunissant à l'échelon du district, les groupes de l'éducation peuvent lancer des études spécifiques pour obtenir des informations visant à établir des comparaisons inter-régionales ou à analyser l'impact de politiques spécifiques dans le district. Ces résultats pourront ensuite être utilisés au niveau national et contribueront à faire entendre les voix locales.

## EXEMPLE PRATIQUE

### GHANA

Au Ghana, les DEFAT (Équipes de l'Éducation pour tous dans les districts) ont été constitués dans l'objectif de faire pression sur les assemblées de district en matière d'éducation et pour inciter les leaders d'opinion locaux et les chefs traditionnels à abolir les pratiques privant les enfants, notamment les filles et les enfants handicapés, de leur droit à l'éducation. Cette initiative vise à faire connaître les objectifs de l'Éducation pour tous, à mobiliser des soutiens autour de ces objectifs, à suivre les ressources de l'éducation et à influencer la planification et la mise en œuvre des plans d'éducation du district.

Les DEFAT comptent entre 10 et 13 membres incluant des ONG, des organisations communautaires, des associations d'élèves, des syndicats, des groupes de femmes, des journalistes, des chefs traditionnels, des chefs religieux, des membres du conseil local et des associations de parents d'élèves. Ces membres bénéficient de diverses formations, notamment sur l'utilisation d'approches participatives pour identifier les enfants privés d'éducation, sur les interactions avec la communauté et sur les stratégies de lobbying et de plaidoyer. Actuellement, les membres des DEFAT sont tous des gens très instruits, mais il est prévu de faire évoluer cette situation à l'avenir et d'encourager d'autres groupes de la communauté et des personnes illettrées à y participer.

## EXEMPLE PRATIQUE

### NAGALAND, INDE

Au Nagaland, en Inde, une loi sur la communautarisation des institutions et services publics au Nagaland a été promulguée en mars 2002. Elle délègue les pouvoirs et les fonctions du ressort de l'État aux autorités locales et donnait aux comités d'éducation des villages (formés d'enseignants, de parents, de représentants d'ONG, de groupes confessionnels et du conseil du village) la responsabilité de gérer les écoles. En soutien à cette initiative, ActionAid Inde a créé un centre de ressources et de formation au niveau de l'État, pour aider le gouvernement à :

- mettre en œuvre le processus de communautarisation ;
- effectuer des recherches sur l'enseignement élémentaire et lancer des interventions en faveur de l'éducation pour tous ;
- suivre et évaluer les interventions ;
- définir les lignes directrices du rôle des communautés et sensibiliser la population locale à ce processus.

Le centre a également dispensé aux enseignants une formation de cinq jours, destinée à les inciter à réfléchir aux moyens d'impliquer les parents et d'établir des liens directs au niveau de la communauté en vue de définir le rôle qu'ils pourraient jouer dans la gestion de l'infrastructure scolaire, le suivi de l'éducation et la participation aux processus de formation et d'apprentissage (voir **Chapitre 5**). Malgré quelques difficultés (notamment des tensions liées au rythme de travail différent de l'État et du centre de ressources, qui ont entravé l'institutionnalisation du processus), les succès ont été notables : restauration de la confiance dans les écoles publiques, engagement actif des mères et affranchissement des enseignants, qui se considèrent désormais comme des participants actifs à l'éducation.



Liba Taylor / ActionAid



# Niveau national

Au niveau national, il s'agit de collaborer avec diverses organisations de la société civile qui luttent pour les droits, y compris le droit à l'éducation. Il convient aussi d'établir des liens avec le gouvernement, de l'inciter à accorder une plus grande importance à l'éducation dans l'agenda politique et de l'aider, en lui apportant des compétences et des idées, à réaliser l'éducation pour tous. Il ne faut pas négliger de surveiller l'attitude du gouvernement et lui demander des comptes pour s'assurer que le droit à l'éducation ne pâtit pas d'une mauvaise gestion ou de décisions préjudiciables.

Une grande partie de ce travail repose sur des recherches, des analyses et l'établissement de relations. Pour que leurs activités de campagne et leur travail d'influence soient efficaces, les activistes doivent définir clairement leurs demandes, connaître suffisamment l'environnement politique et savoir avec qui engager le dialogue. Il existe de nombreuses méthodes pour influencer le gouvernement ; la collaboration directe et le travail d'influence menés de l'intérieur doivent être contrebalancés par des actions de sensibilisation et de mobilisation de l'opinion publique et d'influence sur les divers acteurs de la société civile susceptible de renforcer les pressions sur le gouvernement. Ce résultat peut être obtenu à travers des manifestations uniques, attirant l'attention médiatique, ou par des travaux suivis de recherche et d'analyse ou encore en développant des relations de confiance et de partage d'informations. Les activistes devront décider de l'approche la plus adaptée en fonction de la culture nationale, de l'environnement politique et des opportunités.

La nature même du travail à ce niveau requiert une collaboration entre de nombreuses organisations différentes. À ce titre, le principal thème de cette section concerne le développement de coalitions de l'éducation. Suivent ensuite quelques brèves idées pour les activités de lobbying, de sensibilisation et d'influence ; nous terminerons par une analyse des deux types d'acteurs de la société civile qui ne sont pas forcément présents dans les coalitions de l'éducation : les syndicats et les mouvements sociaux.

## Coalitions rassemblant une variété d'organisations :

Travailler avec un échantillon représentant différents types d'organisations peut se révéler très utile, de deux façons : premièrement, parce que cela augmentera le nombre de personnes qui travaillent ensemble sur un problème particulier, ce qui créera une collaboration et non une compétition entre les différents groupes. Deuxièmement, parce qu'un groupe diversifié qui soulève les mêmes questions aura plus de chances de se faire entendre. Disposer d'un échantillon de personnes issues de différents groupes d'intérêt est susceptible de renforcer la valeur objective de ce qui est dit et ceux qui entendent le message seront probablement davantage convaincus par sa précision et sa légitimité. Ce type de coalition est capable de faire naître des amitiés inattendues et de combler de grands fossés.

### EXEMPLES PRATIQUES

**Au Mozambique**, 63 ONG locales, nationales et internationales, des organisations confessionnelles et des personnes individuelles intervenant dans le secteur de l'éducation ont décidé en 1999 de se réunir pour former le Mouvement pour l'Éducation pour Tous (MEPT). Les médias, les universités et les instituts de recherche ont également été invités à y adhérer. Le réseau s'est engagé dans le secteur de l'éducation à travers un plan de travail et des contacts avec plusieurs organisations et acteurs importantes du domaine de l'éducation, notamment le syndicat des enseignants.

**Au Malawi**, la collaboration est allée plus loin, avec la création d'une alliance ONG-gouvernement autour de l'éducation de base. Néanmoins, la société civile préserve son espace de liberté, à l'écart du gouvernement, par le biais de la Coalition de la société civile pour une éducation de base de qualité.

**Au Ghana**, le GNECC inclut le ministère de l'Éducation, des coalitions régionales, des décideurs politiques, des organisations confessionnelles, des médias de masse et les chefs traditionnels ainsi que des ONG.

## Coalitions de l'éducation

Une coalition est un groupe d'individus et d'organisations qui décident de travailler ensemble sur un sujet ou un groupe de sujets communs et « *le fait de s'unir permet aux membres de parler d'une voix plus forte* ». <sup>35</sup> Les coalitions ont une fonction de plaider et fournissent un espace d'échanges d'informations. Les organisations peuvent être locales, nationales ou internationales ; il peut s'agir d'ONG, d'OSC ou d'autres groupes de la société civile comme des syndicats d'enseignants, des mouvements de femmes, des groupes de personnes vivant avec le VIH, etc. Une coalition peut également accueillir des institutions universitaires, des médias et, dans certains cas, le gouvernement, même si cela risque de changer la nature de la coalition (car il lui sera plus difficile de critiquer les actions du gouvernement). Il existe différentes formes de coalitions d'organisations œuvrant dans le secteur de l'éducation dans de nombreux pays, ainsi qu'au niveau régional ou international.

Les coalitions qui réussissent rassemblent les compétences, les ressources, les énergies, les contacts et les influences de leurs membres. Mais si elles sont inefficaces, elles risquent d'épuiser les énergies et les ressources, d'exacerber les conflits et les rivalités institutionnelles et personnelles et de limiter la flexibilité et l'initiative. Il n'est pas toujours facile de travailler avec d'autres personnes. Les organisations ont chacune leurs priorités et leurs méthodes de travail, leurs procédures décisionnelles et leurs structures de responsabilité propres. Il est important de contrôler le processus dès le départ pour créer la base sur laquelle reposera tout le reste du travail. Cette section analyse l'utilité des coalitions et souligne certains points à prendre en compte dans le travail avec les coalitions.

**Pourquoi des coalitions ?** Comme cela a été souligné dans l'introduction, une approche fondée sur les droits humains requiert de travailler différemment. Historiquement, le contexte externe (notamment le financement et l'obligation de conserver un profil public clair) et les priorités internes ont souvent amené les ONG à travailler dans un climat de concurrence, en se battant pour des appels d'offres ou des contrats de service.

Dans l'approche fondée sur les droits, il n'existe qu'un seul organisme chargé d'assurer

Une récente étude sur les coalitions de l'éducation dans 17 pays, commandée par le Fonds du Commonwealth pour l'éducation, a démontré que les coalitions étaient très appréciées des gouvernements, des bailleurs et de la société civile. Dans de nombreux cas, ce sont des bailleurs bilatéraux qui ont stimulé la constitution des coalitions par le biais de leurs structures de financement et les gouvernements préfèrent souvent dialoguer avec un interlocuteur unique et, donc, travailler avec des coalitions.

Malheureusement, cela signifie que beaucoup de coalitions sont pilotées de l'extérieur et que l'adhésion de leurs membres repose sur des motivations très variées, ayant plus à voir avec l'intérêt individuel ou celui de l'organisation qu'avec une vision et un intérêt communs à l'égard de leur collaboration. Ces coalitions motivées de l'extérieur sont souvent faibles, leurs membres se concentrent davantage sur les activités que sur les objectifs et leurs activités sont déterminées par les bailleurs de fonds plutôt que par les membres de la coalition. Dans les cas extrêmes, il peut arriver que des coalitions organisent une série d'activités sans lien entre elles et dépourvues de tout suivi : par exemple, une surveillance budgétaire qui n'est pas accompagnée d'un plaider, ou des réunions avec des responsables politiques sans agenda clair. La situation est encore plus grave lorsqu'une coalition se transforme en organisme de financement, où le secrétariat coordonne les fonds distribués aux membres. Cela fausse considérablement la dynamique de la coalition, car le secrétariat devient ainsi responsable devant les bailleurs de fonds et doit gérer les membres au lieu de répondre à leurs besoins et leurs priorités. À ce moment-là, la coalition n'est plus représentative et risque de perdre à la fois sa légitimité et sa raison d'être.

À l'opposé, on trouve les coalitions pilotées de l'intérieur, qui se constituent à partir d'une vision précise et d'un objectif spécifique, grandissent naturellement autour de leur intérêt commun, ont des buts clairement définis, ne comptent pas de bailleurs ni d'ONG internationales parmi leurs membres (car leur financement risquerait de corrompre l'objectif et le programme) et qui doivent rendre des comptes à leurs membres.

*Tomlinson et Macpherson,  
« Conduire le bus » (2007).*

<sup>35</sup> K. Tomlinson y I. Macpherson, *Conduire le bus : Le voyage des coalitions nationales de l'éducation*, (Londres : Fonds du Commonwealth pour l'éducation, 2007)  
<http://www.commonwealtheducationfund.org/downloads/downloads/documents/Conduire%20le%20Autobus.pdf>

la réalisation du droit à l'éducation : le gouvernement. Dans cette optique, les OSC doivent avant tout aider (et dans de nombreux cas, inciter) le gouvernement à assumer son rôle. C'est l'objectif commun de toutes les OSC. Avec un objectif commun et une cible clairement identifiée, l'avantage de travailler en coalition apparaît nettement. Si les OSC parviennent à parler d'une même voix et à se mettre d'accord sur des messages communs, leur discours sera amplifié et il deviendra plus difficile de l'ignorer. En parlant

d'une seule voix, on demande au gouvernement de n'entendre qu'un seul message, ce qui réduit le risque de confusion et lui évite de choisir qui écouter en priorité.

### **Qu'est-ce qui fait le succès d'une coalition ?**

Les questions de gouvernance et de démocratie sont cruciales pour les coalitions et pour qu'une coalition fonctionne, ses membres devront prendre des décisions sur différents sujets. L'un des sujets clés concerne l'objectif et le mandat de la coalition. Les participants se sont-ils rassemblés autour d'un thème précis comme, par exemple, les droits des enfants handicapés à l'école primaire ou sur un sujet plus large tel que le droit à l'éducation pour tous ? La coalition peut se donner un objectif ou une vision large, constituée de plusieurs sous-objectifs stratégiques qui contribuent à cette vision. Elle peut aussi constituer des groupes de travail spécialisés dans des secteurs spécifiques.

Les membres doivent également décider du fonctionnement de la coalition. Cela concerne les méthodes de coordination, les procédures de prises de décision, les systèmes de circulation des informations et les structures de responsabilisation ainsi que la définition précise des rôles et des responsabilités. Ce fonctionnement devra obtenir l'approbation des membres de la coalition ainsi que celle des organisations auxquelles elle appartient. Par exemple, quel mandat est accordé aux individus représentant des organisations ? Sont-ils en mesure de prendre des décisions au sein de la coalition ou sont-ils supposés soumettre toutes les décisions à leur hiérarchie ?

Une définition claire de ces différents éléments constituera une base efficace pour le reste du travail. La coalition doit également veiller à ce que ses réunions se concentrent en priorité sur des débats dirigés vers l'extérieur (c'est-à-dire vers l'éducation) et non sur des discussions autour des questions internes. Les organisations verront ainsi les avantages de leur participation à la coalition, qui ne deviendra pas simplement un « atelier de discussions » supplémentaire.

**Défis communs :** Si certaines coalitions fonctionnent bien, ce n'est malheureusement pas le cas de la majorité d'entre elles. Cet état de fait s'explique habituellement par un ensemble de raisons diverses et les relations de pouvoir y tiennent souvent une place centrale. Il arrive que certains membres se sentent marginalisés au sein de la coalition soit parce que leurs problèmes ne

## EXEMPLE PRATIQUE

### NIGERIA

La coalition d'action de la société civile sur l'Éducation pour tous, CSACEFA (Civil Society Action Coalition on Education for All), a vu le jour au Nigeria juste avant le sommet de l'UNESCO à Dakar en 2000. ActionAid Nigeria a initié le processus avec une ONG locale – Community Action for Popular Participation (CAPP) – en réunissant des ONG et des organisations communautaires agissant pour l'éducation et le plaidoyer dans tout le pays. Le but principal était de créer une voix unique et forte pour le sommet de Dakar, où la CSACEFA était représentée par six personnes. Le rôle important joué par la société civile à Dakar a incité la CSACEFA à poursuivre et étendre son action. Le réseau dispose de contacts dans tout le pays, elle est dirigée par un comité élu démocratiquement et ses activités quotidiennes sont coordonnées par un secrétariat (basé chez ActionAid, au départ, et désormais dans ses propres locaux). Le réseau s'est développé au cours des cinq dernières années et bénéficie d'une reconnaissance au niveau national. En conséquence, ses représentants sont invités à participer aux réunions et aux initiatives du gouvernement et de la Banque mondiale. La coalition est activement engagée dans la planification et la surveillance de l'éducation. La CSACEFA bénéficie aussi de ses liens avec la CME et l'ANCEFA (Réseau africain de campagne sur l'Éducation pour tous) qui ont joué un rôle majeur dans sa constitution. Pourtant, certaines difficultés sont apparues, notamment au sujet de la circulation des informations et des relations de pouvoir entre les régions peu structurées et un secrétariat plus organisé. La position d'ActionAid a également été source de tensions, certains groupes estimant qu'ActionAid occupait une position dominante tandis que d'autres trouvaient que le rôle joué par ActionAid n'était pas assez important. Il manquait un document clair, établi au départ, définissant le but, la vision et la structure de la coalition ainsi que des règles concernant les prises de décisions et la gestion financière. Tous ces problèmes ont maintenant été résolus.



Les coalitions de l'éducation à travers le monde ont participé à diverses activités, notamment :

- En influençant la stratégie ou le discours du gouvernement sur des points majeurs tels le rôle des APE (Gambie), la suppression partielle ou totale des coûts de l'éducation (Tanzanie, Népal) ; l'éducation inclusive (Bangladesh, Ouganda) ; et l'alphabétisation des adultes (Ouganda).
- En menant des campagnes et des actions de lobbying contre la discrimination entre les sexes dans l'éducation, en particulier au Bangladesh, au Pakistan, en Gambie, en Ouganda, au Kenya et en Éthiopie.
- En travaillant avec les médias pour influencer l'opinion publique (Ghana, Bangladesh) ; en formant les journalistes (Gambie) ; en organisant des événements originaux avec des personnalités du monde du cinéma et du football (Brésil).
- En engageant des recherches à travers un pays sur des sujets comme l'impact du recouvrement des coûts ou des frais de scolarisation.
- En influençant les plans d'action nationaux de l'EPT, d'autres politiques éducatives ou le secteur de l'éducation dans le cadre des Documents de stratégie de réduction de la pauvreté.
- En confectionnant un rapport annuel de surveillance de l'éducation « *Education Watch* » (CAMPE au Bangladesh).
- En commandant des études sur des questions sensibles telles la manipulation politique des statistiques d'alphabétisation des adultes au Brésil, ou le financement de l'éducation au Pakistan, qui analysait les causes de l'essor des écoles privées auprès des foyers à faible revenu.
- En exerçant des pressions sur les principaux bailleurs et les agences de l'ONU, les missions locales de la Banque mondiale, de l'UNICEF, de la Commission européenne, d'ONUSIDA, etc.
- En renforçant les compétences des comités parlementaires ou en créant des groupes parlementaires (au Nigeria et au Bangladesh).

sont pas pris en compte, soit parce qu'ils ont le sentiment d'être exclus des prises de décisions et cette situation perturbe le fonctionnement de la coalition. D'autres problèmes surviennent lorsque les systèmes de décision et de responsabilité sont opaques ou mal acceptés. Par exemple, le fonctionnement interne peut être antidémocratique et dominé par un ou deux individus (ou organisations). Parfois, toutes les décisions sont prises par les mêmes personnes, qui sont aussi les représentants de la coalition à l'extérieur (parce qu'elles sont toujours invitées aux manifestations du gouvernement, qu'elles obtiennent facilement une couverture médiatique, qu'elles disposent de fonds ou ont accès aux informations, etc.). Il peut se faire aussi que la communication entre le secrétariat national et les membres soit défailante et que les membres n'aient pas leur mot à dire au sujet des activités de la coalition.

À côté des problèmes liés à la dynamique d'une coalition, d'autres défis peuvent surgir quand une coalition s'engage dans un sujet à controverse, qui ne recueille pas forcément l'approbation de tous les membres. Il peut s'agir d'une position qui ne

fait pas l'unanimité ou d'un nouveau thème prioritaire qui apparaît hors de propos à certains membres. Parfois aussi, les coalitions sont confrontées aux questions de financement : de qui faut-il accepter des fonds, que faudrait-il financer et qui devrait gérer les fonds ? Ces problèmes sont souvent en relation avec des problèmes plus larges de pouvoir et de contrôle. Enfin, les coalitions glissent facilement vers l'obsession de leur propre fonctionnement et de leurs relations internes de pouvoir, perdant ainsi de vue l'objectif général.

À ces défis internes, s'ajoutent des défis externes. Par exemple, certaines coalitions peuvent se compromettre en entretenant avec le gouvernement des relations si étroites que la coalition se retrouve dans l'incapacité de remettre en cause les actions du gouvernement. Les relations avec d'autres coalitions ou organisations peuvent également s'avérer difficiles, en particulier si elles sont en concurrence pour les mêmes financements. Ces problèmes devront pour beaucoup être traités au moment où ils se présentent, mais il est essentiel de mettre en place des procédures claires sur la façon de prendre ces décisions difficiles.

# ACTIVITÉ

## Points à considérer au moment de créer une coalition :

Ces défis communs amènent à considérer un certain nombre de points au moment de former une coalition. Il est utile de réfléchir à des expériences préalables de fonctionnement de coalition, en repensant aux réseaux, coalitions ou alliances auxquels vous avez participé et en examinant les formes qu'ils ont prises, ce qui marche bien et pourquoi. Plus précisément, il faudra prendre en compte les points suivants :

- **Quels sont vos buts et vos objectifs** – Pourquoi une coalition ? Qui sont vos membres ? Que cherchez-vous à atteindre à court, moyen et long terme, en travaillant ensemble ? Comment allez-vous communiquer et présenter la coalition à l'extérieur ?
- **Quelles sont les diverses motivations et attentes des membres** – Chaque organisation apportera son propre point de vue et ses motivations individuelles ; il importe de se montrer honnête et ouvert pour établir une collaboration de confiance.
- **Communication** – Comment allez-vous communiquer ? Sur quels thèmes ? Comment allez-vous équilibrer la circulation des informations pour éviter les informations superflues ? D'où proviendront les informations qui alimenteront la coalition ? Qui sera responsable ?
- **Coordination** – Mettez-vous en place un secrétariat ou un groupe de coordination ? La fonction sera-t-elle attribuée de façon permanente ou à tour de rôle ? Quelles seront les relations de pouvoir entre le coordinateur (ou le groupe de coordination) et les autres membres ?
- **Structure et fonction** – Quel sera le degré de formalisation de votre structure ? Comment intégrerez-vous les différents adhérents, par exemple les organisations et les individuels, que ferez-vous de ceux qui travaillent sur des problèmes différents mais connexes, existera-t-il des adhésions temporaires et permanentes et quel sera leur rôle ? Vous pourrez par exemple avoir un groupe de membres de base et des groupes changeants d'alliés pour des projets ou des campagnes spécifiques, etc.
- **Fonctionnement quotidien** – Comment prendrez-vous les décisions ? Qui rend des comptes à qui et comment ? Quelle sera la fréquence de vos réunions ? Comment établirez-vous une relation de confiance et de respect ? Comment évaluerez-vous les personnes et les compétences existantes au sein de la coalition ? Comment gèrerez-vous l'intégration des nouveaux membres ?
- **Rôles, responsabilité et capacités** – Comment comptez-vous collaborer ? Quels seront les différents rôles ? Comment pourrez-vous vous assurer que votre coalition dispose des compétences requises, où et comment renforcerez-vous ses capacités ?
- **Évaluation et bilan** – Qu'allez-vous évaluer ? Comment ? Qui sont vos interlocuteurs ? Comment suivrez-vous vos progrès ? Comment allez-vous établir un équilibre entre l'évaluation globale de la coalition et les manifestations spécifiques ?
- **Liens avec le terrain** – Comment établir des relations efficaces au-delà de la capitale ? Comment surmonterez-vous les problèmes de communication (transport, technologie, langue) ? Comment garantir le caractère démocratique des procédures et de la représentation, sans nuire à la rapidité des décisions et des actions ?
- **Dynamique des pouvoirs et des sexes** – Comment ferez-vous pour entretenir des relations de pouvoir positives ? Qui prendra-t-il la parole lors des réunions ? Quelles seront les fonctions les plus puissantes dans la coalition ? Comment éviterez-vous la domination de certains individus ou certains points de vue ?
- **Relations avec le gouvernement** – Devrait-il être membre de la coalition ? Quel type d'adhésion ? Quelles en seront les répercussions sur vos activités de plaidoyer ? Y aura-t-il des occasions spécifiques de l'inviter ?
- **Financement** – Les membres vont-ils contribuer au financement de la coalition ? Quels sont les secteurs à financer ? Accepterez-vous de l'argent provenant de bailleurs de fonds externes ?
- **Que ferez-vous dans les situations suivantes :**
  - Votre organisation est invitée à une réunion : vous y rendez-vous en votre nom ou en tant que représentant de la coalition ?
  - Le groupe de coordination n'est composé que d'hommes et est basé dans la capitale.
  - Vous n'êtes pas d'accord sur un point particulier, par exemple s'il faut participer à une réunion avec un représentant de la Banque mondiale ou faire campagne contre cette réunion.
  - Vous êtes en relation avec le niveau local, mais personne ne parle anglais.
  - Quelqu'un dans la coalition a utilisé le nom sans passer par la procédure d'approbation d'une disposition particulière.



## EXEMPLE PRATIQUE

### KENYA

Les fonctions des dirigeants doivent être clairement définies, comme l'illustre l'exemple suivant du Kenya. La coalition Elimu Yetu (EYC) est officiellement gérée par un comité exécutif nommé par l'assemblée générale de tous les membres. Toutefois, EYC est basé chez ActionAid Kenya qui a la responsabilité financière de la coalition et, après avoir joué un rôle dans sa création, maintient un certain contrôle. De plus, le personnel d'EYC ne compte qu'un employé, le coordinateur qui est en charge des contacts avec 120 membres. Trois coordinateurs se sont succédés au cours des deux dernières années. L'un d'entre eux a démissionné suite à des tensions avec le comité exécutif qui avait l'impression que le coordinateur obéissait plus à ActionAid qu'au comité. Mais ce comité est lui-même décrit comme faible et incapable de gérer un coordinateur sûr de lui.

Ces conflits d'autorité ont porté atteinte au fonctionnement et à l'image de la coalition. L'absence de coordinateur a entraîné une interruption de l'activité de la coalition, les membres rapportant qu'ils n'avaient pas assisté aux réunions car ils n'y avaient pas été convoqués. EYC est en train de prendre des mesures pour corriger ces problèmes, avec un nouveau coordinateur, du personnel supplémentaire et des efforts pour se rendre plus indépendant par rapport à ActionAid.

*Tomlinson et Macpherson,  
« Conduire le bus » (2007).*

## Lobbying, sensibilisation et exercice d'influence

Quel que soit l'objectif spécifique d'une coalition, il est fort probable que ses membres soient impliqués dans une variété d'activités de lobbying et d'influence. La cible et le thème de ces activités dépendent, bien entendu, du contexte, mais il est important d'utiliser plusieurs activités différentes afin d'exercer des pressions simultanées dans diverses directions. À certaines périodes, les activités de lobbying et de plaider seront plus intensives (par exemple, pendant la procédure d'allocation budgétaire) alors qu'à d'autres moments, l'accent sera mis sur la mobilisation, la sensibilisation ou les recherches. Les activités engageront parfois tous les membres de la coalition, d'autres fois une ou deux organisations joueront le rôle principal.

Ce travail vise principalement trois groupes, l'opinion publique, les partenaires (ONG, universités et médias) et le gouvernement et les relations avec ces groupes peuvent prendre des formes très variées :

- **Opinion publique** : Il importe que l'opinion publique soit consciente de son droit à l'éducation ainsi que de son droit à participer et à demander des comptes au gouvernement sur la fourniture d'une éducation de qualité pour tous. Pour ce faire, la population doit être informée et rendue autonome. Il faut également affronter les groupes de l'opinion publique qui bloquent l'éducation pour tous (par exemple, en demandant d'autres utilisations des fonds de l'État ou en se détournant de l'enseignement public), leur soumettre des preuves irréfutables et encourager le débat public. La première partie de ce chapitre était consacrée au travail sur le terrain ; celui-ci peut être complété par des actions au niveau national avec les médias, en se rapprochant d'autres organisations et groupes et en créant une mobilisation de masse.
- **Partenaires** : De nombreuses organisations de la société civile, qu'il s'agisse d'ONG, d'activistes, de mouvements sociaux, de syndicats, d'universitaires ou de membres des médias, ont un rôle à jouer dans la réalisation d'une éducation de qualité pour tous. Le dialogue avec ces groupes sera axé autour du partage des expériences et des recherches, en renforçant les capacités (les leurs et les vôtres) et en animant des discussions, en les invitant

peut-être à rejoindre votre coalition ou votre campagne, de manière temporaire (selon leur intérêt à l'égard d'une question précise) ou de manière plus formelle. Vous pouvez également vous efforcer d'influencer leur démarche à l'égard des autres parties concernées et du travail autour de l'éducation, en général.

- **Gouvernement :** Le gouvernement a la responsabilité légale et morale de réaliser le droit à l'éducation. Les activités de lobbying et d'influence chercheront avant tout à encourager le gouvernement et à le pousser à s'acquitter de son devoir. La stratégie et les procédures varieront selon le type de gouvernement et son engagement en matière de droits à l'éducation. Quoi qu'il en soit, vous devrez sans doute vous engager directement – en nouant des contacts, en partageant des expériences et des recherches, en l'invitant à venir voir l'éducation sur le terrain et en utilisant une gamme de techniques de plaidoyer et de campagnes – ce qui pourra parfois, dans certaines situations, vous amener à affronter et à contester le gouvernement.

Les activités de recherches et de collecte de preuves sont détaillées plus loin (voir **Chapitre 5**) et l'établissement des relations avec le gouvernement est analysé dans le **Chapitre 1**. Les exemples présentés ci-dessous illustrent quelques autres méthodes de sensibilisation et d'influence de l'opinion publique, des partenaires et du gouvernement. Elles peuvent être utilisées aussi bien par une coalition que par une organisation agissant isolément.

### **Utiliser la mobilisation de masse :**

La mobilisation de masse peut constituer un bon moyen d'exercer des pressions sur le gouvernement de l'extérieur, tout en sensibilisant l'opinion publique à un thème donné. Les Semaines mondiales d'action, décrites plus haut, (« Travailler avec des enfants », page 145) constituent de bons exemples d'initiatives de mobilisation de masse.

En **Tanzanie**, la coalition nationale de l'éducation (TENMET) cherchait à créer un espace pour permettre à la société civile d'influencer la politique par la mobilisation de masse. À l'occasion de l'une de ces mobilisations de masse, des milliers d'élèves ont marché depuis leurs villages jusqu'aux centres de décision des quartiers. D'autres, accompagnés d'enseignants et de parents, se sont rendus au Parlement. Ils demandaient au gouvernement d'assumer ses responsabilités concernant l'accès, le maintien et

les résultats en matière d'éducation de base de qualité pour tous. Le message a été livré au niveau national par le comité social parlementaire et a également été diffusé auprès des responsables de district. L'ensemble de l'opération a été couvert dans la presse locale et nationale, ainsi que par des chaînes de télévision publiques et privées.

### **Travailler avec les médias :**

L'engagement des médias dans une campagne contribue énormément à sensibiliser l'opinion publique et à influencer les décideurs politiques. Il existe différentes méthodes pour impliquer les médias : en les invitant à assister à vos manifestations ou à venir voir la réalité sur le terrain, ou en leur adressant des communiqués de presse énonçant vos principaux messages de campagne. Vous pouvez organiser un atelier de renforcement des compétences au cours duquel vous leur présenterez la situation réelle de l'éducation dans votre environnement, vous étudierez la place qu'ils pourraient occuper dans la campagne en faveur des droits à l'éducation et vous aiderez ceux qui travaillent dans les médias à envisager de manière critique leur rôle éventuel dans la perpétuation des violations des droits, à travers leur façon de rapporter l'information, le langage utilisé, etc.

Au **Nigeria**, le projet CHILDREN a effectué un sondage de l'opinion publique dans une communauté en vue de permettre aux élèves, aux parents et aux autres membres de la communauté d'exprimer leur point de vue sur le mauvais état de l'infrastructure des écoles publiques de la région. Après que le chef d'établissement ait refusé d'être interviewé et de laisser filmer l'école et le piètre état de son infrastructure, l'équipe du projet CHILDREN s'est déplacée dans les rues pour demander aux habitants leur opinion sur l'école et ce qu'il fallait faire pour améliorer la situation. Elle a interrogé des enseignants, des élèves, des commerçants et des commerçantes, des artisans, de simples passants ainsi que les chefs traditionnels. L'équipe a réussi à obtenir la coopération de certains fonctionnaires de l'État ou du gouvernement local, sous couvert d'anonymat. Ce sondage a ensuite été diffusé pendant une émission de télévision intitulée « *Future Focus* ». Les spectateurs ont été nombreux à réagir par appels téléphoniques et messages écrits. L'une des conséquences concrètes de ce travail a été la construction par le gouvernement d'un nouveau bâtiment scolaire dans les trois semaines suivant la diffusion de l'émission. Le gouvernement de l'État a également décidé de reprendre des projets de construction abandonnés et de rénover des édifices scolaires en mauvais état.

### Tables rondes de discussion :

On utilise souvent le terme « table ronde » pour désigner une discussion de groupe, notamment au cours de réunions ou de conférences de haut niveau. L'utilisation de ce terme peut contribuer à donner à la discussion un statut supérieur, qui peut s'avérer utile pour des activités de plaidoyer ou de lobbying. Les conclusions des discussions auront plus de chances d'être rapportées dans les médias ou entendues par le gouvernement et un événement considéré plus sérieusement attirera probablement un public plus important.

Une variété d'acteurs différents, issus d'organisations de la société civile ou représentant divers secteurs, peuvent participer aux discussions. Le choix des invités dépendra du thème de la discussion, du contexte et du moment. On limite généralement les discussions lors des tables rondes à 20-30 participants, afin que chacun puisse y contribuer efficacement. Les débats devront être documentés et suivis d'un plan de diffusion, afin de transmettre les conclusions des discussions au plus grand nombre.

Au Ghana, ActionAid International Ghana a aidé la coalition de l'Éducation nationale du Ghana (GNECC) à organiser une table ronde en 2005 qui s'est terminée par un communiqué appelant le gouvernement à intensifier ses efforts en vue de rendre l'éducation réellement gratuite. Cette opération a influencé le Livre blanc du gouvernement sur le rapport du comité d'évaluation de l'éducation et a joué un rôle dans l'introduction de « dotations forfaitaires » par tête pour les écoles.

### Conférences universitaires :

Dans de nombreux pays, les universités jouent un rôle influent auprès du gouvernement. L'estime à l'égard de la recherche universitaire permet aux universités et aux chercheurs de disposer d'un espace et d'une écoute qui échappent aux ONG et aux activistes. Les conférences pourront durer un jour ou davantage et faire intervenir des universitaires issus de différentes institutions nationales, voire internationales. Une conférence peut également constituer une bonne opportunité de renforcer les liens entre les universitaires et les activistes de la société civile et de voir comment ces deux groupes peuvent collaborer.

Au Pakistan, ActionAid International a organisé, en novembre 2005, un atelier national regroupant d'éminents experts de l'éducation, universitaires et

intellectuels. L'objectif global de la conférence était de remettre en cause les réformes sociales et économiques néolibérales, qui entraînent la privatisation de l'éducation et l'exclusion des enfants défavorisés. La conférence s'est intéressée à la manière dont les réformes libérales modifient le système éducatif ainsi qu'aux réformes de l'enseignement supérieur préconisées par la Banque mondiale, qui engendrent une privatisation très controversée de l'enseignement supérieur. Les points critiques identifiés pendant la conférence ont servi de point de départ à des recherches et des débats politiques ultérieurs.

Ces stratégies de plaidoyer, au niveau national, peuvent être complétées par un travail au niveau international, voir page 166.



En avril 2006, de hauts représentants de l'Internationale de l'Éducation (la fédération mondiale des syndicats d'enseignants) et d'ActionAid International se sont réunis pendant trois jours pour étudier les principaux problèmes du secteur de l'éducation. À partir de leur engagement en faveur d'une éducation publique de qualité pour tous, les participants ont émis des recommandations concernant sept domaines de l'éducation : macroéconomie et FMI, para-enseignants, éducation et VIH, gouvernance au niveau de l'école, violence envers les filles à l'école, privatisation et élaboration d'un code d'éthique. Ces recommandations, connues sous le nom de Recommandations du Parktonian, sont maintenant utilisées au niveau national pour aider les ONG et les syndicats d'enseignants à travailler en partenariat. Au Malawi, par exemple, ActionAid et le syndicat d'enseignants ont développé une stratégie commune de travail au niveau national. La contribution politique internationale a aidé à créer l'espace et la motivation nécessaires pour la collaboration entre le niveau national et local. Il reste cependant indispensable de discuter et de revoir les recommandations au niveau national et local, en veillant à ce qu'elles soient adaptées au contexte et à la culture locale.

## Collaborer avec les syndicats d'enseignants

Les syndicats d'enseignants disposent d'un potentiel élevé en matière de transformation de l'éducation et de réalisation de l'éducation pour tous. Ils représentent un groupe important d'acteurs de l'éducation, sont généralement bien organisés et entretiennent de bons rapports avec le gouvernement, ce qui leur donne à la fois une légitimité et une voix.

La section de ce guide relative au niveau local a rappelé les tensions historiques entre syndicats d'enseignants et ONG. Pourtant, si ces relations s'apaisent, une voix plus puissante pourra s'élever en faveur du droit à une éducation de qualité. Les coalitions de l'éducation peuvent tirer profit d'un engagement avec les enseignants, qui leur apportera une perspective différente, une voix plus forte et de bons contacts locaux. Les syndicats d'enseignants peuvent bénéficier de leurs liens avec des coalitions de l'éducation car celles-ci amènent avec elles un échantillon représentatif d'acteurs de l'éducation, parce qu'elles sont expertes en matière de plaidoyer et de campagne et qu'elles abordent la transformation du système éducatif avec une vision plus large, en s'efforçant de créer une situation qui permette aux enseignants d'être à même d'enseigner. Ce partenariat peut également faire évoluer positivement l'image des syndicats dans la société. Les syndicats d'enseignants sont souvent perçus comme des groupes focalisés sur leurs propres intérêts et qui sont continuellement en grève. Un partenariat constructif avec des ONG est susceptible de modifier cette image et de mettre en

lumière le véritable engagement des syndicats d'enseignants à l'égard de l'éducation de qualité.

En réalité, l'approche fondée sur les droits humains engendre forcément un dialogue avec les syndicats d'enseignants. Les deux entités partagent des intérêts fondamentaux (notamment l'engagement pour une éducation publique de qualité pour tous) et de plus, en cas d'échec, les actions des groupes de la société civile risquent de mettre en danger les droits des enseignants (et vice-versa). Le gouvernement peut, par exemple, écouter une partie plutôt que l'autre et dénier, ainsi, implicitement le droit de l'autre à s'exprimer et se faire entendre sur les questions de l'éducation. Il peut arriver aussi que, par manque d'information sur leurs positions ou leurs perspectives respectives, l'un des groupes appuie une politique qui a un impact négatif sur les autres parties concernées.

Comme mentionné plus haut, la Semaine mondiale d'action 2006 avait centré sa campagne sur le thème « Chaque enfant a besoin d'un enseignant ». Il s'agissait clairement d'un cri de ralliement en direction des enseignants et des autres acteurs de la société civile, pour les amener à collaborer sur une question particulièrement importante pour tous les acteurs de l'éducation. Pour arriver à établir des liens forts avec les syndicats d'enseignants, il est important de développer des positions inclusives, à larges visées, permettant à chaque groupe de travailler à partir de sa propre perspective.

L'un des points clés à cet égard concerne les para-enseignants, dont il est question au Chapitre 5, page 211.



Une récente rencontre a rassemblé les principaux responsables politiques (présidents, secrétaires généraux, coordinatrices de femmes) des grands syndicats d'enseignants du Ghana, de la Gambie, du Nigeria, de la Sierra Leone et du Liberia et l'équipe d'ActionAid dans le but de renforcer les syndicats d'enseignants de toute l'Afrique de l'Ouest anglophone. La rencontre s'est focalisée sur le rôle que les organisations d'enseignants peuvent jouer pour combattre la corruption et renforcer les capacités de plaidoyer et de campagne des organisations d'enseignants. Cette réunion a débouché sur des plans concrets de collaboration entre ActionAid et les syndicats d'enseignants au niveau national et sous-régional en matière de recherches, d'analyse des politiques, de renforcement des capacités et de plaidoyer dans le but de pousser le gouvernement à réaliser l'EPT.

Cette rencontre régionale a permis de rompre la glace et de poser les jalons d'une collaboration qui évoluera inévitablement différemment dans chaque pays, en fonction du contexte et de l'histoire.

Suite à la réunion, des mesures concrètes ont été décidées pour collaborer à l'échelon national. Par exemple, au Nigeria, ActionAid a organisé un atelier de formation d'une semaine pour plus d'une centaine de syndicalistes venus de 36 provinces. Le financement a été assuré à 80 % par les syndicats d'enseignants et ActionAid International Nigeria a apporté sa compétence technique. Les participants à l'atelier sont en train de mettre leur formation en pratique et un deuxième atelier prévu pour l'année prochaine portera sur les moyens d'influencer la politique de l'éducation.

## Collaborer avec des mouvements sociaux

Parallèlement à la collaboration avec les acteurs de l'éducation, il est important aussi de se rapprocher d'autres activistes de la société civile. Les droits à l'éducation ne sauraient être considérés isolément. Les raisons qui expliquent pourquoi certains groupes sont privés de leur droit à l'éducation sont complexes et reposent sur des problèmes plus vastes d'inégalités structurelles. En vous rapprochant des mouvements sociaux, vous approfondirez votre connaissance des questions sociales, en général, et de leur impact sur l'éducation ; vous aurez aussi accès à une audience potentielle plus large et à des liens avec les structures du pouvoir et cela permettra aux mouvements sociaux d'intégrer les questions d'éducation dans leur travail. C'est particulièrement vrai avec les mouvements identitaires qui pourront parler, avec la légitimité et le mandat qui leur seront ainsi conférés, des problèmes touchant leur groupe, en particulier.

Comme toujours, il est indispensable que ces relations se développent dans la confiance et le respect mutuels et que des mécanismes efficaces soient mis en place pour garantir la circulation de l'information et la responsabilisation. Certains mouvements sociaux bien précis pourront s'avérer particulièrement utiles à des moments donnés. Par exemple, des liens avec des mouvements de femmes peuvent soutenir votre travail sur l'éducation des filles ; des contacts avec des coalitions de lutte contre le SIDA peuvent développer votre compréhension des liens entre l'éducation et le VIH ; enfin, des liens avec des mouvements de justice sociale peuvent jouer un rôle crucial dans vos activités d'analyse et de suivi budgétaire. Et, avantage supplémentaire, ces relations avec des mouvements sociaux feront naître un espace de formation et de réflexion sur ce qui fait le succès d'un mouvement ; vous pourrez alors utiliser ces acquis pour renforcer votre propre travail.

### EXEMPLE PRATIQUE

## BRÉSIL

Les mouvements sociaux peuvent aussi jouer un rôle utile dans le suivi des coalitions de l'éducation, en veillant à ce que leurs positions et leurs priorités reflètent les réalités des populations les plus défavorisées et marginalisées. Par exemple, la Campagne nationale pour l'éducation au **Brésil**, qui a été initiée par des groupes basés dans les centres urbains, était très puissante à Rio et Sao Paulo mais n'avait que peu de contacts dans les zones rurales. A l'opposé, le MST (Mouvement des sans-terres) s'occupait d'éducation dans les campagnes, notamment pour ses membres qui occupaient des terres abandonnées. En 2003/04, MST a rejoint la campagne de l'éducation, ce qui a conduit à l'inscription de nouveaux sujets sur l'agenda.



Silvert Freedman / Network / ActionAid



# Créer des liens régionaux et internationaux

Les liens régionaux et internationaux sont tout aussi importants que les relations avec les coalitions au niveau national. Ceux qui travaillent au niveau national peuvent y trouver de l'inspiration, avoir le sentiment de participer à quelque chose de plus grand, de plus dynamique et de plus excitant et y trouver l'occasion de relever le profil de l'éducation à travers des actions coordonnées. En outre, les liens transfrontaliers contribuent à mettre en évidence les problèmes communs de l'éducation à travers le monde et à accentuer la pression sur les acteurs internationaux et bilatéraux.

La Campagne mondiale pour l'éducation est une coalition rassemblant divers acteurs de la société

civile, dont des syndicats d'enseignants, des ONG spécialisées dans l'éducation et dans les droits des enfants. Elle dispose d'un secrétariat réduit qui s'occupe principalement des activités de lobbying et de plaidoyer, d'organiser la Semaine mondiale d'action et de coordonner les recherches sur divers sujets liés à l'éducation (le VIH et l'éducation, l'alphabétisation des adultes, la formation des enseignants). Chaque année, la CME réunit des millions de personnes dans le monde entier autour de la Semaine mondiale d'action, au cours de laquelle tout le monde, depuis les enfants et les enseignants jusqu'aux ministres des gouvernements, est encouragé à participer à la campagne en faveur de l'Éducation pour tous.

Des instances régionales comme l'ANCEFA (en Afrique), l'ASPBAE (en Asie) et le CEEAL (en Amérique latine) constituent également des points de référence intéressants pour les campagnes en faveur de l'éducation, car elles donnent à tous les pays d'une région l'opportunité de parler d'une même voix des problèmes qui les touchent.

## EXEMPLES PRATIQUES

### INDE, PAKISTAN ET BANGLADESH

À côté des techniques traditionnelles de lobbying, telles les rencontres avec des parlementaires individuels, les coordinateurs du Fonds du Commonwealth pour l'éducation d'Inde, du Pakistan et du Bangladesh se sont associés à la coalition nationale de l'éducation indienne pour organiser une conférence régionale rassemblant les parlementaires des trois pays pour discuter des problèmes de l'éducation.

Dix-sept (17) parlementaires et 100 membres de la société civile ont assisté à cette conférence de deux jours. Les discussions se sont focalisées sur les défis de l'éducation communs aux trois pays, sur les expériences vécues par la société civile avec des législateurs autour de diverses initiatives éducatives (du point de vue de la société civile) et sur les différentes méthodes utilisées par la société civile pour défendre le droit à l'éducation. Le rôle de la société civile en matière de recherches et d'information des parlementaires et des partis politiques a été mis en évidence ; la façon dont la société civile pourrait s'efforcer d'influencer les programmes des partis a été évoquée parmi d'autres sujets, en insistant sur le fait que la société civile doit veiller à soutenir ses revendications par des informations rigoureuses, par exemple les résultats d'une analyse budgétaire. La session finale a vu la participation de 50 élèves de plusieurs écoles de Delhi qui n'ont pas hésité à affronter les parlementaires sur toutes sortes de sujets, y compris la priorité relative de l'éducation et de la défense dans le budget national, le rôle des enfants dans l'élaboration des stratégies et la situation de la femme en Inde.

L'objectif de la conférence était de susciter l'intérêt des parlementaires à l'égard de l'éducation et a donné lieu à une décision surprise des parlementaires : la création du SAPFE (Forum parlementaire d'Asie du Sud pour l'éducation), avec un secrétariat basé au Bangladesh ; les parlementaires du Sri Lanka, du Népal et du Bhoutan ont également été invités à rejoindre ce forum. Malheureusement, le gouvernement du Bangladesh a été dissout immédiatement après la réunion mais on espère que le forum sera bientôt réactivé et qu'il mettra en œuvre une série d'activités visant à relever la place de l'éducation dans l'agenda politique et à aborder conjointement des sujets plus vastes touchant à l'égalité des sexes, aux droits des minorités, au travail des enfants et aux communautés défavorisées, pour parvenir un jour à faire de l'éducation une réalité pour tous.

## Mobilisation dans l'Hémisphère Nord

Les plaidoyers et les campagnes dans l'Hémisphère Sud peuvent être complétés par des actions dans le Nord. Ceci répondra à deux objectifs majeurs. Premièrement, cela permettra d'influencer les gouvernements du Nord et de sensibiliser l'opinion publique des pays du Nord à des questions clés de développement. En encourageant l'opinion publique à s'impliquer et à militer dans le Nord, on espère que les bailleurs seront poussés à augmenter leurs budgets d'aide ou à dépenser leur argent autrement.

Deuxièmement, cette exposition et cette action internationales renforceront la pression sur les gouvernements du Sud et les inciteront à réfléchir à leurs plans et priorités de dépenses actuels.

La Semaine mondiale d'action représente un bon exemple d'action coordonnée dans le monde entier. Par exemple, la coalition irlandaise de la CME a activement participé à la campagne « Envoyez mon ami(e) à l'école ». Des écoles primaires et des groupes de jeunesse ont travaillé sur l'exclusion des enfants de l'école, notamment des filles et ont réalisé des « ami(e)s découpé(e)s » pour le Sommet du G8. Une manifestation de sensibilisation de l'opinion publique, au moment de l'expédition des « Ami(e)s irlandais(es) au G8 » à la Poste centrale de Dublin, a connu un immense succès. Des élèves de l'enseignement secondaire se sont penchés sur ce sujet dans le cadre du cours d'instruction civique, sociale et politique et ont invité des politiciens locaux à « retourner à l'école ». Dans l'une des écoles, le ministre du Développement et de la Coopération, M. Lenihan, a signé une promesse assurant que le gouvernement irlandais remplirait son engagement d'augmenter l'aide publique au développement pour atteindre 0,7 % du PNB et accroître ses dépenses pour l'éducation, en conséquence.

Il peut être intéressant aussi d'établir des liens entre les problèmes nationaux de l'éducation dans le Nord et les politiques internationales de l'éducation. Au début de l'année 2005, ActionAid International USA, en partenariat avec l'équipe de l'éducation internationale d'ActionAid et Just Associates (JASS), a lancé une initiative visant à concevoir et à documenter un plaidoyer futur en faveur de l'éducation. La phase initiale du projet était axée sur l'acquisition d'une meilleure compréhension des interactions potentielles entre les politiques internationales de l'éducation d'une part et les problèmes et les politiques de l'éducation à l'échelon national aux Etats-Unis, d'autre part, en identifiant les lacunes du plaidoyer et les opportunités et en commençant à établir des relations avec des partenaires potentiels. Les recherches contextuelles ont été complétées par des consultations ouvertes avec plus de 40 interlocuteurs issus d'ONG, de groupes communautaires, de cellules de réflexion, de réseaux de plaidoyer et de bailleurs. Lors de la seconde phase du projet, une table ronde de discussion a permis aux divers interlocuteurs d'analyser ces sujets en détails et d'étudier les difficultés et les opportunités qui peuvent se présenter au cours de la constitution d'une initiative de solidarité.<sup>36</sup>



Onyssa Panousiadiou / Impact / ActionAid

<sup>36</sup> Voir M. Reilly et A. Marphatia, *Forging a Global Movement: New Education Rights Strategies for the United States and the World*, (Washington DC: ActionAid et Just Associates, 2006). Disponible en ligne : [http://www.justassociates.org/publications\\_files/Forging%20A%20Global%20Movement.pdf](http://www.justassociates.org/publications_files/Forging%20A%20Global%20Movement.pdf)



Chryssi Panousiadou / Impact / ActionAid

## Chapitre 5

On réduit souvent le droit à l'éducation à la scolarisation, au simple droit d'aller à l'école, sans s'intéresser à ce qui se passe quand les enfants sont en classe. Ce n'est pas suffisant... La scolarisation n'est pas un processus neutre et il faut voir l'éducation comme un outil de renforcement de l'autonomie qui donne aux enfants les capacités et l'assurance qui leur permettront d'utiliser leurs acquis et veiller également à ce que leurs droits humains soient respectés à l'école et à ses alentours.



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## Les droits dans l'éducation

# Sommaire

## Les droits dans l'éducation

### ►► Quelques informations utiles pour ce chapitre :

- **Programme scolaire national** : Qu'est-ce qui est enseigné dans les écoles ? Comment les décisions sont-elles prises ? Comment influencer le programme scolaire national ?
- **Supports pédagogiques** : Comment sont-ils produits ? Qui est impliqué ? Les supports pédagogiques véhiculent-ils des préjugés ? Qui sont les éditeurs dans le secteur éducatif ?
- **Données officielles** : Quelles sont les données actuellement collectées ? Quelles informations sont disponibles sur les supports pédagogiques, les procédures et l'administration ? Informations nationales et locales sur les sujets liés à l'éducation : taux de prévalence du VIH, violences envers les femmes, problèmes de sécurité et urgences.
- **Instituts de formation des enseignants** : Comment les enseignants sont-ils formés ? Comment le programme de formation est-il établi ? Espace d'influence et possibilités de liens avec le niveau local – avec qui.
- **Enseignants non professionnels** : Niveau des enseignants formés, politiques gouvernementales utilisant ou soutenant les para-enseignants.

<b>Introduction</b>	<b>171</b>
<b>Statistiques et indicateurs de la qualité de l'éducation</b>	<b>172</b>
Qu'est-ce qu'une éducation de qualité ?	172
Évolution de la qualité de l'éducation	175
Collecter les données	176
Analyser les données	177
Compiler les données	178
Développer des systèmes de surveillance	178
Utiliser les données pour planifier l'avenir	179
<b>Mettre les droits en pratique dans l'éducation</b>	<b>180</b>
<b>VIH et éducation</b>	<b>181</b>
L'éducation au VIH – pédagogie	182
Le VIH et la formation des enseignants	186
Le VIH et les enseignants	187
Le VIH et la communauté	187
<b>La violence envers les filles dans les écoles</b>	<b>188</b>
– Comment agir au niveau local	189
– Comment agir au niveau national	192
<b>Sécuriser les écoles</b>	<b>194</b>
Ouvrir l'école	195
<b>Production locale de supports</b>	<b>198</b>
– Travail au niveau local	198
– Travail au niveau national	199
<b>Analyse des manuels scolaires</b>	<b>200</b>
<b>Programmes scolaires</b>	<b>202</b>
<b>Éducation aux Droits humains</b>	<b>204</b>
<b>Éducation à la paix</b>	<b>206</b>
<b>Enseignants</b>	<b>208</b>
Travailler avec les instituts de formation des enseignants	208
Documenter et contester l'utilisation d'enseignants non professionnels	211



O n réduit souvent le droit à l'éducation à la scolarisation, au simple droit d'aller à l'école, sans s'intéresser à ce qui se passe quand les enfants sont en classe. Ce n'est pas suffisant... Le droit à l'éducation perd tout son sens si les droits des enfants ne sont pas respectés dans les écoles. Lorsque plus de 100 élèves partagent la même salle de classe, un enseignant mal formé, un nombre limité de tables et de supports d'apprentissage, il leur sera difficile d'apprendre quelque chose. Lorsque l'environnement scolaire manque de sécurité, que les supports d'apprentissage sont inappropriés ou renforcent les stéréotypes culturels, l'apprentissage est en danger et le droit à l'éducation n'est pas satisfait. La scolarisation n'est pas un processus neutre et il faut voir l'éducation comme un outil de renforcement de l'autonomie qui donne aux enfants les capacités et l'assurance qui leur permettront d'utiliser leurs acquis et veiller également à ce que leurs droits humains soient respectés à l'école et à ses alentours.

C'est pourquoi les droits dans l'éducation sont cruciaux pour le droit à l'éducation. Le **Chapitre 1** présentait le cadre des « 4 A » (page 24). Les points portant sur l'acceptabilité et l'adaptabilité doivent ici être envisagés par rapport à la qualité de l'éducation et aux droits dans l'éducation. Ce chapitre est divisé en deux parties : la première explique comment définir des indicateurs de la qualité de l'éducation et comment utiliser ces indicateurs dans la planification, l'organisation de campagnes et dans un but de surveillance. La seconde traite directement des droits dans l'éducation et des points clés à considérer pour faire de ces droits une réalité. Nous nous concentrons sur les liens entre le VIH et l'éducation, toutefois nombre d'autres problèmes peuvent être abordés sous cet angle : sécurité dans les écoles, intégration des connaissances locales dans le système scolaire formel, respect des droits des enseignants. Si vous vous intéressez davantage aux droits qu'aux processus de collecte de données, vous pouvez ignorer cette première partie.

En définitive, les droits dans l'éducation dépendent du gouvernement, de sa capacité à allouer des ressources suffisantes à l'éducation, à investir de manière appropriée dans la formation des enseignants et dans les programmes d'appui et à fournir une orientation politique qui garantit que l'éducation respecte, protège et satisfait les droits de l'enfant. Les organisations de la société civile et

les groupes locaux peuvent contribuer à la réalisation de ce droit par divers moyens, à la fois en exerçant des pressions permanentes sur le gouvernement afin qu'il s'acquitte de ses devoirs et par des interventions directes menées avec les écoles et les instituts de formation des enseignants. Il est cependant indispensable d'établir des liens avec le gouvernement dès le début de tout processus, quel qu'il soit. Ce n'est qu'ainsi que les initiatives pourront être amplifiées et pérennisées, pour le bénéfice de tous les enfants. Le travail local consistera donc avant tout à expérimenter, à développer des idées et à s'attirer le soutien des écoles, des enseignants et des autorités éducatives locales en vue de diffuser ces idées. Au niveau national, le travail s'efforcera de faire connaître les approches de rechange et d'influencer le gouvernement afin qu'il s'approprie ces idées et qu'il les intègre dans ses programmes nationaux. Le lien entre les deux niveaux est ici direct et ce chapitre n'est pas séparé en deux sections, le travail local et le travail national sont traités concomitamment.



Liba Taylor / Acharya

# Statistiques et indicateurs de la qualité de l'éducation

Si les enfants ne reçoivent pas une éducation de qualité, leurs droits dans l'éducation sont violés. C'est pourquoi, lorsqu'il est question des droits dans l'éducation, il faut d'abord analyser ce qu'est une éducation de qualité et déterminer comment la mesurer. Cette section est centrée sur quatre domaines précis envisagés sous l'angle de la qualité de l'éducation : supports pédagogiques, pédagogie/déroulement de l'enseignement, accès à l'éducation et gestion de l'éducation.

Les méthodes présentées ici dans le but de collecter des informations statistiques seront utiles aussi pour d'autres parties du guide ; elles permettent de constituer une base de preuves pour les activités de campagne et d'influence.

## Qu'est-ce qu'une éducation de qualité ?

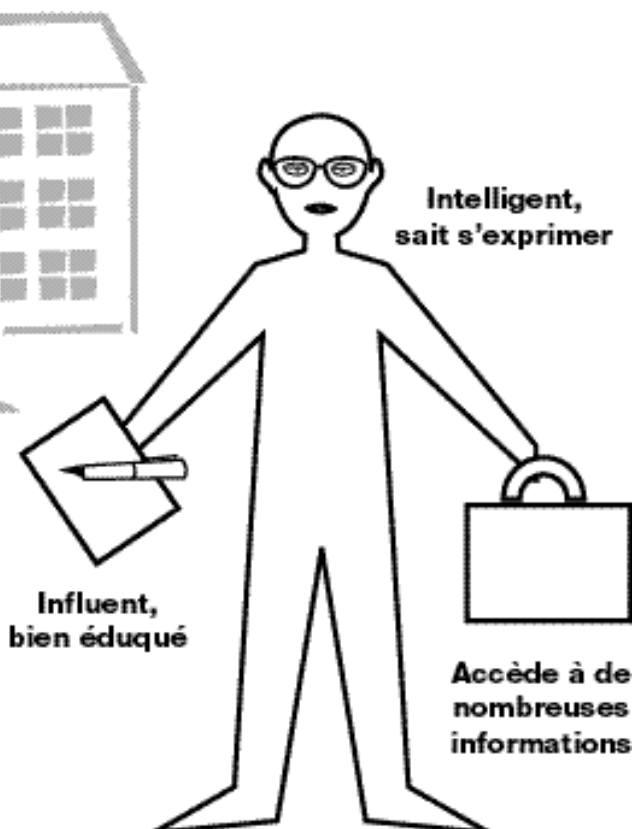
Les « ingrédients » d'une éducation de qualité différeront selon les endroits, le contexte local et la vision de l'éducation. Il est recommandé de partir d'une discussion sur ce que signifie l'éducation de qualité pour les populations de la région, en analysant en particulier le dernier point des « 4 A ». L'on peut établir un lien entre ce qui précède et les concepts d'acceptabilité et d'adaptabilité présentés au Chapitre 1 (voir page 27) ou il peut rester axé exclusivement sur la notion de qualité.

Dans un premier temps, les groupes pourront faire un exercice visuel pour imaginer à quoi ressemble une personne instruite à l'aide d'une « Carte corporelle d'une personne instruite ». Le groupe devra décider ce que possède une personne instruite et ce qu'elle fait. Il est probable qu'une grande part des propositions tournera autour des bénéfices économiques de l'éducation. Vous pourrez élargir la discussion en posant les questions suivantes :

- Quelles connaissances locales une personne instruite doit-elle avoir ?
- Quelles compétences devra-t-elle avoir ?
- Quelles sont ses relations avec d'autres personnes en dehors de votre région locale ?
- Que pourra faire cette personne avec ses compétences et ses connaissances ?
- Quels avantages tire-t-elle de son éducation ?  
Quels avantages pour la communauté ?

Dans une étape supplémentaire de l'exercice, le groupe pourra étudier dans quelles circonstances la personne s'est instruite, les moyens disponibles dans l'école pour lui permettre de bénéficier de cette éducation, comment elle a appris, quels étaient les facteurs créant un environnement positif pour l'apprentissage, etc.

A partir de là, le groupe pourra déterminer des indicateurs spécifiques de la qualité de l'éducation, en se concentrant sur les domaines suivants : supports pédagogiques, pédagogie et déroulement de l'enseignement, accès à



l'éducation et gestion de l'éducation. Ceux-ci pourront servir de base pour une enquête ou un questionnaire destiné à évaluer l'éducation dans la région locale. Le tableau de la page 174 fait quelques suggestions de données clés à collecter pour évaluer la qualité de l'éducation. Il concerne la collecte de données à l'échelon de l'école, mais peut aussi servir à évaluer des plans éducatifs au niveau du district ou du pays.

## COLLECTE DE DONNÉES

### » Collecte de données

Les indicateurs présentés dans le tableau ci-dessous ne servent pas uniquement à évaluer les programmes et les situations existantes. Ils peuvent aussi fournir des informations utiles pour l'élaboration des programmes, pour collaborer avec le gouvernement au développement de structures et de systèmes assurant une éducation de qualité pour tous, ou pour inciter les enseignants et les autres personnels de l'éducation à discuter et analyser leur rôle dans la fourniture d'une éducation de qualité.

Ce ne sont cependant que des indicateurs généraux ; vous devrez les adapter, établir des priorités et développer des indicateurs supplémentaires pour analyser certains problèmes spécifiques plus en détails, en fonction de votre axe de travail et selon vos sources d'informations. Vous pouvez commencer par déterminer pourquoi vous collectez des informations :

- Pour clarifier le **but** de votre travail ;
- Pour déterminer quel public est **ciblé** ;
- Pour identifier des **messages précis** ou vos domaines d'intérêt ;
- En réfléchissant aux **manières dont vous allez utiliser vos données** : comme des preuves, des exemples à discuter, pour suivre l'évolution dans le temps ?

En réfléchissant aux questions suivantes, vous pourrez décider quelles données supplémentaires collecter :

- Quels sont les **points clés** de ce débat ?
- Quelles sont les **informations spécifiques sur l'éducation** qui seraient utiles ?
- Quelles sont les **autres informations** qui vous aideront à éclaircir ces points ? (Par exemple, vous pourrez avoir besoin de collecter des informations générales concernant la population, des informations sur l'alphabétisation des adultes, sur les niveaux de participation aux affaires publiques, etc. en vue de mettre en lumière le point qui vous intéresse).

Il peut être intéressant aussi de déterminer une série de normes minimales à comparer aux indicateurs. Par exemple, il est reconnu dans le monde entier qu'il faut au moins un enseignant pour 40 élèves si l'on veut fournir une éducation de qualité. Vous pouvez définir d'autres normes : une salle par classe ou bien un bureau, un cahier d'exercice et des outils d'écriture pour chaque élève. Au moment de créer ces normes minimales, consultez les informations officielles concernant la politique de l'éducation et utilisez-les dans votre réflexion au niveau local pour définir des normes appropriées.

Ce processus va vous aider à identifier quelles informations spécifiques collecter et à décider des méthodologies à employer pour la collecte, l'analyse, la compilation et la diffusion des données.

Domaine	Indicateur	Méthodes de collecte	Façon de présenter les données
Supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nb. de salles de classe</li> <li>■ Taille des classes &amp; ratio élèves/enseignant</li> <li>■ Assiduité des enseignants</li> <li>■ Nb. de niveaux (classe unique ?)</li> <li>■ Nb. d'enfants par table</li> <li>■ Nb. d'enfants par manuel scolaire</li> <li>■ Installations sanitaires (filles/garçons)</li> <li>■ Qualité des bâtiments (qualité de la construction, imperméabilité, sécurité, etc.)</li> </ul>	Collecte de données sur l'école auprès du chef d'établissement, interviews des élèves et des enseignants, observation, registres scolaires (souvent tenus au niveau de l'école et du BED).	Il s'agit principalement d'informations statistiques à présenter sous forme de chiffres, ou à évaluer - par exemple en attribuant une note de 5 sur 10 à la qualité des bâtiments de l'école. Si vous utilisez ce système d'évaluation, vous devrez déterminer une norme standard et peut-être pourrez-vous résumer les informations sous forme d'un bulletin scolaire (cf. <b>Chap. 3</b> page 120, le bulletin scolaire de l'ASPBAE)
Processus éducatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Niveau de formation des enseignants</li> <li>■ Contenu des programmes (sont-ils adaptés, cohérents, renforcent-ils une vision particulière de la société, sont-ils ouverts, etc.)</li> <li>■ Processus d'apprentissage utilisés et temps consacré à chacun</li> <li>■ Transmission aux enfants</li> <li>■ Nb. d'heures de contact</li> <li>■ Rencontres parents-enseignants</li> <li>■ Formation continue ; est-elle dispensée ?</li> <li>■ Y a-t-il une procédure d'inspection des écoles ?</li> <li>■ Degré de soutien fourni par le BED, etc.</li> <li>■ Flexibilité et adaptabilité du programme au niveau local</li> <li>■ Utilisation et valorisation des connaissances et des compétences locales dans l'école</li> <li>■ Méthodes d'évaluation de l'apprentissage</li> <li>■ Taux de réussite aux examens</li> </ul>	Questionnaires, analyse des manuels et des cahiers d'exercices, observation de l'enseignement dans les classes.	Ce type de données plus subjectif nécessite l'utilisation d'une combinaison d'exercices de classement, de citations et de description de certaines procédures pour défendre les points sensibles. Les données quantitatives qui seront collectées (comme la fréquence des visites de l'école par le BED) devront également être incluses dans le résultat.
Accès à l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nb. d'enfants / Nb. De scolarisés (ventilés par sexe)</li> <li>■ Taux de maintien / d'achèvement (comparaison entre les niveaux, répartis par sexe)</li> <li>■ Taux de transition et accès à l'enseignement secondaire</li> <li>■ Moyens de transport disponibles</li> <li>■ Programmes de cantines scolaires</li> <li>■ Coûts de l'éducation (détails dans le <b>Chap. 3</b>)</li> <li>■ Langue utilisée pour l'enseignement</li> <li>■ Souplesse du calendrier scolaire</li> </ul>	Une partie de ces données est disponible dans les registres scolaires ; d'autres nécessiteront l'aide de l'ensemble de la communauté. Vous pourriez préparer une enquête et l'utiliser pour aller interroger les foyers en porte à porte, ou vous servir d'un outil PRA (carte ou matrice) pour produire les données. L'accès à l'éducation dépend du contexte et	Ces résultats devront être exprimés de diverses manières, avec des statistiques illustrant la situation de base. Si vous utilisez une enquête ou des outils PRA pour collecter les informations sur l'accès, vous pourrez aussi présenter ces données sous forme de statistiques accompagnées d'informations qualitatives sur certains points précis, par exemple, les raisons

&gt;&gt;

Domaine	Indicateur	Méthodes de collecte	Façon de présenter les données
	<i>Des indicateurs supplémentaires supplémentaires pourront être développés à partir des exercices présentés dans le Chap. 1, page 24 – Diagramme en cercles concentriques.</i>	et il y a de nombreuses raisons qui empêchent les enfants d'avoir accès à l'école. Il faudra veiller à poser quelques questions ouvertes.	qui empêchent les enfants d'accéder à l'école. Vous pouvez aussi distribuer des copies de vos outils PRA pour soutenir votre argumentation.
Gestion de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Existence et fonctionnement d'un CGE</li> <li>■ Soutien et formation du GCE, rôle légal</li> <li>■ Liens entre l'école et la communauté</li> <li>■ Soutien externe : liens avec le BED, au niveau provincial ou local</li> <li>■ Disponibilité des registres scolaires</li> <li>■ Disponibilité des informations budgétaires</li> <li>■ Conseils d'école, implication des enfants et des enseignants</li> <li>■ Niveau de transparence et de responsabilité, clarté des processus</li> <li>■ Existence de rapports scolaires</li> </ul>	Observation, questionnaires, entretiens avec les acteurs majeurs de l'éducation, procès-verbaux du CGE, données du BED sur l'école.	Ces indicateurs peuvent être rassemblés dans un rapport contenant des informations sur les processus de gestion ainsi que quelques données quantitatives sur la régularité des réunions, etc. Les questions dépendront pour beaucoup de votre interlocuteur et il conviendra de faire figurer dans les rapports une variété de perspectives différentes.

## Évolution de la qualité de l'éducation

Il est recommandé de recueillir les informations relatives à la qualité sur une période de temps, en particulier si vous souhaitez suivre l'impact d'une politique précise. La plupart des indicateurs ci-dessus peuvent être collectés sur une période

assez longue et éclairer ainsi certains aspects précis de l'éducation.

Mais quelle que soit la période, des changements vont probablement se produire, avec des répercussions sur l'éducation, en général, ou sur l'un de ses aspects, en particulier. C'est pourquoi il est important d'être réaliste sur ce que vous pouvez réellement surveiller ou non et ne pas surestimer l'impact d'une politique précise que vous suivez, surtout si vous n'étudiez qu'un nombre limité de facteurs.

### Utiliser d'autres types de recherches

Vous obtiendrez souvent des résultats plus probants, qui parleront à un public plus large, en combinant diverses méthodes de recherches et des formats différents. Vous trouverez ailleurs dans ce guide des conseils sur la façon d'utiliser des récits pour illustrer certains points ou fournir des preuves. Le **Chapitre 1**, par exemple, explique comment utiliser des témoignages oraux ou le théâtre de rue. Ces types de formats peuvent utilement compléter les informations statistiques quantitatives décrites ici et contribuer à donner vie aux chiffres.

Exemple : une nouvelle réglementation politique modifie l'organisation du temps pendant la journée scolaire et vous souhaitez voir l'impact de cette modification sur l'éducation des filles. Pour cela, vous pourrez recueillir des statistiques sur les taux d'inscription, de maintien et de réussite, etc. qui montreront peut-être une chute, ce qui vous fera penser que cette mesure a eu un impact négatif sur l'éducation des filles. Toutefois, il est possible aussi qu'une période de sécheresse ait affecté la région que vous étudiez, facteur expliquant la baisse des taux de fréquentation et des résultats scolaires. Il est également possible qu'une nouvelle école ait ouvert à proximité, attirant de nombreux élèves de l'ancienne école. Cet exemple montre combien il est important de savoir ce qui se passe autour de l'école lorsque l'on suit les évolutions de la qualité de l'éducation.



## Que faut-il prendre en compte pour choisir les indicateurs ?

Les indicateurs prouvent l'existence d'un élément spécifique ou son évolution au cours du temps. Les indicateurs d'évaluation mesurent les contributions, les conséquences, les résultats et l'impact ou illustrent ce qui se passe à un moment donné. Les indicateurs de processus s'intéressent à la qualité d'un événement précis, qui sont les participants, quel est leur pouvoir de décision, etc. Il faut que les indicateurs soient relativement faciles à collecter, pertinents, bien définis, mesurables et qu'ils contribuent à la compréhension d'un sujet donné.

De nombreux éléments sont à prendre en considération ; si, par exemple, vos recherches se déroulent sur une période de six mois, il est inutile de suivre l'évolution d'un groupe précis d'élèves pendant leur progression dans le primaire. De la même manière, il ne servira à rien de collecter des informations sur le niveau de formation des enseignants, si vous vous intéressez à l'éducation des filles (même s'il peut être utile d'analyser le contenu de la formation et de voir s'il porte sur l'éducation des filles ou sur les questions de genre).

Il est important de bien réfléchir aux moyens utilisés pour recueillir les informations, afin de déterminer si vous disposez du temps et des ressources requises (si, par exemple, vous voulez rechercher des informations auprès d'un millier de foyers, cela risque de prendre du temps) et si ces informations peuvent être collectées. Cela est particulièrement vrai s'agissant des informations historiques, qui n'ont pas toujours été conservées. Vous devrez également prendre en compte l'influence de votre présence sur la collecte des données. Si, par exemple, vous vous intéressez à l'étude de la dynamique en jeu dans une salle de classe, il faudra considérer l'impact de votre présence sur les processus étudiés.

## Collecter les données

Il existe de nombreuses méthodes variées de collecte d'informations. Voici les méthodologies les plus courantes, qui pourront être utilisées au niveau local ou national et compilées par les groupes locaux eux-mêmes ou par les organisations qui les encadrent :

■ **Utiliser les outils PRA** : Les outils PRA représentent un bon moyen pour lancer la discussion et l'analyse des problèmes et enregistrer des données. Ils sont particulièrement utiles dans le travail avec des groupes communautaires. Les cartes peuvent donner une vision de l'école en milieu communautaire. Où est-elle située par rapport aux lieux de vie des différents groupes de population de la communauté ? Qui est scolarisé ? Qui ne l'est pas ? Quel est le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école dans le voisinage ? Quels sont les moyens de transport ? Des matrices peuvent être utilisées pour illustrer les taux d'inscription, de maintien et de passage en classe supérieure et les ratios enseignant/élèves, élèves/manuels scolaires, etc. Les rivières permettent de suivre les changements du contexte local de l'éducation au fil du temps, d'examiner les raisons de ces changements, de définir des tendances ainsi que les obstacles à l'éducation et les possibilités qui s'offrent à elle (voir Diagramme ci-dessous). Quand vous utilisez des outils PRA, il est important de consigner la discussion avec les résultats, car le processus même de production de l'outil met en lumière les problèmes.

■ **Utiliser des fiches d'évaluation** : Les fiches d'évaluation (bulletins scolaires) offrent une possibilité simple d'évaluer la qualité de toute une série de points et peuvent être produits individuellement ou par des discussions de groupe. Sur le concept d'un bulletin scolaire qui attribue des notes aux enfants sur toute une liste de matières différentes, les fiches d'évaluation peuvent porter sur différents domaines : qualité de l'enseignant, supports pédagogiques, égalité des sexes, problèmes d'accès, etc. Les informations peuvent être collectées par le biais de discussions de groupe, d'interviews ou d'analyses de documents écrits. Les notes peuvent être accompagnées de remarques détaillées, expliquant la notation ou insistant sur des points précis (voir exemple page 120).

■ **Utiliser des enquêtes** : Les enquêtes constituent le meilleur moyen de recueillir des informations statistiques, qui peuvent vous être utiles si vous prévoyez de comparer des données sur une zone étendue. En posant à plusieurs personnes une même question, vous pouvez obtenir des données relativement faciles à comparer et en tirer des observations et des conclusions. Les enquêtes peuvent être réalisées par le groupe local, ou à l'échelon du district ou du pays, couvrir une

variété de sujets éducatifs ou se concentrer spécifiquement sur un seul aspect, par exemple, l'accès à l'éducation. Il faut absolument que les questions soient directes et dénuées de toute ambiguïté ; vous devrez aussi réfléchir à la manière dont vous prévoyez de compiler les informations et aux méthodes d'analyse que vous utiliserez, car cela aura une incidence sur le type de questions que vous poserez.

- **Utiliser des discussions de groupe** : Il est fréquent qu'une discussion de groupe sur un sujet donné donne des résultats plus approfondis qu'une discussion entre deux personnes ou qu'une enquête. Cela provient du fait que les membres du groupe peuvent échanger des points de vue, développer ensemble des idées et des conclusions et contester les opinions des uns ou des autres si elles leur apparaissent insuffisamment informées ou carrément erronées. Toutefois, il faut rester vigilant à la dynamique des pouvoirs dans les discussions de groupe ; certaines voix particulièrement dominantes risquent d'influencer les opinions des autres et d'imposer leur point de vue. Il est recommandé d'organiser une série de discussions de groupe avec différents groupes homogènes et d'utiliser des méthodologies permettant à tous de parler et d'être entendus (là encore, les outils PRA peuvent être utiles).

- **Utiliser l'observation et les discussions informelles** : Les discussions informelles et les observations permettent de mieux appréhender et comprendre les diverses opinions et perspectives qui s'expriment, même si elles sont hautement subjectives, à la fois pour ce que vous constatez vous-même et pour ce que les gens vous disent. Il peut s'avérer intéressant de consacrer un peu de temps à des rencontres informelles avant d'utiliser des méthodes plus

rigoureuses, car cela guidera votre questionnement et vos priorités. Les discussions informelles permettent aussi de recueillir des récits et des expériences qui illustreront les points mis en évidence par les données collectées.

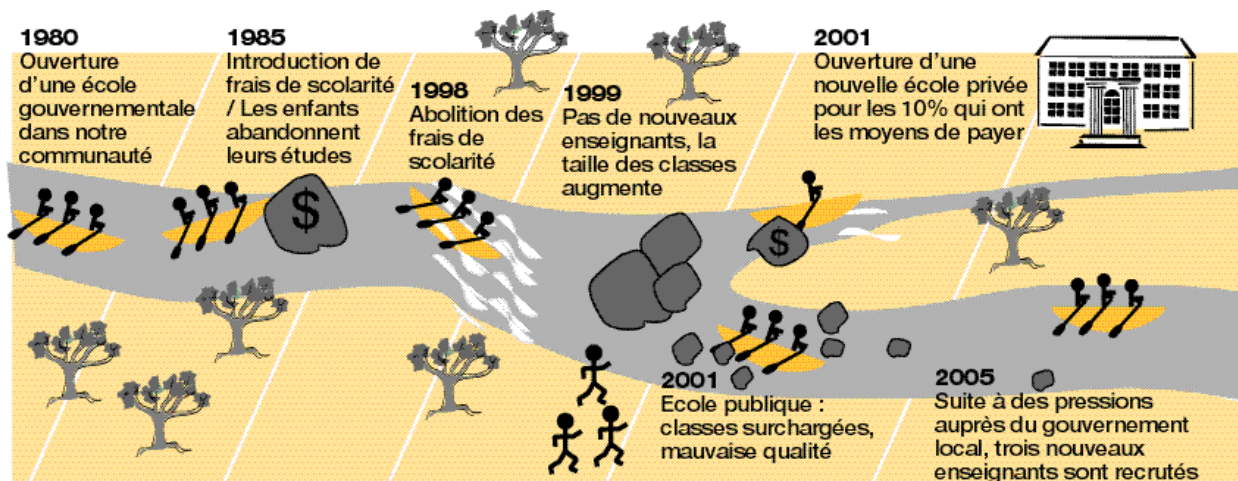
## Analyser les données

Les données brutes sont relativement inintéressantes, vous devrez consacrer un peu de temps à revoir les informations que vous avez collectées pour les présenter dans un format utilisable.

Pour l'analyse des données, vous devrez commencer par vous demander ce que montrent les données et si elles répondent aux interrogations qui étaient les vôtres lorsque vous avez décidé de les recueillir et rapprocher les résultats des questions qui ont été posées. Demandez-vous ensuite :

- Si les données montrent des résultats que vous attendiez. En quoi différent-ils ? De quoi s'agit-il ? Avez-vous besoin d'autres informations pour vérifier vos hypothèses et vos conclusions ?
- Comment pouvez-vous utiliser ces données ? Vous éclairent-elles sur d'autres secteurs de l'éducation auxquelles vous n'aviez pas pensé particulièrement ?

Si d'autres personnes vous ont aidé à collecter les données, invitez-les à les analyser de leur point de vue. Ceci aura deux avantages : cela mettra en évidence la manière dont la perspective de chacun influence sa façon de 'lire' l'information et vous permettra de vérifier que vous avez bien pris en compte tous les points illustrés par vos données.



## Compiler les données

La manière de compiler les données dépendra de votre public et de ce que vous voulez démontrer. Si vous prévoyez de les utiliser pendant une réunion avec des représentants élus ou des fonctionnaires du gouvernement (ou tout autre décideur ou bailleur de fonds), il faudra que vos données « parlent la même langue qu'eux ». Cela consiste généralement à présenter des informations statistiques à l'aide de tableaux, de graphiques et de schémas. Parfois, un document écrit sera bienvenu, d'autres fois il suffira d'un tableau de papier ou d'un rétroprojecteur et, dans certains cas il sera plus approprié d'utiliser une présentation PowerPoint ou même une vidéo.

D'autre part, si vous utilisez les données pour sensibiliser et créer un intérêt autour des questions d'éducation, ou pour inviter au débat, il sera peut-être préférable d'exprimer vos données sur des affiches ou par des mises en scène théâtrales. Il est essentiel de formuler clairement vos points essentiels et vos conclusions et de demeurer concis afin de ne pas saturer votre public d'informations secondaires.

## Développer des systèmes de surveillance

Il est nécessaire de superviser et de surveiller les écoles pour s'assurer de la qualité de l'éducation. Dans la plupart des pays, le gouvernement local ou le BED sont supposés jouer un rôle de surveillance auprès des écoles de leur région. Malheureusement, leur travail n'est pas toujours très efficace car les bureaux sont débordés et les déplacements difficiles. Par exemple, la coordinatrice de la zone de Samburu, au Kenya, a indiqué qu'elle avait reçu une moto du BED afin de faciliter ses déplacements. Mais, chez les Samburu, les femmes ne conduisent pas de moto et si elle arrivait dans une communauté à moto, elle ne serait pas prise au sérieux.

C'est pourquoi il est souvent nécessaire de mettre en place des systèmes de surveillance parallèles qui bénéficient d'ailleurs du soutien du BED, conscient de leur valeur. Le CGE peut ici jouer un rôle important en utilisant les indicateurs élaborés pour mesurer la qualité de l'éducation (voir tableau page 174) afin de comparer les performances de son école par rapport à ces indicateurs. Le CGE peut surveiller la qualité de l'éducation et soumettre régulièrement des rapports au BED ou au

gouvernement local, qui seront chargés de prendre les mesures requises en fonction des résultats de ce travail de suivi. Il peut s'agir d'actions à différents niveaux tels le renforcement des capacités des enseignants, la mise en place de systèmes de gestion financière, la révision du programme scolaire, etc.

### EXEMPLE PRATIQUE

## OUGANDA

Loin des pratiques habituelles des adultes qui font les choses à la place des enfants, l'ANPPCAN (Réseau africain de prévention et de protection contre les abus et les négligences envers les enfants), en partenariat avec d'autres ONG locales et avec le soutien du CEF et de Save the Children, a aidé les enfants d'une école primaire à surveiller la mise en application du programme d'éducation primaire universelle en Ouganda. L'objectif du projet était double : permettre aux enfants de revendiquer leur droit à participer à la révision du programme de l'EPU et faire des recommandations pour un programme plus pertinent, plus clair et orienté vers les résultats. Les activités et les procédures ont été surveillées par des enfants dans 72 écoles du pays.

Le travail de suivi a été effectué au moyen de visites dans les écoles, d'observations et d'entretiens. Les enfants ont fait connaître leurs conclusions et leurs recommandations aux parties concernées lors d'un atelier de planification qui s'est tenu à Kampala en juin 2005. Les sujets abordés concernaient les repas scolaires, les fonds de l'EPU, la gestion du temps par les enseignants et les élèves, la volonté d'enseigner chez les enseignants, les relations entre les enseignants et les élèves, les programmes scolaires, l'assiduité et les équipements scolaires. Le ministre d'État chargé de l'Éducation primaire, M. Nyombi Tembo, a déclaré pendant le forum : « *La participation des enfants dans l'arène de l'éducation devrait être institutionnalisée. Cela contribuerait à mettre en évidence les problèmes auxquels ils sont régulièrement confrontés.* »

## Utiliser les données pour planifier l'avenir

Le Chapitre 3 a souligné l'importance des informations en matière d'allocation budgétaire. Les indicateurs identifiés ici sont cruciaux pour garantir une planification et un financement corrects des systèmes d'éducation. Si l'on considère, par exemple, que l'éducation de qualité exige des enseignants formés pendant trois ans et travaillant dans des classes de moins de 40 élèves, il faut des financements. Si des minorités linguistiques ont besoin de manuels dans leur propre langue, cela a des implications financières, tout comme la révision des manuels, s'ils cultivent des stéréotypes culturels et renforcent les préjugés et la discrimination.

Les données peuvent être utilisées de différentes manières : pour montrer quels investissements supplémentaires sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité ; pour réclamer des investissements en faveur de certains aspects de l'éducation ; ou pour soutenir l'élaboration d'un système respectueux des droits dans l'éducation. Il

pourra être utile aussi de prévoir des réponses aux changements de circonstances. Par exemple, quelles capacités supplémentaires faut-il prévoir pour faire face à l'impact du VIH et du SIDA ?

Pour utiliser les données ainsi, il faut établir des relations, mener des activités de plaidoyer et de campagne dans les écoles, au niveau local et national (voire international, en direction de l'UNESCO et des bailleurs bi- et multilatéraux) et influencer les acteurs de l'éducation pour qu'ils intègrent ces indicateurs dans leurs systèmes de planification et d'évaluation. Il pourra également être intéressant de « chiffrer » ces divers indicateurs, afin d'avoir une idée du coût financier lié aux droits dans l'éducation. Pour cela, vous devrez disposer d'une large variété d'informations différentes ; dans certains cas vous pourriez estimer les coûts à partir des produits actuels, mais parfois vous devrez étudier une gamme de données différentes afin de définir un prix potentiel, basé sur ce que vous considérez comme réaliste et honnête. L'impact de ce travail d'influence politique pourra ensuite être suivi à l'aide des indicateurs et des approches présentées plus haut.

### EXEMPLE PRATIQUE

## BRÉSIL

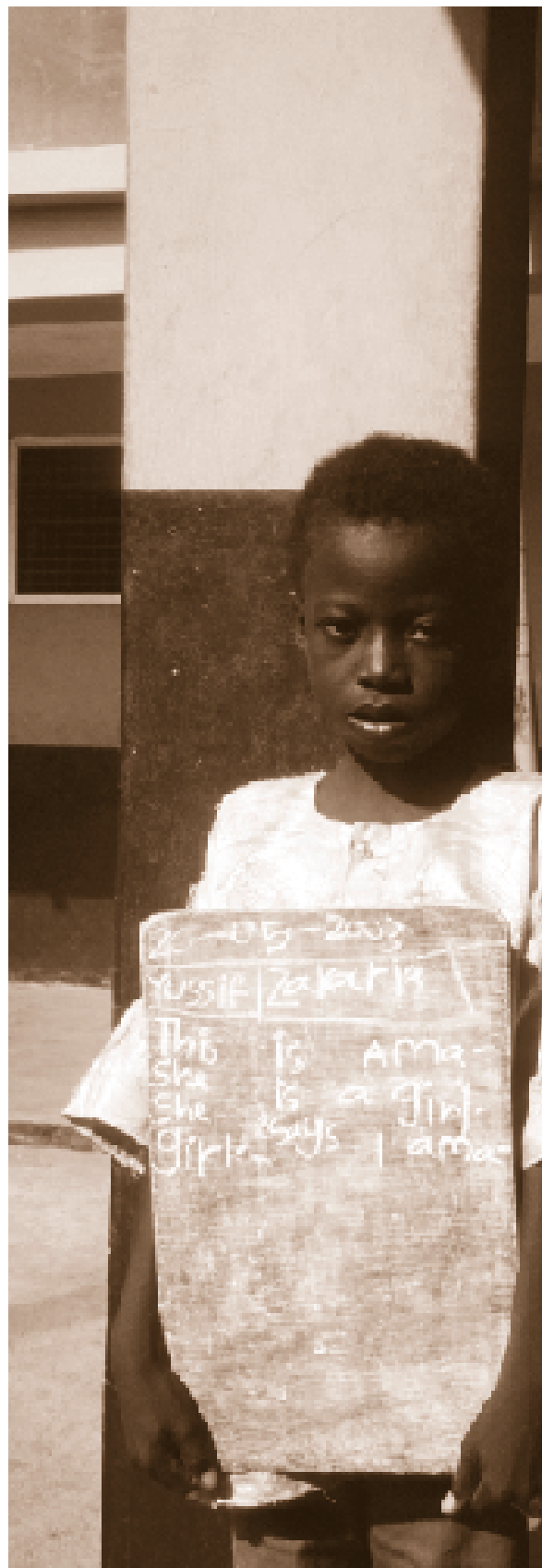
### Le coût de l'éducation de qualité

La Constitution brésilienne reconnaît le droit à l'éducation et garantit certaines normes minimales. De plus, la loi de 2001 sur le financement de l'éducation fait référence à un « Coût de la qualité par étudiant », correspondant à l'investissement minimal par enfant et par an nécessaire pour réaliser une éducation de qualité. Mais, si ce terme est bien inclus dans la loi, le gouvernement n'a jamais cherché à quantifier le coût de la qualité. La Campagne nationale pour le droit à l'éducation a donc coordonné une série d'ateliers et de débats visant à définir et à quantifier le coût de la qualité par étudiant. ONG nationales et locales, syndicats d'enseignants, conseils de l'éducation, mouvements sociaux, universités et secrétariats municipaux de l'éducation ont discuté de leur perception de l'éducation de qualité dans le cadre proposé par la Campagne. Ce cadre reposait sur trois éléments fondamentaux : les contributions (infrastructure, professionnels de l'éducation, accès à l'école, gouvernance démocratique) ; l'équité (entre les sexes, disparités ethniques et raciales, croyances religieuses, orientation sexuelle et âge) et d'autres problèmes touchant à divers domaines (y compris des considérations environnementales et esthétiques).

Après s'être accordée sur le concept d'éducation de qualité, la Campagne a encadré un processus d'évaluation chiffrée des éléments clés des différentes phases de l'éducation de base (petite enfance, enseignement primaire et secondaire), en s'intéressant aussi aux divers groupes de population impliqués dans les différents stades de l'éducation (par exemple, apprenants adultes, besoins spéciaux, éducation rurale). À partir des discussions sur la qualité, les parties concernées sont désormais capables d'exiger des investissements supplémentaires pour tous les niveaux d'éducation. Plus précisément, au cours de la récente procédure d'approbation de la nouvelle législation financière relative à l'éducation de base, la campagne a soulevé la question du coût de la qualité pendant une session parlementaire officielle et a demandé davantage de soutien financier au gouvernement fédéral.

# Mettre les droits de l'éducation en pratique

▶▶ Cette partie aborde une série de sujets qui peuvent être mis en rapport avec le thème des droits dans l'éducation. La liste n'est pas exhaustive mais donne un aperçu du type de sujets susceptibles d'être pris en considération et propose des stratégies pour interpeller les droits dans l'éducation. Il faut noter que le travail sur les droits dans l'éducation est soutenu par une série de conventions internationales, telles la Convention relative aux droits des enfants, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (voir à la page 48 les adresses des sites Web). L'article 10 (c) du CEDAW mentionne explicitement l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme dans les manuels et les programmes scolaires et l'article 10 (h) mentionne l'accès aux informations relatives à la santé et à la planification de la famille. Dans la CRC, l'article 24.2 (e) fait état de la nécessité de faire en sorte que les parents et les enfants reçoivent une information sur la santé et la nutrition et l'article 24.2 (f) mentionne l'éducation en matière de planification familiale. L'article 13.2 (e) de l'ICESCR reconnaît qu'il faut « améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant ». Ces éléments de la loi internationale peuvent être utilisés pour guider votre travail de recherche, soutenir votre plaidoyer et influencer les efforts en matière de droits et d'éducation.



Stuart Freedman / ActionAid



# VIH et éducation

Le VIH et le SIDA ont des répercussions immenses sur l'éducation, notamment en Afrique. La pandémie a un impact direct sur les enseignants, les enfants et leurs familles et peut aussi avoir des conséquences graves sur la qualité de l'éducation offerte et sur les possibilités d'accès à l'école pour les enfants. Mais, l'éducation peut aussi avoir un impact sur l'épidémie. Une personne qui achève son éducation primaire voit sa vulnérabilité au VIH diminuer et une éducation de qualité au VIH contribue à sensibiliser les populations à la prévention et aux soins, tout en apportant aux jeunes des capacités et une assurance qui leur permettent de se protéger du virus.

## Le pouvoir au féminin :

- Pour les jeunes, l'école et les enseignants représentent la source la plus fiable d'acquisition de savoirs sur le VIH et la scolarisation les aide à bien comprendre les messages de prévention. Elle renforce aussi les capacités de contrôle, de confiance et de négociation des filles en matière de sexualité : pour décider si elles veulent avoir des relations sexuelles, le moment où celles-ci se déroulent et l'utilisation ou non du préservatif.
- La solidarité de groupe dans l'école renforce les réseaux sociaux des filles et amène des attitudes plus responsables en matière de comportement sexuel, de relations protégées et de VIH.
- À l'opposé, les filles déscolarisées risquent d'avantager d'entrer dans des réseaux sexuels d'adultes, avec des partenaires plus âgés, plus expérimentés qui ont le pouvoir d'édicter les « règles » de la relation sexuelle.
- La pauvreté et la vulnérabilité au VIH entretiennent des liens étroits. Les femmes plus instruites ont de meilleures perspectives économiques et sociales et, donc, davantage de possibilités de choix.

Conclusions de J. Hargreaves et T. Boler dans 'Le pouvoir au féminin : L'impact de l'éducation des filles sur le comportement sexuel et le VIH' (Londres : ActionAid, 2006).

Mais l'impact de l'éducation au VIH dépend de la manière dont cet enseignement est dispensé, de sa place dans le programme et des méthodes pédagogiques utilisées. Il faut aussi admettre que l'éducation au VIH ne suffit pas. Le VIH est une affection fortement liée au genre et sa propagation est accélérée par des relations de pouvoir inégales, la pauvreté et la vulnérabilité. L'éducation au VIH aide, certes, les personnes à prendre conscience des risques qu'elles encourent et ainsi à mieux négocier des relations sexuelles protégées, mais un changement sociétal plus large est indispensable, si l'on veut permettre aux populations défavorisées et marginalisées (surtout les femmes) de faire respecter leurs droits à la santé sexuelle et reproductive.<sup>37</sup>

Bien que les bénéfices de l'éducation scolaire sur la santé sexuelle et reproductive dans le cadre de la lutte contre le VIH soient largement reconnus, beaucoup de pays et de communautés peinent encore à mettre en place des programmes d'éducation au VIH. ActionAid a mené une étude au Kenya et en Inde<sup>38</sup> qui demandait notamment :

- Quelle est la demande des parents et de la communauté pour une éducation scolaire au VIH ?
- Quel est le rôle des écoles concernant l'instruction des jeunes en matière de VIH ?
- Comment l'éducation au VIH est-elle enseignée à l'école ?
- Quels sont les obstacles à la délivrance d'une éducation au VIH dans le cadre scolaire ?

Les conclusions ont montré que, même si les enseignants dans les deux pays considéraient qu'il était de leur responsabilité d'informer les jeunes sur le VIH et le SIDA, leurs efforts étaient entravés par plusieurs facteurs :

- perception d'une désapprobation parentale ;
- barrières religieuses (surtout au Kenya) ;
- sentiment sous-jacent que le VIH « n'arrive qu'aux autres » ;
- entraves sociales et culturelles aux discussions sur le VIH, les relations sexuelles et les disparités de pouvoir ;
- crise générale de l'éducation : classes et programmes surchargés, manque de formation et de supports pédagogiques ;
- Nombre élevé d'enfants non scolarisés qui n'auront pas accès à l'éducation au VIH dans le cadre de programmes scolaires.

<sup>37</sup> La question de l'accès à l'éducation des enfants orphelins et vulnérables est étudiée dans le Chapitre 2.

<sup>38</sup> Voir T. Boler, *The Sound of Silence: Difficulties in communicating on HIV/AIDS in schools, experiences from India and Kenya*, (London: ActionAid, 2003).

Tout ceci conduit souvent à un « enseignement partiel » dans lequel le VIH n'est pas abordé ou est considéré d'un point de vue scientifique sans référence à la sexualité ni aux relations sexuelles.

Une étude ultérieure de la CME<sup>39</sup> a montré que seuls deux des dix-huit pays étudiés avaient développé des stratégies cohérentes à l'égard du VIH et du SIDA dans le secteur éducatif. De nombreux pays semblent considérer que l'éducation au VIH dans le cadre scolaire dépend des bailleurs et qu'elle souffre de l'insuffisance des investissements au niveau de la formation des enseignants et de la disponibilité des supports pédagogiques, qui permettraient de véritablement intégrer le VIH dans le programme scolaire national. De plus, ces pays sont pour beaucoup confrontés à une pénurie d'enseignants et un programme scolaire surchargé, aboutissant souvent à une mise à l'écart des modules relatifs au VIH.

La transformation de l'éducation au VIH ne peut se faire en considérant isolément une partie du système éducatif ; les problèmes liés à la formation des enseignants, aux programmes scolaires, au financement et à la politique de l'éducation doivent être pris en compte collectivement, parallèlement aux autres sujets qui influent sur l'éducation comme la culture locale, les relations entre les sexes et la pauvreté.

Si les groupes de la société civile ne sont pas en mesure de s'impliquer directement dans l'éducation au VIH, ils peuvent néanmoins collaborer avec les principaux acteurs de l'éducation pour que des supports et des méthodes pédagogiques appropriées soient développés ; pour que les enseignants disposent des compétences nécessaires ; et que la communauté locale soit en mesure d'accepter et de répondre à l'éducation au VIH. Pour cela, il faut établir des relations positives avec le gouvernement et engager un travail de plaidoyer et d'influence afin d'inciter le gouvernement à adopter une approche intégrée à l'éducation au VIH qui aide les populations à s'assumer. Les parties concernées par le renforcement de l'éducation au VIH sont :

- **le gouvernement** – qui doit investir dans le VIH et l'éducation, élaborer des formations pour les enseignants et des programmes appropriés (donnant une place claire au VIH) et concevoir et assurer une éducation au VIH qui tienne compte des spécificités culturelles nationales et locales ;
- **les enseignants** – dont il faut renforcer l'assurance et la capacité à discuter du VIH et des problèmes culturels, sociaux, sexuels et de genre apparentés ;
- **la communauté locale** – pour soutenir l'éducation au VIH dans le cadre scolaire et aborder la question dans le contexte élargi des traditions locales et des relations entre les sexes qui renforcent la vulnérabilité au VIH ;
- **les élèves** – pour développer leurs connaissances en matière de prévention, de soins, de soutien et de traitement, ainsi que leur capacité à se protéger du virus.

### **L'éducation au VIH – pédagogie :**

La question de savoir quel est le meilleur moyen de dispenser l'éducation au VIH et où la placer dans le programme scolaire fait l'objet d'un vaste débat. Le VIH est un virus et des faits scientifiques peuvent être enseignés sur la maladie, mais la connaissance de ces faits sera peu utile pour prévenir la propagation de la maladie. La dimension sociale du virus doit être prise en compte, tout comme les différents moyens de se protéger contre la contamination. Toutefois, on sait bien qu'il ne suffit pas de savoir comment se prémunir du VIH pour modifier son comportement sexuel. En raison de la complexité des relations de pouvoir et des relations entre les sexes, beaucoup de femmes ne sont pas en mesure de choisir le moment de leurs relations sexuelles, ni de se protéger contre les maladies sexuellement transmissibles. À cela s'ajoute une série de facteurs culturels et sociaux qui influencent les hommes et les femmes et les empêchent de modifier aisément leur comportement. Les méthodologies présentées ci-dessous sont les principales méthodes à utiliser dans l'éducation au VIH. Les groupes locaux, les ONG nationales et les coalitions de l'éducation pourront faire campagne en vue d'intégrer ces démarches d'enseignement et d'apprentissage dans le programme d'éducation au VIH ainsi que dans la formation des enseignants :

<sup>39</sup> T. Boler et A. Jellema, *Inaction mortelle : Une étude transnationale des réponses éducationnelles au VIH/AIDS*, (Londres : ActionAid, 2005)

- **Compétences de la vie courante** : De nombreux acteurs de l'éducation, conscients que l'information ne suffit pas à modifier les comportements, se sont tournés vers le renforcement des compétences de la vie courante. Ils partent de l'hypothèse que l'acquisition de certaines capacités, notamment en matière de confiance en soi et de communication, permet aux populations de mieux appliquer ce qu'ils ont appris au sujet du VIH et, ainsi, de réduire leur vulnérabilité au virus. Mais ces aptitudes de la vie courante doivent se développer en tenant compte de la « *mutabilité de l'identité, du comportement et des interprétations sexuelles qui varient considérablement entre les cultures et les époques* ». <sup>40</sup>

Cette démarche exige un programme sur le VIH suffisamment flexible pour être adapté au contexte local lors de sa mise en oeuvre. Ce programme doit aussi renforcer la capacité des enfants et des jeunes à faire respecter leurs droits sexuels et reproductifs, y compris celui de négocier des relations sexuelles protégées. Cette attitude ne peut être ni enseignée, ni apprise à travers des faits et des chiffres ; elle nécessite une approche participative, qui aide les étudiants à réfléchir à leurs expériences actuelles (sexuelles et sociales), à en parler et à les analyser et à voir s'ils pourraient se comporter différemment la prochaine fois.

- **Éducation par les pairs** : Il sera plus facile pour les jeunes de parler de sexe avec leurs camarades, qui partagent les mêmes expériences de vie et les mêmes espoirs, dans un environnement similaire au leur. L'éducation par les pairs peut se dérouler sur les lieux de l'enseignement formel, par exemple en groupe à l'heure du déjeuner ou en individuel dans une relation entre pairs.

## EXEMPLE PRATIQUE

### ÉTHIOPIE

En **Éthiopie**, le travail s'est focalisé sur la création de clubs VIH dirigés par des élèves volontaires qui coordonnent et mobilisent leurs camarades contre l'épidémie. Les membres du club reçoivent une formation initiale et une formation continue sur le VIH et sur les capacités de leadership et de conseil auprès de leurs pairs. Des mini-centres de presse ont aussi été mis en place pour diffuser l'information et renforcer le travail des clubs. Des chants sur le VIH sont entonnés pendant la cérémonie de salut aux couleurs en vue de renforcer la prise de conscience parmi les élèves. Des concours ont lieu pour inciter les enfants à parler du VIH, avec des récompenses pour les meilleures réponses. Le club de théâtre propose des pièces illustrant le « pourquoi et le comment » de l'épidémie à l'intention d'un public d'élèves et de parents. Ces clubs scolaires encouragent également les activités de sensibilisation de la communauté locale qui consistent à distribuer des affiches, des brochures et des dépliants (obtenus auprès du gouvernement et d'autres ONG), à ériger des tentes et à interroger les passants dans les rues principales de la communauté.

Ce travail les a également amenés à identifier les « lieux dangereux » de la communauté et à essayer d'éloigner les cafés, les boutiques vidéo et les bars de l'école. Les clubs ont noué des contacts avec des associations de femmes, des institutions de santé et des OSC actives dans la lutte contre l'épidémie. Leur combat se poursuit et le changement de comportement prend du temps, mais les clubs ont contribué à la prise de conscience concernant le VIH et les moyens de s'en protéger. Ils ont également commencé à s'attaquer à la stigmatisation et de nombreux élèves font preuve d'une attitude positive à l'égard des personnes séropositives. Les membres du club ont eux aussi développé leur assurance, leurs compétences de leadership et de communication ainsi qu'un esprit de groupe, de compréhension mutuelle et de tolérance.

<sup>40</sup> Boler, T et Aggleton, P: *Life skills education for HIV Prevention: a critical analysis* (London, Save the Children and ActionAid International, 2005)

## ➤ Apprendre l'abstinence

L'éducation à l'abstinence incite à retarder les relations sexuelles jusqu'au mariage et part du principe que les hommes et les femmes mariés seront totalement fidèles. Elle s'oppose aux stratégies globales d'éducation, qui s'efforcent d'apporter aux jeunes les informations et les capacités leur permettant de choisir le moment d'entrer en activité sexuelle et leur partenaire. Si la plupart des défenseurs de l'éducation globale au VIH sont d'accord pour retarder le début de l'activité sexuelle, ils estiment que le lien avec le mariage repose sur des croyances religieuses spécifiques. Ils font remarquer que les campagnes d'abstinence utilisent souvent des informations erronées et peuvent être dangereuses à long terme, car elles encouragent la culpabilité, ce qui peut empêcher les adolescents de rechercher le soutien dont ils ont besoin. De plus, l'approche fondée uniquement sur l'abstinence viole plusieurs droits humains fondamentaux :

- le droit au niveau de santé le plus élevé possible ;
- le droit à la vie ;
- le droit de rechercher et de transmettre toutes sortes d'informations ;
- le droit à la non-discrimination ;
- le droit à la liberté de parole.

Au cours des dernières années, des fonds considérables ont été alloués à l'éducation à l'abstinence, notamment par les États-Unis, avec 15 milliards USD du Fonds PEPFAR (President's Emergency Plan for AIDS Relief). Cette aide a eu un impact négatif sur la réponse au VIH à différents niveaux, notamment en affaiblissant le discours sur les droits, en supprimant les préservatifs et les autres services de santé reproductive et en menaçant la souveraineté des gouvernements qui défendent l'éducation au VIH de leur choix. Ce discours moral et étroit n'entame pas seulement les droits de la jeunesse, mais, selon une étude récente, risque également d'entraîner un appauvrissement de la santé sexuelle, des recherches en Ouganda<sup>41</sup> ont, par exemple, montré que les taux de prévalence ont effectivement baissé pendant que les jeunes suivaient le processus éducatif ABC (Abstinence, Be faithful, use a Condom, c'est-à-dire Abstinence, Fidélité, Préservatif). Mais, l'évolution récente vers la généralisation de l'éducation à l'abstinence a, en réalité, entraîné une croissance des taux de contamination.

**Méthodologies participatives :** Nous l'avons déjà dit, le changement de comportement n'est pas quelque chose qui s'apprend. Il ne peut être amené que par la réflexion, l'analyse et un processus de re-création qui passe par des décisions prises par ceux qui sont concernés. C'est pourquoi les approches participatives, qui peuvent soutenir les jeunes par le biais de processus d'analyse structurée et de planification des actions, sont ici recommandées.

L'une de ces approches participatives est baptisée STAR<sup>42</sup>. Il s'agit d'une approche fondée sur les droits, qui encourage et soutient la participation active des populations et des communautés affectées par le VIH et le SIDA dans la lutte contre le virus proprement dit et contre ses répercussions sociales et économiques. STAR aborde la question du VIH dans la perspective des relations entre les sexes, des relations de pouvoir, de la

communication, des droits et du développement. La méthode utilise une gamme d'outils participatifs, incluant des graphiques PRA, des activités de théâtre pour le développement et des outils de changement comportemental. STAR a principalement été utilisé avec des groupes d'adolescents et d'adultes, mais il y a eu quelques exemples d'adaptation de cette approche aux écoles au Mozambique et au Ghana.

STAR permet aux participants de réfléchir à leurs attitudes et à leurs comportements dans le cadre sécurisant de groupes de pairs, de s'interroger sur les raisons de leur conduite et d'examiner les relations de pouvoir qui l'influencent. Cette approche admet que les réalités culturelles, sociales et économiques déforment les interventions visant à modifier les comportements, lorsque celles-ci sont conçues et mises en œuvre depuis l'extérieur. Ces

<sup>41</sup> Beatrice Were, *Positive Nation*, London 2006

<sup>42</sup> Pour en savoir plus sur STAR, voir 'STAR implementation guide', prévu en 2007, disponible auprès de Pamoja : pamoja@infocom.co.ug

## Exemples d'outils de réflexion sur le comportement

**Mimer le mensonge** (*Mime the lie*) consiste à mimer une action comme, par exemple, laver des vêtements et, à la question sur ce que vous êtes en train de faire, répondre par quelque chose de totalement différent comme, par exemple, : « Je prépare le dîner ». Tous les participants du groupe se livrent à cet exercice. À la fin, le groupe débat de la différence entre ce que nous disons faire et ce que nous faisons réellement et cherche des exemples dans la vie quotidienne. La réflexion sur les raisons qui nous poussent à agir ainsi est une première étape dans le changement de comportement.

**Une position figée** (*Fixed position*) permet aux participants de s'interroger sur leurs propres préjugés en analysant un sujet donnée à partir de leur propre point de vue avant de le réexaminer dans des perspectives différentes, ce qui amène les participants à se poser des questions sur leurs affirmations.

**Prendre la température de l'eau** (*Testing the water*) est un outil qui permet de tester un comportement dans différentes situations : il consiste à étudier les conséquences possibles de ce comportement pour aider les participants à décider de leur façon de se comporter. À l'aide de l'exemple du comportement qu'ils adopteraient pour entrer dans de l'eau froide, les participants se demandent s'ils vont plutôt courir et sauter dans l'eau (plongeur), y entrer lentement (échassier), y tremper les pieds et décider ensuite s'ils vont y entrer (testeur) ou rester là en contemplant les alentours et en réfléchissant à ce qu'ils vont faire ensuite (hésitant). Ils réfléchissent ensuite tous ensemble aux aspects positifs et négatifs de chaque type de comportement et s'interrogent individuellement sur le type de personne qu'ils sont en général, ou se demandent quelles circonstances les conduisent à modifier leur comportement. Une discussion plus générale peut porter sur les conflits qui peuvent surgir lorsque des personnes ayant des types de comportements différents se rencontrent, ou sur les raisons qui peuvent amener les gens à adopter des démarches différentes.

Tous ces outils sont détaillés dans l'ouvrage de A. Welbourn : *Stepping Stones: a training package on HIV/AIDS, communication and relationship skills* (Strategies for Hope Training Series No. 1, Oxford: 1995).

réalités peuvent empêcher les gens de changer leur comportement, même s'ils en ont l'intention et disposent des informations adéquates. En plaçant le VIH dans un contexte plus large et en incitant les gens à réfléchir aux questions de genre, de pauvreté, de développement et de droits, STAR contribue à la transformation du comportement chez des personnes prises individuellement comme dans des groupes. Cela passe par la création de liens entre l'apprentissage, la réflexion, l'analyse et l'action individuelle ou de groupe avec des processus plus larges de transformation à tous les niveaux. Par cette analyse approfondie, les participants parviennent à développer des stratégies pour influencer le contexte local et élargi, de manière à pouvoir mieux transformer leur comportement personnel.

En partant d'une réflexion personnelle, le processus STAR aborde un thème précis, tel la santé sexuelle

ou reproductive, les orphelins ou les enfants vulnérables, la stigmatisation ou la discrimination et utilise une série d'outils participatifs pour amener les groupes de pairs à réfléchir à leurs expériences personnelles, leurs connaissances, leurs questions et leurs relations à l'égard de ce sujet précis. Après avoir mené cette réflexion personnelle suivie de discussions de groupe, les participants sont invités à identifier les relations existant entre ce point précis et la vulnérabilité au VIH. Ils étudient, ensuite, le contexte global en recherchant les sujets qui peuvent concerner ou se rattacher à la question étudiée et en analysant l'impact du contexte sur un comportement et un choix donnés. À partir de leurs analyses et de leurs discussions, les groupes passent ensuite à la planification de l'action et à la recherche d'informations complémentaires qui leur permettront d'orienter leur action de manière stratégique. La dernière étape consiste à réfléchir



aux connaissances acquises au cours des processus de réflexion et d'analyse et pendant l'action proprement dite. Cela permet au groupe d'identifier éventuellement des thèmes futurs ou de déterminer les informations supplémentaires à rechercher et les autres actions à mener autour du thème de départ.

## EXEMPLE PRATIQUE

### KENYA

KENEPOTE, le réseau kenyan des enseignants séropositifs, a été créé en 2003. En septembre 2005, il comptait plus de 1500 membres, des groupes de soutien dans 16 districts et des représentants dans l'ensemble des huit provinces du Kenya.

Les enseignants séropositifs sont confrontés au déni, à la honte, à la stigmatisation et à la discrimination. Il arrive qu'ils soient déchargés de leurs fonctions ou transférés dans d'autres établissements contre leur gré. Ils sont parfois tournés en dérision par les élèves, les collègues ou les parents ; il arrive qu'ils ne soient pas autorisés à se libérer pour se rendre à l'hôpital ou qu'ils se retrouvent surchargés de travail au point de devoir démissionner prématurément. Tout cela représente une violation des droits des enseignants.

KENEPOTE aspire à créer un environnement dans lequel les enseignants séropositifs ne sont ni stigmatisés ni victimes de discrimination, où ils ont accès à l'information, à l'éducation, à la prise en charge et aux traitements. Le réseau renforce la capacité de ses membres à participer au plaidoyer pour les droits des enseignants séropositifs et leur apporte un soutien psychosocial ainsi que des compétences renforcées. Il soutient également les enfants orphelins et vulnérables.

A travers son travail avec les médias, notamment des interviews à la télévision et la radio et grâce à l'établissement de relations avec les employeurs et les syndicats d'enseignants, KENEPOTE a réussi à sensibiliser la population à ce type de violations des droits humains et à mobiliser des citoyens dans tout le pays. Quatre émissions récentes de radio ont raconté l'histoire d'enseignants qui avaient divulgué leur situation et avaient bénéficié du soutien de la part de leur école. Les récits ont été suivis d'une émission ouverte à la participation d'auditeurs qui ont pu poser leurs questions à un animateur invité. Ces émissions de radio ont été réalisées suite à d'un atelier de deux jours qui a réuni des journalistes et des enseignants membres de KENEPOTE.

### Le VIH et la formation des enseignants :

Pour pouvoir assurer une éducation au VIH de bonne qualité et être en mesure de parler clairement des questions de santé de la reproduction, les enseignants doivent être soutenus et formés. Un enseignant qui n'a pas confiance en sa capacité à aborder les questions complexes liées au VIH risque fort d'éviter le sujet et de laisser ainsi les enfants sous-informés et incapables d'éviter la propagation de la pandémie. C'est pourquoi il serait souhaitable d'intégrer l'éducation au VIH dans la formation des enseignants, à tous les niveaux.

Pour voir comment l'éducation au VIH peut s'intégrer dans la formation des enseignants (voir exemple à la page 210), il convient de collaborer avec le ministre de l'Éducation. En s'appuyant sur les méthodologies décrites ci-dessus, les groupes de la société civile (intervenant dans le domaine de l'éducation et dans la lutte contre le SIDA) devraient travailler avec le gouvernement au développement de modules de formation des enseignants susceptibles d'être intégrés dans le programme de formation. Un programme pilote pourrait être introduit dans un ou deux instituts de formation avant d'être étendu à tout le pays, après analyse de l'expérience. Ces modules devront partir des expériences du terrain et reposer sur une approche participative de l'éducation au VIH, en analysant les droits liés au genre, au pouvoir, à la communication et à la santé sexuelle et reproductive. La formation doit permettre aux enseignants de parler avec assurance du sexe et du VIH, d'avoir conscience de la manière dont leurs leçons et leur propre comportement risquent de renforcer les stéréotypes sexuels négatifs et savoir comment intégrer les cours sur le VIH et le genre dans leurs programmes d'enseignement. Il sera important aussi de soutenir les enseignants pendant la première année où ils dispenseront l'éducation au VIH, que ce soit par le soutien entre collègues à l'école ou par des visites de supervision qui permettent de discuter des problèmes rencontrés. Il faudra également travailler avec le gouvernement local ou le bureau de l'éducation du district pour leur permettre d'apporter un soutien approprié.

### Le VIH et les enseignants :

Au cours de la seule année 1999, 860 000 enfants africains ont perdu un enseignant à cause du SIDA, alors qu'il n'y avait à cette époque qu'un seul enseignant pour 59 élèves environ. L'Organisation internationale du travail estime qu'en Ouganda, plus

de la moitié des enseignants sont séropositifs. En Tanzanie 100 instituteurs meurent du SIDA chaque mois. L'impact du VIH sur les enseignants est évident et pourtant, bien peu de choses ont été faites pour gérer cette situation et aider les enseignants séropositifs.

Le travail à ce niveau consistera au niveau local à :

- Veiller à ce que les écoles connaissent les politiques nationales relatives aux enseignants séropositifs et qu'elles développent leurs propres stratégies, si nécessaire.
- Dialoguer avec les CGE pour vérifier l'existence de structures de soutien adaptées pour les enseignants séropositifs, leur donnant la possibilité de dévoiler leur situation, d'accéder à des services de conseils et de tests et de bénéficier d'aide dans la communauté. À ce stade, il pourra s'avérer utile de discuter avec l'ensemble de la communauté et de lui apporter des connaissances en matière de VIH, de stigmatisation et de discrimination.
- S'assurer qu'il existe des systèmes répondant aux problèmes d'absentéisme et de mortalité des enseignants : par exemple des mesures temporaires (classes multi-niveaux) pourraient être adoptées, accompagnées d'actions de plaidoyer et de lobbying au niveau local pour obtenir des ressources supplémentaires.
- Collecter des informations sur l'impact du VIH sur l'éducation et sur la manière dont les enseignants séropositifs sont perçus par la population locale et à l'école. Ces informations pourront servir à mieux comprendre les problèmes et être utilisées à des fins de plaidoyer et de campagnes plus élargies.

Le travail à l'échelon national inclura :

- Un plaidoyer auprès du gouvernement pour obtenir une loi protégeant les droits des enseignants.
- Des liens avec les coalitions de lutte contre le SIDA et l'appui à la création de réseaux positifs d'enseignants comme celui existant au Kenya (voir encadré).
- Un travail avec les syndicats d'enseignants pour les aider à obtenir des mesures justes en faveur des enseignants séropositifs.
- Un plaidoyer auprès du gouvernement afin qu'il assure des traitements et des prises en charge aux enseignants séropositifs.
- La collecte d'informations au niveau local et leur traduction en positions politiques et en recommandations.

Il serait intéressant aussi d'analyser les budgets de l'éducation ainsi que les dépenses consacrées

aux enseignants séropositifs et à l'éducation au VIH pour voir le degré de détermination du gouvernement sur ces questions.

### Le VIH et la communauté :

Pour que les enfants soient capables d'utiliser les capacités et les connaissances acquises par le biais de l'éducation au VIH et pour que les droits des enseignants soient respectés, il est essentiel que le travail s'élargisse pour englober toute la communauté. Même si ce point ne constitue pas votre axe principal de travail sur les droits dans l'éducation, il est important d'étudier comment impliquer les membres de la communauté, surtout les dirigeants traditionnels et les parents, dans le soutien à l'éducation au VIH. Cela peut se faire par le biais du processus STAR ou en adaptant les modules de formation des enseignants pour faire participer l'ensemble de la communauté. Le CGE peut ici jouer un rôle central.

Une autre technique très efficace est le Memory Work (Travail de mémoire) mise initialement au point par NACWOLA, en Ouganda, et utilisée aujourd'hui dans toute l'Afrique. Centrée sur le 'Livre de mémoire', cette méthode, qui fonctionne avec des membres très divers de la communauté, les aide à réaliser des livres de mémoire décrivant en détail des informations sur leur famille, leurs connaissances et leurs expériences en vue de constituer une base de discussion sur le VIH entre les parents ou les tuteurs et leurs enfants.<sup>43</sup> Cette action a eu un impact important sur la communication dans les familles et a permis de réduire la stigmatisation et la discrimination dans l'ensemble de la communauté.

➤ Les politiques encouragées par le FMI (voir **Chapitre 3**, page 122), notamment le partage des coûts et les limitations des dépenses du service public, ont des conséquences directes sur la capacité d'un gouvernement à faire face aux problèmes liés au VIH. Les frais de scolarisation, par exemple, posent particulièrement problème pour les enfants orphelins et vulnérables qui n'ont pas les moyens financiers de s'en acquitter. Les limitations de la masse salariale du secteur public engendrent de graves problèmes lorsque les gouvernements s'efforcent de résoudre les répercussions de la séropositivité des enseignants. Ceux-ci souffrent parfois de longues maladies, mais le gouvernement n'est pas en situation de les remplacer par d'autres enseignants car cela accroîtrait la masse salariale. Les gouvernements se retrouvent ainsi en position de choisir entre la violation des droits des enseignants (en ne payant pas les congés maladie) ou l'acceptation d'une réduction du nombre d'enseignant et, donc, d'une baisse de qualité de l'éducation pour les enfants.

<sup>43</sup> Voir [www.healthlink.org.uk](http://www.healthlink.org.uk) pour plus d'informations

# La violence envers les filles en milieu scolaire

Un autre point clé en matière de droits dans l'éducation concerne la violence à l'égard des filles (VEF). De nombreuses filles à travers le monde subissent la VEF. La violence n'est pas seulement une infraction directe aux droits des filles (elle constitue, par exemple, une violation directe de la CEDAW, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes), elle contribue également au déni du droit à l'éducation des filles. Elle représente l'une des causes principales d'abandon scolaire chez les filles. Et « *les enjeux sont aujourd'hui plus considérables que jamais, car la disparité entre les sexes et la violence exacerbent la vulnérabilité au VIH et au SIDA. Dans beaucoup de pays, les taux de prévalence du VIH et du SIDA sont plus élevés chez les jeunes femmes. Dans ce contexte, s'attaquer à la violence peut véritablement être une histoire de vie ou de mort* ». <sup>44</sup> La violence inclut le viol, le harcèlement sexuel, l'intimidation, la moquerie et la menace. Elle peut se produire sur le chemin de l'école ou au sein de l'école et être perpétrée par les enseignants ou les camarades d'école.

Les statistiques sur la prévalence de la VEF sont difficiles à trouver, car le sujet est encore peu documenté et largement ignoré, tant à cause des difficultés à mener des recherches sur ce thème et que du fait de l'acceptation généralisée de cette violence. Pourtant, une étude de Human Rights Watch (HRW) indique que la VEF existe dans de nombreuses écoles sud-africaines et des recherches de l'organisation Community Information Empowerment and Transparency ont révélé que si une fille sur trois subit des expériences de harcèlement sexuel en Afrique du Sud, seules 36 % d'entre elles en parlent.

L'étude de HRW estime que les filles qui vivent des expériences de violence subissent un traumatisme physique et émotionnel et souffrent souvent d'une perte d'amour-propre, d'accès de colère, de dépression, d'anxiété, de culpabilité et de désespoir. Tous ces éléments ont une influence négative sur leur éducation. Pis, les filles qui

## EXEMPLE PRATIQUE

### MALAWI

Un atelier de récits a été organisé au Malawi sur une période de six semaines, avec des décideurs, des enseignants, des parents et des filles pour discuter de la VEF. Trois types de violence ont été identifiés :

- la violence, y compris sexuelle, des enseignants ;
- la violence des parents qui ne valorisent pas l'éducation des filles et placent les tâches ménagères au-dessus du travail scolaire ;
- la violence des camarades de classe à l'école et sur le trajet.

Les discussions ont permis de formuler plusieurs messages clés destinés à des publics différents :

- **Pour les filles** : Quoiqu'il arrive, restez à l'école et rapportez les méfaits des enseignants.
- **Pour les parents** : Avant tout, montrez votre soutien. Les filles devraient collaborer avec les APE pour apprendre à leurs parents à tenir ce rôle.
- **Pour les autres élèves** : Votre violence est intolérable. Les filles devraient se soutenir entre elles pour l'empêcher et rapporter tout fait violent aux enseignants.
- **Pour les parents, les enseignants et les décideurs politiques** : Ne laissez pas tomber les filles, soyez des parents fiers de la bonne éducation de leurs filles et des enseignants fiers dans des classes sûres et protégées. Faites-le pour vous, pour vos enfants, pour vos élèves et pour le Malawi.

rapportent avoir subi la VEF sont souvent victimes une deuxième fois de leurs enseignants et de leurs parents. Les écoles sont complices de la violence quand elles ne réussissent pas à corriger les auteurs de ces violences, qu'elles nient les mauvais traitements et entretiennent une culture de l'autorité. Cette situation est davantage renforcée par la domination de relations de pouvoir de type patriarcal dans la société, qui autorisent la poursuite de la violence physique, sexuelle et psychologique envers les femmes dans leur vie privée et publique.

<sup>44</sup> Sustainable Strategies to End Violence Against Girls in Schools, Conference Report OSISA y ActionAid International, 2006.

Comme évoqué au **Chapitre 2**, les problèmes qui influent sur l'accès des filles à l'école ne peuvent être résolus isolément. Il est indispensable d'être conscient du fonctionnement de la discrimination aux niveaux national et local et de travailler de manière globale sur ces questions. Pour cela, il faut impliquer les hommes et les femmes, les garçons et les filles dans le combat contre la violence à l'égard des filles en milieu scolaire.

Le combat contre la VEF poursuit trois objectifs majeurs :

1. Rendre le **gouvernement responsable de la violence** à l'égard des filles en milieu scolaire et dans la société ;
2. **Sensibiliser l'opinion** à la violence à l'égard des filles et aider les filles à reconnaître, rapporter, faire face et combattre les mauvais traitements et à revendiquer leur droit à une éducation sans violence ;
3. **Encourager une réforme de fond** des systèmes éducatifs en vue de faire des écoles des endroits plus sûrs pour les filles, des endroits où elles sont traitées équitablement et où les préjugés et les codes traditionnels basés sur le sexe sont remis en question.

### Comment agir au niveau local :

Il est conseillé de commencer par regarder où se produit la violence et s'efforcer de rendre l'environnement scolaire plus sûr. Pour cela, il faut travailler avec les jeunes et établir une carte des endroits dangereux, analyser pourquoi ils sont dangereux et élaborer des stratégies pour réduire les risques. Une autre initiative consiste à sensibiliser la communauté au problème de la violence et à créer un débat critique sur la question. Cette démarche a été suivie dans de nombreux endroits avec la participation d'une variété d'acteurs concernés, y compris des dirigeants locaux, des juristes et des policiers ainsi que des parents, des enseignants et des enfants. Elle permet de s'assurer que, dans les endroits où survient la violence, les filles sont incitées à en faire état, que leur dénonciation est suivie d'effet et qu'un soutien approprié leur est proposé. Il faut voir également comment se rapprocher du BED afin qu'il tienne à l'écart les enseignants qui ont abusé de leur pouvoir. Il est important aussi de créer des espaces de rencontre entre les filles, où elles puissent partager leurs expériences et devenir assez fortes pour résister à la violence et revendiquer leurs droits, individuellement et collectivement, par exemple dans le cadre d'un club de filles à

▶▶ Début 2004, ActionAid International a fait des recherches sur la violence à l'égard des filles en milieu scolaire en République démocratique du Congo, en Éthiopie, au Ghana, en Inde, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, au Nigeria, au Zimbabwe, en Afghanistan, au Pakistan et au Vietnam. Les études ont montré que la violence dans les écoles et leurs environs poussait souvent les filles à quitter le système éducatif. Voici quelques exemples mis en évidence dans ce travail :


- **Harcèlement sexuel** dans l'environnement scolaire perpétré par le personnel éducatif, les enseignants et les garçons.
- **Travail des filles**, qui sont chargées des principales tâches domestiques et de la surveillance de leurs jeunes frères et sœurs ; cela influe sur leurs résultats et leur assiduité à l'école et entraîne une fatigue physique et mentale, l'absentéisme et des résultats insuffisants.
- **Châtiments corporels et humiliations publiques** de la part des autorités scolaires et des enseignants, qui perpétuent le cycle de l'absentéisme, de l'absence d'estime de soi et de la violence à la maison et à l'école.
- **Pratiques patriarcales**, freins culturels et traditionnels, notamment les mariages précoces.
- **Pauvreté engendrant une vulnérabilité** au trafic sexuel et à la sexualité transactionnelle, en particulier avec des hommes plus âgés.
- **Mobilité réduite** des filles et peur de la violence sur le trajet de l'école, ce qui les empêche même d'arriver jusqu'à l'école.
- **Exclusion des filles mariées** (même si elles ont été contraintes à des mariages précoces contre leur gré).
- **Exclusion des filles enceintes.**

l'école. Le travail pourrait se poursuivre par la réalisation de tableaux résumant le droit des filles à une éducation sans violence (voir l'exemple de la Tanzanie ci-dessous) et d'en faire des affiches

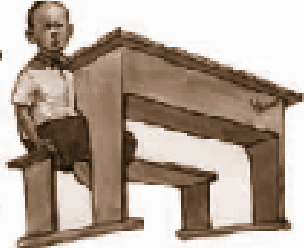
collées dans les environs. Une autre action consiste à demander aux instituts de formation des enseignants d'intégrer des outils de formation et d'apprentissage relatifs à la VEF.

## GIRLS CHARTER AGAINST VIOLENCE IN SCHOOLS


For me, the level of violence in schools is the key indicator of quality and a key factor in determining whether girls like me go to school.




I should not have to pay to go to school and any costs that stop me from being able to participate equally should be removed. I should have access to free education up until the age of 18.




My teachers and other adults in the school should treat me the same as boys. They should respect me, have the same high expectations and hear my voice equally with the voice of boys (even if I don't shout as loud).




If I am touched in a bad way, harassed or abused I need to be able to complain confidentially (either to an adult counselor who I trust or through a free phone line).




I respect my teachers BUT if one abuses me they must be punished, taken to court and never allowed to teach again in any other school.



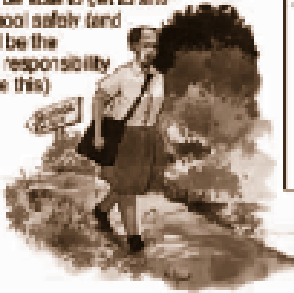
My teachers should be trained to stop discrimination, prejudice and bullying and to challenge these things whenever they see happening.



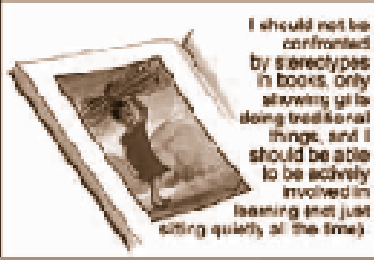
I should have separate toilet facilities that are clean and safe and I should be protected when I use them.




I should be able to get to and from school safely (and it should be the school's responsibility to ensure this)



I should not be confronted by stereotypes in books, only allowing girls to do traditional things, and I should be able to be actively involved in learning (not just sitting quietly all the time).



My parents should not be allowed to take me out of school for early marriage. I need to learn about sex so that I am less likely to get pregnant when I am young - but if I do get pregnant schools should not automatically throw me out (or should have to arrange for me to be able to carry on learning somehow).



**act:onaid**  
international for girls



## ➤ Répondre à la violence à l'égard des filles au niveau local

Pour répondre à la violence à l'égard des filles, il faut travailler dans deux domaines clés : à l'école et dans l'ensemble de la communauté. Il s'agit alors d'aborder les aspects suivants :

### À l'école

- Mettre en place un environnement scolaire qui reconnaît et protège les droits des enfants, par le biais de formations sur les droits de l'enfant pour les enseignants, les comités de gestion des écoles (CGE) et des institutions de régulation en vue de prévenir la violence.
- Soutenir les conseils d'écoles et les groupes de filles et de garçons pour qu'ils prennent fermement position dans la prévention et la condamnation de la violence à l'égard des filles dans l'éducation. Ces groupes devront combattre la violence au sein de l'école et participer aux processus de prise de décision à l'échelon local, du district et de la province.
- Créer dans les écoles un espace et un climat qui permettent aux filles de rapporter les violences dont elles sont l'objet et de revendiquer leurs droits (afin de mettre fin à l'impunité des auteurs de violences au lieu de soutenir les victimes).
- Introduire un enseignement aux compétences de la vie courante destiné aux enfants des écoles afin de les aider à faire face aux mauvais traitements et à s'en protéger.
- Développer la capacité des enseignants à détecter des signes de violence et à fournir de l'aide aux victimes d'abus sexuels.
- Introduire un enseignement sur les Droits humains dans le programme scolaire afin que les enfants sachent reconnaître et rapporter tout cas, supposé ou avéré, de violence et pour renforcer la capacité des filles à exercer leurs droits.
- Créer des Chartes de l'éducation des filles pour les aider à rassembler et à consigner leurs expériences et leurs exigences.

### Au sein de la communauté

- Informer le public et le sensibiliser à la violence à l'égard des filles comme une barrière structurelle à l'éducation des filles.
- Renforcer les capacités des communautés, des responsables de santé, de la police et d'autres professionnels pour qu'ils répondent efficacement aux mauvais traitements, par la prévention, la détection et le réconfort en cas de sévices.
- Plaider pour la transformation des attitudes et des pratiques dans la communauté pour condamner la violence à l'égard des filles.
- Soutenir les OSC et les groupes de terrain dans les campagnes contre la violence sexuelle, le viol, les mariages précoces et pour que les responsables soient poursuivis.
- Encourager les OSC à chercher des fonds pour l'éducation des filles et populariser la non-violence à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.
- Soutenir la création de systèmes de surveillance basés dans les communautés afin de faire participer les communautés au suivi des niveaux de violence et d'autres facteurs influant sur l'accès des filles à l'éducation et leurs possibilités d'achever leurs études.

### **Agir au niveau national :**

Il est souvent difficile de discuter des VEF et de nombreuses sociétés se refusent à reconnaître le problème ou le minimisent et ferment les yeux sur la violence. En conséquence, il est essentiel dans le travail à l'échelon national d'ouvrir un débat sur ces questions et de s'assurer qu'il existe des lois et des mesures condamnant et criminalisant la violence à l'égard des filles. Le premier objectif est de convaincre les coalitions de l'éducation de prendre ce problème au sérieux et de réfléchir aux actions qui permettraient de développer la connaissance, la sensibilité et l'intérêt pour cette question. L'un des moyens d'y parvenir est d'organiser des événements sur le modèle de la manifestation internationale des « 16 jours d'activisme contre la violence faite aux femmes », en se rapprochant de diverses organisations de femmes et en sensibilisant l'opinion publique ; il est possible aussi d'entamer des recherches pour montrer l'impact de la VEF sur l'éducation des filles, en recueillant des informations quantitatives et des témoignages personnels qui pourraient être utilisés dans des cas de jurisprudence (voir Chapitre 1) visant à punir les auteurs de

violence envers les filles. Il faudra aussi collaborer avec le gouvernement au niveau législatif, en s'appuyant sur le « Modèle de politique » pour élaborer des politiques nationales de prévention de la VEF (voir encadré à la page suivante). Le travail à ce niveau pourra également inclure le renforcement de la formation et la production de supports pédagogiques sur la VEF destinés aux écoles.

Comme le montre le Modèle de politique, les différentes parties concernées ont toutes des responsabilités majeures dans la lutte contre la VEF. Il sera essentiel de cibler les actions en direction des différents acteurs, en les aidant à la fois à prendre conscience du rôle qu'ils peuvent jouer, de leurs compétences et de leurs capacités et à développer des mécanismes de responsabilisation pour veiller à ce que les obligations soient remplies. Cela se fera en combinant collaboration et renforcement des compétences et par des stratégies de dénonciation publique de ceux qui permettent la poursuite des violences à l'égard des filles.



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## Modèle de politique sur la prévention, la gestion et l'élimination de la violence à l'égard des filles en milieu scolaire

Ce modèle de politique, réalisé par un groupe d'experts de la politique de l'éducation, d'activistes de la société civile, des syndicats d'enseignants et des mouvements de femmes, vise à aider les gouvernements de la Communauté de développement de l'Afrique australe (mais il peut être étendu à d'autres régions) à élaborer une politique intégrée sur la VEF. Il peut être adapté pour être utilisé dans différents pays en vue de d'élaborer des politiques nationales adaptées.

Ce modèle de politique établit des liens avec la Convention relative aux droits des enfants, la Charte africaine sur les droits et le bien-être des enfants et la CEDAW et se situe dans le cadre des obligations internationales en matière de droits approuvées par les gouvernements nationaux. Il vise à « engendrer le respect des droits des filles à et dans l'éducation, en vue de réaliser les Objectifs du millénaire pour le développement et les objectifs de l'Éducation pour tous ».

Le modèle définit les rôles et les responsabilités des différents acteurs dans cinq domaines clés, à savoir : la prévention, la dénonciation et l'identification ; le traitement des responsables ; la prise en charge des victimes et le renforcement des capacités. Par exemple :

- **Gouvernement et ministères** : vont s'assurer que la législation respecte la Convention relative aux droits des enfants ; légiférer, satisfaire et appliquer le droit à une éducation de base obligatoire et gratuite ; garantir que le programme scolaire et les supports pédagogiques respectent l'égalité des sexes et ne contiennent pas de stéréotypes liés au sexes ; interdire les pratiques qui empêchent les filles d'accéder à l'éducation ; fournir des directives politiques à toutes les écoles pour qu'elles élaborent des règles contre la VEF ; assurer à tous les enseignants une formation sur la VEF ; développer des mécanismes de coordination entre les écoles et les instances gouvernementales ; pénaliser la VEF et mettre en place des mécanismes coercitifs. Ils vont aussi recueillir régulièrement des informations ventilées par sexe sur la violence en milieu scolaire et utiliser divers moyens de communication pour sensibiliser l'opinion aux problèmes et à la nécessité d'éradiquer la VEF et fournir des ressources aux écoles pour faciliter le retour des filles enceintes et violées.

- **Écoles et institutions** : vont élaborer une stratégie spécifique pour les écoles ou les institutions, approuvée par le ministère de l'Éducation et formulée dans un langage compréhensible par toutes les parties concernées ; utiliser un processus participatif (impliquant les apprenants, les enseignants et les parents) en vue de développer un code de conduite définissant la VEF et protégeant les filles contre la violence ; punir la VEF ; créer des procédures pour rendre compte de la VEF ; et assurer un soutien médical, psychosocial et aider les victimes de violence de toute autre manière requise.

Le modèle de politique décrit également les rôles des comités de gestion des écoles, des enseignants et des syndicats. Le texte complet de la politique '*Making the Grade*' est disponible sur : <http://www.actionaid.org/main.aspx?PageID=175>

# Sécuriser les écoles

Le concept de sécurité recouvre toute une gamme de domaines divers. Il y a d'abord le bâtiment scolaire. Est-il solide ? Adapté à l'environnement local ? Résistant en cas d'inondation ? Restera-t-il debout en cas de tremblement de terre ? Ensuite, ce sont les problèmes de sécurité individuelle à l'école, qui sont liés au travail autour de la violence à l'égard des filles décrit ci-dessus. Ce chapitre inclut également la violence envers les garçons et entre eux, ainsi que la question des châtiments corporels encore très fréquents. En Afrique du Sud, par exemple, un groupe de jeunes a décidé de contester l'utilisation des châtiments corporels dans son école et a alerté les instances gérant l'école, le conseil d'élèves et d'autres camarades élèves pour faire campagne en faveur de l'abolition des coups de baguette. Enfin, il faut considérer

## EXEMPLE PRATIQUE

### MALAWI

Le Malawi a une longue histoire d'événements climatiques extrêmes, qui sont devenus plus réguliers ces dernières années. De nombreuses régions subissent la sécheresse et de fréquentes pénuries de nourriture et ces catastrophes se répercutent inévitablement sur l'éducation. Par exemple, quand l'école constitue un refuge pour abriter les populations déplacées à cause des inondations ou que des familles sont provisoirement relogées et quand elles reviennent, les enfants ne sont pas réinscrits à l'école. L'enseignement souffre aussi de l'absentéisme prolongé des élèves déplacés ou obligés de travailler pour aider à la survie de leur famille.

ActionAid Malawi travaille avec les élèves, les parents et les enseignants, les comités de gestion des écoles et les institutions locales, y compris les comités de développement villageois et les comités de protection civile de la zone (chargés de répondre et d'atténuer les situations d'urgence et les catastrophes), en les impliquant dans une démarche participative visant à analyser les faiblesses existantes pour leur permettre de prévoir comment réduire les risques de catastrophe. En utilisant au maximum le potentiel des écoles pour aider les communautés à participer à la réduction des risques de catastrophe, le projet se concentre sur l'amélioration de la sécurité des écoles. Des stratégies de préparation et d'atténuation des catastrophes sont intégrées au programme scolaire. Le but ultime du projet est d'influencer la politique nationale et de mettre en œuvre le Cadre d'action Hyogo (un plan de l'ONU destiné à réduire les victimes et les dommages causés par des catastrophes naturelles) dans les processus éducatifs.

Les communautés de Thangadzi et de Kaombe ont commencé à mettre en application les plans d'action élaborés au cours d'une analyse participative de vulnérabilité (PVA). La rivière Thangadzi est à l'origine de nombreuses inondations qui interrompent régulièrement l'école. L'un des points d'action généré par la PVA consiste à dessaler la rivière et à planter des arbres le long des berges pour maîtriser les crues. Une étude de la rivière a été effectuée et les travaux vont démarrer bientôt avec la participation de la communauté et le soutien technique de l'assemblée du district.

Le travail à l'échelon local est complété par celui mené au niveau national, qui s'efforce de renforcer les voix du plaidoyer demandant des mesures politiques pour la prévoyance des risques naturels dans le cadre du système éducatif. Pour obtenir du soutien, ActionAid a organisé plusieurs réunions de consultation avec les ministères de l'Agriculture, de la Sécurité alimentaire et de l'Éducation ainsi que le Département de prévoyance des catastrophes.



Glendon Mendel / Cortis / ActionAid

## Ouvrir l'école

Les liens entre l'école et la communauté sont essentiels, car ils renforcent le sentiment d'appropriation de l'éducation ainsi que la qualité de cette éducation. Si les parents et la communauté ont le sentiment qu'ils peuvent contribuer à l'éducation de leurs enfants, ils seront plus soucieux d'envoyer les enfants à l'école et à exiger qu'elle assure une éducation de bonne qualité. Le **Chapitre 4** a décrit plusieurs moyens d'impliquer les parents et les membres de la communauté dans la gouvernance et la gestion de l'école. Nous nous intéressons ici à la participation directe de la communauté au processus éducatif.

l'école dans son ensemble et voir si elle est protégée contre d'éventuels agresseurs extérieurs qui voleraient l'équipement scolaire, vandaliseraient les bâtiments et terroriseraient les enseignants comme les élèves.

Dans la région de Samburu, au Kenya, de nombreuses écoles locales ont dû fermer pendant la saison sèche car des bandits attaquaient les écoles dans toute la région. Il a fallu prendre des mesures pour assurer la protection des écoles et leur permettre de fonctionner. Sécuriser les écoles revient à étudier chaque école en particulier pour s'assurer que l'environnement, les règlements et la configuration de l'école en font un endroit sûr pour tous ceux qui y sont présents. Mais cela peut aussi signifier établir des liens avec les bureaux d'éducation du district ou le ministère de l'Éducation au niveau national pour obtenir les ressources nécessaires à la sécurité de l'école ou contester les politiques qui minent les droits de l'enfant, en particulier les châtiments corporels à l'école.

L'éducation est souvent considérée comme une institution descendante où l'expertise est portée à l'école de l'extérieur de la communauté. Pourtant, les richesses de la connaissance locale ajoutent non seulement de la valeur au processus d'apprentissage, mais sont souvent plus adaptées et plus pertinentes pour les élèves. En s'appuyant sur les connaissances et les compétences locales, l'enseignement peut devenir plus directement pertinent et aider les jeunes à faire le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et son application dans la vie quotidienne. En outre, la valorisation des connaissances communautaires contribue à réduire la distance entre l'école et la communauté. Cela renforce l'appropriation de l'école par la communauté et la place de l'école dans le développement local. L'utilisation des connaissances locales permet également de lutter contre les stéréotypes discriminatoires qui aggravent la situation des populations défavorisées.

L'enseignement est un métier hautement qualifié et il importe de le reconnaître. Cependant, cela ne veut pas dire que les enseignants ne peuvent pas, ou ne doivent pas, bénéficier des compétences et des connaissances détenues par les membres de la communauté : parents, dirigeants locaux, entrepreneurs, organisations communautaires, artisans, etc. Diverses personnes peuvent être invitées dans les classes pour des leçons spécifiques (par exemple pour raconter l'histoire locale) et des manifestations spéciales peuvent être organisées dans le but explicite de diffuser les connaissances locales.

Il importe que les enseignants participent à la mise en place de ces liens afin de les intégrer dans les plans éducatifs et d'utiliser leur expertise (tout en renforçant les liens avec les parents et les autres



## ACTIVITÉ

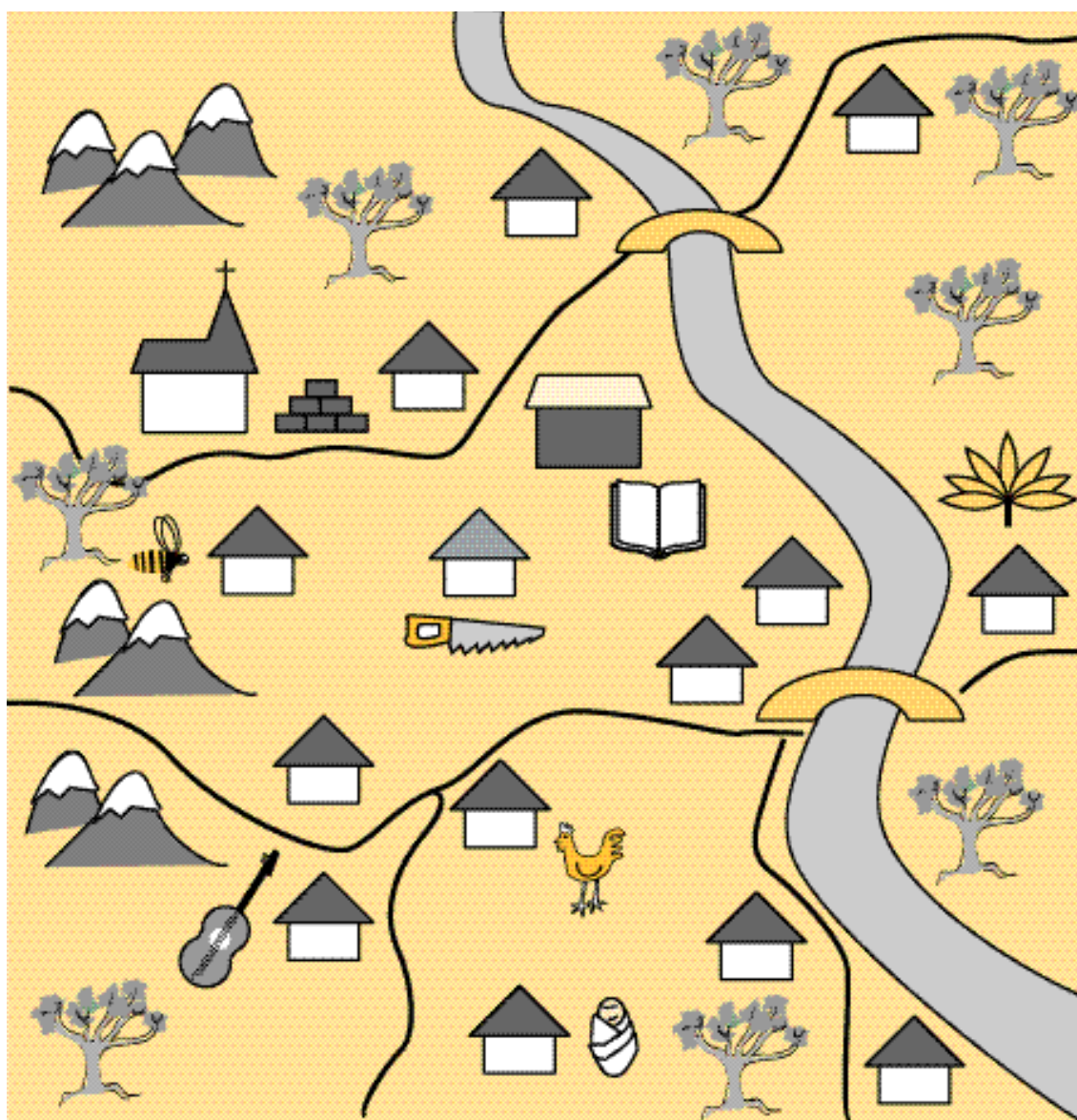
### ►► Identifier les connaissances locales

Dans le cadre de ce processus, il importe d'examiner la valeur des connaissances locales ; ce n'est pas simplement parce que ces connaissances ont été transmises de génération en génération qu'elles sont fiables. Vous pouvez commencer par établir une **carte des ressources humaines**. Il s'agit de relever les différentes catégories de personnes qui vivent et travaillent dans la région et d'identifier les capacités et les compétences qu'elles détiennent. À partir de là, vous pouvez utiliser une **matrice des connaissances**. Les différents types de connaissances sont répertoriés sur l'un des axes et les critères de valeur de ces connaissances figurent sur l'autre axe : fiabilité, utilité, exactitude, pertinence mais aussi des attributs négatifs comme le fait qu'elles reposent sur des préjugés ou des racontars. Il faudra discuter de la manière d'établir ces jugements afin de déterminer pourquoi une information est jugée utile et fiable ou non. Cette matrice peut ensuite être développée en une **matrice des connaissances et du programme**, qui s'efforcera de voir comment intégrer les connaissances (ou les compétences) dans le programme scolaire. Une liste des matières enseignées (mathématiques, géographie, histoire, éducation civique, sciences, langue, discipline artistique, etc.) figurera sur l'un des axes et les différents types de connaissances et de compétences sur l'autre. En rapprochant les connaissances du programme, le groupe pourra déterminer où et comment utiliser les connaissances locales dans le travail scolaire. Certaines compétences ou connaissances ne s'intégreront pas forcément directement dans le programme et dans ce cas, vous pourrez décider d'organiser une journée spéciale pour présenter un éventail de capacités et d'idées locales.

Bien entendu, il faudra aussi prendre en compte la disponibilité et l'intérêt des populations pour cette initiative.

membres de la communauté). Toutefois, le CGE peut aussi coordonner cette initiative en vue de consolider ses relations avec l'ensemble de la communauté.

Dans certains endroits, l'école n'est pas en mesure de décider comment exploiter les connaissances locales sans l'aide du BED. Elle pourra alors prévoir une réunion avec le BED pour obtenir son soutien au projet ou l'impliquer directement dans la planification de la manifestation, ce qui aurait pour effet de renforcer l'implication du BED et son soutien à l'initiative dans d'autres communautés. Il peut être utile de se rapprocher des instituts de formation des enseignants en vue d'intégrer ce type d'idées dans leur formation. Des contacts au niveau national permettraient de défendre la création d'un espace pour ce genre d'initiative dans le programme scolaire national. Il faudra documenter le processus et l'impact du travail sur le terrain pour disposer de preuves soutenant votre travail de plaidoyer au niveau national et du district.



## LÉGENDE



Maçon



Herboriste



Sage-femme  
traditionnelle



Eleveur de  
poulets



Enseignant



Menuisier



Musicien



Apiculteur



Catéchiste

# Production locale de supports

En partant de l'idée d'utiliser les connaissances locales, il faut aussi réfléchir à comment documenter ces savoirs et comment les utiliser dans les classes au niveau local, du district et national.

## Travail au niveau local :

La documentation ne consiste pas simplement à consigner des informations. Il existe de nombreux moyens de partager les informations, que ce soit en enregistrant (ou en filmant) des histoires racontées oralement, en les mettant en scène ou en les relatant par des chants ou des danses. Le choix des méthodes de documentation du savoir local dépendra du groupe et de ses capacités. Une autre solution consiste à laisser les enfants mener le processus de documentation concernant, par exemple, l'implication de leurs parents dans le travail scolaire, en rédigeant des notes dans leurs cahiers, en prenant des photos ou en adaptant ce qu'ils entendent pour en faire un scénario de théâtre, etc.

➤ Dans la plupart des pays, les manuels scolaires sont imprimés dans la capitale et ne laissent pas de place aux informations locales. Leur contenu est souvent totalement inadapté à la vie dans les campagnes. Cette situation est encore exacerbée lorsque les documents sont publiés dans la langue nationale et non dans la langue locale.

C'est pourquoi il est important de produire des supports au niveau local, afin de :

- valoriser les connaissances locales ;
- rendre l'enseignement plus pertinent et mieux adapté ;
- accroître le volume de supports disponibles dans les langues locales ;
- contester l'idée selon laquelle tout ce qui est enseigné à l'école vient obligatoirement de l'extérieur ou du savoir des experts.

➤ S'il est important d'utiliser dans les écoles les connaissances locales et les documents produits localement, il faut aussi insister sur l'importance des connaissances venues de l'extérieur. Il importe de ne pas avoir une vision idyllique du savoir de la communauté locale. Pour que l'éducation joue un rôle transformateur, la communauté doit disposer de nouvelles informations lui permettant d'élargir son appréhension de la situation locale et du contexte et de renforcer ses capacités et son assurance afin que ses membres soient en mesure d'aller travailler à l'extérieur et d'être en contact avec des institutions externes à la communauté (voire de les contester).

Il faut aussi avoir conscience des conséquences pouvant résulter de l'introduction de certains éléments du savoir et de la culture dans la salle de classe. Premièrement, le fait d'introduire une connaissance à l'école peut être perçu comme un moyen de privilégier cet aspect, en particulier, et risque de créer des problèmes dans la communauté si cette initiative n'est pas soigneusement encadrée. Deuxièmement, il existe un danger que les savoirs ne soient considérés comme valables que s'ils sont enseignés à l'école, ce qui amoindrit la valeur des autres méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Les témoignages oraux documentés (voir page 28) représentent un moyen efficace de faire entrer l'expérience des citoyens dans la salle de classe. Vous pouvez commencer avec un groupe local qui partagerait ses histoires individuelles ou l'histoire de la communauté à l'aide de l'outil de la Rivière (voir Diagramme page 177). Avec l'aide de membres du groupe sachant lire et écrire ou d'enseignants, la rivière peut ensuite être traduite en mots, puis en histoire qui pourra être lue et commentée en classe. Une organisation locale peut aussi confectionner un recueil d'histoires locales dans une publication destinée aux élèves des classes.

Une autre façon d'utiliser les connaissances locales consiste à montrer qu'il existe de

nombreuses manières différentes de faire la même chose. Cette approche convient particulièrement bien au calcul. Il y a de nombreuses façons de mesurer un espace et les méthodes locales sont souvent très différentes de celles qui sont enseignées à l'école.

En comparant les méthodes traditionnelles et les méthodes officielles, il est possible de valoriser les premières et de mieux faire comprendre les secondes (par rapport à un contexte concret), ce qui permet de les utiliser plus facilement (ou de les ignorer si elles n'apportent rien de plus !).

La documentation des connaissances locales peut aussi faire l'objet d'un travail systématique dans toute la communauté. Les enfants, les enseignants ou d'autres personnes concernées par l'éducation peuvent identifier une série de sujets à décrire et assigner ces tâches à certaines personnes ou certains groupes. Les groupes pourront être constitués en fonction de compétences spécifiques, des connaissances qu'ils détiennent ou de leur routine quotidienne. Par ailleurs, des documents pourront être réalisés à partir d'éléments précis de l'identité locale afin de combattre la discrimination et les préjugés. Les adultes pourront être invités à documenter des informations qu'ils estiment devoir être transmises à leurs enfants.

### Travail au niveau national :

Si les documents réalisés au niveau local sont amenés à être utilisés au niveau du district ou à l'échelon national, il faudra contacter les éditeurs susceptibles de publier et de diffuser votre production. Il sera utile aussi d'entrer en relation avec les centres de ressources pour les enseignants, les BED ou le ministère de l'Éducation afin qu'ils encouragent l'utilisation de ces supports dans le programme scolaire national. Vous pouvez aussi collaborer avec le gouvernement et des maisons d'édition pour élaborer des stratégies stimulant la conception de supports éducatifs au niveau local : financement du processus, création d'un espace réservé dans le programme et renforcement des capacités des enseignants en matière de documentation de ce type de connaissances.



Jenny Matthews / ActionAid

# Analyse des manuels scolaires

Les manuels scolaires sont le principal outil dont disposent les enseignants pour étayer leurs cours et la structure de leurs leçons. Malheureusement, la qualité n'est pas toujours au rendez-vous.

Dans certains pays, les livres sont très anciens et complètement dépassés ou importés d'Occident, ou encore élaborés dans la capitale sans prendre en compte les problèmes des communautés rurales. Il arrive aussi, comme l'a découvert ActionAid Pakistan, que les manuels scolaires donnent une interprétation particulière des événements, privilégiant certains groupes de la population et présentant une image dépassée et stéréotypée de la nation. Pour remédier à cette situation, ActionAid Pakistan s'est engagé dans la formation des enseignants et la réalisation de supports pédagogiques. La formation (qui porte sur les questions touchant au genre, à la paix et aux droits humains) a été au départ conçue avec les enseignants communautaires et fait maintenant l'objet de discussions avec le coordinateur de la réforme du programme scolaire. Dans le contexte récent de domination des partis de droite et du lobby religieux, cette initiative représente une étape particulièrement importante.

L'un des éléments cruciaux du développement de ces liens avec le ministère de l'Éducation a été la diffusion de livres d'histoire pour les enfants, dans le cadre d'un projet intitulé « Histoire – La perspective du peuple », qui se concentre sur le rôle des hommes et des femmes ordinaires et leur contribution à l'histoire. Destinés à des lecteurs de niveaux variés, ces manuels s'efforcent de rendre l'histoire intéressante en la rapprochant de la vie des lecteurs et en leur permettant de situer leur propre identité dans une perspective historique. L'histoire y est revendiquée comme l'héritage commun des gens ordinaires.

Au Pakistan, la production et la distribution du savoir sont étroitement liées à la politique du pouvoir. Les systèmes éducatifs pakistanais ont fait la promotion des idéologies dominantes des classes dirigeantes et de leurs gouvernements. De récents aménagements du programme et des manuels scolaires reflètent la montée du nationalisme et du fondamentalisme. En conséquence, les enfants apprennent qui ils sont et ce qu'il faut croire à partir d'un seul point de vue qui suggère que les autres opinions appartiennent à l'ennemi. Cela a ouvert la voie à la haine et à la violence.

Depuis 1962, l'histoire n'est plus enseignée comme matière autonome dans les écoles du Pakistan. Quel que soit le contenu historique des

## QUESTION & ANALYSE

### ►► Analyse des manuels scolaires

L'analyse des manuels scolaires et la réalisation de livres alternatifs constituent un moyen efficace de faire respecter les droits des différents groupes dans le système éducatif. Il est intéressant d'analyser les manuels scolaires à partir de différentes perspectives, en demandant, par exemple :

- Comment ce manuel décrit-il les hommes, les femmes, les enfants, les groupes minoritaires, les habitants des campagnes etc. (selon les catégories qui sont importantes dans votre perspective) ?
- Quel est l'impact de cette description sur la société ? Ouvre-t-elle des voies ou les restreint-elle ?
- Comment ce groupe souhaiterait-il être décrit ? Que veulent savoir les gens à son propos ?

Les questions peuvent également être posées à partir d'une perspective personnelle, en nous demandant quel est l'impact de ces descriptions sur notre situation et ce que les autres veulent connaître de nous. Il est conseillé de rattacher cet exercice aux activités de documentation des connaissances locales et de production de supports pédagogiques.



manuels pakistanais, il ne parvient pas à susciter l'intérêt des élèves qui ne comprennent pas grand-chose aux évolutions historiques. L'histoire sert principalement les intérêts de l'élite au pouvoir, glorifie la militarisation, les guerriers et les monarques. Elle ignore la contribution des gens du peuple, des travailleurs et des paysans au développement et à l'évolution du pays. ActionAid Pakistan a collaboré avec un historien de renom pour réaliser des livres qui abordent trois étapes de l'histoire : l'histoire de la civilisation, l'histoire et la culture de l'Asie du Sud et l'histoire européenne et visent des lecteurs d'âges variés. L'histoire s'intéresse en particulier aux groupes défavorisés et impuissants, aux hommes et aux femmes ordinaires, aux fermiers, aux ouvriers et aux artisans dont l'histoire est peu connue.

Les trois volumes consacrés à l'histoire de la civilisation ont été diffusés en 2006 dans quatre villes, accompagnés d'une importante couverture médiatique. Ils ont également été bien accueillis par les experts de l'éducation, les universitaires, les ONG, les bailleurs, les écoles et les collèges. ActionAid a envoyé des lettres au ministre de l'Éducation et l'a rencontré pour obtenir sa promesse de faire acheter les livres par les bibliothèques de toutes les écoles gérées par la direction fédérale de l'éducation. Et de plus, l'histoire est en cours de réintégration en tant que matière obligatoire dans le programme, ce qui permettra d'exploiter immédiatement les livres !



Mark Phillips / ActionAid

Les droits dans l'éducation

NIVEAU LOCAL

# Programmes scolaires

Il est bien sûr essentiel de fixer des critères nationaux en matière d'éducation. Les enfants de l'ensemble du pays doivent disposer des mêmes possibilités d'accès à l'information sur une variété de sujets qui leur seront utiles dans leur vie présente ou future. Mais, il faut aussi contrebalancer cette influence nationale sur le programme scolaire par un espace reflétant les besoins et les connaissances au niveau local. Sinon, le programme risque d'être dominé par les besoins et les réalités des habitants de la capitale et entraver le droit des populations rurales à préserver leurs connaissances et à découvrir leur environnement immédiat.

Le travail dans ce domaine pourra consister à collaborer avec le gouvernement du district ou national pour voir l'espace disponible ou pouvant être libéré dans le programme scolaire national et pour élaborer des directives sur l'utilisation de cet espace. Elles pourront inclure des critères minimaux d'intégration dans le programme, des suggestions de pédagogies appropriées et des idées pour déterminer et créer des programmes scolaires locaux.

## EXEMPLE PRATIQUE

### KENYA

En 1996, l'éducation de base traversait une crise profonde au Kenya, avec des disparités dans l'accès et la participation, des coûts élevés d'éducation et un programme scolaire aussi rigide que surchargé. Le gouvernement a alors décidé de transformer l'éducation par le biais d'un Plan directeur de l'éducation et de la formation pour la période 1997-2010. Le plan a été élaboré au cours d'un processus de consultation ouvert et inclusif de quatre mois, qui a permis aux activistes de l'éducation de dialoguer avec le gouvernement et de l'influencer. Le gouvernement a alors mis en place un comité directeur de l'éducation, présidé par le ministre de l'Éducation et composé de représentants des décideurs de l'État, des bailleurs, des écoles privées et des ONG. Le conseil national des ONG a profité de cette opportunité pour consulter une variété d'acteurs bénévoles et identifier les points à traiter et à résoudre en priorité. La consultation des ONG a duré un mois, au cours duquel se sont tenues des rencontres, des interviews et des discussions de groupe. Les conclusions de ces discussions ont constitué la base d'un exposé de principes qui a été débattu pendant un atelier ouvert auquel ont pris part des ONG, des écoles privées et la presse nationale. L'implication de la presse a donné lieu à quelques préoccupations car aucune déclaration conjointe n'avait été publiée avant la rencontre ; sa présence était cependant nécessaire pour influencer les discussions qui se tenaient en parallèle avec le gouvernement. L'atelier s'est achevé par la rédaction de recommandations qui conseillaient, notamment, de réduire de 11 à 4 le nombre de matières d'examen dans le primaire. D'autres recommandations portaient sur la possibilité d'assouplir localement les contenus et les durées et exigeaient un engagement sur la parité des sexes. Le gouvernement a intégré la réduction des matières d'examen dans le plan directeur. Le succès de cette initiative repose largement sur la coordination entre les ONG et sur le fait que les ONG disposaient d'un espace créé par le gouvernement pour échanger de points de vue sur l'éducation. Les médias aussi ont joué un rôle crucial d'influence auprès de l'opinion publique.

## EXEMPLE PRATIQUE

### ROYAUME-UNI

Élaboré au Royaume-Uni, Get Global! incite les étudiants à réfléchir à la signification de la citoyenneté mondiale et à devenir **informés, compétents, motivés et à avoir une conscience politique** à travers des processus d'apprentissage dynamique. Ils peuvent ainsi prendre de l'assurance pour passer de la réflexion sur certains sujets à la planification et à la participation à l'action, tout en réfléchissant à leurs acquisitions. Cette initiative a été conçue de manière à s'insérer dans le programme scolaire national ; tout au long de son élaboration, des réunions régulières ont eu lieu avec l'équipe du Département de l'éducation et des compétences, en particulier avec le responsable des diplômes et des évaluations. Ce projet repose sur la conviction que la citoyenneté ne saurait être enseignée en se focalisant uniquement sur le contenu et que le processus proprement dit est au moins aussi important. Si les enfants n'ont pas la possibilité de se conduire comme des citoyens actifs pendant les cours, comment peuvent-ils traduire ce qu'ils apprennent en classe dans leur comportement dans le monde « extérieur » ?

Le projet comporte six étapes :

- Poser des questions
- Choisir un thème
- Trouver des informations supplémentaires
- Planifier
- Passer à l'action
- Réfléchir au processus

Exemple : Une classe d'adolescents de 14/15 ans dans une école de Caerphilly a choisi d'en savoir plus sur un centre de transferts de déchets prévu pour être implanté dans une usine désaffectée en face de leur école. Leur choix a été guidé par le fait que cette implantation allait affecter de nombreuses personnes qui vivent et travaillent dans la région ou la visitent ; de plus, de par sa proximité avec l'école, elle aurait des répercussions sur leur propre environnement, voire sur leur éducation. Les jeunes gens ont invité des défenseurs et des opposants au projet à venir s'exprimer dans leur classe. Parmi eux figuraient le conseiller de la communauté locale, un membre du département des services publics de Caerphilly, leur député au Parlement européen et un membre du Parlement national.

Après avoir collecté des informations auprès de différentes sources sur ce sujet, ils ont adressé des lettres à leurs élus. Ils ont demandé l'autorisation de s'exprimer lors d'une réunion du comité de planification qui étudiera la demande d'implantation de ce centre et un groupe d'élèves assistera à la rencontre pour en rendre compte au reste de la classe. Ben Williams, l'un des élèves, explique : « *Dans l'optique de l'Agenda 21, nous voulons protéger notre communauté aujourd'hui afin d'éviter aux générations futures qui vivront ici de devoir supporter une décision nuisible pour l'environnement local* ».

Pour en savoir plus : [www.getglobal.org.uk](http://www.getglobal.org.uk)

# Éducation aux Droits humains

Il est important que les populations connaissent leurs droits en tant qu'être humains et que les enfants soient informés des droits de l'enfant (CRC). Toutefois, il ne suffit pas de dire aux gens qu'ils ont des droits. Les enfants (comme les adultes) ont également besoin d'avoir le pouvoir de jouir de ces droits. Pour ce faire, différentes actions devront être menées en vue de lutter contre ceux qui dénie ces droits à leurs semblables.

L'éducation aux droits humains (EDH) porte sur deux domaines différents. Il s'agit d'abord de transformer l'environnement éducatif en faisant de la place à l'EDH dans le programme scolaire en vue de sensibiliser les élèves aux droits humains. Il faudra ensuite transformer le processus éducatif en développant une pédagogie et des compétences permettant

d'enseigner dans le respect des droits humains tout en renforçant la capacité des élèves à disposer de leurs droits humains.

Un grand nombre de suggestions présentées ailleurs dans ce guide pourront s'avérer utiles ici. Par exemple, le travail de recherche et de plaidoyer relatif aux politiques de lutte contre la violence à l'égard des filles en milieu scolaire pourra être adapté aux droits humains en général à l'école. Des arguments peuvent être développés pour plaider en faveur d'un espace réservé à l'éducation aux droits humains dans le programme scolaire et pour demander la mise en place de systèmes et de structures de partage d'expériences, de dénonciation des violations des droits humains et d'assistance aux victimes de ces violations. En outre, quelques méthodes pédagogiques présentées dans la section sur le VIH et l'éducation ou dans celle traitant du programme scolaire pourront aussi être utiles ici.

Comme pour les autres activités présentées dans ce chapitre, il sera important de s'adresser aux acteurs clés du secteur éducatif pour obtenir leur

Amnesty International a publié un document intitulé « Siniko » (qui signifie « les affaires de demain » dans une langue de l'Afrique de l'Ouest), destiné aux enseignants et aux éducateurs africains désireux d'introduire les droits humains dans leur enseignement. Cette publication vise à faire connaître aux populations leurs droits ainsi que les moyens de les faire respecter et de les protéger. Elle insiste sur l'utilisation de méthodes participatives (jeux de rôles, photographies, journaux, bandes dessinées, débats, documentaires vidéo, etc.) visant à impliquer totalement les apprenants dans leur formation.

Le document comporte six chapitres :

1. Qu'est-ce que les droits humains et qu'entend-on par éducation aux droits humains ?
2. Méthodes d'enseignement, suggestions pour la création d'activités pédagogiques et sur la manière de les intégrer dans le programme, informations concernant l'évaluation.
3. Exemples d'activités pour des enfants de différents niveaux, adaptables à des circonstances et des contextes spécifiques.
4. Suite du **Chapitre 3**.
5. Texte complet ou extraits d'une sélection de documents portant sur les droits humains.
6. Idées pour constituer des réseaux, organiser des ateliers et listes de ressources utiles.

L'objectif de ce projet est de développer les capacités, les connaissances et les attitudes nécessaires pour un monde sans violations des droits humains. Il propose que les droits humains soient intégrés dans toutes les activités éducatives tout en reconnaissant la nécessité d'utiliser des tactiques variées pour insérer les droits humains dans l'enseignement et l'apprentissage.

Le manuel est disponible sur le site :

<http://web.amnesty.org/library/index/engAFR010031999?open&of=eng-326>

soutien et de renforcer les capacités des principaux responsables de la prestation de services d'éducation. En conséquence, le travail dans ce domaine consistera à se rapprocher des instituts de formation des enseignants pour qu'ils intègrent le concept d'éducation aux droits humains et à faire pression sur les départements concernés de l'État pour obtenir leur appui au processus.

Diverses ressources peuvent être utilisées dans l'EDH, en particulier les déclarations et les conventions relatives aux droits humains. Il importe aussi de déterminer où d'intégrer l'EDH, par exemple, dans les cours d'histoire. Dans ce cas, il faudra étudier la manière dont les droits humains ont été violés à différentes époques, notamment pendant la guerre, l'esclavage ou la colonisation et, plus récemment, par l'apartheid en Afrique du Sud, le génocide au Rwanda etc.<sup>45</sup> Pour contrebalancer cet aspect des choses, des personnalités qui ont lutté pour les droits humains, comme Nelson Mandela, pourront aussi être évoquées. Il est possible aussi d'intégrer l'EDH à d'autres matières étudiées, d'analyser le contexte actuel et de déterminer comment la géographie, le sexe, l'ethnie ou la tradition influent sur les possibilités d'accéder et de disposer de ses droits humains.



Michèle Scutis / NIP Pictures / ActionAid

<sup>45</sup> Voir Siniko: *Towards a Human Rights Culture in Africa, A manual for teaching Human Rights*, Amnesty International



# Éducation à la paix



De nombreux enfants sont privés d'éducation ou reçoivent une éducation inadaptée parce que leur pays est en conflit. Il peut s'agir d'un conflit en cours qui influence les possibilités d'accès à l'éducation des enfants ou d'une situation post-conflit dans laquelle les enfants ont récemment souffert des traumatismes liés au conflit ou ont assisté à des scènes extrêmement violentes qui perturbent profondément leurs capacités d'apprentissage. De plus, il n'est pas rare que les écoles soient des lieux où les deux parties en conflit se rencontrent, lorsque des enfants appartenant à des communautés en guerre fréquentent la même école.

L'éducation a un rôle crucial à jouer pour aider les enfants à affronter leurs traumatismes, mais ce rôle repose sur une bonne formation des enseignants et l'existence d'un espace de temps affecté à la prise en compte de ces traumatismes dans le calendrier scolaire. Il faut former les enseignants, mais aussi créer un espace de soutien et d'échanges entre les enfants pour leur permettre de partager leurs expériences, de les analyser collectivement et de trouver des moyens de continuer à avancer ensemble.

L'éducation peut également contribuer à l'analyse des racines du conflit, en démentant les rumeurs et les fausses informations et en cherchant des moyens de le résoudre. Cela peut passer par l'étude des origines historiques du conflit ou par l'analyse des idées véhiculées par la culture, les traditions et les préjugés.

Il sera important aussi d'impliquer le CGE et d'autres groupes locaux dans ce processus de construction de la paix afin que l'ensemble de la communauté soit en mesure de soutenir les initiatives proposées par l'école.

Les activités extrascolaires, comme le sport et la musique, ont souvent été utilisées pour créer un esprit d'équipe et d'entente entre différents groupes communautaires impliqués dans un conflit. Un projet en Israël et en Palestine rassemble des enfants des deux côtés de la frontière pour jouer au football ; la confiance et les relations qui se mettent en place dans le jeu aident les jeunes à mieux se connaître, à combattre les stéréotypes et les préjugés et à considérer l'autre comme un frère humain. Des méthodes similaires ont été utilisées en Irlande du Nord pour rassembler protestants et catholiques.

Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## EXEMPLE PRATIQUE

### OUGANDA

Plus d'un million de personnes ont été déplacées dans leur propre pays en **Ouganda**, surtout dans le Nord, suite à des années de conflit. Certains enfants ont été forcés à aller se battre. D'autres ont dû quitter leur foyer en raison des combats et d'autres encore se sont retrouvés orphelins du fait de la guerre. Jusqu'il y a peu, les répercussions de ces déplacements sur l'éducation étaient ignorées. Pourtant, le système éducatif est bien obligé de s'adapter pour répondre aux besoins de ces enfants qui souffrent de traumatismes psychologiques, ne bénéficient que de rares structures d'assistance, ont eu peu d'occasions de s'instruire par le passé et rencontrent des difficultés pour entamer et poursuivre leur éducation.

Ce problème a été étudié par deux projets en Ouganda. La FENU a organisé dans huit districts touchés par la guerre des ateliers réunissant différentes ONG, des organismes d'État et des officiels de l'éducation du district. Ces ateliers ont permis de révéler l'étendue et la nature des défis qui se posent. Des études de cas sur des enfants déscolarisés ont été recueillies et présentées. Il a été décidé de les confier aux huit inspecteurs scolaires des districts pour contribuer à la prise de conscience au niveau national. Les officiels ont présenté les preuves au ministre de l'Éducation, en montrant que les systèmes actuels étaient trop rigides pour répondre à ces nouveaux défis et que les « dotations forfaitaires » pour l'éducation primaire universelle devaient être assouplies. Conséquence immédiate : l'UE et l'UNICEF ont mis en place un financement d'urgence pour installer des abris provisoires destinés à l'éducation des enfants déplacés et la FENU a été invitée par le ministère de l'Éducation et le Groupe de financement de l'éducation (formé de bailleurs bi- et multilatéraux) à effectuer une étude plus détaillée.

Une seconde initiative, mise en place par ActionAid Uganda, se concentre sur l'environnement spécifique de Masindi. Rien qu'en 2003, plus de 9000 enfants déplacés ont été scolarisés dans le primaire à Masindi. Les autorités éducatives du district, les écoles et les enseignants se sont trouvés submergés par le flot d'enfants. ActionAid Uganda a organisé trois réunions entre le département de l'éducation du district et les dirigeants locaux pour analyser le problème des enfants déplacés à partir de données collectées auprès des enfants déplacés dans les écoles de Masindi. Parallèlement à cette action de plaidoyer au niveau local, ActionAid Uganda a formé 40 enseignants au soutien psychosocial pour les aider à soutenir et conseiller les enfants en vue d'alléger le traumatisme lié au conflit.

# Enseignants

Il est absolument essentiel de travailler sur les droits des enseignants dans l'éducation, d'abord, pour eux-mêmes, mais aussi parce que les enseignants dont les droits sont respectés seront plus à même de dispenser un enseignement qui respecte et renforce les capacités des enfants à obtenir leurs droits. Les droits des enseignants peuvent être violés de multiples façons. Ils peuvent, par exemple, être mal payés ou l'être irrégulièrement, disposer de droits du travail insuffisants et de peu de choix concernant leur affectation, être maltraités par d'autres membres du personnel ou par la communauté locale ou manquer de formation, de matériels et de soutien pour pouvoir assurer une éducation de qualité. Cette section s'intéresse à deux problèmes majeurs qui affectent les droits des enseignants : la formation et la prolifération des enseignants non professionnels. Ces questions ne touchent pas seulement les enseignants mais influencent également la qualité de l'éducation offerte aux enfants.

## Travailler avec les instituts de formation des enseignants

Si la formation des enseignants est clairement une responsabilité du gouvernement, les ONG peuvent y jouer un rôle important en contribuant au programme de formation, en y introduisant des idées et des méthodes innovantes (activités sur le genre, les groupes minoritaires, pédagogies centrées sur l'apprenant) et en aidant les instituts de formation à s'adapter aux réalités actuelles, par exemple à l'impact du VIH/SIDA. Pour cela, vous pouvez vous appuyer en grande partie sur les points traités précédemment et concernant l'établissement de liens avec les instituts de formation des enseignants dans le cadre du travail mené dans les différents domaines évoqués. Il est important aussi d'analyser la pédagogie. Il existe une palette d'approches pédagogiques différentes qui peuvent être intégrées dans les cours de formation des enseignants.

Trois groupes sont principalement ciblés par ce travail : le ministère de l'Éducation (ou des décideurs équivalents dans le secteur de l'éducation) ; les formateurs des enseignants ; et les enseignants eux-mêmes. Ces trois groupes ont des rôles différents à jouer pour transformer

le contenu et la réalité de la formation des enseignants. Par exemple, le ministère de l'Éducation est susceptible d'apporter des modifications fondamentales au programme et aux méthodes de formation. Les formateurs d'enseignants peuvent également disposer d'une flexibilité suffisante pour pouvoir adapter et expérimenter des méthodes pédagogiques de formation, même si, dans certains endroits, ils seront limités par la politique officielle. La demande de changement peut provenir des enseignants eux-mêmes (ou de leurs syndicats) qui peuvent alors constituer une force puissante de remise en cause des méthodes de formation suivies par différents instituts.

Dans une première étape, il s'agit d'établir des relations étroites avec l'institut de formation des enseignants et/ou le gouvernement local ou le BED (selon l'organisation de la formation dans votre cas). Vous-même ou un groupe local que vous soutenez, pouvez négocier avec le gouvernement pour dispenser la formation directement, dans le cadre d'un cours de formation prédéfini. Vous pourrez aussi discuter du contenu et du fonctionnement de la formation avec les formateurs d'enseignants concernés et les soutenir pour transformer l'ensemble de la formation des enseignants. Que vous fassiez le travail vous-même ou qu'il soit fait par un groupe local, il faudra que l'organe d'exécution se mette d'accord avec le centre et le BED pour organiser des sessions sur des questions précises ou sur l'utilisation de pédagogies alternatives. Il importera de voir comment cette expérience peut être suivie, évaluée et documentée de manière à mettre à contribution les expériences locales dans des activités de campagne et d'influence menées à un niveau plus large pour transformer la formation des enseignants dans tout le pays.

L'éducation peut opprimer ou libérer. Elle peut renforcer les schémas globaux de la société en matière d'exclusion et de discrimination ou donner le pouvoir aux populations en leur apportant les compétences et l'assurance nécessaires pour défier les systèmes et les structures qui les enferment dans la pauvreté. Malheureusement, l'éducation est souvent imposée aux populations. On enseigne aux apprenants à apprendre par cœur et à ne pas contester l'autorité, à accepter la connaissance des experts et à ne pas valoriser leur propre savoir. En changeant simplement la dynamique des relations dans une classe, l'éducation peut devenir quelque chose de totalement différent.

Toutefois, la plupart des gens n'ont eu que peu d'expérience des approches alternatives de l'éducation et pensent peut-être qu'il n'existe qu'une façon d'apprendre, probablement celle qu'ils ont connue lors de leur propre expérience scolaire. Cela signifie que la première étape consistera à réfléchir aux différents moyens d'apprendre et, partant de là, aux différentes façons d'enseigner (voir encadré).

## ACTIVITÉ

Un excellent point de départ consiste à mener une réflexion avec les personnes concernées sur leur propre processus d'apprentissage. Cet exercice est important car il introduit l'idée qu'il existe de nombreuses façons différentes d'apprendre quelque chose et que ce qui marche pour une personne ne fonctionnera pas toujours pour une autre. L'enseignement dispensé à l'école peut suivre un processus particulier, mais cela n'est pas obligatoire.

Au début de l'exercice, les participants travaillent individuellement sur une chose importante qu'ils ont apprise (en dehors de l'école, par exemple porter de l'eau, nager, chanter, etc.) en réfléchissant à comment ils ont acquis ce savoir. Le groupe en discute ensuite ensemble en identifiant les conditions qui ont facilité l'apprentissage, ce qui a contribué au processus, les obstacles éventuels qu'il a fallu surmonter, etc. À partir de là, le groupe peut proposer une liste des conditions qui ont permis cet apprentissage.

Ce processus d'apprentissage peut être comparé à la façon d'apprendre à l'école. Les discussions porteront sur le fonctionnement et le succès des différentes formes d'apprentissage ou d'enseignement. Comment les avez-vous perçues ? Quels ont été les aspects positifs (ou négatifs) de cette expérience ? Vous sentez-vous prêt à utiliser ce que vous avez appris ? Cette expérience vous a-t-elle permis ou donné envie d'apprendre quelque chose d'autre ?

Au Karnataka, en Inde, un concept intitulé « L'apprentissage dans la joie (*Nali Kal*) » a été mis au point. Dans ce processus, les manuels scolaires sont remplacés par des cartes d'apprentissage conçues par les enseignants. Les enseignants font office d'animateurs et travaillent en respectant le rythme individuel des enfants (ou par groupes selon leurs capacités). L'apprentissage repose sur des activités. Le processus d'apprentissage très flexible reconnaît que les enfants peuvent apprendre entre eux. Les activités d'apprentissage se répartissent en plusieurs cycles : activités de préparation (chants, histoires, dessins) ; activités d'instruction (trier, écrire, disposer des mots ou des symboles) ; activités de renforcement (relier des images avec des mots, trouver des mots manquants) ; et, enfin, activités d'évaluation. Chacune de ces étapes peut être effectuée par un enfant seul, en groupe, ou avec l'enseignant.

L'impact de cette approche sur l'apprentissage et la conservation des informations est reconnu à tous les niveaux. Un responsable de l'éducation du district affirme : « *Il y a un impact positif – les écoles privées réagissent et les gens rejoignent les écoles publiques* ». Et selon l'un des enseignants : « *Les élèves adorent apprendre et sont assidus* ». Pourtant des problèmes subsistent, notamment parce que la formation n'est toujours pas dispensée dans les instituts de formation des enseignants. Les enseignants concernés doivent suivre un atelier de formation de 12 jours et participé à des réunions mensuelles, qui s'ajoutent à leurs autres charges de travail. Le gouvernement se montre favorable à cette approche de l'apprentissage mais il reste à régler la question du financement et du soutien nécessaires à ce projet. Ceci illustre la nécessité de poursuivre le plaidoyer en vue d'intégrer le processus de l'Apprentissage dans la joie dans la formation des enseignants au lieu de le considérer comme une alternative facultative.

Il s'agit aussi, parallèlement à l'intégration des pédagogies alternatives dans la formation des enseignants, d'examiner la question de la formation continue des enseignants et du soutien qui leur est fourni. Les théories et les pratiques éducatives évoluent, comme la réalité extérieure, et si les enseignants ne sont pas encouragés à actualiser en permanence leurs connaissances et leurs compétences, l'enseignement qu'ils dispensent sera vite dépassé (et ne respectera pas le critère d'adaptabilité mentionné au Chapitre 1, page 24). Les groupes locaux peuvent collaborer avec le bureau de l'éducation du district afin

d'élaborer des cours de formation continue appropriés qui pourraient couvrir une variété de sujets, y compris ceux mis en évidence plus haut dans ce chapitre. La formation continue sert également à réunir les enseignants et à leur donner l'occasion d'échanger leurs expériences et leurs idées. Ce soutien entre pair peut ensuite être

formalisé par la constitution de tandems d'enseignants ou par la mise en place de systèmes de mentors.

## EXEMPLES PRATIQUES

### GHANA

Au Ghana, *Theatre for a Change* utilise des méthodes participatives avec les enseignants stagiaires (pendant leur stage pratique de formation) pour explorer et s'interroger sur les relations sous-jacentes de pouvoir et entre les sexes. *Theatre for Change* a délibérément ciblé les enseignants stagiaires, en espérant qu'ils seraient plus ouverts à ces nouvelles méthodes. Le processus d'apprentissage est intensif et soutenu – tous les étudiants de première et deuxième année participent à des séances hebdomadaires d'environ deux heures. À la fin de l'année, les étudiants sont évalués et notés selon leurs résultats. Quatre mille deux cents (4200) enseignants au total ont été ainsi formés et le ministre ghanéen de l'Éducation va peu à peu prendre le contrôle de la coordination afin que la compétence et la responsabilité du projet soient clairement déléguées au ministère.

À travers diverses activités participatives, les participants expérimentent les variations des relations de pouvoir en fonction des méthodes d'apprentissage utilisées. Par exemple, l'enseignant est souvent la seule personne active à l'école, il contrôle la classe et les élèves restent passifs. Les méthodes participatives et les approches centrées sur l'enfant exigent un retournement de ces relations de pouvoir et les stagiaires de *Theatre For a Change* sont incités à comprendre que le fait de partager le pouvoir ne signifie pas qu'on le perd.

À la base de cette formation repose l'hypothèse selon laquelle les relations entre les sexes influencent la vulnérabilité au VIH et que la parité entre les sexes joue un rôle clé pour prévenir la propagation de la pandémie. Mais, la remise en question des relations de genre et de pouvoir n'est pas quelque chose qui s'apprend, mais qui s'acquiert par la pratique, à l'aide de méthodes participatives et du théâtre. Les participants sont encouragés à développer une conscience critique de soi par l'adoption de nouveaux rôles et de nouveaux comportements. La participation passe par l'expérience vécue et la devise de *Theatre For a Change* est : 80 % d'action, 20 % de discussion ! Pour la plupart de ces jeunes stagiaires, il s'agit de la première expérience les incitant à développer leurs propres opinions, car, après être passés par le système éducatif conventionnel, ils n'ont jamais appris à s'exprimer librement. Ils sont donc parfois un peu surpris lorsqu'ils sont invités par *Theatre For a Change* à exprimer haut et fort leur point de vue !

À l'aide d'exercices qui leur permettent d'étudier comment se manifeste le pouvoir à travers les mouvements, l'espace et la voix, les participants sont continuellement incités à réfléchir à ce qu'ils ressentent, ce qu'ils remarquent et comment cela se répercute sur l'équilibre des relations et sur les processus d'enseignement et d'apprentissage scolaire. Après un exercice où il s'agissait de maintenir un contact visuel avec ses interlocuteurs, un stagiaire a constaté : « *Avant de suivre le programme Theatre For a Change, je ne regardais que très peu les gens dans les yeux quand je leur parlais. Aujourd'hui ? Bien sûr, j'ai fait des progrès énormes en matière de contact visuel, ce qui a amélioré à la fois ma confiance en moi et mes aptitudes de communication. Pour la première fois, j'ai réussi à longuement regarder mon père dans les yeux sans me sentir gêné. Oui, pour la première fois !* ».

Extrait d'un article de L. Stackpool-Moore et T. Boler, '*Let's be loud! Let's hear your voice!*'



## EXEMPLES PRATIQUES

### GAMBIE et OUGANDA

En **Gambie**, le syndicat des enseignants a mis en place des cours hors classe pendant l'été à l'intention de ses membres qui ne sont pas des enseignants qualifiés. Ces cours poursuivent un double objectif : premièrement, permettre aux enseignants non qualifiés d'acquérir les connaissances nécessaires pour pouvoir entrer dans les instituts de formation des enseignants et deuxièmement, aider les enseignants arabes islamiques à acquérir des compétences de base en anglais et en arithmétique afin qu'ils puissent suivre le programme scolaire rédigé en anglais. Les cours durent trois ans et sont reconnus par le gouvernement dans la qualification professionnelle des enseignants. Après ce cours, les participants peuvent passer l'examen d'entrée dans un institut de formation des enseignants. À ce jour, plus de 850 enseignants ont bénéficié de ce programme. Le cours, qui s'appuie sur diverses méthodes d'enseignement (discussions, professeurs invités, travail pratique, technologies de l'information, déplacements sur le terrain), porte sur neuf matières : anglais, mathématiques, géographie, histoire, sciences générales, sciences domestiques, études générales/professionnelles et technologies de l'information.

Une autre initiative menée en **Ouganda** visait également à contribuer à la formation continue des enseignants non qualifiés. Elle s'adressait aux instituteurs de primaire et s'appuyait sur un modèle de formation à distance des enseignants. La formation proprement dite comprenait des ateliers résidentiels, des séminaires tous les quinze jours et des cours en classe en présence d'un superviseur. Le projet a été mis en œuvre par ActionAid Uganda en collaboration avec le gouvernement du district de Mubende. Fait important, l'université Kyambogo, qui est l'institution de formation des enseignants de référence au niveau national, a reconnu le diplôme. À l'issue des trois ans de formation, les enseignants formés ainsi à distance ont pu passer le même examen que leurs collègues des instituts de formation du pays. Le succès de cette initiative repose sur un système efficace de soutien aux étudiants et sur la qualité de la collaboration entre le gouvernement et ActionAid Uganda.

## Documenter et contester l'utilisation d'enseignants non professionnels

Les enseignants non professionnels représentent un danger pour la qualité de la profession et nuisent à la capacité des enfants à obtenir leur droit à l'éducation. Les enseignants non professionnels sont souvent invisibles. Ils sont parfois embauchés par la communauté locale, par une ONG ou une organisation confessionnelle et sont censés enseigner après seulement deux semaines de formation. En réponse aux plafonnements de la masse salariale du secteur public (voir **Chapitre 3**), les gouvernements utilisent de plus en plus les services des enseignants non professionnels à grande échelle, surtout en Afrique de l'Ouest et en Inde. Ces enseignants sont parfois appelés para-enseignants, enseignants locaux ou enseignants contractuels.

Le travail ici consiste à établir une carte des enseignants au niveau local : sont-ils qualifiés ? Quel est leur niveau de qualification ? Il importe aussi d'étudier les possibilités de formation continue et de soutien offertes aux enseignants. Le travail de recherche peut être effectué par les comités de gestion des écoles et compilé au niveau du district pour donner une image réelle du nombre et du type d'enseignants existant dans la région.

Cependant, la remise en cause des enseignants non professionnels ne signifie pas qu'il faille leur retirer leur poste d'enseignement. La pénurie de personnel enseignant dans le monde est telle qu'il ne suffit pas de supprimer les enseignants non professionnels pour résoudre le problème. C'est pourquoi il s'agit d'aider les enseignants non professionnels à se professionnaliser. Il faut collaborer avec le bureau de l'éducation du district et les instituts locaux de formation pour élaborer des formations d'enseignants appropriées afin que les personnels non professionnels apprennent à développer leurs capacités et leurs connaissances tout en continuant leur travail. Il est important aussi de mener des actions de lobbying et de campagne aux niveaux national et du district pour veiller à ce que les enseignants soient rémunérés correctement. Précisons, cependant, que cette formation en cours d'emploi doit être considérée comme une mesure temporaire destinée à un groupe précis d'enseignants non qualifiés et non comme une solution permanente.

Dans certains cas, il pourra aussi être utile de voir si les membres des communautés locales peuvent devenir des enseignants professionnels. L'éducation est souvent peu valorisée dans les communautés

locales ; les enfants ne poursuivent pas leurs études par manque de modèles positifs dans la communauté ou parce qu'ils appartiennent à un groupe spécifique ou encore parce que les enseignants ne parlent pas la langue locale. Le système scolaire doit s'efforcer de recruter davantage d'enseignants parmi les femmes et les minorités ethniques afin d'inciter les jeunes (et leurs

parents) à investir dans leur éducation. Les populations locales pourraient suivre un type de formation similaire à celui des enseignants non professionnels, qui leur permettrait d'étudier tout en restant sur place au lieu de se rendre dans des instituts de formation à l'autre bout du pays, ce qui est particulièrement difficile pour les femmes en raison des préjugés de la société.

## ➤➤ Extrait des Recommandations du Parktonian

L'utilisation d'enseignants non professionnels se développe à une vitesse inquiétante, encouragée par la Banque mondiale et soutenue par des recherches dénaturées. L'embauche de non professionnels est considérée comme une solution économique et permanente – pourtant, cette situation a des conséquences dévastatrices sur la qualité et l'égalité de l'éducation. L'Internationale de l'Éducation et ActionAid recommandent les mesures suivantes :

- Il faudrait mettre fin au recrutement d'enseignants non professionnels. Cette pratique constitue une violation du droit des enfants à une éducation de qualité et entraîne des discriminations à l'encontre des enfants pauvres.
- Le gouvernement devrait être l'employeur de tous les enseignants du système public d'éducation, avec des salaires fixés lors de négociations collectives à l'échelon national.
- Le gouvernement devrait entamer une planification de la population active d'ici 2015 afin de déterminer le nombre d'enseignants nécessaires chaque année pour scolariser tous les enfants dans des classes de taille acceptable (et la planification globale de l'éducation sur dix ans, en fonction de l'évolution démographique, devrait toujours se poursuivre). Les gouvernements devraient ensuite investir en développant significativement les centres de formation des enseignants afin d'assurer la formation d'un nombre suffisant d'enseignants professionnels.
- Dans des situations d'expansion inattendue ou rapide (suite à l'abolition des frais de scolarisation, par exemple), les gouvernements devraient commencer par rappeler dans la population active tous les enseignants formés qui sont sans emploi ou à la retraite – et s'efforcer de ramener dans l'enseignement tous les enseignants formés qui travaillent dans d'autres domaines. Si, après cela, il reste encore des postes vacants, des mesures d'urgence pourraient être envisagées, en accord avec les syndicats d'enseignants, pour fixer un nouveau cadre temporaire – avec des opportunités accélérées en vue d'une professionnalisation complète en cinq ans maximum. Des mesures d'urgence peuvent également s'avérer nécessaires dans les situations de conflit, mais elles doivent s'accompagner de plans de transition explicites, limités dans le temps et convenus dès le départ.
- Des accords clairs devraient être établis concernant les normes minimales à respecter dans la formation préalable des enseignants relativement aux normes de l'OIT/UNESCO. Il est nécessaire d'améliorer la qualité de la formation actuelle des enseignants et de mettre en place des mécanismes de régulation pour assurer une formation de qualité dans tous les centres.
- Les syndicats nationaux d'enseignants devraient encourager activement les enseignants non professionnels à devenir membres.
- Les enseignants non professionnels actuels devraient être intégrés dans le personnel professionnel. Ils devraient pouvoir accéder à des formations à distance de bonne qualité, assister à des cours institutionnels pendant les vacances, bénéficier de soutien et de conseils dans les écoles afin de passer des examens publics dans un délai maximum de cinq ans.
- Il faudrait faire disparaître les écoles qui ne disposent que d'un seul enseignant. Il faudrait rapidement évoluer en direction d'établissements où il y a un enseignant par niveau, disposant d'au moins une salle de classe par niveau, d'installations sanitaires adaptées et d'un dosage équilibré entre le nombre d'hommes et de femmes dans la profession.
- Tous les enseignants devraient avoir accès à des cours de formation professionnelle de bonne qualité et à des formations continues.

*ActionAid et l'Internationale de l'Éducation devraient fermement adopter ces positions, les défendre auprès des ONG, des coalitions nationales et des gouvernements et contester directement le soutien de la Banque mondiale aux non professionnels.*

## Chapitre 6

Ce chapitre est consacré à l'étude des différents moyens par lesquels la société civile peut contribuer au développement de la petite enfance (EPPE), de l'enseignement secondaire et de l'alphabétisation des adultes. L'alphabétisation des adultes, qui peut servir de catalyseur pour renforcer la société civile et satisfaire une gamme variée de droits humains, est analysée en détails.



Jack Picone / ActionAid

Promouvoir le  
programme complet  
de l'EPT

# Sommaire

## Promouvoir le programme complet de l'EPT

### ► Quelques informations utiles pour ce chapitre :

- **Informations légales** : Cadre d'action de Dakar, dispositions constitutionnelles et législation nationale relative aux différents aspects de l'éducation (petite enfance, enseignement secondaire et alphabétisation des adultes).
- **Données officielles** : rapports nationaux, rapports mondiaux de suivi, rapports de l'EPT – sur les différents aspects de l'éducation, statistiques sur l'alphabétisation des adultes, les taux de passage dans l'enseignement secondaire, nombre d'enfants ayant accès aux services d'éducation et de protection de la petite enfance, etc.
- **Informations sur la prestation** : principaux prestataires, existence de directives nationales ou de critères de prestation minimale.
- **Ressources** : dépenses du gouvernement et des bailleurs (et d'autres sources privées) allouées aux différents secteurs de l'éducation.
- **Méthode *Reflect*** : Publications, réseaux de contacts, possibilités de formation.

<b>Introduction</b>	<b>215</b>
<b>Éducation et protection de la petite enfance</b>	<b>217</b>
Agir au niveau local	219
– Cartographie de l'EPPE	219
– Fourniture des services d'EPPE	219
– Documentation de l'EPPE	219
Agir au niveau national	220
<b>Enseignement secondaire</b>	<b>221</b>
Analyse de l'offre secondaire au niveau local	222
<b>Alphabétisation des adultes</b>	<b>224</b>
Base référentielle pour l'alphabétisation des adultes	225
– Utilisation des critères de référence au niveau local	231
– Utilisation des critères de référence au niveau national	232
Réseaux d'alphabétisation des adultes	234
<b>Méthode <i>Reflect</i></b>	<b>235</b>
– <i>Reflect</i> – Alphabétisation, calcul, oralité et supports visuels	239
– <i>Reflect</i> et les droits de l'éducation	246
– <i>Reflect</i> et les réseaux	247
Liens entre <i>Reflect</i> et la base référentielle pour l'alphabétisation des adultes	248
– Mise en pratique de la base référentielle en Tanzanie et au Vietnam	248

**A** lors que le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous porte sur un programme d'envergure couvrant l'ensemble de l'éducation, depuis l'éducation et la protection de la petite enfance jusqu'à l'apprentissage par les adultes en passant par l'enseignement primaire et secondaire, les Objectifs du millénaire pour le développement relatifs à l'éducation se réduisent à l'éducation primaire universelle (et à la parité des sexes), détournant ainsi l'attention des autres objectifs importants de l'éducation.

De nombreuses études soulignent l'importance du développement de la petite enfance (EPPE), de l'éducation secondaire et de l'alphabétisation des

adultes, notamment parce que l'investissement dans ces domaines a des répercussions importantes sur l'égalité des sexes et les droits des femmes. Par exemple, la mise en place de services dédiés à la petite enfance libère du temps pour les femmes – principales responsables de la prise en charge des jeunes enfants et leur permet ainsi de disposer de possibilités plus étendues de choix. L'éducation secondaire a un impact largement mis en évidence<sup>46</sup> sur la capacité des femmes à mieux contrôler leur vie personnelle (par exemple, pour choisir quand et avec qui avoir des relations sexuelles) ainsi que sur leur évolution économique, sociale et politique. L'alphabétisation des adultes a également des conséquences significatives sur l'assurance et l'autonomie des femmes.



Le Cadre d'action de Dakar est l'expression de la détermination collective à agir entre pays bailleurs et pays bénéficiaires. Il réaffirme les principes énoncés dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien, 1990), qui s'appuie sur la Déclaration universelle des Droits de l'homme et la Convention relative aux droits des enfants. Il reconnaît que « *toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. Une formation qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et à développer la personnalité des apprenants, afin de leur permettre de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle ils vivent.* » Et rappelle que l'éducation est une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux.

En conséquence, le collectif (gouvernements, organisations, agences, groupes et associations représentés au Forum de Dakar, Sénégal, en avril 2000) s'est engagé à assurer la réalisation des six objectifs suivants :

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et, notamment, des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
2. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et, notamment, des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant, notamment, à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Voir : [www2.unesco.org/wef/fr-conf/fr\\_dakframFre.shtml](http://www2.unesco.org/wef/fr-conf/fr_dakframFre.shtml)

<sup>46</sup> Voir, par exemple, Stromquist (2005), Brown (1990)



À côté de ces bénéfices directs pour les femmes elles-mêmes, diverses études ont également démontré l'impact d'un bon niveau d'instruction des femmes sur la pauvreté et la situation de toute la famille, puisque chaque année d'éducation supplémentaire des femmes est associée à une baisse significative de la mortalité infantile, une meilleure santé des enfants<sup>47</sup> ainsi qu'une amélioration de leur assiduité et de leurs résultats scolaires. Il est donc important d'investir dans l'éducation des femmes, à la fois parce que c'est leur droit et également dans l'optique d'objectifs de développement plus larges.

Actuellement, ces trois secteurs souffrent d'un manque sévère d'investissements et de l'absence de volonté politique, au niveau international et national. Votre façon de travailler devra en tenir compte. Si le travail autour de l'enseignement secondaire est très proche de ce qui a été décrit ailleurs dans ce guide, concernant l'EPPE et l'alphabétisation des adultes par contre, le rôle de la société civile est un peu différent. Sans conteste, le plus important reste toujours d'exercer des pressions sur le gouvernement pour le pousser à s'acquitter de ses obligations d'exécuter le programme complet d'éducation de l'EPT. Cependant, dans certains cas, la société civile devra soutenir la prestation de service afin de répondre à des besoins qui ne sont pas pris en charge par le gouvernement et ne le seront probablement pas dans les dix prochaines années.

Le soutien aux programmes d'alphabétisation des adultes est particulièrement important, car ces programmes peuvent énormément contribuer à renforcer le pouvoir des populations, à les sensibiliser à leurs droits et à les aider à obtenir leurs droits – catalysant ainsi un changement en profondeur. Il est clair que les compétences et l'assurance acquises au cours de l'apprentissage des adultes constitueront une base solide pour l'action citoyenne évoquée tout au long de ce guide. Toutefois, le soutien à la prestation de service doit être considéré comme une intervention provisoire, qui sert avant tout à démontrer l'impact de ces interventions éducatives et permet en même temps à la société civile de développer ses connaissances en matière de méthodologies et de programmes en général.



Ce chapitre est consacré à l'étude des différents moyens par lesquels la société civile peut contribuer au développement de la petite enfance (EPPE), de l'enseignement secondaire et de l'alphabétisation des adultes. L'alphabétisation des adultes fait l'objet d'une analyse particulièrement détaillée, qui s'appuie sur la base référentielle internationale élaborée en 2005 et étudie comment concevoir, implanter et évaluer des programmes d'alphabétisation des adultes à partir des critères de la base référentielle ; et comment développer l'utilisation de la méthode *Reflect*, un programme de formation des adultes et de changement social qui remplit de nombreux critères de cette base référentielle.

<sup>47</sup> Voir par exemple Caldwell (1979), Sandiford (1995), Burchfield (2002), Robinson Pant (2005)

# Éducation et protection de la petite enfance

Les définitions de l'éducation et la protection de la petite enfance varient, mais l'EPPE est généralement considérée d'un point de vue holistique : « *L'EPPE favorise la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – y compris la santé, la nutrition et l'hygiène et le développement cognitif, social, physique et affectif – de la naissance à l'entrée à l'école primaire* ». <sup>48</sup> L'EPPE couvre une large gamme d'interventions, depuis les programmes de formation au rôle de parent jusqu'aux services communautaires dédiés aux enfants et à l'enseignement préscolaire formel (particulièrement intéressant ici). Deux groupes d'âge sont concernés, les moins de 3 ans et les enfants entre 3 ans et l'âge d'entrer à l'école (qui varie de 5 à 8 ans). L'EPPE présente de multiples avantages, tant pour les enfants eux-mêmes qu'indirectement pour les membres de la famille qui en ont la responsabilité (en général, les mères et les sœurs). De plus, l'EPPE est aussi un droit reconnu par la Convention relative aux droits des enfants, qui déclare que l'éducation de la petite enfance doit être liée aux droits des enfants à développer leur personnalité, leurs talents et leurs capacités mentales et physiques. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT titré « Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance » se concentre précisément sur l'EPPE. Ce chapitre repose pour une large part sur ce rapport.

La petite enfance est une période de développement rapide et une bonne EPPE assure les bases de l'apprentissage ultérieur. Mais, à ce stade, une alimentation déficiente et des conditions défavorables peuvent aussi avoir des répercussions dramatiques. Un enfant qui manque de soins et souffre d'exclusion sociale risque de connaître des problèmes de développement qui seront difficiles à compenser ultérieurement. <sup>49</sup> Les années entre 0 et 8 ans sont riches de potentiel : celui de développer de solides bases d'apprentissage ou d'intérioriser l'oppression et le

sentiment d'infériorité. Malheureusement, la prestation d'EPPE est très fragmentaire et ceux qui en auraient le plus besoin sont les derniers à pouvoir y prétendre.

À côté des bénéfices immédiats pour les enfants, l'EPPE a montré qu'elle permettait d'améliorer l'accès à l'école primaire et l'évolution des enfants. Au Népal, par exemple, 95 % des enfants qui avaient fréquenté un programme d'aide à la petite enfance sont entrés à l'école primaire, alors que seuls 75 % de ceux qui n'avaient pas participé à ce programme ont été scolarisés au primaire. De plus, les participants au programme préscolaire ont obtenu des notes bien supérieures aux examens de fin de première année.

Il ne faut pas non plus négliger l'argument économique en faveur de l'EPPE, car les retours sur investissement de l'EPPE sont généralement meilleurs que ceux des autres interventions éducatives et se récoltent sur une plus longue période. Dans tous les cas, l'impact de l'EPPE est plus marqué pour les enfants issus de familles pauvres que pour leurs camarades plus favorisés. En réalité, une étude récente montre même que l'EPPE peut compenser les désavantages, quels que soient les facteurs sous-jacents comme la pauvreté, le genre, l'ethnie, la caste ou la religion. <sup>50</sup> Elle permet de réduire les disparités entre les sexes en augmentant les chances des filles de terminer leurs études primaires et a tendance à avoir des effets plus importants sur la santé des filles. Un travail mené en Ecosse <sup>51</sup> souligne également que l'EPPE est un moment crucial pour remettre en cause les stéréotypes et les discriminations entre les enfants. Les stéréotypes sont souvent involontairement véhiculés à la maison, mais peuvent être rééquilibrés par les programmes de l'éducation formelle. C'est particulièrement important pour les enfants issus de groupes exclus, qui sont susceptibles d'être confrontés à diverses pratiques discriminatoires. L'éducation préscolaire peut s'efforcer de promouvoir la diversité et de contester les relations de pouvoir traditionnelles. De plus, l'éducation à cet âge permet d'établir des liens avec les parents, qui sont généralement très impliqués s'agissant de très jeunes enfants et de développer l'idée d'un partenariat entre les parents, les enfants et les enseignants qui pourra se renforcer à l'école primaire.

<sup>48</sup> UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance* (Paris : Publication UNESCO, 2006)

<sup>49</sup> *ibid.*, p.22

<sup>50</sup> *ibid.*, p.25

<sup>51</sup> *Equal Opportunities Commission: An Equal Start: Promoting Equal Opportunities in the Early Years* (Glasgow: Equal Opportunities Commission) consulté le 27.02.07 [www.eoc.org.uk/Default.aspx?page=14804](http://www.eoc.org.uk/Default.aspx?page=14804)

## ➤ Recommandations du Rapport mondial de suivi de l'ÉPT

**Ce qui fonctionne :** Les programmes inclusifs qui fonctionnent le mieux sont ceux qui combinent nutrition, santé, protection et éducation, qui reposent sur les pratiques traditionnelles de puériculture, sont dispensés dans la langue maternelle, remettent en cause les stéréotypes de genre, respectent la diversité et se concentrent sur les besoins de l'enfant. Pour cela, ils doivent fonctionner avec un rapport enfants/personnel d'encadrement peu élevé, des supports adaptés et des dispositions pour un passage en douceur vers l'école primaire.

**Ce qu'il faut faire :** Le soutien politique au plus haut niveau et l'élaboration de stratégies nationales (correctement financées, suivies et rapportées), doit s'accompagner de la désignation d'un ministère ou d'une agence responsable, disposant d'un pouvoir de décision et de la mise en place d'un mécanisme de coordination inter-agences. Des critères de qualité, couvrant le secteur public et privé, devront être définis. Le personnel doit être correctement formé et rémunéré. Le financement public de l'EPPE doit être augmenté et mieux ciblé, il doit porter une attention particulière aux enfants pauvres, à ceux vivant dans les zones rurales et aux enfants handicapés. L'EPPE devra être intégrée dans les documents concernant les ressources du gouvernement (par exemple, les budgets nationaux, le DSRP) et les bailleurs de fonds devront eux aussi se montrer plus attentifs et mieux financer l'EPPE.

Aujourd'hui, près de la moitié des pays du monde n'ont aucun programme officiel pour les enfants de moins de trois ans. Bien que les inscriptions dans le préscolaire aient triplé depuis 1970, l'implantation reste très limitée dans la plupart des nations en développement. Le personnel, souvent peu éduqué et peu formé, est généralement mal payé. Les gouvernements n'accordent qu'une importance relative aux dépenses du secteur préscolaire et il est difficile de calculer le montant total des dépenses nationales, en raison de la diversité des bailleurs publics et privés. Pour la plupart des agences donatrices, l'EPPE n'est pas une priorité. Même si les arguments en faveur de l'EPPE sont convaincants, les investissements dans ce secteur restent limités. Le rapport de suivi estime que la moitié des bailleurs allouent à l'EPPE moins de 2 % des fonds qu'ils attribuent à l'éducation primaire. L'EPPE a besoin de soutien politique au plus haut niveau et de plans nationaux et locaux. Il est également indispensable d'élaborer des stratégies nationales en matière d'EPPE et de les intégrer dans le système éducatif.

Les activités présentées dans cette section et dans celle concernant l'enseignement secondaire sont interchangeable, dans la mesure où le travail est très similaire dans les deux secteurs et nécessite simplement une adaptation à votre contexte. En conséquence, vous pouvez lire les deux sections avant de décider comment travailler dans ces domaines.



Gideon Mwangi/Corbis / ActionAid

## Agir au niveau local

Il importera de plaider pour des investissements dans l'EPPE, en utilisant des arguments et des expériences issus du terrain et susceptibles d'influencer les acteurs de l'éducation, comprenant la communauté locale, les responsables de l'éducation du district et le gouvernement local. Il faudra aussi se rapprocher des médias et veiller à rassembler des preuves concrètes pour documenter le développement de la politique gouvernementale tout en sensibilisant l'opinion publique.

### Cartographie de l'EPPE :

Il faut d'abord connaître la prestation actuelle en matière d'EPPE afin de décider de l'axe de votre campagne et de votre travail d'influence. La prestation actuelle est peut-être insuffisante parce que le nombre de gens qui y ont accès est trop limité, ou qu'elle est trop chère, ou que son objectif est trop restreint ou sa qualité médiocre. Pour réaliser la cartographie, vous pouvez partir des critères des 4 A (voir Chapitre 1, page 24) en évaluant l'implantation – critère « à disposition » – (places libres en nombre suffisant, enseignants formés), l'adaptabilité (par rapport au contexte local et aux évolutions de la société), l'accessibilité (système non discriminatoire) et l'acceptabilité (contenu adapté – approche holistique suggérée plus haut) de l'EPPE dans votre région.

Une autre méthode consiste à utiliser l'approche présentée plus loin dans la section sur l'enseignement secondaire, en établissant une carte du nombre d'enfants ayant accès à l'EPPE et des obstacles qu'ils rencontrent pour en bénéficier.

Dans les deux cas, il faudra déterminer qui fournit l'EPPE, notamment si elle est financée par l'État ou par le secteur privé (ce qui est fréquent) car ces données affecteront inévitablement vos stratégies d'influence. Si vous devez comprendre le contexte actuel, vous devez aussi savoir clairement ce que vous attendez d'une prestation d'EPPE. Que doit-elle, selon vous, inclure ? Comment doit-elle être exécutée ? Qui devrait s'en charger ? Sur quels critères évaluer le personnel de l'EPPE ? De quel niveau de formation ont-ils besoin ? Quel devrait être leur niveau de salaire (par rapport aux instituteurs, peut-être) ? Quel devrait être l'objectif central de l'EPPE ? Avec quel contenu et quelles méthodes d'apprentissage ? Ce travail de cartographie et de prévision pourra s'effectuer en collaboration avec des groupes locaux. Vous

pourrez inviter les parents, le personnel de l'EPPE et les instituteurs de l'école primaire à débattre de ces questions et à construire une vision de l'EPPE dans la région.

### Fourniture des services d'EPPE :

De nombreuses organisations de la société civile seront directement impliquées dans la fourniture des services d'EPPE. Cela pourra passer par une formation complémentaire ou par un financement permettant l'établissement de services d'EPPE. Même si cette intervention doit être considérée comme une mesure provisoire, il convient de consigner et d'utiliser les leçons tirées de cette expérience. Peut-être possédez-vous une expertise significative dans ce domaine et disposez-vous d'une gamme de méthodologies innovantes. À partir de votre expérience, vous pourrez établir des relations avec le gouvernement local ou le bureau de l'éducation du district et les encourager à poursuivre l'initiative.

### Documentation de l'EPPE :

Ce sont souvent les ONG qui sont les plus expérimentées en matière de fourniture d'ECCE et il faudra documenter cette expérience afin d'alimenter des plans plus ambitieux et d'autres initiatives autour de l'EPPE. La documentation doit se concentrer spécifiquement sur les méthodologies et les approches utilisées dans le cadre de l'EPPE, ainsi que sur les obstacles et les leçons qui pourront être utiles à d'autres expériences. Il faudra aussi documenter l'impact de l'EPPE, car cela vous sera utile pour appuyer vos demandes d'investissements supplémentaires dans ce secteur (voir plus loin). Selon le public, vous pourrez présenter ces informations sous différentes formes : publications, affiches, communiqués de presse.

## Agir au niveau national

Ces diverses interventions permettront de rassembler des preuves et des expériences en vue d'influencer la fourniture des services d'EPPE.

Elles pourront se concentrer sur la sensibilisation de l'opinion publique à l'importance de l'EPPE, ou sur les pressions incitant le gouvernement à s'intéresser à ces questions et à allouer un budget à l'EPPE. Les stratégies d'influence présentées en divers autres endroits de ce guide peuvent s'appliquer et vous pouvez organiser n'importe laquelle des activités suivantes :

- Faire la promotion du droit à l'EPPE en vous appuyant sur la formulation contenue dans la Convention relative aux droits des enfants et sur les engagements de Dakar.
- Diffuser des informations sur l'intérêt de l'EPPE, en utilisant des études de cas individuelles ou des informations quantitatives illustrant l'impact de l'EPPE. Il pourra s'agir de l'augmentation des taux de réussite à l'école primaire, d'informations relatives à la santé et à la mortalité infantile ou d'informations liées à l'autonomisation des femmes (par exemple, indicateurs de ressources et des relations dans le foyer).
- Se rapprocher des médias pour qu'ils parlent de l'EPPE. Il pourra s'agir d'un tournage vidéo ou audio illustrant la situation actuelle de l'EPPE, d'interviews d'enseignants, de parents, d'enfants ou de présentations d'exemples réussis de fourniture de services d'EPPE accompagnés d'une étude sur les moyens de les généraliser et de les intégrer dans la prestation fournie par le gouvernement.
- Faire une analyse du budget, notamment du financement national de l'EPPE et voir comment cela se traduit à l'échelon local. Y a-t-il des disparités régionales ? Quelle est la situation de la prestation d'EPPE comparée à l'enseignement secondaire et supérieur ? Les documents stratégiques reflètent-ils les mêmes priorités ?
- Organiser des ateliers, des conférences et des tables rondes de discussion sur l'utilité de l'EPPE, ouverts à l'ensemble des parties prenantes de l'éducation, y compris les fonctionnaires de l'État et les représentants du gouvernement, les universitaires, les ONG, les syndicats, etc.
- Confectionner des supports pédagogiques et des cours à partir d'expériences d'EPPE non formelles, élaborer des cours de formation et nouer des contacts avec des éditeurs pour publier des supports pédagogiques utilisables par le gouvernement pour dispenser des services d'EPPE.
- Résumer le rapport de suivi de l'EPT, en comparant les suggestions qui y sont proposées avec le contexte national actuel, présenter les données disponibles dans votre pays et voir ce qu'il convient de faire pour transformer la situation, qui impliquer, etc.
- Dialoguer avec les comités nationaux de l'EPT en veillant à ce qu'ils établissent des rapports sur l'EPPE et qu'ils les diffusent de façon appropriée.
- Produire des rapports parallèles sur l'EPT, si vous estimez que les rapports sur l'EPT dans votre pays sont inexacts. Vous pouvez aussi réaliser des rapports (ou des fiches d'évaluation, voir **Chapitre 4**) mettant en évidence la situation réelle de l'EPPE, les publier au niveau national et les présenter au niveau international.

Toutes ces activités peuvent également être utilisées pour l'enseignement secondaire.



# Enseignement secondaire

Chaque personne a droit à neuf années d'éducation de base et pourtant l'enseignement secondaire reste inaccessible dans de nombreuses régions du monde. De plus, le développement récent de la scolarisation primaire dans de nombreux pays a entraîné de gros problèmes d'accès aux établissements secondaires et a créé ou exacerbé les goulots d'étranglement.

Le passage du primaire au secondaire est principalement limité par la pénurie d'établissements disponibles et le montant des coûts de l'enseignement secondaire. Ces coûts incluent les coûts directs de l'éducation (frais de scolarisation) et les coûts de transport, de pension et de logement liés à l'éloignement. Dans les campagnes, l'établissement secondaire le plus proche peut se situer entre 5 et 100 km du foyer. Les taux de passage au secondaire au niveau national varient de moins de 30 % dans 26 pays à plus de 95 % dans les pays de l'OCDE. Dans de nombreuses régions (en particulier en Afrique subsaharienne et en Asie), les disparités en faveur de l'éducation des garçons sont encore plus marquées dans l'enseignement secondaire.<sup>52</sup> Les difficultés d'accès au secondaire freinent également la réalisation de l'éducation primaire universelle, en réduisant la motivation des élèves à achever leurs études primaires.<sup>53</sup>

Et pourtant, comme évoqué dans l'introduction, l'éducation secondaire peut avoir un impact immense, surtout pour les filles. Par exemple, l'étude systématique de plus de 600 éléments de recherche sur l'éducation des filles, le comportement sexuel et le VIH, réalisée par ActionAid, a découvert que :

*« Les filles qui achèvent l'école secondaire ont cinq fois moins de chances de contracter le VIH que les filles non instruites... [ce qui démontre] que l'éducation secondaire donne aux filles africaines le pouvoir de faire des choix sexuels qui leur évitent la contamination par le VIH. »<sup>54</sup>*



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

<sup>52</sup> [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=23023&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=23023&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), consulté le 31 oct. 2006

<sup>53</sup> Rapport mondial de suivi 2007, Points majeurs p. 2

<sup>54</sup> J. Hargreaves et Tania Boler, *Le pouvoir au féminin : L'impact de l'éducation des filles sur le comportement sexuel et le VIH*, (London: ActionAid, 2006)

## Analyse de l'offre secondaire au niveau local

Comme il appartient au gouvernement d'assurer l'éducation secondaire, le travail au niveau local consistera à établir une carte de l'éducation dans votre région afin d'analyser dans quelle mesure ce droit est réalisé ou violé. Vous pourrez utiliser nombre des procédures présentées dans les autres parties de ce guide et vous devrez étudier le droit à l'éducation, les ressources existantes et les droits dans l'éducation pour vérifier si l'offre secondaire respecte les droits des enfants et des enseignants en milieu scolaire. Les preuves recueillies à ce niveau pourront ensuite être utilisées dans le plaidoyer à l'échelon local (auprès de la communauté pour encourager la scolarisation des enfants et auprès du gouvernement local ou du bureau de l'éducation du district pour obtenir des investissements et des aides en faveur de l'enseignement secondaire) et dans la mobilisation et les campagnes à l'échelon national (pour pousser le gouvernement à s'acquitter de ses responsabilités dans l'éducation et encourager d'autres acteurs de la société civile à plaider pour l'éducation secondaire).

La planification des actions devra reposer sur une bonne connaissance de la situation de l'accès à la scolarité secondaire dans votre région. Vous pourrez, par exemple, travailler avec la communauté locale ou le comité de gestion de l'école primaire pour savoir ce que deviennent les enfants qui quittent l'école primaire dans votre région. Il importera d'étudier des données désagrégées pour comprendre ce qui arrive dans différents groupes exclus (voir **Chapitre 2**) car la situation sera probablement très hétérogène. Le bureau de l'éducation du district dispose sans doute de statistiques officielles sur les taux de passage, mais il conviendra de les compléter par des analyses au niveau de la communauté, car les statistiques officielles masquent souvent des différences locales. Une enquête vous permettrait de concentrer votre étude sur les enfants de dernière année du primaire et de première année du secondaire – qu'ils soient scolarisés ou non.

Il est important de poser les questions suivantes aux élèves de l'école primaire :

- ont-ils l'intention d'aller en secondaire ?
- où est située l'école ?
- quelles difficultés pensent-ils rencontrer à l'occasion du passage en secondaire ?

S'agissant des élèves du secondaire, il faudra leur demander comment ils ont réussi à effectuer la transition et quels sont les défis qu'ils rencontrent actuellement pour poursuivre leurs études. Ceux qui ne sont pas passés au secondaire seront interrogés sur ce qui les en a empêché. Là aussi, assurez-vous que les données sont réparties par catégories. Il conviendra également de faire des comparaisons entre différents endroits, pour voir si le passage au secondaire varie en conséquence.

À partir des résultats de cette cartographie, le groupe ou l'organisation locale pourra développer un plan de plaidoyer à l'intention du gouvernement du district ou du gouvernement national en vue d'améliorer l'accès à l'enseignement secondaire. Il pourra s'agir de solliciter des fonds supplémentaires pour les élèves (ou des systèmes de bourse pour certains groupes exclus spécifiques), une nouvelle école ou des investissements dans les moyens de transport.

Toutefois, le travail en matière d'enseignement secondaire ne se résume pas au passage (ou au maintien). Les questions liées à la qualité de l'éducation et à la gestion des écoles s'appliquent également à ce niveau et nombre d'exercices présentés précédemment peuvent être utilisés ici. Vous pouvez, par exemple, vous intéresser aux questions de pédagogie, de formation des enseignants, de programmes scolaires, de suivi des budgets scolaires et de participation des parents à la vie scolaire.

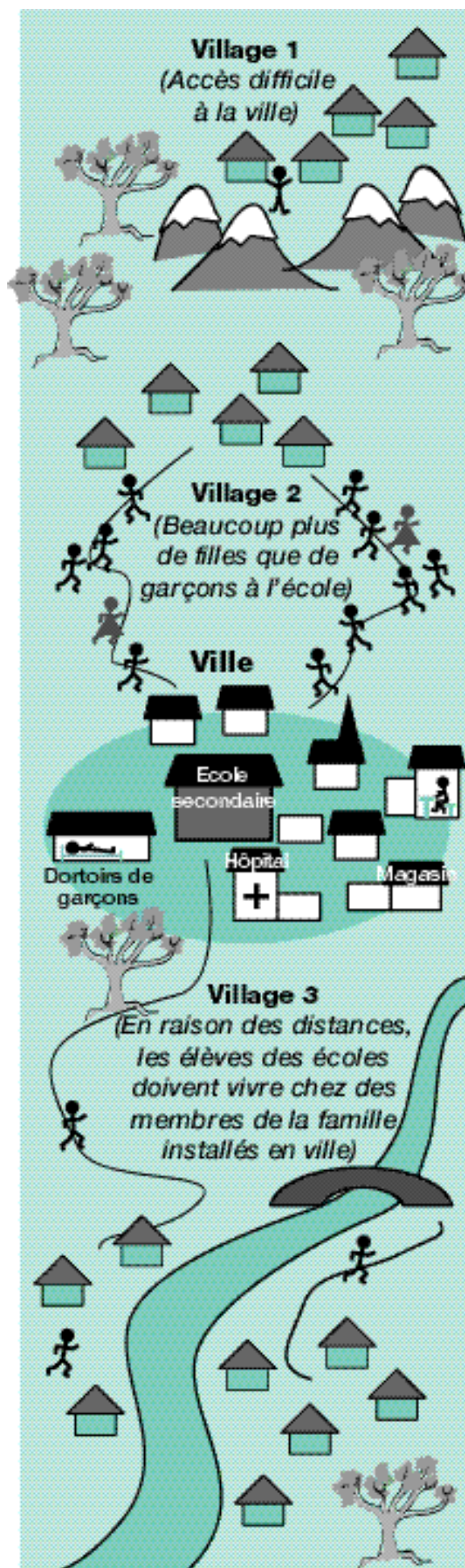
## OUTILS PARTICIPATIFS

### ► Difficultés d'accès à l'enseignement secondaire

Les outils participatifs peuvent contribuer à la compréhension de la situation locale et aider à mobiliser les populations pour faire campagne en faveur d'un meilleur accès à l'enseignement secondaire. Une **Carte des établissements secondaires** peut être utilisée pour localiser les établissements existants dans la région, accompagnés des détails suivants : de quelles écoles primaires proviennent les élèves ? Qui fréquente quelle école ? Comment se rendent-ils à l'école ? Quittent-ils leur communauté locale pour aller à l'école ? Veuillez à catégoriser les différentes personnes de manière appropriée, en utilisant, par exemple, des symboles distincts pour les garçons et les filles, etc.

Cette carte pourra être complétée par une **Matrice des coûts de scolarité** qui recense les différentes dépenses associées aux différents niveaux scolaires : premier et second niveau du primaire, premier et second niveau du secondaire (et niveau supérieur, le cas échéant). Les discussions pourront ensuite s'intéresser aux nouveaux coûts introduits ces dernières années, voir si les coûts ont diminué et pourquoi, ou identifier comment les coûts sont pris en charge et par qui.

La troisième activité repose sur la réalisation d'un **Arbre de l'école secondaire**. Il peut s'agir d'un arbre en bonne santé, qui analyse les facteurs contribuant à l'accès des enfants à l'école secondaire et les avantages liés à la scolarisation. Mais, il peut aussi s'agir d'un arbre malade, qui explore les facteurs empêchant les enfants d'accéder à l'enseignement secondaire et les conséquences de cette situation. Le groupe peut rechercher les moyens de passer d'un arbre malade à un arbre sain. Il pourra se référer à la carte ou à la matrice établies précédemment, en élaborant des stratégies spécifiques pour surmonter les difficultés relatives à l'éducation secondaire. Au moment de définir les moyens de résoudre les problèmes, il importera d'identifier les responsables de la mise en application des solutions et de développer des stratégies pour que les principaux acteurs y participent et soient tenus de rendre des comptes.



Promouvoir le programme complet de l'EPT



# Alphabétisation des adultes

Les investissements gouvernementaux dans l'alphabétisation des adultes ont été limités ces dernières années, en partie en raison du rétrécissement de l'agenda de l'EPT mais aussi parce qu'il a été affirmé qu'un grand nombre de programmes d'alphabétisation des adultes avaient échoué ou n'avaient abouti qu'à de maigres résultats, générant des niveaux médiocres de retour sur investissement.

Ce manque d'investissement dans l'alphabétisation des adultes constitue une violation des droits humains qui touche des centaines de millions de personnes sur la planète. L'Institut des statistiques de l'UNESCO estime que 781 millions d'adultes<sup>55</sup> ne possèdent pas les bases de la lecture et de l'écriture, deux tiers d'entre eux étant des femmes.<sup>56</sup> Le déni d'alphabétisation n'est donc pas simplement une violation des droits humains mais aussi un indicateur de l'inégalité entre les sexes. L'échec à résoudre le problème de l'analphabétisme :

- contribue à perpétuer l'inégalité entre les sexes (l'alphabétisation améliore la participation des femmes dans la sphère privée et publique) ;
- nuit à la santé et à l'éducation des enfants (les enfants de parents alphabétisés sont en meilleure santé et savent mieux lire et écrire) ;
- freine le développement et la croissance économique des pays les plus pauvres du monde (il existe des relations évidentes entre les niveaux d'alphabétisation et la croissance économique d'un pays<sup>57</sup> ; l'alphabétisation peut être définie comme le fertilisant nécessaire à l'enracinement et à la croissance du développement et de la démocratie) ;
- favorise la propagation du VIH (plus une femme est instruite, mieux elle contrôle son corps et les programmes d'alphabétisation permettent d'améliorer l'accès des populations à l'information et de renforcer leur capacité à résister au VIH).<sup>58</sup>

C'est pourquoi il est nécessaire de résoudre de toute urgence le problème de l'analphabétisme des adultes. Pour atteindre les objectifs de l'EPT, il faut une orientation et une volonté politique vigoureuses. Il faut défendre l'alphabétisation des adultes d'abord parce qu'il s'agit d'un droit, mais également pour renforcer la démocratie et le changement social. Les gouvernements et la communauté internationale doivent comprendre que l'alphabétisation des adultes peut être couronnée de succès, si les programmes sont bien conçus. Cette section examine deux éléments clés pour y parvenir. Elle étudie d'abord la base référentielle pour l'alphabétisation des adultes dans la perspective de l'utiliser pour élaborer, surveiller, faire campagne et obtenir des fonds pour l'alphabétisation des adultes. Nous nous pencherons, ensuite, sur les éléments de base de la méthode *Reflect*, une approche très utilisée dans les domaines de l'alphabétisation des adultes et du changement social. La base référentielle sera enfin mise en relation avec *Reflect* à partir de récentes recherches effectuées en Tanzanie et au Vietnam.

## Alphabétisation des adultes et apprentissage

La base référentielle adopte une vision large de l'alphabétisation des adultes et intègre une série de compétences et de connaissances, qui sont généralement considérées comme appartenant à l'apprentissage des adultes dans une perspective plus générale. Il convient de ne pas négliger les initiatives plus globales en matière d'éducation des adultes pour se concentrer exclusivement sur l'alphabétisation des adultes. Tout programme complet d'éducation des adultes doit inclure une série de possibilités d'apprentissage complétant l'acquisition de la lecture et de l'écriture par des programmes d'éducation permanente.

<sup>55</sup> Selon les rapports autoproduits par les pays ; d'autres estimations avancent un chiffre au moins double de celui-ci.

<sup>56</sup> [http://www.uis.unesco.org/ev\\_fr.php?ID=2867\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC) consulté le 31 oct. 2006.

<sup>57</sup> Voir par exemple Bashir et Darrat (1994), Naudé (2004), Cameron (2005)

<sup>58</sup> Voir *STAR action research pilot project, 2004-2006 et STAR guidelines*

## Base référentielle pour l'alphabétisation des adultes

En 2005, ActionAid et la Campagne mondiale pour l'éducation ont réalisé une vaste enquête sur les programmes d'alphabétisation des adultes à travers le monde et en ont tiré 12 critères de référence qui peuvent être utilisés pour concevoir et évaluer des programmes d'alphabétisation.<sup>59</sup> L'étude a porté sur 67 programmes réussis d'alphabétisation dans 35 pays, en se concentrant sur leurs points communs susceptibles d'être résumés pour former une base référentielle ou des lignes directrices pour les décideurs. Si cette base référentielle a bénéficié d'un large soutien au niveau théorique, elle n'a fait l'objet que de rares tentatives de mise en pratique.

La base référentielle peut être utilisée de multiples façons. Elle fournit des fondements pour la conception et la documentation des programmes d'alphabétisation des adultes élaborés par les gouvernements dans le cadre de leurs engagements en faveur de l'EPT. Elle peut aussi servir de guide pratique et méthodologique pour les programmes d'alphabétisation afin de garantir que ces programmes sont conçus, gérés et implantés correctement, que les animateurs sont bien formés et soutenus et que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est efficace. De plus, cette base référentielle peut également être utilisée dans le cadre d'une formation destinée aux animateurs, pour leur permettre d'analyser leur rôle et leur appréhension de l'alphabétisation et de réfléchir aux nombreuses questions liées à l'alphabétisation.

Chaque utilisateur de la base référentielle s'intéressera à des points différents. Un décideur politique, par exemple, se concentrera plutôt sur le niveau macroéconomique de la conception, du financement et de la gouvernance d'un programme ; au niveau local, la préoccupation portera sur l'aspect pratique des critères, leur impact sur le recrutement de l'animateur, la formation et le soutien, les pédagogies à appliquer, etc. Les acteurs de la société civile pourront s'appuyer sur cette base référentielle pour demander des comptes au gouvernement ou pour entamer des recherches ou des activités de plaidoyer spécifiques. Une partie de ce processus consistera à contextualiser la base référentielle afin que chaque pays développe ses propres critères nationaux à partir de la base internationale.

### Différentes façons d'utiliser une analyse

- Une analyse menée en collaboration avec le gouvernement peut l'aider à compléter ses connaissances – vous pouvez rédiger un rapport succinct contenant des recommandations et des stratégies pour poursuivre les avancées.
- Il peut s'agir d'un processus indépendant ; vous pouvez animer un forum de discussion avec les participants au programme sur la base des conclusions de votre analyse en vue de la clarifier et de la développer.
- Vous pouvez aussi mettre en évidence l'absence d'investissement dans l'éducation des adultes, en la rapprochant du droit à l'éducation. Afin de faire connaître les résultats de votre analyse, vous pouvez rédiger des communiqués de presse, ou organiser un atelier ou une conférence.
- Votre analyse peut aussi servir de base à votre engagement dans l'apprentissage des adultes : en identifiant les points faibles du programme et les moyens de collaborer avec le gouvernement pour les résoudre.

Ces différents usages de l'analyse requièrent différents types, plus ou moins conflictuels, de collaboration avec le gouvernement dans la conduite de l'analyse et la discussion sur ses conclusions.

Pendant la préparation de votre travail sur la base référentielle, vous devrez déterminer pourquoi vous l'utilisez, comment vous allez l'utiliser, quelles informations vous espérez collecter et quelles procédures vous allez suivre pour ce faire. Vous devrez vous demander qui est votre public, quel message vous essayez de lui communiquer, comment vous allez réunir les informations et quel format utiliser pour les rendre accessibles.

Nous allons maintenant vous présenter les douze critères de référence accompagnés chacun d'une brève explication et des questions à se poser avant de les utiliser. Ces questions, qui devront être adaptées à votre objectif, pourront être utilisées pendant les phases de conception, d'analyse ou de plaidoyer. Quelques astuces méthodologiques supplémentaires sur l'utilisation de ces critères de référence à toutes les étapes sont indiquées ci-dessous.

<sup>59</sup> Publié sous le titre 'Corriger une injustice' – Campagne mondiale pour l'éducation, novembre 2005, disponible sur le site de la CME [www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)



1. *L'alphabétisation concerne l'acquisition et l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en calcul et par là, le développement d'une citoyenneté active, l'amélioration de la santé et des conditions de vie et une meilleure égalité des sexes. Les objectifs des programmes d'alphabétisation doivent refléter cette optique.*

Tout en se concentrant sur les critères des 3 compétences de base (lecture, écriture et calcul), il importe d'établir en permanence un lien entre l'apprentissage abstrait et la mise en pratique dans la « vie réelle », par exemple, en encourageant les apprenants à introduire des problèmes qu'ils ont expérimentés dans leur vie pour en discuter dans le groupe. Les animateurs devront utiliser des documents officiels, des journaux et des brochures pour renforcer la pertinence de l'apprentissage. Cette mise en relation influencera la conception, l'exécution et la méthode d'apprentissage du programme ; c'est pourquoi il est important que tous les participants partagent la même vision de l'alphabétisation.

*Questions à poser :*

- Pourquoi les apprenants s'inscrivent-ils à un programme ? Qu'espèrent-ils apprendre ?
- Les compétences en matière de lecture, d'écriture et de calcul sont-elles suffisamment prises en compte ?
- Les supports pédagogiques ont-ils des liens avec l'environnement réel ?
- Quels sont les résultats de l'apprentissage identifiés par les apprenants et par les autres personnes impliquées dans le programme ?
- À la question de savoir pourquoi l'alphabétisation des adultes est importante, que répondent les élèves, l'enseignant et le coordinateur du programme ?
- Les matériels utilisés dans le programme contiennent-ils des références aux indicateurs généraux de l'éducation : VIH, renforcement de l'autonomie, génération de revenus, égalité des sexes, réduction de la pauvreté, changements politiques et sociaux ?

2. *L'alphabétisation doit être considérée comme un processus permanent qui exige un apprentissage continu et une mise en pratique soutenue. Il n'existe pas de ligne magique à franchir pour passer de l'analphabetisme à la connaissance de la lecture et de l'écriture. Toutes les stratégies et tous les programmes doivent être conçus de manière à encourager une participation continue et à valoriser des résultats progressifs, au lieu de se concentrer sur un enseignement dispensé en une fois avec un seul point final.*

Cela signifie que les programmes d'alphabétisation doivent veiller à utiliser des méthodes d'évaluation qui reconnaissent l'approche graduelle ; ce critère suggère aussi que les projets sur un an, si appréciés

des bailleurs de fonds et des gouvernements pendant leurs campagnes d'alphabétisation de masse, ont peu de chance de succès en matière d'alphabétisation durable à long terme. Les programmes doivent s'étendre sur au moins deux ou trois ans et passer de l'alphabétisation de base à des apprentissages complémentaires.

*Questions à poser :*

- Quelle est la durée du programme ? Quelles sont les contraintes de calendrier ?
- L'alphabétisation est-elle suivie d'autres apprentissages ? Lesquels ?
- Comment l'apprentissage est-il reconnu pendant le programme ? Comment les apprenants peuvent-ils apprécier leurs progrès ?
- Comment le programme gère-t-il les différents niveaux d'aptitude ? Comment les nouveaux arrivants sont-ils intégrés dans le programme ?

3. *C'est aux gouvernements, en premier, qu'incombe la responsabilité de réaliser le droit à l'alphabétisation des adultes et de fournir une direction, un cadre politique ainsi qu'un environnement et des ressources favorables. Ils doivent :*

- veiller à la coopération entre tous les ministères concernés et à l'établissement de liens avec tous les programmes de développement concernés
- collaborer systématiquement avec des organisations de la société civile expérimentées
- assurer les liens entre tous ces organismes, particulièrement au niveau local et
- garantir la pertinence par rapport aux problèmes concrets des apprenants en promouvant la décentralisation des budgets et des décisions relatives aux programmes des cours, aux méthodes et aux matériels.

L'idée maîtresse de ce critère est d'attribuer au gouvernement la responsabilité du financement et de la fourniture de services d'alphabétisation des adultes, tout en reconnaissant les rôles potentiels de divers acteurs en matière d'apports méthodologiques ou matériels, d'expérience, d'évaluation, de formation et par des informations de contenu spécifiques – afin que le programme d'alphabétisation englobe les notions de citoyenneté, de moyens de subsistance, de santé et d'égalité entre les sexes. Ce critère souligne également l'importance des contributions locales et de l'adaptation du programme d'apprentissage et des supports pédagogiques afin de coller à la réalité locale.

*Questions à poser :*

- Qui conçoit, gère et exécute le programme ? Implique-t-il des personnes diverses ? Qui détient le pouvoir et quelles sont les relations de pouvoir ?
- Qui finance le travail ? Le budget gouvernemental prévoit-il une allocation pour l'alphabétisation des adultes ? Quel est le ministère responsable ?
- Existe-t-il un département et un budget spécifiques pour l'alphabétisation des adultes ?
- Plusieurs ministères sont-ils impliqués (Parité, Agriculture, Emploi) ? Quelle est la nature de la collaboration ?
- Comment les OSC participent-elles à la conception et à la fourniture des services ?
- Comment les agences donatrices et les organisations internationales participent-elles au financement, à la conception et à l'exécution des programmes ?
- Qui est responsable des méthodologies utilisées, de la formation et de l'évaluation ?
- Quel est le degré de flexibilité des programmes à l'échelon local ? Quels sont les aspects déterminés au niveau local ?
- Les participants sont-ils impliqués dans certains aspects de la conception ou de la fourniture du programme ?

4. *Il est important d'investir dans des mécanismes permanents de retour d'information et d'évaluation, dans la systématisation des données et la recherche stratégique. Toutes les évaluations doivent se focaliser sur l'application pratique de ce qui a été appris et sur son impact au niveau de la citoyenneté active, de l'amélioration de la santé et des conditions de vie et de l'égalité des sexes.*

L'évaluation ne doit pas seulement permettre à l'apprenant individuel et au groupe de surveiller leurs avancées et de réfléchir à leurs propres performances et à leurs résultats, mais doit aussi bénéficier à l'ensemble du programme ; il est nécessaire de disposer de systèmes efficaces pour mettre en pratique les enseignements acquis.

*Questions à poser :*

- Quelles sont les modes d'évaluation (externe, entre pairs, autoévaluation, etc.) ?
- Que fait-on des résultats : sont-ils renvoyés au programme pour le perfectionner ou diffusés plus largement ?
- Quel sont les priorités de l'évaluation : contributions, résultats ou conséquences ? Comment les autres aptitudes à la communication sont-elles mesurées ?
- Comment l'apprentissage de l'alphabétisation est-il mesuré ? Existe-t-il des indicateurs pour mesurer la citoyenneté, les sources de revenu et l'égalité

entre les sexes ?

- S'agissant des différentes parties concernées (apprenants, animateurs, coordinateurs), que déclarent-ils avoir appris dans le cadre de ce programme ? Le résultat est-il à la hauteur de leurs attentes ? Comment ont-ils mis cet apprentissage en pratique ?
5. *Pour fidéliser les animateurs, il importe de leur offrir une rémunération au moins équivalente au salaire minimum d'un instituteur de primaire pour toutes les heures ouvrées (en incluant le temps de formation, de préparation et de suivi). Les animateurs occupent une place cruciale dans les programmes d'alphabétisation et le succès de tout programme repose, avant tout, sur sa capacité à attirer et à fidéliser des animateurs de qualité. La rétribution des animateurs n'est pas qu'une simple question de salaire, mais englobe une idée de motivation au sens large. Des avantages peuvent être accordés, dans le cadre du programme, sous la forme de formations diplômantes, de possibilités d'accès à un niveau supérieur d'éducation, de reconnaissance et de statut dans la communauté, etc.*

*Questions à poser :*

- Les animateurs sont-ils payés ? Quel est leur salaire en comparaison de celui d'un instituteur de primaire ?
  - Le salaire réel correspond-il à celui annoncé dans les documents officiels ? Les animateurs connaissent-ils leurs droits ?
  - Comment perçoivent-ils leurs salaires ? (par exemple, doivent-ils se rendre à pied à la ville distante chaque mois ?) Le salaire est-il garanti et régulier ?
  - Y a-t-il d'autres formes d'avantages intégrés systématiquement dans le programme ? En quoi consistent-ils ?
  - Quel est le taux de renouvellement des animateurs du programme, pourquoi partent-ils ?
  - Quel est le degré de motivation des animateurs, qu'est-ce qui les motive ?
6. *Les animateurs doivent appartenir à la population locale et recevoir une formation initiale substantielle suivie de séances régulières de rafraîchissement des connaissances et bénéficier en même temps de possibilités permanentes d'échanges avec d'autres animateurs. Les gouvernements doivent mettre en place un cadre d'évolution professionnelle dans le secteur de l'alphabétisation des adultes, en particulier pour les formateurs et les superviseurs – en permettant également aux*

*animateurs d'y avoir accès (par exemple, à travers l'enseignement à distance).*

Au moment de la conception d'un programme structuré de formation et de soutien, il faut prendre en considération les qualités requises chez un bon animateur, en identifiant celles qui sont innées et celles qui peuvent être développées par la formation ; il faut s'assurer que les personnes recrutées dans le programme possèdent ces qualités ou sont capables de les acquérir. L'évolution professionnelle doit comporter diverses étapes susceptibles de constituer des objectifs pour les animateurs et de leur permettre de renforcer leur profil et leurs opportunités professionnelles. Il importera aussi de prendre en compte les formateurs, les qualités qu'ils doivent avoir et leurs possibilités d'évolution de carrière.

*Questions à poser :*

- Qui sont les animateurs ? D'où viennent-ils ? Quelle langue parlent-ils et comment se comparent-ils au groupe (âge, sexe, niveau d'instruction) ? Quelles sont leurs qualités ? Comment sont-ils sélectionnés ?
- Quelle est la formation qui leur est dispensée ? Pendant combien de temps et à quel rythme ? Sur quoi porte-t-elle ? Sur quelle approche repose-t-elle ?
- Comment la formation est-elle divisée entre la formation initiale et le soutien ultérieur ou les séances de rafraîchissement des connaissances ?
- Comment les compétences et les résultats des animateurs sont-ils reconnus ?
- Les animateurs ont-ils l'occasion de se rencontrer ? Sous quelle forme ? De quoi discutent-ils ? Les différents sujets évoqués pendant ces rencontres concernent-ils la formation des animateurs ? En quoi ? Comment ?
- Qui décide de l'évolution professionnelle des animateurs ? Quelles sont les relations de pouvoir en présence dans ce processus ?

**7. Il faut atteindre un ratio d'au moins un animateur pour 30 apprenants et un formateur/superviseur – assurant au moins une visite de soutien mensuelle – pour 15 groupes d'apprenants (1 à 10 dans les zones reculées). Les emplois du temps des programmes doivent être suffisamment souples pour s'adapter à la vie quotidienne des apprenants tout en maintenant avec eux un contact régulier et durable (par exemple, deux fois par semaine pendant au moins deux ans).**

Les décisions concernant le calendrier et le lieu du programme dépendront du mode de vie des participants et devront faire l'objet de négociations si les participants ont des rythmes de vie très différents. La durée de l'enseignement et le niveau de soutien offerts aux participants et aux animateurs sont

importants. Une alphabétisation de qualité demande du temps, surtout si cet apprentissage doit mener à des transformations plus globales.

*Questions à poser :*

- Qui forme le personnel désigné pour participer au projet d'alphabétisation ? Les mêmes personnes occupent-elle la fonction de superviseur et de formateur ? Sont-elles issues du gouvernement, d'OSC, d'écoles, d'universités, de la communauté ? Quel est le nombre de personnes prévu et budgétisé pour le personnel, les animateurs et les apprenants ?
- Quel est le degré d'accessibilité des communautés concernées ? Sont-elles bien desservies ? Quelle est la fréquence des visites des superviseurs ou des formateurs auprès des groupes, que se passe-t-il pendant ces visites ? Les groupes isolés reçoivent-ils autant de visites que les programmes plus accessibles ?
- Quelle est la durée du programme d'alphabétisation ? La fréquence des réunions ? Comment ces aspects sont-ils définis ? Par qui ?
- Quels sont le taux d'inscription et le taux de poursuite de l'apprentissage (par sexe et par âge) ? Y a-t-il eu une analyse de l'impact de ces taux ?

**8. Dans les environnements multilingues il faut que les apprenants puissent choisir, à chaque étape du processus, la langue de leur apprentissage. Des efforts soutenus doivent être déployés pour encourager et perpétuer l'apprentissage bilingue.** Les langues nationales ou officielles (voire certaines langues internationales) sont souvent les langues du pouvoir ; elles permettent aux populations d'accéder aux informations officielles et aux débats et, dans cette perspective, sont souvent plébiscitées par les apprenants. Les langues locales, cependant, sont les dépositaires de la culture et du savoir locaux et doivent être valorisées et préservées. De plus, il est plus facile d'alphabétiser en utilisant la langue maternelle. Les décisions relatives aux langues utilisées sont éminemment politiques et leurs conséquences sont considérables, elles peuvent contribuer à renforcer la marginalisation ou l'autonomie.

*Questions à poser :*

- Quelle(s) langue(s) parlent les apprenants du groupe ? Lesquelles utilisent-ils entre eux ? Les apprenants ont-ils tous pu choisir la langue de leur apprentissage ?
- Quelles langues l'animateur, le superviseur et le formateur maîtrisent-ils ? Quelle est la langue utilisée dans les supports pédagogiques ?
- Des documents officiels sont-ils traduits pour

être utilisés dans le groupe d'apprenants ?

Comment les documents originaux sont-ils utilisés ?

- Quelle est la langue utilisée pour l'évaluation ?
- Comment les autres aptitudes à la communication sont-elles perçues ?
- Quelles sont les motivations des apprenants qui s'inscrivent au programme ? Font-ils référence à la langue utilisée pour l'enseignement ? Par exemple, s'intéressent-ils majoritairement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ou à l'acquisition de la langue dominante aux niveaux local ou national ?

**9. Un large éventail de méthodes participatives doit être utilisé au cours du processus d'apprentissage en vue d'assurer un engagement actif des apprenants et la pertinence par rapport à leurs vies. Ces mêmes méthodes participatives doivent être déployées à tous les niveaux de la formation des formateurs et des animateurs.**

Les méthodes participatives permettront aux participants de se montrer actifs pendant le processus d'apprentissage. L'avantage est double : garantir que le contenu de l'apprentissage est approprié et pertinent par rapport à la vie des apprenants et leur permettre de développer des capacités de participation, ou citoyenneté active, qui peuvent s'appliquer à d'autres domaines de la vie.

*Questions à poser :*

- Les débats critiques sont-ils encouragés dans l'espace d'apprentissage ?
- La discussion est-elle stimulée par des images, des affiches, des photos, des cartes, des calendriers, des matrices, etc. ?
- Les apprenants participent-ils activement à la production des supports pédagogiques ou à l'analyse de leur environnement ?
- Le programme utilise-t-il des vidéos, la télévision ou la radio ?
- Les connaissances locales sont-elles utilisées et valorisées ? Des ressources locales – y compris les rumeurs, les nouvelles locales, les proverbes, le théâtre et le chant – sont-elles utilisées ?
- Quelles sont les approches utilisées pendant les cours de formation ?
- Quelles sont les approches utilisées pendant les analyses et les évaluations des programmes ?

**10. Les gouvernements doivent se charger de stimuler sur le marché national la production et la distribution d'un large éventail de supports adaptés aux nouveaux lecteurs, en collaborant, par exemple, avec des éditeurs ou des producteurs de journaux. Ils devraient, d'autre part, financer la production de supports réalisés localement, notamment par les apprenants, les**

*animateurs et les formateurs-superviseurs.*

Pour pouvoir utiliser et conserver les acquis de l'alphabétisation, les apprenants doivent avoir la possibilité de les utiliser dans leur vie quotidienne. Cela signifie que les programmes d'alphabétisation doivent prendre en compte l'environnement existant et les possibilités d'accès à des supports pédagogiques et que le gouvernement doit prendre en charge l'amélioration éventuellement nécessaire de ces aspects.

*Questions à poser :*

- L'environnement est-il alphabétisé ? Les populations ont-elles accès à des journaux, des publications officielles, des livres, des magazines et d'autres documents ? Disposent-elles de papier et de stylos ?
- Les gens ont-ils la possibilité d'utiliser leurs connaissances en matière d'alphabétisation ? Existe-il un réel besoin d'alphabétisation et est-il bien compris ?
- Existe-t-il une politique visant à améliorer l'accès à ces supports au niveau local ? Quelle est la proportion de supports produits au niveau national et local ? Existe-t-il une politique de subventions du gouvernement pour améliorer l'accès des apprenants aux journaux et autres matériels d'information ?
- Des informations publiques sont-elles régulièrement affichées – sur des panneaux d'affichage, par des politiques d'ouverture de l'information ? Comment sont-elles intégrées dans le processus d'apprentissage ?

**11. Un programme d'alphabétisation de qualité qui respecte tous les éléments de cette base référentielle coûtera probablement entre 50 et 100 dollars US par an, par apprenant, pendant au moins trois ans (deux années d'apprentissage initial + possibilités de perfectionnement offertes à tous).**

A ce montant correspondant aux coûts directs (et couvrant la formation, le soutien et la rémunération de l'animateur, les supports pédagogiques, les visites de supervision, etc.) s'ajoute un coût indirect : celui de la création d'un environnement alphabétisé, qui passe par l'établissement de relations avec des éditeurs et la mise en place de systèmes de diffusion en vue d'assurer un bon accès à l'information.

*Questions à poser :*

- Quel est le coût budgétisé par apprenant et quels sont les éléments inclus dans ce budget ? L'argent est-il dépensé conformément au budget ?

- Le programme est-il capable de respecter les critères de qualité avec le financement dont il dispose ?
- Y a-t-il des demandes supplémentaires des apprenants, des animateurs et des coordinateurs qui n'ont pas été satisfaites dans le cadre du budget du programme ? Lesquelles et à quel prix ?

*12. Les gouvernements doivent consacrer au moins 3 % de leurs budgets du secteur de l'éducation nationale à des programmes d'alphabétisation des adultes qui soient alignés sur cette base référentielle – en les complétant par des contributions provenant des autres ministères concernés (par exemple, promotion de la Femme, Communautés ou Développement rural, Agriculture, Santé, etc). Lorsque les gouvernements satisfont à ce niveau d'engagement, les bailleurs de fonds internationaux se doivent de combler les déficits de financement restants (par exemple, via l'Initiative Fast-Track), conformément aux promesses du Forum mondial de l'éducation de Dakar.*

Le montant réel affecté à l'alphabétisation des adultes dépend du contexte et il faut rappeler qu'aucun gouvernement ne dispose aujourd'hui d'un compte exclusivement destiné à l'alphabétisation des adultes ; les budgets sont toujours intégrés dans des cadres plus larges se rapportant à l'éducation des adultes ou l'éducation non formelle. Pour que l'alphabétisation des adultes soit prise au sérieux, elle doit être soutenue au plus haut niveau (y compris par le biais de l'Initiative Fast-Track) et l'argent constitue un bon indicateur

de la véritable priorité accordée à un sujet.

#### *Questions à poser :*

- Le gouvernement finance-t-il le programme ? Quel est le pourcentage du PNB alloué à l'éducation ? Quel est le pourcentage du budget de l'éducation investi dans l'éducation des adultes ? Ce pourcentage correspond-il à un montant équivalent à 50-100 USD par apprenant et par an ? Quel pourcentage du budget de l'éducation des adultes revient aux initiatives d'alphabétisation des adultes (comparativement à la formation professionnelle ou à des cours formels d'équivalence ?)
- Existe-t-il un plan sérieux de renforcement des programmes d'alphabétisation ? La communauté internationale a-t-elle connaissance de ce plan ? Y contribue-t-elle ? Comment est-il par rapport à l'aide à l'éducation primaire ?
- Comment le plan d'alphabétisation des adultes est-il intégré dans les autres plans nationaux (tels que le plan sectoriel de l'éducation, les ODM, le DSRP) ? Comment renforcer ces liens ?
- Quelle est la proportion de l'aide non gouvernementale (ONG, OSC, organisations internationales et bilatérales) réservée à l'alphabétisation des adultes ?
- Sous quelles formes les autres ministères contribuent-ils aux coûts de l'alphabétisation des adultes ? Comment cette aide est-elle par rapport à leurs autres dépenses globales ?

Il peut être utile d'utiliser divers outils participatifs (mentionnés dans ce guide) pour analyser la base référentielle et identifier les principaux problèmes et les questions soulevés par les critères. Exemple : un **Arbre** peut servir à explorer la compréhension du concept d'alphabétisation (critères 1 et 2), avec des racines qui illustrent les ingrédients essentiels de l'alphabétisation, le tronc qui représente le processus et les fruits les résultats. S'agissant de la gouvernance de l'alphabétisation, un **Diagramme Chapatti** peut être utilisé pour étudier les différentes organisations impliquées et les relations entre elles (critère 3) et une **Carte corporelle** ou une **Rivière** peuvent permettre de déterminer les caractéristiques de l'animateur idéal et son trajet depuis le recrutement initial jusqu'à la formation et le soutien continu (critères 5 et 6). Pour l'étude de l'environnement alphabétisé (critère 10), une **Carte** de la zone locale pourra indiquer quels sont les endroits où les gens peuvent utiliser leurs connaissances de la lecture, de l'écriture et du calcul et permettra de déterminer quels genres d'interventions seraient utiles pour développer l'environnement alphabétisé.



Jenny Matthews / ActionAid



## Utilisation des critères de référence au niveau local :

Le travail au niveau local sera probablement axé autour des questions pratiques et veillera à ce que les apprenants bénéficient de programmes d'alphabétisation des adultes de bonne qualité qui renforcent leur autonomie.

■ **Conception du programme** : La base référentielle peut vous aider à concevoir votre programme d'alphabétisation des adultes. Les organisations locales pourront s'appuyer sur le Critère 1 pour clarifier leur définition de l'alphabétisation ainsi que les buts et les objectifs de leur programme. Des discussions avec les apprenants sur ce sujet vous permettront de vous assurer qu'ils partagent votre vision de l'alphabétisation et qu'ils ont le sentiment que ce programme leur appartient. Le contenu du programme d'alphabétisation sera élaboré au cours de discussions avec les apprenants sur les points suivants : langue de l'enseignement (Critère 8) ; utilisation de méthodes participatives et de divers supports (Critère 9) et mécanismes d'évaluation (Critères 2 et 4). À côté des questions de contenu et de pédagogie vous déciderez de l'organisation du programme : recrutement, formation et fidélisation des animateurs et questions logistiques concernant les ratios animateur/apprenants, la durée et la périodicité des cours, etc. (Critères 5, 6 et 7). En se posant ces questions et en les adaptant à leur contexte, les groupes locaux pourront réfléchir aux différents éléments requis pour leur programme. Enfin, il conviendra également d'étudier les possibilités de soutien et de financement gouvernemental du programme, en exerçant des pressions sur le BED, si nécessaire (Critères 11 et 12).

■ **Évaluation du programme** : La base de référence peut être utilisée pour suivre et évaluer les programmes au niveau local. Les critères constituent des normes minimales d'évaluation des programmes. Les personnes chargées de l'évaluation peuvent utiliser différents formats pour réaliser les rapports sur les programmes, en particulier, les fiches d'évaluation présentées au Chapitre 3. L'évaluation proprement dite utilise plusieurs méthodes :

- **Évaluation de la documentation du programme** : Documents de planification et de budgétisation du programme (la planification et la budgétisation correspondent-elles aux critères de la base référentielle définis plus haut ?) ; supports pédagogiques (contribuent-ils à un

apprentissage participatif centré sur l'apprenant, sont-ils pertinents et appropriés ?) ; rapports de formation (des méthodes similaires sont-elles utilisées pour la formation et l'enseignement des groupes, quelles sont les capacités et les compétences qui sont développées ?) ; plans d'évaluation et résultats (qu'est-ce qui fait l'objet de l'évaluation, comment est-elle menée, comment ses résultats alimentent-ils le programme ?), etc.

- **Interviews** : Avec les coordinateurs des programmes, les formateurs, les animateurs et les apprenants sur les points évoqués plus haut ; portant par exemple sur les diverses appréhensions de l'alphabétisation, les motivations des apprenants, les résultats de l'apprentissage, les difficultés et les réussites du programme.
- **Observation et discussion** : Avec les groupes d'apprenants, mais aussi autour des interactions entre les groupes d'apprenants et l'ensemble de la communauté, le gouvernement local, les prestataires des services d'alphabétisation, etc. Font-ils preuve des compétences acquises par le biais de l'alphabétisation ? Quelles sont les relations de pouvoir et les relations entre les sexes ? Comment les sessions de formation se déroulent-elles ? Que permettent-elles d'apprendre ?

■ **Campagnes et plaidoyers nationaux** : La troisième façon d'utiliser la base référentielle localement consiste à voir si les investissements du gouvernement dans l'alphabétisation des adultes sont suffisants. Dans le cadre des campagnes, il conviendra tout autant d'établir des relations avec le gouvernement que de mobiliser l'ensemble des communautés pour exiger leur droit à l'éducation. La base référentielle pourra servir de cadre pour les recherches, qui porteront sur le niveau local d'analphabétisme ainsi que sur les motivations et les attentes des apprenants à l'égard des programmes d'alphabétisation. Les méthodes participatives utilisées dans le cadre de la méthode *Reflect* (voir plus bas) permettront de dynamiser et de promouvoir l'intérêt pour l'alphabétisation des adultes. Les critères de référence peuvent aussi être utilisés directement, par exemple, pour déterminer le financement nécessaire à l'implantation du programme au niveau local, ainsi que le niveau de participation gouvernementale requis pour les supports, la formation et le soutien.

## Utilisation des critères de référence au niveau national :

Au niveau national, la base référentielle permettra de s'assurer que le gouvernement honore son engagement en faveur de l'EPT en matière d'éducation des adultes. Le gouvernement fait-il preuve d'une réelle volonté politique et du leadership nécessaires pour réduire de 50 % l'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 ? Vérifie-t-il la qualité des programmes d'alphabétisation ? Les apprenants adultes acquièrent-ils grâce au programme les capacités et les connaissances requises pour participer activement à la vie sociale ?

- **Conception du programme** : A ce niveau, il s'agit, avant tout, de fournir des systèmes et des mécanismes garantissant la qualité de l'éducation à l'échelon local. Pour cela, il faut collaborer avec les divers acteurs pour planifier des programmes nationaux d'alphabétisation flexibles et adaptables localement (Critère 3) ; disposer de budgets suffisants (Critères 11 et 12) afin de satisfaire l'ensemble des critères requis pour un programme d'alphabétisation réussi (c'est-à-dire de bons animateurs, des supports et des méthodes d'apprentissage pertinents et appropriés et un environnement alphabétisé) ; et enfin, établir des mécanismes efficaces de suivi et d'évaluation (Critère 4). Il s'agit aussi de développer les systèmes et les structures qui soutiendront ces programmes : en particulier, pour définir clairement le profil des formateurs, pour coordonner les programmes et pour convenir au niveau national d'une série de critères minimums (élaborés conjointement avec divers acteurs de la société civile et du gouvernement) pouvant servir de lignes directrices dans l'élaboration des programmes locaux. Les plans doivent être clairement établis et disponibles pour tous afin de pouvoir être utilisés localement en vue d'étayer les processus de conception, de suivi et de plaidoyer, si nécessaire.

- **Évaluation du programme** : Il s'agit d'évaluer le système et les structures en place pour la réalisation de l'EPT ainsi que la conception, la mise en œuvre et les résultats du programme lui-même. La méthodologie sera similaire à celle préconisée pour le travail au niveau local, mais les questions porteront sur d'autres points et les interlocuteurs seront différents.
  - **Évaluation de la documentation du programme** : Elle portera sur la stratégie initiale et le plan d'action ainsi que sur les informations diffusées aux autres parties (société civile, bailleurs, autres ministères, instances locales, etc.), sur les lignes

directrices du programme, les sujets étudiés et les processus d'apprentissage, les examens, les paramètres de référence et les résultats, etc. La conception du programme tient-elle compte de la base référentielle ?

- **Comment les critères sont-ils interprétés et appliqués ? Le gouvernement apporte-t-il des fonds et un soutien ? Les personnes chargées de la mise en application du programme ont-elles reçu des orientations suffisantes ?**
- **Évaluation d'autres documents** : Le choix dépendra des buts et des objectifs du programme. Il pourra inclure une étude des données concernant l'alphabétisation et la pauvreté, par exemple. Quelle a été l'évolution des indicateurs d'alphabétisation ? Comment le PNB (par habitant, désagrégé pour certains secteurs) a-t-il évolué ? Quelle a été l'évolution des données relatives au genre (emploi, libération des femmes, santé, etc.) ? Quel a été le rôle des autres ministères dans l'alphabétisation des adultes (planification, soutien) ?
- **Interviews et discussions de groupe** : Elles se dérouleront aux niveaux national et local et analyseront le niveau de partenariat et de participation des différents acteurs dans la conception, la fourniture et l'évaluation des programmes ; les buts communs et les attentes partagées ; le degré de connaissance des critères de référence de l'alphabétisation ; les difficultés et les réussites du programme et la priorité accordée à l'alphabétisation des adultes à différents niveaux, etc.

- **Plaidoyer** : Il pourra consister à faire connaître la base de référence, notamment à travers des ateliers avec les officiels du gouvernement pour discuter des critères de références et réfléchir aux moyens de les mettre en pratique. Il pourra aussi s'agir d'organiser des campagnes plus larges et de mobiliser les médias et l'opinion publique en vue de demander au gouvernement d'investir dans l'alphabétisation des adultes, dans le cadre de ses engagements à l'égard de l'EPT. Enfin, il sera intéressant aussi d'étudier le niveau international et les expériences d'utilisation de la base référentielle à l'étranger, d'obtenir des rapports du gouvernement sur le 4ème objectif du Cadre d'action de Dakar sur l'EPT, ou de réaliser des rapports parallèles et de se rapprocher des ministères des Finances et des bailleurs de fonds pour les sensibiliser et les intéresser à l'éducation des adultes comme un droit en soi.

## ➤ Exemple pratique : Utilisation de la base référentielle pour l'alphabétisation des adultes

Plus de 60 participants issus de 24 pays se sont retrouvés à Abuja, au Nigeria, du 12 au 16 février 2007. Parmi eux, figuraient des ministres de l'Éducation, des secrétaires permanents, des directeurs et des responsables de programmes nationaux d'alphabétisation, des fonctionnaires des Nations Unies, des bailleurs et les principales organisations de la société civile. Après trois journées de discussions et d'analyses sur la situation de l'alphabétisation des adultes par rapport à la base référentielle, un appel à l'action a été lancé, pour demander aux gouvernements nationaux et aux acteurs de la société civile de renforcer leur engagement et leurs investissements dans l'alphabétisation des adultes.

*Les gouvernements nationaux, locaux et des États ainsi que les acteurs de la société civile ont été invités à :*

1. **Prendre conscience de l'ampleur du défi de l'alphabétisation et s'assurer que les programmes répondent à la demande.** Les statistiques actuelles sur l'alphabétisation sont peu fiables et sous-estiment souvent largement la dimension réelle du problème. Des enquêtes nationales sur l'alphabétisation des adultes sont nécessaires pour obtenir de nouvelles données complètes sur le nombre et le profil des personnes en difficulté dans le domaine de l'alphabétisation, en admettant que l'alphabétisation est un processus continu et qu'il n'existe pas de ligne magique à franchir pour passer de l'analphabétisme à la connaissance de la lecture et de l'écriture.
2. **Constituer des dossiers nationaux sur les bénéfices de l'alphabétisation.** Dans le monde entier, de nombreuses preuves témoignent des avantages politiques, sociaux, économiques, culturels et personnels de l'alphabétisation des adultes. Il faut cependant entamer de toute urgence de nouvelles recherches et de nouvelles évaluations nationales sur les multiples répercussions de l'alphabétisation des adultes.
3. **Relancer le dialogue national autour des stratégies et des pratiques d'alphabétisation en utilisant la base référentielle internationale** développée en 2006 par la Campagne mondiale pour l'éducation et ActionAid International, avec le soutien de l'UNESCO et du Rapport mondial de suivi de l'EPT. Les critères de référence permettront de stimuler les débats avec toutes les parties concernées, mais devront être adaptés au contexte de chaque pays pour refléter la diversité des réalités et des environnements.
4. **Veiller à engager tous les acteurs appartenant aux secteurs concernés aux niveaux local et national dans un nouveau débat national** sur le rôle central de l'alphabétisation des adultes dans la réalisation des objectifs de développement, en incluant les ministères des Finances, les ministères de l'Éducation et d'autres ministères intéressés, des parlementaires, des acteurs de la société civile, les coalitions nationales de l'éducation et les médias.
5. **Intégrer l'alphabétisation des adultes dans les plans sectoriels de l'éducation et en particulier dans ceux soumis à l'Initiative Fast-Track (FTI).** Les bailleurs de fonds du FTI soutiendront l'ensemble du secteur de l'Éducation pour tous si les gouvernements nationaux avancent des plans globaux. Les pressions exercées par les bailleurs dans le pays pour limiter les plans éducatifs à la scolarisation dans le primaire et à l'enseignement formel doivent être contrecarrées car les différents objectifs de l'EPT sont totalement interdépendants.
6. **Reconnaître le rôle de « colle invisible » de l'alphabétisation des adultes, actuellement absente des plans nationaux,** en s'efforçant de répondre aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ou aux buts de l'Éducation pour tous (EPT) ainsi qu'à ceux présentés dans les Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) et dans les politiques nationales de développement et prendre des mesures pour redresser cette situation, tant dans les plans eux-mêmes que dans toutes les évaluations qui sont menées et qui devraient examiner l'impact de l'échec à résoudre le problème de l'alphabétisation des adultes.
7. **Agir en reconnaissant que, pour réussir, les programmes d'alphabétisation des adultes ont besoin d'une augmentation significative des financements et d'investissements soutenus** émanant du budget central de l'État et en comprenant que les coûts liés à l'analphabétisme sont bien plus élevés.

## Réseaux d'alphabétisation des adultes

Il est important d'impliquer les autres activistes de la société civile dans les campagnes en faveur de l'alphabétisation des adultes. Là où il existe des coalitions de l'éducation, il conviendra de débattre de la base référentielle à l'intérieur de la coalition. Certaines coalitions ont des sections thématiques, dont l'une consacrée à l'alphabétisation des adultes. Sinon, vous pourrez éventuellement envisager de former un tel sous-groupe pour travailler dans ce secteur. Il peut arriver aussi qu'une coalition séparée intervenant dans l'alphabétisation des adultes soit déjà mise en place et soit en mesure de faire progresser ce secteur. Dans ce cas, il faudra voir si une collaboration entre les deux coalitions peut être envisagée.

Au-delà de leurs engagements vis-à-vis de la base référentielle pour l'alphabétisation des adultes, les réseaux d'alphabétisation des adultes se focalisent généralement sur deux éléments principaux : le partage d'idées méthodologiques et la campagne en faveur de l'engagement gouvernemental dans l'alphabétisation des adultes. Ces deux domaines sont distincts l'un de l'autre et peuvent impliquer différents interlocuteurs à différents niveaux de travail en réseau.

Les réseaux *Reflect* présentés dans la section suivante offrent un bon exemple de partage de méthodologies.



Gideon Mwendu / Corbis / ActionAid

### EXEMPLE PRATIQUE

## OUGANDA

Le Réseau ougandais d'éducation des adultes (UGAADEN) est un réseau d'organisations et d'individus qui se consacrent à l'éducation des adultes. L'UGAADEN s'intéresse essentiellement à des activités de lobbying et de plaidoyer. Le réseau est né de la constatation qu'il n'existait aucune stratégie de formation des adultes dans le pays. Il existait bien un programme pour l'éducation des adultes, sous la houlette du ministère de la Condition féminine, du Travail et des Affaires sociales, mais il fonctionnait en dehors de tout cadre politique. Le réseau s'est également efforcé de corriger une opinion erronée courante dans le pays, qui considère l'éducation des adultes comme équivalente à l'alphabétisation des adultes.

L'UGAADEN a mis en place une stratégie d'éducation des adultes, en collaboration avec différentes parties prenantes et en s'appuyant sur la documentation disponible en matière d'éducation des adultes. Cette stratégie a été proposée au service gouvernemental concerné et le gouvernement a ensuite organisé des forums pour discuter de manière approfondie des propositions de l'UGAADEN. Malheureusement, cette stratégie n'a toujours pas été mise en œuvre, mais le réseau dialogue avec le gouvernement pour obtenir l'exécution de cette stratégie.



# Reflect

La méthode *Reflect* est une approche novatrice de l'apprentissage des adultes et du changement social qui combine les théories éducationnelles de Paulo Freire et les méthodes participatives pratiques (en particulier les visualisations) utilisées dans une large variété d'initiatives de développement. *Reflect* vise, avant tout, à créer un espace permettant aux populations de se réunir et de discuter des problèmes qui les touchent. *Reflect* s'efforce de développer la participation des populations aux décisions qui affectent leur vie en renforçant leurs capacités de communication. A partir de neuf éléments fondamentaux (voir encadré au verso), *Reflect* encourage les participants à prendre conscience et à agir sur les relations de pouvoir, en reconnaissant leur impact sur l'apprentissage, la communication et la participation citoyenne. Développée initialement à travers des projets pilotes au Bangladesh, au Salvador et en Ouganda, *Reflect* est aujourd'hui utilisée par plus de 500 organisations dans plus de 70 pays, qui l'ont adaptée, chacun, à leur contexte local. La méthode a reçu le Prix de l'alphabétisation de l'ONU en 2003 et 2005 pour la manière dont elle a révolutionné l'apprentissage des adultes. L'animateur joue un rôle clé dans la méthode *Reflect*. Issu généralement de la communauté locale, l'animateur suit une formation portant sur

l'animation, les approches participatives, l'analyse des relations de pouvoir et l'apprentissage des adultes ; il est ensuite soutenu dans son travail consistant à guider le processus d'apprentissage de groupe sans le diriger. Les participants déterminent eux-mêmes leurs programmes, identifient leurs problèmes, préparent leurs propres supports pédagogiques et s'appuient sur leur propre analyse pour agir. L'animateur sert de catalyseur et utilise divers outils et des techniques participatives pour mettre en place les conditions appropriées à la réflexion, au partage, à l'apprentissage et à l'action. Ces outils aident les participants à communiquer leurs connaissances, leurs expériences et leurs sentiments sans être freinés par la barrière de l'analphabétisme, tout en développant en même temps leurs aptitudes à la lecture, l'écriture et la communication.

La réalisation de visuels (cartes, calendriers et diagrammes) entraîne des discussions sur les grandes questions qui touchent à la vie des apprenants et leur permet d'acquérir un vocabulaire utile et pertinent. Le groupe réalise les visuels directement sur le sol avec les supports disponibles localement et la discussion et l'analyse sont encouragées tout au long du processus. Il convient de créer des visuels de grande taille, afin que chacun puisse y contribuer activement et voir clairement ce qui se passe. Il est important aussi d'utiliser des supports faciles à déplacer pour pouvoir les faire évoluer au fur et à mesure de la discussion. Petit à petit, des mots ou des chiffres sont introduits à la place des symboles et le visuel est transféré du sol sur de grandes feuilles de papier. Parfois, les participants recopient le visuel dans leurs cahiers. Ils renforcent ainsi leurs aptitudes à la lecture et à l'écriture et gardent trace de la discussion pour pouvoir y revenir plus tard, éventuellement.



Michael Armandia / Network / ActionAid





## Éléments fondamentaux de la méthode *Reflect*

Les principes suivants ont été élaborés au fil du temps à partir des bases de la méthode et des expériences concrètes de travail avec cette approche :

- **Pouvoir et Voix** : Le but de *Reflect* est de renforcer les capacités de communication des gens à travers le moyen qui leur convient le mieux. Même si le processus consiste en partie à acquérir de nouvelles aptitudes de communication (par exemple, lire et écrire), l'important est avant tout de savoir les utiliser de façon appropriée. C'est en se concentrant sur l'utilisation pratique que l'apprentissage se fait effectivement.
- **Processus politique** : La transformation de la société et une meilleure justice sociale passent par un processus fondamentalement politique. *Reflect* n'est pas une approche neutre. Elle vise à aider les populations à se battre pour la satisfaction de leurs droits, à lutter contre l'injustice et à transformer leur place dans la société. C'est pourquoi elle exige de nous un positionnement explicite et un travail auprès des plus pauvres et des plus marginalisés.
- **Espace démocratique** : *Reflect* crée un espace démocratique dans lequel chaque voix a le même poids. Cet espace n'existe pas spontanément mais doit être activement mis en place. En contestant les relations de pouvoir et la stratification à l'origine des inégalités, il va à l'encontre de la culture existante.
- **Un processus long et intensif** : L'intensité des contacts permanents est cruciale dans les processus de transformation sociale ou politique. Les groupes se réunissent en général au moins une fois par semaine pendant deux ans ou plus.
- **Enracinement dans le savoir existant** : *Reflect* commence par respecter et valoriser les connaissances et les expériences existantes des populations, mais il ne s'agit pas d'accepter sans critique les opinions ou les préjugés. Les participants apprennent également à accéder à de nouvelles informations et à des idées émanant de nouvelles sources. L'important est qu'ils contrôlent ce processus et *Reflect* renforce leur assurance à partir de leur propre point de départ, pour leur permettre de se montrer à la fois critiques et sélectifs.
- **Lien entre réflexion et action** : Avec la méthode *Reflect*, la réflexion et l'action sont en interaction permanente. Il ne s'agit pas de réfléchir pour réfléchir (une attitude qui peut vite tourner à la passivité) ni d'agir pour agir (car l'action pure perd rapidement de vue son objectif), mais de relier l'action à la réflexion.
- **Utilisation d'outils participatifs** : Une large gamme d'outils participatifs permettent de créer un environnement ouvert et démocratique auquel chacun peut contribuer. Ces outils fournissent une structure, ils incluent des visuels (calendriers, diagrammes, cartes, etc.) ainsi que d'autres méthodes et processus comme le théâtre, la danse, la vidéo ou la photographie.
- **Relations de pouvoir** : N'importe quel outil participatif peut être détourné, manipulé ou exploité si les relations de pouvoir en présence ne sont pas clairement identifiées. L'approche *Reflect* prend en compte les multiples dimensions du pouvoir et de la stratification et lutte contre les relations de pouvoir inégales. Une analyse structurelle est indispensable pour éviter un traitement superficiel de ces questions.
- **Cohérence et autogestion** : Les principes et les processus qui s'appliquent aux participants doivent également s'exercer à notre niveau, dans nos institutions et même dans notre vie privée, que nous soyons animateurs, formateurs ou coordinateurs de programmes. Toutes les personnes impliquées sont supposées réfléchir à leurs propres attitudes, à leurs comportements et à leurs expériences. Dans la mesure du possible, les groupes doivent être autogérés et les animateurs doivent être issus de la communauté et non dépendre de contributions externes.

## EXEMPLE PRATIQUE

### BURUNDI

Au Burundi, *Reflect* a joué un rôle majeur dans le rétablissement de la confiance et des relations sociales grâce à la mise en place d'un espace de communication et d'apprentissage en commun. *Reflect* a d'abord été introduit par ActionAid dans la province de Ruyigi afin de promouvoir la paix et de renforcer la place des femmes dans la consolidation de la paix. Il y a aujourd'hui 89 cercles *Reflect*.

Chaque cercle est conduit par deux animateurs, un Hutu et un Tutsi et rassemble des participants des deux communautés, ce qui crée des opportunités permanentes d'interaction et de dialogue. Les cercles sont devenus des lieux de rencontre, de réconciliation et de pardon pour les jeunes et les vieux, Hutus comme Tutsis. Les cercles *Reflect* s'appuient sur des discussions et des visuels pour identifier les obstacles à la paix, y compris les conflits mineurs, l'insécurité, les déplacements liés à des attaques rebelles, les rumeurs et le manque de confiance. Ils ont réussi à questionner les stéréotypes, à chasser les mystifications et à reconstruire une histoire et un but communs. Les communautés ont établi des liens de solidarité contre l'instabilité politique dans la région et se définissent davantage comme des « gens pauvres » ayant un intérêt commun que comme des Hutus ou des Tutsis. Cette initiative a permis de développer la confiance et d'instaurer une paix durable au niveau local, même lorsque la violence et l'instabilité se poursuivent ailleurs.

L'alphabétisation a également occupé une place importante dans le programme, comme le confirme l'un des participants :

*« Le fait que nous ayons appris à lire et à écrire est important. Cela nous a permis d'être capables d'écrire des lettres. Nous avons écrit à des membres de notre communauté qui sont encore en Tanzanie en leur demandant de revenir. Nous voulons les inciter à rentrer à la maison. Nous les y encourageons par nos témoignages personnels sur le retour de la paix et en leur parlant de Reflect. Nous leur écrivons de ne pas écouter les rumeurs ni la propagande à la radio, que la vie a vraiment changé ici. Trois personnes sont revenues la semaine dernière grâce aux lettres que nous avons pu leur écrire. »*

*Juvenal Ndikumagenge (24 ans)*

Un autre pan essentiel du programme a été la réalisation d'un bulletin d'information communautaire intitulé Ejo. Les correspondants d'Ejo sont issus des cercles *Reflect* et le bulletin d'information est lu et discuté pendant les sessions des cercles. Il est distribué à 60 000 exemplaires et atteint même les camps de réfugiés en Tanzanie et dans d'autres provinces.



Stuart Freedman / ActionAid

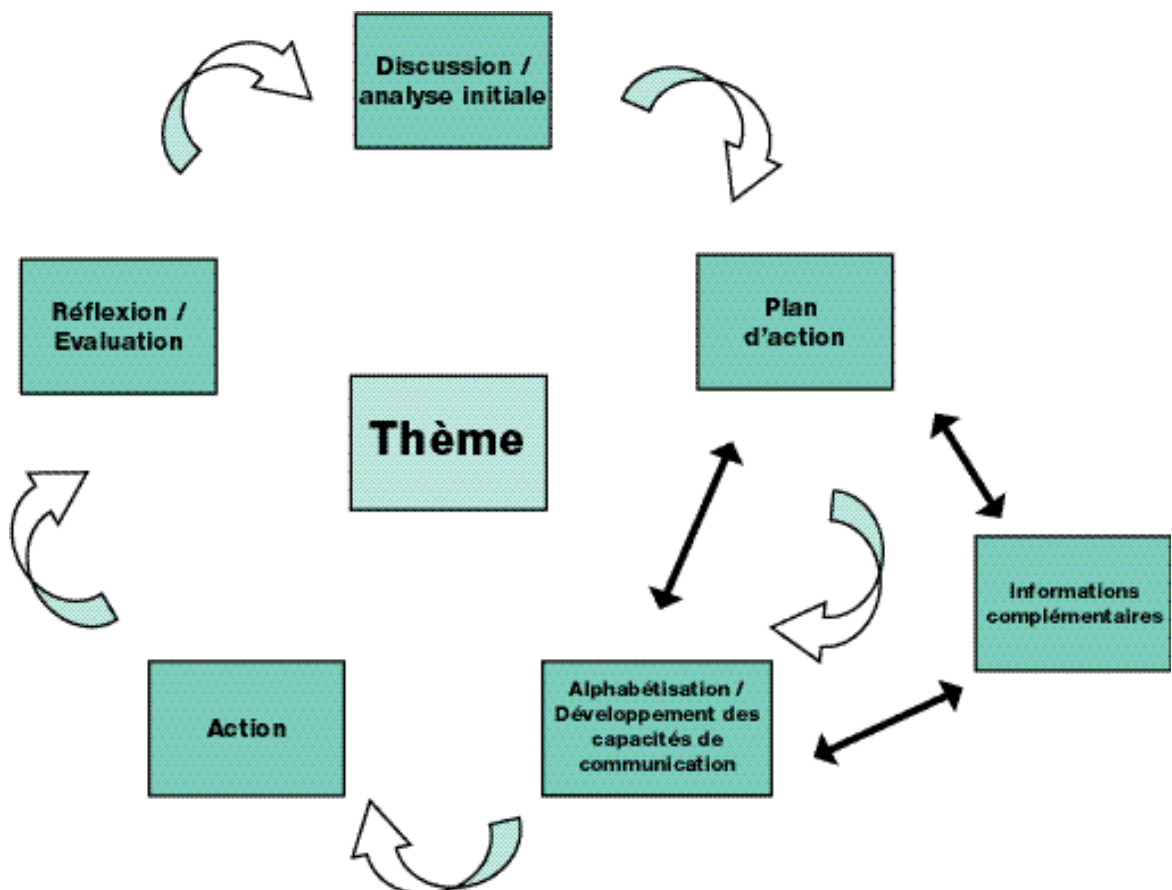
Les discussions, la réflexion et l'analyse autour de chaque point amène les apprenants à identifier les actions qu'il est possible d'entamer (individuellement ou en groupe) pour améliorer leur situation. Ces actions nécessitent l'utilisation concrète de la langue orale et écrite ainsi que des compétences en calcul. Il arrive fréquemment que les participants décident d'accéder à des informations complémentaires pour approfondir leur analyse, ce qui leur permet de renforcer davantage encore leurs aptitudes en matière de communication.

Ce processus permet aux adultes de se montrer actifs dans leur apprentissage et de garantir que ce qu'ils apprennent est pertinent et renforce leur autonomie. Les participants développent et approfondissent une série de compétences de communication, leur apportant l'assurance, l'information et la capacité d'accéder à leurs droits et de transformer les relations de pouvoir.

Vous trouverez de nombreuses informations détaillées sur ces projets et d'autres encore sur le site Internet de *Reflect* : [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org). La section suivante présente brièvement les quatre aptitudes de communication développées par la méthode *Reflect*, avant d'analyser par quels moyens *Reflect* peut être utilisée pour alphabétiser les adultes, agir comme catalyseur de l'action citoyenne et soutenir le processus de l'EPT.

L'approche *Reflect* est utilisée de multiples façons par différentes organisations, par exemple, pour :

- combattre la discrimination des castes au Népal ;
- lutter contre la violence à l'égard des femmes au Pérou ;
- renforcer la démocratie locale en Afrique du Sud ;
- développer l'alphabétisation en Ouganda ;
- enseigner l'anglais en seconde langue aux réfugiés et aux immigrants de longue durée au Royaume-Uni et au Canada ;
- développer une planification locale centrée sur les populations en Inde ;
- écouter les enfants des rues au Pakistan ;
- mobiliser autour des droits humains au Nigeria ;
- approfondir l'identité culturelle au Pays Basque.



## **Reflect – Alphabétisation, calcul, oralité et visuels :**

*Communication and Power*<sup>60</sup>, publié en 2003, rassemble dix années d'expériences *Reflect* avec des exemples pratiques illustrant les activités concernant quatre aptitudes de communication majeures : alphabétisation (l'écrit) ; calcul (chiffres) ; oralité (communication orale) et visuels (communication visuelle). Ces quatre éléments constituent la base de la pratique *Reflect*, mais la façon dont chacun d'entre eux est interprété est également capitale pour comprendre l'approche *Reflect*.

**L'écrit :** *Reflect* récuse l'approche courante consistant à considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme étant l'essence de l'éducation et s'efforce de rétablir l'équilibre entre l'écrit et les autres formes de communication sans toutefois nier le pouvoir de l'alphabétisation. Permettre aux populations de désacraliser l'écrit, d'accéder à l'écriture et de pouvoir l'utiliser pour leurs propres besoins représente souvent un facteur clé dans la lutte plus générale pour la justice sociale et économique.

*Reflect* aide à établir des liens entre la pratique de la lecture et la pratique du pouvoir. La méthode se focalise sur la signification de l'alphabétisation et son intégration dans un processus d'analyse et d'action. L'enseignement de la lecture part des modules de base (en partant des noms, en utilisant des lettres et des syllabes ainsi que des textes complets) et évolue rapidement vers l'analyse de divers documents imprimés et de textes officiels et vers la production de textes réalisés par les participants eux-mêmes. Ainsi, l'alphabétisation devient un moyen de promouvoir la justice et l'équité, de faire respecter les droits, de valoriser les connaissances et d'enrichir l'identité, d'accéder à l'information et de renforcer la voix des populations. Diverses méthodologies rattachent directement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'identité, à la réalité locale et au développement. Elles permettent également aux participants de documenter leurs savoirs locaux, d'accéder aux médias locaux et nationaux et de les analyser, de créer un environnement d'alphabétisation et d'utiliser directement leurs acquis d'alphabétisation pour demander des comptes aux institutions locales.



Kate Holt / EyeLine / AchotzAd

<sup>60</sup> D. Archer et K. Newman, *Communication and Power: Resource materials for Reflect practitioners*, (London: CIRAC, 2003). Disponible en ligne : [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)

## ACTIVITÉ

### ► Qu'est-ce que l'alphabétisation ? Où et quand est-elle utile ?

Il faut que les participants *Reflect* réfléchissent au sens et à la fonction de l'alphabétisation dès le début du processus *Reflect*, en se posant les questions suivantes :

- Que représente l'écriture ? Est-il aussi facile d'apprendre à écrire que d'apprendre l'alphabet ?
- Quelles sont les alternatives à l'écrit ? Existe-t-il d'autres formes de communication aussi valorisées que l'écriture ?
- Quels sont les liens entre l'alphabétisation, le pouvoir et le statut ? Qui en tire profit ?
- Pourquoi souhaitez-vous apprendre à lire et à écrire ? Comment utiliserez-vous ces acquis ?
- Que ressentez-vous face à ceux qui savent que vous maîtrisez ou non la lecture et l'écriture ?
- Qu'avez-vous fait dans le passé, dans les situations où il fallait savoir lire et écrire ?

A partir de ces questions, les participants peuvent réaliser une **Carte de l'alphabétisation** montrant les différents lieux où la lecture et l'écriture sont utilisées : au marché, en ville, dans les lieux officiels, à la maison, etc. et examiner les différentes relations en présence. Par exemple, l'alphabétisation peut parfois constituer un obstacle ou être considérée à d'autres moments par le groupe comme une ressource positive. Il est possible aussi d'utiliser une **Matrice de l'alphabétisation** pour examiner les usages de l'alphabétisation dans différentes sphères (privée, commerciale, sociale, politique, etc.) et les types de pouvoir associés à l'alphabétisation dans ces divers aspects de la vie. Un **Jeu de rôles sur l'alphabétisation** permet aux membres du groupe d'analyser ce qu'ils ressentent dans diverses situations où l'écrit est utilisé et comment ils réagissent dans les différents contextes.

Au **Lesotho**, les praticiens *Reflect* ont élaboré un jeu pour soutenir la réflexion sur l'alphabétisation. Le jeu est constitué d'un plateau représentant cinq symboles ou cinq formes différentes et de cinq jeux de cartes correspondant à ces symboles. Les différents jeux de cartes illustrent les situations dans lesquelles l'alphabétisation peut être utile – contacts officiels, professionnels, sociaux, personnels et une cinquième situation qui sera choisie directement par les participants à partir de leur expérience personnelle. Chaque carte est différente et représente une situation précise ou un événement dans lequel l'alphabétisation joue un rôle. Chaque joueur dispose d'un jeton, il lance des dés et le déplace sur le plateau. Lorsqu'il tombe sur un symbole il prend une carte dans la pile correspondante. Les participants discutent alors des aptitudes de communication requises dans cette situation, de ce qu'ils ressentent et de leur façon de se comporter dans cette situation. Le jeu lui-même développe les aptitudes à la lecture et à l'écriture en demandant aux participants de faire correspondre les symboles et les images. Pour aller plus loin, le groupe peut réaliser des cartes contenant des mots à côté ou à la place des symboles.

(Voir *Communication and Power*, W001, W002, W03)

#### Matriz de Alfabetismo

Lieu	Foyer	Communauté	Marché	Gouvernement
Pouvoir				
Information		X		X
Argent	X	X	X	X
Pouvoir social		X		X
Lecture/ compréhension des systèmes politiques	X	X		X



## EXEMPLE PRATIQUE

# BANGLADESH

Au **Bangladesh**, des cercles *Reflect* ont été mis en place avec des travailleuses sexuelles dans la maison close de Tangail dans le Kandapara. C'est un endroit où les femmes sont privées de nombreux droits et où leurs enfants sont traités comme des non-citoyens par l'État :

*« Même après que nous ayons poussé nos enfants à aller à l'école et que l'administration ait accepté de les y recevoir, les enfants abandonnent rapidement leurs études à cause du traitement que leur réservent les enseignants et les autres enfants à l'école ».*

Ces femmes luttent pour obtenir leurs droits fondamentaux dans tous les aspects de leur vie. Comme le raconte l'une d'entre elles :

*« Comment pouvez-vous parler de droits quand certaines d'entre nous n'ont absolument aucun droit dans la communauté ? Nous qui vivons dans la maison close Bania Shanta, nous ne pouvons même pas nous déplacer librement à l'extérieur. Le plus ironique est que des gens viennent nous demander des donations pour construire des mosquées, mais après notre décès, ces mêmes personnes ne nous acceptent pas dans leurs cimetières. Nous n'avons guère d'autre choix que de laisser nos corps sombrer dans la rivière voisine. »*

Les participantes ont évoqué les différentes manières par lesquelles *Reflect* les avait aidées. Elles ont appris à lire et à écrire, ce qui a renforcé leur pouvoir de négociation avec les patrons et les clients de la maison close. En apprenant à compter, elles ont pu calculer ce qui leur reste lorsque le propriétaire de la maison close ou leur souteneur a empoché sa part. Elles ont également mené plusieurs actions au niveau de la communauté. Elles ont été particulièrement fières d'avoir pu acquérir un terrain pour en faire un cimetière. Cette initiative constitue un véritable accomplissement pour ces femmes.

**Chiffres** : *Reflect* reconnaît que le calcul est souvent mis de côté dans les processus d'apprentissage et conteste la façon habituelle de l'introduire comme un processus abstrait se réduisant à l'arithmétique de base. *Reflect* envisage le calcul de manière plus large, recouvrant des processus écrits, oraux et mentaux et permettant de résoudre des problèmes, d'analyser certains sujets et d'exprimer des informations de manière claire et concise. En réalité, un grand nombre de visuels participatifs utilisés dans cette approche sont intrinsèquement mathématiques, dans leur manière d'utiliser l'espace et les symboles pour représenter la réalité. L'apprentissage du calcul, comme celui de la lecture et de l'écriture, exige une lecture critique des textes existants ainsi que l'élaboration de méthodes alternatives qui peuvent être utilisées pour contester l'appréhension traditionnelle des mathématiques.

Les mathématiques sont souvent introduites dans un contexte (utilisant des chiffres significatifs, en commençant, par exemple, par la date de naissance, le numéro de la maison ou de la carte d'identité, l'utilisation de l'argent, etc..) où les calculs permettent de résoudre de vrais problèmes. Les participants sont encouragés à découvrir, à utiliser et à approfondir les connaissances mathématiques qu'ils possèdent déjà. Pour cela, il faut travailler sur des processus mathématiques oraux et mentaux et les aider à apprendre à lire et à écrire les chiffres et les opérateurs. En vue de permettre aux participants de comprendre le pouvoir des chiffres et ce qu'ils expriment réellement au-delà du calcul, il est recommandé d'utiliser des calculatrices.

Enfin, la capacité des mathématiques à établir des ponts entre le niveau local et le niveau national est prise en considération : à travers l'analyse des budgets, des statistiques et des prix, les mathématiques aident les populations à placer leur vision de la réalité dans un contexte plus large. Pour cela, les organisations qui animent les cercles *Reflect* devront obtenir des informations externes en modifiant parfois leur présentation pour les rendre plus accessibles. En général, le processus suit quatre étapes : les participants réalisent un visuel en utilisant le calcul dans la construction et/ou l'analyse ; ils analysent ensuite un texte externe, replacent leur analyse locale dans un contexte plus large et identifient les moyens par lesquels la connaissance du calcul peut les aider à agir plus globalement pour défendre leurs intérêts.

## ACTIVITÉ

### ► Les chiffres dans la vie quotidienne

Il est intéressant de partir d'une réflexion des participants au sujet de leur utilisation des chiffres et des mathématiques. Les résultats varieront en fonction du vécu quotidien de chacun et il faudra parfois diviser le groupe en sous-groupes (par exemple, hommes jeunes, femmes jeunes, hommes âgés, femmes âgées). Les participants de ces sous-groupes pourront ensuite commencer à réfléchir à leurs habitudes quotidiennes en élaborant par exemple un **Calendrier d'activités de routine quotidienne**, ou une **Carte de l'apprentissage du calcul**. À partir de là, les groupes pourront discuter de plusieurs sujets :

- Où (et quand) l'argent est-il utilisé ?
- Où calcule-t-on des poids ou des quantités ?
- Où estime-t-on des temps ou des distances ?

et commencer à développer leurs propres définitions des mathématiques. Les discussions pourront ensuite se concentrer sur les points suivants :

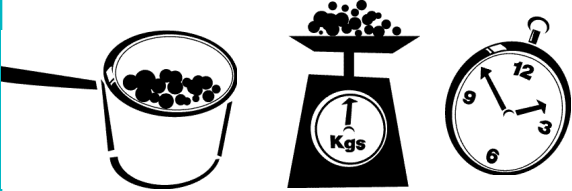
- Qu'est-ce que les mathématiques ? Où et quand les utilisons-nous ?
- Pourquoi les mathématiques sont-elles importantes pour nous ? Quels types de mathématiques sont importants pour nous ?
- Comment nous sentons-nous quand nous utilisons les mathématiques ?
- Nous arrive-t-il d'avoir des problèmes ou de nous sentir impuissants face aux mathématiques ? Ou au contraire, y'a-t-il des moments où cela nous a donné un sentiment de puissance ?
- Quels sont les outils utilisés localement pour les calculs ?
- Nous arrive-t-il d'être confrontés à des documents contenant des chiffres ? Lesquels ?
- Quels systèmes traditionnels (ou modernes) sont-ils utilisés pour mesurer ? Les équivalences sont-elles connues ?

Les participants pourront aussi échanger leurs méthodes orales de calcul dans le cadre de cette discussion, car cela leur permettra de prendre confiance dans leurs compétences mathématiques personnelles ; cela démontrera aussi qu'il existe de nombreuses façons d'effectuer un calcul, ce qui remet en cause la puissance des mathématiques formelles. Ces calculs devront être présentés dans leur contexte, par exemple l'agriculture, la cuisine, les déplacements en ville, etc. En encourageant les participants à partager leurs compétences orales et à noter leurs calculs par écrit, il est possible de « généraliser » les mathématiques et de les appliquer à de nouvelles situations qui renforceront l'autonomie des participants.

Des participantes à un groupe *Reflect* en **Afrique du Sud** se sont lancées dans une petite affaire de fabrication de pain. En « généralisant » leur expérience de cuisson du pain, elles ont pu calculer le montant dépensé par enfant à l'école. Elles ont parlé entre elles des étapes à suivre pour calculer le coût de chaque miche de pain produite. Elles ont utilisé des photocopies de billets de banque pour établir le coût de chaque ingrédient individuel et calculer le coût de la pile entière de billets, afin de déterminer le coût de production d'une fournée. En divisant ensuite l'argent par le nombre de miches de chaque fournée, elles ont obtenu le coût par miche. Elles ont ensuite « généralisé » cette expérience pour calculer le montant dépensé pour chaque enfant dans leur école locale, en divisant le budget total par le nombre d'enfants. Elles ont alors comparé ce résultat aux chiffres du gouvernement relatifs aux dépenses par enfant, ce qui leur a servi de base pour une analyse et une action ultérieures.


(Voir *Communication and Power*, N001, N002, N003, N004, N005, N006)

**Cuisine - quantités / temps**



Les mathématiques sont fréquemment utilisées dans la vie quotidienne, par exemple, pour cuisiner ou faire le marché

**Marché / magasins - combien acheter, ratios/budget**



**Langage parlé :** Savoir parler et écouter est évidemment essentiel dans la communication de tous les jours, mais ces aptitudes sont rarement considérées comme parties intégrantes de tout processus d'apprentissage. La capacité d'une personne à s'exprimer en public ou dans le privé peut avoir des conséquences majeures sur ses relations de pouvoir avec ses interlocuteurs. Freire plaçait le dialogue au centre du processus d'apprentissage. Toutefois, il n'est jamais simple de créer un espace ouvert, où chacun peut apporter sa contribution et bénéficier d'une écoute attentive. *Reflect* examine les différentes manières d'y parvenir dans le cadre d'un cercle et étudie également les différents aspects du discours et du pouvoir qui influencent la vie quotidienne. Cela inclut l'étude de la hiérarchie des langues, où ceux qui parlent la langue dominante ou officielle ont souvent davantage accès à des positions d'influence dans l'univers social, économique ou politique ; le dialecte (certaines façons de parler sont considérées plus sérieusement que d'autres), le discours (de ceux qui maîtrisent un langage spécialisé, connaissent des termes techniques, etc.), la voix (une voix forte, claire et assurée est mieux entendue) et les moyens (avez-vous accès à des moyens de communication tels des micros, des radios ou des téléphones pour renforcer la portée de votre voix) sont tous des instruments qui influencent notre capacité à nous faire entendre dans différents contextes. En même temps, *Reflect* se méfie de la tentation d'apprendre aux gens à parler « correctement », ce qui serait une façon condescendante de procéder et même nuisible, car elle risquerait d'entraîner une dévalorisation des langues et des cultures locales. Les participants sont au contraire encouragés à se



Jenny Matthews / ActionAid

## ACTIVIDAD

### ► Utiliser la communication orale

Le jeu de rôle peut constituer un outil efficace pour analyser les problèmes et se préparer à des situations nouvelles. Les participants peuvent rejouer un incident réel qui a eu lieu, en examinant les relations de pouvoir et les moments cruciaux du conflit, en déterminant le comportement différent qu'ils adopteront la prochaine fois ou les informations complémentaires qui seraient utiles pour modifier la situation. Ils pourront aussi simuler une situation pour s'y préparer, en mettant en évidence ce qui se passe normalement ou ce qu'ils voudraient voir advenir dans une situation donnée. Ils pourront ainsi tester leurs stratégies et affiner leurs arguments. Enfin, les participants peuvent échanger les rôles : les hommes endossant le rôle des femmes, les enseignants celui des parents, les personnes alphabétisées celui de ceux qui ne savent ni lire ni écrire, etc. Ils pourront ainsi mieux comprendre les réactions et les comportements de leurs interlocuteurs, envisager d'autres points de vue et identifier les points qui permettraient de transformer les relations actuelles.

Ces jeux de rôles peuvent être ensuite montés sous forme de pièces de théâtre et présentés à un public plus large pour lui communiquer certains messages. En **Ouganda**, des participants *Reflect* ont créé une pièce de théâtre très évocatrice sur le thème de la négligence familiale, qu'ils ont présentée à des officiels du gouvernement et des ONG. En racontant l'histoire des membres d'une famille, la pièce abordait d'autres sujets pertinents, y compris la prostitution, l'alcoolisme, la violence domestique, l'abandon scolaire, le mariage précoce et la délinquance. À l'issue de la représentation, le public a débattu des thèmes soulevés dans la pièce et du rôle possible des institutions dans la résolution de ces problèmes. Le chant, la musique et la danse peuvent être utilisés de la même façon.

(Voir *Communication and Power*, S001, S003, S004, S005)

montrer fiers de leurs formes de communication locales traditionnelles et à les diffuser plus largement, sans craindre de défier les pouvoirs dominants.

Les activités présentées dans cette section portent sur l'utilisation de la communication orale pour analyser et partager les expériences, étudier et apprendre d'autres langues et en vue d'examiner les stratégies et les procédures utilisées par les décideurs (par exemple, par le biais de jurys citoyens) et de leur demander de rendre des comptes à la population.

**Images :** Dans la méthode *Reflect*, le terme « images » fait référence à la communication visuelle, audiovisuelle et non verbale. Les images occupent une place centrale dans l'approche *Reflect*. Il peut s'agir de cartes, de calendriers, de matrices et de diagrammes, ou de photographies, d'affiches, de bandes dessinées et de récits illustrés. Tous ces matériels peuvent servir à stimuler l'analyse (à partir de l'idée freirienne de codification) ou à communiquer les conclusions d'une discussion à un plus large public.

Les images sont également utilisées dans la méthode *Reflect* pour stimuler le processus d'alphabétisation ou soutenir une action. Les supports réalisés par un groupe *Reflect* peuvent, par exemple, constituer des outils puissants de

communication. Des films, des vidéos et la télévision représentent des moyens de communication particulièrement efficaces ; l'analyse critique de ces types de communication joue un rôle important dans l'approche *Reflect* et peut également être utilisée par les participants eux-mêmes dans des discussions et des actions de communication du groupe. Le langage corporel constitue la forme fondamentale de la communication humaine – des messages complexes sont délivrés par notre posture, nos gestes et les expressions de notre visage – et le silence aussi peut être très convaincant. Ces modes de communication doivent être analysés en vue d'inverser les processus inconscients et de combattre la perpétuation de l'oppression et des relations inégales de pouvoir.

## ► Utiliser des images

Différents visuels participatifs (cartes, matrices, calendriers, arbres, etc.) ont été évoqués dans ce guide et peuvent être utilisés de manières très variées dans l'analyse et l'action. Les affiches, les dessins et les logos occupent aussi une place importante. Par exemple, à Bolangir en Inde, des brochures illustrées sur les droits des travailleurs migrants ont été réalisées par des cercles *Reflect*. En Ouganda, des participants *Reflect* ont réalisé leurs propres livres d'enfants contenant des images et des mots dans leur langue maternelle, qu'ils ont ensuite reproduits sur de la soie.

Les photos attirent l'attention et transmettent rapidement les messages. Des participants peuvent, par exemple, documenter leur vie quotidienne avec des photos, qui pourront être ensuite exposées pour faire connaître leur vision du monde ou leurs expériences spécifiques, ou bien servir de témoignages visuels pour des campagnes à venir. Les groupes peuvent aussi discuter des photos prises par d'autres, en s'interrogeant sur leurs auteurs, les raisons pour lesquelles elles ont été prises et ce qu'elles essaient de montrer et en contestant l'affirmation selon laquelle une photo ne saurait mentir. Un travail similaire peut être mené pour analyser la télévision, en étudiant les modes de vie et les stéréotypes véhiculés par les feuillets, par exemple, ou la façon dont nous sommes influencés par les publicités télévisées.

Un tournage vidéo participatif peut contribuer à illustrer le pouvoir et l'étendue des décisions prises dans n'importe quel tournage télé, ce qui donnera aux participants une vision plus critique de tous les autres programmes. La vidéo participative ou les documentaires vidéo constituent des moyens très efficaces pour faire connaître les réalités locales à un vaste public et des outils de plaidoyer très puissants auprès des décideurs politiques. Au Bangladesh, ActionAid et Worldview ont formé quatre communautés à la production de vidéos participatives. Ces communautés ont été invitées à réaliser un film sur un sujet de leur choix. L'un des groupes a choisi la crise dans les écoles locales. Ils ont filmé en cachette l'enseignant qui arrivait tous les jours en retard, pendant que les enfants désœuvrés l'attendaient. Le groupe a ensuite montré le film à cet enseignant pour l'obliger à modifier son comportement. L'information a circulé dans les villages environnants et très vite, tous les enseignants se sont empressés d'arriver à l'heure, de peur d'être filmés et de perdre ainsi leur travail.

(Voir *Communication and Power*, 1006, 1010, 1011, 1012)



### **Reflect et les droits de l'éducation :**

Ce bref aperçu du fonctionnement de *Reflect* illustre non seulement la manière dont cette approche de l'apprentissage des adultes développe les aptitudes à la communication, mais également comment ces compétences peuvent contribuer directement au combat contre l'oppression et l'impuissance, en organisant, en défendant et en facilitant le changement social. Cette méthode offre une base solide utilisable pour une grande partie du travail présenté dans ce guide. Les outils et les techniques *Reflect* contribuent à l'organisation de la communauté et à l'analyse et l'action aux niveaux individuel, communautaire, local, national et du district. *Reflect* aide les populations à l'échelon local à valoriser leurs savoirs et leurs expériences, à analyser la réalité locale et à déterminer des actions stratégiques ; le rôle des praticiens au niveau national (et international) est de soutenir et de renforcer leurs progrès en mettant à leur disposition des informations pertinentes et compréhensibles, en établissant des relations et en créant un espace pour faire entendre leur voix aux niveaux local et national. En cela, la structure de *Reflect* est très proche de celle proposée dans ce guide.

La cohérence entre *Reflect* et les cinq autres chapitres est facile à démontrer :

---

■ **Reflect et le droit à l'éducation :** *Reflect* contribue à développer les compétences requises pour comprendre le droit à l'éducation et mener campagne, en particulier, pour ce qui concerne les preuves et les témoignages oraux illustrant des violations des droits et aussi parce qu'elle offre aux personnes individuelles dont l'expérience est utilisée pour une étude de cas le soutien d'un groupe solide.

---

■ **Reflect et les groupes exclus :** *Reflect* est un outil clé pour organiser le travail avec des groupes exclus ; elle analyse leur expérience et leur environnement, identifie leurs besoins et leurs aspirations et fait connaître leur point de vue. Le cycle réflexion-action offre une base pour l'organisation à long terme du travail auprès de ces groupes.

---

---

■ **Reflect et le financement de l'éducation :** Cet aspect exige un développement des capacités, par exemple, l'utilisation des méthodologies *Reflect* pour suivre et déchiffrer un budget, produire et analyser des statistiques ainsi que pour élaborer des systèmes assurant une bonne circulation des informations entre les écoles et les groupes locaux. *Reflect* aide aussi les participants à lire et à comprendre la documentation officielle et à proposer activement des alternatives.

---

■ **Reflect et la participation citoyenne :** *Reflect* peut être utilisée explicitement dans un programme de renforcement des capacités des CGE, ou directement par les comités dans leur fonctionnement quotidien. Des approches *Reflect* permettront, par exemple, de développer un système de communication garantissant aux CGE l'accès à des informations actualisées sur les politiques nationales de l'éducation, ou de maîtriser les compétences requises et l'assurance nécessaire pour analyser et concevoir des budgets scolaires. Mais un groupe *Reflect* peut également contrebalancer un CGE non représentatif ou non démocratique, en lançant des débats sur les problèmes de l'éducation et en veillant à ce que le CGE agisse de manière responsable et que les informations circulent librement entre l'école et le reste de la communauté.<sup>61</sup> L'approche *Reflect* peut être utilisée par des coalitions et des réseaux au niveau national en vue de faciliter le fonctionnement des réseaux, de revoir et d'analyser la situation et de planifier des actions.

---

■ **Reflect et les droits dans l'éducation :** *Reflect* peut être adaptée en vue d'une utilisation dans le cadre scolaire, pour présenter une pédagogie participative davantage centrée sur les apprenants ainsi que pour la formation des enseignants. Elle peut également contribuer à l'analyse globale exigée pour défendre les droits dans l'éducation, par exemple en soutenant une analyse des relations de pouvoir et des rapports entre les sexes qui participent pour une grande part à la discrimination dans l'éducation.

---

<sup>61</sup> Pamoja, le réseau *Reflect* en Afrique a beaucoup travaillé sur les liens entre *Reflect* et la gestion et la gouvernance des écoles (e-mail: pamoja@infocom.co.ug)

## Reflect et les réseaux :

*Reflect* souligne l'importance des réseaux à divers niveaux, pour relier l'apprentissage à l'échange, développer la solidarité et étendre la portée des voix. L'approche systématique du travail en réseau aux niveaux local, régional, national et international, employée par les praticiens de *Reflect* fournit un exemple positif de la manière d'établir des relations de qualité entre le travail mené aux niveaux local et national. Il existe des réseaux *Reflect* nationaux dans de nombreux pays, parallèlement à quatre réseaux régionaux (Afrique, Asie, Amérique latine et Europe) et un réseau international (CIRAC – Circle of International *Reflect-Action* and Communication).

Le CIRAC est un cercle de réflexion-action et de communication internationale qui a pour fonction :

- de diffuser et renforcer *Reflect* en coordonnant la recherche, la documentation et la diffusion des informations relatives à *Reflect* ;
- de rassembler des gens en vue de découvrir, de partager et de renforcer les bonnes pratiques de *Reflect* ;
- de permettre le dialogue sur des points pratiques, des problèmes et des possibilités de solution, afin de s'exprimer collectivement et d'influencer les gouvernements nationaux et les acteurs internationaux sur toute une série de sujets ;
- de développer la solidarité, dans une optique de liberté et de justice sociale, afin de travailler ensemble à la résolution des problèmes régionaux et mondiaux dans le domaine social, politique et économique.

Le réseau international fonctionne démocratiquement avec une petite équipe de coordination formée de représentants régionaux et d'un secrétariat tournant, établi à tour de rôle dans chaque région. Son efficacité repose sur la force des réseaux régionaux qui, eux-mêmes, se basent sur les réseaux nationaux et la pratique de *Reflect* sur le terrain. Pour en savoir plus et trouver les coordonnées des réseaux régionaux et internationaux, consultez les pages suivantes :  
CIRAC, [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org) ;  
Réseau Pamoja Afrique, [www.pamojareflect.org](http://www.pamojareflect.org) ;  
Réseau *Reflect* en Amérique latine, [www.reflect-accionla.org](http://www.reflect-accionla.org)



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## Liens entre *Reflect* et la base référentielle pour l'alphabétisation des adultes

Cette rapide présentation de *Reflect* nous montre que de nombreux aspects méthodologiques de la base référentielle se retrouvent dans l'approche *Reflect* de l'apprentissage des adultes. *Reflect* partage la même définition large de l'alphabétisation, insiste sur l'importance d'une alphabétisation significative, mise en rapport avec la vie réelle, et sur la nécessité de disposer de systèmes continus d'autoévaluation et de créer un environnement d'alphabétisation qui permette aux participants de mettre leurs compétences en pratique et de les renforcer par l'accès à des informations utiles et pertinentes. Les critères de la base référentielle concernant les aspects logistiques sont également respectés dans la méthode *Reflect*, notamment ceux relatifs à la taille des groupes ainsi qu'au soutien et à la formation des animateurs.

▶ Parallèlement à l'étude des liens existants entre la pratique de *Reflect* et la base référentielle pour l'alphabétisation des adultes, il est intéressant aussi de considérer la manière dont la méthode elle-même donne les moyens aux participants de mettre en œuvre la base référentielle. Pour cela, les groupes *Reflect* peuvent évaluer et réfléchir à leur démarche et à leur progression en utilisant des outils *Reflect* pour analyser les critères de la base référentielle par rapport à leur contexte et mettre ainsi en pratique l'appel à l'action d'Abuja (voir page 233). Les OSC et les groupes communautaires peuvent aussi se servir des outils et des techniques *Reflect* pour concevoir un programme d'alphabétisation, en examinant divers points : qui doit fournir les ressources, comment former et soutenir les animateurs et comment évaluer le programme. Ils pourront aussi mettre en place des stratégies de campagne et de pressions pour appeler à une augmentation des investissements dans l'alphabétisation des adultes.

Actuellement, *Reflect* est mise en œuvre par une large gamme d'organisations de la société civile, mais dans certains pays, le gouvernement aussi soutient des programmes *Reflect*. Au Nigeria par exemple, le gouvernement s'est intéressé à *Reflect* dès 1996 et a, depuis lors, créé et mis en place

des cercles *Reflect* dans de nombreuses régions du pays. Un membre de la Commission de l'éducation nationale de masse (NMEC) explique l'impact de *Reflect* sur son appréhension de l'alphabétisation :

« Dans un premier temps, je me suis demandé de quoi il s'agissait et comment on pouvait demander à des adultes de faire des choses pareilles. Avec le temps, j'ai réalisé que cette méthode permettait de libérer les gens de toutes sortes de contraintes, de les soustraire à l'analphabétisme, à l'oppression politique et aux conflits ethniques, aux difficultés liées à la religion et au sectarisme. Si nous poursuivons l'approche *Reflect*, le Nigeria va totalement se transformer. La méthode *Reflect* nous permet de réaliser notre mission et d'alphabétiser les Nigériens le plus rapidement possible. L'approche *Reflect* est particulièrement efficace dans les domaines de la participation, de l'apprentissage et de la mémoire et dans sa manière d'impliquer les communautés rurales... Les cercles *Reflect* tournent autour de la communauté et celle-ci les considère comme sa propriété et non celle du gouvernement. »<sup>62</sup>

Beaucoup d'autres gouvernements ont également soutenu le travail de *Reflect*, au Pérou, au Ghana, en Tanzanie et au Vietnam, par exemple. Les praticiens *Reflect* devraient donc pousser leurs gouvernements à soutenir davantage cette approche en l'intégrant dans leurs programmes d'alphabétisation des adultes. Mais, il ne faut pas négliger les conséquences de l'engagement du gouvernement dans les programmes *Reflect*. Si leur programme est organisé par le gouvernement, les groupes auront beaucoup plus de mal à critiquer et demander des comptes au gouvernement.

### Mise en pratique de la base référentielle en Tanzanie et au Vietnam :

Une étude a été menée en Tanzanie et au Vietnam afin de déterminer si les 12 critères de la base référentielle étaient applicables et souhaitables dans ces deux pays. Les recherches se sont appuyées sur une méthodologie en trois étapes – études documentaires, entretiens avec divers praticiens de l'éducation et visites de terrain (incluant des discussions de groupe avec les participants ainsi qu'avec le gouvernement local et l'équipe d'ActionAid chargée du programme) – afin d'analyser la valeur et la pertinence de chacun des 12 critères et d'étudier la manière dont la politique

<sup>62</sup> K. Newman, *Reflect, rights and governance: Insights from Nigeria and South Africa*, (London: ActionAid, 2004)

## EXEMPLE PRATIQUE

### Notes du chercheur destinées à guider une discussion de groupe avec des apprenants en alphabétisation en Tanzanie

#### 1. Motivation et résultats de l'alphabétisation

- Ai fait le tour du cercle en demandant à chacun son nom, les raisons pour lesquelles il a rejoint le groupe et la « chose » la plus importante qu'il avait apprise depuis son arrivée ;
- Étude des réponses et notamment des résultats de l'apprentissage de l'alphabétisation (en comparaison avec les autres résultats) ;
- Quels ont été les principaux succès du groupe (y compris les autres répercussions de l'apprentissage au niveau individuel, familial, de la communauté et plus globalement) ?

#### 2. Description du groupe d'apprenants

- Date de création du groupe ;
- Nombre de participants répartis par sexe (y compris ceux qui ont abandonné et les nouveaux membres) ;
- Âge ;
- Niveaux initial et actuel d'alphabétisation ;
- Fréquence des rencontres, durée. Temps passé pour l'alphabétisation proportionnellement aux autres activités. Quelles sont les autres activités ?

#### 3. Enseignement et apprentissage

- Langue (Quelle est la langue d'apprentissage ? Qui l'a choisie ? Qui est de ce fait exclu ?) ;
- Inégalités, relations de pouvoir dans le groupe (par exemple, entre les sexes) ;
- Défis liés à la diversité du groupe (par exemple, comment accueillir aussi bien des jeunes que des vieux, des apprenants handicapés ou mal-voyants ?) ;

#### 4. L'environnement d'alphabétisation

- Le fait d'avoir appris à lire et à écrire vous permet-il de faire des choses qui vous étaient inaccessibles auparavant ?
- Quels documents écrits sont à votre disposition dans votre village ?
- À quelle distance se trouve la bibliothèque ou le centre de ressources le plus proche ?
- Si votre village possédait une bibliothèque, qu'aimeriez-vous lire ?
- Comment fonctionne le système postal ?

#### 5. Difficultés

Une opportunité de formuler les principaux problèmes et les frustrations rencontrés par les groupes d'apprenants et d'étudier ensemble les solutions possibles.

*Jude Fransman, 2006*

d'alphabétisation se traduit concrètement à l'échelon local. Dans ces deux pays, le gouvernement a intégré l'approche *Reflect* dans son programme d'alphabétisation des adultes et c'est à ce titre que les recherches ont porté sur la compatibilité entre *Reflect* et la base référentielle.

L'étude a démontré que si, en théorie, la base référentielle faisait l'unanimité dans les deux pays, dans la pratique, certaines insuffisances avaient

été mises au jour. En Tanzanie, par exemple, tout ce qui concernait le salaire des animateurs, l'évaluation et le développement d'un environnement d'alphabétisation était loin des critères requis. Au Vietnam, tout ce qui concernait la professionnalisation des animateurs en alphabétisation des adultes, l'adoption d'une évaluation fondée sur les besoins, l'utilisation de méthodes d'apprentissage participatives et le développement d'un environnement

d'alphabétisation avait peu de chances d'être concrétisé dans un avenir prévisible.<sup>63</sup> En outre, les recherches ont également mis en évidence un fossé important entre la rhétorique au niveau national (et sous-national) et la pratique (au niveau local) dans les deux pays. Elles ont également fait état de tensions supplémentaires liées à l'abandon de l'approche de prestation de services pour une approche fondée sur les droits.

Les recherches ont cependant mis en évidence les succès de *Reflect*, qui va plus loin que la plupart des autres méthodes en matière de ciblage des groupes les plus exclus. La façon dont *Reflect* est introduite dans la communauté (à travers l'évaluation des besoins de la communauté) permet aux organes d'exécution d'obtenir des informations précises sur le niveau d'analphabétisme et les véritables priorités des groupes les plus exclus en matière d'apprentissage. De plus, dans la mesure où les cercles sont implantés dans les communautés et coûtent relativement peu chers, ils peuvent être

mis en place dans les régions les plus reculées et atteindre des populations habituellement hors de portée. *Reflect* aide aussi à mobiliser les participants autour d'initiatives de développement communautaire et permet ainsi de diffuser les connaissances bien au-delà du seul cercle des participants.

Le chercheur note également que *Reflect* est l'une des rares initiatives d'alphabétisation des adultes à investir dans la professionnalisation des animateurs et qu'elle peut aussi améliorer la gestion de l'alphabétisation des adultes en défendant les prises de décisions communes. Elle contribue également au développement d'un environnement d'alphabétisation utilisant des ressources produites localement, comme par exemple des affiches, des tableaux d'informations et les bulletins d'informations *Reflect*. Mais, elle rappelle aussi que de grands défis subsistent, notamment concernant les compétences des animateurs et le difficile équilibre entre l'alphabétisation et les autres éléments plus globaux de renforcement de l'autonomie, utilisés dans la méthode *Reflect*.

Malgré ces défis, l'étude considère que le service d'alphabétisation des adultes est positif dans les deux pays, tout comme la pertinence de la base référentielle.

Ce type d'étude peut être utilisé pour influencer l'attitude du gouvernement et des OSC et le comportement à l'égard de l'alphabétisation des adultes, pour demander au gouvernement de rendre des comptes sur ses investissements dans l'alphabétisation des adultes et pour mieux comprendre comment concevoir, mettre en œuvre et gérer des programmes d'alphabétisation des adultes.



L'étude remet en question la base référentielle en indiquant que les critères doivent être renforcés de différentes manières :

- Il convient de mieux relier les critères au programme de l'EPT qui constitue la priorité de la majorité des secteurs éducatifs et parce que les activités de l'EPT canalisent l'essentiel du soutien budgétaire des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux.
- Il faut établir des ordres de priorité pour les critères, qui ne doivent pas être juste une liste de souhaits. Sans cela, les gouvernements pourront ignorer les plus difficiles.
- Il importe de prendre davantage en considération les stratégies de genre dans les politiques et les pratiques d'alphabétisation, en étudiant, par exemple, l'impact des groupes d'apprenants de même sexe ou les répercussions du sexe de l'animateur.
- Il faut renforcer considérablement le développement d'un environnement d'alphabétisation durable destiné à la fois aux enfants, aux jeunes gens et aux adultes en s'intéressant aux stratégies relatives à la langue utilisée, à l'édition littéraire, aux médias et aux politiques d'information en vigueur.

<sup>63</sup> J. Fransman, *Reading between the lines: A comparative study of policy and practice in Tanzania and Vietnam in the light of the International Benchmarks on Adult Literacy*. (London: ActionAid, 2007)



## Annexes

Les ressources présentées ici ne sont pas exhaustives mais donnent quelques pistes pour accéder à des documents à ceux référencés dans le présent guide



Gideon Mendel / Corbis / ActionAid

## Informations pour le plaidoyer

- M. Lloyd Laney, J. Scobie et A. Fraser: *The How and Why of Advocacy* (London: Bond, 2005) <http://www.bond.org.uk/word/guidance/2.1howwhyadvocacy.doc>
- S. Sprechmann et E. Pelton: *Advocacy Tools and Guidelines: Promoting Policy Change* (USA: CARE 2001) [www.care.org/getinvolved/advocacy/tools.asp](http://www.care.org/getinvolved/advocacy/tools.asp)
- D. Start et I. Hovland: *Tools for Policy Impact: A Handbook for Researchers* (London: ODI, 2004) [www.odi.org.uk/rapid/Publications/Documents/Tools\\_handbook\\_final\\_web.pdf](http://www.odi.org.uk/rapid/Publications/Documents/Tools_handbook_final_web.pdf)
- L. Tweedie, *Simple Toolkit for Advocacy Research Techniques* (London: VSO 2005) [http://www.campaignforeducation.org/resources/resources\\_latest.php](http://www.campaignforeducation.org/resources/resources_latest.php)

## Informations sur les approches participatives et fondées sur les droits

- D. Archer et S. Cottingham, *The Reflect Mother Manual* (London: ActionAid, 1996)
- D. Archer et K. Newman, *Communication and Power: Resource materials for Reflect practitioners* (London: CIRAC, 2003). [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)
- J. Pretty et al, *Participatory Learning and Action, A Trainer's Guide* (London, IIED, 1995)
- L. Veneklasen avec Valerie Miller, *A New Weave of Power, People and Politics* (London: Practical Action, republished 2007) <http://www.justassociates.org/ActionGuide.htm>
- A. Welbourn, *Stepping Stones: A training package on HIV/AIDS, communication and relationship skills, Strategies for Hope Training Series: No. 1* (London: ActionAid, 1995)

## Sélection de sites Internet

- ActionAid International (pour un grand nombre de publications mentionnées dans ce guide, notamment celles concernant le VIH et l'éducation, la violence contre les filles en milieu scolaire, l'alphabétisation des adultes, les recherches sur le FMI) [www.actionaid.org](http://www.actionaid.org)
- Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes [www.aspbae.org](http://www.aspbae.org)
- ELDIS : Informations sur le développement (informations et ressources sur une variété de thèmes liés au développement : éducation, VIH, genre etc.) [www.eldis.org](http://www.eldis.org)
- Nouvelles initiatives budgétaires tenant compte du genre (informations sur l'analyse et le développement de budgets tenant compte du genre <http://www.gender-budgets.org>)
- International Budget Project (contacts au niveau des pays et une large gamme de ressources relatives au plaidoyer, à l'analyse et au suivi budgétaire) [www.internationalbudget.org](http://www.internationalbudget.org)
- Bureau du Haut Commissaire des Nations Unies aux droits humains (qui donne accès à l'ensemble des traités et conventions internationales sur les droits humains) <http://www.ohchr.org>
- Participatory learning and action (toute une série de documents sur la participation, incluant la publication PLA Notes) [http://www.iied.org/NR/agbioliv/pla\\_notes/index.html](http://www.iied.org/NR/agbioliv/pla_notes/index.html)
- Participation.net (espace d'échanges autour du développement, de la citoyenneté, de la gouvernance et des droits) <http://www.pnet.ids.ac.uk/about.htm>
- Réseaux Reflect (informations et ressources sur Reflect et STAR) CIRAC : [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org) ; Pamoja : [www.pamojareflect.org](http://www.pamojareflect.org) et le Réseau Reflect en Amérique latine : [www.reflect-accionla.org](http://www.reflect-accionla.org)
- Fonds du Commonwealth pour l'éducation (informations sur le travail mené par les coalitions de l'éducation dans 17 pays du Commonwealth) [www.commonwealtheducationfund.org](http://www.commonwealtheducationfund.org)
- Campagne mondiale pour l'éducation (ressources et informations sur la Semaine mondiale d'action) [www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)
- Projet *Droit à l'éducation* (ressource ouverte au grand public, contenant des informations détaillées sur les obligations liées aux droits humains dans l'éducation ainsi que des données nationales sur la situation légale et pratique de l'éducation gratuite) [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org)
- UNESCO (statistiques sur l'éducation, Rapport mondial de suivi et diverses études sur l'éducation) [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)

La Campagne mondiale pour l'éducation est une coalition d'ONG et de syndicats intervenant dans plus de 100 pays pour le droit à une éducation gratuite et de bonne qualité. La CME est membre de l'Initiative en faveur de l'éducation des filles de l'ONU, de l'Action mondiale contre la pauvreté et de la Coalition mondiale sur les femmes et le SIDA.

#### Membres de la CME

#### Membres régionaux et internationaux :

ActionAid International  
ANCEFA  
ASPBAE  
CAMFED  
CARE  
CEAAL  
Education International  
FAPE  
FAWE  
Fe y Alegria  
Global March Against Child Labour  
Ibis  
Inclusion International  
Latin America GCE Coalition  
NedAid  
OEB/CEDEAO  
Oxfam International  
Plan International  
Public Services International  
REPEM  
Save the Children Alliance  
SightSavers International  
VSO  
World Alliance of Girl Guides and Girl Scouts  
World Vision International

#### Coalitions nationales de la société civile

Afrique du Sud : GCE-SA  
Allemagne : Oxfam  
Bangladesh : CAMPE  
Brésil : CDE  
Burkina Faso : CCEB  
Cameroun : Cameroon EFA Network  
Canada : Canadian GCE Alliance  
Espagne : Spanish GCE Coalition  
France : Solidarité-Laique  
Gabon : SENA  
Gambie : GEFA  
Ghana : GNECC  
Inde : NCE  
Indonésie : E-Net for Justice  
Irlande : Irish GCE Coalition  
Japon : JNNE  
Kenya : Elimu Yetu Coalition  
Lesotho : LEFA  
Libéria : ALPO  
Malawi : CSCQBE  
Mali : ASSAFE  
Mozambique : MEPT  
Nigeria : CSACEFA  
Ouganda : FENU  
Pakistan : EFA Network  
Philippines : E-Net  
Royaume-Uni : GCE-UK  
Sierra Leone : EFA Network  
Salvador : CIAZO  
Suède : Swedish EFA Forum  
Tanzanie : TEN/MET  
Togo : CNT/CME  
Zambie : ZANEC

## Campagne mondiale pour l'éducation

Campagne mondiale pour l'éducation  
Secrétariat international  
PO Box 521733  
Saxonwold  
Johannesburg  
2132  
Afrique du Sud

Téléphone :  
+27 (0)11 447 4111

E-mail :  
[info@campaignforeducation.org](mailto:info@campaignforeducation.org)

Site internet :  
[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)



## ActionAid International

ActionAid International  
PostNet suite #248  
Private bag X31  
Saxonwold 2132  
Johannesburg  
Afrique du Sud

Téléphone :  
+27 11 731 4500

E-mail :  
[mailjhb@actionaid.org](mailto:mailjhb@actionaid.org)  
(questions générales)  
[david.archer@actionaid.org](mailto:david.archer@actionaid.org)  
(Responsable du département de l'éducation)

Site internet :  
[www.actionaid.org](http://www.actionaid.org)

GLOBAL CAMPAIGN FOR  
**EDUCATION**  
[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)