

## Les Principes de l'ONG danoise Réseau Éducation Dix notes pour inspirer la réflexion sur l'aide au développement dans le domaine de l'éducation

### Que représentent ces notes ? Comment les utiliser ?

Dans ces notes, constituées de courts documents de 4 pages (format A4), le Réseau Éducation présente les éléments principaux ayant trait à l'élaboration et au suivi de programmes éducatifs dans les pays du Sud, et donne une approche de ce que signifie la qualité dans l'éducation.

Ces notes ont été rédigées par les membres du groupe de travail « Apprentissage et Développement » du Réseau Éducation dans le cadre d'un processus collectif. Les membres de ce groupe de travail ont ainsi choisi le thème et le contenu de chaque note en se fondant sur les connaissances et les expériences personnelles de chacun, acquises au sein de son organisation. Par ailleurs, ces notes s'inspirent aussi de conférences et d'ateliers organisés par le réseau. Il convient cependant de souligner que ces documents ne sont pas le fruit de recherches scientifiques et qu'ils ne constituent pas non plus des guides de mise en pratique. Ils donnent plutôt un certain nombre de messages fondés sur l'expérience et précisant les pratiques efficaces s'agissant d'actions de promotion de l'éducation dans les pays en développement. Outre les recommandations qu'elles comportent quant à la mise en oeuvre d'actions, la plupart de ces Notes comportent également une réflexion sur les dilemmes et les défis à relever dans les différents sujets abordés.

Ces Notes sont destinées aux ONG des pays du Nord et du Sud responsables de programmes éducatifs ou de projets dans lesquels la formation joue un rôle primordial. Il est possible, lorsque cela semble pertinent, de les utiliser directement comme check-list ou de suivre leurs recommandations lors d'interventions dans les différents domaines concernés. Elles peuvent dans d'autres cas constituer un point de départ pour engager le dialogue et faciliter la compréhension mutuelle entre les parties (par exemple entre une ONG du Nord et une ONG du Sud) sur un ou plusieurs sujets devant faire l'objet de leur coopération. Enfin, ces notes peuvent contribuer au processus de formation ou de discussion au sein même de chaque organisation concernée. Autrement dit, ces notes visent à fournir un outil flexible, qu'il est *possible* d'utiliser directement, mais leur contenu présente aussi l'avantage de pouvoir être adapté pour répondre aux besoins et aux spécificités de formes diverses d'organisation, de coopération et de projets.

Ces Notes existent en danois, en anglais, en espagnol, en portugais et en français. Il est possible de les télécharger sur le site [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk). Toute proposition de modification ou d'amélioration des présentes notes est la bienvenue. Nous espérons également que vous voudrez bien nous faire part des expériences que vous tirez de l'utilisation de ces notes dans la pratique.

### Qu'est-ce que le Réseau Éducation ?

Le Réseau Éducation a pour objectif de renforcer les capacités professionnelles des ONG intervenant dans le domaine de l'éducation, de recueillir et de diffuser des expériences

professionnelles faites dans ce domaine, de permettre la coordination de ces expériences et de contribuer au débat sur la politique d'aide dans les domaines de l'éducation et du développement.

Le Réseau Éducation est né en 2000 de la fusion d'un ensemble d'ONG ayant la volonté de renforcer l'aide fournie par les ONG danoises dans le domaine de l'éducation. Depuis 2004, le réseau organise en son sein diverses activités financées par Danida, et plus de 30 organisations en sont aujourd'hui membres. Les activités du réseau, consacrées aux différents thèmes liés à l'éducation, sont multiples : réunions conviviales après le travail, ateliers, conférences, études et publications. Les débats que nous organisons nous permettent de discuter de l'aide danoise fournie dans le domaine de l'éducation. Notre réseau dispose également de plusieurs groupes thématiques qui permettent la discussion, le partage d'informations et l'échange d'expériences entre les différentes organisations membres. Ces groupes de travail se réunissent environ une fois par mois et sont ouverts à tous les membres du réseau, aussi bien au personnel permanent qu'aux volontaires.

Pour en savoir plus, consultez notre site Internet: [www.uddannelsenetvaerket.dk](http://www.uddannelsenetvaerket.dk)

## **Sommaire**

### **1. La supervision des enseignants**

Cette note présente une méthode visant, par l'observation et la réflexion en commun, à développer les pratiques professionnelles des enseignants. Il s'agit donc d'une méthode de supervision qui se distingue totalement de la méthode de supervision autoritaire et culpabilisante que de nombreux enseignants des pays du Sud connaissent bien.

### **2. La qualité de l'éducation**

Les praticiens, tout comme les chercheurs, ont eu du mal à préciser ce qu'implique la qualité en matière d'éducation. Cette note propose divers thèmes de discussion à ce sujet.

### **3. Genres et éducation**

Cette note explique les raisons pour lesquelles l'égalité entre les sexes est, en matière d'éducation, très importante, et pourquoi cette égalité n'est pas encore atteinte. Diverses mesures sont proposées, susceptibles de soutenir le processus d'amélioration de l'égalité entre les genres.

### **4. Enseignement dans la langue maternelle et enseignement bilingue**

Cette note décrit et précise les avantages et les inconvénients des différentes approches possibles en matière d'enseignement dans la langue maternelle et d'enseignement bilingue, dans des sociétés comprenant plusieurs cultures et plusieurs groupes de population. Cette note présente des recommandations tant politiques que pédagogiques.

### **5. Le concept de *Meilleures Pratiques* dans l'éducation**

Cette note présente, d'une part les différentes définitions du concept de *meilleure pratique* et, d'autre part, les incidences de chaque définition dans la mise en pratique du concept dans le domaine de l'éducation. Elle précise également l'utilisation possible du concept dans des projets éducatifs concrets.

### **6. Plaidoyer en faveur de l'éducation**

Cette note présente une approche du plaidoyer en faveur de l'éducation fondée sur les droits de l'homme et propose des mesures pratiques à prendre sur les plans local, national et international ainsi que des méthodes d'évaluation des actions de plaidoyer.

### **7. Programmes éducatifs et durabilité**

Cette note précise les aspects du développement durable dans le domaine financier, organisationnel et socio-politique en donnant des exemples issus du monde éducatif. La présente note attire en outre l'attention sur les défis existant dans ces domaines.

### **8. Alphabétisation**

Cette note présente un ensemble d'approches et d'exemples concrets concernant l'alphabétisation des adultes et des jeunes et attire l'attention sur une série de questions qu'il convient de se poser lors de l'élaboration de programmes d'alphabétisation.

### **9. Formation technique/professionnelle et développement des compétences**

Cette note donne une définition de ce large domaine et présente un certain nombre de suggestions pour l'élaboration de programmes visant à promouvoir les compétences techniques/professionnelles nécessaires pour développer l'emploi des jeunes et des adultes.

### **10. Volontariat dans le domaine de l'éducation**

Cette note présente divers angles d'approche du volontariat et de la coopération avec le Sud en matière d'éducation. Elle souligne aussi les défis de telles missions et les solutions possibles au regard des attentes très diverses que suscite le volontariat.

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 1:

#### La supervision des enseignants

#### Définition

La supervision est une méthode/un outil destiné au développement des pratiques professionnelles des enseignants. Elle consiste à avoir un observateur qui étudie l'enseignement proféré par un enseignant, son observation étant suivie d'un retour d'information/d'une réflexion en commun.

L'objectif de la supervision est d'améliorer la qualité et l'effectivité de l'enseignement qui est donné, tant dans les écoles classiques que dans les autres types d'écoles, et la méthode peut être utilisée aussi bien pour les enseignants ayant reçu une formation que pour les autres.

#### Modèles de supervision

Dans les pays en développement, il advient souvent que l'enseignement ne corresponde pas au niveau de qualité et d'effectivité souhaité par les parents, les élèves, les enseignants et les autorités. La supervision permet en particulier d'observer chaque enseignant et de mettre en lumière ses compétences professionnelles, pédagogiques et personnelles. Ces trois catégories de compétences ne sont pas statiques ; elles peuvent être développées et renforcées au cours du temps.

On distingue différents modèles de supervision :

##### 1. Le contrôle des compétences professionnelles et pédagogiques

La supervision est, dans sa forme la plus simple, un outil de contrôle. Cette forme de supervision est souvent utilisée par les autorités et par les organisations donatrices dans le but de vérifier si l'école et les enseignants atteignent les buts qui sont, par exemple, décrits dans les plans d'éducation. Autrement dit, il s'agit de contrôler si l'enseignant effectue son travail de manière satisfaisante. A ces fins, on utilise souvent des schémas standardisés, sur lesquels le superviseur note comment l'enseignant se comporte dans un grand nombre de domaines. Dans ce modèle, les caractéristiques de la supervision sont les suivantes : conseil critique basé sur les manques, mettant l'accent sur ce qui doit être amélioré, et indiquant la méthode à suivre. Les changements éventuels de pratique de l'enseignant sont en effet rarement la conséquence de ses propres réflexions.

##### 2. Le développement des compétences professionnelles et pédagogiques

La supervision peut être plus orientée vers le développement des compétences pédagogiques de l'enseignant. Le superviseur observera l'enseignant et lui fera part de ses commentaires et de ses conseils, en lui donnant éventuellement des recommandations sur la manière dont il doit agir à l'avenir, basées si opportun sur un accord et des plans d'action. Ceci peut aussi être complété par une imitation pédagogique, dans laquelle l'enseignant qui observe l'enseignement d'autres enseignants ou du superviseur peut identifier les approches pertinentes et utilisables et essayer lui-même de les utiliser. Dans toute évaluation, il est important que celui qui est évalué puisse recevoir un retour d'information – qu'il s'agisse d'une simple information, d'un conseil ou de recommandation – donné oralement ou par écrit. De tels retours d'information peuvent être donnés sans que l'enseignant concerné ait la possibilité de poser des questions ou de discuter le contenu de ce retour, mais on peut également envisager d'impliquer activement l'enseignant concerné tant dans

la description et l'évaluation des observations que dans la formulation des recommandations visant à un changement de comportement et décrivant les mesures nécessaires. Cette forme de supervision peut jouer un rôle positif dans l'utilisation par l'enseignant des méthodes d'enseignement, mais il est rare qu'elle puisse aider à combler les lacunes éventuelles de l'enseignant tant en termes de connaissances professionnelles que de savoir. Ici, l'enseignant a plutôt besoin d'une formation complémentaire/de cours.

### 3. La supervision comme moyen de réflexion et de développement personnel

Cette forme de supervision doit, au moyen de questions et d'entretiens, conduire l'enseignant à réfléchir sur son enseignement et à le conceptualiser. Il est important que le superviseur et l'enseignant trouvent un langage commun, des mots et des concepts qui puissent décrire l'enseignement observé et permettent d'en discuter. L'enseignant devra apprendre à avoir une attitude critique vis-à-vis de son propre enseignement et à oser s'exprimer, y compris sur ses propres erreurs et lacunes ; on peut espérer que cela aura pour résultat de lui permettre de trouver une meilleure manière de procéder, avec l'aide éventuelle du superviseur. Le superviseur ne doit pas dire à l'enseignant ce qu'est un « bon enseignement » ; il ne doit pas non plus l'orienter vers un modèle d'enseignement donné. Autrement dit, cette forme de supervision doit conduire l'enseignant à se remettre en question, de telle sorte qu'il ou elle n'agisse pas par routine ou, ce qui est encore pire, qu'il ne donne pas l'impression de venir au travail uniquement pour avoir un salaire. Au contraire, l'enseignant devra se sentir responsable de ce qui se passe en classe. L'entretien avec le superviseur doit aboutir à ce que l'enseignant soit capable de justifier les fondements de son enseignement, tant en ce qui concerne le *quoi*, que le *comment* et le *pourquoi*, de telle sorte que les élèves n'aient plus à demander : « *Pourquoi devons-nous faire cela ?* » La bonne supervision, qui vise en somme à conduire l'enseignant à réfléchir à ses propres pratiques, doit grâce à sa forme non coercitive renforcer la confiance en soi de l'enseignant (« *Le superviseur entend ce que je dis, et crois que je sais faire !* »). Sur le plan de la méthode, cet entretien non directif – au lieu de faire appel aux commentaires répétés du superviseur – sera basé sur les questions que posera celui-ci : Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans votre enseignement ? – Et pourquoi donc ? – Où est-ce que cela n'a pas si bien fonctionné ? – Pourquoi ? – Auriez-vous pu faire autrement ?

### 4. Supervision en groupes

La supervision peut être basée sur un groupe d'enseignants ou sur l'ensemble du corps enseignant d'une école. Un enseignant peut par exemple être intégré à une équipe d'enseignants ou être responsable de l'offre globale d'enseignement de l'école. La supervision peut avoir lieu au sein d'un groupe d'enseignants sur une certaine période, pendant laquelle le superviseur a un rôle d'aide à la réflexion et à l'apprentissage en commun. On peut apprendre aux enseignants y participant à se superviser mutuellement, ce qui peut présenter un avantage, dans la mesure où ils se trouvent ainsi *sur un pied d'égalité*. Quand un enseignant assiste à l'enseignement donné par d'autres enseignants, il ou elle aura peut-être l'opportunité d'identifier des méthodes d'enseignement pertinentes et utilisables et pourra essayer de les utiliser lui-même. Suivre l'enseignement donné par un autre peut souvent ouvrir les yeux de l'enseignant concerné et contribuer à l'autoévaluation, à la discussion et peut-être à l'imitation.

## **Sujets de réflexion**

Qu'est-ce qu'une bonne pratique? La supervision peut contribuer à soutenir et à développer les compétences de l'enseignant, à la fois sur le plan de la méthode et sur le plan du contenu même de l'enseignement. Cependant, le but est aussi, selon nous, de soutenir l'enseignant pour qu'il devienne un praticien apte à la réflexion, car un tel type d'enseignant est une condition (mais pas une garantie) pour que l'enseignement soit, à la fois dans son contenu et sa méthode, source de

transformation, et non uniquement reproduction de l'existant. La condition préalable à une supervision de ce type est la formation/avec stage pratique approfondie des superviseurs pour qu'ils apprennent à réaliser une supervision qui ne soit pas seulement appréhendée comme un contrôle mais qui incite plutôt l'enseignant à réfléchir à sa propre pratique, et à terme permette à l'enseignant d'utiliser cette réflexion dans son travail quotidien (tel que décrit ci-dessus dans le modèle 3 : *Supervision pour la réflexion et le développement personnel* et dans le modèle 4 : *Supervision en groupes*).

Les ONG du Nord ont souvent leur propre vision de l'enseignement qui, selon elles, serait destiné à stimuler les élèves vers l'autonomie et la pensée critique, et à développer leur capacité à participer à un dialogue démocratique, etc. Le modèle 3 ci-dessus, en particulier, vise aussi à rendre l'enseignant autonome, apte à l'autoréflexion, et capable de prendre des initiatives visant à établir un enseignement correspondant aux besoins des élèves. Dans des cultures où le respect de la tradition et la loyauté envers les autorités sont dominants, une telle méthode touche aux valeurs fondamentales de l'enseignant et le changement qu'elle suscite sera donc un procès long et compliqué.

Un autre défi réside dans le fait que la manière dont l'enseignant ressent le poids des responsabilités et de la pression exercées par ces lignes directrices peut limiter le développement de la qualité de l'enseignement. Il est possible que ces lignes directrices et les conditions matérielles soient si strictes qu'elles nécessitent des changements à d'autres niveaux. Il serait ici opportun que les ONG du Nord, en partenariat avec leurs partenaires du Sud, essayent d'avoir une influence plus large sur la politique d'éducation elle-même.

### **Bases théoriques**

- Le point de départ de la supervision conformément au modèle 3 est une compréhension de l'apprentissage basée notamment sur les théories de John Dewey, Paolo Freire et David Kolb.
- La manière d'introduire la réflexion dans la supervision présentée dans le modèle 3 est basée sur des théoriciens tels que Donald Schön, Peter Jarvis et Jack Mezirow.

### **Lectures complémentaires**

- Wahlgren, Høyrup, Pedersen & Rattleff (red): *Refleksion og læring*, Samfundslitteratur 2002.
- Schön, Donald: *Den reflekterende praktiker*, KLIM, 1983.
- Illeris, Knud: *Læring*, Roskilde Universitetsforlag 2006.
- Jarvis, Peter: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge 2006.
- Mezirow, Jack: *Learning as Transformation*, Jossey-Bass 2000.

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsenetvaerket.dk](http://www.uddannelsenetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*



## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n°2 :

#### La qualité dans l'éducation

#### Qu'entend-on par qualité?

Atteindre la qualité, n'est-ce pas un objectif vers lequel tout le monde tend ? Si, bien sûr. Mais la *qualité* n'est pas une notion facile à appréhender, mesurer ou évaluer – toute quantification en la matière étant difficile – et pourtant, nous avons tous une idée de ce qu'elle représente. Le concept de « *qualité dans l'enseignement* » est un concept encore plus difficile à définir. Une minorité tente de le définir en s'inspirant de la chercheuse Eva Johannessen qui, dans ses nombreuses études théoriques, a analysé un grand nombre de rapports provenant de pays très divers. Certains s'efforcent de trouver une définition universelle et objective. D'autres enfin préfèrent regarder les liens qui existent entre la qualité et la réalité d'une salle de classe. Dans tous les cas, celui qui définit ce qu'est un « *bon enseignement* » s'inspire d'une théorie sous-jacente ou de l'idée qu'il se fait de la qualité de l'enseignement.

#### Enseignement et apprentissage – notre vision

L'enseignement est ce que l'enseignant donne, sans être cependant certain que les apprenants apprennent quelque chose. Une part importante de ce qui est enseigné ne produit aucun apprentissage, et de la même manière, une part importante de l'apprentissage a lieu en dehors de tout enseignement et du cadre scholastique traditionnel. La présente note s'inspire cependant en priorité de l'éducation classique. On n'obtient en effet pas un enseignement de qualité à coup d'astuces ou de méthodes inspirées de l'air du temps. Si l'on veut donner du sens à cette notion de « *qualité de l'enseignement* », il faut se fonder sur l'idée que l'enseignement est un acte intentionnel, à savoir qu'il repose sur des objectifs clairs. De la même manière, le maître doit enseigner une *matière*, un contenu d'apprentissage permettant aux apprenants d'améliorer leurs connaissances ou leur compétences. L'apprentissage est lié aux actions de l'apprenant et doit aboutir à un nouveau comportement ou à de nouvelles compétences qui n'existaient pas avant le début de la période d'apprentissage. On peut définir ce que l'apprenant a appris en trois catégories :

- Le contenu matériel, c'est-à-dire le savoir, les connaissances, le jugement, la compréhension
- Le contenu formel, c'est-à-dire les compétences, la méthodologie, les modes d'apprentissage
- Le contenu éthique, c'est-à-dire la manière de se comporter vis-à-vis du contenu de l'enseignement, et l'attitude à l'égard d'autrui et de la vie en général.

Une des premières qualités de l'enseignant qui souhaite enseigner doit donc être sa capacité à formuler le « *Quoi, Comment et Pourquoi* » de son enseignement. Quels sont les éléments que les élèves devront être capables de faire, de comprendre, d'espérer ? Quelle est la méthode qui convient le mieux pour qu'ils puissent apprendre cela ? Pourquoi est-ce nécessaire qu'ils apprennent cela ? L'enseignement et l'apprentissage doivent avoir du sens tant pour les enseignants que pour les apprenants, afin qu'aucun de ces derniers n'ait à demander : « *Pourquoi donc devons-nous apprendre cela ?* ». Pour que l'apprenant ait une attitude positive vis-à-vis de l'enseignement, il est essentiel qu'il comprenne la raison et l'objectif de sa situation d'apprenant. Une telle

compréhension est donc un préalable à la qualité de tout enseignement. Ainsi, une première tentative de définition ou d'approche de la « *qualité de l'enseignement* » pourrait être la suivante : « On peut parler de qualité de l'enseignement/de l'apprentissage lorsque les apprenants ont appris ce qui avait été défini comme étant le but de la formation ».

### **Conditions cadres de l'enseignement**

Une analyse plus détaillée de la *qualité de l'enseignement* doit s'attacher à étudier la multiplicité de facteurs qui influencent un cursus, que l'on qualifie souvent de *Conditions cadres de l'enseignement*. Nous avons souvent tendance à penser que ces conditions cadres influent sur les performances des apprenants, et en l'absence de critères de référence mieux adaptés, nous utilisons souvent le niveau de réalisation de ces conditions cadres idéales pour mesurer la qualité. Nous sommes ainsi *persuadés* que l'enseignement qui a lieu dans un local bien équipé est sûrement de meilleure qualité que celui ayant lieu sous un arbre. De la même manière, nous sommes certains que les classes comprenant un petit nombre d'élèves ont de meilleurs résultats que les classes surchargées, etc, etc. Cependant, il n'existe aucune étude démontrant l'existence d'un lien, direct ou indirect, entre les conditions cadres et la qualité de l'enseignement. En réalité, les relations existant entre l'input (*les conditions cadres*) et l'output (*les performances des apprenants*) se révèlent être d'une extrême complexité. Une évaluation sérieuse de la qualité de l'enseignement doit par conséquent reposer sur une analyse plus approfondie de l'ensemble constitué à la fois par l'input, les activités et l'output (selon Johannesen). Il convient par ailleurs de souligner que, même dans les cas où nous nous contentons de mesurer la qualité en nous basant sur le niveau de réalisation des conditions cadres, nous devons être conscients du fait que celles-ci ne sont pas homogènes et qu'elles varient en fonction de l'époque, du lieu, des cultures, des conditions de vie, de la situation économique, etc. Les différences sont si grandes entre les différentes ressources humaines et matérielles qu'il ne semble pas possible de donner une définition de la *qualité de l'enseignement* ayant une valeur universelle.

### **Qualité et pertinence de l'enseignement**

Dans de nombreuses régions du monde, on déplore le fait que les buts et le contenu de l'enseignement reposent sur des habitudes et sur des traditions anciennes et ne sont de ce fait aucunement adaptés aux besoins des apprenants et de la société. La pertinence de l'enseignement ne consiste pas seulement à considérer que les programmes d'enseignement et leur contenu doivent contribuer à améliorer « la qualité de la vie », tant pour chaque individu que pour la communauté/la société. Un enseignement pertinent doit aussi s'assurer que le processus d'apprentissage tient suffisamment compte de l'expérience des apprenants, de leurs problèmes, de leurs centres d'intérêt et que l'on utilise une langue compréhensible pour l'élève ; enfin, que l'enseignant est aidé dans son effort pour *tirer vers le haut* globalement le niveau d'expérience et de connaissances des élèves.

Et si l'on voulait exprimer une vision de pays du Nord, on pourrait aussi ajouter qu'il est important que les élèves apprennent à voir les relations entre les choses, leur signification et ce qui structure la réalité. Ils doivent aussi apprendre à interroger la réalité de manière critique et à procéder à une analyse qui leur permette d'acquérir une conscience politique et la capacité à être actif dans une société démocratique.

### **Influence de la qualité sur l'accès à l'école pour tous et le rôle des parents**

La qualité a aussi une influence primordiale sur la décision que prennent ou non les parents d'inscrire leurs enfants à l'école ainsi que sur l'assiduité des élèves. Pour donner aux enfants l'envie d'aller à l'école et de ne pas décrocher – cela concerne aussi les enfants pauvres – il faut avoir des enseignants motivés et professionnels, des ressources/livres scolaires accessibles et des

services suffisants dans l'école pour que les élèves se sentent en sécurité et ne soient pas malades. Mais la conception qu'ont les parents de la qualité ne correspond pas toujours aux conditions nécessaires pour obtenir des résultats positifs d'un enseignement. Par exemple, il peut arriver qu'une majorité de parents considèrent l'enseignement comme une soumission à une autorité et jugent que cela est un signe de qualité. Une modification apportée dans ce domaine pour améliorer le niveau de qualité peut par conséquent se heurter à la résistance des parents. Pour s'assurer que les enfants, en particulier les filles, ne quittent pas l'école, il est primordial de pouvoir disposer d'installations sanitaires satisfaisantes, de veiller à ce que les élèves filles ne puissent pas être victimes de violences ou se sentir discriminées en raison du comportement de leurs professeurs ou du contenu des livres scolaires.

### **Qualité des enseignants**

Une idée très répandue consiste à affirmer qu'un enseignant qui a reçu une bonne formation, et qui dispose d'un bon salaire, est aussi capable de fournir l'enseignement le plus efficace. Diverses études ont cependant montré qu'il était difficile de confirmer une telle opinion, tant il est vrai que la qualité de la formation reçue par l'enseignant lui-même joue aussi un rôle décisif. La formation des enseignants souffre dans certains pays d'un ensemble de lacunes qui prouve que la relation entre théorie et pratique est en réalité très ténue, et que le système éducatif ne forme donc pas ses enseignants d'une manière qui leur permettrait de surmonter les difficultés les plus fréquentes auxquelles ils seront confrontés dans leur parcours. Par ailleurs, il n'existe aucun suivi des enseignants stagiaires et les cours de perfectionnement n'ont aucun lien avec le travail effectué par l'enseignant au quotidien. Un enseignement de qualité implique une formation des enseignants de qualité.

### **Qualité des méthodes d'enseignement**

Il n'est pas non plus facile de démontrer que certains modes d'apprentissage donnent de meilleurs résultats que d'autres. Hilbert Meyer, chercheur dans le domaine de l'éducation, se fondant sur des études internationales empiriques, a défini huit critères caractérisant un enseignement de qualité. Ces critères doivent pouvoir s'appliquer (par conséquent, être traduits par des mesures concrètes) et les élèves comme les enseignants doivent les promouvoir comme outils destinés à analyser les différentes formes d'enseignement. Ces critères sont valables pour toutes les matières et se définissent comme suit : structuration de l'enseignement, part importante du temps d'apprentissage réel, environnement favorable à l'apprentissage, clarté des contenus, communication qui éduque au jugement critique, diversité des approches, prise en compte des cas individuels et développement de l'intelligence.

### **Mesure et évaluation de la qualité**

Le fait que les élèves obtiennent de bonnes notes est-il un signe de la qualité de l'enseignement ? Il convient sur ce point de distinguer évaluation interne et évaluation externe. L'évaluation interne (ou évaluation formative) analyse les progrès que chaque élève considéré individuellement réalise et a pour objectif exclusif de stimuler l'apprentissage. L'évaluation externe vise un objectif tout différent, dans la mesure où il s'agit, à un moment donné, de classer les élèves en fonction de leurs connaissances. Lorsque l'accent est mis sur l'évaluation externe, cela a pour conséquence d'orienter l'enseignement en vue de l'examen et des exigences que sa préparation implique, au détriment de l'apprentissage des matières enseignées normalement. Cela pose problème, car l'examen ne constitue qu'une petite partie du programme éducatif et il est rare qu'il permette de contrôler l'ensemble du contenu enseigné. C'est pourquoi un enseignement exclusivement axé sur la préparation de l'examen avec un esprit polarisé sur la réussite des élèves à cet examen, aura souvent tendance à privilégier des faits précis. Il n'est plus qu'un simple instrument permettant aux élèves,

non pas de progresser sur le chemin de la connaissance, mais uniquement de réussir leur examen. Si l'examen exige, par exemple, un apprentissage basé sur la mémoire, il n'est pas facile d'orienter l'enseignement sur les processus et sur les participants, car en dernière analyse, les élèves mettront toute leur énergie pour réussir l'examen au lieu de se consacrer à l'analyse, à la réflexion et à la pensée critique. Une formation des enseignants visant à donner un enseignement orienté vers les apprenants et le développement de matériels pédagogiques centrés sur l'apprenant ne sert à rien si l'examen ne reflète pas l'objectif poursuivi par l'enseignement donné. C'est pourquoi il est important d'agir au niveau politique, afin de s'assurer que les systèmes d'examens suivent les réformes de l'éducation, lesquelles sont quant à elles souvent progressistes. Pour améliorer l'enseignement, il est essentiel de pouvoir disposer de procédures de mesure et d'amélioration de la qualité et que ces mesures portent sur l'enseignement concerné. Les notes constituent évidemment un résultat mesurable de l'apprentissage, c'est la mesure d'un output. D'autres indicateurs de résultats pourraient être définis par les décrochages, la dimension du programme ou d'autres éléments de ce type. La mesure de la qualité d'un parcours éducatif comporte d'autres résultats tout aussi importants qu'il est difficile de quantifier, comme par exemple la motivation des participants, la détermination et la capacité de l'élève à utiliser ce qu'il a appris, l'intérêt pour la société, etc. Mais il est difficile, d'une part de quantifier des notions si complexes, d'autre part d'attribuer les résultats obtenus à un enseignement précis. Il est souvent nécessaire d'avoir recours à des méthodes d'analyse qualitatives, par exemple en réalisant des interviews avec les participants.

### **Quels sont les facteurs permettant d'améliorer la qualité? Résumé**

Eva Johannessen, résumant les résultats de ses recherches, fait le constat suivant sur l'efficacité de l'école :

- Les enseignants ayant reçu une formation sont meilleurs.
- La taille de la classe (dans certaines limites) n'a qu'une importance mineure.
- Les matériels pédagogiques sont, d'un point de vue économique, l'élément le plus efficace pour améliorer la qualité.
- L'apprentissage est optimal si, les premières années, l'enseignement est donné dans la langue maternelle de l'apprenant.
- De beaux bâtiments et de belles installations n'ont que peu d'influence sur la qualité.
- L'examen est considéré comme un moyen valable de gérer la qualité de l'école.
- Des enfants en bonne santé et qui mangent à leur faim apprennent mieux.
- La durée de l'apprentissage est importante pour arriver à un résultat optimal.
- La qualité dépend du sérieux et du sens des responsabilités des responsables.

Toute définition de la qualité de l'enseignement doit être locale, telle est la conclusion de cette présentation. Mais ce document fait aussi apparaître un certain nombre de critères inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage qui semblent, dans nos cultures, avoir des effets si :

- l'ensemble du parcours éducatif se déroule en ayant du sens aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant ;
- le contenu de l'enseignement est structuré, et constitue un tout logique et cohérent ;
- l'apprentissage est agréable et positif (et il n'y a rien à craindre) ;
- le contenu et la méthode sont adaptés aux capacités de l'élève ;
- l'enseignant a confiance dans les capacités des apprenants ;
- les élèves sont des apprenants actifs et non des auditeurs passifs ;
- l'enseignant connaît son métier et est particulièrement bien préparé ;
- l'enseignant est passionné par sa mission ;
- l'enseignant est attentif à chaque élève et s'occupe de chacun de manière individuelle ;
- l'apprenant voit que ses qualités sont reconnues et a confiance en lui.

## La qualité de la coopération entre le Nord et le Sud - Thèmes de réflexion

Dans le cadre d'une coopération visant le soutien de programmes éducatifs dans les pays du Sud, les ONG du Nord comme celles du Sud doivent avoir une connaissance précise des effets que le programme concerné et son niveau de qualité peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves et sur la vie locale. Les objectifs chiffrés, de même que les méthodes de mesure doivent donc être définis en étroite collaboration avec les partenaires du Sud, et ceux-ci devront participer à toutes les étapes de planification et d'élaboration du projet éducatif et être associés à la définition des niveaux de qualité. En établissant un tel dialogue, il ne faut pas oublier qu'un projet éducatif est aussi souvent l'occasion de confrontations politiques et de conflits d'intérêts. Il convient de souligner que les modèles d'apprentissage axés sur l'élève, sur la résolution de problèmes, sur la pensée critique – qu'un grand nombre d'acteurs des pays du Nord considèrent comme donnant de meilleurs résultats que l'enseignement traditionnel centré sur l'enseignant – sont basés sur des théories occidentales et ont été développés au cours de plus de cent ans de vie politique et d'expériences économiques. Nombreux sont ceux qui ont fait l'expérience de la difficulté à introduire des théories et des pratiques d'apprentissage occidentales dans d'autres cultures.

Il peut être utile de se poser un certain nombre de questions en relation avec une collaboration Nord-Sud :

- A qui, de l'ONG danoise ou du partenaire du pays en développement concerné, revient la tâche de décrire/définir ce qu'est un « *enseignement de qualité* » ? Les deux parties doivent-elles éventuellement faire ce travail ensemble ?
- Comment faut-il procéder pour atteindre des améliorations en partant de sa propre vision, tout en respectant la culture locale ?
- Quelles compétences doit (selon nous) apporter le système éducatif des pays du Sud à ses élèves ?
- S'agira-t-il pour eux de vivre et d'assurer leur avenir dans une société locale ayant son propre mode de vie, ou convient-il de leur apprendre à vivre dans un monde en mutation rapide ?
- Le programme éducatif est un des moyens d'atteindre les objectifs. A-t-il une influence sur le niveau de qualité ? Le contenu de l'apprentissage est-il basé sur des besoins concrets, locaux et quotidiens ou sur un objectif plus abstrait et traditionnel, centré sur les matières à enseigner ?
- Dans nos pays, les paramètres de qualité les plus répandus sont « *approche centrée sur l'élève, esprit critique, ciblage des problèmes, organisation de projets* », mais il n'est pas certain que nos partenaires du Sud partagent totalement ce point de vue. Que faire dans une telle situation ?
- Quelle attitude une ONG danoise pourrait/devrait adopter dans le cadre d'un débat portant sur la formation des enseignants et sur la définition du « *bon enseignant* » dans les pays du Sud ?

### Lectures complémentaires

- Johannessen, Eva : *Basic Education – also a question of quality*, Save the Children, Norvège, 2005.
- Fibæk Laursen, Per : *Didaktik og Kognition* (Gyldendal, 1999).
- Meyer, Hilbert : *Hvad er god undervisning ?* (Gyldendal, 2005).
- Striib, Andreas : *Undervisning* (Klim, 1996).

- *Education for All - The Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report* (UNESCO, 2005).
- Études de cas pour la Note 2 du Réseau Éducation : La qualité de l'enseignement vue du Sud (« *Kvalitet i undervisningen set fra Syd* »).

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 3 :

### Genres et éducation

#### Quelle est la situation de l'égalité des genres en matière d'éducation ?

Sur le plan mondial, les femmes sont en retard par rapport aux hommes en ce qui concerne l'accès à l'éducation. Pour 100 garçons inscrits à l'école, on n'enregistre que 95 filles. En Asie du Sud-Ouest et en Afrique subsaharienne, ce chiffre tombe à 92 filles pour 100 garçons. On observe cependant certains progrès, et le nombre de filles inscrites à l'école augmente, mais de manière très inégale selon les pays concernés. Dans des pays comme l'Afghanistan, le Niger ou le Yémen, le chiffre tombe au dessous de 80 filles pour 100 garçons, alors que dans quelques rares pays, la tendance s'est retournée et, par exemple en Gambie, au Ghana ou en Iran, le nombre de filles inscrites à l'école est supérieur à celui des garçons. Il y a cependant moins de filles que de garçons qui suivent une formation de base complète, celles-ci ayant tendance à quitter plus facilement le système scolaire.

Le nombre de filles suivant un enseignement secondaire se trouve de ce fait encore plus faible. C'est le cas notamment dans les pays d'Asie du Sud-Ouest ou d'Afrique subsaharienne où le rapport est de 80 filles pour 100 garçons. Ce chiffre est encore plus faible en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Dans d'autres régions du monde, notamment en Amérique latine, ce sont au contraire les garçons qui sont à la traîne dans l'enseignement secondaire (*Sources provenant des statistiques de 2005 - Global Monitoring Report 2008, p. 80-85*).

Dans la présente note, nous avons choisi de traiter en priorité le problème de l'accès insuffisant des filles à l'éducation, car il s'agit d'un phénomène que l'on retrouve dans la plupart des pays où les ONG sont amenées à intervenir. Mais il est évident qu'il convient également d'être attentif aux problèmes auxquels les garçons sont, eux aussi, de plus en plus confrontés dans un certain nombre de pays.<sup>1</sup>

#### Définition des différents concepts

Il existe un ensemble de concepts qui sont utilisés pour décrire les différents aspects de l'égalité entre femmes et hommes. Il existe dans ces domaines une terminologie très précise et nuancée, notamment en anglais. C'est la raison pour laquelle nous présentons ci-dessous ces concepts en précisant la définition danoise et la définition anglaise.

- La notion de **genre** (*gender*) définit les qualités et le comportement que la société attend des hommes et des femmes : partage des rôles traditionnels, défini par le contexte social et très influencé par des facteurs tels que l'éducation et la situation économique. Ce partage des rôles varie énormément, non seulement en fonction des sociétés et des cultures concernées, mais aussi dans le temps. Le mot anglais « *gender* » est utilisé pour distinguer le concept de celui de « *sex* », lequel fait référence aux différences biologiques existant entre hommes et femmes.
- **Parité entre les genres** (*gender parity*) : La parité entre les genres constitue le premier stade d'amélioration conduisant à l'égalité entre les genres. Ce concept est basé sur des

---

<sup>1</sup> La présente note s'inspire notamment d'un cours sur le thème « *Genres et éducation* » donné en 2007 par le Réseau Éducation et le réseau Kønnsnet, avec Janet Raynor comme facilitatrice.

chiffres et vise une représentation égale des hommes et des femmes dans un système éducatif (soit un nombre égal de filles et de garçons allant à l'école et un nombre égal d'hommes et de femmes travaillant comme enseignants).

- **L'égalité des genres (*gender equality*)** signifie que femmes et hommes disposent des mêmes droits, des mêmes conditions, des mêmes opportunités pour se développer et participer aux évolutions survenant dans les domaines politique, économique, social et culturel tout en ayant aussi la possibilité d'en tirer profit. Cela signifie que la société attache une valeur égale aux hommes et aux femmes aussi bien pour leurs ressemblances et leurs différences que pour les différents rôles qu'ils sont amenés à jouer. Dans le cadre de projets de développement, l'égalité entre les genres est souvent considérée comme un objectif à long terme.
- **Des conditions équitables pour les deux genres (*gender equity*)** : Ce concept concerne les stratégies et les procédures mises en oeuvre pour atteindre l'égalité des genres. Il porte sur l'égalité en termes de représentation, de participation et d'obtention de résultats. Il n'implique pas forcément une égalité de traitement, mais peut comporter des actions positives à l'égard des femmes, visant à ce que les deux groupes puissent trouver une réponse à leurs besoins et qu'à terme, l'égalité entre eux soit atteinte.

### **Objectifs internationaux**

Les objectifs internationaux dans le domaine de l'éducation définissant *L'éducation pour tous* ont été précisés dans la Déclaration de Dakar de 2000 sous la forme de 6 objectifs concrets, et l'objectif 5 concerne l'égalité des genres : *Éliminer les disparités entre les genres dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité à tous les niveaux de l'éducation d'ici 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à un enseignement de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.* (Cadre d'action de Dakar, 2000). L'égalité fait aussi partie des Objectifs du Millénaire pour le Développement à atteindre d'ici 2015. L'objectif 2 vise ainsi « à ce que tous les enfants, garçons et filles, puissent bénéficier d'ici 2015 d'une scolarisation primaire complète ». L'objectif 3 précise vouloir « éliminer les disparités entre les sexes, notamment dans l'éducation primaire et secondaire, d'ici 2005, et à tous les niveaux de l'éducation d'ici 2015 ».

### **Pourquoi l'égalité des sexes ?**

Il y a globalement deux types d'arguments en faveur de l'égalité des sexes auxquels on se réfère souvent lorsque l'on parle de développement. Le premier argument considère les femmes comme un moyen efficace, capable de contribuer au développement. Cette manière de pensée est exprimée par des slogans tels que « *quand vous éduquez une femme, vous éduquez tout un village* » (*When you educate a woman, you educate a whole village*). Le deuxième argument affirme que les femmes ont le droit d'accéder au développement, à l'égalité, à l'éducation, etc., parce qu'elles sont des êtres humains et ont les mêmes droits fondamentaux que les hommes. Les deux arguments ne sont pas contradictoires, mais le fait de choisir l'une ou l'autre approche n'est pas neutre lorsqu'il s'agit d'élaborer un projet de développement et d'atteindre des résultats. Il y a aussi une tendance à voir l'argument de l'efficacité comme plus sensible sur le plan culturel, et moins dangereux qu'une argumentation basée sur les droits des femmes et touchant de plus près à l'équilibre des pouvoirs entre les sexes.

### **Pourquoi les filles ont-elles du retard en matière d'éducation ?**



Les causes sont multiples et interdépendantes. Il arrive souvent que les filles aient moins facilement accès à l'éducation, et cela peut notamment être dû à des facteurs économiques, au fait que les parents, n'ayant pas les moyens d'envoyer tous leurs enfants à l'école, donnent la priorité à leurs fils. Le fait de donner ainsi la priorité aux garçons s'explique notamment par le partage traditionnel des rôles, qui implique que ce sont les garçons qui devront plus tard subvenir aux besoins de leur propre famille. Ce partage des rôles fait aussi que l'on ne peut se passer du travail ménager des filles et que, de ce fait, on veut les garder à la maison. La sécurité peut constituer un autre problème, par exemple le fait que les filles risquent d'être attaquées sur le chemin de l'école, d'être victimes de violences à l'école, ou que l'école ne dispose pas de toilettes pour filles et que celles-ci ne peuvent donc s'y sentir en sécurité. Enfin, on rencontre aussi certaines valeurs culturelles qui affirment que l'éducation risque de donner aux filles trop d'indépendance et d'autonomie. Dans les cas où les filles ont tout de même la possibilité d'aller à l'école, il y a au sein même de l'école un ensemble de facteurs qui risquent de gêner les filles, ou de les conduire à quitter le système scolaire. On peut citer par exemple l'absence de modèles féminins (dans la mesure où il n'y a souvent que peu d'enseignantes), la discrimination ou le manque d'attention de la part des enseignants et un enseignement et des livres scolaires qui reprennent le partage de rôles traditionnel et n'incitent pas les filles à faire leurs devoirs.

### **Outils destinés à promouvoir l'égalité des sexes dans le monde de l'éducation**

Nous présentons ci-dessous une série de propositions précisant les moyens que l'on peut utiliser pour promouvoir l'égalité des sexes dans le système éducatif.

#### **Huit actions qui fonctionnent bien :**

- 1. Accès à l'école pour tous les enfants :** Cela est possible si l'on rend l'accès à l'école gratuit. Il convient donc de supprimer les droits de scolarité et les dépenses liées aux uniformes et au matériel scolaire, tout en s'assurant que l'on dispose d'un nombre suffisant d'établissements scolaires et d'enseignants compétents.
- 2. Aide nécessaire aux familles pauvres :** On peut, par exemple, prévoir une cantine scolaire et un système de bourses.
- 3. Des écoles de qualité et sûres :** Il faut ouvrir un nombre suffisant d'écoles, aussi proches que possible des élèves. La sécurité doit être assurée, y compris pour les filles.
- 4. Rôle de pression des organisations de citoyens :** en particulier en ce qui concerne l'éducation dans des zones difficiles d'accès. L'intervention des organisations devra être développée et être effectuée en étroite collaboration avec le système en place. Il est tout à fait primordial que la société civile et le système éducatif formel continuent d'assurer la responsabilité principale en matière d'éducation des filles et des populations pauvres.
- 5. Implication de la société locale :** Les différences sociales et culturelles impliquent que les sociétés locales soient sensibilisées au domaine de l'éducation. Il est essentiel que des représentants de la société locale (enseignants, parents, groupes de femmes, etc.) travaillent ensemble pour permettre l'existence de systèmes d'éducation adaptés et durables.
- 6. Assurer l'accès des filles à l'enseignement supérieur :** Les filles doivent pouvoir disposer de conditions équitables dans l'enseignement supérieur.
- 7. Lutte contre le VIH/sida :** Il convient de développer des stratégies claires et sécurisantes permettant de mener des actions de prévention et de soigner les malades du sida, en prenant en compte les effets de la maladie sur les enseignants et les élèves, en particulier sur les filles.

8. **Consacrer plus d'investissements aux filles** : De nombreux pays pauvres ont d'ores et déjà augmenté leurs investissements consacrés à l'éducation. Mais une aide externe est nécessaire.

(Source: Résumé de *Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark ?* IBIS, 2005, basé sur *A fair Chance*, Global Campaign for Education, 2003. Voir aussi Global Monitoring Report 2003-4, Chapitre 7: Gendered strategies for EFA).

### **Audit sur le genre (Gender audit)**

Dans le cadre d'actions concrètes relatives aux genres dans le domaine de l'éducation, il est possible de réaliser une analyse des pratiques existantes en intégrant la dimension du genre dans un audit sur le genre. De tels audits peuvent être faits dans un grand nombre de domaines, mais aussi à divers niveaux, par exemple dans une école ou dans une classe.

Les observations concrètes venant d'une classe contribuent à être plus attentif à la pratique.

Un audit sur le genre permet notamment d'analyser les points suivants :

- résultats des examens (analyse de ceux qui enregistrent un échec/une réussite à l'examen, analyse par matières) ;
- répartition entre hommes et femmes parmi le personnel du système éducatif (enseignants, directeurs d'écoles, personnel administratif) ;
- nombre d'élèves et assiduité ;
- interactions dans la classe : à qui s'adresse le professeur ? Les filles sont-elles assises ensemble au fond de la classe ? Est-ce que ce sont les filles qui balayent la classe/qui nettoient le tableau, et les garçons qui sont élus délégués de classe ?
- interactions entre élèves : Qui est membre de comités ? Le rôle des filles y est-il simplement formel ?
- quels sont les sports proposés ? Qui pratique un sport ?
- peut-on noter des différences d'accès aux ressources sur le campus ? Quelles sont les installations sanitaires disponibles ?
- cas d'abus/de harcèlement : Sont-ils rapportés ? Quelles en sont les conséquences ?

### **Éducation et formation des enseignantes**

Les enseignantes sont clairement un modèle dans divers domaines de la société. Elles contribuent à changer la représentation des sexes que peuvent avoir aussi bien les enfants que des villages entiers. Des enseignantes très professionnelles ont une influence positive sur le nombre de filles inscrites et sur les bénéficiaires que celles-ci peuvent tirer de l'enseignement.

Il est possible d'envisager l'éducation et la formation du personnel enseignant féminin sous les angles suivants :

- établissement de quotas favorables aux femmes ; attribution de bourses aux femmes ;
- emploi de femmes qui, sans avoir les qualifications formelles nécessaires, sont cependant engagées dans la société locale ; envisager de les soutenir en leur proposant une supervision adaptée et une formation leur permettant de développer leurs connaissances et leurs méthodes pédagogiques ;

- recours à des procédures de recrutement innovantes permettant d'engager des femmes qualifiées, en particulier dans les campagnes (mutation du conjoint, rémunération, accueil dans le village) ;
- coopération avec les femmes de la société locale, de telle sorte que celles-ci apportent leur soutien aux enseignantes en s'occupant bien de leurs enfants, etc.
- campagnes de recrutement faisant appel à la créativité, axée sur les femmes et leur rôle actif dans la société ;
- actions visant à obtenir une attitude positive des écoles vis-à-vis des enseignantes (formation donnée à la fois aux hommes et aux femmes, dans la famille et le village, promotion du statut d'enseignante) ;
- actions permettant de garantir l'accès des femmes à la formation (transport assuré, garde des enfants) et leur participation aux décisions – qu'elles ne soient pas seulement *présentes* (équilibre entre les sexes par niveau et par matière) ;
- création de réseaux pour les enseignantes, qui leur permettent de partager leurs expériences, leur vécu ;
- élaboration de programmes de parrainage pour les enseignantes stagiaires, de telle sorte qu'une femme/une responsable ayant une forte personnalité joue le rôle de modèle.

### **Formation des maitres centrée sur le genre (*Gender-aware teacher training*)**

Il s'agit là d'une autre importante action permettant de soutenir le maintien des filles à l'intérieur du système scolaire. La formation s'adresse aussi bien aux hommes qu'aux femmes membres du corps enseignant et vise à leur faire prendre conscience de la nécessité d'accorder une attention égale aux filles et aux garçons, mais aussi à prévenir le harcèlement sexuel dont les filles peuvent faire l'objet à l'école.

Les points suivants apportent, sous forme de mots-clés, un certain nombre d'idées sur la « formation axée sur le genre » (*gender training*), qui peuvent être mises en oeuvre dans divers types de situations afin d'améliorer la prise de conscience des personnes concernées sur les questions liées au rôle des sexes et à leur importance dans la société :

Il convient d'abord de recueillir des données sur les opinions et les connaissances actuelles des participants sur les sexes et de comprendre leurs idées sur le sujet.

- Les représentations sur les sexes sont étudiées en ayant comme objectif de travailler AVEC les participants et non CONTRE eux. La langue reflète notre perception des sexes.
- Les rôles des sexes/les stéréotypes et les thèmes peuvent être illustrés dans des jeux de rôles auxquels les spectateurs participent en contribuant à résoudre les problèmes, par exemple en jouant d'autres possibilités d'actions.
- Il est possible de changer les idées des individus en créant une vision, le « meilleur scénario », par exemple pour le village ou pour la classe.
- Il convient à la fois d'attirer l'attention des participants sur la manière dont une modification de pratiques traditionnelles peut susciter des appréhensions, mais aussi susciter un débat sur ce thème.

### **Lectures complémentaires**

- Un aperçu théorique utile sur la perception des sexes est présenté dans :  
E. Unterhalter : *The Capabilities Approach and Gendered Education. Theory and Research in Education*, 1, 2003.

- *United Nations Girls' Education Initiative* (UNGEI), [www.ungei.org](http://www.ungei.org)
- *Education for All Global Monitoring Report : The Leap to Equality*, UNESCO, 2003-4
- *A fair Chance*, Global Campaign for Education, 2003
- *Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark?* IBIS, 2005 (*La promesse faite aux femmes rompue. Que fait le Danemark ?*)
- *Gender Training*, Equate 2007
- *Gender Training*, Commonwealth Secretariat and Common Wealth of Learning, 2004
- *Practising gender equality in Education*, Oxfam, E. Unterhalter 2007

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

### **Enseignement dans la langue maternelle : Définition**

L'enseignement dans la langue maternelle est une notion qui décrit un processus d'apprentissage et d'enseignement se déroulant à l'école ou dans d'autres situations, et dans lequel l'enseignement se déroule dans la langue que l'apprenant connaît le mieux. En principe, il s'agit de la langue qu'il parle depuis la naissance et qu'il utilise couramment, notamment à la maison.

Ce n'est cependant pas toujours facile de définir la langue maternelle d'un individu. Dans de nombreuses sociétés, on utilise deux langues ou plus dès le berceau et en fonction du contexte. Dans la pratique, la notion d'enseignement est parfois définie comme étant l'enseignement qui a lieu dans la langue que l'enfant maîtrise suffisamment pour comprendre des concepts et avoir une réflexion indépendante.

### **Enseignement bilingue : Définition**

L'enseignement bilingue peut présenter différentes formes :

1. L'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde est développé de manière parallèle tout au long du cursus. Les deux langues sont utilisées dans l'enseignement des différentes matières, mais en ce qui concerne la langue seconde, cela n'est concrètement possible qu'au terme de plusieurs années d'apprentissage.
2. L'enseignement est donné dans la langue maternelle et dans la langue seconde jusqu'au moment où l'on estime que cette dernière est suffisamment maîtrisée pour qu'elle puisse devenir la langue d'apprentissage et de perfectionnement. Lorsque cette étape est franchie, la langue seconde devient la langue principale.
3. L'enseignement est fait exclusivement dans la langue maternelle pendant les premières années d'apprentissage. Elle est ensuite totalement remplacée par la langue seconde ou par la langue étrangère lorsque l'on estime que l'apprenant est prêt pour étudier uniquement dans cette autre langue.
4. L'enseignement est donné uniquement dans la langue seconde, et la langue maternelle n'est ni enseignée de manière théorique ni utilisée dans la classe. Dans certains cas, il est possible d'utiliser la langue maternelle comme langue d'instruction dans des situations particulières et pour un enseignement plus individuel. Ce modèle ne peut donc pas être totalement considéré comme une éducation bilingue, puisque l'apprentissage n'a lieu que dans une seule langue.

Des recherches ont montré que le premier modèle permet le développement optimal tant de la langue maternelle que de la langue seconde.<sup>2</sup> Les deuxième et troisième modèles permettent un développement de la langue seconde tel que celle-ci peut être utilisée dans le cadre de l'apprentissage, mais les études montrent aussi que la langue maternelle cesse de se développer à

---

<sup>2</sup> Voir par exemple : (en danois) *Enseignement dans la langue maternelle et enseignement bilingue. Mythes et réalités ; quel consensus ? Actes du colloque*, Uddannelsesnetværket, 2008 (på: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)) et (en anglais) « *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor* » (« Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur linguistique »), UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.

partir du moment où elle n'est plus enseignée ou utilisée à l'école. Le recours au quatrième modèle ne peut garantir ni le développement de la langue maternelle ni celui de la langue seconde. L'apprenant qui suit un tel enseignement risque de ne pas pouvoir acquérir des connaissances linguistiques suffisantes pour pouvoir suivre des études de manière satisfaisante.

### **Situations typiques dans les pays du Sud**

Dans la plupart des pays d'Afrique, il existe une grande diversité de groupes linguistiques et un grand nombre de ces pays ont choisi la langue de l'ancien colonisateur (par exemple, l'anglais, le français ou le portugais) comme langue officielle ou comme langue commune. Dans certains cas, ces langues cohabitent avec diverses langues locales dominantes. Dans ces conditions, les systèmes éducatifs de ces pays se trouvent donc confrontés à un défi : ils doivent s'assurer que tous les élèves apprennent la langue officielle – ou une des langues officielles lorsqu'il y en a plusieurs. Dans les systèmes éducatifs africains, la tendance générale a été, soit d'utiliser la langue officielle comme langue d'apprentissage dans l'ensemble du parcours scolaire, soit d'utiliser la langue maternelle de l'apprenant (ou une autre langue que l'enfant connaît) les premières années, et ensuite d'utiliser la langue officielle comme langue d'enseignement (*Conformément au modèle 3 ci-dessus*). Le principe pédagogique sur lequel repose cette approche considère que les élèves apprennent mieux la langue officielle/étrangère si on utilise celle-ci comme langue d'enseignement dans toutes les matières dès le début. En général, les parents et l'ensemble de la société soutiennent cette politique, car ils pensent que la maîtrise de la langue officielle est une condition nécessaire pour réussir dans la vie.

Dans de nombreux pays d'Amérique latine, un ensemble de langues autochtones (indiennes) se sont trouvées marginalisées au profit de l'espagnol – tant dans la société civile, où l'espagnol est la langue officielle, que dans le système éducatif où, pendant longtemps, l'enseignement n'était donné qu'en espagnol. Cette tendance est en train de changer, car les organisations représentant les peuples autochtones réussissent à obtenir la reconnaissance de leurs langues et de leurs cultures comme faisant partie intégrante de la culture nationale et du système éducatif.

### **Importance de l'enseignement bilingue**

Des politiques favorisant le recours à la langue officielle/étrangère comme langue d'apprentissage à l'école ont un effet négatif sur la capacité des élèves à utiliser correctement la langue seconde (la langue officielle). En effet, cette langue ne leur est pas enseignée, n'étant utilisée que comme langue d'instruction, et cela n'est pas suffisant pour obtenir de bons résultats. Ces compétences manquantes vont peser de plus en plus sur le système éducatif, et en conséquence, les futurs enseignants risquent de ne plus savoir parler la langue officielle de manière satisfaisante. Cela peut entraîner non seulement une incapacité à enseigner les langues aux apprenants mais aussi une tendance à privilégier des méthodes d'apprentissage basées sur la mémoire au détriment de celles développant la pensée critique et la réflexion indépendante. Cette absence de maîtrise de la langue officielle peut entraîner par la suite l'exclusion des activités créatrices intellectuelles du pays concerné et limiter leurs possibilités de participer à la vie de la société et à une vraie citoyenneté.

Une autre conséquence peut s'exprimer par les mauvaises performances que les élèves sont capables d'atteindre dans les matières où l'enseignement a lieu dans une langue étrangère. Ils ne comprennent pas le problème et ne sont pas capables de répondre aux questions ou de résoudre les exercices qui leur sont liés. Par ailleurs, ils ne sont pas capables de mener une réflexion ou de participer à des exercices interactifs dans le cadre de l'apprentissage. Cela risque de les empêcher d'accéder plus tard à des domaines importants de la vie en société et d'exercer pleinement leurs droits de citoyen.

L'importance et le statut de la langue officielle entraînent, de manière directe ou indirecte, la stigmatisation des langues et des cultures locales et par conséquent un manque de respect pour les origines et l'identité des élèves dans le cadre de l'enseignement. Cela empêche aussi les citoyens d'utiliser la langue maternelle pour développer certains éléments de leur culture, de leur identité et pour s'exprimer pleinement. Un argument typique plaçant pour le non recours à la langue maternelle ou à l'enseignement bilingue affirme que cela coûte trop cher. Il est ici essentiel de prendre les théories économiques sur la prospérité comme base de calculs économiques. Ces études mettent en effet en évidence l'existence certes de dépenses actuelles, mais aussi de gains futurs tant pour le système économique que pour la société...<sup>3</sup>

### **Recommandations sur l'enseignement dans la langue maternelle et l'enseignement bilingue, destinées aux ONG intervenant dans le domaine de l'éducation**<sup>4</sup>

- L'éducation et la formation des enseignants sont primordiales. Les enseignants doivent être conscients du potentiel de la langue maternelle et de ses effets et doivent être attentifs à l'existence de divers modèles utilisables en matière d'enseignement bilingue. Dans des contextes où une langue seconde/étrangère est utilisée comme langue d'instruction, les enseignants doivent la maîtriser afin de pouvoir à la fois enseigner cette langue et enseigner dans cette langue.
- Il est essentiel de distinguer, et de traiter séparément, la politique relative à l'enseignement dans une langue étrangère et celle concernant l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'instruction dans le cadre de l'apprentissage. Par exemple, les études réalisées en Tanzanie ont montré que les élèves apprennent mieux la langue seconde (l'anglais) lorsque cette langue leur est enseignée en tant que matière individuelle que lorsque cette langue n'est utilisée que comme langue d'instruction. Dans le même temps, les élèves progressent également dans les autres matières lorsque l'enseignement a lieu dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux.
- La langue maternelle représente une part essentielle du développement de l'identité et de l'appartenance culturelle des individus. Il est par conséquent important de renforcer le respect mutuel entre les cultures et les groupes linguistiques. Cela est particulièrement important dans un cadre éducatif où tous les groupes linguistiques n'ont pas la possibilité d'apprendre leur langue maternelle, par exemple dans des sociétés multiculturelles.
- Il est également certain que tous les citoyens appartenant à un même pays doivent se voir garantir un accès égal à la langue majoritaire parlée dans la société de ce pays – y compris lorsqu'il s'agit d'une langue seconde/étrangère – pour pouvoir participer à la vie sociale en disposant de droits et de devoirs égaux. Cela implique que l'enseignement de la langue seconde soit garanti dans toutes les écoles et considéré comme une matière à part entière (Cette langue ne doit toutefois pas être utilisée au départ comme langue d'instruction).
- Le développement de la langue maternelle et de la langue seconde intervient de manière optimale si l'on définit une politique linguistique prévoyant à la fois un enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde et stipulant que ces deux langues doivent être utilisées comme langue d'instruction tout au long du parcours scolaire.

---

<sup>3</sup> Voir par exemple les recherches de Francois Grin et de Kathleen Heughs (par exemple, dans les publications mentionnées dans la note 1).

<sup>4</sup> Ces recommandations sont inspirées de la conférence *Enseignement dans la langue maternelle et enseignement bilingue : Mythes et réalités. Vers un possible consensus ?* Réseau Éducation, 2008.

- Dans les cas où une langue seconde/une langue étrangère est introduite comme langue d'enseignement, les recherches ont montré que cette décision implique un enseignement préalable de 6 à 8 ans minimum dans la langue maternelle. C'est une durée minimum pour s'assurer que les élèves maîtrisent suffisamment leur langue maternelle et que leur développement cognitif est suffisant pour leur permettre de suivre une scolarité et d'apprendre dans une autre langue.
- Il est important que les parents soient conscients de ce que représentent l'enseignement dans la langue maternelle et le bilinguisme pour le développement et les opportunités futures de leurs enfants en termes d'études et d'emploi. De nombreux parents pensent que l'utilisation d'une deuxième langue à l'école leur garantit automatiquement un meilleur avenir. Ils ne sont pas toujours conscients des inconvénients que cette situation peut en réalité générer.
- Les ONG ont aussi la possibilité d'exercer une influence politique. Cette influence peut prendre les formes suivantes :

(1) Définir de quelle manière l'enseignement dans la langue maternelle et l'enseignement bilingue constituent deux fondamentaux de la qualité de l'éducation. (2) Identifier les domaines où il y a un savoir insuffisant. (3) Coordonner la production et l'utilisation de savoir fondé sur le savoir en ligne et de bonnes pratiques. (4) Influencer l'agenda danois et international dans le domaine de l'éducation.

### **Lectures complémentaires :**

- *Mother Tongue and Bilingual Education. A Collection of Conference Papers*, Réseau Éducation, 2008  
(*Langue maternelle et éducation bilingue. Recueil de notes de conférence*, Réseau Éducation, 2008).
- *Enseignement dans la langue maternelle et enseignement bilingue – mythes et réalités – et quid du consensus ?* Réseau Éducation, 2008. *En danois*.
- *L'éducation dans les pays en développement : expériences et réflexions d'un réseau de professionnels* (chapitre 2 : « L'enseignement dans la langue maternelle »), Réseau Éducation, 2007. *En danois*
- Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heigh & Wolff, *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor* (*Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – Le facteur linguistique*), UNESCO, ADEA, GTZ, 2006. *En anglais*
- Dr Leslie Casely-Hayford and Adom Baisie Gharthey: [\*The Leap to Literacy and Life Change. An Impact Assessment of School for Life \(SfL\)\*](#), 2007.

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus*



*d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 5 :

#### Meilleures pratiques dans le domaine de l'éducation

##### **Définition du concept de « Meilleures Pratiques »**

Le concept de *meilleures pratiques* est utilisé pour décrire le principe consistant à apprendre en s'inspirant de l'expérience d'autrui et des réussites enregistrées dans un domaine particulier, dans le but d'améliorer ses propres pratiques. Concernant les ONG, ce concept permet de veiller à rassembler les données relatives aux réussites et aux échecs des politiques et mesures mises en oeuvre chaque fois que l'on est amené à intervenir dans un domaine donné en utilisant des méthodes définies. Par ailleurs, il permet aussi d'examiner si les expériences réussies sont transposables à d'autres situations et contextes. Une meilleure pratique est donc un ensemble de connaissances portant sur les effets possibles d'une pratique donnée.

Ce concept de *meilleure pratique* pose cependant un certain nombre de problèmes dans le domaine de l'éducation. C'est une approche qui est fondée sur la conviction qu'il existe une méthode meilleure que les autres pour mettre en oeuvre une décision ou une mesure. Cela signifie qu'il existerait une approche normative de cette question, impliquant un certain degré de normalisation. Il n'est pas certain qu'une telle approche soit toujours bien adaptée à des projets de développement destinés aux pays du Sud, où les questions d'éducation et de formation se posent dans des contextes extrêmement variés et dans lesquels l'implication des participants est un facteur central.

La présente note a pour objet de donner une description générale du concept de *meilleures pratiques* en présentant ses avantages et ses inconvénients au regard de programmes éducatifs.

##### **Les « Meilleures Pratiques » dans les faits**

##### **Quand les meilleures pratiques sont-elles véritablement les *meilleures pratiques* ? <sup>5</sup>**

Selon ONUSIDA, on peut distinguer trois phases dans le processus d'établissement de meilleures pratiques :

1. Échanges d'expériences
2. Enquête et tests pilotes
3. Documentation

Les critères utilisés pour les tests et pour la documentation varient en fonction des approches et des stratégies qui font l'objet de l'étude portant sur les meilleures pratiques. Dans son acception la plus stricte, une action pourra être qualifiée de *meilleure pratique* si les critères suivants sont réunis :

- l'action doit être efficace et produire les résultats escomptés ;
- elle doit être conforme aux exigences éthiques ;
- elle doit être pertinente, donc concerner le sujet à traiter ;
- elle doit produire les résultats escomptés en utilisant un minimum de moyens financiers ;
- elle doit être transposable en d'autres lieux et contextes ;

---

<sup>5</sup> Le paragraphe suivant s'inspire de l'ouvrage : *Manual on Best Practices*, Bjarke Oxlund, (Aidsnet 2007) : <http://www.aidsnet.dk/Default.aspx?ID=1341>

- elle doit être durable.

Dans la pratique – et selon les recommandations mêmes de l’ONUSIDA – le concept de *meilleures pratiques* peut aussi recouvrir des activités qui fonctionnent partiellement bien ou dont on peut tirer certains enseignements, et qu’il sera possible d’utiliser dans le futur. Par conséquent, une activité qui ne remplit qu’un ou deux des critères ci-dessus mentionnés peut dans certains cas être aussi considérée comme représentant une *meilleure pratique*.

L’inconvénient de cette approche réside dans le fait qu’elle peut facilement créer le doute sur la nature réelle de *meilleure pratique* de certaines pratiques recommandées comme telles. Par exemple, le Bureau international de l’éducation (BIE) a publié un « *Manuel pour l’intégration de l’éducation VIH/sida dans les curricula officiels* », qui est un recueil de 10 outils utilisables dans le développement de méthodes et de matériels éducatifs pour l’éducation sur la prévention du VIH/sida. L’objectif du BIE est de permettre aux enseignants du monde entier d’utiliser leurs « bonnes pratiques concernant les outils de développement et les matériels éducatifs ». Ce manuel, dont le contenu montre clairement qu’il s’inspire de sources scientifiques, affirme que les outils présentés sont basés sur des théories et des recherches scientifiques pertinentes et sur l’évaluation des programmes éducatifs les plus efficaces en matière de prévention et de lutte contre le VIH/sida. Cependant, aucun élément du manuel ne précise les critères utilisés pour définir les outils de mesure des *bonnes pratiques*. Si la définition des *meilleures pratiques* que donne l’Unesco est aussi flexible que celle de l’ONUSIDA, cela signifie que les utilisateurs du manuel ne peuvent pas savoir si un outil décrit correspond à une activité que l’on a analysée de manière approfondie, testée et documentée ou si cette activité constitue simplement une *bonne idée* ayant, par hasard, bien fonctionné dans le cadre d’un unique projet et dans une situation bien spécifique. Cela rend le concept de *meilleures pratiques* pratiquement inutilisable comme garantie de qualité d’une activité donnée.

### **La Pyramide des Pratiques**

Une autre approche des *meilleures pratiques* est celle de la « *Pyramide des Meilleures Pratiques* » développée par l’organisation Advance Africa.<sup>6</sup> Le modèle de la pyramide utilise les mêmes critères que ceux cités précédemment pour définir les meilleures pratiques, mais il fait une distinction beaucoup plus nette entre les différents niveaux de réalisation des critères. En fonction du nombre de critères remplis par une activité, celle-ci est placée à un certain niveau de la pyramide, montrant ce qui est nécessaire pour que cette activité devienne une *meilleure pratique*.

Ce type d’analyse peut être utilisé pour chaque phase du cycle d’un projet. Les utilisateurs de la pyramide savent ainsi les actions à mener pour qu’une activité donnée constitue un exemple de meilleure pratique. Ils peuvent donc évaluer en connaissance de cause le « risque » inhérent à la mise en oeuvre d’une des activités figurant dans cette classification.

### **Approche basée sur la création d’un service d’échange d’informations**

La majorité des ONG ne disposent pas des ressources suffisantes leur permettant d’analyser leurs pratiques en utilisant la méthode d’analyse la plus exigeante, fondée sur les critères de meilleures pratiques. Une solution possible consiste à utiliser la méthode du Service d’Échange d’Informations sur les meilleures pratiques, qui permet à plusieurs organisations, intégrées dans un réseau, une alliance ou une autre forme de coopération, de mettre en commun leurs ressources dans le but de

<sup>6</sup> La pyramide est représentée dans l’ouvrage *Manual on Best Practices*, Bjarke Oxlund, (Aidsnet 2007).

réaliser l'étude nécessaire. La procédure est en principe la même que celle utilisable par une seule organisation pour identifier ses meilleures pratiques. Une approche basée sur un service d'échange d'informations permet d'identifier, de rassembler et d'analyser des activités, des stratégies ou des projets et d'évaluer si ceux-ci peuvent être qualifiés de *meilleures pratiques* par rapport au thème/domaine d'intervention des organisations concernées. Lesdites organisations ont ensuite accès aux résultats, rassemblés en général dans une base de données.

Par exemple, l'Institut universitaire pédagogique du Danemark (DPU) a créé un service d'échange d'informations pour la recherche en matière d'éducation. Celui-ci a pour objectif d'évaluer les connaissances existant en matière de bonnes pratiques dans le domaine de l'éducation et de diffuser ces informations aux praticiens et aux décideurs politiques en se fondant sur le concept de pratique fondée sur le « savoir en ligne ». <sup>7</sup> Le principal produit proposé par le service d'échange d'informations de DPU est une étude scientifique, dans le cadre de laquelle un groupe de chercheurs étudie, pendant une période de 3 à 9 mois, un sujet sur lequel les décideurs politiques ou les praticiens souhaitent avoir plus de connaissances, apportent à ceux-ci des réponses sur le thème concerné et présentent des recommandations en termes de bonnes pratiques.

### **Rôle actif des bénéficiaires**

Tous les acteurs n'attachent pas forcément la même importance à l'approche utilisant le savoir technique et l'apprentissage en ligne comme outils d'analyse et d'évaluation permettant de distinguer parmi les actions des ONG, celles qui fonctionnent bien. Par exemple, le réseau britannique BOND (*British Overseas NGO for Development*), se fondant sur les études effectuées sur les activités de leurs organisations membres, souligne que la contribution positive des ONG des pays du Nord à un travail de qualité dépend en premier lieu de la qualité de leur relation avec les organisations partenaires. <sup>8</sup>

Les organisations membres du réseau BOND ont en effet souligné que chaque situation sociale concrète dans laquelle elles interviennent présente un caractère unique et complexe, que les bénéficiaires constituent rarement un groupe homogène et qu'il convient de prendre en compte une pluralité de facteurs et d'intérêts. La mise en oeuvre des projets nécessite un processus constant intégrant des phases d'analyse et d'évaluation, et la qualité de ce travail dépend d'une coopération continue entre les ONG du Nord et du Sud, celles du Sud étant les acteurs principaux lorsqu'il s'agit de procéder aux analyses et évaluations nécessaires.

Une telle vision rend évidemment difficile le recours à une base de données contenant des stratégies toutes faites de *meilleures pratiques*, que l'on pourrait mettre en oeuvre quel que soit le pays concerné, les cultures ou les situations locales en présence. De ce point de vue, la possibilité éventuelle de créer des « systèmes » transversaux pourrait être opportunément envisagée en ce qui concerne le développement de mécanismes fiables de coordination et d'évaluation des relations entre organisations.

### **Les meilleures pratiques dans les projets éducatifs**

Au sens strict, la documentation relative au bon fonctionnement d'une méthode ou d'une approche doit, comme on l'a indiqué précédemment, être basée sur le savoir en ligne, pour que ladite méthode, ou approche, puisse être qualifiée de *meilleure pratique*. Le présupposé de la recherche

<sup>7</sup> <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>

<sup>8</sup> [http://www.bond.org.uk/data/files/a\\_bond\\_approach\\_to\\_quality.pdf](http://www.bond.org.uk/data/files/a_bond_approach_to_quality.pdf)

dans le domaine du savoir en ligne repose sur l'idée que l'on peut trouver des corrélations mesurables et significatives entre les causes et les effets, et que celles-ci ont une valeur générale.

Dans le domaine de la recherche sur l'éducation, les différents acteurs reconnaissent tous la difficulté à prouver de manière définitive quel type d'enseignement est susceptible de conduire au meilleur apprentissage, les corrélations entre causes et effets étant le plus souvent peu claires et difficiles à mesurer. Une majorité estime qu'il existe divers facteurs influant sur la qualité de l'apprentissage, par exemple la formation des maîtres, les méthodes d'enseignement, la taille de la classe, etc. Néanmoins, aucune étude n'a pu identifier avec des chiffres incontestables les critères décisifs. Autrement dit, il n'est pas certain : 1) que l'on puisse mesurer l'apprentissage de manière suffisante pour pouvoir l'imputer à une approche de l'éducation ou à des modes d'apprentissages déterminés ; 2) que, lorsque l'on mesure l'apprentissage, c'est en réalité l'effet de l'approche utilisée que l'on mesure ; 3) que les résultats de l'apprentissage objet de l'analyse et de l'approche ont une valeur universelle.<sup>9</sup>

Si, à ce stade de la réflexion, on se rappelle que les organisations membres de BOND estiment que, dans tout projet, la qualité du travail effectué dépend d'une coopération étroite avec l'organisation partenaire, dans le contexte local spécifique qui est le sien, là où le projet est ancré, il est alors difficile de considérer que l'approche la plus stricte des meilleures pratiques doit, en matière de programmes éducatifs, jouer un rôle décisif.

Il serait injuste d'en conclure qu'il est impossible de mesurer les effets des programmes éducatifs ou qu'un programme n'a pas un bon niveau de qualité. Mais il serait peut-être juste de dire qu'en matière d'éducation, il est préférable de s'intéresser à des approches et à des méthodes donnant des résultats positifs et démontrables dans des contextes donnés, plutôt qu'à des approches et des méthodes répondant aux exigences de l'ensemble des critères évoqués précédemment. Cela signifie que les résultats obtenus permettent peut-être d'atteindre *seulement* le deuxième niveau de la Pyramide des Pratiques (qui comprend trois niveaux), et non d'atteindre le sommet, et que cette information devra être clairement donnée aux utilisateurs des résultats.

Le doute concernant la notion de *meilleure pratique* ne doit toutefois pas aboutir à un rejet total des principes scientifiques existant en matière de documentation et sur lesquels repose cette approche. Ces principes peuvent bien entendu être utilisés comme une sorte de référence pour évaluer la qualité de projets éducatifs.

Enfin, les problèmes posés par l'application du concept de *meilleures pratiques* aux aspects pédagogiques et au contenu des programmes éducatifs n'excluent évidemment pas la possibilité d'utiliser les principes de meilleures pratiques pour étudier d'autres facettes de ces programmes, par exemple les facteurs-clés définissant les phases d'analyse, de planification et de coordination et d'autres facteurs ne concernant pas des situations d'enseignement et d'apprentissages proprement dites, mais ayant trait par exemple à l'implication des parents dans la vie de l'école, à la sécurité de l'école pour les filles, aux actions de plaidoyer en faveur de l'éducation ou à d'autres thèmes.

### **Lectures complémentaires**

- Bjarke Oxlund, *Manual on Best Practices* (Aidsnet 2007)
- Le Service d'échange d'informations de DPU <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>

---

<sup>9</sup> Jens Dolin, Fyraftensmøde om evidens i uddannelsessammenhænge, Uddannelsesnetværket, 12 mai 2009 (<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=229>)

- L'ONG *Bond* à propos de la qualité <http://www.bond.org.uk/pages/quality.html>

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 6 :

#### Plaidoyer en faveur de l'éducation

Les ONG du Nord et du Sud s'engagent de manière croissante dans des activités de plaidoyer visant à la défense du droit à l'éducation pour tous. Leurs activités de plaidoyer peuvent prendre diverses formes, allant de la mobilisation de la société locale et de l'organisation de coalitions nationales à des campagnes de sensibilisation sur le plan international. En 2009, le Réseau Éducation a organisé un programme de formation consacré au plaidoyer en faveur de l'éducation, et utilisant une approche basée sur les droits de l'homme. La présente note résume les points principaux ayant trait à la réflexion sur les actions de plaidoyer dans le domaine de l'éducation.

#### **Définition du plaidoyer et approche de l'éducation basée sur les droits de l'homme**

Le plaidoyer peut être défini comme étant : « *Le processus visant à influencer les principaux décideurs et les leaders d'opinion (individus et organisations) en vue d'obtenir des changements de politiques et de pratiques qui puissent être favorables aux populations pauvres.* »<sup>10</sup> Nous pensons que cette définition peut s'appliquer aux ONG qui mènent des actions de plaidoyer en faveur du droit à l'éducation pour tous, y compris pour les groupes marginalisés et exclus.

Une approche du développement basée sur les droits de l'homme relie le système international de protection des droits de l'homme et le processus de développement. Le droit à l'éducation est un droit fondamental reconnu depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU (1948), dont l'article 26 affirme que : « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire ... L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ...* ».<sup>11</sup>

Une approche fondée sur les droits de l'homme permet ainsi d'identifier tant le droit à l'éducation que ceux que l'on considère comme « *titulaires de droits* », à savoir tous les êtres humains. Une telle approche exige aussi une identification des personnes qui assument le devoir de veiller au respect de ces droits, que l'on appelle les « *détenteurs de devoirs* ». S'agissant d'éducation, les détenteurs de devoirs sont l'État, les autorités compétentes à l'échelon national et à l'échelon local et les donateurs ; tous ont le devoir de mettre en oeuvre des enseignements de qualité. Étant fondée sur les droits de l'homme, cette approche se doit aussi d'être participative et de donner aux exclus et aux individus marginalisés une place centrale dans le processus de développement qui les concerne directement. En s'impliquant directement dans la démarche, ceux-ci ont la possibilité de renforcer leurs compétences et d'acquiescer une plus grande confiance en soi, étant ainsi capables d'agir pour le respect et la garantie de leurs droits. Enfin, cette approche encourage les détenteurs de devoirs à faire face à leurs obligations à l'égard des exclus et des individus marginalisés.

#### **Actions de plaidoyer en faveur de l'éducation dans la pratique**

<sup>10</sup> Définition de l'ONG britannique ActionAid (citée par Projektträdgivningen, lors d'une présentation au Réseau Éducation, 1<sup>er</sup> février 2009: <http://www.uddannelsesnetvA'erket.dk/rdb/uddnet1234187143.ppt>)

<sup>11</sup> *Education Rights: A guide for practitioners and activists* (ActionAid International, 2007), p. 20. Ce document mentionne également un certain nombre d'autres conventions sur les droits de l'homme dignes d'intérêt.

Un programme de plaidoyer en faveur de l'éducation comporte plusieurs phases : 1) Identification des problèmes, analyse et recherches ; 2) Élaboration d'une stratégie, planification et mise en oeuvre; 3) Évaluation (suivi et évaluation du processus, recueil d'expériences susceptibles d'être utilisées ultérieurement)<sup>12</sup>. Il est important de souligner qu'un programme de développement de l'éducation ne se contente pas de comporter ces différentes phases, mais prévoit aussi le renforcement des compétences, ce grâce à l'intervention d'ONG, d'autres organisations et de gouvernements, afin que chaque phase soit mise en oeuvre de manière constructive et durable.

### *1. Identification des problèmes, analyse et recherches*

L'étude des causes profondes de l'absence d'un enseignement de qualité constitue un des éléments essentiels d'une approche fondée sur les droits de l'homme.

Une telle étude permet de découvrir les relations de pouvoir, égales et inégales, à l'oeuvre dans une société, et constitue une étape importante du processus mettant en situation « *les titulaires de droits d'exiger le respect de leurs droits et les détenteurs de devoirs de remplir leurs obligations* ».<sup>13</sup>

Le système des quatre qualités (en anglais, les « 4 A ») est un modèle que l'on peut utiliser pour étudier en détails le droit à l'éducation. Il incite à utiliser une approche participative pour analyser le droit à l'éducation dans un contexte concret. Les 4 qualités représentent quatre dimensions du droit à l'éducation :

1. **Disponibilité (Availability)** – signifie que l'éducation est gratuite et financée par le gouvernement, et qu'il existe des infrastructures satisfaisantes et un nombre suffisant d'enseignants formés.
2. **Accessibilité (Accessibility)** – signifie que le système est non discriminatoire et accessible à tous, et que des actions sont prévues pour l'intégration des groupes les plus marginalisés.
3. **Acceptabilité (Acceptability)** – signifie que le contenu de l'enseignement est pertinent, non discriminatoire, adapté à la culture locale, d'un bon niveau de qualité, que l'accès à l'école est sûr et que les enseignants sont professionnels.
4. **Adaptabilité (Adaptability)** – signifie que le système éducatif est capable d'évoluer en fonction des besoins nouveaux de la société, de participer à la lutte contre les inégalités telles que la discrimination fondée sur le genre, et de s'adapter au contexte local pour répondre aux exigences de situations particulières.

Cette analyse peut être réalisée selon une méthode participative : on peut réunir des représentants de différents groupes, provenant soit du groupe cible concerné par le projet de développement, soit d'autres groupes d'exclus, pour qu'ils réalisent cette analyse ensemble, qu'ils puissent exprimer leur conception des problèmes afférents à l'offre d'enseignement dans le contexte qui est le leur et qu'ils fassent part de leur expérience en la matière. L'application du système des quatre qualités permet d'étudier la relation existant entre les causes et les effets et de s'assurer que les politiques que l'on choisit de mettre en oeuvre permettront bien de résoudre les problèmes spécifiques identifiés. Il est important que toute stratégie de plaidoyer soit fondée sur des preuves permettant de documenter l'existence des problèmes à traiter. Cela est essentiel pour pouvoir convaincre les pouvoirs publics de l'existence réelle d'un problème. Une telle documentation peut prendre diverses formes. Elle peut se fonder sur des données quantitatives, par exemple des statistiques relatives au nombre d'enfants allant à l'école, ou des chiffres de la répartition garçons - filles à l'école. Elle peut prendre la forme de données qualitatives, par exemple en recueillant des témoignages personnels relatifs à des violations du droit à l'éducation. Les ONG, qui ont une expérience pratique dans ce domaine,

---

<sup>12</sup> Projektträdgivningen, présentation au Réseau Éducation, 1<sup>er</sup> février 2009 (voir la note 1).

<sup>13</sup> The Danish Institute for Human Rights, *Applying a rights-based approach*, 2007



bénéficient d'un avantage certain par rapport aux autres acteurs lorsqu'il s'agit de documenter les violations du droit à l'éducation, dans la mesure où elles sont directement en contact avec les groupes de population n'ayant pas accès à l'éducation. L'expérience des ONG donne ainsi à la documentation qu'elles fournissent une grande crédibilité. Elle souligne en outre l'importance pour les ONG de disposer d'une offre d'éducation, et d'être ainsi en mesure de garder un contact direct avec les différents groupes de population et de bien comprendre leur situation.

Le « Triangle du plaidoyer » (*Advocacy Triangle*) est un modèle intégré d'action de plaidoyer qui démontre comment les approches réussies dans le domaine du développement doivent obligatoirement s'inscrire dans le cadre de trois dimensions reliées entre elles : fourniture de prestations de services, actions de plaidoyer et développement organisationnel.<sup>14</sup>

## 2. *Élaboration d'une stratégie, planification et mise en oeuvre*

Un programme d'action de plaidoyer peut être élaboré dès lors que l'on a pu identifier, d'une part les différentes violations du droit à l'éducation survenues dans un contexte particulier – les preuves de celles-ci étant recueillies – et d'autre part, les acteurs concernés, tant les titulaires de droits que les détenteurs de devoirs. Un tel programme peut comporter plusieurs niveaux : local, national et international.

Au **niveau local**, les actions suivantes peuvent être envisagées :

- Renforcer la prise de conscience de la société civile concernant le droit à l'éducation, notamment l'éducation des filles et des femmes et celle des groupes minoritaires et des groupes marginalisés, par exemple en faisant appel à des pairs-éducateurs, à des moyens de communication tels que jeux de rôle, affiches, chants, ou en utilisant une méthode d'analyse participative (par exemple, avec le système des quatre qualités).
- Coopérer avec les écoles locales en vue d'améliorer l'inscription et le maintien des élèves à l'école, en mettant plus l'accent sur les genres et les groupes marginalisés, en étudiant notamment le rôle de l'enseignement privé.
- Coopérer avec les autorités locales dans les pays où le pouvoir est, dans le domaine de l'éducation, décentralisé ; étudier, par exemple, les raisons possibles de l'absence d'une offre d'éducation, en analysant des causes telles que le manque de ressources, de capacités, la corruption ou autres ; enfin, organiser la coopération dans certains domaines précis comme, par exemple, le suivi et l'évaluation de l'éducation.
- Coopérer avec les médias, afin d'assurer la promotion des campagnes en faveur du droit à l'éducation et/ou pour obtenir leur aide en vue d'améliorer les stratégies et techniques de communication à utiliser lors de telles campagnes.
- Coopérer avec des juristes en ce qui concerne le droit local, les tribunaux locaux et l'application d'une constitution nationale, dans les cas où cela est pertinent.
- Agir pour que les informations, tant nationales qu'internationales, soient disponibles et accessibles à l'échelon local.

Au **niveau national**, on pourra recourir aux méthodes suivantes pour renforcer l'intervention locale:

- Analyser les obligations définies par la constitution nationale en matière de garantie des droits à l'éducation et à l'emploi, et agir pour encourager des modifications de la constitution et son application tant à l'échelon national que local.
- Coopérer avec les médias, les ONG concernées et les associations d'enseignants afin de contribuer au débat national sur le droit à l'éducation.

---

<sup>14</sup> Un modèle développé par l'ONG danoise **Netværk Tematisk Forum**. Voir le projet sur : <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>

- Faire référence aux conventions internationales sur les droits de l'homme et aux déclarations telles que la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) pour susciter une prise de conscience accrue sur le droit à l'éducation et pour faire pression sur les autorités responsables pour qu'elles garantissent le respect et la mise en oeuvre de ce droit.
- S'efforcer d'avoir une influence sur la législation future (plutôt que de viser des modifications constitutionnelles) dans les cas où cela est pertinent, par exemple agir en faveur d'une loi garantissant le droit à l'éducation, si ce droit n'est pas garanti dans la constitution, ou pour l'adoption d'une loi axée sur les droits de groupes minoritaires victimes de discriminations.
- Engager des poursuites judiciaires visant à imposer le droit à l'éducation, en ayant si possible d'abord recours à des procédures de *testing*, qui en elles-mêmes peuvent s'avérer être un puissant outil dans le cadre d'une action de plaidoyer.
- Coopérer directement avec le gouvernement national dans le domaine du droit à l'éducation, sous forme de réunions, conférences et échanges d'expériences. Les ONG pourront, par exemple, apporter leur aide et leur soutien dans la phase de mise en oeuvre de politiques de l'éducation et dans la phase de test de nouvelles mesures.

A l'échelon international, la société civile peut s'associer à ce combat pour l'éducation :

- Les organisations nationales intervenant en matière d'éducation, les ONG internationales, les associations d'enseignants et d'autres organisations se sont rassemblées au sein du mouvement *Campagne Mondiale pour l'Éducation* (CME). La CME, qui compte des membres dans plus de 120 pays, mène des actions de plaidoyer et des campagnes de lobbying visant à faire pression sur les gouvernements nationaux et la société internationale dans le cadre de leur travail pour l'Éducation pour Tous. Par ailleurs, différentes organisations ont été créées à l'échelon national dans le cadre de réseaux régionaux en Asie, en Amérique latine et en Afrique. (Voir les liens mentionnés dans « Lectures complémentaires »).
- La *Semaine mondiale d'action* (SMA), organisée chaque année en avril par la CME et ses membres dans le monde entier, a pour objet de mener des campagnes en faveur de l'Éducation pour tous. Au Danemark, c'est l'organisation pour le développement IBIS qui est responsable de la campagne « *Envoyez mon ami à l'école* ». <sup>15</sup> La Semaine mondiale d'action est un des nombreux moyens permettant de relier les activités organisées aux divers échelons, local, national et régional, afin de peser sur l'agenda international.
- A l'échelon international, les conventions, les traités et diverses mesures politiques peuvent aussi constituer des outils pertinents pour exercer une pression politique et morale sur les décideurs. Dans les cas où la voie judiciaire n'est pas disponible ou est défailante au niveau national, il est par ailleurs possible de faire appel d'une décision auprès d'instances judiciaires internationales.

### 3. Évaluation

Le suivi et l'évaluation des actions de plaidoyer doivent – comme tout autre processus d'évaluation – être fondés sur les objectifs fixés en matière de lobbying dans une situation donnée. Il peut à cet égard être utile de se poser les questions suivantes :

- Quels droits à l'éducation ont précisément été violés ? Dans quelle mesure ces droits ont-ils été rétablis en faveur du titulaire de droits et quelles sont les preuves attestant de ce rétablissement ?

<sup>15</sup> Hele Verden i Skole (« *Envoyez mon ami à l'école* »), IBIS, <http://www.ibis.dk/verdeniskole/>

- Dans quelle mesure les titulaires de droits ont-ils pris conscience de l'existence de leurs droits ? Dans quelle mesure ont-ils été associés activement à la mise en évidence de la violation de ces droits et à l'organisation d'actions et de campagnes ?
- Dans quelle mesure les détenteurs de devoirs ont-ils pris conscience de leurs obligations en matière de droit à l'éducation et dans quelle mesure ont-ils pris les mesures nécessaires pour assurer leur respect ?
- Quelles données ont été utilisées comme documentation de la violation du droit à l'éducation ? Dans quelle mesure les méthodes de documentation ont-elles été utilisées de manière constructive pour la collecte des données ?
- A quel échelon (local, national ou international) est-on intervenu pour rétablir le droit à l'éducation ? Dans quelle mesure cette action s'est-elle avérée être une réussite ?

### Lectures complémentaires

- *Education Rights: A guide for practitioners and activists* (Global Campaign for Education & ActionAid International, 2007). Les versions anglaise et espagnole peuvent être téléchargées ici : <http://www.actionaid.org/main.aspx?PageID=175>
- *Applying a rights-based approach*, The Danish Institute for Human Rights, 2007
- Le programme de formation des ONG, de l'ONG danoise Réseau Éducation dans « Plaidoyer pour l'éducation » (“Advocacy for education”, 2009) : <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>
- The Right to Education Project (RTE) : [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org)
- La Campagne mondiale pour l'éducation : <http://www.campaignforeducation.org/fr/accueil>
- ANCEFA : Africa Network Campaign on Education For All: [www.ancefa.org](http://www.ancefa.org)
- ASPBAE : Asian South Pacific Bureau of Adult Education: [www.aspbae.org](http://www.aspbae.org)
- CEAAL: El Consejo de Educación de Adultos de América Latina: [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 7 :

#### Programmes éducatifs et durabilité

### Introduction

La durabilité est un des critères essentiels d'évaluation de l'aide au développement et des projets de développement. L'objectif visant à contribuer à atteindre un développement durable est central, tant dans la stratégie de coopération du Danemark avec la société civile que dans de nombreuses autres politiques et déclarations. Les expériences liées notamment aux projets d'aide des années 60 et 70 reflètent l'extrême importance qu'il convient d'accorder à la durabilité. Il arrivait souvent que les modifications apportées à ces projets n'étaient pas durables, et que l'aide ne profitait qu'à un groupe cible relativement limité. Le critère de durabilité doit, dans le cadre d'un projet, permettre d'opérer des changements positifs et durables. Il pose aussi comme principe de base que les partenaires et les groupes cibles ne doivent en aucun cas se retrouver dans une position de dépendance lorsque le projet/les actions sont terminés. Il convient cependant de souligner que les moyens permettant de développer des projets éducatifs durables ne se trouvent dans aucun mode d'emploi. Les défis rencontrés sont nombreux, notamment en raison de la variété des situations locales formant le cadre d'un projet.

### Définition

Comme c'est le cas pour la majorité des principaux concepts définissant l'aide au développement, il est possible de donner diverses définitions du concept de durabilité. Projektrådgivningen (un groupement d'ONG danoises petites et moyennes) a choisi de présenter la définition ci-après comme référence pour l'enseignement, le conseil et la gestion des fonds liés à des projets d'aide au développement : « Une action de développement concrète est durable lorsque l'organisation partenaire et/ou le groupe cible bénéficie, à la suite de cette action, d'avantages et de résultats durables dont il est possible d'assurer la continuité lorsque l'intervention est terminée. La dimension durable doit pouvoir être envisagée avant le début de l'intervention, de même qu'il convient de l'évaluer à la lumière de la dimension du projet, de la nature des actions menées et des objectifs que l'on s'est fixés. »<sup>16</sup>

Une autre définition de la durabilité très utilisée est celle donnée par l'OCDE en 1989 :

« Un programme ou un projet de développement peut être considéré comme durable lorsqu'il est capable de garantir une part substantielle des avantages ou des résultats obtenus sur une période suffisamment longue après que l'aide externe ait pris fin, qu'il s'agisse de financement, d'assistance technique ou organisationnelle. »<sup>17</sup>

La durabilité comprend un ensemble de dimensions fondamentales qui seront traitées séparément dans la suite de cette note : durabilité dans le domaine financier, dans le domaine institutionnel/organisationnel et dans les domaines politique et social. Si l'on fait une demande de financement dans un cadre danois, il faut être attentif au fait que Danida et l'organisation

<sup>16</sup> Prise de position n° 1 de Projektrådgivningen : Bæredygtighed i udviklingsprojekter (*La durabilité dans les projets de développement*)

<sup>17</sup> OCDE, 1989

Projektrådgivningen attachent un grande importance au fait que la demande tient compte de la durabilité du projet (sans qu'il soit cependant besoin de prendre en compte tous les aspects de la durabilité).

### **Cela signifie que :**

- La durabilité des actions doit être évaluée en relation avec les bénéfices durables enregistrés par l'organisation partenaire/le groupe cible. Ce sont les avantages/les effets des actions qu'il s'agit de maintenir et de continuer, et pas nécessairement l'ensemble des activités ou de l'organisation du projet.
- La dimension des avantages/effets durables dépend de chaque projet et doit être évaluée en fonction des objectifs définis pour chaque action.
- Les avantages/effets doivent être prolongés sur une période suffisamment longue, mais pas nécessairement à l'infini.
- Les avantages/effets doivent pouvoir être prolongés après que l'essentiel de l'aide ait cessé – sans nécessairement attendre la cessation de la totalité de l'aide.
- Il est possible de poursuivre la coopération avec l'organisation partenaire sur d'autres projets, soit en définissant de nouveaux objectifs, soit en désignant de nouveaux groupes cibles.
- La poursuite du déploiement des avantages/effets des actions à destination d'autres partenaires ou d'autres groupes cibles peut aussi être considérée comme un élément de continuité.

### **Les divers aspects de la durabilité**

Le concept de durabilité présente diverses dimensions. Par exemple, la dimension politique et sociale de la durabilité sera décisive dans un projet ayant trait au droit à la terre des paysans, alors que la durabilité financière et organisationnelle sera le facteur principal pour évaluer un projet concernant la création d'établissements de micro-crédit pour des groupes cibles pauvres.

Il existe différentes formes de durabilité que l'on peut privilégier en fonction de leur pertinence au regard des projets éducatifs :

#### **Durabilité financière<sup>18</sup>:**

Le financement de l'éducation est, d'une manière ou d'une autre, nécessaire si l'on veut garantir la durabilité d'une action dans le domaine de l'éducation. Idéalement, ce doit être l'État qui est responsable du financement de l'éducation de ses citoyens, et sur le plan juridique, l'État a l'obligation d'assurer le respect du droit à l'éducation de ses citoyens. Les citoyens peuvent, dans certaines limites, participer au financement. Cela signifie, par exemple, que les personnes aisées payent elles-mêmes pour l'éducation de leurs enfants dans des écoles privées. Les personnes aux revenus plus modestes et les pauvres peuvent, par exemple, participer à la construction d'écoles locales et contribuer à la rémunération des enseignants. Mais pour la majeure partie de la population, le financement « externe » s'impose. Quel est donc le rôle des ONG, lorsque celles-ci sont amenées à financer des projets éducatifs ? Et comment doivent-elles relever le défi de la durabilité financière ?

On peut considérer que les ONG, pendant une période donnée, interviennent pour remplir une mission de prestataire de services que l'État n'est pas en mesure d'assumer. Si les ONG doivent aussi s'assurer de la durabilité financière du projet au-delà de la période d'intervention de leur organisation, cela nécessite, soit de parvenir à convaincre l'État de reprendre la conduite du projet (ce qui implique des actions de plaidoyer), soit d'aider le partenaire à faire une demande de subventions auprès d'autres entités donatrices plus importantes (ce qui implique la nécessité de

---

<sup>18</sup> Notes issues des réunions sur le thème « Durabilité vue sous l'angle de l'éducation », organisées par le Réseau Éducation et Projektrådgivningen les 3 et 5 novembre 2008 à Aarhus et Copenhague.

contribuer au renforcement de leurs capacités). Il est toutefois important que la prestation de services et la recherche de moyens supplémentaires ne conduisent pas à créer un système parallèle qui, à long terme, risquerait de contrecarrer la durabilité. Il convient par conséquent de privilégier une approche juridique visant à inciter et à aider les « *détenteurs de devoirs* », responsables en droit de la cohérence du projet (le plus souvent, l'État ou les autorités locales ou régionales) à faire face à leurs obligations. Le défi consiste ici notamment à réussir à convaincre l'État/les autorités locales d'accepter leurs obligations en temps que « *détenteur de devoirs* ». S'ils refusent d'assumer ces obligations, il est probable qu'ils n'assumeront pas non plus par la suite leur responsabilité économique, et le projet ne sera pas économiquement durable.

### **Développement durable dans les domaines institutionnel et organisationnel**

Quel que soit le type de projet ou de programme de développement concerné, il est pertinent d'envisager les moyens permettant de renforcer les structures qui seront éventuellement amenées à terme à continuer la mise en oeuvre du projet ou de ses objectifs. Concernant les projets éducatifs, il est aussi nécessaire qu'il existe des institutions qui, à un titre ou à un autre, soient en mesure de proposer une offre en matière d'éducation.

Il peut s'agir ici de contribuer au renforcement des capacités des acteurs suivants :

- Les autorités étatiques concernées ayant la responsabilité de l'éducation à l'échelon national et local. Cela peut concerner par exemple des approches particulièrement novatrices que l'on a conçues et que l'on souhaite voir reprises par les autorités concernées. Le renforcement des capacités des autorités responsables est un des éléments de l'approche basée sur les droits de l'homme.
- L'organisation partenaire avec qui l'on coopère : Il peut s'agir du renforcement de l'organisation sur un plan général, par le développement organisationnel ou, ici également, en relation avec des approches novatrices en matière d'éducation, utilisables sur le long terme, ou bien il peut s'agir de concevoir une activité de promotion de l'éducation.
- L'institution d'enseignement elle-même : Celle-ci peut être renforcée au niveau de ses responsables et/ou en relation avec l'intégration de représentants locaux/parents d'élèves pour les amener à terme à soutenir l'institution. Ce point est aussi nécessaire dans le cadre d'une approche basée sur les droits de l'homme.
- Les enseignants et les associations d'enseignants : Il peut s'agir d'introduire ou d'enrichir un enseignement ou une formation, par exemple en ayant recours à des approches pédagogiques ou à des méthodes d'enseignement susceptibles de renforcer un développement de la société locale basé sur les droits de l'homme.

Le défi majeur relatif à cette dimension de la durabilité consiste sans aucun doute à avoir une approche locale de la question. L'appropriation à tous niveaux est nécessaire pour que les autorités, les organisations et les établissements d'enseignement se chargent de poursuivre les objectifs du projet en respectant les méthodes et les structures mises en place.

### **Les dimensions politiques et sociales de la durabilité**

Cet aspect de la durabilité est peut-être le plus fondamental. En effet, les objectifs d'un projet éducatif et les changements que leur mise en oeuvre vont opérer dans la société doivent être socialement, culturellement et politiquement acceptables pour que la durabilité dudit projet puisse être garantie. Il peut être utile que tous les acteurs participant au projet - organisations, individus et autres parties concernées, et vous-même – réfléchissent à certains, ou à la totalité, des points suivants :

- Existe-t-il un groupe ayant la volonté politique et la capacité nécessaire pour mettre en oeuvre les objectifs du projet ? Existe-t-il des groupes ou des individus susceptibles de s'opposer au

contenu du projet ? Par exemple, si la réalisation de ces objectifs modifie la relation de base entre les enseignants et la direction de l'école, cela peut-il provoquer l'opposition de la part des autorités ?

- L'organisation partenaire et le groupe-cible se sont-ils appropriés le projet et les objectifs qu'il contient ? Les enseignants ont-ils la conviction que les nouvelles méthodes d'enseignement qu'ils ont apprises peuvent être appliquées dans leur classe et sont susceptibles d'améliorer le processus d'apprentissage des élèves ? Ou bien vont-ils continuer d'enseigner comme ils l'ont fait auparavant ? Les changements sociaux et culturels que vise le projet sont-ils acceptables ? Par exemple, est-il acceptable sur un plan social et culturel que l'approche pédagogique du projet conduise les élèves à remettre en question les modes de pensée et d'action de leurs familles et de la société ?
- Existe-t-il des forces sociales et culturelles susceptibles de soutenir le changement ? Existe-t-il des forces qui risquent de s'y opposer ? Les parents d'élèves sont-ils persuadés, par exemple, que les nouvelles approches pédagogiques introduites par le projet sont bonnes pour le développement futur de leurs enfants et peut leur ouvrir des opportunités ?

Un défi majeur que comporte cet aspect de la durabilité réside dans la nécessité de reconnaître que chaque projet se déploie dans un contexte à chaque fois différent, et que les objectifs, la mise en oeuvre et l'évaluation d'un projet doivent être conçus en se fondant sur les changements qui peuvent être acceptés par la société locale, dans le contexte précis qui est le sien. Autrement dit, il n'existe pas de solutions fondées sur des « meilleures pratiques ».

## **Défis concernant la durabilité**

### **Éducation et durabilité**

- Comme indiqué précédemment, tout projet est largement influencé par le contexte local. Il est donc difficile de trouver des solutions définies par des "meilleures pratiques" susceptibles d'être utilisées dans tous les cas.
- La durabilité dans l'éducation peut avoir différentes acceptions. Les stratégies peuvent évidemment varier selon qu'il est question du nombre d'élèves qui terminent leur scolarité, du nombre d'enseignants formés, de l'utilisation de méthodes d'enseignement participatives et démocratiques, de l'implication des parents et de la société civile, de l'acceptation des acteurs politiques, de la poursuite de nouvelles actions, etc. De nombreux projets/programmes couvrent plusieurs aspects du spectre éducatif, ce qui contribue bien sûr à rendre la question de la durabilité encore plus complexe.
- La durabilité est aussi une question politique, par exemple lorsqu'il s'agit de définir des priorités en ce qui concerne l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Certains peuvent considérer qu'un projet privilégiant un niveau au dépens d'un autre est plus durable pour le système éducatif, alors que d'autres préféreront mettre l'accent sur les aspects qualitatifs au sein de chaque niveau. Il peut donc être difficile de coordonner ces différents points de vue lors de la planification d'un projet.

### **Approche locale/continuité**

- Il est nécessaire d'obtenir une bonne appropriation des changements que le projet souhaite mettre en oeuvre, car dans le cas contraire, le niveau de qualité risque d'être plus faible lors de la poursuite du projet lorsque l'aide économique aura pris fin. La notion d'appropriation signifie à la fois que la pertinence des changements est reconnue parce que ceux-ci sont jugés bien adaptés aux conditions culturelles locales, et que les autorités ont exprimé la volonté politique de mettre en oeuvre le changement.

- La nécessité de définir une stratégie de poursuite du projet post-intervention dans un cadre durable exige d'importantes ressources.
- Il convient d'agir pour que la durabilité s'applique au contenu et aux objectifs du projet, et ne vise pas *uniquement* l'organisation partenaire du Sud intervenant comme facilitateur du projet.

### **Évaluation de la durabilité**

- La diversité des projets d'enseignement due à une grande variété de contextes locaux fait que l'évaluation de la durabilité ne peut pas être standardisée. Il convient donc de « mesurer » chaque projet individuellement.
- La tentation peut être grande d'essayer de trouver une sorte de « meilleure pratique » en matière de durabilité, mais l'on risque alors que les projets se trouvent privés de tout contenu susceptible de comporter une approche novatrice ou créatrice.

### **Stratégies possibles en matière de durabilité**

En résumé, les stratégies suivantes peuvent être utilisées dans un projet éducatif, prévoyant la durabilité des objectifs qu'il contient :

- Stratégie de durabilité financière, au-delà même de la durée de vie du projet (par une action de promotion auprès de l'État et /ou par le renforcement des capacités du partenaire pour lui permettre d'obtenir une aide financière de la part d'autres donateurs).
- Stratégie orientée vers le renforcement des capacités institutionnelles (de l'organisation partenaire, des autorités publiques chargées de l'éducation, et/ou des établissements d'enseignement et de la société civile).
- Stratégie de déploiement (développement d'approches novatrices en matière éducative et déploiement en direction d'autres ONG et/ou d'autres autorités publiques).

### **Lectures complémentaires**

- Danida: Aid Management Guidelines Glossary, February 2006) (<http://amg.um.dk/NR/rdonlyres/3845FDB0-028B-4866-AB9B-1DCB7E83A905/0/AMGGlossaryFeburary2006finaldoc.pdf>)
- *OECD 1989: Sustainability in development programmes: a compendium of evaluation experience*
- European Commision: Aid Delivery Methods, Volume 1: Project Cycle Management Guidelines, March 2004) ([http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/pcm\\_guidelines\\_2004\\_en.pdf](http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/pcm_guidelines_2004_en.pdf))
- *Projektrådgivningens positionspapir nr. 1: BÆREDYGTIGHED I UDVIKLINGSPROJEKTER* (Prise de position n° 1 de Projektrådgivningen : *La durabilité dans les projets de développement*)

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut



également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsenetvaerket.dk](http://www.uddannelsenetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 8 :

#### L'alphabétisation

La capacité à lire, écrire, calculer et utiliser les informations utiles d'un document est essentielle pour permettre à un adulte d'évoluer de manière satisfaisante dans la nouvelle société de l'information et du savoir. La présente note a pour objectif d'une part de proposer différents programmes d'alphabétisation et de présenter les expériences concrètes liées à leur utilisation, d'autre part de mettre l'accent sur certains des défis rencontrés dans l'élaboration de tels programmes. Ce document sera plus particulièrement consacré aux défis à relever en matière d'alphabétisation des adultes, très différents, à maints égards, de ceux rencontrés dans le domaine de l'éducation des enfants.

#### Définitions

*L'alphabétisation* définit le processus par lequel l'apprenant acquiert la capacité de lire et d'écrire. Pour certains, l'aptitude à calculer est une des composantes de l'alphabétisation (on parle par exemple en anglais des « 3 R » : *reading, writing, arithmetics*) alors que pour d'autres, l'apprentissage du calcul constitue un complément à l'alphabétisation. Le concept exprimé par le mot anglais « *literacy* » est cependant plus large que le concept danois exprimant l'aptitude à « *lire, écrire et calculer* » et fait référence à des compétences plus larges en matière de communication. Le concept d'alphabétisation, et par conséquent la définition de son contenu, n'a cessé d'évoluer au cours du temps en liaison avec les changements sociaux, les nouvelles priorités politiques définies à l'échelon international, les priorités nationales et les recherches faites dans ce domaine.

Dans les décennies 60 et 70, les importants programmes d'alphabétisation mis en oeuvre à l'échelle nationale dans un certain nombre de pays du Sud ont mis l'accent sur l'acquisition d'aptitudes à lire, écrire et calculer susceptibles d'être utiles dans la pratique, afin de mieux permettre à l'apprenant de contribuer au développement économique et social de son pays.

La définition donnée par l'UNESCO des aptitudes fonctionnelles à lire et écrire reflète ce point de vue et est toujours utilisée : « *Une personne alphabète est une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté.* » Dans les années 1980, 1990 et 2000, la vision de l'alphabétisation s'est trouvée influencée par de nouveaux défis, tels que la mondialisation, les nouvelles technologies de l'information et les nouveaux médias, de même que par l'accent mis, sur le plan politique, sur les concepts de « *société du savoir* » et d'« *apprentissage tout au long de la vie* ». Une vision plus nuancée est ainsi apparue, permettant de distinguer différents modes de mise en oeuvre des aptitudes à lire et écrire en fonction des contextes sociaux et culturels concernés, et affirmant que l'alphabétisme (« *literacy* ») désigne la maîtrise d'un ensemble d'aptitudes de communication dans différentes situations, et l'emploi d'un ensemble de différents médias. L'accent est mis sur le fait que l'alphabétisation a une dimension et une base culturelle locales et qu'elle dépend des langues utilisées. La société civile a, en se fondant sur une approche pédagogique critique, mis en particulier l'accent sur le fait que l'alphabétisation ne doit pas seulement être consacrée à l'acquisition

d'aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul, mais doit aussi inclure des méthodes d'apprentissage conscientisantes qui, en activant l'apprenant, lui donne les bases nécessaires pour développer un esprit critique et une citoyenneté active et contribuent à un développement social équitable.

A la fin de l'année 2009, notamment lors de la Sixième Conférence internationale de l'ONU sur l'éducation des adultes (Confintea VI), est apparue l'idée que l'alphabétisation devait être envisagée comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Un grand nombre de programmes ont au cours du temps souligné l'importance exclusive de la littéracie de base des adultes (« *basic adult literacy* »), sans intégrer une réflexion sur les possibilités de développement ultérieur de l'apprentissage et des environnements éducatifs. On est ainsi passé d'une conception considérant les activités qualifiées de « *post-literacy* » comme des activités séparées, à une conception privilégiant le développement de l'acquis grâce à un apprentissage tout au long de la vie.

### **Exemples issus de la pratique – diverses approches de l'alphabétisation :**

La liste des programmes d'alphabétisation est aussi longue que celle des définitions de ce concept. Afin de donner une idée des diverses approches auxquelles on peut avoir recours pour élaborer des programmes d'alphabétisation et pour montrer la diversité des méthodes, nous avons établi ci-dessous une liste de quelques-uns des programmes les plus connus (et reconnus). À l'heure actuelle, il n'existe pas d'études comparatives en matière d'alphabétisation des adultes susceptibles de fournir une base empirique permettant d'affirmer la supériorité de certains programmes sur d'autres en termes d'efficacité.

- Le Brésil est pionnier en ce qui concerne les partenariats entre gouvernement et société civile. Le *Mouvement pour l'Alphabétisation des Jeunes et des Adultes* (MOVA) fut créé par Paulo Freire dans les années 1990 et a depuis coopéré avec des organisations de la société civile pour la mise en oeuvre du projet financé par le gouvernement local. En 1996, le gouvernement fédéral a créé le programme *Alphabétisation Solidaire* (« *Alfabetização Solidária* »), reposant sur des partenariats entre les communes, les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur. En 2003, fut lancé le programme national d'alphabétisation *Programme Brésil alphabétisé* (« *Programa Brazil Alfabetizado* » - PBA), assurant le financement du développement du programme d'alphabétisation des autorités gouvernementales et des ONG ayant l'expérience de l'alphabétisation des adultes.
- La méthode *Reflect d'ActionAid* est un exemple de méthode d'alphabétisation alliant la méthode d'alphabétisation inspirée de l'approche pédagogique critique de Freire et la méthode participative. Il en résulte une approche de l'alphabétisation adaptable en fonction du contexte, de la langue locale et des besoins des apprenants. Il s'agit en priorité de stimuler et de renforcer les compétences de l'apprenant pour lui permettre de jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage, de développer ses compétences communicationnelles au sens large, sa capacité à l'analyse critique de son environnement et son aptitude à contribuer à un développement équitable de la société. La méthode fut introduite en 1993 et obtint des résultats satisfaisants. Différents projets *Reflect* ont depuis remporté plusieurs prix d'alphabétisation de l'Unesco.
- Le *CIRAC, cercle international de praticiens de l'approche Reflect*, a été créé en 2000 en complément de l'approche *Reflect*, sous la forme d'un réseau international constitué sur la base de réseaux régionaux préexistants. Il permet aux praticiens des projets *Reflect* issus de diverses organisations de partager leurs expériences en plusieurs langues (espagnol, portugais, français et anglais).

- L'Enseignement Interactif par la Radio (EIR) est utilisé dans divers contextes, en particulier s'agissant de l'enseignement des groupes nomadiques, ou pour améliorer la qualité de l'enseignement et le contenu éducatif dans des régions isolées où le corps enseignant est peu nombreux et mal formé.
- La méthode d'alphabétisation cubaine « *Yes I Can* », promue par les pays membres de l'ALBA, et qui a remporté le *Prix d'alphabétisation Unesco du Roi Sejong* en 2006, utilise les moyens vidéo dans l'enseignement.
- Le *Projet d'alphabétisation familiale* mis en oeuvre en Afrique du Sud est l'exemple type d'un programme qui a réussi à améliorer et développer les aptitudes à la lecture tant des adultes que des enfants.
- En Inde, l'organisation Planet Read expérimente une méthode (en anglais, SLS pour « *Same Language Subtitling* ») qui permet le sous-titrage dans la langue originale de programmes culturels populaires tels que les films de Bollywood et les films vidéos. Cette méthode est d'un bon rapport coût-efficacité dans le contexte indien, dans la mesure où elle permet à des millions de pauvres ayant des aptitudes à la lecture limitées d'accéder aux programmes de télévision et leur donnent envie par exemple de chanter sur les paroles des musiques qu'ils entendent.

## **Éléments importants pour l'élaboration de programmes d'alphabétisation**

### **Qualité de l'enseignement**

Des enseignants ou des facilitateurs dévoués et bien formés sont la pierre angulaire de programmes d'alphabétisation efficaces. La formation d'éducateurs locaux, permettant de disposer en permanence d'individus engagés et connaissant le contexte des apprenant(e)s a donné des résultats satisfaisants. Les expériences en la matière montrent qu'il convient d'attacher une importance prioritaire à une formation adaptée et cohérente, aux échanges d'expérience et à la supervision. On a l'exemple de cas où les enseignants sont rémunérés et d'autres cas où l'on fait appel à des intervenants bénévoles. En général, il est recommandé que les gouvernements rémunèrent les enseignants afin de s'assurer que leur motivation reste intacte.

### **Alphabétisation orientée sur la pratique et basée sur les besoins des apprenants**

Les programmes d'alphabétisation sont souvent organisés en dehors du cadre formel des systèmes éducatifs nationaux. La recherche dans le domaine de l'éducation des adultes met en évidence l'importance de considérer et d'utiliser l'espace d'apprentissage dans différents cadres formels et informels<sup>19</sup>, et les expériences visant à garantir une alphabétisation directement utilisable par l'apprenant à titre individuel et dans sa vie professionnelle ont d'ailleurs donné de bons résultats<sup>20</sup>. Certains programmes ou projets sont basés sur le travail et les centres d'intérêt des apprenants (par exemple, l'agriculture ou la vente de produits sur les marchés locaux), ou initient de nouvelles activités génératrices de revenus en liaison avec les cours d'alphabétisation, par exemple au moyen de microcrédits. De tels programmes augmentent les chances de succès des formations lorsqu'ils reconnaissent et tiennent compte des capacités, des connaissances et de l'expérience des apprenants et s'en inspirent pour faire en sorte que l'éducation et la formation soient utilisables dans un contexte professionnel et permettent aux apprenants de relever les défis majeurs qu'ils rencontrent, soit dans leur vie personnelle, soit dans la vie de leur communauté locale.<sup>21</sup>

### **Approches différentes en fonction de la langue concernée**

<sup>19</sup> (Par exemple, Lave et Wenger)

<sup>20</sup> Voir Rogers 2005, GCE 2005

<sup>21</sup> DFID (2008)

Les différentes langues parlées et écrites nécessitent des stratégies d'apprentissage différentes. La stratégie et le temps moyen d'apprentissage, par exemple, peuvent varier considérablement selon que l'on enseigne les caractères chinois, l'alphabet arabe ou latin. Si l'on prend simplement l'exemple de l'écriture latine, on y rencontre différentes stratégies d'apprentissage, allant de la traditionnelle utilisation d'abécédaires à d'autres approches privilégiant la compréhension phonétique ou à des démarches analytiques intégrant le modèle génératif (par exemple, Freire) comme base de discussion, l'analyse phonétique et le couple lecture/écriture. En ce qui concerne le choix de la langue d'instruction dans des contextes de multilinguisme, la preuve existe que les apprenants doivent pouvoir parler la langue qu'ils apprennent à lire et à écrire. Mais il est aussi nécessaire d'examiner les avantages et les inconvénients relatifs à un enseignement donné respectivement dans la langue locale et dans les langues ayant statut de langue officielle dans un contexte donné.

### **Double approche concernant les adultes et les enfants**

L'alphabétisation des adultes est particulièrement intéressante, car elle permet de renforcer les synergies en matière d'éducation des enfants. Les expériences de double approche (« *twin tracking* ») avec des programmes d'éducation des adultes et d'éducation primaire pour les enfants ou des programmes orientés sur l'éducation familiale ont enregistré de bons résultats : les parents formés sont plus incités à envoyer leurs enfants à l'école, et enfants comme adultes peuvent acquérir ensemble de nouvelles compétences, par exemple par l'aide aux leçons ou en faisant de la lecture une activité commune amusante.

### **Développement d'environnements favorables à l'apprentissage**

Il est important de ne pas limiter son action à l'élaboration de programmes d'alphabétisation, et de créer et développer des « *sociétés alphabètes* » et des environnements d'apprentissage efficaces. Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* (ÉPT) de 2006 avait pour thème « *L'éducation pour la vie* ». Ce rapport affirme qu'il convient de cesser de faire une distinction artificielle entre l'alphabétisation conçue comme l'acquisition des compétences de base et l'alphabétisation tout au long de la vie. Le développement de sociétés alphabètes et de milieux d'apprentissage efficaces peut notamment consister à fournir aux apprenants une grande variété de supports écrits (par exemple : panneaux de signalisation, affiches, lettres d'information, journaux, magazines, livres, accès aux bibliothèques locales). Les programmes d'alphabétisation sont souvent reliés à des thèmes tels que la santé, la formation professionnelle et l'éducation populaire, pour des raisons liées à des impératifs généraux de développement économique et social. Il convient cependant de promouvoir également le plaisir de la lecture et de susciter localement l'intérêt pour la littérature (par exemple, en proposant des ouvrages de fiction faciles à lire, des bandes dessinées, des romans-photos). En ce qui concerne le choix de stratégies d'apprentissage et le développement d'environnements d'apprentissage efficaces, l'importance de l'utilisation des technologies de l'information est aussi de plus en plus soulignée.

### **Partenariats, priorités politiques et financement de l'alphabétisation**

Un défi majeur concernant l'éducation des adultes a trait au partage du pouvoir entre les acteurs de la société civile et les institutions étatiques en ce qui concerne la production de programmes éducatifs. Il est probable que les programmes d'alphabétisation sont plus efficaces lorsque l'éducation des adultes est une priorité de la politique gouvernementale et qu'elle s'exprime à tous les niveaux. Dans des pays où l'État ne maîtrise pas totalement l'offre et/ou le financement des programmes d'alphabétisation, il est essentiel que celui-ci s'engage activement dans des partenariats avec le secteur privé, la société civile et des donateurs internationaux, ce afin de garantir une offre et des initiatives complémentaires dans le domaine de l'éducation. Du point de vue de la société civile, la priorité est notamment donnée aux fonds publics disponibles pour l'alphabétisation, et en 2007, une action internationale a été menée pour que l'on consacre 3 % des

budgets nationaux à l'éducation des adultes et qu'un financement minimum par participant soit garanti (*Appel à l'action d'Abuja*, février 2007).

### **Lectures complémentaires :**

- Portail de l'UNESCO sur l'alphabétisation : <http://www.unesco.org/fr/literacy/>
- Base de données de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUAV) sur les programmes d'alphabétisation efficaces :  
<http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/programmes.html>
- Rapport UNESCO 2009 sur l'apprentissage actif et l'éducation (*Global Report on Adult Learning and Education*)
- Rapport UNESCO 2006 de la Coordination de l'Éducation pour tous « Alphabétisation pour la vie » (*UNESCO EFA Global Monitoring Report 2006 – Literacy for Life*)
- Base de données de ActionAid Reflect : [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org); y compris la boîte à outils Reflect « Communication and Power » et « Counting Seeds for Change »
- « Corriger une injustice. Comparaisons internationales sur l'alphabétisation des adultes », 2005 (*International benchmark on Adult Literacy (2005), Global Campaign for Education*)
- Fiche pratique du DFID : « L'alphabétisation des adultes – actualisation », 2008 (*DFID practice paper: « Adult Literacy: an update »*)
- DVV – Revue « Éducation des adultes et développement », 2005 :  
Rogers, Alan : « *Training adult literacy educators in developing countries* », Literacy for Life, Unesco.
- Oxenham, John : « Programmes d'alphabétisation efficaces – le choix des décideurs », Unesco, 2008, 2010.
- Abadzi, Helen : « *Adult Literacy. Improving Adult Literacy Outcomes - lessons from cognitive research for developing countries* », World Bank, 2003
- Abadzi, Helen : « *Adult Literacy. A Review of Implementation Experience* », The World Bank Operations Evaluation Department, Washington, D.C., 2003
- Wenger, Etienne : « *Communities of practice – Learning, meaning and identity* », Cambridge University Press, 1998.

### **Les principes du Réseau Éducation**

sont exposés dans un ensemble de notes qui présentent les points principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 9 :

#### Développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP)

L'objectif de la présente note est d'évoquer quelques-uns des principaux défis rencontrés par les ONG, de présenter les objectifs ainsi que des recommandations d'actions concernant le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) <sup>22</sup>.

Ces dernières années, l'accent a été mis de plus en plus sur les défis liés à la nécessité de création d'emplois pour les jeunes et les adultes ayant une éducation insuffisante, et le concept de DCTP est la réponse à ces questions.

Les jeunes et les adultes qui n'ont eu qu'un accès limité au système éducatif formel peuvent être confrontés à un réel défi lorsqu'ils doivent acquérir les compétences professionnelles requises.

Les modèles existants sont nombreux : meilleure intégration de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans la formation initiale, meilleure offre de programmes éducatifs orientés sur la formation professionnelle ou offre visant au développement des aptitudes professionnelles nécessaires proposée dans le secteur informel. Dans le même temps, la création de ponts entre l'éducation et la vie professionnelle, permettant de faciliter l'obtention d'un emploi ou d'apporter un soutien à la création d'une petite entreprise, constitue un autre défi.

En matière de soutien à la création d'emplois, les États concernés, de même que les établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle, sont évidemment pleinement responsables et leur action se déploie en collaboration avec les organismes sociaux et le secteur privé. Cependant, les ONG jouent aussi un rôle important dans ce domaine, en raison de leur grande expérience en matière d'offres d'éducation et de formation en dehors du secteur d'éducation formel, permettant d'atteindre les groupes vulnérables et défavorisés en mobilisant les communautés locales et en développant de nouveaux partenariats.

#### **Définitions**

Dans cette Note, nous avons choisi de définir la notion de DCTP comme suit : « *Le développement des compétences ne correspond pas seulement à l'éducation formelle, dans les domaines technique, professionnel et agricole. Cette notion doit permettre de manière plus large d'intégrer les compétences pratiques acquises à tous les stades de l'éducation et de la formation, dans des cadres formels ou informels et dans des environnements professionnels, permettant ainsi à chaque individu d'être pleinement décidé à être productif et à gagner sa vie quelle que soit sa situation économique, et d'être ainsi capable d'adapter ses compétences pour répondre aux nouveaux besoins et opportunités de la vie économique et du marché du travail* ». King et Palmer sont les auteurs de

---

<sup>22</sup>La présente note s'inspire de la réflexion des organisations membres et de la conférence : « Développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique : Le rôle des ONG » (février 2009), ainsi que des ateliers sur la conception de programmes DCTP avec la participation de Richard Walther (organisés en janvier 2010 par l'ONG danoise Réseau Éducation et le réseau Enfants et Jeunesse). Les informations relatives à ces événements ainsi qu'aux matériaux de référence sont données dans le paragraphe « Lectures complémentaires » à la fin de la présente note.

cette définition qui date de 2006 et qui correspond à la définition très large et complète du DCTP, utilisée par l'Unesco et l'OIT dans leurs recommandations sur le DCTP pour le XXIème siècle.<sup>23</sup>

### **Points importants à examiner lors de l'élaboration de programmes de DCTP**

#### **Le rôle des ONG dans le DCTP**

La fourniture de services tels que la réalisation de grands centres d'enseignement et la mise en oeuvre de lourdes contributions matérielles implique l'existence de ressources importantes et ne peut constituer la mission principale des ONG. Les ONG ont un rôle à jouer lors de la réalisation de tests ou de pré-tests de miniprojets ou de projets pilotes permettant d'intégrer les *meilleures pratiques* dans un système d'éducation et de formation local ou national. L'innovation et l'esprit d'entreprise étant deux facteurs essentiels pour permettre la croissance d'un environnement commercial dynamique, les ONG peuvent apporter leur contribution en termes de connaissances, de test et de développement de concepts efficaces. En conséquence, il est recommandé aux ONG de se consacrer à de petits programmes éducatifs intégrés ayant un bon rapport coût-effectivité, où sont privilégiés le développement et la gestion d'initiatives novatrices en termes de programmes d'enseignement, la gestion de modèles de DCTP et le développement de thèmes ou de programmes liés aux activités de loisirs pratiquées, comme par exemple le mode de vie, la formation à l'entrepreneuriat et les qualifications recherchées par le marché sur les plans professionnel et commercial.

#### **Un enseignement répondant aux besoins des groupes cibles**

La production de programmes de DCTP fructueux et durables implique que les stratégies de DCTP soient pertinentes et adaptées en fonction du contexte et des groupes cibles concernés. La planification d'un tel programme de DCTP nécessite aussi de tenir compte des réalités sociales et des opportunités existant dans le groupe cible. Par exemple, lorsque l'on traite de l'accès à un programme DCTP, de sa mise en oeuvre et des actions de suivi, il convient de prendre en compte différents facteurs tels que les rôles respectifs des classes d'âge représentées et la relation entre les générations, les langues, les appartenances ethniques et les genres. Les ONG peuvent aussi, en collaboration avec les partenaires locaux, et/ou les structures communales, participer aux systèmes de soutien (liquidités conditionnelles, conseil et emploi dans le domaine de l'éducation, programmes permettant d'accélérer l'introduction des programmes, etc.), afin de garantir que l'ensemble des groupes, y compris les plus vulnérables, puissent tirer profit des opportunités existant en matière d'éducation et d'emploi. Il est recommandé d'associer les partenaires locaux, y compris le groupe cible, à la démarche et de les faire participer aux différentes étapes du processus. Il est également essentiel que les ressources des partenaires locaux et des apprenants soient améliorées et reconnues en vue d'encourager l'auto-organisation et l'entrepreneuriat.

#### **Un enseignement répondant à la demande du marché**

La planification d'un enseignement pertinent basé sur le DCTP doit être faite conformément à la demande du marché et en tenant compte des réalités locales. Il est en effet primordial de s'assurer

---

<sup>23</sup> Un grand nombre de pays africains et d'organisations donatrices utilisent des terminologies différentes, bien que traitant du même concept. Les expressions « *Développement des compétences techniques et professionnelles* » (DCTP) ou simplement « *Développement des compétences* » (DC) sont de plus en plus souvent utilisées par les organisations donatrices en remplacement de « *Enseignement et formation professionnels* » (EFP) ou « *Enseignement et formation techniques et professionnels* (EFTP). Certains estiment que le DC est un concept beaucoup plus large que le DCTP, celui-ci étant considéré comme se référant à un développement formel et informel des compétences n'incluant pas l'apprentissage informel dans le travail. En général, les politiques et les employeurs des pays africains continuent d'utiliser l'expression DCTP pour décrire une éducation intervenant dans le secteur formel, informel et professionnel (Source : UNESCO (2002), Enseignement et formation techniques et professionnels pour le vingt et unième siècle: recommandations de l'UNESCO et de l'OIT) <http://unesdoc.unesco.org>



que les programmes de DCTP sont fondés sur des analyses et des études approfondies des réalités locales, du marché et des acteurs. Il est tout aussi essentiel de veiller à ce que le programme s'intègre dans des cadres d'emploi et d'offre et de demande existants, ou que de nouveaux cadres soient créés pour que l'intervention d'un DCTP permette de créer des emplois dans les branches d'activités existantes ou facilite la création de nouveaux types d'emplois/de nouvelles branches. Une mauvaise coordination entre les centres d'enseignement, les acteurs économiques et professionnels peut constituer un défi majeur, tant il est vrai que la réussite d'un programme de DCTP dépend largement de l'engagement des acteurs dans le secteur d'activité et dans les organisations professionnelles concernées. On peut observer que les interventions en matière de DCTP (y compris, et il faut le déplorer, celles des ONG) sont souvent assez traditionnelles (par exemple, offre de travaux de charpenterie et de couture) au lieu d'intégrer de nouveaux secteurs susceptibles d'offrir des opportunités d'emploi plus larges. L'agriculture constitue un autre secteur important, qui se trouve pourtant souvent exclu des méthodes de DCTP formelles, bien qu'il s'agisse du secteur offrant le plus d'opportunités d'emploi dans les zones rurales.

### **Nécessité d'adapter le programme de DVTP aux politiques nationales**

Un programme de DVTP doit être intégré dans les plans et programmes existant à un niveau plus large et être adapté aux objectifs de développement définis, par exemple, en matière d'emploi. Les interventions des ONG et des programmes DVTP ne peuvent pas avoir lieu sans tenir compte du contexte. Il convient de les concevoir en tenant compte tout autant des systèmes d'enseignement formels et informels, des modèles révisés concernant les services de l'emploi que des fonctions de tutorat, du développement de compétences dans le domaine de la recherche d'emploi et de création d'emplois (entrepreneuriat), de l'inclusion des acteurs concernés par le domaine traité, ou de l'association de ceux-ci à la démarche. Par ailleurs, toute action DCTP doit tenir compte des prévisions économiques, des facteurs sociaux et de ceux concernant l'emploi, voire être définie en fonction de ces critères.

### **Développement de partenariats et partage du savoir**

Les ONG doivent privilégier, soutenir et promouvoir les réseaux professionnels locaux pouvant être utilisés par les acteurs impliqués dans des démarches DCTP. Ce point est essentiel pour permettre le partage des expériences, améliorer le niveau de qualité et d'efficacité, faire en sorte que ces programmes soient plus accessibles, atteindre un public plus large tout en évitant d'avoir à utiliser ou à réutiliser des pratiques anciennes non satisfaisantes. La responsabilité de la coordination stratégique, la constitution de réseaux, l'acquisition par les exécutants des capacités nécessaires, sont des tâches bien adaptées au rôle des ONG, dans la mesure où leur mise en oeuvre ne se limitera pas à la simple exécution d'une tâche que personne ne voulait accomplir, mais permettra aussi d'améliorer la qualité des programmes de DCTP. Il est opportun que les ONG puissent créer des partenariats tant avec les institutions étatiques et les organisations professionnelles qu'avec les entreprises et les organisations de branches ainsi qu'avec les instituts de recherche des pays du Nord ou avec ceux du pays en développement concerné, afin de pouvoir optimiser le savoir-faire existant et de garantir un développement durable et des méthodes de mise en oeuvre de projets DCTP adaptées au contexte.

Les systèmes de reconnaissance de la qualité, de certification et de gestion de l'assurance-qualité ne sont pour le moment pas encore développés. Une action dans ce domaine est donc nécessaire, car en l'absence de tels systèmes, le marché des DCTP risquerait d'être réduit à un mélange non régulé d'interventions en provenance du secteur public, du secteur privé et des ONG sans qu'aucun niveau de qualité ou aucune forme de certification ne soit garanti.

Sur le plan structurel, il convient de renouveler l'esprit des partenariats public/privé, afin de pouvoir y intégrer la diversité des approches formelles et informelles du DCTP, de promouvoir la pluralité méthodologique et les opportunités d'emploi et de reconnaître – tant sur le plan formel qu'informel – les aptitudes acquises. Un des défis majeurs à relever consiste à assurer la coordination des prestations et des synergies possibles provenant des initiatives publiques, du secteur privé, des organisations représentant la société civile et des activités des ONG. La priorité devra, pour toute intervention, être donnée aux aides provenant de partenariats public/privé. Ce principe doit aussi s'appliquer aux actions qui visent à influencer sur les aspects structurels tels que les normes communes, la formation des maîtres ou les agréments.

### **Restructuration des voies traditionnelles**

Il est nécessaire de concevoir des approches flexibles de DCTP, comportant diverses hypothèses et postulats, des liens, des ponts et des échelles entre l'enseignement formel et informel, la pratique, le tutorat, les services de l'emploi, et entre les différents acteurs, les domaines et niveaux de qualifications.

Il est aussi possible que les ONG disposent d'un avantage concurrentiel par rapport aux prestataires de services publics et privés en ce qui concerne l'organisation et la mobilisation des individus amenés à travailler dans le secteur informel. Les ONG peuvent en effet mobiliser et soutenir les structures organisées actuelles ou futures afin que celles-ci puissent au mieux tirer profit des demandeurs d'emploi et d'autres acteurs sectoriels informels – employeurs, chefs d'entreprise, syndicats naissants, etc. Le fait d'encourager le secteur informel à s'organiser **peut contribuer au développement de ses aptitudes à fonctionner comme régulateur en vue de créer des conditions satisfaisantes sur le plan commercial et sur le marché de l'emploi**, et de garantir un marché de l'emploi durable en permettant l'emploi des apprenants ayant suivi un programme DCTP. Lorsque le programme d'enseignement DCTP est relié aux programmes d'enseignement et aux méthodes d'acquisition des compétences plus formels et traditionnels, il est conseillé de s'orienter vers des méthodes d'acquisition des compétences tenant compte du contexte et de l'aspect professionnel.

### **Engagement dans des activités de soutien au DCTP**

Le soutien des partenaires en termes de conseil, coordination et développement des aptitudes sont des compétences essentielles dont sont dotées la majorité des organisations non gouvernementales. Les ONG sont un des acteurs qui comptent le plus lorsqu'il faut faire en sorte que la voix de la société civile locale soit entendue des responsables nationaux et internationaux des programmes de DCTP (*DCTP étant l'abréviation de Développement des Compétences Techniques et Professionnelles – en anglais : TVSD*). Les programmes populaires nationaux doivent être établis afin de mener un combat commun efficace en faveur des droits des citoyens à un travail digne et à des conditions d'emploi satisfaisantes. Ces plateformes peuvent aussi servir à encourager les gouvernements à garantir que le DCTP soit une partie intégrante reconnue de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et soit reflété dans des *stratégies de réduction de la pauvreté (SRP)* et des politiques et plans d'action sectoriels. Les activités de lobbying doivent aussi porter sur les politiques prioritaires, en termes de qualité, de pertinence et d'accessibilité et viser des mesures complémentaires d'agrément du secteur public incitatives.

### **Lectures complémentaires :**

- African Economic Outlook, OECD 2007/2008
- Africa Commission, Second Meeting of the Addis Ababa, 20 November 2008, Synopsis
- Richard Walther: Skills development and the world of work: Challenges for Education and Training (Synthesis report from the Biennale on Education in Africa, Mozambique 2008)
- **King, K. and Palmer, R. (2006):** Skills Development and Poverty Reduction: the State of the Art, Post-basic Education and Training, Working Paper no. 7, Centre of African Studies, University of Edinburgh.
- **ADEA Biennale 2008: Beyond Primary Education:**  
[http://www.adeanet.org/Biennale%202008/en\\_index.htm](http://www.adeanet.org/Biennale%202008/en_index.htm)
- **Conference on Technical and Vocational Skills Development in Africa: the Role of NGOs,** February 2009:  
<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=193>
- **Designing technical and vocational skills development programs - NGO training workshop with Richard Walther, January, 2010:**  
<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=275>
- **Base de données sur les projets d'ONG danoises concernant la jeunesse, l'éducation et l'emploi :** <http://orgdb.uddannelsesnetvaerket.dk/>

### Les Notes du Réseau Éducation

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*

Note de bas de page 1: La présente note s'inspire de la réflexion des organisations membres et de la conférence : « Développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique : Le rôle des ONG » (février 2009), ainsi que des ateliers sur la conception de programmes DCTP avec la participation de Richard Walther (organisés en janvier 2010 par l'ONG danoise Réseau Éducation et le réseau Enfants et Jeunesse). Les informations relatives à ces événements ainsi qu'aux matériaux de référence sont données dans le paragraphe « Lectures complémentaires » à la fin de la présente note.

## Les Notes du Réseau Éducation

### Note n° 10 :

#### Le volontariat dans le domaine de l'éducation

Le volontariat est une pratique où les individus effectuent un travail sans être rémunérés, souvent pendant une période limitée. Lorsque le travail bénévole est réalisé dans le cadre d'une mission de développement dans des pays en développement, il implique en général la participation de trois parties : l'organisation/l'ONG du Nord, l'organisation partenaire dans le pays en développement concerné et la personne volontaire.

L'objectif de la présente note est de susciter des réflexions et des débats sur les moyens permettant tant au volontaire qu'à l'organisation qui l'envoie en mission et à celle qui le reçoit de tirer profit de l'intervention.<sup>24</sup>

Au cours du temps, le rôle du bénévole dans les missions d'aide au développement s'est transformé. Dans le passé, les accords portaient souvent sur des tâches très concrètes dont l'accomplissement était rendu nécessaire par le manque de personnels formés ou qualifiés dans les pays en développement dans certains domaines d'intervention spécifiques. Aujourd'hui, la priorité est donnée à la construction de capacités organisationnelles au sein même des pays en développement, où l'on s'efforce d'introduire de nouvelles méthodes de travail et de tester de nouvelles approches. Le bénévole voit de ce fait son rôle modifié, pour devenir plus axé sur le plaidoyer et la réalisation de tâches plus complexes et abstraites. Cette évolution a également conduit à avoir de nouvelles exigences vis-à-vis des bénévoles en ce qui concerne leur niveau d'éducation et de préparation à leur mission et leurs capacités à intervenir comme avocat dans le cadre d'un projet donné.

#### **Volontariat, enseignement et apprentissage**

Lorsqu'ils abordent les questions d'éducation et de développement, les volontaires et les organisations qui collaborent avec eux doivent être en permanence attentifs à un certain nombre de points et leur attacher l'importance qu'il convient. Ils devront en tout premier lieu prendre conscience du fait qu'il est fondamental d'avoir une attitude relativement humble dans la mise en oeuvre du projet. Cela implique que les intervenants soient très bien préparés, connaissent la situation locale, les traditions, les cultures et les valeurs, et en particulier, qu'ils soient capables de comprendre la manière dont ces facteurs ont une influence sur les modes d'enseignement et d'apprentissage des populations locales. Dans un contexte local donné, il peut arriver que les parents, les enseignants et les apprenants pensent que les bénévoles, qui viennent par exemple d'Europe ou des Etats-Unis, sont des experts et « savent mieux » - une conception qui peut d'ailleurs parfois être partagée par les bénévoles eux-mêmes.

Il est donc essentiel d'harmoniser ces attentes et de considérer le bénévole plutôt comme une source d'inspiration pour des idées nouvelles et originales.

---

<sup>24</sup> Cette note est basée sur les expériences et les contributions d'anciens bénévoles et d'organisations danoises travaillant avec des bénévoles. Ce document est ainsi inspiré à la fois du Réseau Éducation et du groupe de jeunes « Infokaravanen » et de rencontres publiques organisées au sein du groupe en 2009 (Plus d'informations sur le groupe sur le lien suivant : <http://www.uddannelsenetvaerket.dk/groups.php?mode=show&iGroupID=3>)

Un autre point important concerne les valeurs éducatives et les méthodes d'enseignement. La vision que les pays du Nord, et peut-être plus particulièrement les pays scandinaves, ont de l'enseignement et des méthodes d'enseignement peut être très éloignée de la vision africaine. La vision scandinave, conformément à la tradition, met l'accent sur les méthodes basées sur l'apprentissage et l'intégration dans la société. La situation peut cependant être tout autre dans le pays ou la région où le bénévole est amené à travailler. Les traditions, les valeurs, les normes, la culture, la conception du bien et du mal peuvent être très différentes de la vision qu'en a le bénévole. Par conséquent, bénévoles et société locale doivent être conscients de ces différences et disposés à prendre position sur la manière de les traiter. Cela peut poser certains défis au partenariat existant entre l'organisation du pays du Nord, son partenaire dans le pays du Sud concerné, et le bénévole, mais cela peut aussi créer des opportunités nouvelles. Il convient de bien étudier le contenu du projet, en termes d'objectifs, de procédures et de philosophie, dans la mesure où le bénévole arrive généralement sur un projet déjà commencé. Le bénévole devra par ailleurs – à l'instar de tous les autres participants – recueillir un maximum d'informations sur le lieu, la situation sociale et les valeurs fondamentales de la société concernée.

### **Pour qui travaillent les volontaires ? Qui sont les bénéficiaires ?**

- Le travail bénévole est parfois considéré comme étant un travail désintéressé, mais de nombreux étudiants travaillent comme bénévoles, car ils souhaitent améliorer leurs compétences et se développer, souvent avec l'idée de trouver ensuite un emploi.
- Les bénévoles travaillent en général durant une période courte et les ambitions que l'on peut avoir dépendent évidemment de cet aspect. Le bénévole ne peut pas sauver le monde en quelques mois, par exemple en 6 mois, et son travail n'a rien à voir avec une telle vision.
- Les bénévoles sont souvent motivés par des raisons personnelles et le désir de contribuer à un monde meilleur. Le souhait de lutter contre les injustices de ce monde est fondamentalement positif, mais il débouche souvent sur une question : Que puis-je faire pour cela ?
- Les expériences personnelles faites dans le cadre d'actions de volontariat peuvent modifier la vision que le bénévole a du monde et entraîner une plus grande ouverture sur les autres cultures. On peut ainsi considérer que le bénévolat contribue à former des citoyens ayant une vision globale du monde.

### **Défis et questions auxquels les volontaires doivent répondre avant de partir**

- La conception non réfléchie qui consiste à penser que le bénévole est meilleur – et a un plus grand savoir – que les individus qui travaillent déjà dans les pays en développement ou y vivent.
- Pourquoi ai-je décidé de partir? Quelle sera ma destination ? Mon objectif est-il simplement de partir, ou ai-je envie de faire un travail particulier ou d'aller dans une région précise ? Quel est le moteur principal qui m'amène à vouloir travailler comme volontaire ?

### **Opportunités du volontariat :**

- Elargir son horizon et avoir une meilleure compréhension de la complexité des questions d'éducation et de développement.

- Pouvoir apporter des idées et contribuer à élargir la vision du monde d'individus qui n'ont jamais franchi les frontières de leur communauté locale.
- Apporter des idées nouvelles dans les zones où le projet est bloqué parce que les responsables ont travaillé sur ce projet pendant trop longtemps.

### **Défis rencontrés par les organisations travaillant avec des volontaires :**

- Il convient de s'assurer qu'il existe une relation égale entre les partenaires, et que le partenariat est transparent, tant en ce qui concerne la préparation du travailleur bénévole que les devoirs à remplir à son égard.
  - Comment peut-on s'assurer que le bénéficiaire de l'aide a le temps et les compétences nécessaires pour recevoir un bénévole ? Le bénévole doit utiliser beaucoup d'énergie pour venir dans un nouveau pays, et pourtant, l'organisation qui l'emploie, tout comme lui-même, considèrent souvent le bénévolat comme une simple ressource.
- Il faut aussi s'assurer qu'un accord existe entre le bénévole, le bénéficiaire et l'organisation qui envoie le bénévole en mission sur ce qu'il faut attendre de cette intervention.
  - Il faut donc vérifier qu'il existe un accord entre toutes les parties concernées précisant le cadre de l'intervention et que les attentes des parties pendant et après l'intervention du bénévole, sont bien claires. Il est également nécessaire que le rôle que doit jouer le bénévole soit bien défini :
  - Le bénévole devra suivre une préparation approfondie afin qu'il ou elle sache précisément ce qu'il peut attendre d'un tel séjour. La communication devra être claire et précise, de telle sorte que le bénévole et l'organisation bénéficiaire sachent dans quelles limites ils peuvent présenter d'éventuels défis ou frustrations ou poser des questions.
  - Il convient enfin de s'assurer que le bénévole a les aptitudes nécessaires pour pouvoir effectuer les tâches qui lui sont demandées pendant son séjour. Si, par exemple, celui-ci doit enseigner, il est important qu'il/elle ait des connaissances en matière de pédagogie, y compris appliquée à la situation locale où l'enseignement doit avoir lieu.
- Garantir la durabilité du projet
  - Si le bénévole travaille en temps normal dans une école, il peut être opportun qu'il soit chargé de former les enseignants en échangeant avec eux sur les méthodes, plutôt que d'enseigner à une classe dont un enseignant local, utilisant d'autres méthodes, sera chargé après son départ.
  - Quelles sont les forces en présence ? Qui souhaite recevoir un bénévole, et pour quelles raisons ? Qui a fait la demande, et qui explique au bénévole quelle sera sa mission ? Il s'agit là de questions clés qu'ils convient d'éclaircir dès le départ, si l'on veut que les résultats positifs du séjour soient durables sur le long terme.

### **Opportunités pour les organisations travaillant avec des volontaires :**

- La possibilité de nouer des liens approfondis et durables avec une personne et une région peut constituer une perspective passionnante, et il convient peut-être de privilégier ce type de liens dans le bénévolat, afin que l'intervention profite à ceux à qui elle était destinée, et non uniquement aux bénévoles.
- L'organisation bénéficiaire peut voir d'un oeil nouveau le projet et les méthodes qu'il présente. Le projet peut aussi être une source d'inspiration pour les salariés de l'organisation, notamment pour les enseignants, qui y puiseront des idées pour de nouvelles stratégies ou méthodes.

- Il est possible de tirer directement profit de certaines des ressources supplémentaires que le bénévole représente. Le bénévole peut « combler des trous » et remplir des tâches là où les ressources locales en personnel ne sont pas suffisantes. Il peut par exemple être amené à évaluer les capacités de l'organisation ou à procéder à une étude de l'efficacité de l'enseignement auprès des enfants, etc.

### **Travail d'information au retour**

Il peut être opportun de compléter le travail que le bénévole réalise sur place par un travail d'information qui pourra lui être confié à son retour. Ce travail d'information peut avoir des effets amplificateurs par rapport au travail effectué par le bénévole dans le pays en développement où il est intervenu. Le bénévole peut en effet apporter des informations « toutes fraîches » et authentiques concernant le pays dont il revient. Il est aussi vrai que les jeunes savent partager leurs expériences avec d'autres jeunes d'une manière authentique. Le fait de parler de ses expériences peut aussi être l'occasion pour le bénévole, en racontant ce qu'il ou elle a vécu, de réfléchir à ce qu'il/elle a appris pendant son séjour.

Il convient toutefois d'avoir une stratégie claire concernant les priorités et les actions à mettre en oeuvre, tant pour l'organisation qui envoie le bénévole en mission que pour le bénévole lui-même, sans oublier le contenu des rapports. Il est important de décrire des actions réelles plutôt que de raconter des histoires qui se vendent bien. Il est essentiel que les bénévoles ne contribuent pas au « *tourisme de la pauvreté* », et évitent à leur retour de raconter les histoires les plus *passionnantes* sur la pauvreté et la situation désastreuse du pays visité. Sur ce point aussi, on soulignera qu'une préparation sérieuse et une réflexion critique, de la part tant de l'organisation que du bénévole, permettront de répondre aux attentes des deux parties.

### **Éléments qui résument le volontariat et ses défis**

- Si vous faites le choix de travailler comme volontaire pour en tirer un bénéfice personnel, cela n'est pas un problème en soi, du moment que vous êtes conscient de vos motivations.
- Le travail des volontaires est important, pas seulement pour les zones où ceux-ci vont travailler, mais aussi parce qu'il peut avoir une influence sur le développement dans leur propre pays.
- Il est important de bien communiquer sur les rapports que font les volontaires, mais il faut que ces rapports soient basés sur les faits, afin de pouvoir présenter une image réaliste des pays en développement.
- Si vous ne réfléchissez pas à votre rôle en tant que volontaire, vous risquez de contribuer au *tourisme de la pauvreté* au lieu de mener une action en faveur d'autrui.
- Le volontariat est positif, parce qu'il signifie que vous AGISSEZ.
- Enfin, une remarque d'ordre pratique : Il est conseillé de faire en sorte que tous les accords soient en place avant le départ du volontaire, que le volontaire soit assuré et que les responsabilités de chacun et la répartition des rôles soient bien claires.

### **Les Notes du Réseau Éducation**

consistent en un ensemble de documents présentant les éléments principaux concernant l'élaboration et le suivi de programmes d'éducation dans les pays du Sud. Ces notes sont basées sur les expériences des organisations membres du réseau et expriment leur vision sur ce qu'est la qualité dans les programmes éducatifs. Elles peuvent servir de check-list et de guide. Elles peuvent constituer un point de départ pour mener des travaux internes au sein d'une organisation. On peut également les utiliser dans le cadre de la coopération avec les pays du Sud pour préciser des concepts, développer la qualité, assurer la préparation des personnels nouveaux et des volontaires ou mettre en place de nouveaux programmes. *Le réseau Éducation rassemble plus de 30 ONG danoises intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays du Sud. Pour plus d'informations, consultez notre site : [www.uddannelsenetvaerket.dk](http://www.uddannelsenetvaerket.dk), où vous pourrez notamment trouver dans la base de données d'autres informations documentaires sur le sujet.*