

APPRENDRE, PROPOSER, INNOVER ÉDUCATION ET DROITS HUMAINS

Sous la direction de Claire Calosci
Directrice générale de l'Organisation
Aide et Action International



24 Heures pour l'Éducation est une journée d'action initiée par l'Organisation Aide et Action International. Organisée chaque année elle a pour ambition de mobiliser les acteurs de l'éducation pour la promotion d'une éducation de qualité pour tous. Pour plus d'informations : 24h-education@aide-et-action.org

REMERCIEMENTS

**Cette publication a été réalisée
sous la coordination d'Elise Mazeyrac
et Audrey Martinenq**

Ont participé à la rédaction de ce rapport :
Cynthia Andrihery, Sylvaine Bernard-Srinivasan,
Youssouf Cissé, Ananth Kaliyaperumal,
Somesh Kumar, Hélène Rama Niang,
Hélène Nieul, Martin Péricard, Pierre Soetard
Bunphoeun Un

Photo de couverture : Anne-Emmanuelle Thion

AVANT-PROPOS

LE DROIT À L'ÉDUCATION est un principe aujourd'hui inscrit au fronton des Constitutions de la plupart des pays du monde et constitue l'un des objectifs prioritaires des organisations internationales.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de traduire concrètement ce droit en principe d'action, ses contours apparaissent difficiles à appréhender.

En intervenant sur plusieurs continents, en travaillant au sein de cultures très différentes, Aide et Action est amenée à s'interroger perpétuellement sur les droits humains, sur ce qu'ils portent et véhiculent.

De fait, le caractère universel des droits humains fait souvent débat. La Déclaration universelle des Droits de l'Homme est souvent perçue comme un produit de l'Occident et l'idée selon laquelle les différences entre les cultures seraient trop importantes pour trouver un accord de fond, prend de l'ampleur.

Pourtant au-delà d'un débat théorique et politique sur la portée des Droits de l'Homme, Aide et Action sait que l'humain est au cœur de tout.

Dans notre expérience de terrain et dans notre travail au sein et au milieu de différentes cultures, nous expérimentons au quotidien l'existence de valeurs qui traversent les différentes cultures pour nous rassembler autour d'une vision commune. Si l'on entend par droits humains non pas un corpus figé mais un ensemble de valeurs autour desquelles les Hommes peuvent se retrouver, dialoguer, échanger et se reconnaître en tant que tel, alors les droits humains constituent par nature

un ensemble inachevé, en perpétuel mouvement, qui, pour continuer d'exister, doit se nourrir des différentes cultures, des différentes sociétés qui coexistent.

La culture est un métissage, un mélange toujours en mouvement et au final, les droits humains sont une invention permanente des sociétés.

Identifier ensemble et transmettre les valeurs communes à toutes les sociétés, à tous les Hommes et à toutes les cultures est indispensable à la promotion d'un monde plus ouvert, plus respectueux et plus juste.

Dans cette perspective, l'éducation joue un rôle majeur et constitue un droit pivot pour changer le monde et nourrir les sociétés de leurs différences.

Sur le terrain, Aide et Action développe des projets qui contribuent directement à l'exercice des droits humains, et particulièrement à la réalisation du droit à l'éducation.

Le sixième objectif du cadre d'action de Dakar engage clairement les Etats et organisations signataires en faveur d'une éducation de qualité. La Convention internationale des droits de l'enfant spécifie par ailleurs que l'éducation doit contribuer au plein épanouissement de la personnalité de l'enfant, au respect des droits humains et des libertés fondamentales.

Les analyses de la qualité de l'éducation se sont longtemps concentrées sur l'efficacité interne du système : taux de redoublement, taux d'achèvement,

taux de rétention, etc. Faute de systèmes efficaces d'évaluation globale, les apprentissages des élèves, tant en ce qui concerne les savoir-faire que les savoir-être et vivre ensemble, demeurent difficilement mesurables et la question des contenus de l'éducation est longtemps restée une problématique peu abordée. De manière indirecte, on cherche à mesurer la qualification des enseignants, notamment à travers leurs formations initiale et continue. Mais toutes ces approches demeurent par certains aspects trop quantitatives et peinent à approcher globalement la notion complexe de ce qu'est la qualité de l'éducation.

Lire, écrire et compter représentent des compétences de base. Mais cela ne suffit pas. L'éducation doit également viser l'épanouissement de toutes les facettes des individus, permettre de faire des choix éclairés, contribuer à construire des citoyens responsables, être facteur de paix et de respect entre les peuples.

Pour tenter d'approcher cette dimension complexe de l'éducation, Aide et Action développe des démarches qui se focalisent sur ce que les individus apprennent, comment ils l'apprennent, dans quel environnement et dans quel(s) but(s).

Notre expertise de terrain confirme que pour remplir leurs fonctions, les systèmes éducatifs doivent être guidés par les valeurs humaines qui permettent la cohésion sociale et le respect de la dignité de chacun. Autrement dit, que la question de la qualité de l'éducation devrait être remise en perspective par rapport à la construction des droits humains. ▶▶▶

► Aide et Action est convaincue que le respect des droits des apprenants dans et par les systèmes d'éducation constitue un facteur de qualité propre à impacter positivement l'ensemble du droit à l'éducation. Mais cette problématique n'est que peu abordée par les différents acteurs intervenant dans le secteur de l'éducation. Tout se passe comme si ce qui se joue dans les lieux d'éducation, l'école, la classe, importait peu. Pourtant, le respect des apprenants, enfants ou adultes, au sein du système éducatif est une condition sine qua non d'une éducation de qualité capable de jouer un rôle levier dans l'accès et l'exercice des autres droits humains.

De fait, cette remise en perspective ouvre des champs d'investigation nouveaux, trop souvent abandonnés par les décideurs politiques, les planificateurs de l'éducation, les bailleurs et intervenants extérieurs.

Pourtant, comment peut-on envisager de sensibiliser les enfants à la liberté de chacun de s'exprimer sans peur, si tout au long de leur parcours éducatif, ils sont confrontés à la sanction, l'humiliation voire le châtement physique ? Comment promouvoir efficacement le droit à la santé lorsque l'école constitue un environnement non sécurisé ? Plus globalement, comment peut-on espérer transmettre les contenus et implications des droits humains dans des univers éducatifs qui ne répondent pas à leurs exigences ?

Notre ambition doit viser à faire de l'école et de tous les lieux de formation et d'éducation, des lieux de respect, de dignité, de sécurité, des lieux de droit. C'est ainsi que l'éducation aux droits, diversement appelée éducation aux droits humains ou à la citoyenneté, cessera de constituer une "matière", un enseignement théorique, pour devenir une réalité quotidienne et un

apprentissage permanent par les individus de leurs droits, dans un contexte d'expérimentation véritable.

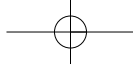
Cet objectif suppose une transformation profonde mais nécessaire des systèmes éducatifs, du point de vue des contenus, de la gouvernance du système, des pédagogies utilisées.

Ceci est d'autant plus important que l'éducation joue un rôle pivot dans l'acquisition et l'exercice des autres droits humains. Une femme ayant eu accès à l'éducation est ainsi plus en mesure de contrôler le rythme de naissance de ses enfants ou de participer à la prise de décision au sein du foyer. Les personnes ayant eu accès à une éducation de qualité parviennent plus facilement à participer à la vie de leur pays, aux évolutions de leur société ou à accéder aux soins de santé de base.

Quelle approche alternative du droit à l'éducation et de la qualité de l'éducation pouvons-nous développer ?

Si l'éducation a pour mission, au-delà des compétences de base, de participer au dialogue et à l'échange entre les cultures, de former des citoyens en mesure de contribuer au développement de leur pays, mais aussi à l'accès et l'exercice des droits humains, les systèmes éducatifs se doivent d'en respecter les principes. Il n'y a pas d'éducation de qualité si celle-ci ne respecte pas les droits de chaque apprenant. C'est à la fois une exigence éthique et un gage d'efficacité, baser l'éducation sur les droits devient alors le socle d'une éducation de qualité.

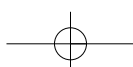
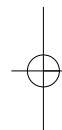
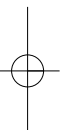
Claire Calosci, Directrice générale
Organisation Aide et Action International



SOMMAIRE

09

AVANT-PROPOS.....	6	AGIR COMMENT ET POUR QUOI : OU EN SOMMES-NOUS DE LA MISE EN ŒUVRE D'UNE EDUCATION RESPECTUEUSE DES DROITS ?.....	55
INTRODUCTION.....	10	GRILLE DE LECTURE À L'INTENTION DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION.....	56
ACCES, PARTICIPATION, CONTENUS ET METHODES : COMMENT REORIENTER LES SYSTEMES EDUCATIFS SUR LA BASE DES DROITS HUMAINS ?.....	13	CONCLUSION.....	58
ACCES, PARTICIPATION ET GESTION DES SYSTEMES EDUCATIFS.....	14		
Panorama de la situation mondiale.....	14		
Une vision holistique de l'éducation	16		
Accès et non discrimination	18		
L'éducation des filles.....	20		
L'éducation des enfants en situation de handicap	22		
L'éducation des enfants des minorités.....	24		
Participation des familles et gestion partagée.....	25		
APPRENDRE : OU, QUOI ET COMMENT ?.....	30		
Promouvoir des lieux éducatifs en conformité avec les droits	30		
Des lieux d'éducation sains.....	30		
Des lieux sûrs	33		
Contenus éducatifs et droits humains.....	35		
Savoir et savoirs locaux.....	36		
Langues d'enseignement.....	38		
Réorienter les contenus en faveur des droits humains.....	40		
Méthodes et pédagogies.....	43		



INTRODUCTION

CETTE PUBLICATION est née des démarches développées par Aide et Action sur le terrain, dans tous les projets qu'elle appuie et auxquels elle participe. Ces démarches sont basées sur nos valeurs : liberté, respect, solidarité, équité et intégrité.

Ce travail trouve également sa source dans la volonté de contribuer au débat sur la qualité de l'éducation. Dans notre travail au quotidien, nous entendons comment autorités publiques, parents, enseignants et enfants considèrent l'éducation. Pourtant, cette parole n'est que rarement valorisée. Elle est pourtant riche d'enseignements sur ce que chaque acteur peut attendre et apporter à ce vaste débat. C'est cette approche dont nous avons également souhaité rendre compte.

A ce jour, 77 millions d'enfants n'ont pas accès à l'éducation. Deux tiers d'entre eux sont des filles. Dans les pays en développement, 90% des enfants en situation de handicap n'accèdent pas à l'éducation¹. Les filles, les enfants vulnérables, issus des minorités ou des milieux les plus pauvres, les enfants en situation de handicap, sont les principaux exclus de l'éducation. Les pays développés ne sont pas épargnés. Un récent rapport souligne qu'en France, 10% d'entre eux ne sont pas scolarisés, chiffre qui ne tient pas compte des enfants accueillis dans des conditions non satisfaisantes². En moyenne, environ 40% des enfants scolarisés ne terminent pas le cycle primaire dans les pays en développement. Parmi ceux achevant le cycle primaire, au moins la moitié en sortira sans maîtriser les apprentissages de bases nécessaires à la vie courante. 781 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, sont analphabètes³.

Dans de nombreux pays, les systèmes éducatifs traversent de profondes crises, qui touchent à la fois à la structuration et à la gouvernance des systèmes, aux ressources disponibles pour l'éducation mais également aux contenus et à l'organisation pédagogique. Dans cette réflexion, une approche fondée sur les droits permet de développer de nouveaux prismes d'analyse et des innovations intéressantes.

Cette approche permet également de réfléchir différemment à la construction des politiques éducatives nationales. Dans certains cas, les politiques éducatives peuvent en effet s'opposer aux droits humains. En Bosnie-Herzégovine par exemple, les enfants appartenant aux différents groupes ethniques majoritaires vont dans des écoles séparées, ont des curricula distincts et ne bénéficient d'aucun enseignement commun sur la guerre qui a touché leur pays⁴. Au Liban, malgré le Plan de Réforme de l'Éducation (1994) visant à favoriser la cohésion sociale et le sentiment d'appartenance citoyenne, la guerre civile qui a ravagé le pays pendant près de 15 ans ne fait l'objet d'aucun enseignement officiel. Les châtiments corporels sont encore autorisés dans 108 pays⁵. Dans de nombreuses écoles, les enfants suivent les cours dans une langue qu'ils ne connaissent pas et suivent un enseignement qui ignore leur culture et l'existence même de leur communauté.

Nous ne prétendons pas couvrir de manière exhaustive l'ensemble des questionnements et problématiques qui se font jour dans ce champ de réflexion. Notre objectif est de nous baser sur nos expériences de terrain pour faire le point sur ce qui impacte po-

sitivement le droit à l'éducation dans nos pratiques et sensibiliser d'autres acteurs à l'intérêt d'une lecture des politiques éducatives fondée sur les droits humains.

La première partie de ce rapport dresse ainsi le panorama de ce que nous réalisons en matière de droits dans l'éducation. Accès à l'éducation des filles, des enfants en situation de handicap, des enfants issus des minorités ethniques et des plus vulnérables ; participation de tous les acteurs dans la gouvernance des systèmes éducatifs ; adaptation des contenus éducatifs ; développement de pédagogies respectant les droits des apprenants ; etc.

La seconde partie est conçue dans une démarche active de partage et d'échange d'expériences. La grille de lecture proposée reprend les principaux indicateurs qui se sont pour nous révélés pertinents dans notre travail de terrain. Elle a pour vocation de présenter notre propre lecture des critères susceptibles de fonder des politiques éducatives basées sur les droits. Elle ne demande qu'à être enrichie de l'expérience d'autres acteurs : Etats, ONG et associations, bailleurs, autorités locales, enseignants, groupements d'écoles, familles, enfants, etc.

C'est dans cet état d'esprit que nous souhaitons, au-delà de cette publication, continuer avec d'autres ce travail. Il s'agit pour nous de développer nos réflexions, d'améliorer nos pratiques en nous nourrissant des expériences d'autres organisations, et in fine, de contribuer à un large mouvement en faveur d'une éducation de qualité pour tous. ■

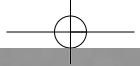
¹ UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'EPT*, 2007

² *Rapport d'information du Sénat n° 359, Loi Handicap : pour suivre la réforme*, 2007

³ UNESCO, *op. cit.*

⁴ *Organization for Security and Co-operation in Europe, OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, Tailoring Catchment Areas, School Catchment Areas in Bosnia and Herzegovina*, 2007

⁵ *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*



ACCÈS, PARTICIPATION,
CONTENUS ET METHODES :
COMMENT RÉORIENTER LES SYSTÈMES
ÉDUCATIFS SUR LA BASE
DES DROITS HUMAINS ?



« Il est rare qu'une initiative de politique publique qui promeut l'équité et la justice sociale promeuve en même temps la productivité de l'économie et de la société dans son ensemble. C'est le cas d'une politique d'investissement dans les jeunes enfants défavorisés »

James Heckman, lauréat 2000 du Prix Nobel d'économie

ACCES, PARTICIPATION ET GESTION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

PANORAMA DE LA SITUATION MONDIALE

SELON LES DERNIÈRES ESTIMATIONS, 77 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation en 2007. 60% d'entre eux sont des filles⁶.

60% des enfants n'ayant pas accès à l'éducation aujourd'hui ne seront probablement jamais scolarisés, 9% d'entre eux l'ont été mais n'ont pas achevé le cycle d'études primaires, 31% devraient être scolarisés tardivement⁷.

La moitié des enfants n'ayant pas accès à l'éducation se trouvent en Afrique. Le tiers en Inde, au Nigeria, au Pakistan et en Ethiopie⁸.

82% des enfants aujourd'hui exclus de l'éducation vivent en zone rurale. 77% d'entre eux font partie des 60% de la population la plus pauvre⁹.

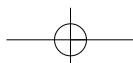
Depuis 2000, on constate des progrès constants en terme d'accès à l'éducation, puisque 20 millions d'enfants supplémentaires ont été scolarisés¹⁰.

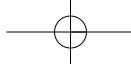
Les politiques visant à permettre l'accès de tous les enfants à l'école (comme les politiques de suppres-

sion des frais de scolarité par exemple) ont contribué à faire augmenter de manière considérable le nombre d'enfants débutant le cycle d'études primaires. Mais dans le même temps, faute d'augmentation du nombre d'enseignants et de refondation des contenus et méthodes d'enseignement, on constate une diminution de la qualité des apprentissages. Être présent à l'école ne signifie pas apprendre, apprendre ne signifie pas toujours comprendre et utiliser à bon escient. Pour bénéficier d'une éducation de qualité, encore faut-il y avoir accès. Mais cela ne suffit pas.

En matière d'efficacité du système, les taux de rétention sont l'un des moyens d'évaluer la capacité d'un système à produire de la qualité. Globalement, les taux d'achèvement par cohorte demeurent très faibles dans de nombreux pays. Moins de 15% au Rwanda, 22% au Burundi, à peine 40% au Niger¹¹. Il demeure cependant difficile d'apprécier correctement les apprentissages réels des élèves, la plupart des pays ne disposant pas de systèmes d'évaluation des résultats.

Ces défis ne concernent pas seulement les pays en développement. Dans les pays dits développés, les systèmes éducatifs sont également confrontés à leurs défaillances. L'illettrisme concerne 17 à 20% de la population des pays de l'Union européenne et





30% environ de la population des pays candidats à l'entrée dans l'Union européenne¹². Aux États-Unis, 13% de la population est analphabète¹³. Une récente étude menée en France révèle que chaque année, 18% des élèves sortent du système éducatif sans diplôme (soit environ 110 000 à 170 000 jeunes, dont le nombre a cessé de diminuer depuis 10 ans), 45% d'entre eux en sortiraient avec un diplôme du secondaire¹⁴. La Commission européenne estime de son côté qu'un Européen sur 6 quitte prématurément l'école.

D'autre part, alors que les objectifs de Dakar et le concept même d'éducation pour tous ne se limitent pas à la seule éducation primaire, les autres secteurs de l'éducation sont négligés, niant le droit à l'éducation des jeunes enfants, jeunes adultes et adultes.

Ainsi, malgré leur impact sur la baisse de la mortalité infantile et le bien-être général des enfants, leur développement cognitif et psychomoteur, et bien que leur influence positive sur l'accès et la rétention à l'école ait été largement démontrée, les programmes d'éducation de la petite enfance restent peu développés, essentiellement dans les pays en développement d'ailleurs. En 2007, les taux bruts de scolarisation dans le pré-primaire n'étaient que de 12% en Afrique subsaharienne, 16% dans les

⁶ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2007.*

⁷ *Op. cit.*

⁸ *Op. cit.*

⁹ *Op. cit.*

¹⁰ *Op. cit.*

¹¹ *Op. cit.*

¹² OCDE, *Regards sur l'éducation, 2007.*

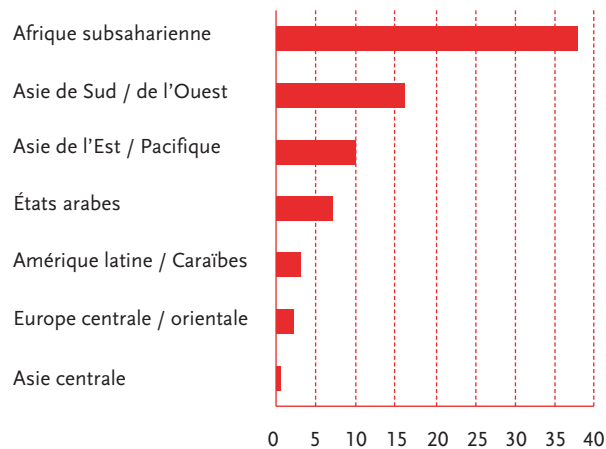
¹³ *ibid*

¹⁴ Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ), *Sorties sans qualification : analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier, 2005.*

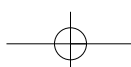
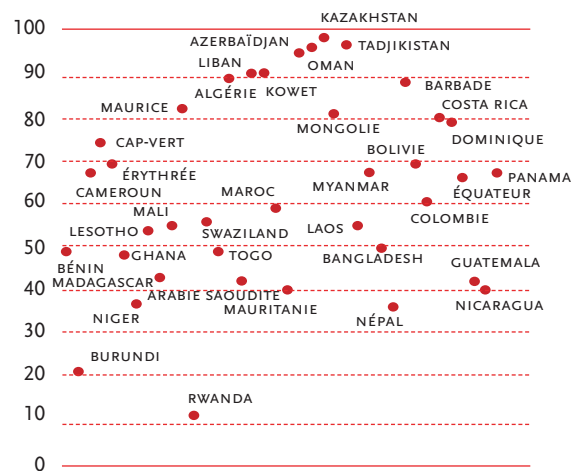
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000542/0000.pdf>

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000542/0000.pdf>

1 NOMBRE D'ENFANTS NON SCOLARISÉS



2 TAUX D'ACHÈVEMENT DU CYCLE PRIMAIRE PAR COHORTE (%)





« si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance »

Abraham Lincoln (1809-1865), 16^{ème} Président des Etats-Unis

16

Etats arabes, 32% en Asie du Sud et de l'Ouest, 33% en Asie de l'Est et du Pacifique. Pourtant, ces programmes contribuent de manière importante au respect des droits des enfants, notamment des jeunes enfants, en appuyant leurs parents, en leur assurant une alimentation saine et suffisante, en leur permettant de bénéficier des soins de santé qui les protégeront des maladies infantiles et développeront leur éveil cognitif.

La formation professionnelle constitue également l'un des parents pauvres de l'éducation pour tous. Pourtant, la formation professionnelle fait partie intégrante de l'éducation, notamment pour les jeunes qui peuvent trouver un métier et s'insérer dans la société.

Enfin, bien que 781 millions de personnes, soit un adulte sur cinq dans le monde, ne possèdent pas les compétences d'alphabétisme de base, les programmes d'alphabétisation représentent moins de 1% de l'Aide Publique au Développement (APD) totale¹⁵. Pourtant, comme les autres secteurs de l'éducation, l'alphabétisation contribue non seulement au développement socio-économique mais aussi à la réalisation de l'ensemble des droits humains.

On constate par ailleurs un nombre constant d'enfants exclus de l'éducation. Malgré les politiques engagées au niveau national, ce nombre ne diminue pas ce qui laisse apparaître l'insuffisance des politiques et stratégies développées pour toucher les groupes les plus vulnérables et marginalisés.

L'éducation, la formation et l'alphabétisation demeurent trop souvent perçues comme une simple dépense et non comme un investissement. Le financement de l'éducation est ainsi trop souvent relégué au second ou troisième plan dans les priorités budgétaires. Alors que les institutions internatio-

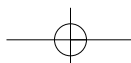
nales recommandent que 7% du PNB soit consacré à l'éducation, les dotations financières restent insuffisantes. D'autre part, la part de l'APD consacrée à l'éducation de base ne représente que 4,2% de l'APD totale soit 4,4 milliards de dollars par an, alors que les dernières estimations de l'UNESCO laissent apparaître que 11 milliards de dollars par an sont nécessaires uniquement pour l'éducation de base¹⁶.

UNE VISION HOLISTIQUE DE L'ÉDUCATION

POUR AIDE ET ACTION, l'éducation commence dès la naissance. Dès son plus jeune âge, un enfant se voit transmettre des éléments épars de la culture de ses parents, de leur savoir-faire et savoir-être. Les parents sont ainsi les premiers acteurs de l'éducation.

Ainsi, l'éducation existe en dehors de l'école. Elle est de manière informelle dans tous les lieux d'échanges et d'apprentissage, dans tous les lieux dits sociaux : conseils communaux, organisations communautaires de base, lieux de jeux et de loisirs, marchés, etc.

C'est dans cette perspective qu'Aide et Action a initié en 2002 le projet Libérer l'école ! (*Liberate School*). Libérer l'école ! est un projet de recherche-action lancé en Inde, dans les Etats de l'Uttaranchal, du Madhya Pradesh et du Maharashtra. Ce projet concerne les communautés très pauvres, minoritaires et marginalisées, dont les enfants n'ont souvent pas accès à l'éducation. La base du projet est que chaque apprenant détient en lui les bases de ses propres contenus d'éducation et processus d'apprentissage. A travers l'ouverture de l'école sur les autres espaces d'apprentissage de la communauté, l'intégration des savoirs traditionnels dans les cur-





© ANNE-EMMANUELLE THION

ricula et le rôle des volontaires identifiés dans la communauté par la communauté, ce projet permet aux populations de se réappropriier l'éducation et aux enfants d'être actifs dans leurs processus d'apprentissage.

Grâce à cela, les acteurs sont plus à même de faire valoir leurs droits et d'agir collectivement. Une usine de chlorure d'aluminium qui polluait la nappe phréatique près des villages concernés a ainsi été fermée suite à la mobilisation des acteurs locaux. Les jeunes des villages ont initié des actions de sensibilisation et de prévention de l'alcoolisme. Dans le village de Saikhindi dans le district d'Ahmadnagar, les enfants se sont intéressés à la planification des naissances. Ils ont constaté que les garçons représentaient une grande majorité des nouvelles nais-

¹⁵ *UNESCO, op. cit.*

¹⁶ *UNESCO, op. cit.*

> LES OBJECTIFS DE DAKAR (2000)

I. 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 ;

II. 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 ;

III. 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 ;

IV. 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 ;

V. 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 ;

VI. 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.



« Un enfant qui ne va pas à l'école, c'est tout un peuple qui ne grandit pas »

Cheick Anta Diop (1923-1986), historien et anthropologue

sances et se sont inquiétés de ce déséquilibre. Ils ont présenté les conclusions de leur enquête aux membres de la communauté et ont attiré leur attention sur les problèmes que cela pouvait entraîner. Plus globalement, *Libérer l'école!* a non seulement permis d'améliorer les taux d'accès et de rétention à l'école, mais a également fait en sorte que l'analyse critique, la créativité, l'autonomie et la collaboration deviennent des valeurs positives fondamentales dans les processus d'éducation.

Ainsi, le droit à l'éducation apparaît résolument comme le droit à une éducation qui ouvre sur l'autre, qui au-delà des dynamiques internes propres à une famille, un village, une culture, ouvre sur d'autres mondes, d'autres possibles. L'éducation est un processus dynamique de développement des individus par l'acquisition et la construction de compétences, et la capacité à faire des choix éclairés.

Souvent nié, dévalué, l'enfant n'en est pas moins une personne, sujet de droits à part entière : le droit au développement, à la non discrimination, au respect de ses opinions et de ses sentiments.

L'éducation a un rôle particulier à jouer dans cette optique. Aucun système éducatif ne doit pouvoir nier ces droits. L'éducation porte dans ses valeurs même le respect de la personne humaine. Il importe de veiller à ce que le meilleur intérêt de l'enfant soit respecté.

ACCÈS ET NON DISCRIMINATION

UNE ÉDUCATION BASÉE SUR LES DROITS suppose une éducation accessible à tous sans distinction aucune. Les Etats constituent les principaux garants du droit à l'éducation puisqu'ils sont responsables des lois et

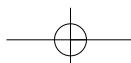
règlements qui sont susceptibles de favoriser ou au contraire d'entraver l'accès et donc l'exercice du droit à l'éducation.

Ainsi, toute loi, directive ou document officiel contraire au droit à l'éducation et/ou aux valeurs et principes fondamentaux des droits humains devrait être révisé. L'interdiction formelle de la discrimination à l'échelon national est la première étape dans la concrétisation du droit à l'éducation. Or en la matière, certains Etats n'ont pas encore traduit dans leurs Constitutions, dispositions légales ou réglementaires, les principes des droits humains et du droit à l'éducation.

Par exemple, le maintien d'exigences comme celle de détenir la nationalité du pays, présenter un certificat de naissance ou un document administratif à l'inscription, peut freiner voire empêcher l'accès à l'éducation. D'autant que dans certains pays, et notamment dans les zones rurales, les 'infrastructures' permettant par exemple de déclarer une naissance sont quasi inexistantes.

Pour tenter de pallier à cette contrainte, Aide et Action a entamé une double démarche qui consiste à influencer les décideurs locaux et nationaux pour abolir les conditions restrictives de l'exercice du droit à l'éducation mais aussi à faciliter l'enregistrement des naissances.

Au Sénégal par exemple, dans la région de Kolda où Aide et Action est présente depuis plusieurs années, la loi prévoit que la naissance soit déclarée dans les 3 mois suivants, ou au plus tard et sous certaines conditions, un an après la naissance de l'enfant. Dans les faits, l'enclavement de certaines zones rurales, le maintien d'une taxe illégale pour enregistrer l'acte, le manque de formation du personnel et plus simplement la méconnaissance vis-à-vis de cette procédure, font que beaucoup d'enfants ne



sont pas déclarés à la naissance. Or, l'acte de naissance reste indispensable pour certaines démarches administratives, et est notamment exigé lors de l'examen de fin d'année. Ainsi, dans la zone de Kolda, on estime que 40% des enfants arrivés en fin d'année du primaire sont dans l'incapacité de produire un acte de naissance et donc d'obtenir leur diplôme qui lui-même conditionne, entre autre, le passage dans l'enseignement secondaire.

Dans ces circonstances, la pratique traditionnelle des carnets de village a été adaptée par Aide et Action. Cette pratique, légale et reconnue, permet aux chefs de village et/ou aux personnes mandatées par eux, de tenir le registre des naissances dans leur commune (les carnets devant être transmis tous les ans pour inscription officielle à l'état civil). En appuyant la formation des personnes censées tenir les carnets et en sensibilisant les parents à l'intérêt de la déclaration des naissances, Aide et Action a permis d'augmenter sensiblement le nombre de déclarants.

Ce seul travail ne suffit pas bien sûr à garantir l'accès de tous les enfants à l'éducation. Si la loi consacre un objectif, il existe des cas dans lesquels les politiques ne sont pas traduites en pratique. Par exemple, malgré les interdictions successives aux niveaux international, national et même local, le mariage précoce et le travail des enfants ont toujours cours. Pour être respectée et avoir un impact, la loi doit être soutenue et appliquée par l'Etat, mais elle doit aussi être portée de manière concertée par la société civile et les communautés.

Les principales discriminations sont en effet de nature complexe. Elles sont bien souvent ancrées dans les structures sociales et concourent à l'exclusion scolaire de certaines catégories de la population : femmes et filles ; migrants ; personnes en situation de handicap ; populations autochtones ; minorités ;

populations pauvres et vulnérables en particulier. Elles se cumulent les unes les autres pour exclure toujours davantage les populations les plus vulnérables.

Les filles représentent près de 60% des enfants non scolarisés. 90% des enfants en situation de handicap dans le monde n'ont pas accès à l'éducation¹⁷. 77% des enfants exclus de l'école sont issus d'un milieu pauvre. 75% des enfants issus des minorités ethniques vivant en zone rurale isolée n'accèdent pas à l'éducation. Autant dire qu'une jeune fille en situation de handicap issue d'un milieu pauvre et appartenant à une minorité ethnique n'a quasiment aucune chance de pouvoir un jour accéder à l'éducation...

Il s'agit d'une violation inacceptable des droits humains. En 2002, le Comité des ministres du Conseil de l'Europe a par exemple rappelé la France à l'ordre au sujet du droit à l'éducation des enfants autistes, à la suite d'une réclamation collective déposée par l'association Autisme Europe.

Le manque ou l'absence de volonté politique concourt directement au maintien de ces inégalités. Au contraire, la promulgation de lois ou réglementations favorables aux exclus contribue à créer un environnement favorable à leur accès et leur rétention au sein des systèmes éducatifs. En Inde par exemple, lorsque l'Etat s'est réellement investi dans la lutte contre l'analphabétisme et y a consacré des moyens suffisants, le taux d'alphabétisation est passé de 52,21% en 1991 à 65,38% en 2001¹⁸.

Concernant les jeunes filles, le Burkina Faso, le Soudan, l'Equateur ou Madagascar ont ainsi adopté ou révisé leurs constitutions pour interdire la discrimination fondée sur le sexe. Au Chili, une loi a été votée qui stipule que la grossesse et la maternité ne sont pas des obstacles à l'inscription et au

maintien des mères et futures mères dans les établissements d'enseignement. Plus de deux tiers des pays du monde avaient, en 2000, modifié leurs législations pour favoriser l'accès des femmes à l'éducation, à la santé, aux ressources et à la prise de décision.

Si ces politiques ont permis aux filles d'accéder plus facilement à l'éducation et ont contribué à diminuer le nombre de filles exclues, il importe, au-delà des seules lois et réglementations, de promouvoir des politiques éducatives spécifiques visant à créer un environnement qui leur soit favorable, tant il est vrai que le droit et la loi ne suffisent pas toujours.

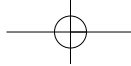
L'ÉDUCATION DES FILLES

Les obstacles à l'éducation des filles sont de nature complexe et composite. Ces obstacles peuvent être à la fois de nature économique, sociale ou culturelle.

Souvent, s'il faut choisir au sein d'une famille entre l'éducation d'une fille et celle d'un garçon, on choisira de scolariser le garçon. Les travaux domestiques, les soins aux plus jeunes enfants, le mariage précoce, l'éloignement parfois de l'école et les attaques dont les filles font l'objet, peuvent freiner l'accès à l'éducation. L'attitude de la famille et de la société vis-à-vis de l'éducation joue également un rôle majeur dans l'éducation des filles.

L'accès mais aussi le maintien des filles à l'école révèlent plus largement la place faite aux femmes dans nos sociétés, du point de vue social mais aussi économique et politique.

Concernant l'éducation des filles, Aide et Action développe ainsi une approche multi acteurs et multi échelles, destinée à agir sur tous les leviers freinant l'éducation des filles.



La sensibilisation et la mobilisation des familles constituent l'une des actions principales. Dans la région de M'Bour, dans la banlieue de Dakar au Sénégal, Aide et Action appuie les associations locales et les inspections départementales pour favoriser l'enrôlement des filles dans le primaire. En 2004, 2 000 filles ont ainsi pu accéder à l'éducation alors qu'elles n'étaient pas inscrites initialement. Les spectacles et scénettes itinérants qui traversent les villages durant l'été permettent également de sensibiliser davantage les familles au rôle de l'éducation.

Les enseignantes jouent également un rôle primordial dans ce travail de mobilisation. Elles sont la preuve vivante que l'éducation des filles n'est pas vaine, et leur présence rassure souvent les familles qui s'inquiètent des violences dont leurs filles pourraient être victimes.

L'alphabétisation des femmes et la mise en place de centres de formation permettent également de sensibiliser les communautés au rôle de l'éducation. Les mères alphabétisées sont ainsi davantage prédisposées à scolariser leurs filles.

Une approche complémentaire consiste à agir sur les facteurs limitant l'accès des filles à l'éducation. Au Bénin, la construction des centres de petite enfance agit simultanément sur l'allègement des tâches domestiques des filles et sur l'augmentation des revenus de la famille en permettant aux mères de développer une activité économique et, en conséquence, de mobiliser davantage de ressources pouvant servir à la scolarisation des filles.

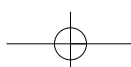
Mais permettre aux filles d'accéder à l'école ne suffit pas. La plupart d'entre elles seront en effet contraintes d'abandonner leur cycle d'études primaires au bout de trois ou quatre années. Leur intégration dans la vie scolaire, à travers le sport par exemple ou la participation aux conseils d'école, joue positivement sur leur maintien à l'école. De même, la sécurisation des lieux

¹⁷ UNESCO, *op. cit.*

¹⁸ UNESCO, *op. cit.*



© OLIVIER HARRASSOWSKI



d'éducation et de formation (incluant également le transport pour atteindre l'école) et l'aménagement des écoles (notamment avec des latrines séparées) importent grandement pour l'éducation des filles. La présence de femmes enseignantes impacte encore davantage leurs possibilités d'achever le cycle d'études primaires et d'accéder à l'éducation secondaire.

Pourtant, dans l'enseignement primaire, les femmes enseignantes sont peu nombreuses. Si elles représentent 59% du personnel total à Madagascar, elles ne sont que 15% au Togo, 20% au Bénin, 22% au Burkina Faso et au Mali, 38% en Inde et 42% en Tanzanie¹⁹. Pourtant, comme le rappelle la directrice de l'école de Nyarikungo en Tanzanie, « *les institutrices constituent souvent un exemple pour les jeunes filles. Cela les stimule de voir que les femmes peuvent faire autre chose que ce que leur mère faisait. Elles savent que nous avons aussi rencontré des problèmes identiques aux leurs, sans que cela nous ait découragées. Souvent du reste, on voit des enseignantes qui ont un rôle de tutrices vis-à-vis des élèves* ».

Il est primordial de développer des politiques éducatives et des dispositifs favorisant l'éducation des filles. Or le recrutement de femmes enseignantes est l'une des mesures donnant aujourd'hui les meilleurs résultats en termes d'accès et de maintien des filles à l'école.

L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Les enfants en situation de handicap constituent également une large part des exclus de l'éducation. Selon les dernières estimations, 90% d'entre eux ne sont pas scolarisés dans les pays en développement, tandis que dans les pays développés, les conditions d'accueil sont souvent inadaptées.

En France par exemple, les associations de parents d'enfants en situation de handicap se sont exprimées

au sujet de la loi de 2005 qui permet en théorie à tous les enfants concernés de pouvoir être scolarisés en milieu ordinaire mais qui ne permet pas toujours un accueil adapté et personnalisé en fonction du handicap et de la situation individuelle de chaque enfant. Les Auxiliaires de Vie Scolaire censés accompagner les enfants sont trop peu nombreux tandis que les enseignants ne sont pas formés à l'accueil d'un enfant en situation de handicap dans leurs classes.

Au Cambodge, Aide et Action soutient l'ONG Krousar Thmey²⁰ afin d'appuyer le développement d'une éducation de qualité pour les enfants aveugles et malentendants et de favoriser plus largement leur intégration sociale.

Dans ce pays, entre 10 000 et 20 000 enfants sont sourds ou aveugles. Le projet mené vise l'intégration progressive des enfants aveugles et malentendants dans les écoles gouvernementales. Les enfants aveugles sont scolarisés à la fois dans une école gouvernementale le matin, dans la même classe que des enfants sans handicap, et dans une école spécialisée de Krousar Thmey l'après-midi, avec des enfants non voyants uniquement. Ce système permet aux enfants à partir du secondaire de ne fréquenter que l'école gouvernementale, bénéficiant toutefois s'ils le souhaitent d'une heure quotidienne d'accompagnement scolaire. Des formations professionnelles sont également proposées aux jeunes (massage traditionnel, informatique, musique, langage braille, tissage).

L'éducation des enfants malentendants est favorisée par un dispositif de classe intégrée. Les enfants sourds sont réunis dans une seule et même classe et accueillis au sein d'une école gouvernementale. L'enseignant est payé par le Ministère de l'Éducation nationale et formé par Krousar Thmey (environ 150 enseignants sont ainsi formés chaque année). Ces

classes répondent à une vraie demande des familles. A l'heure actuelle, 32 classes sont opérationnelles permettant l'accès à l'éducation de plus de 600 enfants.

600 manuels en braille khmer sont également produits chaque année, grâce à une adaptation de la langue des signes internationale à la langue et à la culture khmères. L'école de Battambang s'est ainsi spécialisée dans l'édition de livres en braille en mathématiques et en chimie (350 ouvrages ont été édités en 2003). L'école pour enfants aveugles de Chbar Ampeou s'est quant à elle dotée d'un atelier de production de manuels scolaires en braille qui permet de traduire en braille tous les manuels du primaire et du secondaire conçus par le Ministre de l'Education nationale.

Grâce aux partenariats engagés avec des ONG spécialisées dans l'aide médicale aux enfants sourds, les enfants bénéficient d'un suivi médical régulier (audioprothésistes venant de l'étranger par exemple, orthophonistes, etc.).

En Inde, 98% des personnes en situation de handicap n'ont pas accès aux services publics de base. 1 620 000 enfants en situation de handicap ont actuellement accès à l'éducation de base en Inde²¹ ce qui représente 3 à 4% des enfants handicapés²². Pourtant, c'est grâce à la promotion d'une éducation inclusive que le défi de l'éducation pour tous pourra être relevé. C'est dans cette perspective qu'Aide et Action et une ONG locale du nom de Commitments Trust mènent en Andhra Pradesh un projet d'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap.

Les actions développées visent à permettre l'accès physique des enfants aux écoles gouvernementales (rampes et barres d'accès, moyens de déplacement autonomes pour parcourir la distance qui sépare l'école du domicile des enfants), à développer la sensibilisation des parents, des communautés, des au-

¹⁹ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005.*

²⁰ <http://www.krousar-thmey.org/>

²¹ *Source Aide et Action Asie du Sud.*

²² *India Together, Bringing disabled kids back to school, juin 2007.*
www.indiatogether.org

torités locales, des Panchayat²³ et des Sarpanches²⁴ et à favoriser l'émergence de groupes de soutien entre parents. Par ailleurs, les enseignants sont formés au concept d'éducation inclusive et au développement des connaissances concernant les attitudes et les besoins spécifiques des enfants. Cette formation s'étend jusqu'aux personnels des centres de protection et de soin de la petite enfance afin de répondre dès leur plus jeune âge aux besoins spécifiques des enfants. Les enfants sont suivis sur le plan médical (bilans réguliers et traitements) et différents appareillages peuvent leur être proposés (aide auditive, béquilles, orthèses, prothèses, cannes, etc.). Enfin, du matériel pédagogique spécifique est proposé aux écoles afin de soutenir la sensibilisation et le dialogue entre enfants handicapés et enfants non handicapés.

Sur le terrain, nous constatons que les mesures visant à scolariser ensemble les enfants handicapés et les enfants non handicapés impactent positivement les apprentissages des enfants et contribuent plus largement à une meilleure intégration des personnes en situation de handicap. Les politiques inclusives contribuent ainsi à la promotion des droits humains dans l'éducation. Ceci nécessite cependant une réelle adaptation des systèmes éducatifs, notamment en termes de matériel didactique et de formation des enseignants.

L'ÉDUCATION DES ENFANTS DES MINORITÉS

Dans le monde, 300 millions de personnes appartiennent à une minorité ethnique et pas moins de 6000 langues sont actuellement répertoriées. Malheureusement, dans de nombreux pays, les enfants issus de ces minorités constituent une large part des enfants exclus de l'éducation. Ils peuvent ne pas être acceptés par les enseignants, les parents des autres enfants voire par les enfants eux-mêmes. Parfois ce sont leurs parents qui refusent l'éducation proposée aux enfants, soit

qu'elle s'effectue dans une autre langue que la leur, soit qu'elle ignore les spécificités de leur communauté.

En Inde, dans l'Etat du Karnataka (au sud-ouest de l'Inde), Aide et Action et l'ONG locale DEED²⁵ (Development Through Education) travaillent depuis 2002 avec les Jenu Kurubas.

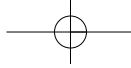
Les Jenu Kurubas sont des adivasi (les premiers peuples de l'Inde). Ils vivaient dans et de la forêt mais en ont été exclus par le gouvernement indien lorsque celui-ci a décidé de faire des forêts des parcs nationaux protégés.

Ils ont une structure sociale basée sur l'autogouvernance. Leurs codes sociaux sont différents de la majorité de la population : ils ont une vie proche de la nature, des pratiques animistes et il existe chez eux une réelle égalité entre hommes et femmes. Les Jenu Kurubas considèrent l'éducation comme un processus continu, dans l'école mais aussi dans la famille.

Les enseignants gouvernementaux qui étaient nommés dans les écoles n'étaient pas formés à la culture tribale. Par ailleurs, ils ne parlaient pas le jenu et enseignaient uniquement en kanada, la langue de l'Etat.

Savithri, enseignante dans une école tribale, explique : « *Au départ, les enfants refusaient de se rendre à l'école gouvernementale. Rien ne leur était adapté : aucune leçon ne se raccordait au quotidien et à l'expérience Jenu Kuruba et l'enseignement ne se faisait qu'en kanada, langue qu'aucun élève ne parlait* ».

Grâce au soutien de DEED et d'Aide et Action, les enseignants des écoles gouvernementales de la région ont pu être formés à la culture tribale. Un manuel a également été édité en jenu et reprend les différents éléments de la culture Jenu Kuruba (musiques et contes traditionnels, fêtes tribales, éléments de l'alimentation et de la médecine Jenu



Kuruba, etc.). Les enseignants disposent par ailleurs d'un manuel spécifique leur donnant les détails de la prononciation du jenu. Les pédagogies utilisées sont davantage basées sur l'oral et s'appuient sur les savoirs des Jenu Kuruba. Souvent, les enseignants font leurs leçons dans la forêt où vivent les Jenu et s'appuient sur leurs connaissances des plantes et des arbres pour développer d'autres savoirs.

Le respect des droits des apprenants suppose notamment une adaptation des systèmes d'éducation afin de faciliter l'intégration des savoirs endogènes et des langues locales dans l'enseignement.

PARTICIPATION DES FAMILLES ET GESTION PARTAGÉE

LA LIBERTÉ DE CHOIX DES FAMILLES de l'éducation à donner à leurs enfants est un principe fondateur. Les parents sont en effet les premiers éducateurs de leurs enfants, au quotidien, dans les familles et dans les premières relations sociales de l'enfant.

La liberté qu'ils ont de pouvoir choisir le type d'éducation à transmettre à leurs enfants fait d'eux les acteurs clés d'une éducation de qualité.

Dans certains cas, l'impossibilité pour les parents de pouvoir choisir, ou du moins influencer, sur l'éducation de leurs enfants et d'avoir la possibilité de leur transmettre leurs savoirs et leurs valeurs, peut conduire à la non scolarisation des enfants. Dans certains pays, on assiste à un véritable rejet de l'école 'traditionnelle' (parfois encore diversement appelée école publique ou gouvernementale) et au développement en parallèle des écoles 'de la communauté', 'd'initiative locale', 'privées', 'fondées par le peuple' ou 'associatives'.

²³ *Le Comité du Village dont les membres sont élus parmi la communauté.*

²⁴ *Il s'agit du chef de village élu par les membres du Panchayat.*

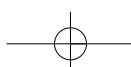
²⁵ <http://www.aea-india.org/deed.htm>



© AIDE ET ACTION



© GILLES ODDOS





« Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants »

Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948), Article 26.3

26

Dans la plupart des pays, qu'ils soient dits développés ou non, il n'existe que peu de lien entre l'école et les familles des enfants. Tout se passe comme si l'école était un espace clos sans interactions avec le milieu dont elle fait pourtant partie. Dans le meilleur des cas, les familles sont invitées lors de réunions d'information, peuvent participer à une association de parents d'élèves, mais cela ne signifie pas qu'elles disposent d'une place véritable au sein des systèmes éducatifs.

De fait, alors qu'ils jouent un rôle central dans l'éducation des enfants et dans le monde extra scolaire, les parents sont souvent exclus du monde de l'École.

Lorsque l'on s'intéresse à l'implication des communautés locales, il apparaît nécessaire et efficace de s'appuyer sur les autorités locales et les personnes de pouvoir (les chefs de village, les responsables des services de santé, de protection de l'enfance, les associations de femmes, etc.) Cela facilite la participation de l'ensemble de la communauté en général. Le travail mené sur le terrain confirme que dans cette optique, les femmes et les enfants sont souvent les premiers acteurs du changement. Il y a tout à gagner à faire de l'éducation l'objet d'un partenariat entre tous les acteurs évoluant autour de l'école, enfants, parents et familles, enseignants, représentants de l'Etat, associations locales, etc.

Depuis 2003, Aide et Action développe au Bénin sur 7 communes de l'Atlantique, en partenariat étroit avec les communautés, des Observatoires sur le Suivi de la Qualité de l'Education (OSQE).

Partant du constat que les familles n'avaient que peu de liens avec l'école et que les enseignants se sentaient relativement isolés dans leur fonction, Aide et Action a développé les OSQE avec trois objectifs :

- *permettre aux enseignants et aux familles de participer au suivi évaluation de l'école ;*
- *assurer la collecte de données directement sur le terrain afin d'appuyer les Inspections départementales de l'éducation ;*
- *favoriser la publication d'annuaires statistiques compréhensibles et utilisables à la fois par les inspecteurs de l'éducation, les enseignants et les familles.*

Les OSQE sont installés au niveau communal et/ou départemental. Ils sont composés de membres de la communauté, d'enseignants, de personnel des services déconcentrés de l'Etat. Grâce à cette participation, les OSQE assurent la publication des annuaires statistiques qui regroupent des données concernant les effectifs d'enseignants, les effectifs d'élèves, les fournitures et le matériel didactiques disponibles, les infrastructures, les indicateurs de réussite. Ces annuaires sont utilisés par les services déconcentrés du Ministre de l'Education, les maires et les différents partenaires techniques et financiers pouvant intervenir dans la région. Parmi les autres activités, les OSQE ont également assuré un appui technique aux étudiants et enseignants chargés des cours de vacances, ont organisé une foire pédagogique permettant aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques et pédagogies, et contribué au recrutement des enseignants communautaires.

L'évaluation menée a fait apparaître que les OSQE sont un moyen fiable et adéquat de produire des données sur l'éducation, mais sont également un 'outil pertinent pour la résolution des tensions entre les familles et/ou les enseignants d'une part, et l'école de l'autre. Ainsi, les OSQE participent à la mise en syner-





gie des différents acteurs évoluant autour de l'école afin de contribuer à l'amélioration de la qualité.

La participation des familles à l'éducation et la gestion partagée contribuent effectivement à améliorer la qualité de l'éducation en lui donnant localement un sens. Les enfants sont plus nombreux à l'école et ils y restent plus longtemps. La perception de l'éducation au sein des familles change également, l'éducation devient utile, tout de suite et maintenant. Les savoirs transmis ne le sont pas contre la culture locale mais en plein accord avec elle. Les familles deviennent conscientes et fières du rôle majeur qu'elles jouent dans l'éducation de leurs enfants. La participation de toutes les composantes de la société civile favorise l'inclusion (des autorités traditionnelles ou religieuses, des femmes, des jeunes, etc.) et la participation au choix de politiques éducatives.



Par ailleurs, ce type de démarche permet de prendre conscience localement de l'existence du droit, de ce que cela signifie et comment cela se traduit concrètement. Elle favorise et valorise in fine l'apprentissage et l'exercice par la société civile de ses responsabilités.

Outre qu'elle permet le respect du droit à la parole et à la participation de tous, une gestion partagée de l'éducation apparaît aussi souvent comme un moyen de garantir que les fonds alloués atteignent leur destination. Elle prend ainsi tout son intérêt en matière de gestion et de fonctionnement des systèmes éducatifs. Elle favorise également la durabilité des actions et des transformations entreprises. Elle contribue aussi à faire évoluer progressivement les perceptions, les représentations et les idées reçues en faveur d'une culture des droits humains. Par ailleurs, la co-gestion contribue à renforcer les capacités de la société civile à travers les formations dispensées, la mise en réseau, etc.

Dans cette perspective, les réformes éducatives gagneraient à s'inspirer des orientations proposées par les acteurs de base.

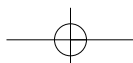
Le travail réalisé par Aide et Action et ses partenaires avec les Associations de Parents d'Elèves (APE) va dans ce sens. Les APE facilitent la participation des communautés à la vie de l'école. Les APE sont par exemple impliquées dans la gestion des fournitures scolaires (avec mise en place d'une coopérative dans certains cas) ou des cantines. Mais les APE exercent également un rôle de suivi, notamment auprès des enseignants, et sensibilisent les autres membres de la communauté au rôle de l'éducation pour leurs enfants.

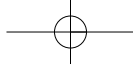
Les projets d'école appuyés par Aide et Action dans plusieurs pays d'Afrique et d'Asie du Sud-Est constituent un autre exemple de participation des communautés et des familles aux systèmes éducatifs.

Les projets d'école sont un véritable contrat d'actions éducatives entre l'école et son milieu et tentent d'apporter des réponses appropriées aux difficultés de l'école en impliquant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Il s'agit d'un véritable processus de mobilisation inscrit dans une dynamique de planification stratégique concertée et de prise de décision partagée. Les projets d'écoles garantissent par ailleurs le partage des rôles et responsabilités de la communauté éducative au sein des instances de pilotage. Ils constituent un outil d'intégration des besoins spécifiques du milieu dans l'enseignement et de valorisation des savoirs et pratiques endogènes. Par ailleurs, en plaçant les élèves au centre de l'action éducative, les projets d'école les préparent à l'exercice de la citoyenneté.

Plusieurs activités sont développées selon les contextes locaux : amélioration des curricula via l'introduction des savoirs locaux, sensibilisation à l'éducation, soutien aux enseignants en difficulté, dotation en matériel didactique, éducation à la santé, formation des administrateurs, appui à l'animation de l'école, soutien aux associations de parents d'élèves, appui à la communication et aux échanges entre écoles, encadrement et animation pédagogique, suivi des résultats scolaires, introduction des innovations pédagogiques, entretien des infrastructures et bâtiments scolaires, etc.

La gouvernance partagée des systèmes éducatifs représente un réel enjeu de transformation des systèmes éducatifs. Elle impacte non seulement la qualité de l'éducation en permettant une véritable intégration de l'école dans son milieu, mais contribue également à la promotion des droits humains. L'école devient ainsi un lieu d'expérimentation pour que les acteurs puissent construire ensemble leur projet éducatif et contribuer plus globalement aux politiques éducatives locales, nationales, régionales et internationales. ■





« On ne peut rien apprendre aux gens. On peut seulement les aider à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre » **Galilée** (1564-1642), physicien et astronome

APPRENDRE : OU, QUOI ET COMMENT ?

PROMOUVOIR DES LIEUX ÉDUCATIFS EN CONFORMITÉ AVEC LES DROITS

L'ÉDUCATION JOUE UN RÔLE PIVOT dans l'accès et l'exercice d'autres droits, comme le droit à la santé ou le droit d'expression par exemple. Ainsi, une personne ayant bénéficié d'une éducation de qualité sera plus à même d'accéder aux soins de santé de base, de protéger ses enfants des maladies contagieuses qu'il est possible d'éviter, d'être sensibilisée aux campagnes de santé et aux règles d'hygiène de base. Elle sera également plus à même de participer à la gouvernance de sa communauté, de son pays et d'aider au respect des droits humains pour ses concitoyens.

Les systèmes éducatifs peuvent contribuer à la promotion des droits humains et au respect des droits des enfants qu'ils accueillent, notamment en veillant à ce que l'école constitue un lieu sain et sûr.

DES LIEUX D'ÉDUCATION SAINS

Les écoles, les lieux d'enseignement et de formation doivent être sains et répondre à certaines normes d'hygiène et de sécurité.

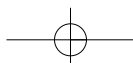
La présence de latrines, l'accès à l'eau potable, la construction de fosses sceptiques, etc. sont des exemples d'aménagements réalisables dans cette perspective.

En 2005-2006, 83,07% seulement des écoles indiennes toutes catégories confondues bénéficiaient d'eau potable, 52% d'entre elles de toilettes communes, et 37,40% seulement de toilettes séparées pour les filles²⁶.

Au Brésil, en 2005, sur les 105 000 écoles maternelles du pays, seules 39 000 disposaient de toilettes, tandis que 10 000 d'entre elles ne disposaient même pas de l'électricité. Un tiers des "crèches" du pays n'avait pas de salles d'eau²⁷.

Les disparités entre zones rurales et urbaines sont importantes, en particulier en matière d'accès à l'eau, de latrines et de latrines séparées.

La mise en place de dispositifs de type "école ressource" (sorte de passerelle avec les services de santé), la présence de services de santé dans les écoles et de visites de médecins, favorisent la prévention des maladies, les diagnostics médicaux, le suivi de la croissance des enfants, etc. En zone ru-



rale notamment, ces activités peuvent converger, faisant ainsi de l'école et des différents lieux d'éducation, des lieux de protection, de sensibilisation et d'éducation à la santé. Les liens ainsi créés, lorsque les élèves, les enseignants, les familles et les communautés sont impliqués, participent de manière essentielle à la prévention, au suivi, à l'éducation de l'ensemble de la population.

Au Niger, Aide et Action développe en partenariat avec la coopération danoise (DANIDA) un projet de promotion de l'hygiène et de l'assainissement en milieu scolaire. Ce projet vise l'amélioration des conditions d'apprentissage, le renforcement des actions de nutrition et de prévention des ITSS/SIDA et l'amélioration des conditions sanitaires et d'hygiène dans 400 villages.

Dans la région de Zinder, seules 6,4% des familles disposent de latrines adéquates et 10% seulement des écoles sont équipées.

Mené depuis 2005, ce projet a permis d'installer 145 blocs de latrines dans les écoles et de mettre en place dans chaque école un dispositif de lavage des mains. 786 latrines familiales ont par ailleurs été construites.

²⁶ Source Aide et Action

²⁷ Fernanda da R. Becker, *Early Childhood Education in Brazil : the obstacles for a successful experience*, XIII World Congress of Comparative Education Societies, Sarajevo, septembre 2007.



© AIDE & ACTION

> YÉLÉ TCHAMDJA, ANIMATEUR ENDOGÈNE AU TOGO

« Je m'appelle Yélé Tchamdja, je suis animateur endogène à Tchévenda dans la préfecture de la Kozah. [...] Une fois que la communauté m'a choisi, j'ai bénéficié de formations organisées par Aide et Action. Après chacune, je faisais un compte-rendu au comité du village avant d'organiser une assemblée générale auprès de la communauté pour

travailler sur l'élaboration d'un plan d'action scolaire. On a remplacé notre EDIL (Ecole d'initiative locale, ndlr) qui exposait les enfants à tous les dangers : vent, soleil, pluie, insectes. Puis sont venus la cantine, la garderie pour les tout-petits, les latrines et les puits. Un habitant du village nous a donné les 4 hectares du site scolaire [...] pour que ce soit plus agréable ».

200 femmes ont été formées à la fabrication de savons destinés aux écoles et aux communautés. 400 relais communautaires ont été constitués en promotion de l'hygiène et sont chargés de transmettre au sein de leur village les règles d'hygiène de base (faire bouillir l'eau, interdire l'accès des maisons aux animaux, nettoyer des ustensiles de cuisine, laver les mains, etc.). 100 maçons recrutés parmi la population locale ont également été formés.

Grâce à ces aménagements, les enfants évoluent dans un environnement plus sain, favorisant leurs apprentissages et contribuant à leur développement physique.

En Inde, le gouvernement a lancé de nombreux programmes en faveur de la santé des mères et des enfants. Cependant, les problèmes de sous-nutrition et de carences alimentaires affectent encore un grand nombre d'enfants, en particulier dans les zones rurales. La promotion des cantines scolaires participe à apporter aux enfants une ration alimentaire quotidienne suffisante et saine. Le développement de ces cantines scolaires est d'autant plus efficace que les communautés locales sont impliquées dans leur fonctionnement, leur gestion, leur mise en œuvre. Lorsque les familles se regroupent et s'organisent pour gérer les cantines scolaires, elles s'interrogent en effet sur leurs habitudes alimentaires. Le fait d'encourager et de soutenir la mise en place, dans le cadre des cantines scolaires, d'une éducation à l'alimentation, au "bien manger" pour les familles, favorise en effet des pratiques alimentaires plus adaptées et plus équilibrées.

Du fait de négligences et faute de connaissances, les enfants touchés par la malnutrition peuvent être victimes de problèmes de santé connexes, qu'il s'agisse de problèmes oculaires ou dermatologiques par exemple. Dans ce contexte, un programme de santé

scolaire a été développé en Inde par Aide et Action en partenariat avec Rural Development Organization (RDO), une ONG locale travaillant dans le district Nilgiris du Tamil Nadu²⁸.

Le programme comporte un volet consacré à la prise de conscience. Les enfants suivent des "classes de santé" durant lesquelles, grâce à une méthode interactive, de nombreuses questions sont soulevées sur leurs comportements alimentaires quotidiens, les avantages d'une alimentation équilibrée, etc. Ces classes s'articulent autour de pratiques de base en matière de santé et d'hygiène. L'utilisation d'illustrations permet aux enfants d'assimiler et d'adopter des habitudes saines en matière d'alimentation et d'hygiène dans leur vie quotidienne.

Ce projet a aussi permis la création de clubs de santé dans les écoles. Ces clubs ont permis l'adoption de mesures de santé en dehors de l'espace scolaire, dans les familles et parmi l'ensemble des membres de la communauté, grâce aux enfants. Les enfants formés (kutty doctors) deviennent ainsi des relais d'information auprès de leurs familles et des autres habitants. En parallèle, des centres de santé généralistes ou centrés sur des problèmes de santé plus spécifiques sont mis en place.

Ce projet a ainsi permis l'implantation, en partenariat avec une institution locale - Emmanuel Blind Relief Society - d'un centre de santé spécialisé dans les problèmes oculaires qui a permis de traiter 123 enfants. En effet, la plupart des enfants souffraient de difficultés de vision qui perturbaient leurs capacités d'apprentissage. Au total, 48 enfants ont reçu des lunettes.

Enfin, le personnel de terrain et les enseignants ont bénéficié de formations régulières en matière de santé avec le soutien d'institutions traitant de sujets



© NAIÁDE PLANTE

tels que la prévention, le développement physique et mental de l'enfant, les causes principales de handicap, les équipements et le système de santé gouvernemental, etc.

²⁸ <http://www.aea-india.org/rdo.htm>

DES LIEUX SÛRS

La sécurité fait partie intégrante du droit à l'éducation. Le principe de sécurité n'implique pas seulement la garantie de l'intégrité physique, psychologique et morale des apprenants, mais aussi le droit à s'instruire sans interruption et dans des conditions favorables à l'acquisition des connaissances et au développement de la personnalité.

En Turquie, en 2003, une école dont les règles de construction n'avaient pas été respectées, s'est ef-



« Commencez par changer en vous ce que vous voulez changer autour de vous »

Gandhi (1869-1946), avocat, philosophe et dirigeant politique

34

fondrée provoquant la mort de 84 personnes, dont une majorité d'enfants. En juillet 2004, suite à l'absence de dispositions spécifiques, un incendie au sein de l'école de Lord Krishna de New Delhi a entraîné la mort de 70 enfants.

Dans de nombreux pays, les écoles ont construites sur des terrains dangereux (terres inondables, éboulements fréquents, zones polluées, zones de conflit, etc.).

Les catastrophes naturelles sont souvent à l'origine de la destruction d'écoles. Lors du tsunami de 2004, la grande majorité des écoles situées sur les côtes ont été détruites ou gravement endommagées. Lors du cyclone Jeanne qui a frappé Haïti en 2004, 10% des écoles du pays ont été détruites. Sans procédures de prévention (aménagement spécifique, préservation des protections naturelles, etc.), d'alerte et de gestion des crises, les communautés sont souvent démunies pour faire face au drame durant les premiers temps. Or, alors que les secours peuvent mettre plusieurs jours pour parvenir jusqu'à elles, les communautés sont aussi les premiers acteurs sur place à pouvoir apporter une réponse.

C'est pourquoi, suite au tsunami en Inde et au cyclone Jeanne en Haïti, Aide et Action a appuyé des programmes de reconstruction/réhabilitation axés pour une large part sur la prévention et la gestion des catastrophes naturelles.

En Inde, dans les zones d'intervention touchées par le tsunami ²⁹, Aide et Action a appuyé le développement de projets visant à la fois la restauration des conditions de vie des populations, et la prévention et la gestion des catastrophes. A travers les plans de reconstruction mis en œuvre, les communautés ont ainsi été formées : moyens de protection naturels des terres (entretien des mangroves

par exemple, techniques de pêche plus respectueuses de l'environnement, etc.), protection des maisons (renforcement, etc.), identification des signes d'alerte, identification et aménagement des abris en cas de catastrophe, organisation des premiers secours, distribution des trousseaux de premiers secours, etc.

En Haïti, la récurrence des catastrophes naturelles a conduit Aide et Action à appuyer des projets d'éducation à l'environnement. La prévention des catastrophes naturelles et la gestion des facteurs de risques constituent un axe principal : reboisement, campagnes de sensibilisation, implication des médias, cartographie par les communautés des zones à risque et identification des abris (naturels ou construits), etc. Le travail de plaidoyer réalisé pour une introduction de l'éducation environnementale dans les curricula a porté ses fruits, puisque son importance et les objectifs visés sont mentionnés dans les accords signés en mars 2007 entre Haïti et la République dominicaine.

La sécurité sur les trajets scolaires peut également devenir parfois un obstacle important à la scolarisation des enfants, et en particulier des filles. Sécuriser les routes, organiser des systèmes de transport collectifs sûrs, des systèmes d'accompagnement groupé des enfants, etc. sont parmi les solutions imaginées pour palier à l'insécurité des trajets. Au Vietnam, en concertation avec les autorités locales, Aide et Action a par exemple reconstruit une école pour éviter aux enfants de traverser un important axe routier et ferroviaire.

Enfin, s'il n'y a pour le moment aucune véritable observation permanente, les conflits armés demeurent dans de nombreux pays l'une des causes majeures de non scolarisation des enfants. En 2006, dans le sud de la Thaïlande par exemple,



plusieurs écoles ont ainsi été la cible d'attaques de la part de villageois voisins. Cinq enseignants ont même été tués. Dans de nombreux conflits, les écoles sont réquisitionnées voire détruites, les enseignants enrôlés, tant et si bien que le plus souvent les familles préfèrent tout simplement garder leurs enfants à la maison.

Il est nécessaire que les lieux d'éducation et de formation ainsi que l'ensemble de l'environnement éducatif constituent des lieux de droits, garantissant notamment l'intégrité physique des enfants. Equipement des écoles, construction de latrines, infirmeries et cantines scolaires, etc., toutes ces mesures contribuent directement à promouvoir un environnement sain et sécurisé. Par ailleurs, l'éducation peut et doit jouer un rôle fondamental en matière de santé : éducation à la santé, campagnes de prévention, renforcement des liens entre lieux d'éducation et lieux de soin, sont autant d'initiatives permettant une approche globale des droits des individus.

CONTENUS ÉDUCATIFS ET DROITS HUMAINS

LES MOUVEMENTS DE DÉSCOLARISATION successifs et les défaillances des systèmes éducatifs conduisent régulièrement spécialistes et experts de l'éducation à s'interroger sur leurs causes. De la remise en cause du collège unique à l'intégration des compétences pratiques et des savoir-être, de l'expérimentation pédagogique concernant les rythmes scolaires à la mise en place de classes multi niveaux, les aménagements effectués ne l'ont souvent été qu'à la marge des systèmes éducatifs, sans remise en cause fondamentale ni même adaptation de leurs objectifs, de la vision qui les guide.

²⁹ *Nagapattinam, Karaikal, Iles Andaman et Nicobar, les environs côtiers de Chennai, Galle et Tricomale au Sri Lanka.*

35



© ANNE-EMMANUELLE THION

Pourtant, la demande d'éducation s'est radicalement complexifiée, de même que les attentes des familles se sont profondément modifiées. La mondialisation constitue une donnée nouvelle qui impacte sur le fond les systèmes éducatifs, tant en ce qui concerne la constitution que la transmission des savoirs. Les formes d'organisation scolaire se diversifient et partout on s'interroge de plus en plus sur les savoirs à transmettre.

Or, les systèmes éducatifs qui prévalent actuellement datent de plusieurs siècles, qu'ils s'agissent des systèmes des pays développés hérités de la post-révolution industrielle ou de ceux de la plupart des pays en développement hérités de la colonisation.

Dans cette perspective, l'approche par les droits humains constitue une base nouvelle pour refonder les systèmes éducatifs.

SAVOIR ET SAVOIRS LOCAUX

Dans la réflexion sur l'échec des systèmes éducatifs à répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant, les savoirs scolaires n'ont souvent été interrogés que pour savoir ce qu'il faudrait rajouter pour que cela fonctionne. Plus d'heures de langue, plus d'heures de mathématiques, etc. Mais cela ne touche pas véritablement à la constitution des savoirs scolaires. En quoi font-ils écho à l'environnement de l'enfant, de sa famille, de la communauté ? Comment sont-ils constitués ? Quelles valeurs transmettent-ils ?

Dans les différents contextes où nous travaillons, nous constatons bien souvent que les contenus de l'éducation sont déconnectés de la réalité des apprenants, bien loin du quotidien des enfants. Les familles ne partagent pas toujours les valeurs transmises par les systèmes formels d'éducation, et les savoirs enseignés ne sont pas toujours utiles aux enfants. Les manuels scolaires illustrent par-

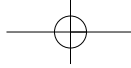
ticulièrement ce constat : on voit souvent par exemple dans les écoles situées en zone rurale des manuels montrant des situations de vie en ville (la voiture réparée au garage, la visite au médecin, etc.). Et que dire des manuels "étrangers" encore en circulation dans certaines écoles mettant en scène des enfants à la plage ou au ski ...

D'un point de vue pédagogique, cette distance entre ce que l'enfant apprend et les supports de son apprentissage d'un côté, et sa réalité quotidienne de l'autre, diminue de manière significative son intérêt et la qualité de ses apprentissages. Un compromis doit alors être trouvé entre les savoirs locaux³⁰ et les pratiques ancestrales, et les savoirs modernes indispensables pour évoluer dans le monde actuel.

Depuis janvier 2004, Aide et Action développe en Guinée dans la préfecture de Forécariah un projet de recherche-action qui vise à capitaliser et promouvoir les savoirs locaux dans tous les domaines (éducation, santé, agriculture, etc.), afin de rendre l'offre éducative plus adaptée aux attentes et projets des populations. Dans cette perspective, la valorisation des savoirs locaux vise à améliorer la qualité de l'éducation, en liant le contenu des enseignements à la réalité quotidienne des élèves et en les préparant à la vie active.

Ce projet est en fait basé sur trois principes :

- Aucun apprentissage ne peut se faire s'il ne se greffe pas sur le savoir dont dispose déjà l'enfant et qui lui a été transmis par ses parents, sa communauté, ses pairs, etc. Tout savoir complémentaire doit s'appuyer sur cette base pour être effectivement appris et utilisable par l'enfant.
- Un nouveau savoir est plus facilement assimilé par l'enfant s'il se base sur le savoir local.



→ Chaque apprenant dispose d'un savoir propre acquis au sein de sa famille, de sa communauté, auprès d'autres apprenants. Ce savoir existe même s'il n'est pas reconnu et doit être valorisé.

Les communautés se sont mobilisées afin d'identifier les différents savoirs locaux, touchant à la fois à l'agriculture, la pratique de la médecine traditionnelle, l'histoire locale, la langue, etc. Des ateliers villageois et d'alphabétisation ont été organisés autour de cette identification. Des ateliers de restitution et de validation communautaire ont permis de valider les savoirs, expérimentations et innovations devant faire l'objet d'une capitalisation pour être ensuite intégrés dans les projets de réforme curriculaire. Ces savoirs ont ensuite été traduits et transcrits afin de permettre leur mise en œuvre pédagogique. Un manuel reprenant les savoirs locaux et les activités pédagogiques qui peuvent y être reliées doit être édité, publié et diffusé dans les écoles et centres d'apprentissage de la préfecture. Des voyages inter communautaires sont organisés en parallèle afin de permettre le partage et la diffusion des expériences avec d'autres villages.

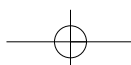
Ce projet fera l'objet d'une évaluation en 2008. D'ores et déjà on constate une amélioration des taux d'accès et de rétention à l'école, une meilleure maîtrise des apprentissages fondamentaux, et une plus grande implication des parents dans l'éducation.

Au Cambodge, Aide et Action et Krousar Thmey mettent en œuvre un programme de développement des arts et de la culture. Pendant le génocide des Khmers Rouges, la plupart des livres ont été détruits, toutes les formes de savoir, de connaissance et de culture ont été anéanties. L'objectif de ce projet est d'offrir une opportunité aux enfants de mieux connaître leur propre culture et de redécouvrir leur identité à travers la découverte de la culture khmère, de la tradition et de l'expression asiatique.

³⁰ **Cf. ICSU :** « *Les savoirs traditionnels sont un ensemble cumulatif de connaissances, savoir-faire, pratiques et représentations entretenus et développés par des populations possédant une longue histoire d'interaction avec l'environnement naturel. Ces ensembles sophistiqués de compréhensions, interprétations et significations appartiennent à et constituent des complexes culturels qui englobent langue, systèmes de dénomination et de classification, pratiques, rituels, spiritualité et vision du monde. Les savoirs traditionnels fondent les choix locaux dans les aspects fondamentaux de la vie quotidienne : chasse, pêche, cueillette, agriculture et élevage ; préparation, conservation et distribution de la nourriture ; localisation, collecte et stockage de l'eau ; lutte contre les maladies et les blessures ; interprétation des phénomènes météorologiques et climatiques ; fabrication des vêtements et des outils ; construction et entretien d'abris ; orientation et navigation sur la terre et l'eau ; gestion des relations écologiques de la société et de la nature ; adaptation aux changements environnementaux et sociaux* », in *Science and Traditional Knowledge, Report from the ICSU Study Group on Science and Traditional Knowledge, International Council for Science.*



© PATRICK THÉRON



Les enfants sont ainsi initiés à l'expression artistique et culturelle khmère à travers de nombreuses activités (théâtre d'ombres, musique, danse, etc.). Dans les écoles et les centres de protection développés, l'art et la culture font partie intégrante des activités proposées aux enfants. Des expositions itinérantes (devenues depuis permanentes) permettent de sensibiliser le public aux ressources naturelles, humaines et culturelles du Cambodge.

Par ailleurs, une Ecole d'Arts et de Culture Khmers a été ouverte à Sisophon, au cœur de la province de Banteay Meanchey, sous forte influence thaïlandaise. Cette école fonctionne en étroite collaboration avec l'école publique voisine et propose cinq matières principales : dessin, sculpture, danse, musique et théâtre d'ombres. Il existe également au sein de l'école une troupe de théâtre composée d'élèves qui font de nombreux spectacles dans la province, abordant des thèmes comme le trafic humain (très important dans la région), le VIH/SIDA ou la prostitution.

Grâce à ce programme, les connaissances générales des enfants sur la culture et l'environnement khmers ont été enrichies. Ces activités culturelles servent par ailleurs de support pédagogique intéressant pour l'enseignement d'autres matières, comme les mathématiques, le khmer et l'histoire. L'éducation contribue ainsi à la restauration de l'identité khmère.

Les savoirs locaux sont l'un des éléments fondamentaux d'une éducation respectueuse des droits. Les apprenants doivent pouvoir avoir accès à une éducation qui ne nie pas la connaissance et la culture locales, mais qui au contraire les valorise dans tous leurs aspects. Dans de nombreux pays, la réforme curriculaire est une nécessité pour améliorer la qualité de l'éducation. L'identification et la capita-

lisation par les individus concernés des savoirs qu'ils jugent primordiaux, et leur intégration dans les curricula devraient être des éléments fondateurs des politiques éducatives.

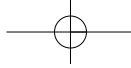
LANGUES D'ENSEIGNEMENT

La langue est un contenu implicite, les mots véhiculent des valeurs, des représentations, des éléments de la culture. Aussi, il est primordial que la langue d'enseignement fasse sens pour les apprenants. Ainsi transmission des savoirs locaux et éducation en langue maternelle constituent les deux facettes d'une approche visant à inscrire l'éducation dans le milieu des apprenants.

La grande variété des situations dans le monde, des politiques nationales et des moyens disponibles illustre bien la complexité de cette question. De fait, cette problématique ne se pose pas de la même façon selon que l'on parle des pays développés ou en développement, des anciennes colonies britanniques où l'enseignement en langue locale était toléré ou des anciennes colonies françaises par exemple dans lesquelles l'utilisation des langues locales était interdite. Au sein d'un même ensemble géographique, voire au sein d'un même pays, les situations peuvent être différentes.

Dans certains pays colonisés, après les Indépendances, la problématique des langues nationales a pris une dimension nouvelle. La nationalisation de l'enseignement passait en grande partie par l'usage des langues nationales.

Mais souvent mal préparées, dans un contexte international indifférent voire hostile, la plupart des expériences ont buté sur la faible intégration des langues nationales dans les communications écrites, les difficultés de formation des maîtres, d'élaboration du matériel didactique, de conceptualisation et



de gestion pédagogique du passage des langues nationales à une langue de communication internationale, dont l'importance demeurerait pour accéder à l'administration ou même à l'enseignement secondaire et supérieur.

Par ailleurs, dans les pays marqués par un multilinguisme fort, la nationalisation de l'enseignement et l'usage des langues nationales, ont été parfois perçus par les minorités ethniques comme l'affirmation d'une culture dominante. De fait, l'usage des langues nationales dans l'éducation ne garantissait pas que chaque enfant puisse systématiquement apprendre dans sa langue maternelle.

Pourtant, l'impact de l'utilisation de la langue maternelle sur la qualité de l'éducation est unanimement reconnu. Comme le dit le linguiste Alain Bentolila, « *on n'apprend pas à lire deux fois* »³¹.

Pourtant, 50% des enfants non scolarisés dans le monde parlent une langue qui n'est pas celle de l'école³².

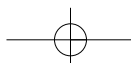
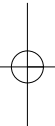
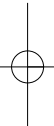
Les acquisitions se font plus vite et de manière plus efficace lorsque l'enseignement se fait dans la langue maternelle. Par ailleurs, la langue véhiculant des éléments propres à chaque culture, l'utilisation des langues maternelles contribue à inscrire l'éducation dans son milieu et son contexte spécifique. Ceci n'empêche pas que par la suite, une langue de communication (langue nationale ou langue étrangère de communication) puisse être enseignée. En fait, les études montrent que l'acquisition de cette seconde langue se fera d'autant plus facilement que l'enfant aura initialement appris à lire dans sa propre langue³³.

Par ailleurs, l'utilisation des langues maternelles contribue généralement à valoriser l'ensemble de la communauté et de la culture locale. Les familles re-

³¹ *Présentation française du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006, 25 avril 2006.*

³² *In their own language, Banque mondiale, juin 2005.*

³³ *Ibid*



prennent ainsi confiance dans leur capacité à transmettre des savoirs à leurs enfants mais aussi dans l'importance et la valeur de leur culture parfois sous-estimée voire dépréciée.

Le droit à la diversité culturelle implique que chaque enfant puisse bénéficier d'une éducation dans sa langue maternelle. Cela suppose bien sûr une adaptation des manuels, une "traduction" des langues orales à l'écrit, une adaptation des curricula et une formation des enseignants.

Au Cambodge, Aide et Action et le SIPAR³⁴ soutiennent le développement de manuels en langue khmère. Dans ce pays, durant le génocide des Khmers Rouges, la plupart des livres du pays ont été détruits. Les jeunes Cambodgiens n'ont quasiment pas de livres ou de magazines adaptés à leurs préoccupations et à leurs centres d'intérêt. Cette situation rend difficile la mise en place d'un environnement de post-alphabétisation pérenne et efficace.

C'est dans cette perspective que le projet vise depuis 2000 à enrichir la quantité et la qualité des ouvrages disponibles et adaptés aux besoins locaux. 16 titres pour les enfants, 16 titres pour les adolescents (7 000 à 10 000 exemplaires par titre dans la collection Je voudrais savoir) et 16 outils éducatifs et fonctionnels pour jeunes et adultes dans le cadre de projets d'éducation non formelle, ont ainsi été publiés. Par ailleurs, ce projet comprend la formation et l'accompagnement de quatre responsables nationaux en charge des bibliothèques au sein du Ministère de l'Éducation et de huit responsables au niveau provincial, l'extension du réseau par la mise en service de seize nouvelles bibliothèques équipées en ouvrages khmers et la mise en place d'une structure éditoriale de publication d'ouvrages éducatifs en khmer.

La langue d'enseignement est l'un des facteurs es-

sentiels de la qualité de l'éducation. Il s'agit également de l'un des éléments du respect du droit de chaque apprenant à une éducation adaptée à ses besoins et du droit à la diversité culturelle. Des dispositifs spécifiques devraient permettre de garantir que chaque apprenant puisse avoir accès à une éducation dans sa langue maternelle pendant les premières années, puis à une langue de communication.

RÉORIENTER LES CONTENUS EN FAVEUR DES DROITS HUMAINS

EN MATIÈRE DE CONTENUS DE L'ÉDUCATION, les Droits de l'Homme ne prescrivent rien. Ils délimitent un espace de liberté au sein duquel toute action doit être en cohérence avec les principes des droits humains. Dans la mesure où l'éducation vise la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être, la question des contenus devient centrale.

Les contenus de l'éducation transmettent des valeurs et participent à entretenir ou modifier les représentations sociales. L'éducation doit alors pleinement jouer son rôle dans la promotion de contenus conformes aux principes des droits humains, en particulier de l'égalité de chaque être humain. Et cela tant sur le plan des contenus explicites (messages clairs, valeurs affichées, connaissances transmises ouvertement par l'éducation) que des contenus implicites, les plus difficiles à appréhender, mais aussi souvent ceux dont l'impact est le plus important. Une grande confusion peut naître quand ces deux types de contenus entrent en conflit tant il est vrai que le fossé entre ce qui est enseigné et ce qui est appris peut être immense.

De fait, la problématique sur les contenus d'éduca-

tion devient progressivement centrale dans la réflexion sur la réforme des systèmes éducatifs. Que doit-on enseigner ? Comment organiser les différents contenus ? Comment concilier les différentes demandes et les différents objectifs de l'éducation ?

En termes de contenus, on a trop souvent tendance à raisonner sur des programmes (quelle matière, combien d'heures), dispositif somme toute assez limité. Au contraire, les contenus de l'éducation doivent pouvoir répondre à toutes les attentes, forcément multiples et complexes, vis-à-vis de l'éducation. Le défi consiste à intégrer savoirs locaux et autonomie tout en évitant des contenus trop spécifiques et au final une baisse de la qualité de l'éducation. Autrement dit, la double problématique consiste à fonder l'éducation sur l'environnement des apprenants tout en ouvrant à la diversité du monde.

Sur le terrain, l'identification des contenus de l'éducation par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (enseignants, familles, entreprises, représentants de l'Etat), de manière concertée, donne des résultats intéressants.

Les familles et les dépositaires de la communauté jouent un rôle particulièrement central dans ce processus. On a pu voir que lorsque les parents participaient plus activement à l'éducation de leurs enfants, lorsque les communautés étaient incluses dans les systèmes éducatifs, cela garantissait non seulement une meilleure qualité de l'éducation mais contribuait directement à l'expérimentation de la liberté de choix, la liberté d'expression, la solidarité ou le respect.

Les programmes d'histoire et de géographie sont éminemment importants dans le cadre de l'éducation au savoir-être et au vivre-ensemble. Les objectifs sont triples puisque ces enseignements participent à :

³⁴ <http://www.sipar.org/>

© STÉPHANE GROLLIER





« Ce qui est donc nécessaire [...] c'est de ne pas enseigner, guider, donner des ordres, forger, modeler l'âme de l'enfant, mais de lui créer un milieu convenable à son besoin d'expérimenter, d'agir, de travailler, d'assimiler spontanément et de nourrir son esprit »

Maria Montessori (1870-1952), médecin et pédagogue

- la construction de l'identité des individus ;
- leur ouverture sur le monde et à la prise de conscience d'une appartenance commune à une globalité ;
- la prise de conscience de l'altérité, du respect de l'autre et de ses différences.

L'individu construit son appartenance à son milieu dans le temps et l'espace, et son appartenance au monde par la prise de conscience d'une commune humanité et d'une planète partagée. L'enseignement de l'histoire et de la géographie permet ainsi de comprendre les liens entre le local et le global.

L'histoire est un sujet particulièrement épineux car elle joue un rôle de premier rang comme vecteur de représentations. Ecrite et réécrite, l'histoire comme matière scolaire porte à des discussions sans fins. Quel point de vue adopter ? Faut-il adopter un seul point de vue ? Qui fait et a fait quoi ? Quelle vérité ? Comment se mettre d'accord sur une manière de présenter les événements ?

La difficile question de ce qu'il convient d'enseigner en histoire et en géographie, de qui écrit et définit les programmes, tient une place importante dans l'identification des contenus d'enseignement. L'élaboration des programmes d'histoire et/ou de géographie dans des pays tels le Liban après la guerre civile, l'Afrique du Sud post-apartheid, les ex-républiques socialistes d'URSS ou dans tout pays traversé par des bouleversements importants de l'histoire, soulève de véritables questions.

Il convient alors de faire une place dans les contenus aux différentes représentations, afin que l'apprenant prenne conscience qu'il existe une multitude de

points de vue possibles sur un événement, une représentation du monde, etc. et apprenne à mettre en balance ses propres représentations et valeurs, avec d'autres points de vue.

Une attention particulière doit ainsi être portée aux manuels et à l'ensemble du matériel didactique. Les images, les illustrations, histoires ou documents pouvant servir de supports d'apprentissage ou de transmission peuvent en parallèle véhiculer des représentations contraires aux droits humains. Par exemple, dans certains manuels, les jeunes filles sont toujours représentées occupées aux tâches domestiques ou aux soins des plus jeunes. Dans certains pays au sein desquels les minorités ethniques ne sont pas reconnues, les manuels ne les représentent pas. De même, les manuels ne représentent quasiment jamais d'enfants ou d'adultes en situation de handicap.

Une attention particulière devrait également être portée aux enseignants. Les enseignants agissent comme de véritables passeurs de savoirs, mais ils sont aussi imprégnés de leurs propres valeurs, représentations, voire de leurs propres préjugés et stéréotypes. Souvent placés dans une position qui impose le respect et la confiance des apprenants, ils influencent considérablement la perception des contenus enseignés.

C'est pourquoi il importe que les enseignants soient formés et adhèrent aux principes d'une éducation respectueuse des droits.

L'éducation aux droits humains fait partie intégrante de cette réforme des contenus. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'intégrer une matière "droits humains". Alors qu'une éducation de qualité ne peut faire l'impasse sur la connaissance des droits fonda-



mentaux, l'éducation aux droits humains va bien au-delà de la simple transmission de connaissances. L'école constitue un lieu idéal pour permettre aux enfants d'expérimenter leurs droits.

L'éducation à la citoyenneté est souvent considérée comme une "matière" annexe, une série d'idées générales, de principes énoncés dans la forme mais sans fond. Certes, il convient de permettre aux enfants de travailler sur les textes internationaux et de connaître leurs droits, et il n'est pas toujours facile de s'affranchir du cours magistral. Toutefois, en matière d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, il convient moins de dispenser un corpus, un programme, que de permettre aux enfants d'expérimenter leurs droits.

Il importe de travailler plus en profondeur sur les méthodes adéquates pour transmettre les valeurs et principes des droits humains. Un premier travail consiste à les "traduire" car leur conceptualisation d'une langue à une autre ne va pas forcément de soi. Par exemple, les concepts de dignité ou d'égalité ne trouvent pas toujours leurs traductions littérales dans toutes les langues. La traduction devient alors un défi supplémentaire, d'autant plus que les valeurs véhiculées représentent des idéaux plus que des réalités expérimentées au quotidien.

MÉTHODES ET PÉDAGOGIES

PARTANT DU PRINCIPE QUE L'ÉDUCATION n'a de sens que si les apprentissages sont adaptés et utiles au développement de l'individu qui pourra en tirer des bénéfices du point de vue de son épanouissement personnel, de son rôle social et économique, de sa

participation au développement de sa communauté et de son pays, la réflexion sur les pédagogies remet la qualité au cœur des processus d'apprentissage. Or, la relation qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves, entre le formateur et les apprenants, est l'un des espaces principaux au sein duquel peuvent s'expérimenter les droits humains. Les relations entre pairs en constituent un autre.

Une éducation respectueuse se doit de s'interroger sur les pédagogies utilisées. Ces pédagogies devraient respecter le droit d'expression des enfants, le droit d'opinion, ainsi que leur intégrité morale et physique, et encourager dans le même temps leur épanouissement et leur confiance en eux. Une éducation respectueuse des droits invite à privilégier des pratiques pédagogiques qui permettent à l'enfant de se construire en partant à la découverte de lui-même et de son environnement, dans un esprit de confiance totale. La valorisation de la personne dans le groupe et le respect sont des éléments essentiels d'épanouissement de cette personnalité en devenir.

Dans de nombreux pays, la relation pédagogique est traditionnellement basée sur une structure d'autorité hiérarchique. L'enseignant est celui détenant le savoir, tandis que les élèves, supposés n'en détenir aucun, doivent mémoriser et le cas échéant être capables de restituer ce qu'ils ont entendu sans nécessairement le comprendre.

L'éducation est ainsi souvent perçue par les élèves et apprenants comme quelque chose qui leur est donné, et non comme un processus dans lequel ils sont des participants actifs, valorisés, sujets de leurs propres savoirs et de leur construction.

Les enfants disposent pourtant d'un droit d'opinion, d'expression et de participation. A ce titre il est primordial de permettre leur implication, non seule-

ment dans la gestion de l'école et l'identification des contenus, mais aussi au quotidien, au plus près de l'objet, dans la gestion des relations maître-élèves. Comment imaginer acquérir des savoir-être et savoir-faire conformes aux principes des droits humains lorsque l'apprenant est en perpétuel porte-à-faux entre ce qui est dit et ce qui est pratiqué ? Les expériences vécues par les apprenants au sein de l'école ont un impact au moins aussi important sur l'éducation que les contenus enseignés. Contenus et méthodes en matière de droits humains sont très difficilement dissociables.

C'est par un mouvement continu de va-et-vient entre "savoirs théoriques" et "savoirs pratiques" que l'apprenant construit sa connaissance et fait son éducation. C'est pourquoi considérer l'apprenant comme un acteur et non comme le bénéficiaire de l'éducation amène à considérer de nouvelles approches pédagogiques basées sur la construction du savoir par l'acteur, seul ou en groupe. Ainsi que l'écrivait Piaget, « *une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité. La vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même* »³⁵.

Il n'y a pas de recette, le respect des principes est essentiel. Respect de la parole de l'enfant, respect de son intégrité physique et morale, valorisation, progrès et épanouissement versus réussite. Les formes et les méthodes peuvent ensuite varier selon les contextes, les situations, les moments.

Les "curricula cachés" sont l'ensemble des apprentissages réalisés par l'élève mais sans que les enseignants l'aient induit et même parfois à l'encontre de ce qu'ils désirent. Certaines pratiques qui semblent anodines de prime abord peuvent développer chez les élèves des comportements non souhaités. Certains apprendront à dissimuler leur ignorance, à s'inscrire dans une compétition les uns avec les au-

tres, à mépriser les faibles, etc. Ainsi selon l’OHCR ³⁶, dans “l’éducation aux Droits de l’Homme”, une attention particulière doit être attachée à la fois aux contenus mais aussi à la manière d’enseigner. L’enseignant doit montrer par ses gestes, ses paroles, ses attitudes, son attachement à une éducation respectueuse de l’enfant.

D’autre part, la prise de parole tient encore trop peu de place dans les processus pédagogiques. Elle a des avantages certains et s’avère efficace du point de vue des apprentissages réalisés, de l’éducation à la citoyenneté et du développement personnel et social de l’enfant. Les enfants gagnent à apprendre et à s’exprimer librement, à penser par eux-mêmes et à respecter les opinions et la parole d’autrui. Le peu de place réservée à la parole de l’enfant invite à s’interroger sur la liberté d’expression. L’école peut pourtant être un espace ouvert sur son environnement, un espace public et un lieu de débat.

Il importe de donner des responsabilités aux élèves, de les impliquer dans le fonctionnement, la gestion, les processus de contrôle, d’évaluation, de sanction, de définition des règles, etc. car les élèves sont des sujets de droits, des acteurs de l’école et de leur éducation. L’école se doit d’être un lieu de droit, où les règles sont établies collectivement, comme expérience fondatrice de liberté réciproque. On retrouve ici la notion de “respect mutuel” chère à Piaget.

Le psychologue américain Roger A. Hart distingue huit degrés de participation des enfants ³⁷. Il place en bas de l’échelle la manipulation consciente ou inconsciente par les adultes des enfants. Vient ensuite la participation des enfants en tant que “décoration”, et en troisième degré, leur participation “symbolique”. Dans ces trois premiers degrés, la participation des enfants n’est en réalité que simulée. A partir du quatrième degré, lorsque les enfants sont infor-

³⁵ Jean Piaget, *Où va l’éducation ?*, Paris, 1948.

³⁶ Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *ABC Teaching Human Rights, Practical Activities for Primary and Secondary School*, 2003.

³⁷ Roger A. Hart, *Children’s Participation : the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London, Earthscan and UNICEF, 1997.



© ANNE-EMMANUELLE THION



« On a imaginé un processus où les enfants se désignent des représentants qui participent aux débats sur les activités menées autour de l'école. [...] Au plan national, il s'agit de voir comment susciter une réflexion sur la participation des enfants dans la gestion de l'école. [...]

Les Gouvernements Scolaires devront s'intégrer au programme d'éducation civique par exemple en partenariat avec l'Assemblée nationale. Car l'école, au-delà de l'acquisition par l'enfant de compétences académiques, c'est aussi le respect des principes et des règles de la République et de la vie de groupe ».

Moctar Diallo, Responsable des Partenariats en Guinée, AEA

més sur les tenants et les aboutissants de l'action à laquelle ils prennent part, on peut considérer que la participation est réelle. Dans le cinquième degré, les enfants sont non seulement informés mais aussi consultés sur le déroulement de l'action. Au sixième niveau, les enfants sont associés au processus décisionnel de l'action initiée par les adultes. Le niveau sept regroupe les actions qui sont initiées et dirigées par les enfants. Enfin, Roger Hart place dans le plus haut degré de participation, celui qui, selon lui, est le plus intéressant, les actions qui sont initiées par les enfants mais dont le processus décisionnel est partagé avec les adultes.

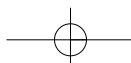
Les Gouvernements Scolaires développés avec Aide et Action notamment en Guinée tentent d'appréhender cette participation réelle des enfants à la vie de l'école. Les premiers gouvernements scolaires ont vu le jour en 1995 en Guinée à Fria, Telimele et Boffa. Actuellement, ce projet concerne en Guinée 4 540 enseignants, 215 000 élèves, 1 300 écoles et 99 communautés rurales de développement. Les Gouvernements Scolaires reposent sur la participation des enfants. Ces derniers exercent de vraies responsabilités et expérimentent au niveau d'une école le fonctionnement démocratique.

Le Gouvernement Scolaire est composé d'autant de "ministères" que les enfants ont identifié de domaines d'action. Les différents "candidats" font campagne et une assemblée scolaire élit les ministres. A l'école de Diamaguene par exemple, le ministre de l'éducation lutte contre l'absentéisme et les

retards et s'implique dans la gestion matérielle et financière de la bibliothèque. Le ministre de la solidarité gère un fonds pour les élèves les plus démunis. Le ministre de l'environnement organise le nettoyage et l'aménagement des parterres de fleurs et du jardin scolaire. Le ministre de la culture et des loisirs prévoit différentes manifestations pour financer les sorties pédagogiques.

Les enfants participent avec plaisir aux Gouvernements Scolaires et sont heureux d'aller à l'école. Ce qui les motive, c'est la possibilité de s'exprimer librement et de faire des propositions qui pourront influencer la vie de l'école. Ils ont un espace pour être écoutés et peuvent par exemple signaler les châtiments corporels dont ils seraient victimes.

Au Bénin, la réforme de l'éducation engagée depuis 2005 a permis de rénover les pratiques pédagogiques et les contenus de l'éducation. Cette réforme prône l'utilisation des pédagogies actives basées sur l'apprentissage de compétences et de savoir-faire. Concrètement, l'enseignant commence par analyser les connaissances des élèves sur un sujet donné avant de mener les activités d'apprentissage. Grâce à ce diagnostic, il est en mesure d'accorder au mieux la "leçon" et d'insister sur les points que les élèves maîtrisent plus difficilement. Enfin, il évalue les apprentissages en question et cherche avec les enfants comment employer ce nouvel apprentissage dans la vie quotidienne. Quatre semaines de formation complémentaires sont dispensées à tous les enseignants, y compris les enseignants communautaires,



ainsi qu'une journée de formation continue tous les 15 jours.

Un exemple concret de la mise en œuvre de cette réforme concerne l'école de Mondostchori au Bénin. Le projet porté par la communauté permet d'atteindre deux objectifs : assurer des ressources complémentaires pour l'école et mettre en place une pédagogie centrée sur le milieu. Eucalyptus, manguiers et maïs ont ainsi été plantés. La récolte de maïs est vendue sur les marchés, de même que le bois des manguiers et des eucalyptus qui sert pour les constructions. Les enseignants et les élèves profitent de ces cultures pour faire des mathématiques appliquées, des sciences, tandis que les parents viennent transmettre des éléments de technique agricole.

En République dominicaine, les Espaces pour Grandir accueillent 120 enfants par centre. Ces enfants vivent souvent en situation de grande pauvreté et ont parfois été victimes de trafic. Au sein des Espaces pour Grandir, les enfants se retrouvent autour de jeux, d'exercices d'expression corporelle, de travaux manuels.

Denmai 13 ans raconte : « *Je peux dire que l'Espace pour Grandir est un lieu où j'apprends des choses nouvelles et importantes pour la vie. J'ai appris à mieux m'exprimer, à partager avec mes camarades sans me battre. Avant d'être ici, je ne pouvais pas me retrouver avec eux sans une bagarre. Mais c'est fini !* ».

L'enseignement par les pairs (peer learning) et la coopération (cooperative learning) a montré son in-



© JULIE PUDLOWSKI

térêt dans les classes aux effectifs très nombreux, où les enseignants doivent s'adapter à des élèves d'âge et de niveaux variés. Il n'est pas non plus dénué d'intérêt dans les classes aux effectifs plus réduits. Il permet de mettre en valeur la coopération, la verbalisation d'un savoir par l'élève qui doit transmettre son savoir aux autres. Cette méthode favorise également le développement de l'autonomie dans l'apprentissage. L'enseignement par les pairs s'avère aussi particulièrement efficace en matière de prévention.

La pédagogie par projet permet de mettre en place un traitement coopératif des projets et d'acquérir le sens des responsabilités en les partageant. Les projets d'école évoqués précédemment, en impliquant les enfants dans la vie de l'école, favorisent l'expérimentation des droits humains et l'éducation à la citoyenneté. Le développement de la médiation entre élèves et de l'éducation à la gestion des conflits participe également à cet objectif.

Cette problématique touche tous les pays, au Sud et au Nord. En France, depuis 2007, Aide et Action a initié une action en partenariat avec la circonscription scolaire d'Ecouen³⁸ et l'association La Case visant à identifier les pratiques et expériences liant éducation et citoyenneté au sein des écoles de la circonscription. Partant du constat d'une persistance des inégalités et d'un renouvellement des formes d'exclusion, cette action vise à replacer la citoyenneté au cœur des projets éducatifs des écoles. Ainsi que l'explique Jean-Pierre Duchemin, Inspecteur de l'Éducation nationale dans le Val d'Oise, « *ce n'est pas vrai que les élèves disposent des mêmes ressources suivant la commune où ils habitent. Ce n'est pas vrai que tous les élèves sont accueillis de la même manière, ce n'est pas vrai qu'ils bénéficient de la même qualité d'éducation. Si nous voulons construire un monde plus solidaire c'est ici aussi qu'il faut accompagner les équipes, les élèves, les parents afin de les sensibiliser à ces questions* ».

Placer la citoyenneté au cœur des projets d'écoles implique de réfléchir à la place de l'enfant dans ses apprentissages ou encore à la manière dont la solidarité est abordée dans les écoles. C'est aussi repenser entièrement l'école en France, traditionnellement plutôt fermée sur son environnement, en établissant de nouvelles formes de mobilisation et de dialogue avec les familles et l'environnement.

Un pôle de ressources se met progressivement en place. Ce pôle fonctionne comme un centre de ressources largement ouvert. Son objectif est de promouvoir une éducation citoyenne, de faciliter le dialogue entre l'école, les familles et l'environnement éducatif plus globalement, et d'accompagner les équipes éducatives dans le développement de leur projet d'école. Un accompagnement à la demande est ainsi proposé pour soutenir l'animation pédagogique, former les enseignants, ou mettre à disposition les outils pertinents pour une éducation citoyenne.

Concernant les enseignants, le projet d'école impose un travail collectif et transversal. Il permet une formation continue et de proximité et accompagne les éducateurs dans l'expérimentation pédagogique et la confection locale de matériels didactiques. La gestion des classes multigrades, le soutien aux élèves en difficulté, etc. s'en trouvent alors améliorés.

La rédaction et l'utilisation de documents écrits, dans l'élaboration, le suivi et l'évaluation du projet comportent aussi un avantage en matière de valorisation de l'alphabétisation. Les projets d'école soutenus par Aide et Action en Guinée ont montré des résultats intéressants en termes d'amélioration de la lecture par exemple.

L'utilisation des pédagogies actives peut également contribuer de manière importante au développement d'une éducation respectueuse. C'est dans cette pers-

pective qu'Aide et Action a initié au Cambodge un partenariat avec l'Institut national de l'éducation visant à promouvoir l'utilisation des pédagogies actives.

La "Boîte à outils" a été développée avec l'ONG Mith Samlanh-Friends, en partenariat avec l'Institut national de l'éducation, et avec le soutien du Ministère français des Affaires étrangères. Cette initiative vise à proposer aux enseignants des écoles publiques et aux éducateurs du secteur non formel du niveau primaire, diverses activités pédagogiques, essentiellement basées sur les pédagogies actives, pour la gestion et l'animation de la classe.

La "Boîte à outils" est un recueil d'activités pédagogiques, incluant les domaines de l'éducation générale (mathématiques, langue, science) et d'autres domaines d'éducation nécessaires au développement, à la protection et au bien-être de l'enfant (éducation au VIH/SIDA, à l'hygiène, nutrition, droits des enfants). Ces activités pédagogiques sont toujours basées sur les exigences du système éducatif et l'intérêt de l'enfant.

Plusieurs types d'activités sont proposés. Par exemple, il est proposé, dans la catégorie des activités scientifiques d'observer la croissance du haricot. Pour cela, il est demandé aux enfants de choisir des graines et de les laisser dans l'eau pendant une nuit, puis de les planter dans des pots de terre, avec et sans engrais. Les enfants préparent les pots, arrosent les graines et les laissent au soleil. Puis, tous les deux ou trois jours, les enfants enlèvent une des graines pour l'observer, la dessiner et la mesurer. Ils comparent la croissance des haricots dans les différents pots et tentent d'expliquer les différences obtenues.

Cette simple activité apprend aux enfants à schématiser, en représentant les différentes étapes de la

³⁸ La circonscription scolaire d'Ecouen regroupe 36 écoles publiques réparties sur les communes de Bouqueval, d'Ecouen, d'Ezanville, du Mesnil-Aubry et de Villiers-le-Bel. La circonscription regroupe 5 500 élèves et un peu plus de 300 enseignants.



© AIDE ET ACTION

croissance. Ils apprennent également à repérer un problème, à l'exposer et à le résoudre au travers de la comparaison et de l'expérience.

Quinze activités pédagogiques de ce type sont ainsi proposées dans la "boîte à outils" : le jeu du labyrinthe des numéros (exercice d'addition et de soustraction), élaboration d'un journal, élection des représentants des élèves, etc.

La "Boîte à outils" est aujourd'hui disponible en khmer, en français, en anglais et en chinois. Elle a été approuvée par les autorités éducatives nationales et tirée à 6 000 exemplaires pour être diffusée auprès de 4 000 écoles primaires et centres éducatifs dans tout le pays. Elle a également été mise en ligne sur internet par les autorités éducatives cambodgiennes.

L'ensemble de ces pédagogies contribuent à améliorer les apprentissages des élèves mais participent aussi, dans le cadre de la Décennie 2001-2010 de promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, à faire en sorte que les institutions éducatives respectent davantage les droits des enfants.

Cet objectif suppose en effet de faire évoluer les comportements et les modes d'intervention auprès des enfants, notamment dans tous les lieux d'éducation, et dans cette perspective, la notion de discipline scolaire questionne.

16 pays ont interdit les punitions corporelles par des dispositions législatives nationales. De la Suède en 1979 à la Grèce en 2006, il s'agit essentiellement de pays européens. Devant le développement de plaintes déposées par des parents estimant que ces lois mettaient en péril leur liberté de mode d'éducation de leurs enfants, le Comité pour les Droits de l'Enfant a rappelé l'incompatibilité du châtiment corporel avec les exigences des droits humains.

Cette violence physique ne doit pas occulter la violence morale ou symbolique de l'école dans certains cas. La très grande majorité des enfants dans le monde sont confrontés à cette violence éducative ordinaire. Cette violence n'est quasiment jamais reconnue comme telle et cette absence de condamnation tend à faire penser aux enfants qu'elle est souhaitable et acceptable.

Or, comme le rappelle Eirick Prairat³⁹, les élèves ont des besoins à cet égard qui doivent être respectés. Il identifie ainsi les besoins de sécurité (le besoin de l'élève de se sentir protégé, de ne pas faire la part de moqueries de la part des autres élèves ou du personnel éducatif), d'appartenance (le fait que l'élève se reconnaisse comme membre d'un groupe), de reconnaissance (c'est-à-dire reconnaître l'élève comme un individu digne d'estime et de respect) et de pouvoir (l'élève doit avoir la possibilité de s'exprimer et de communiquer librement).

Or, les fondements même de nombreux systèmes éducatifs impliquent un jugement de valeur vis-à-vis des élèves. Si les apprentissages des élèves doivent être évalués, les enfants ne doivent pas l'être, tant il est vrai que lorsqu'il devient quotidien et ordinaire, le jugement de valeur est cruel pour les enfants.

Si la violence physique tend actuellement à faire l'objet de nombreuses campagnes de sensibilisation pour son interdiction dans les écoles, la violence morale n'est que peu abordée. Il est vrai que cette problématique touche directement au cœur des valeurs et des modes d'organisation de nos systèmes éducatifs. Et puisque la plupart des personnes travaillant à la planification de l'éducation sont censées être celles qui ont "réussi", cette question ne trouve parfois que peu d'écho parmi elles...

L'humiliation, la rivalité et la mise en concurrence des élèves, l'impuissance et l'intériorisation de la vio-

lence sont autant de facteurs en contradiction avec les droits humains et les principes d'une éducation de qualité et sur lesquels le Comité des Droits de l'Homme est régulièrement amené à se prononcer.

Le respect des droits humains suppose un développement des pédagogies centrées sur l'enfant et ses besoins, valorisant la coopération et l'écoute entre apprenants, permettant à chacun d'apprendre à son rythme selon ses moyens. Une attention plus grande et un soutien plus conséquents devraient être mobilisés pour permettre le développement de pédagogies nouvelles et promouvoir les innovations en la matière. ■

³⁹ *Eirick Prairat, Education, sanction, discipline, in Pratiques d'éducation non-violente : nouveaux apprentissages pour mettre la violence hors-jeu, sous la direction de Bernadette Bayada et Guy Boubault, Editions Charles Léopold Meyer, Paris, 2004.*



AGIR COMMENT ET POUR QUOI :
OU EN SOMMES-NOUS DE LA MISE
EN ŒUVRE D'UNE ÉDUCATION
RESPECTUEUSE DES DROITS ?

GRILLE DE LECTURE À L'INTENTION DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

Cette grille est construite à partir de notre propre lecture de nos actions sur le terrain en matière d'éducation et de droits humains. Elle propose d'analyser différemment

les politiques éducatives nationales et locales et les actions des différents acteurs en faveur de l'éducation, dans une mise en perspective avec les droits humains.

Conçue comme une première base de réflexion, elle ne prétend aucunement à l'exhaustivité, et le lecteur est invité à l'enrichir dans la partie "Autres commentaires".

54

THÈMES

ACTIVITÉS

NON EXISTANT
RUDIMENTAIRE
PERFECTIBLE
EFFECTIF

**ACCÈS DE TOUS
À L'ÉDUCATION**

1. Supprimer les obstacles de nature légale. (*âge limite d'inscription dépassé, exclusion en cas de grossesses ou de mariage, nationalité différente, ne pas avoir de certificat de naissance, etc.*)

2. Supprimer les obstacles de nature économique. (*frais de scolarité, frais indirects, contributions en nature, etc.*)

3. Favoriser la mise en place d'un dispositif d'identification des exclus. (*base de données, enquêtes auprès des ménages, statistiques, etc.*)

4. Favoriser les initiatives bénéficiant aux filles.
Ex : abolition des frais de scolarité pour les filles ; sensibilisation au genre ; sécuriser les trajets et les écoles ; clos d'enfants pour garder les jeunes enfants ; permettre aux filles enceintes/mères de rester à l'école ; etc.

5. Favoriser les initiatives bénéficiant aux enfants en situation de handicap
Ex : amélioration l'accessibilité et adapter l'aménagement des écoles, matériel pédagogique et les horaires adaptés, formation des enseignants, politiques inclusives, etc.

6. Permettre aux enfants malades / dont les familles sont malades / orphelins de continuer l'école.
Ex : soutien financier des familles, adaptation les rythmes scolaires, accès aux traitements, construction et aménagement de lieux de vie, etc.

7. Favoriser les initiatives bénéficiant aux enfants issus de minorités.
Ex : promotion des contenus et matériels adéquats, utilisation la langue maternelle, formation des enseignants aux problématiques culturelles et recrutement d'enseignants issus des minorités, promotion de la diversité culturelle, etc.

8. Garantir et favoriser l'accès à l'éducation des enfants de familles nomades.
Ex : adaptation les rythmes ; développement des écoles mobiles ; changements d'école régulier ; enseignement à distance ; etc.

9. Garantir et favoriser l'accès à l'éducation des enfants migrants.
Ex : développement et soutien des dispositifs transfrontaliers ; langue d'enseignement ; formation d'enseignants spécialisés ; pédagogies et matériels didactiques adaptés ; etc.

Autres expériences

L'ensemble des contributions peuvent être renvoyées à l'adresse suivante : 24h-education@aide-et-action.org
 Nous espérons ainsi pouvoir continuer cette réflexion au-delà

de ce rapport et développer avec d'autres des modes actifs de partage d'expérience.

THÈMES

ACTIVITÉS

NON EXISTANT
 RUDIMENTAIRE
 PERFECTIBLE
 EFFECTIF

55

PARTICIPATION EFFECTIVE DE TOUS LES ACTEURS

1. Soutenir les capacités d'initiative et d'innovation des écoles. *Ex : projets d'école, espaces d'échanges et de soutien, formation des directeurs d'établissements pour l'animation des écoles, etc.*

2. Développer des systèmes de gouvernance locaux et de renforcement de la participation de la société civile. *Ex : soutien à la participation collective à la prise de décision ; création des comités de gestion de l'école ; implication des acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'école ; appui aux associations de parents d'élèves ; etc.*

3. Soutenir et diffuser les initiatives locales au niveau régional et national. *Ex : appui à la mise en réseau ; diffusion les innovations ; identification des best practices ; mise à l'échelle les projets innovants ; le cas échéant intégration les établissements d'initiative locale au système public formel ; etc.*

4. Développer des dispositifs favorisant la participation des enfants.
Ex : participation aux comités de gestion de l'école ; organiser des gouvernements scolaires ; information des enfants sur leurs droits ; etc.

5. Développer des dispositifs favorisant la participation des parents.
Ex : interventions des parents dans les classes (savoirs locaux, histoire locale, savoirs productifs, etc.) ; comités de gestion ; gestion de la cantine scolaire ou participation à la construction et à l'entretien ; mise en place de programmes de renforcement des capacités ; création et/ou soutien aux associations de femmes et de mères de famille ; etc.

6. Développer des dispositifs garantissant la participation de l'Etat. *Ex : implication de l'Etat dès le début du projet ; implication des autorités administratives et/ou traditionnelles dans les comités de gestion, les projets d'école ; implication des services de santé et d'hygiène ; etc.*

7. Développer des dispositifs favorisant la participation des enseignants.
Ex : valorisation du statut ; amélioration des conditions de travail ; partenariat avec les centres de formation des enseignants, les associations et syndicats ; participation aux comités de gestion ; implication les enseignants dans les processus de prise de décision à tous les niveaux (local, régional, national) ; etc.

8. Favoriser les enquêtes qualitatives sur la perception que parents, enseignants, enfants, autorités ont de l'éducation.

Autres expériences



THÈMES

ACTIVITÉS

NON EXISTANT
RUDIMENTAIRE
PERFECTIBLE
EFFECTIF

**DES LIEUX SAINS,
SÉCURISÉS, ACCESSIBLES
ET ADAPTÉS**

1. Construire des infrastructures sûres et adaptées. *Ex : aménagement des abords de l'établissement (assèchement des terrains, digues, plantations, etc.) ; bâtiments adaptés à l'environnement local ; solidité, étanchéité, résistance aux intempéries et aux conditions météorologiques ; création d'espaces de jeux ; etc.*

2. Adapter les infrastructures aux élèves. *Ex : taille des classes et des bâtiments ; mise à disposition de mobilier et de matériel ; adaptation des constructions scolaires (taille des marches, hauteur des poignées, etc.) ; adaptation du mobilier scolaire ; etc.*

3. Promouvoir une alimentation saine. *Ex : cantines scolaires ou autres ; éducation à l'alimentation ; jardins scolaires ou poulailler ; etc.*

4. Promouvoir un espace sain. *Ex : accès à l'eau potable ; construction des latrines et des latrines séparées pour les filles ; intervention des systèmes de santé nationaux dans l'école ; passerelles entre les systèmes de santé et l'école ; dispositifs d'éducation à la santé et à l'hygiène à l'intention des enfants et des familles ; etc.*

5. Garantir l'accessibilité de l'école pour tous les publics. *Ex : amélioration de l'accessibilité de l'école (temps de trajet, accessible à pied, dispositifs de transports en commun ou d'accompagnement) ; sécurisation des trajets.*

6. Mettre en place des dispositifs spécifiques en cas d'urgence. *Ex : mise en place des dispositifs d'analyse des risques potentiels et des procédures d'urgence ; systèmes d'alerte ; programmes d'éducation à la gestion des risques ; éducation environnementale ; construction d'abris adaptés ; etc.*

Autres expériences

**DES CONTENUS
ÉDUCATIFS ADAPTÉS**

1. Dispenser un enseignement dans la langue maternelle des enfants pendant les premières années de la scolarisation. *Ex : formation des enseignants ; recrutement et affectation des enseignants issus de la communauté linguistique ; mise en place des dispositifs de traduction des manuels, livres et outils pédagogiques ; mise à disposition des livres et bibliothèques dans la langue locale ; etc.*

2. Intégrer les savoirs locaux dans les curricula nationaux. *Ex : identification des savoirs ; intégration des savoirs locaux dans les curricula ; aménagement du temps scolaire ; adaptation du matériel didactique et pédagogique ; formation des écoles normales ; etc.*



THÈMES

ACTIVITÉS

NON EXISTANT
RUDIMENTAIRE
PERFECTIBLE
EFFECTIF

57

**DES MÉTHODES ET
PÉDAGOGIES ADAPTÉES**

3. Promouvoir les droits humains dans les contenus de l'éducation.

Ex : information des apprenants sur leurs droits ; sensibilisation à l'équité de genre ; refonte des curricula ; réforme des manuels scolaires pour un contenu adapté ; etc.

Autres expériences

1. Soutenir le développement et l'utilisation de pédagogies qui placent l'enfant au cœur de son apprentissage. *Ex : pédagogies actives, participatives, par l'expression, etc. ; pédagogies expérientielles (méthode de la main à la pâte, utilisation des jardins scolaires, etc.) ; matériel didactique et pédagogique adapté (radio, manuels, livres, informatique, papier, tableau, etc.) ; adapter les pédagogies aux contenus enseignés ; favoriser la réflexion sur les pratiques et les comportements ; favoriser la participation de l'élève à son évaluation ; etc.*

2. Supprimer les châtimets corporels, les traitements dégradants, la discrimination et les violences aux enfants. *Ex : développement des activités pour modifier les pratiques ; mise en place collective des procédures de sanction ; développer des dispositifs pour identifier la ségrégation et les discriminations à l'école ; assurer l'égalité de traitement et d'attentes entre les filles et les garçons dans l'école*

3. Organiser le fonctionnement de l'école selon les principes des droits humains. *Ex : intégration des pratiques traditionnelles de prévention et de résolution des conflits ; activités sportives favorisant la cohésion ; élaboration collective des règles de fonctionnement ; etc.*

4. Soutenir le développement des projets d'école. *Ex : mise en réseau ; mise en place de centres de ressources pour les projets d'école ; animation locale et mobilisation sociale ; capitalisation des pratiques ; soutien au développement de l'autonomie des écoles ; etc.*

5. Formation des enseignants. *Ex : mise en lien des centres de formation et du terrain ; dispositifs de formation continue des enseignants ; formation aux méthodes actives ; échange de « bonnes pratiques » ; visites et observations ; formation continue dans les centres de formation ; dispositifs pour permettre aux enseignants sous-formés de devenir des enseignants professionnels ; etc.*

6. Faciliter les liens entre chercheurs et acteurs de la communauté éducative pour le développement de nouvelles pédagogies

Autres expériences

CONCLUSION

LE DROIT À L'ÉDUCATION EST UN DROIT FONDAMENTAL pour le développement des individus et des sociétés. Encore faut-il savoir de quelle éducation nous parlons.

Sur le terrain, chaque jour, nous sommes face aux contradictions des systèmes éducatifs qui prétendent former des citoyens solidaires et responsables mais qui dans le même temps ne respectent pas l'essentiel. Alors que leur objectif devrait être de permettre à chaque enfant de trouver sa place, d'inclure chaque individu, les systèmes d'éducation continuent de produire de la sélection et, au final, de l'exclusion.

Comment remédier à cette situation ? Comment soutenir les systèmes éducatifs dans la réalisation de leur mission ? Comment développer des analyses centrées sur les contenus et les principes, les attitudes et les valeurs ?

Les droits humains sont cités dans les préambules des Constitutions, sont inscrits au fronton des Etats, mais cela ne suffit pas. Les droits humains constituent une approche qui devrait être intégrée dans les politiques de planification de l'éducation. A chaque réforme ou mesure décidée, il faudrait s'interroger : en quoi cela respecte-t-il et contribue-t-il à promouvoir une éducation respectueuse ? Ainsi les droits humains pourraient constituer une grille d'analyse, un filtre permettant d'évaluer autrement les politiques éducatives.

Un système éducatif respectueux des droits humains doit permettre à chaque enfant d'y accéder

sans discrimination d'aucune sorte. La participation des familles est une condition sine qua non du droit des parents de choisir l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Par ailleurs, les écoles et divers lieux d'éducation doivent répondre aux exigences des droits humains : ils doivent être sûrs, sains et protégés et jouer un rôle moteur dans l'accession à d'autres droits humains.

Dans cette perspective, les contenus éducatifs devraient intégrer les savoirs locaux et promouvoir les langues maternelles, dans une double exigence de valorisation des savoirs endogènes et d'ouverture sur le monde. Les pédagogies et méthodes d'enseignement, ainsi que toutes les formes d'intervention auprès des enfants, doivent également contribuer à cet objectif en favorisant la parole et l'expression des enfants, leur participation et leur implication réelles dans les processus de décision, et en garantissant coopération et non-violence entre apprenants d'une part, entre apprenants et enseignants/formateurs d'autre part.

Le droit à l'éducation pour un enfant c'est ainsi le droit d'accéder à tous les moyens qui lui permettront de mieux comprendre le monde qui l'entoure, de choisir son avenir et de transformer sa société afin de participer à la réalisation des droits humains et in fine participer à leur écriture et leur réécriture permanentes.

Depuis plus de 25 ans, Aide et Action agit pour un monde dans lequel la dignité de chacun et de chacune est respectée. Nos engagements sont fondés sur les valeurs de liberté, de solidarité, de respect, d'équité et d'intégrité. C'est dans cette optique que nous ap-

puyons le développement des projets portés par les acteurs, pour la promotion d'une éducation ouverte sur le monde et les différentes cultures, facteur de paix et de diversité, de développement. En conséquence, les différentes pistes d'action identifiées dans ce rapport sont issues de longues années de pratique de terrain et de partenariat avec les acteurs locaux.

Ces pratiques peuvent et doivent, pour rester vivantes et actuelles, s'enrichir de celles des autres, afin de partager et de construire ensemble.

L'objet de ce rapport était de contribuer, modestement, à cette dynamique. Celle-ci ne doit pas s'arrêter. Nous ne serons jamais de trop pour continuer de faire avancer la cause de l'éducation. Ce rapport, et ceux qui suivront, sont, nous l'espérons, la première pierre d'un mouvement plus large qui sera capable de mobiliser des acteurs de plus en plus nombreux.

Pour contribuer ensemble à faire en sorte que l'éducation change le monde. ■

