

**DROIT A L'ÉDUCATION :
SOLUTION A TOUS LES PROBLÈMES
OU PROBLÈME SANS SOLUTION ?**

RIGHT TO EDUCATION:
SOLUTION TO ALL PROBLEMS OR
PROBLEM WITHOUT SOLUTION?

DROIT A L'ÉDUCATION : SOLUTION A TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈME SANS SOLUTION ?

RIGHT TO EDUCATION:
SOLUTION TO ALL PROBLEMS OR
PROBLEM WITHOUT SOLUTION?

11^e Séminaire de l'IDE
18 au 22 octobre 2005



Déjà parus dans la même collection IDE :

- Une Convention, plusieurs regards. Les Droits de l'Enfant entre théorie et pratique.
Octobre 1997. (*épuisé*)
- Enfants et Travail. Une coexistence acceptable ? L'approche des Droits de l'Enfant.
Octobre 1998.
- Un Champion à tout prix ? Les droits de l'Enfant dans le sport.
Mars 1999.
- 100 Ans de Justice Juvénile. Bilan et Perspectives.
Avril 2000. (*épuisé*)
- Etrangers, migrants, réfugiés, requérants, clandestins... Et les droits de l'enfant ?
Avril 2001.
- L'enfant et la guerre.
Avril 2002.
- Les Droits de l'Enfant : et les Filles ?
Avril 2003.
- Droits de l'enfant et SIDA : du tabou aux stratégies d'intervention.
The rights of the child and HIV/AIDS: from taboos to intervention strategies.
Juin 2004.
- Trafics d'enfants : une fatalité? De la réalité du terrain aux meilleures pratiques.
Child Trafficking: a Fatality? From Field Reality to better practices.
Mai 2005.

Ces ouvrages peuvent être obtenus à l'IDE.

Mai 2006. Tous droits réservés.

Reproduction, même partielle, interdite sous quelque forme ou sur quelque support que ce soit sans l'accord écrit de l'éditeur.

Editeur

Institut international des Droits de l'Enfant

c/o Institut Universitaire Kurt Bösch

Case postale 4176 - 1950 SION 4

Tél +41 (0) 27 205 73 00 - Fax +41 (0) 27 205 73 02

E-mail : ide@childsrightrights.org - Web: <http://www.childsrightrights.org>

Comité de rédaction

Jean Zermatten, éditeur responsable

Paola Riva

Geneviève Lévine

Alexandra Prince

Ana Gil – André Karlen (traductions)

INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT

www.childsrighs.org

L'Institut international des Droits de l'Enfant a organisé son 11^e séminaire « Droit à l'éducation : solution à tous les problèmes ou problème sans solution ? » du 18 au 22 octobre 2005. Il a bénéficié de l'aide et du soutien de :

- La Direction du Développement et de la Coopération
(Confédération helvétique)

- La Loterie Romande

Il remercie ces institutions de leur contribution.

TABLE DES MATIÈRES

Préface

Jean ZERMATTEN

Allocutions d'ouverture

Bernard COMBY

Vernor MUÑOZ

Martine A. PRETCEILLE

PREMIÈRE PARTIE

PANORAMA GÉNÉRAL

Angela MELCHIORRE

The right to education: definition, content and challenges

Vernor MUÑOZ

Voices in the mist. The right to education in a discriminated world

Marie-Claire TABIN et Jacques DANIÉLOU

Les systèmes éducatifs mis en cause : 6 scénarii

DEUXIÈME PARTIE

LES QUESTIONS PARTICULIÈRES

Lucy LAKE

The issue of girls

Sonja PILLET

La question des enfants en situation de handicap :
leur intégration dans les écoles régulières

Moacir GADOTTI

La question de l'éducation formelle/non formelle

Pierre-Philippe BUGNARD

Qu'est-ce qui est rentable, l'investissement éducatif,
le capital humain de l'éducation... ?

Alberta MASCARETTI
Education for Rural People to achieve EFA and the MDGs

TROISIÈME PARTIE DES PISTES...

Teresita L. SILVA
Alternative Basic Education among Children in Need
of Special Protection

Juliane CORBOZ et Josy MARTI
CPA – SER : Education de qualité pour tous

Thérèse PITTET RUEDA
Creciendo : offrir un espace éducatif...

Dragana DINIC
Equalization of the Start Position of the Rom
and other Children at Enrolling in a School

Gabriel NICOLE
EMIDA et la violence éducative

Christine EGGS
Abolition des frais de scolarité en Ouganda

Olivier VAN RIET PAAP
International network: Child Savings International

QUATRIÈME PARTIE CONCLUSIONS

Rapport des ateliers

Renate WINTER
The Right to Education

Martine A. PRETCEILLE
Le droit à l'éducation entre pragmatisme et éthique

PRÉFACE

JEAN ZERMATTEN

Directeur de l'Institut international des Droits de l'Enfant, Sion

LE DROIT A L'ÉDUCATION : SI SIMPLE ET SI COMPLIQUÉ...

Le onzième séminaire international de l'Institut international des Droits de l'Enfant coïncide également avec les différentes manifestations que l'IDE organise tout au long de l'année, pour célébrer dix années d'existence. Nous voilà donc aussi juvéniles que ceux dont nous parlons, et nous sommes en train, suivant la théorie de la Convention sur les « evolving capacities », de franchir une nouvelle étape, celle qui permet au petit enfant de quitter l'état de latence qui caractérise le monde de l'enfance pour entrer dans le cycle mystérieux et souvent agité de l'adolescence : tout un programme, qui doit déjà faire trembler nos parents, qui nous ont mis au monde, l'IUKB¹ et l'AIMJF²...

Mais dix ans, c'est aussi un bel âge pour l'éducation. A tout le moins, ça devrait l'être pour les enfants dits « normaux », c'est-à-dire ceux qui sont, à cet âge, assis, sans trop se poser de question et même parfois avec quelque réticence, sur les bancs de l'école primaire ou secondaire obligatoire, gratuite et de qualité. Cela est bien sûr la situation idéale, à laquelle nous aspirons tous, pour nos Etats, nos familles, nos enfants. Celle qui parle encore de bancs d'école, d'éducation traditionnelle ou formelle et qui réduit sa vision de l'éducation à la scolarisation.

Mais pour les personnes qui travaillent dans le domaine de l'éducation ou des droits humains, il est évident que cette situation décrite ne reflète pas la réalité et est bien loin de constituer la règle absolue (même si les principes normatifs existent) et que bon nombre d'enfants ne connaissent pas cet état privilégié d'être astreints à l'école et qu'ils risquent de n'avoir jamais accès à l'éducation primaire, sans parler évidemment de l'éducation secondaire ou tertiaire. Ils ne connaîtront pas l'école, ni les enseignants, ni les examens, ni les notes, ni les diplômes. Ni le stress de certains systèmes d'éducation qui surchargent les élèves; ni l'envie de se soustraire à une école considérée comme peu tolérante, voir carrément violente. Ni les punitions, les châtiments corporels et parfois d'autres formes d'abus.

Je force bien sûr le trait, mais cela existe; une grande cohorte d'enfants, de par le monde, se retrouve hors de tout système éducatif, certains sont maltraités par le

¹ Institut Universitaire Kurt Bösch, Sion, Suisse

² Association Internationale des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille

dit système, lorsqu'il ne respecte pas les règles élémentaires des droits de la personne : pire, certains maîtres sont assassinés... lorsque le travail de maître est de défendre la cause des plus petits. Autant de violations et autant d'interrogations sur le rôle de l'éducation au sens large, souvent assumé par l'école, mais pas toujours et pas universellement, dans nos dispositifs mis en place pour les enfants. Pour illustrer ce propos, je relèverai que le Comité des droits de l'enfant, organe chargé de contrôler l'application de la Convention des droits de l'enfant dans les 192 Etats parties a recensé 32 (!) sortes d'enfants vulnérables et susceptibles d'être privés du droit à l'éducation, parmi lesquels je cite, pêle-mêle, les enfants abandonnés, les enfants soldats, les enfants des rues, les enfants nés hors mariage, les enfants travailleurs, les enfants handicapés mentalement, les enfants nomades, les enfants demandeurs d'asile, les enfants victimes de trafic...

« DROIT A L'ÉDUCATION : SOLUTION A TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈMES SANS SOLUTION ? »

Notre premier intérêt ici est d'aborder la question du droit à l'éducation, tel qu'il est reconnu d'abord par la Déclaration universelle des droits de l'Homme, consacré par l'art 13 du Pacte international relatif aux droits sociaux, économiques et culturels, puis précisé de manière substantielle par les articles 28 et 29 de la Convention des NU relative aux droits de l'enfant, instrument de référence de toute l'action de l'IDE et des collectivités publiques et privées actives dans le monde de l'enfance.

Reconnaître un droit à l'éducation pour chaque être humain, c'est affirmer non seulement la possibilité à chaque personne d'avoir accès à une certaine instruction, c'est-à-dire à l'accession aux techniques de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul; mais, c'est surtout annoncer que chaque personne, en plus de ces acquisitions de base, doit pouvoir assurer le plein développement de toutes ses facultés, intellectuelles, affectives ou psychologiques, sociales... C'est l'épanouissement harmonieux que vise la Convention, pour chaque enfant. Le but de l'éducation me semble précisément ce cadre général qui est donné à toutes les personnes, mais aux enfants d'abord, de pouvoir exprimer tout leur potentiel, grâce aux conditions mises autour d'eux, conditions de respect, de dignité, de responsabilisation, de tolérance...

Ce n'est donc pas un modeste pari qui est lancé à l'humanité que celui d'assurer non seulement une transmission de savoirs, mais surtout une transmission de valeurs. Peut-on les nommer valeurs morales ? Le qualificatif moral a des relents de victorianisme et semble réducteur; comme si l'on voulait imposer à tous des valeurs qui trouveraient leurs fondements dans une morale donnée, non partagée par l'ensemble. Pourtant, si l'on comprend cette locution « valeurs morales » comme

construite sur les notions de respect des droits de la personne et de reconnaissance des libertés de l'autre, alors c'est bien de cela qu'il s'agit. Dès lors, le but de cette éducation sera de former des consciences libres et critiques. Le fait d'amener l'individu, notamment l'enfant dès son plus jeune âge, à comprendre qu'il n'est pas seul et centre de tout et de lui inculquer le respect de l'autre comme condition indispensable à la vie sociale paraissent nécessaires pour réaliser les objectifs que pose l'art 29 de la CDE.

Si l'on rapporte les deux articles de la Convention relatifs à l'éducation (art. 28 et 29) à ce qui vient d'être dit et au contexte général des droits de l'enfant, il paraît très évident que l'éducation doit dépasser le cadre de la prestation traditionnelle liée à l'idée d'instruction, pour englober les notions de responsabilisation, de préparation à l'exercice de droits politiques futurs et doit favoriser la participation des enfants à la vie qui les entoure, aux décisions qui les concernent et aux sujets dans lesquels ils ont un intérêt évident. Et ces sujets sont nombreux, puisque l'enfant est, par définition, au centre du développement de la société humaine. La Convention a cela de nouveau et de provocateur pour le monde adulte (au sens individuel comme au sens collectif), qu'elle impose de recueillir la parole de l'enfant et d'en faire quelque chose. Il ne doit pas s'agir d'un exercice alibi. C'est la participation de l'enfant qui est convoquée à la table du banquet social et qui, bien sûr, interroge nos Etats et nos systèmes éducatifs en particulier. Il y a, en effet, peu de domaines de la vie sociale où la participation de l'enfant se voit offrir un cadre aussi favorable pour être stimulée et développée de manière systématique. L'école devrait montrer la voie; or l'école tarde, doute, ou renâcle !

C'est pourquoi, l'éducation doit englober la composante nécessaire de l'éducation aux droits de l'homme; celle-ci paraît être le support de cette idée de tolérance, de générosité, de partage, ferments de paix. Elle ne doit pas être réduite ici aussi à une technique d'apprentissage formelle aux droits de la personne, mais bien plus une transmission d'expériences et de vécu, où la science du maître sera surtout celle de son expérience et de son exemple... Le Bureau international de l'Education ne prônait-il pas, il y a soixante ans, l'éducation par l'expérience pratique (Self-government à l'école), d'où sont sortis de très nombreux villages d'enfant de l'après-guerre et l'idée que l'obéissance devait céder le pas à la responsabilité librement assurée³ ?

Le droit à l'éducation réalise, à mon avis, le lien entre le besoin d'un individu à recevoir une instruction, à être « élevé » si j'ose dire, et le besoin de ce même individu d'appartenir à une famille, une communauté, une société, un Etat, dont il doit connaître les visées et vouloir respecter les règles. Il ne pourra connaître les buts de l'ensemble auquel il appartient que si l'éducation précisément cherche à lui

³ Cité par Piaget, *Où va l'éducation. Comprendre, c'est inventer*. Unesco, 1948

permettre de comprendre et d'adopter comme règles de comportement ces valeurs qualifiées précédemment de morales; et il n'aura envie de respecter ces règles que s'il en comprend le pourquoi. Le droit à l'éducation, c'est donc ce principe qui fait la passerelle entre le savoir et le vouloir, entre la connaissance et la responsabilité.

C'est donc placer très haut ce débat que de vouloir déjà, en cette première préface, viser à l'idéal, alors que nous le savons bien, pour de très nombreux enfants, des millions – et surtout des filles - toutes ces paroles ne sont qu'élucubration théorique.

L'idée de ce séminaire est donc d'élaborer davantage sur la notion de l'éducation, sur la signification de ce droit, sur le contenu de cette éducation et surtout sur les menaces qui pèsent en ce début de XXI^{ème} siècle sur un besoin décrit comme vital. En effet, de lourdes hypothèques pèsent sur l'éducation : celles-ci sont économiques, quand les Etats doivent supporter le poids de dettes extérieures gigantesques qui les amènent à tailler dans l'accès aux soins, notamment aux soins d'éducation; elles peuvent être aussi idéologiques, lorsque l'éducation est faite d'enseignements qui cherchent l'endoctrinement des enfants et leur utilisation à des fins militaires ou agressives; elles peuvent être techniques, lorsque les Etats se contentent de scolarisation, sans étendre l'action éducative aux référents de base, lorsque la qualité du contenu et des méthodes est faible où lorsque les maîtres n'y croient plus...

Il faudrait aussi aborder bien des situations particulières, notamment les situations des filles, une fois de plus principales discriminées par rapport à ce droit, des enfants en condition de handicap, ou la question du rôle officiel que l'Etat se donne (ou ne se donne pas) en matière d'éducation, puisque, contrairement à d'autres droits, c'est ici à l'Etat d'offrir le cadre à l'exercice de ce droit et non pas aux enfants ou aux familles de le réclamer.

Les hommes ont toujours trouvé des solutions particulières à des situations particulières et nombreuses sont les pistes ouvertes par des pionniers en tous genre, en matière d'éducation aussi. Plusieurs articles de ce livre le confirment. Les Etats auraient tout intérêt à soutenir fortement ces initiatives intelligentes, car si le bénéficiaire direct et immédiat est l'enfant, en fait l'Etat en cueille également les fruits, tôt ou tard. Quel Etat ne veut-il pas que l'éducation de ses enfants soit bonne et qu'il puisse s'en enorgueillir ? Aucun, mais tous ne sont pas prêts à faire le même effort.

Le livre que vous tenez entre les mains est un savant dosage de notions de base consacrées à l'explication et au rappel des droits; mais il va plus loin, en évoquant les défis qu'affronte l'éducation en ce début de 3^{ème} millénaire, dans un mode globalisé et où les contraintes diverses, notamment économiques, sont importantes et laissent parfois (souvent) les enfants sur le carreau de l'école. Enfin, des pistes nouvelles sont décrites, comme des lucioles, qui brillent dans la nuit...

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

BERNARD COMBY

Ancien ministre de l'éducation,
Président de la Fondation Institut international des Droits de l'Enfant,
Président de l'Institut Universitaire Kurt Bösch

« Le défi à relever tient en une phrase : au seuil du 21^{ème} siècle, plaçons au premier rang de nos priorités et au cœur de notre mission l'éducation pour tous ».

Cette déclaration du Secrétaire général des Nations Unies Kofi Annan met en évidence la pertinence du thème retenu pour ce 11^{ème} séminaire de l'Institut international des Droits de l'Enfant.

A l'instar de Victor Hugo, je dirai qu'il vaut mieux ouvrir des écoles que des prisons...

Cette stratégie s'avère encore plus importante en Afrique qu'en Europe, où le droit à l'éducation pour tous n'est encore qu'un rêve lointain !

La formation est sans doute le meilleur des remparts contre l'ignorance et contre la violence !

Monsieur le Rapporteur spécial des Nations Unies pour les questions d'éducation,

Madame la Présidente du syndicat des enseignants romands,

Madame et Monsieur les Représentants de la Direction du Développement et de la Coopération (DDC),

Monsieur le Directeur de l'Institut International des Droits de l'Enfant (IDE),

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

En ma qualité de Président de l'Institut International des Droits de l'Enfant (IDE) et de Président de l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB), je vous adresse à tous un très cordial salut.

Je vous souhaite la bienvenue à ce séminaire, traditionnel rendez-vous d'automne proposé par l'IDE et l'IUKB depuis 1995 à toutes celles et à tous ceux qui agissent en faveur des droits de l'enfant dans le monde.

Je tiens à remercier les organisateurs de cette manifestation et en particulier M. Jean Zermatten, Directeur de l'IDE, et toute son admirable équipe.

J'adresse enfin mes plus chaleureux remerciements à Madame la Professeure Martine Pretceille, qui a volontiers accepté d'assumer la direction de cet important séminaire ainsi qu'à tous les intervenants et participants.

Le droit à l'éducation, proclamé il y a plus de 50 ans par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et rappelé fort opportunément en 1989 par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, est un droit humain fondamental. Un droit que l'on pourrait qualifier « d'instrumental », dans la mesure où il peut être considéré comme la condition, « l'instrument », la clé qui ouvre la porte à l'épanouissement, à l'autonomie et à l'intégration. Il donne à l'enfant l'accès aux autres droits afin de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société.

En effet, le droit de l'enfant à l'éducation n'est pas seulement une question d'accès à l'éducation, mais concerne également les contenus de l'éducation. Il constitue pour chaque enfant un outil indispensable, lui permettant d'apporter au cours de sa vie une réponse équilibrée et respectueuse des droits de l'homme aux défis de la mondialisation et des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

A ce titre les articles 28 et 29 de la Convention renforcent, intègrent et développent plusieurs autres dispositions de la Convention, telles que par exemple :

- l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3);
- la non-discrimination (article 2);
- la liberté d'expression et de pensée (articles 13 et 14);
- les droits et les responsabilités des parents (articles 5 et 18);
- le droit des enfants handicapés (article 23).

Le droit à l'éducation met également l'accent sur la nécessité de promouvoir et de renforcer des valeurs de tolérance, de respect, de responsabilité et de paix.

Ce rôle central du droit à l'éducation a été plus particulièrement mis en évidence par le Forum Mondial sur l'Education, tenu à Dakar en avril 2000.

L'engagement pris à cette occasion en faveur d'une « Education pour Tous » constitue certainement un programme pragmatique et réaliste pour tous les acteurs de la vie éducative dans le monde. Nous saluons cette déclaration, qui interpelle tous les pays quel que soit leur niveau de développement.

En effet, en mettant en évidence les principes suivants :

- l'éducation à la petite enfance;
- l'enseignement obligatoire et gratuit de qualité;
- l'acquisition de compétences de la vie courante;
- l'amélioration de l'alphabétisation des adultes;
- l'élimination de la disparité entre les sexes et
- l'amélioration générale de la qualité de l'éducation;

les objectifs de Dakar sont de nature à favoriser dans chaque région un développement de l'éducation tout au long de la vie.

Ce programme peut aider non seulement les pays du Sud, où des efforts structurels et institutionnels sont encore à accomplir, mais également les pays du

Nord, où les principes d'égalité des chances, de respect des rythmes d'apprentissage, d'individualisation et d'intégration, restent largement à promouvoir et à développer.

La recherche et le développement scientifique occupent de plus en plus une place centrale dans l'économie mondiale, qualifiée à juste titre « d'économie du savoir »...

Information et développement scientifique sont à vrai dire au cœur du phénomène de globalisation des échanges auquel nous assistons depuis quelques années.

Mais, la fracture numérique, aggravée par la double fracture sociale et scientifique, constitue un défi majeur de la société de l'information et de l'économie du savoir !

Dans une économie mondiale globalisée, la recherche d'un véritable dialogue s'avère indispensable entre les tenants de la mondialisation, provenant à la fois de l'économie et de la politique, et toutes celles et tous ceux qui ne bénéficient pas de façon équitable de cette nouvelle donne économique et géopolitique.

L'économie mondiale globalisée est caractérisée par la suppression des frontières géographiques et commerciales, qui se traduit par une concurrence accrue sur le plan national et international : l'économie de marché devient progressivement mondiale et globale.

Pratiquement, tous les secteurs économiques, même ceux qui ont été longtemps des branches étatisées, n'échappent pas à ce processus. La recherche permanente de la compétitivité et celle de l'excellence constituent donc les moteurs d'une telle économie, dont le néo-libéralisme reste la doctrine politique. Mais dans une telle économie, nous assistons paradoxalement à l'émergence de nouvelles frontières, symbolisées par les nouvelles pauvretés, par de nouveaux déséquilibres structurels et par l'aggravation des disparités régionales. Il faut impérativement promouvoir une nouvelle stratégie de développement, fondée aussi sur le partage, l'équilibre et le respect des identités individuelles et régionales.

A l'instar du mythe de Sisyphe, le droit à l'éducation doit partout et tous les jours être remonté sur son promontoire pour que, tel un phare, il puisse en permanence baliser le chemin de l'épanouissement et du bien-être individuel et collectif.

Il ne constitue en fait ni une solution à tous les problèmes, ni un problème sans solution. Il s'agit plutôt d'un processus en perpétuel mouvement, considéré tout à la fois comme facteur et condition du développement économique et social, dont il dépend.

A ce titre, même s'il occupe une place centrale dans l'évolution des individus et de la société, il ne saurait échapper aux politiques économiques, culturelles et sociales de chaque pays, de chaque région, de chaque culture.

Sa promotion et son développement dépendent en fait de l'engagement de tous : des individus, des familles, des collectivités publiques et de la société civile.

La tâche est immense, mais l'œuvre demeure inachevée !

Tel un chantier, ouvert en permanence, elle attend chaque jour de nouveaux ouvriers, qui viennent renforcer la chaîne des promoteurs des droits de l'enfant.

C'est ainsi que malgré les difficultés, les lenteurs et les échecs, nous devons inlassablement poursuivre nos efforts, maintenir notre engagement et renforcer nos actions au service de l'enfance et de la jeunesse.

C'est dans cet esprit que je vous souhaite de riches et fructueux débats. Que les réflexions, les échanges et les propositions qui marqueront ces journées contribuent à faire progresser concrètement le droit à l'éducation afin d'offrir aux enfants du monde un avenir meilleur !

En conclusion, je vous dédie ce proverbe africain :

« Quelle que soit la durée de la nuit, le soleil se lève toujours ».

VERNOR MUÑOZ

UN Special Rapporteur on the Right to Education

Dear colleagues, participants of the seminar, authorities, friends
Ladies and Gentlemen:

I would like to thank for the invitation to participate to this important seminar which reveals a decided effort to consolidate international initiatives destined to enhance awareness, to share good practices and to strengthen the cooperation links between some of the institutions and people who currently work on the transdisciplinary fields which unite the human right to education with children's human rights.

Since I initiated my mandate as United Nations Special Rapporteur on the Right to Education, I have proposed myself to develop a holistic approach which may allow to understand the right to education as a space of convergence and realization of all human rights on which boys and girls play a main role on an autonomous construction of their citizenship.

The political, social and economic obstacles which have been pointed out by the Committee on the rights of the Child and the Committee of Economical, Social and Cultural Rights, must also be clarified and addressed by NGO's. These organizations constitute key stakeholders for the impulse of educational policies.

Throughout all my academic and professional experience, I have been able to confirm that the lack of realization of the human right to education responds to multiple causes usually linked by a common base: discrimination and exclusion.

This statement implies that the economical factors constitute a central subject matter but not exclusive and that the difficulties to access school (where fees are preponderant) are commonly accompanied by patriarchal exclusionary ways which have not been yet studied sufficiently and on which there are not enough indicators.

The problems of educative contents commonly aggravate the attendance and enrollment of students. The terrible "invisibilization" of local cultures, which keeps boys and girls away from learning in their own languages, and the scarce or non-existent adequate curricula for students with special educative necessities, constitute one of the most common ways of discrimination which more specifically affects extremely poor countries and their young female population.

Obviously, solutions of the different problems suffered by these students and their countries may not be found on the educational field, for they are related with political and economic matters which should be answered by politicians as well as by the owners of world finances.

In other words, education must recover its central aims and must abandon the present utilitarian tendency.

An education based on child rights constitutes the correct path on the struggle against all forms of discrimination in the educational sphere.

It is in that struggle that the further training of teachers acquires a new meaning for we may not take for granted the consolidation of a new educational paradigm without a renovated work from teachers.

Education, as a system, appeared recently in modern History, strongly interrelated with the emerging of factories and other similar institutions that were aimed to bring up the discipline required for the market-based necessities.

The need to make the performance of “production factors” efficient and uniform, was the reason to create a concept of school deeply anchored in the elimination of differences within students, throughout the socialization premise.

Hence, the social purpose of schools was, and still is in many places, directly motivated by the consolidation and dissemination of standardized consumers and workers, with controlled capacities of social respond.

In the context of this educative conception brought up by the XVIII century, knowledge, skills and learnings were thought just as instruments for the common training of students, mostly boys, as followers and reproducers of the male-white-christian-western stereotype.

It is clear that the trend of this kind of educational system was obviously immersed in a wider and complex society’s tissue of beliefs, which was so useful for utilitarian endeavors.

Nevertheless, it is also true that discriminations are not western inventions and they have existed in almost all cultures worldwide.

Many times, structural imposition of an educational system, takes advantage of cultural, ethnic, religious and gender discrimination already present at the local level, imposing and feeding an asymmetric market-based model that also causes the elimination of particularities and relevant constituencies of communities learning traditions.

As you see, it is my intention to make some points in this seminar on discrimination and exclusion in the educative sphere.

This contribution will be important to stress that discrimination, intolerance and other exclusionary behavior constitute structural obstacles to human development.

Therefore, it is urgent to re-think the aims of education in an intercultural world, and to vanish the anti-democratic impulse characterized by the false idea of standardization of people.

Considering this new paradigm of education, we got to think in at least seven points that are essential to look at: the aims of education; access to education; quality; participation; diversity; best interests of the child; and the need to monitor necessities to improve public policies.

These points reveal that education challenges are not linked to a unique factor, but that they respond to multiple interrelated causes which involve the family and community fields, education financing, operative strategies to supply schools with didactic materials, the preparation and performances of teachers and many other factors which you already know of.

School is part of the community; consequently, deprivation of communities produces a negative impact on all school procedures. This proves that education is a development process, whose central axis is the classroom activity.

We may have a wonderful institutional environment, respectful of human rights, which would mean nothing if we let an authoritarian teacher punish students based on a perverted and diminished world vision.

On the other hand, I have been able to find countries which have no human rights based educative policies, but yet with teachers with enough sensibilization to promote the construction of human rights based culture.

We have to improve our attention on what is going on inside classrooms.

Problems are challenges and solutions must reflect our efforts. We may not preserve what we have if we don't share it. May this seminar become a way to build reality around our dreams.

I want to thank all of you for your everyday work on the rights of boys and girls. I am sure we are going to have a successful activity for this is a promising initiative which will give us wonderful results.

MARTINE A. PRETCEILLE

Professeur des Universités Paris VIII, Paris III Sorbonne Nouvelle, France

Résumé

Le thème même du séminaire va permettre de libérer des énergies spéculatives : son titre est engagé, voire polémique. Le droit à l'éducation affirmé depuis la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 fait l'objet d'une mobilisation militante de la part des mouvements associatifs, contrastant avec la discrétion des instances étatiques. Ce droit ne voit-il son affirmation que sous forme de pétition de principe ou de tautologie ?

Le droit à l'éducation reste malgré tout une certitude indispensable à la reconnaissance de soi et des autres. Ce séminaire sera-t-il à mettre au compte d'un renouvellement ? Sortira-t-il du discours incantatoire ? L'accord sur les valeurs est plus difficile que l'énumération des bonnes pratiques, formules tant prisées dans les milieux internationaux, mais auxquelles je n'adhère pas, tant le contexte d'engagement des acteurs est variable.

Zusammenfassung

Schon das Thema des Seminars wird dazu angetan sein, Energien zum Nachdenken frei zu machen: der Titel klingt kämpferisch, ja polemisch. Diverse assoziative Bewegungen haben sich das in der Universellen Menschenrechtserklärung von 1948 postulierte Recht auf Erziehung zum Gegenstand ihrer Bemühungen und ihres Einsatzes gemacht, dies im Gegensatz zum diskreten Gehabe der staatlichen Instanzen. Erlebt dieses Recht seinen Anspruch bloss als Grundsatzpostulat oder als Tautologie?

Das Recht auf Erziehung bleibt trotz allem eine unverzichtbare Gewissheit auf die Anerkennung seiner selbst und der andern. Geht dieses Seminar auf das Konto der Erneuerung? Wird dieses Seminar über beschwörende Redefloskeln hinausgehen? Das Vereinbaren von Werten ist schwieriger als das Aufzählen wohltuender Praktiken, wie sie in den internationalen Milieus beliebt sind, welchen ich mich anzugliedern aber nicht bereit bin.

Resumen

El tema mismo del seminario va a permitir liberar energías especulativas: su título es comprometido, incluso polémico. El derecho a la educación afirmado desde la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948 es objeto de una movilización militante por parte de los movimientos asociativos, contrastando con la discreción de instancias estatales. ¿Este derecho podrá imponerse únicamente bajo la forma de petición de principio o de tautología?

El derecho a la educación es a pesar de todo una seguridad indispensable al reconocimiento de si mismo y al de los demás. ¿deberemos considerar renovar este seminario ? ¿Saldrá del discurso encantatorio? El acuerdo sobre los valores es más difícil que la enumeración de buenas prácticas, formulas tan tomadas de los medios internacionales, a los que yo no adhiero, ya que es bastante variable el contexto de compromiso de los actores.

Summary

Introduced by such a committed, or even polemical title, the Seminar's theme is bound to release speculative energies. The right to education, stated ever since the 1948 Universal Declaration of Human Rights, is the object of a militant mobilisation from civil society, in contrast to the unobtrusiveness of State organs. Can this right be affirmed only in the form of petition or tautology?

The right to education nevertheless remains a certainty necessary to the acknowledgment of oneself and the others. Will this Seminar account for a renewal? Will it reach beyond incantations? Agreement on values is more difficult than the listing of good practices, the highly prized formulas of international circles I am not adhering to, since every stakeholder commits him/herself in a varying context.

* * *

Le thème même du séminaire va permettre de libérer des énergies spéculatives d'autant que son titre est engagé voire polémique. En effet, depuis la Déclaration universelle des Droits de l'homme de 1948, le droit à l'éducation est réaffirmé, renouvelé, fait l'objet de nombreux pactes, déclarations, programmes, colloques nationaux et internationaux. Leur énumération serait fastidieuse et pourtant !

Il est regrettable de constater que la mobilisation s'effectue sous la bannière de mouvements associatifs, d'ONG, que le militantisme caractérise l'engagement alors que les instances étatiques et publiques restent discrètes comme si, après la ratification des traités, des déclarations solennelles suffisaient pour cautionner l'action. La composition même du public de ce séminaire confirme l'analyse.

L'affirmation, toujours sincère, du droit à l'éducation n'est-elle qu'une pétition de principe ou encore une tautologie qui aboutirait à une forme de tolérance et à l'irresponsabilité ? Du statut d'évidence, le droit à l'éducation est enclavé dans une série de paradoxes et de limites. Sensé répondre à un problème, il est désormais submergé par le doute et les incertitudes, par le découragement voire un risque de désengagement.

Pour toutes sortes de raisons, une telle situation conduit, individuellement ou collectivement soit à un cul-de-sac par désenchantement, soit à une situation de révolte. Accumuler les propositions, les solutions, les affirmations, développer une rhétorique ad hoc ne font que sauver les apparences et l'illusion du changement. Cependant, malgré les aléas et les vicissitudes, le droit à l'éducation reste une certitude, une conviction inébranlable, un point horizon indispensable à la reconnaissance de soi et des autres.

Le droit à l'éducation est soumis à une double épreuve. D'une part, le bien-fondé des référents éthiques et juridiques, d'autre part l'authenticité et la réalité de sa mise en œuvre.

Ce séminaire sera-t-il à mettre au compte d'un renouvellement ou au contraire servira-t-il de bonne conscience à des hommes politiques, des acteurs sociaux et éducatifs ? Entre dénonciation des faiblesses, des manques, des urgences, des priorités et le rituel des bonnes résolutions, comment sortir du discours incantatoire et donc du risque de nullité par défiance et inopérationalité ?

Chacun vient d'un horizon géographique, culturel, politique, historique, professionnel différent. Derrière les mots, les expériences, il conviendra d'apprendre à lire, à voir, à écouter les silences et les malentendus. Le travail dans les ateliers sera riche s'il dépasse les narcissismes individuels et permet une interrogation et une réaffirmation de l'éthique sous-jacente au droit de l'éducation, éthique qui s'inscrit, il convient de le rappeler dans celle des droits de l'enfant qui s'inscrivent eux-mêmes dans celle des droits de l'homme.

Or, l'accord sur les valeurs est plus difficile que l'énumération des bonnes pratiques, formules tant prisées dans les milieux internationaux. Car

personnellement, je ne crois pas à la diffusion des bonnes pratiques, celles-ci dépendent trop du contexte et de l'engagement des acteurs.

Etre capable d'élucider les implicites de l'engagement, des actions menées, d'opérer une catharsis sur moi-même ou sur son groupe, c'est aussi comprendre pourquoi les droits de l'enfant ne font pas l'unanimité, pourquoi malgré l'impératif, le droit à l'éducation est ici ou là bafoué sous différentes formes et pour différentes raisons.

Au fur et à mesure des années, la formulation du droit à l'éducation s'enrichit de nouvelles formulations, étend son champ d'application à de nouveaux publics (« l'éducation tout au long de la vie » qui inclut les adultes dans la formation et l'éducation en témoignage), à de nouvelles situations, à de nouvelles urgences. Les esprits chagrins y verront une forme d'inefficacité, les autres traduiront cela par la nécessité de répondre aux mutations et à la conjoncture mais chaque fois, c'est en réalité le caractère inaliénable du droit à l'éducation qui est réaffirmé.

La manière de poser un problème ne dépend pas tant de la nature du problème mais est révélatrice du contexte, de l'état d'esprit des acteurs, de l'évolution de la recherche, des progrès sociaux, des enjeux du moment (économiques, symboliques, politiques, etc.). C'est ainsi, par exemple, que depuis la formulation sobre et simple de la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite..), on parle aujourd'hui d'indicateurs du droit à l'éducation qui n'est en fait que l'application à l'éducation des critères de fonctionnement du monde économique; on ressent la nécessité de préciser, comme au Forum mondial de l'éducation de Porto Alègre au Brésil, que « l'éducation publique pour tous est un droit inaliénable garanti et financé par l'Etat, inconciliable avec les lois du marché. ». Cette définition à la fois positive mais aussi défensive (contre les lois du marché) traduit bien les enjeux et les craintes actuelles.

S'interroger sur le droit à l'éducation, ce n'est pas uniquement une affaire de pratiques mais c'est aussi et surtout un arrêt sur image, un arrêt sur soi et sa relation aux autres. C'est aussi un accord sur un projet de société et donc un projet éducatif. En l'absence d'objectivation de celui-ci, les actions menées risquent de n'être que des cataplasmes « sur une jambe de bois », que des artefacts.

Si l'affirmation du droit à l'éducation est toujours d'actualité, c'est qu'il interroge plus que jamais le politique et les valeurs qui sous-tendent une société. Ce ne sont pas les bonnes actions qui valident l'activité, mais au contraire un accord ontologique, démocratiquement formulé et démocratiquement renouvelé, qui fonde la validité des actes. Or, il n'est pas certain, même ici, que l'accord existe. La référence à la Convention Internationale des droits de l'enfant dans ses articles 28 et 29 mérite le détour et la réflexion tant dans ses attendus que dans sa forme linguistique.

Ces quelques réflexions sommaires et rapides, par rapport à tout ce qui va faire votre quotidien cette semaine, n'ont pour but que de confirmer l'intérêt des échanges et la valeur du doute comme point d'appui à l'évolution des idées et à la réaffirmation de l'engagement.

PREMIÈRE PARTIE

PANORAMA GÉNÉRAL

THE RIGHT TO EDUCATION: DEFINITION, CONTENT AND CHALLENGES

ANGELA MELCHIORRE

Consultant for the Right to Education Project,
Teaching Assistant and PhD researcher, Centre for International Human
Rights, Institute of Commonwealth Studies, University of London

Résumé

Le droit à l'éducation dissimule différents questionnements et débats. A qui est destiné ce droit ? Qui devrait payer ? Que devrait-il transmettre ? etc. Il y a pléthore de traités et de conventions internationales sur les droits humains abordant l'éducation. Un cadre conceptuel de prestations minimum (art. 28 et 29 de la CDE) se dégage cependant, à savoir l'école primaire gratuite obligatoire pour tous, différentes formes d'éducation secondaire accessible à tous, et le secondaire supérieur rendu accessible en fonction des capacités. Les approches de mise en oeuvre varient d'un pays à l'autre. Les Etats devraient maintenant redoubler d'efforts pour éliminer les obstacles financiers, assurer la non-discrimination, synchroniser la fin de la scolarité obligatoire avec celui de l'accès à l'emploi. Un sujet plus controversé est celui de la langue d'enseignement, lié à celui des minorités.

Zusammenfassung

Das Recht auf Erziehung verbirgt verschiedene Infragestellungen und Auseinandersetzungen. Für wen gilt dieses Recht? Wer soll bezahlen? Was soll vermittelt werden? usw. Es gibt eine Unmenge von internationalen Abkommen und Verträgen über die Menschenrechte im Zusammenhang mit der Erziehung. Ein konzeptueller Rahmen mit Aufzählung der Minimalleistungen fließt aus Art. 28 und 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes: unentgeltliche Primarschule für jedermann, Zugang zu verschiedenen Formen der Sekundarschule unterer Stufe für alle, Zugang zur Sekundarschule höherer Stufe auf Grund der Fähigkeiten. Die Umsetzung dieser Grundsätze variiert von einem Land zum andern. Die Staaten sollten ihre Anstrengungen verdoppeln, die finanziellen Hindernisse auszuräumen, die Nicht-Diskriminierung zu sichern, den Zeitpunkt zwischen Schulabschluss und Eintritt ins Berufsleben abzustimmen. Einen Streitpunkt bildet allerdings nach wie vor die Unterrichtssprache, welche die Frage der Minderheiten aufwirft.

Resumen

El derecho a la educación disimula diferentes interrogaciones y debates. ¿A quién está destinado este derecho? ¿Quién tendrá que pagar? ¿Qué es lo que deberá transmitir? etc. Hay plétora de tratados y de convenciones internacionales sobre los derechos humanos abordando el tema de la educación. Un marco conceptual de prestaciones minimum (art. 28 y 29 de la CDE) destaca no obstante, como la escuela primaria gratuita obligatoria para todos, diferentes formas de educación secundaria accesible a todos, y de secundaria superior rendida accesible en función de las capacidades. Los enfoques de la implantación varían de un país a otro. Los Estados deberían en este momento redoblar los esfuerzos para eliminar los obstáculos financieros, asegurar la no discriminación, sincronizar el final de la escolaridad obligatoria con la del acceso al empleo. Un sujeto más controvertido es el de la lengua de la enseñanza, vinculada a la de las minorías.

Summary

The right to education disguises further questions and debate: Who should it be for? Who should pay for the costs? What should it transmit? etc. There is a considerable variety of international human rights treaties and conventions dealing with education. A conceptual framework can nevertheless be identified, the minimum provisions referring to free, compulsory primary education for all, different forms of secondary education available and accessible to all and higher education made accessible on the basis of capacity. Articles 28 and 29 of the CRC are the most comprehensive provisions. Country approaches to implementation vary. States should now double their effort towards eliminating financial obstacles, ensuring non-discrimination, synchronizing school-leaving age with the minimum age of employment. A more topical issue is the teaching language one, related to the minorities issue.

* * *

Presenting the right to education in terms of definition, content and challenges is a daunting task. The question “what is the right to education?” might appear simple and straightforward. In reality, it disguises further questions and debate: who is education for and who are the key actors? When, if at all, should it start or end? Where should it be provided and by whom exactly? Should it be free? In what cases should it be so? If not, who should pay for the costs of it? What elements should it contain and transmit? What are the obstacles to its full implementation? What are the challenges ahead?

The list could be endless and discussion could require an entire conference. What is more, and probably worse, there are no immediate or easy answers. There are laws and legal instruments, but they do not necessarily provide crystal clear solutions. There are policies and practices, but they are not sufficient either to clarify doubts or guarantee coherence.

The case of Tatu Shabani is a good example of these dilemmas. Tatu Shabani was a pupil of Mkuyuni primary school in Morogoro, Tanzania. In this school pregnancy was a disciplinary offence. Therefore, when Tatu became pregnant the school authorities decided that she had to be expelled. Tatu could no longer go to school. As if this was not enough damage, in 2003 she was sentenced to six months in prison for not attending school.

¹ Pregnancy put an end to both her childhood and her education.

This story exemplifies how clarity in the law does not always correspond to clarity or ease in implementation. Tatu was in a lose-lose situation: she breached the law on compulsory school attendance but at the same time was unable to comply with that law.

Tatu’s example also highlights some elements that are frequently related to education: discrimination (especially for the girl child – men do not get pregnant so any use of pregnancy as disciplinary offence is clearly discriminatory only against girls); pressure of societal norms (in this case the punitive measure against Tatu was justified by the need to defend moral principles prohibiting teenage sex, but one can easily also think about the impact of societal pressure on education in cases of early marriage or child labour); overlapping and inconsistency between laws; respect for the principle of the best interests of the child (for Tatu this even went beyond her situation and involved her child’s interests too!).

Lastly, Tatu’s case introduces one of the tools that will be used throughout the presentation. There is a considerable and often confusing variety of international human rights treaties and conventions dealing with education. Understanding them is a difficult challenge to all those beyond academic networks or diplomatic circles. Real-life examples are often providential to grasp the meaning of international

¹ Criminal case No. 322 of 2003 at the Primary Court in Morogoro Region, Tanzania.

standards and understand some of the challenges and difficulties of putting them into practice. This presentation will therefore draw upon a variety of country-specific cases to make sense of the huge array of global human rights documents on the right to education. In this perspective, it will relate those instruments as much as possible to reality rather than just to legal concepts or language.

The various issues will be presented in three sections:

- 1) Definition. Here reference to the articles of the main international instruments relating to the right to education will provide some common elements for as comprehensive a definition as possible.
- 2) Content. In this part the aims, features and practical implications for the full implementation of the right to education will be analysed. In particular, the 4-As scheme and the corresponding state obligations will be discussed.
- 3) Challenges. Finally, specific examples and cases highlighting some issues that emerged from the previous analysis will provide indications of difficulties and challenges as well as additional food for thought.

DEFINITION

When speaking of education, it is always difficult to find a comprehensive definition. The first thought that comes to mind is the type of instruction delivered in schools or the teaching of basic learning needs. However, education concerns, in a broader sense, every activity of the human being. It includes learning skills, intellectual development, non-formal activities, access to different sources of knowledge other than schools, and transmission of social and cultural values.

Clearly, this also applies to the right to education: one should always consider if it refers to access to education, to formal instruction, to transmission of traditional cultural and social values or to some more general concepts. To enjoy the right to education means, for example, to be able to receive information and instruction on basic learning tools such as literacy, numeracy, oral expression. It also means to be taught about learning contents such as knowledge, skills, attitudes, values. But the realisation of the right to education can also go beyond the acquisition of information and knowledge, and imply other objectives such as making sure that each individual has the freedom of choosing the form of education which best suits himself or herself.

Bearing this in mind, it is useful to look at the definition of education in international human rights documents. The most important instruments are the

Universal Declaration of Human Rights (UDHR), the International Convention on the Elimination of all forms of Racial Discrimination (CERD), the UNESCO Convention against Discrimination in Education, the International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR), the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), the Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women (CEDAW) and the Convention on the Rights of the Child (CRC). All of them include references to the right to education and, while addressing different components of it, provide nonetheless for a uniform conceptual framework within which it is possible to identify the core content of such a right.

Comparison of only three of these instruments is sufficient to identify this framework. Article 26 of the UDHR speaks of a certain degree of free, equally accessible or available education aimed at the best development of the human being in a setting respectful of others and their rights. Article 13 of the ICESCR is more specific as it provides for free or inexpensive, egalitarian and comprehensive education accessible to all. It also introduces the concept of progression in the introduction of free education and refers to adult education. Moreover, as far as the aims are concerned, it adds the effective participation of all persons in a free society. The provisions regarding individual and group's choice are more detailed, too, and speak of minimum educational standards. The most comprehensive provision on the right to education, however, is Article 28 of the CRC. The minimum core educational provisions enshrined in it refer to free, compulsory primary education for all, different forms of secondary education available and accessible to all and higher education made accessible on the basis of capacity. But article 28 also mentions vocational education and guidance, access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods, casting a new light on the definition of education. Article 28 also differs from other norms in that it does not set any aim for the right to education, but this is because another article provides for it. Article 29 of the CRC is very detailed and adds to the usual objectives of education mentioned in the previous documents some new interesting aspects. When speaking of the full development of the child's personality, it considers also the child's talents and abilities requiring that they are achieved to the best of their potential. It introduces as well new reference terms like the respect for the natural environment and the respect for cultural identity, language, values of both the child's country of origin and the country he or she is living in. (see Box 1: Main articles on the right to education)

In addition to these documents, the importance of defining education as a human right is also testified by its reaffirmation in other global instruments such as the Dakar Framework for Action and its Education for All (EFA) strategy. These mutually reinforcing processes underline how universal human rights standards and global education strategies are complementary to each other.

The above mentioned instruments and standards are meant to be global. However, country approaches to implementation vary a great deal. The use of a common framework might seem incongruous, but in reality it proves useful in identifying recurrent problems and suggesting consistent and relevant responses to them.

Box 1: Main articles on the right to education in international instruments

Universal Declaration of Human Rights

Article 26

Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

Education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights

Article 13

The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

The States Parties to the present Covenant recognize that, with a view to achieving the full realization of this right:

Primary education shall be compulsory and available free to all;

Secondary education in its different forms, including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education;

Higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education;

Fundamental education shall be encouraged or intensified as far as possible for those persons who have not received or completed the whole period of their primary education;

The development of a system of schools at all levels shall be actively pursued, an adequate fellowship system shall be established, and the material conditions of teaching staff shall be continuously improved.

The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to choose for their children schools, other than those established by the public authorities, which conform to such minimum educational standards as may be laid down or approved by the State and to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions.

No part of this article shall be construed so as to interfere with the liberty of individuals and bodies to establish and direct educational institutions, subject always to the observance of the principle set forth in paragraph 1 of this article and to the requirement that the education given in such institutions shall conform to such minimum standards as may be laid down by the State.

Convention on the Rights of the Child:

Article 28

State Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunity, they shall, in particular:

Make primary education compulsory and available free to all;

- (a) Encourage the development of different forms of secondary education, including general and vocational education, make them available and accessible to every child, and take appropriate measures such as the introduction of free education and offering financial assistance in case of need;
- (b) Make higher education accessible to all on the basis of capacity by every appropriate means;
- (c) Make educational and vocational information and guidance available and accessible to all children;
- (d) Take measures to encourage regular attendance at schools and the reduction of drop-out rates.

State Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child human dignity and in conformity with the present Convention.

State Parties shall promote and encourage international cooperation in matters relating to education, in particular with a view to contributing to the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world and facilitating access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods. In this regard, particular account shall be taken of the needs of developing countries.

Article 29

States parties agree that the education of the child shall be directed to:

- (a) The development of the child personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
- (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
- (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
- (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in a spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;
- (e) The development of respect for the natural environment;

No part of the present article or art. 28 shall be construed so as to interfere with the liberty of individuals and bodies to establish and direct educational institutions, subject always to the observance of the principle set forth in paragraph 1 of the present article and to the requirements that the education given in such institutions shall conform to such minimum standards as may be laid down by the State.

CONTENT

All the provisions contained in international instruments speak of education meaning the transmission of skills, abilities, learning tools and contents and values. They are focussed on the different aspects of the process of education, but at the same time seem to underline the more practical side which is related to formal institutional education. In this sense, there seems to be a general reference to education as the delivery of knowledge within an institutional setting. However, an analysis of the features and the practical implications of the right to education shows that there is more to it.

Features

The main international documents mention the different stages of the schooling system requiring them to be free and compulsory at the first level; generally available and accessible at the level of secondary school (whether technical, professional or vocational); and equally accessible to all at the level of higher education. Some recurrent words already indicate a common view on the characteristics of the right to education. As a matter of fact, the Committee on Economic, Social and Cultural Rights has identified the following interrelated and essential features:

Box 2: Features of the right to education

- (a) Availability - functioning educational institutions and programmes have to be available in sufficient quantity within the jurisdiction of the State Party. [...]
- (b) Accessibility - educational institutions and programmes have to be accessible to everyone, without discrimination, within the jurisdiction of the State Party.
Accessibility has three overlapping dimensions:
 - i. Non-discrimination - education must be accessible to all, especially the most vulnerable groups [...]
 - ii. Physical accessibility - education has to be within safe physical reach [...]
 - iii. Economic accessibility - education has to be affordable to all [...]
- (c) Acceptability - the form and substance of education, including curricula and teaching methods, have to be acceptable (e.g. relevant, culturally appropriate and of good quality) to students and, in appropriate case, parents. [...]
- (d) Adaptability - education has to be flexible so it can adapt to the needs of changing societies and communities and respond to the needs of students within their diverse social and cultural settings. [...]

Source: Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment N. 13 – The right to education, UN Document E/C.12/1999/10, 8 December 1999, paragraph 6

These four features can be said to represent the core content of the right to education and can give some suggestions about its practical implications, especially when it comes to state implementation. The first UN Special Rapporteur on the Right to Education, Professor Katarina Tomasevski, has expanded on this 4-As scheme and provided specific examples and recommendation on how to implement these core human rights obligations in education.

Table 1: Core human rights obligations in education

| | |
|---------------|--|
| AVAILABILITY | <p>Obligation to ensure compulsory and free education for all children in the country within a determined age range, up to at least the minimum age of employment.</p> <p>Obligation to respect parental freedom to choose education for their children, observing the principle of the best interests of the child.</p> |
| ACCESSIBILITY | <p>Obligation to eliminate exclusion from education based on the internationally prohibited grounds of discrimination (race, colour, sex, language, religion, opinion, origin, economic status, birth, social status, minority or indigenous status, disability).</p> <p>Obligation to eliminate gender and racial discrimination by ensuring equal enjoyment of all human rights in practice, rather than only formally prohibiting discrimination.</p> |
| ACCEPTABILITY | <p>Obligation to set minimum standards for education, including the medium of instruction, contents and methods of teaching, and to ensure their observance in all educational institutions.</p> <p>Obligation to improve the quality of education by ensuring that the entire education system conforms to all human rights.</p> |
| ADAPTABILITY | <p>Obligation to design and implement education for children precluded from formal schooling (e.g. refugee-seeking or internally displaced children, children deprived of their liberty, or working children).</p> <p>Obligation to adapt education to the best interests of each child, especially regarding children with disabilities, or minority and indigenous children.</p> <p>Obligation to apply indivisibility of human rights as guidance so as to enhance all human rights through education, such as the right to marry and raise a family, or the right to freedom from forced and child labour.</p> |

Source: Katarina Tomasevski, Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple, Bangkok, UNESCO Bangkok, 2004, p.8

Practical implications for implementation

Any discussion about implementation of the right to education inevitably involves a discussion on state obligations. Defining the role of the State with respect to education has always carried with it conflicting visions that range between the

two extremes of asserting that the State should finance and operate the entire educational system and of denying the State any role in providing education, thus securing individual freedom. In the case of the right to education one can say that it is balanced between a positive obligation for the State to provide for education - and make it accessible and available to all - and a negative obligation not to interfere with the individual freedom of choice.

In addition to this, other considerations also apply.

Firstly, it must be clear that there are differences between providing for education and complying with the right to education. As a matter of fact, making education available, for instance, is not enough and it does not meet the requirements of the right if it does not possess the relevant qualities to attain its objectives. Education could be made compulsory and free but if schooling equals brainwashing rather than educating and if the parents' freedom of choice is not respected, then the right to education is partly denied. Getting everyone to school is not sufficient and there is a need to evaluate policies and practices within a human rights perspective. For instance, statistics that record as a success an increase in enrolments from 20 to 30 per cent are actually hiding the fact that this increase indicates continued denial of the right to education to 70 per cent of children.

Secondly, it should not be forgotten that the right to education is subject to progressive realisation. The above mentioned articles and features represent minimum standards. It is up to states to decide about methods and strategies to attain them and it is up to international co-operation to assist those countries who are yet unable to translate principles into practice. In the case of the right to education, progressive implementation has to be understood not only in a financial perspective, but also from the point of view of administrative steps. Some obligations require investment and resources and therefore could be subject to some constraints. Other steps only depend on commitment, goodwill and respect for the provisions. This is the case, for instance, of providing compulsory education free for all. In this perspective the word "free" could mean free of charge for the child and the parents, but also freedom of choice within a wide range of possibilities. The first case demands for budgetary resources, the second for administrative organisation.

What is more important here is that there are some steps that are of immediate application and some others that can be taken progressively. A typical example is the difference between primary and secondary or higher education. The obligation to provide primary education for all is an immediate duty of all states, whereas for secondary and higher education states are just requested to take steps. The use of different wording reflects the fact that free compulsory secondary or higher education for all is beyond the resources of many states and also requires a great deal of time to be achieved.

Another principle that is not subject to progressive realisation but has to be secured immediately and fully is the principle of non-discrimination. When relating it to the right to education, various considerations come into play. Non-discrimination usually makes reference to traditional grounds such as race, colour, sex, language, etc., but in the case of education it also includes the question of respect for culture and traditional or religious values. Therefore, granting free access without discrimination of any kind in this case means also to make sure that educational pluralism is practised and freedom of choice is effective.

From a practical point of view, the most important outcome of this analysis is that providing equal access to all actually means to make efficient educational structures available to all according to their specific needs. This in its turn entails a great deal of variation in the extent to which national laws, policies and practices are harmonised with international standards. It is useful therefore to look at some country-specific examples to analyse just a few aspects embodied in the 4-As scheme and understand the difficulties and challenges ahead. Attention will be focused in particular on the following elements: compulsory primary education, free/for fee education and non-discrimination under availability and accessibility; language of instruction and elimination of child labour under acceptability and adaptability.

OBSTACLES AND CHALLENGES

Availability and accessibility: compulsory primary education

Under international human rights law the State has responsibility for ensuring free and compulsory primary education. Individual countries and regions are however at different stages in their move towards implementation. This is reflected for instance, in varied constitutional provisions. As Table 2 illustrates, there are 43 countries in the world with no explicit constitutional guarantee of the right to education, while there are 143 countries where such a guarantee does exist.

Table 2: Constitutional guarantees of the right to education

| Free and compulsory education for all constitutionally guaranteed: | Guarantees restricted to citizens or residents: |
|--|--|
| Albania, Algeria, Argentina, Australia, Austria, Azerbaijan, Barbados, Belgium, Belize, Bolivia, Bosnia and Herzegovina, | Armenia, Bahrain, Cambodia, Chad, Cyprus, Czech Republic, Dominican Republic, El Salvador, Equatorial Guinea, Greece, Grenada, Guatemala, Guyana, Hungary, Jordan, |

| | |
|---|--|
| Brazil, Bulgaria, Canada, Cape Verde, Chile, China, Colombia, Congo/Brazzaville, Costa Rica, Croatia, Cuba, Denmark, Democratic People's Republic of Korea, Ecuador, Egypt, Estonia, Finland, France, Gambia, Georgia, Germany, Ghana, Haiti, Honduras, Iceland, India, Ireland, Italy, Japan, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Macedonia, Madagascar, Malta, Mauritius, Mexico, Moldova, Netherlands, Norway, Palau, Panama, Paraguay, Peru, Poland, Portugal, Romania, Russia, Rwanda, Saudi Arabia, Senegal, South Africa, Spain, Sri Lanka, Suriname, Sweden, Switzerland, Tajikistan, Thailand, Trinidad and Tobago, Tunisia, Ukraine, United Arab Emirates, United Kingdom, Uruguay, Venezuela, Yugoslavia | Kazakhstan, Kuwait, Kyrgyzstan, Libya, Luxembourg, Malawi, Mali, Morocco, New Zealand, Nicaragua, Philippines, Qatar, Republic of Korea, Sao Tome, Seychelles, Slovakia, Slovenia, Syria, Turkey, Turkmenistan, Viet Nam, Yemen |
| Progressive realization or partial guarantees: Bangladesh, Belarus, Benin, Bhutan, Burma, Cameroon, Comoros, Guinea, Guinea-Bissau, Iran, Iraq, Israel, Maldives, Micronesia, Monaco, Mongolia, Namibia, Nepal, Nigeria, Pakistan, St Kitts and Nevis, Sierra Leone, Sudan, Tanzania, Togo, Uganda, Uzbekistan, Zimbabwe | No constitutional guarantee: Angola, Antigua and Barbuda, Bahamas, Botswana, Brunei, Burkina Faso, Burundi, Central African Rep., Cote d'Ivoire, Djibouti, Dominica, Eritrea, Ethiopia, Fiji, Gabon, Indonesia, Jamaica, Kenya, Kiribati, Laos, Lebanon, Lesotho, Liberia, Malaysia, Marshall Islands, Mauritania, Mozambique, Nauru, Niger, Oman, Papua New Guinea, St Lucia, St Vincent, Samoa, San Marino, Singapore, Solomon Islands, Swaziland, Tonga, Tuvalu, USA, Vanuatu, Zambia |

Source: Katarina Tomasevski, Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple, Bangkok, UNESCO Bangkok, 2004, p.15

This high figure might be indicative of success. In reality, though, the fact that there is a constitutional guarantee does not necessarily mean that the right to education is actually implemented. As for compulsory education, my recent analysis of State Parties' Reports to the Committee on the Rights of the Child has indicated that education is not compulsory in at least 25 countries. This figure is very likely to be even higher given the number of countries which fail to report at all whether

education is or is not compulsory, or report unclear information (an additional 36 countries). These figures include examples where education is not compulsory at all (such as Papua New Guinea, Bhutan and Ethiopia) and others where the obligation is enshrined in the Constitution or other legal instruments but these do not provide for an age range between enrolment and completion (see Cameroon, Côte d'Ivoire, St. Vincent and the Grenadines). In very few cases there are also exceptions or exemptions from the obligation of compulsory education. In Singapore primary education in national schools was made compulsory in January 2003 but with exemption for 4 categories of pupils: pupils of madrasahs, pupils of San Yu Adventist School; children receiving home schooling; children with special needs.² Legal guarantees are thus not enough if not accompanied by further practical measures.

Table 3: Education Not Compulsory (by region)

| Arab States | East Asia & the Pacific | South & West Asia | Latin America & the Caribbean | Sub-Saharan Africa |
|---|--|--------------------------------|--|---|
| Bahrain Mauritania Sudan Yemen | Brunei Darussalam Fiji Papua New Guinea Singapore Solomon Islands Vanuatu | Bhutan Maldives Pakistan | St. Vincent and the Grenadines Suriname | Cameroon Côte d'Ivoire Dem. Rep. of the Congo Eritrea Ethiopia Gambia Liberia Malawi Mozambique Zambia |
| 4 | 6 | 3 | 2 | 10 |

Source: Angela Melchiorre, *At what age?...*, Right to Education Project/UNESCO-IBE, 2004, p. 5

Availability and accessibility: free/for fee primary education

Making education available and accessible also means to eliminate all those financial obstacles that preclude children from completing their compulsory education. International law acknowledges the fact that education cannot be made compulsory unless it is free. If parents cannot afford the direct and indirect costs of education, then the participation of their children cannot be enforced. The two main characteristics of primary education – free and compulsory – go hand in hand in all international human rights treaties. However, they are not necessarily linked in the

² Detailed quotations from the relevant Reports by the above mentioned states can be found in Angela Melchiorre, *At what age?...*, Right to Education Project/UNESCO-IBE, 2004

practices of many countries and there actually exists a noticeable incidence of for-fee rather than free education.

Table 4: Countries with direct charges in public primary education by region

| Africa | Asia | Eastern Europe and Central Asia | South America and the Caribbean | Middle East and North Africa |
|-------------------|-------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Angola | Bangladesh | Armenia | Colombia | Djibouti |
| Benin | Bhutan | Azerbaijan | Ecuador | Egypt |
| Burkina Faso | Cambodia | Bosnia/Herzegovina | Grenada | Israel |
| Burundi | China | | Haiti | Lebanon |
| Cameroon | Fiji | Bulgaria | Jamaica | Qatar |
| Central Afr. Rep. | India | Georgia | Nicaragua | Sudan |
| Chad | Indonesia | Kyrgyzstan | Paraguay | UA Emirates |
| Cote d'Ivoire | Laos | Macedonia | Peru | Yemen |
| Congo D.R. | Malaysia | Moldova | St Lucia | |
| Equat. Guinea | Maldives | Russia | St Vincent | |
| Eritrea | Mongolia | Serbia/Montenegro | Suriname | |
| Ethiopia | Myanmar | Tajikistan | Trinidad & Tobago | |
| Gabon | Nepal | Turkey | | |
| Gambia | Pakistan | Ukraine | | |
| Ghana | Papua NG | Uzbekistan | | |
| Guinea | Philippines | | | |
| Guinea-Bissau | Singapore | | | |
| Kenya | Vanuatu | | | |
| Lesotho | Vietnam | | | |
| Liberia | | | | |
| Madagascar | | | | |
| Mali | | | | |
| Mauritania | | | | |
| Mozambique | | | | |
| Namibia | | | | |
| Niger | | | | |
| Nigeria | | | | |
| Rwanda | | | | |
| Senegal | | | | |
| Sierra Leone | | | | |
| South Africa | | | | |
| Sudan | | | | |
| Swaziland | | | | |
| Tanzania | | | | |
| Togo | | | | |
| Uganda | | | | |
| Zambia | | | | |
| Zimbabwe | | | | |

Source: Katarina Tomasevski, Globalizing what: education as a human right or as a Traded Service? Indiana Journal of Global Legal Studies, Vol. 12.1, Winter 2005

Charges imposed for education vary a great deal and so do their names. Some fees are charged for enrolment, tuition and exams; others are imposed upon pupils so that they can benefit from educational facilities and materials or extracurricular activities. Other costs include textbooks, supplies (pencils and notebooks), meals, uniforms. Not only does the imposition of such charges result in the exclusion of those who cannot afford them; it also reinforces discrimination.

This inconsistency between legal and fiscal requirements has been reflected in many reports to human rights treaty bodies, illustrating a varied range of practices. Cape Verde, for instance, reported that “The State, together with families, must bear the costs of compulsory education”.³ While it is good that parents are not left alone to pay, it is less so that there is no further guarantee that the State will act in the place of parents for orphaned children, for example, or for those children whose parents cannot afford to pay. In China direct charges have been regulated even though they should have not been charged at all. The fact that they are called “miscellaneous fees” provides a broad margin of flexibility to charge for everything just by using creative names. In Singapore and Croatia school fees are imposed upon non-citizens only, thus typically accentuating discrimination. In Belize the majority of children attend religious schools which charge fees and thus do not benefit from free education. Armenia referred to insufficient funds sent from the central government as an explanation for imposing direct charges.

Challenges to these practices from both human rights and poverty reduction perspectives have led to increased and still ongoing efforts towards the elimination of financial obstacles for compulsory education. The abolition of school fees has resulted in a significant growth in primary school enrolments in some countries (Malawi, Uganda, Tanzania and Kenya to mention a few). Turning costs into incentives has reversed these tendencies as well. Sri Lanka, for instance, adopted several policies such as the introduction of free textbooks, free meals and free uniforms to actually reinforce the free education system.

There is growing momentum now to renew consensus on free primary education. Any success, however, will depend on the identification of all those charges that should be eliminated and on the increase of public funds to supplement the corresponding decrease in school income.

Availability and accessibility: non-discrimination

The other side of the coin for accessibility is exclusion. All the traditional forms of discrimination that are now legally prohibited have been traditionally used to

³ All the examples mentioned in this section, as well as many more, can be found in Katarina Tomasevski, *Globalizing what: education as a human right or as a Traded Service?* Indiana Journal of Global Legal Studies, Vol. 12.1, Winter 2005. Full reference is provided there for each and every one of them.

exclude children from education. The list is long and tends to get even longer with the addition of new exclusionary criteria and the interplay between several grounds.

Box 3: Exclusion from education from A to W

| | |
|--|--|
| Abandoned children | Indigenous children |
| Abused children | Institutionalised children |
| Arrested children | Married children |
| Asylum-seeking children | Mentally ill children |
| Beggars | Migrant children |
| Child labourers | Minority children |
| Child mothers | Nomadic children |
| Child prostitutes | Orphans |
| Children born out of wedlock | Poor children, children of poor parents |
| Conscripted children | Pregnant girls |
| Delinquent children | Refugee children |
| Detained children | Rural children |
| Disabled children | Sans-papiers, children without identity papers |
| Displaced children | Sexually exploited children |
| Domestic servants | Sold and purchased children |
| Drug-using children | Stateless children |
| Girls | Street children |
| HIV infected children, children affected by HIV/AIDS | Trafficked children |
| Homeless children | Traveller children |
| Illegal alien children | Unaccompanied refugee, displaced or migrant children |
| Illegally adopted children | War-affected children |
| Illiterate children | Working children |
| Imprisoned children | |

Source: Katarina Tomasevski, *Education denied: costs and remedies*, London, Zed Books, 2003, p.126

Available statistics in this area generally refer to single categories such as gender, race or disability; therefore the impact of multiple discrimination is rarely exposed. The first thought that comes to mind is discrimination against girls as the story of Tatu has exemplified. But girls can be further discriminated for being at the same time female, disabled and members of a minority. More recent fears such as being the target of harassment and bullying or being improperly dressed might also prevent girls from going to school. Other grounds of discrimination that may involve all children and that still require more efforts to be outlawed include HIV/AIDS infection, non-citizenship and deprivation of liberty.

While identification of discriminatory criteria is useful, it is not enough, alone, to redress violations of the right to education. If children are excluded from school because they are indigenous or disabled, additional funding will not help to improve their situation until discrimination against indigenous groups or children with disabilities is eradicated. The formal prohibition of unequal access must be

accompanied by active elimination of discrimination. This could be done by revising curricula and textbooks that may contain bias towards women, minorities, disabled people or indigenous groups.

Acceptability and adaptability: language

Acceptability and adaptability require schools and education to adapt to children, following the guiding principle of the CRC that education must be designed and implemented according to the best interests of the child. This implies identifying and eliminating obstacles to the child's learning process and to his or her full development. One of these obstacles is the language of instruction when this is not the child's mother tongue.

It is common sense that if children do not understand the language in which they are taught, no learning can take place. Instruction in the child's mother tongue is fundamental, especially in the first stages of education. Concurrently, though, it would be practically impossible for a state to ensure that teaching and learning take place in all the languages of the country. This is why human rights law establishes the right of each state to determine official languages as well as the language of instruction.

Having said that, it is true that the language of instruction is very likely to create controversy. It encompasses decisions about the official language in public schools, the teaching of and in minority and indigenous languages (with their consequent recognition), as well as the teaching and learning of and in foreign languages. This at times could conflict with unilingualism, especially in those cases where this is seen as a means to facilitate nation-building. More importantly, it could have detrimental effects on children using other-than-official languages. This is for example the case of Laos where schooling is unilingual regardless of the fact that the population includes 47 ethnic and linguistic groups. Here school enrolment reflects the linguistic difficulties: "among two of the smallest ethnic groups, 94 percent of the Kor and 96 percent of the Musir never attended school. Lao, the official and instructional language, is the first language of about 50 percent of the population."⁴ Being non-Lao-speakers results in a considerable handicap, if not direct exclusion from education.

At the other end of the scale, there exist only a few countries in the world with multiple official languages and only a few more with several languages of instruction. Among them, it is worth mentioning Singapore: "Singapore has 4 official languages i.e. Malay, Chinese, Tamil and English. Malay is the national language while English is the language of administration. A fundamental feature of

⁴ Asian Development Bank, Lao People's Democratic Republic: Education Sector Development Plan Report, Manila, 2000, p. 3

Singapore's education system is the bilingual policy which ensures that each child learns both English and his mother tongue so as to maintain an awareness of his cultural heritage whilst acquiring the skills to manage in a modern, industrialised economy.⁵

Acceptability and adaptability: education and employment

According to the 4-As scheme the education system needs to adapt to children's needs rather than force them to fit in with any education that is available to them. This may occur in a variety of ways but in any case should aim to harmonize different sectors within the same conceptual framework so as to ensure that universality and indivisibility of human rights is respected. One good example is provided by the link between education and work. A close analysis of the length, orientation and content of a country's school system can give an indication of the country's ability to adequately respond to children's rights and needs in terms of career and employment.

First of all, adaptability in this case focuses on the difference between getting children into school and getting education where these children are. For working children the mere fact of going to school, staying there and coming back home might simply be impossible: education needs to be provided where they live or work.

Secondly, children in many cases need to work in order to survive. Creating opportunities for them to learn and earn is key. A good example here is the decision of the Supreme Court of India to mandate a reduction of the daily working hours of working children to six hours, coupled with at least two hours of education at the expenses of the employer, in cases of non-hazardous employment.

Thirdly, education curricula and content need to be designed so that they prepare children for their future career and employment according to the various forms these may take. The fact that primary education is so often designed to lead pupils to secondary and higher education does not help; on the contrary, it hampers progress and full development for those children who are unable to proceed to the next level.

Lastly, a rights-based approach to education and its adaptability require a direct link between the school-leaving age and the minimum age for employment. In law, the connection is clear: article 32 of the CRC require states to protect the child from performing any work that is likely to interfere with his or her education. ILO standards are even more explicit and state that the minimum age for employment should not be lower than the age for completion of compulsory education. However,

⁵ Initial Report to the Committee on the Rights of the Child, UN document CRC/C/51/Add.8, 17 March 2003, paragraph 25

discrepancies between these ages are still prevalent and cause great concern. The need to align these standards remains urgent and goes hand in hand with the need to focus more attention on secondary education, as the school leaving age tends to be too low in many countries.

Table 5 below indicates that the majority of countries still fail to synchronize school-leaving age and the minimum age of employment, although a significant number do achieve this (if occasionally at a low age). Very few countries still have no minimum for both ages. In some cases the gap between these two ages can be up to three years, which may ring alarm bells due to the risk of exploitation of those children “in limbo”, beyond the age of compulsory education but too young to be legally employed. In many other cases there is an overlap, with the school-leaving age higher than the minimum age of employment, a further indication that compulsory education standards may not be reflected in practice.

Table 5: The link between the minimum ages of compulsory education and employment

| No minimum age for employment and education | Employment age lower than education age | Employment age the same as education age | Employment age higher than education age |
|---|--|---|---|
| Côte d'Ivoire Democratic Republic of the Congo Liberia Malawi Mauritania Papua New Guinea Yemen | Argentina 15/14 Australia 15*/nm* Bangladesh 10/nm Belize 14/12 Burkina Faso 16*/nm Cape Verde 16/14 Chad 15/nm Colombia 15/14 Comoros 14/nm Denmark 16/15 Dominica 16/12 Finland 16/15 Ghana 15/nm Guinea 16/nm Jamaica 14/12 Jordan 17/16 Marshall Islands 14/nm Mexico 15/nm Micronesia 14/nm Netherlands Antilles 15/12 New Zealand 16/nm Niger 16/14 Norway 16/15 Palau 17/nm Paraguay 12*/nm | Algeria 16 Andorra 16 Austria 15 Barbados 16 Belgium 15* Bulgaria 16 Cyprus 15 Czech Republic 15 Dominican Republic 14 Egypt 14 Gabon 16 Germany 15 Greece 15 Grenada 14 Hungary 16 Iceland 16 Ireland 15 Israel 15 Japan 15 Kuwait 14 Latvia 15 Libyan Arab J. 15 Liechtenstein 15 Luxembourg 15 Monaco 16 | Bahrain nc/14 Brunei Darussalam nc/14 Burundi 12/16 Cameroon nc/14 Chile 14/15 Eritrea nc/14 Estonia 15/18 Ethiopia nc/14 Fiji nc/12 Honduras 13/14 Iran 11/15 [Italy 14*/15] Maldives nc/16 Morocco 13/15 Pakistan nc/14 Romania 14/15 St Vincent and the Grenadines nc/14 Solomon Islands nc/12 Sudan nc/16 Suriname nc/14 United Arab Emirates 11/15 Zambia nc/14 |

| | | | |
|---|--|--|-----------------------|
| | Peru 18/12 Poland 18/15 Rwanda 12/nm Sierra Leone 15/nm Slovakia 16/14 South Africa 15/nm Sri Lanka 14/10 Togo 15/14 Turkey 14/12 Ukraine 17/16 U. Rep. Tanzania 13/nm | Netherlands 16* Portugal 15 R. Korea 15 R. Moldova 16 Russian Federation 15 St Kitts and Nevis 16 San Marino 16 Seychelles 15 Slovenia 15 Spain 16 Sweden 16 Switzerland 15 Syrian Arab Rep. 12 FYR Macedonia 15 Trinidad and Tobago 12 Tunisia 16 UK 16 UK (Isle of Man) 16 UK (O. T.) 16 Venezuela 14 | |
| 7 | 36 | 45 | 21* [excluding Italy] |

Source: Angela Melchiorre, *At what age?...*, Right to Education Project/UNESCO-IBE, 2004, p. 7

CONCLUSIONS

The right to education is a very powerful concept: it is considered as the cause of and the remedy for all the problems of society. Its denial goes hand in hand with the denial of other rights. Its protection and implementation enhance the enjoyment of other rights. This shows why safeguards are necessary to prevent its abuses.

International human rights law provides those safeguards as well as guidance. Moreover, it provides a conceptual legal framework within which it is possible to understand, implement and use the right to education in the most effective way.

Practices and policies, however, show how difficult it is to deal with the diversity and complexity of local realities under a universal framework.

Our planet is a strange place where education is dealt with in the most varied and bewildering ways. In some countries pupils are excluded from school if they speak a certain language, in others they cannot go to school unless they speak that language. Some countries proclaim education to be compulsory and free but ask children to buy books, wear uniforms and eat at school at their own expense, adding discrimination to the humiliation of being poor. Some pupils complete compulsory education when they are 11 or 12 but cannot start working until they are 15 or 16.

Tatu could not go to school because the school expelled her for being pregnant but she was imprisoned because she was not going to school.

Difficulties and challenges notwithstanding, progress has already been made and means have been provided together with ends. Much research, literature and debate have been produced on the theory of the right to education. What is needed now is to pay more attention to the practice of the right to education; to recognise denials and abuses of it and respond to them effectively.

There is no one-size-fits-all recipe, but it is hoped that this review of core obligations, obstacles and challenges in and to education has illustrated why human rights safeguards are necessary and what happens when they are not in place. It is also hoped that it will provide food for thought and suggestions for further discussions.

VOICES IN THE MIST. THE RIGHT TO EDUCATION IN A DISCRIMINATED WORLD

VERNOR MUÑOZ

UN Special Rapporteur on the Right to Education,
Commission on Human Rights

Résumé

Le système économique dominant et les structures patriarcales ont donné lieu pendant des siècles à une distorsion historique durable, trouvant son expression visible dans des actions et des comportements discriminatoires. Pour être pleinement réalisé, le droit à l'éducation doit prendre appui non seulement sur l'accès à l'éducation, mais aussi sur son contenu. Une éducation adéquate et appropriée exige la participation des gens concernés, et une référence constante aux droits humains. Une éducation de qualité sera rendue possible par une pratique éducative basée sur le respect des différences. Les défis futurs sont entre autres d'étudier l'impact des politiques d'éducation dans la salle de classe, et de promouvoir des changements dans les procédures scolaires.

Zusammenfassung

Das vorherrschende Wirtschaftssystem und die patriarchalischen Strukturen haben im Laufe der Jahrhunderte zu einer dauerhaften historischen Verzerrung geführt, die in diskriminierenden Handlungen und Verhalten sichtbar ihren Niederschlag findet. Zu seiner vollständigen Verwirklichung muss sich das Recht auf Erziehung auf den Zugang und den Inhalt der Erziehung stützen. Eine angepasste und geeignete Erziehung erfordert das Mitmachen aller Betroffenen und die ständige Verweisung auf die Menschenrechte. Eine qualitative Erziehung wird durch eine Erziehungspraxis erreicht, die die Unterschiede achtet. Die künftigen Herausforderungen bestehen unter anderem darin, die Auswirkungen der Erziehung in der Schule zu studieren und Änderungen in den Schulmethoden zu fördern.

Resumen

El sistema económico dominante y las estructuras patriarcales han dado lugar durante siglos a una durable distorsión histórica, que encuentra su expresión visible en las acciones y en los comportamientos discriminatorios. Para ser realizado

plenamente, el derecho a la educación debe apoyarse no solamente en el acceso a la educación, sino también en su contenido. Una educación adecuada y apropiada exige la participación de la gente concernida, y una referencia constante a los derechos humanos. Una educación de calidad será posible con una práctica educativa basada en el respeto de las diferencias. Los desafíos futuros son entre otros el de estudiar el impacto de las políticas de la educación en la sala de clase, y el de promover los cambios en los procesos escolares.

Summary

Economic systems and patriarchal structures have given way for centuries to long-standing historical distortions, whose visible expression are discriminatory behaviour and actions. To be realized, the right to education needs to rely not only on access to, but on the content of education as well. Adequate and appropriate education requires the participation of concerned people, and the guidance of human rights. Quality education will be permitted by an educational praxis based on respect for differences. Future challenges include to study the impact of education policies in the classroom reality and to promote changes in school procedures.

* * *

The Committee on the Rights of the Child has insightfully interpreted the aims of education contained in the Convention on the Rights of the Child¹ which state that education transcends access to formal schooling and embraces the right to a specific quality of education and a broad range of life experiences and learning processes that enable children, individually and collectively, to develop their personalities, talents and abilities and to live a full and satisfying life within society.

In like manner, the Universal Declaration of Human Rights had already defined the full development of the human personality and the strengthening of human rights as the object of education.

It is clear, then, that the gap between aims and actions in the field of education is the product of long-standing historical distortions that encapsulate the contradictions and tensions of economic systems and patriarchal cultures that mainly express a number of discriminatory behaviors and actions in all spheres of education.

It is our purpose to revise some of the discriminatory effects and conditions and also to highlight the respect for human rights as a precondition for the development of personality and the construction of knowledge in educational systems.

ACCESS TO EDUCATION/ CONTENT OF EDUCATION

We know that school attendance and enrollment is not a factor that necessarily impedes discrimination. Consequently, the content of education should be recognized as important as access in the struggle against all kind of exclusionary behavior.

Access, by its own, doesn't mean the realization of the right to education. On the contrary, access to a standardized system, could even worsen discrimination.

Therefore, the need to boost the quality of human rights-based education in curricular and school environment organization², taking into account the specificities of those who are different, is a requisite to develop an efficient resistance, throughout education, against all forms of exclusion.

¹ As explained in Article 29 of the Convention on the Rights of the Child, and in the General Comment 1 of the Committee (CRC/GC/2001/1, 17 April 2001), there are four aims of education, which are: that it relates to every child, that it develops skills for life, builds capacities and that education is enjoyed as a right. The right to education is not just about schooling, but also about a quality of knowledge and the process of learning. Hence, the right to education should be moved towards human rights.

² The Vienna Conference on Human Rights recognizes that human rights education, training and public information are essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace (VDPA, Part II D, para 78).

The concept of education as a business or a mechanism of cultural imposition must be overcome in order to restore its essential meaning, which is to build knowledge within a context where all human rights come together to be realized.

Education has a characteristic quality that enables it to nourish and be present in all areas of life. The interconnectedness of human rights is nowhere more obvious than in educational processes, so the right to education is, moreover, an individual guarantee and a social right which is fully expressed by the individual in the exercise of his or her citizenship.

Today more than ever, it is evident that government policies and development processes must be reformulated to harness them to the true aims of education, in such a way that they are geared ever more closely to the creation of universal opportunities and rights and full enjoyment of the achievements of humanity³.

OBSTACLES TO THE IMPLEMENTATION OF HUMAN RIGHT TO EDUCATION

All forms of discrimination and intolerance can be conceptualized in different senses and not always respond to the same understanding of persons.

But it is true that these negative behavior sustains the denying of political, civil, economical, social and cultural rights and that's why these phenomena are always linked with bigger processes of structural degradation of societies, usually grouped within two general key concepts: **discrimination** and **exclusion**, which are constantly connected with economical and political barriers.

Child workers and child soldiers are both dramatic cases of such a terrible exclusion.

The complex reality of intertwined factors that impede the realization of the human right to education can not be considered in the isolation of its parts.

Most of those factors remain deeply grounded in cultural determinants that obliterate the application of anti-discriminatory laws and normally appear under-reflected in governmental priorities.

One of the main obstacles for the implementation of human right to education is the utilization of fees in scholar systems.

Fees can account for a very high proportion of total educational expenditure on primary and secondary education.

³ Munoz, Vernor. The right to education. Report to the Commission on Human Rights submitted by the Special Rapporteur on the right to education. E/CN.4/2005/50. 17 December 2004. parr. 5-8.

The highest proportion of household spending on educational fees is generally for textbooks and uniforms, rather than for tuition, although data are insufficient for most countries⁴.

Economical exclusion is maybe the most evident and also the best known form of deprivation.

Nevertheless, it's clear that exclusion and discrimination do not operate exclusively in the field of economy; indeed, it is possible to find discriminated populations with economical power, such as the case of some ethnic minorities in the over-developed countries.

Despite this, the combination of economic exclusion with racism or exclusion of persons with disabilities is a problem that has still not been sufficiently translated into coherent public policies in the education sphere.

Moreover, due to lack of indicators it is hard to determine precisely the characteristics of all kinds of exclusion and discrimination, with the attendant difficulties to implement governmental and social measures required to fight against them.

Exclusion based on racism and discrimination of migrant children, for instance, consist of a complex series of violations of a number of human rights, evidently linked with economic conditions that aggravate the status and dignity of these persons.

The case of the Dalits, for instance, could be the best example of the most terrible way of reaching complete segregation.

Therefore, one of the outcomes of these types of discrimination and exclusion is usually poverty, deployed with a visible impact on women and children.

Global Education Digest shows that, in 2002/03, 56% of the world's primary school-age population still lived in countries without gender parity. And at the upper secondary level, this increases to 87% of the relevant youth population. In many countries, girls are increasingly disadvantaged at higher levels of education⁵.

QUALITY EDUCATION

Due to the importance to achieve an adequate concept of quality, we have to develop a pertinent educational praxis, fully based in respect for and appreciation of differences in the fight against discrimination on any basis.

From UNESCO's point of view, quality is defined throughout two key elements: "first, cognitive development, as a major explicit objective of all education

⁴ Raja Bentaouet Kattan, Nicholas Burnett. User fees in primary education. World Bank. Washington, 2004, p. 12.

⁵ UNESCO Institute for statistics. Global education digest, Montreal, 2005.

systems... The second element is education's role in encouraging learner's creative and emotional development, in supporting objectives of peace, citizenship and security, in promoting equality and in passing global and local cultural values down to future generations"⁶.

Of course, quality cannot be reduced to a matter of quantifiable efficiency. It has to do with the coordinated and balanced realization of many educative processes, linked with rights, learning and teaching competences.

Consequently, quality needs to be fully determined by the conditions and determinants of a complete inclusion in school and community life.

There is no possibility of a true quality education, if it is not anchored in a human rights based respectful environment.

As UNESCO states, "the difference between good and bad education matters in terms of what, how and how much people learn"⁷.

We may also add that **who learns** and, of course, **who teaches** is completely relevant.

Anyway, this statement abstraction must be followed by a bigger challenge, which is: How to promote the universality of human rights and the education in human rights in completely different cultural contexts.

Adequate and appropriate education means to adapt and to develop the universal principles contained in human rights legal instruments and apply them, in substance and form, according to the local and national realities and the best interests of the child, bearing in mind that schools are encouraged to be intercultural spaces.

The process of development of universal principles of human rights into formal and non formal education actions against discrimination and exclusion, require a holistic approach, technically designed **with full and critic participation of the concerned people**.

Those actions must look forward to have a consistent impact on curricular provisions and constitute a guidance for awareness-raising in all social spheres; they have to be systematically organized in a sequence that involves school organization, educational performance, familiar functionality, educative management of the community and legal, political and institutional provisions for the realization of the best interest of the child.

Hence, the development process of human rights universal principles into educational strategies, needs to be forward looking and be based on relevant,

⁶ UNESCO. EFA Global monitoring report. "The quality imperative". New York, 2005, p. 29. "Most of the time, the quality factors are reduce to socio-economic status, class time spent on certain subjects (such as math, science or language) and finally teacher's gender" Ibidem, p. 20.

⁷ UNESCO EFA Global Monitoring Report. Summary Report. Gender an Education for All. The Leap to equality. 2003/4, New York, p. 10.

effective, equitable and efficient measures, as follows (it is not a systematic nor exhaustive list):

- a. A comprehensive historical-political approach of the “state in question” on all kind of discrimination and exclusion.
- b. Critical analysis and methodological proposals of indicators.
- c. Strategic planning of intercultural actions oriented toward capacity building with gender sensitivity, from civil society and governmental institutions.
- d. Analysis and participatory proposals on educational policies.
- e. Analysis and participatory proposals related to teachers education, training and *in field* performances.
- f. Analysis and participatory proposals on pedagogical and didactical instruments on intercultural education.
- g. Design and execution of intercultural experimental and pilot plans.
- h. Model validation with civil society and educational authorities.
- i. Diversification of experiences.
- j. Legal feedback

RIGHT TO EDUCATION AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

As we just saw, human rights education is a prerequisite for quality education, which must be guaranteed if this right is to be fully realized.

Moreover, provisions included in various international instruments allows to consider that human rights education is an integral part of the right to education as included and referred to in many international instruments⁸.

The human rights-based approach enables the education system to fulfill its fundamental mission to secure quality education for all.

Accordingly, it contributes to improve the effectiveness of the national education system as a whole, which plays a fundamental role in each country’s economic, social and political development.

It provides, among others, the following benefits⁹:

⁸ Art 26 UDHR; article 13 ICESCR; article 29 CRC; article 10 CEDAW; article 7 CERD; VDPA; the Durban Declaration and Programme of Action, paras 95-97 of the Declaration and paras. 129-139 of the Programme of Action.

- (a) Improved quality of learning achievements by promoting child-centred and participatory teaching and learning practices and processes, as well as a new role for the teaching profession;
- (b) Increased access to and participation in schooling by creating a rights-based learning environment that is inclusive and welcoming and fosters universal values, equal opportunities, diversity and non-discrimination;
- (c) A contribution to social cohesion and conflict prevention.

When we consider the requirements for building knowledge within inclusive societies, participation, respect for diversity and human rights realization should constitute the heart of education, we must consider the problem of quality as an issue that goes far beyond the academic performance or drills acquisition.

The main global technical instrument for the implementation of human rights education is the recently adopted World Programme for Human Rights Education¹⁰.

This programme certainly envisages an integration process that involves education as whole, not just isolated parts of the curriculum.

The World Programme for Human Rights Education continues and complements the efforts already undertaken and constitutes an excellent opportunity to develop innovative anti-discriminatory strategies in the primary and secondary school systems, by means of both formal and non-formal education.

Human rights education has also an important role to play with regard to the promotion of transformational models in community development as well as models aimed at promoting clearer accountability in government, judicial systems and multinational corporations¹¹.

Obviously, to stimulate and support initiatives to move education towards the aims stated in international human rights instruments, it is necessary to study the impact of education policies in the classroom reality and to promote changes in school procedures (the educational environment, administration, the curriculum and the student-parent community)¹².

These challenges involve the jointly committed work of NGO's, discriminated populations, educative authorities and community based organizations, among others, and require awareness enhancement on the causes of discrimination and exclusion.

⁹ Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education. NU General Assembly A/59/525/Rev.1 Fifty-ninth session Agenda item 105 (b)

¹⁰ That gives continuity to a process that goes back to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004). On 14 July 2005, by resolution 59/113B, the General Assembly adopted by consensus the revised Plan of Action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education.

¹¹ Joint NGO Statement on Human Rights Education 57th Sub-Commission on the Promotion and Protection of Human Rights. Item 4: Economic, Social and Cultural Rights.

¹² Muñoz, Vernor. *The Right to Education*. Op cit, parr. 115.

Once again, the question arises as to who ought to be aware about discrimination and related intolerance.

This question is important because it is awfully common to watch teachers parading and talking about discrimination to discriminated children, without sending a direct message to perpetrators: countries, enterprises, communities, persons.

The combination of appropriate education for perpetrators and empowerment education for the victims of discrimination could be a pedagogical clue in the construction of equitable societies.

Empowerment and government supported affirmative action policies disconnected from educational sensibilization activities with perpetrators, could rather contribute to magnify the gaps and to make intercultural dialogue difficult.

Affirmative actions don't have to focus on the nature of the discrimination only, but rather in the construction of social and economical opportunities that may allow the effective existence of complete citizenship.

Non formal education processes, popular and informal education, as well as the pedagogical mediation instruments, networks and seminars, can contribute to support Human Rights Education for all.

The opportunity given by the World Programme for Human Rights Education entails a global impact that will show the possibility of systematic action with all kind of groups, communities and individuals.

Even if governments refuse to implement the World Programme, its Plan of Action can be fostered by NGO's and human rights activists, as a technical guide to be followed by teachers, families and students, supporting capacity building, advocacy measures and demanding commitment from States.

THE MAGICAL SENSE OF DIVERSITY

As Vitit Muntarbhorn has said, education could be a critical tool for combating discrimination, but it could also be used to perpetuate prejudice and bigotry¹³.

Considering that the concept "discrimination" means a number of different phenomena and behaviours -sometimes with explicit and some times implicit manifestations in the school environment- it is very important to find some common base that may orient the actions required to counteract them.

Obviously, a simple construction of a functional taxonomy won't be useful to fight against discriminations in the educative field, if that classification is not linked with a deep consideration of the learner's necessities and rights.

¹³ Vitit Muntarbhorn quoted in: Report of the Intergovernmental Working Group on the effective implementation of the Durban Declaration and Programme of Action on its second session. E/CN.4/2004/20, 10 March 2004.

The stages, in which discriminations are perpetrated, reveal different modalities of imposition¹⁴ (denial, exclusion, segregation...) that nevertheless occur in the context of a structural determinant: all kind of discrimination is based on the negation and rejection of diversity.

At the same time, refusal of diversity can be found in a more comprehensive social framework named patriarchy¹⁵.

Discrimination and exclusion, as structural obstacles for human development, put in evidence the deep gap between aims and actions in the educative sphere, as well as in almost all manifestations of social, economical and cultural rights.

The utilitarian tendency to treat education as nothing more than a tool considers the school as a selective warehouse for the market necessities and therefore consolidate the same inequalities and asymmetries that the market-based society preserves for itself.

Like Paulo Freire pointed out, education should be a space of liberty for the exercise and study of all human rights, responsibilities and capacities.

As we know, this is still a dream far from being achieved, not only because of the lack of legal provisions, but also due to the nature of most of the present educative systems that are currently based on a standardized and homogeneous socialization model¹⁶.

That is why the global challenge against social exclusion and all their related forms requires a strong commitment regarding the intercultural dialogue and the identification of causes (throughout the constitution of indicators) necessary for the implementation of public policies¹⁷.

¹⁴ Discrimination and exclusion against Dalits is evidently different than discrimination of gay and lesbian persons or of a given ethnic population.

¹⁵ As Betty Reardon has said, "Patriarchy is not simply about men. It is a system of dominance in which we are all implicated, and from which both men and women suffer. Patriarchy is a social framework, which defines relations between people as relations between superiors and inferiors. It is a system based on hierarchy, oppression and inequality; the oldest form of inequality and the first model for discrimination and disempowerment, which goes beyond gender to include sexist, racist, and nationalist discourses. It controls economic resources and assigns social and cultural values. With the power to enforce its version of reality, patriarchy gains hegemonic control over the stories with which individuals and groups create their identities".

¹⁶ In a huge number of countries, school is still a cause of discrimination, i.e., when students of different cultures receive a standard textbook in a national language (evoking fear and hostility), without consideration of ethnic diversity and necessities: "In Sri Lanka, the government's provision of one standard textbook for each subject in the curriculum has been the longstanding practice. Textbooks are produced nationally in the two language media, Sinhala and Tamil, although the language textbooks are produced in the three media, with English texts provided for each grade". Perera, Lal et al. "Education Reform and Political Violence in Sri Lanka". IN: Education, conflict and social cohesion. International Bureau of Education. UNESCO, Geneva, 2004 p. 399,

¹⁷ The UNESCO's Convention against Discrimination in Education embodies the fundamental principles of equality of opportunity and non-discrimination in education, by prohibiting discrimination based on race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origins, economic condition or birth. The Convention, which came into force in 1962, has been ratified by 90 States.

LOOKING FORWARD AN INCLUSIVE EDUCATION

In the way of developing its human rights aims and paths, our educative proposals must overcome that terrible heritage. For that reason, we need to re-think the essence of education in an intercultural world, and to eliminate the anti-democratic impulse characterized by the false idea of standardization of people.

Human Rights must be understood and demanded within the context of multiple cultures, which is a characteristic of our time.

Nevertheless, *multiculturalism* is a passive concept of an active reality in which cultures actually interact in many different forms.

This kind of “diversity in motion” could be now named *interculturality*.

Interculturality evokes the interaction between cultures and different views of life, the exchange and communication where the individuals and communities recognize and accept the reciprocity of each other's culture and opinion.

The concept of a homogeneous and one-dimensional society is now useless, because cultures diversity is what makes cultural wealth happen.

Legality and institutional performance should have the mission to translate the very vast social morphology into feeding actions for public policies.

Cultural diversity is an ethical imperative, but it is also a political and inescapable way towards respect and dignity of all persons and of course entails the right to disagree.

The chance to express a sense of belonging and provenance constitutes a challenge directly linked with the possibility to develop all nations' potentialities, so the realization of the human right to education is a requisite for the empowerment and autonomy of people.

This autonomy is indeed a capability to understand personal commitments from the perspective of collective necessities.

We consider interculturality as a holistic expression that integrates human nature in its multiplicity of expressions, showing the potentialities of creative human spirit and the convergence of diversity in a universal value called *respect*.

Interculturality gathers the basic principles of human rights and validates the contribution of each and every culture in the world.

One of the most effective ways to mainstream the elimination of discrimination and exclusion in the educative field is through intercultural education.

Even though the question of Interculturality can not be understood exclusively as an ethnic issue¹⁸, this concept redefines and invigorates the notion of diversity, as well as the collective memory of the ethnic and counter-cultural movements and is

¹⁸ López, Luis Enrique. “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. 2001. p.2.

constituted in a notion that aims to join rather than eliminate the differences, under the axiom of *unity in diversity*.

The emerging proposals that we foster, certainly state that intercultural relations can be considered as intense democratic practices that look for increase dialogue among communities and the empowerment of historically excluded people.

Interculturality is the praxis of diversity; the guide and manifestation of the deepest learning about the human possibilities¹⁹. It grows in the exercise of the autonomic rights and it means a new paradigm of social organization, in which citizenship is built under the context of a collective search.

Intercultural education promotes the respect to all cultures and far from rejecting conflict, it uses it as a basis for people to understand one another.

The recognition and the validation of differences among students also have a key pedagogical effect, especially when newly scholar children living in a different language environment learn in their mother tongue²⁰. This is actually a quality education guarantee that allows a significant, social and culturally sited learning²¹.

Diversity is a cornerstone of education. It manifests itself in intercultural community life and respect for the differences between people.

Given that one of the aims of education is to instill respect for civilizations different from that of the student²², a discussion of intercultural relations should be an essential feature of all education systems.

¹⁹ Muñoz, Vernor. Del dicho al hecho (La indivisibilidad e interdependencia de los Derechos Humanos desde una perspectiva intercultural) Seminario-Taller “Los derechos económicos, sociales y culturales en la agenda de la Defensoría del Pueblo de Perú”. 11 de mayo de 2005.

²⁰ UNICEF. Centro de investigaciones Innocenti. “Asegurar los derechos de los niños indígenas”. Florencia, 2003, p. 10. Homogeneity in education is an impossible undertaking. Pressure to entrench the use of one language for all peoples, as I recalled before quoting the case of Sri Lanka, is a clear sign of intolerance.

²¹ López, Luis Enrique. Op cit, p. 8.

²² Article 29 Convention on the Rights of the Child.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS MIS EN CAUSE : 6 SCÉNARII

MARIE-CLAIRE TABIN ET JACQUES DANIELÉLOU

Présidente du Syndicat des Enseignants Romands (SER), Suisse

Président de la Société Pédagogique Vaudoise, Suisse

Résumé

Les systèmes éducatifs mis en cause : 6 scénarii.

L'évolution récente des sociétés occidentales, le demi-siècle de valeurs éclatées et multiples que nous venons de vivre, influencent les enjeux qui traversent les modèles scolaires. Le Syndicat des enseignants romands, créé en 1864, et fort d'une longue expérience historique, a donc à cœur de promouvoir des modèles. Il s'est fixé un cadre d'action pour défendre une école ancrée dans la collectivité, pour soutenir un système public d'éducation qui, dans l'avenir, se devra d'être toujours plus juste et plus efficace. Il se réfère entre autres aux six scénarii présentant un avenir possible de l'école pendant le quart de siècle à venir, proposés par les spécialistes de l'OCDE. Classés par paires (statu quo, re-scolarisation, dé-scolarisation), ils permettent de s'interroger sur l'avenir de l'institution scolaire, son lien à l'Etat et à l'économie privée.

Zusammenfassung

Antwort auf das Infragestellen der Erziehungssysteme: sechs Szenarien.

Die neuliche Entwicklung der westlichen Gesellschaften sowie die Aufsplitterung und Vervielfachung der Werte in den letzten 50 Jahren beeinflussen den Stellenwert der verschiedenen Schulmodelle. Dem Westschweizer Lehrerverband, welcher 1864 entstand und daher auf eine reichhaltige Unterrichtserfahrung zurückblicken kann, liegt die Entwicklung von Schulmodellen am Herzen. Er hat sich daher einen Handlungsrahmen zugelegt, um die in der Gemeinschaft verankerte Schule zu verteidigen und ein öffentliches Erziehungssystem zu unterstützen, das in Zukunft gerechter und wirkungsvoller sein soll. Sie beruft sich auf sechs verschiedene Szenarien, die von Experten der OCDE erarbeitet wurden und eine mögliche Zukunft der Schule für das kommende Vierteljahrhundert aufzeigen. Paarweise klassiert (status quo; Neueinschulung; Ausschulung) führen sie zu den Fragen der Zukunft der Institution Schule und zu deren Verbindung zum Staat und zur Privatwirtschaft.

Resumen

Los sistemas educativos cuestionados : 6 escenarios.

La evolución reciente de las sociedades occidentales, el medio siglo de valores destrozados y múltiples que acabamos de vivir, influyen en la problemática que atraviesan los modelos escolares. El Sindicato de enseñantes de la Suiza francesa, creado en el 1864, con una larga experiencia histórica, se toma a pecho el promover modelos. Se ha fijado un marco de acción para defender una escuela anclada en la colectividad, para sostener un sistema público de educación, que en el futuro, tendrá que ser cada vez más justo y más eficaz. Se refiere entre otros a los seis escenarios que presentan un porvenir posible en la escuela durante el próximo cuarto de siglo, propuestos por los especialistas del OCDE. Clasificados por pares (statu quo, vuelta a la escolarización , salida de la escolarización), permiten interrogarse sobre el futuro de la institución escolar, su vínculo al Estado y a la economía privada.

Summary

Questioning of educational systems: 6 scenarios.

The recent evolution of western societies, five decades of fragmented and manifold values we have just experienced weigh heavily on the stakes of school patterns. The very experienced Swiss Teacher Union, founded in 1864 is eager to promote patterns. Its chosen framework of action is to advocate in favour of a school rooted in the community, and of a public education system up to the growing fairness and efficiency challenges of the future. Among its references are the six scenarios projecting school's possible future for the next 25 years, suggested by OECD. Matched in pairs (status quo, re-schooling, de-schooling), they allow a reflection on the future of the school institution, on the link school-State, and school-economy.

* * *

Permettez en premier lieu et en guise d'introduction d'apporter les remerciements du Syndicat des Enseignants romands aux organisateurs du présent séminaire.

Offrir la parole à une association professionnelle, c'est reconnaître la représentativité de cette dernière, mais aussi, et en premier lieu nous l'espérons, admettre la pertinence de ses analyses.

C'est considérer que dans une société d'échanges démocratiques, l'ensemble des acteurs peut et doit participer à la réflexion sur les systèmes mis en place par l'Histoire.

C'est autoriser ces acteurs à interroger les pratiques prescrites par le pouvoir et l'administration, mais aussi et d'abord à participer de manière active aux orientations à venir de l'institution dont ils sont les agents.

Et c'est donc avec une certaine émotion qu'au nom des enseignants de Suisse romande, nous prenons aujourd'hui la parole devant cette assemblée.

Marie-Claire Tabin, présidente du SER, indiquera tout à l'heure plus spécifiquement quels choix et quelles orientations peuvent être privilégiés par notre association professionnelle.

Quel est pour le SER le modèle scolaire idéal qu'il convient de promouvoir.

Sur quelle base, et au fil de quelles réflexions, nous sommes amenés non seulement à défendre une école résolument ancrée dans la collectivité, mais à soutenir un système d'éducation qui dans l'avenir se devra d'être toujours plus juste et plus efficace.

Pour ma part, je me bornerai à tracer, à grandes lignes, l'évolution récente des sociétés occidentales et de mettre en évidence les grands enjeux qui traversent leurs modèles scolaires.

Prédire l'avenir est une tâche délicate, incertaine, risquée le plus souvent. Si l'Histoire ne repasse pas les plats, force est pourtant de constater que les mêmes causes le plus souvent conduisent à des effets semblables.

Ce dont nous pouvons être assurés est que les orientations de l'Histoire ne sont pas libres de tout ancrage.

Mais qu'au contraire, le tissu sociologique et économique dans lequel ces orientations sont inscrites est un terrain plus ou moins fertile qu'il convient de questionner à l'heure où l'on s'interroge sur le présent et l'avenir des institutions que les sociétés ont été amenées à mettre en place.

C'est le cas de l'école qui nous intéresse aujourd'hui, mais la réflexion pourrait être menée et élargie à l'ensemble des institutions de l'Etat. La place respective de l'Eglise, de l'armée, des services publics est largement interrogée.

Dans ce monde incertain, deux positions sont possibles : la dénonciation stérile des dysfonctionnements ou la promotion de modèles qui conduisent au succès du plus grand nombre

C'est résolument de ce second côté que nous plaçons notre réflexion.

Pour prévoir l'avenir, certains se livrent à l'art de la divination, procèdent à des sacrifices ou lisent dans le marc de café.

Pour notre part, nous nous situerions plus volontiers du côté du météorologue qui, se basant sur des causes reconnues, s'appuie sur celles-ci pour émettre ce qui lui apparaît le plus probable.

Pourtant, à la différence du météorologue qui ne saurait se permettre de prendre ses désirs pour des réalités, l'acteur social, peut adjoindre à sa réflexion des prospectives dans lesquels il est et sera lui-même engagé.

A la différence du météorologue, le citoyen fait intervenir le principe de désirabilité.

Quel avenir me semble le meilleur possible ? Pour quelles causes et raisons ? Et dès lors comment construire un monde plus juste et plus efficace ?

C'est dans ce champ plus politique que nous proposons de mener la réflexion.

Comme le montre l'histoire des civilisations, l'organisation, les objectifs et les projets de l'école sont en lien direct avec son environnement.

L'école change quand son environnement change.

Ainsi, dans les sociétés occidentales, l'évolution du modèle scolaire est directement dépendante de grands mouvements tels que l'humanisme et le développement de la pensée critique autonome, l'émergence et les progrès de la démocratie, l'industrialisation, et dorénavant, l'avènement d'une société postindustrielle, couramment nommée « société de la connaissance et de l'information ».

Du modèle industriel qui accorde la primauté à l'accumulation de capital matériel, à la production de masse, à la segmentation des tâches prescrites jusque dans ses moindres détails, le tout s'opérant dans une organisation, sous le joug disent certains, fortement hiérarchisée, la société occidentale est inscrite dorénavant dans un modèle dit « postindustriel ».

Dans ce nouveau type de société, la permanence de l'influence médiatique, son omniprésence, influe les comportements.

La connaissance, son accumulation, sa mise en réseaux, devient une valeur de premier plan. Alors que l'on se formait à une profession qui devait occuper toute la vie, la formation initiale n'est dorénavant qu'un premier échelon dans l'insertion dans le monde du travail. La formation continue, tout au long de la vie devient l'horizon du plus grand nombre.

Aujourd'hui, le phénomène de la mondialisation pose de nouveaux défis et place les enjeux selon une approche qui interroge le rôle respectif des nations occidentales et leurs responsabilités.

La globalisation des marchés des capitaux, des biens, des services et du travail sépare le champ économique de celui de l'action politique. Pensez global et agir

localement est non seulement une posture politique militante, c'est, pour l'instant du moins, la première des contraintes.

Dans le monde globalisé, la souveraineté réelle du pouvoir politique diminue, souvent sa légitimité et sa crédibilité sont en danger.

Dans ce monde globalisé, l'ouverture et la compétition internationales sont de mise.

Les pressions migratoires des pays du Sud vers ceux du Nord sont tous les jours plus fortes. Elles sont évaluées le plus souvent comme un facteur de déstabilisation de l'Occident. Rares sont celles et ceux qui considèrent ces flux comme une chance, une opportunité de redistribution des cartes alors que l'Occident est menacé par la dénatalité.

Des géants tels que la Chine ou l'Inde sont propulsés au devant de la scène économique mondiale et leur développement est ressenti comme une menace : ces géants émergents interrogent à leur tour les modèles occidentaux.

Dans ce contexte, la compétition éducative est, elle aussi, internationalisée et d'un point de vue économique, de produit de consommation, l'éducation est devenue dorénavant un investissement.

En Occident, durant les 50 dernières années, le nombre d'individus ayant achevé une formation secondaire supérieure, qu'elle soit générale ou professionnelle a doublé, pour s'établir dorénavant à près de 90%.

Ce succès fait suite, mais contraint également à l'élévation des exigences minimales en termes de connaissance, de compétences et d'attitude.

Pourtant est-ce suffisant alors que les études internationales montrent que dans bien des pays occidentaux près de 15 à 20% des élèves qui quittent l'école obligatoire sont dans un état de déficience cognitive qui leur interdit de vivre pleinement leur qualité de citoyen et un engagement construit dans le monde du travail ?

Il est à noter enfin que l'élévation du niveau d'éducation contribue également au développement du sens critique et à la mise en cause des systèmes de pensée. Augmenter les connaissances scolaires et l'esprit critique contribue ainsi paradoxalement, dans nos pays, à ouvrir plus largement le champ de la critique à l'égard de l'école.

Mais le demi-siècle que vient de vivre l'Occident est aussi celui du contrôle et de la planification des naissances, du découplage de l'activité sexuelle et de la reproduction, celui de la libération de la femme toute relative qu'elle soit.

C'est celui de la redéfinition des rôles masculins et féminins au sein de l'entreprise et de la famille.

Famille dont le modèle évolue également rapidement, à tel point que sont quasiment minoritaires les enfants de nos classes qui vivent au sein d'un groupe familial stable qui compte le père et la mère unis par le mariage.

Ce demi-siècle que nous venons de vivre est celui de la diversification des modes de vie considérés comme acceptables. C'est celui des valeurs éclatées et multiples.

C'est celui de l'individualisation, de la culture de l'ego, du plaisir avant la contrainte. De la consommation.

Celui du changement de posture éducative, qui rejetant l'imposition, inscrit l'éducation dans des processus.

C'est un monde régi de plus en plus souvent par l'ordre juridique au détriment du politique. Et dans ce contexte, c'est un monde basé sur le droit des individus, tels ceux de l'enfant déclaré en 1959 par les Nations Unies.

C'est enfin, pour l'Occident à tout le moins, le Monde de la complexité croissante et de l'accélération des processus du changement.

Et c'est pour beaucoup, au final, celui du désarroi.

Dans ce monde globalisé, incertain, changeant, on l'imagine aisément, les modèles scolaires à développer et à promouvoir se posent différemment dans les sociétés modernes et dans celles qui sont confrontées à la famine, à la guerre et à la pauvreté.

Pour ces dernières, le premier devoir est d'assurer la survie des individus qui la composent. Il est cependant difficilement envisageable de proposer des modèles spécifiques en fonction du degré de développement des sociétés humaines.

Cette attitude conduirait de nombreuses sociétés dans un enfermement et un déterminisme sclérosants. Cette posture « néocolonialiste » nous semble devoir être refusée.

Ainsi, si la notion d'une école selon le modèle du « marché », comme réponse aux carences étatiques, est en route dans bien des pays émergents ou du Tiers Monde (écoles privées bilingues en Inde ou écoles religieuses semi-privées dans de nombreux pays africains), cette réponse ne saurait pour autant satisfaire l'exigence de la démocratisation des études et de l'égalité des chances.

C'est pourquoi les six scénarii proposés par les pays de l'OCDE sont susceptibles d'interroger également les sociétés et les décideurs des pays en voie de développement.

Quand bien même les questions sociales qui s'y posent ne sont pas de même nature, les enjeux et les réponses qu'il convient de leur apporter peuvent rejoindre celles des pays dominants et, pourquoi pas, aboutir à un projet réciproque.

Il est indispensable, dans le domaine scolaire comme de manière générale, de tout mettre en œuvre pour faire dialoguer, et non pas s'opposer, les pauvres et les nantis du Monde. Ces pauvres et ces nantis du savoir se retrouvant par ailleurs à une autre échelle dans les pays occidentaux.

A l'heure actuelle, très souvent moins figées par des structures étatiques extrêmement organisées, les sociétés émergentes peuvent, paradoxalement, débattre

des modèles scolaires désirables de manière plus ouverte que dans les sociétés du Nord.

Cette situation, désavantageuse à priori, pourrait même les placer dans un dynamisme plus porteur d'avenir.

Dès lors, quel modèle promouvoir afin de garantir au mieux le droit à une « éducation de qualité », pour toutes et tous, tel que l'affirment, notamment, le 7^{ème} principe de la Déclaration des Nations Unies des Droits de l'Enfant de 1959, les objectifs d'éducation pour tous tels qu'ils ont été formulés lors de la Conférence mondiale à Jomtien, (Thaïlande, 1990) et le Cadre d'action de Dakar, « l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs » (2000) ?

La connaissance et la discussion des six scénarii, proposés par le Centre de recherche et d'innovation éducative (CERI) de l'OCDE, offrent des pistes de réflexion et permettent d'ébaucher des réponses et des solutions.

Ces scénarii, ces « histoires potentielles », qui présentent un avenir possible de l'école durant le quart de siècle à venir ne sont ni donnés, ni inévitables. Leur réalisation dépend étroitement des rapports de force, des décisions politiques et des orientations économiques. Ils sont à interroger en termes de probabilité et de désirabilité.

C'est cette approche des scénarii qui sera privilégiée durant le travail en ateliers notamment.

Compte tenu des évolutions des sociétés industrialisées décrites précédemment, quel avenir se dessine-t-il pour l'institution scolaire ? De quoi aura l'air l'école de demain ? Existera-t-elle encore en tant qu'institution ? Sera-t-elle livrée au privé, comme le marché de l'électricité ou les services postaux ? Quelles seront ses fonctions, quelles seront ses missions ? Comment sera-t-elle organisée ? Quelle place y tiendront les enseignants ? Quelles forces la régiront et quels mécanismes la réguleront ?

Ces questions doivent être documentées si l'on veut dépasser l'approche marc de café.

C'est pourquoi, en l'an 2000, un projet du Centre de recherche et d'innovation éducative de l'OCDE a abordé cette question. Il a procédé à une analyse des grandes tendances de transformation sociale et économique communes aux sociétés industrialisées.

Fort de ces constats, il a proposé 6 scénarii de développement possible de l'institution scolaire.

Ces 6 scénarii, qui seront étudiés en ateliers, peuvent être groupés en trois paires :

Premièrement, le maintien du statu quo, c'est-à-dire de systèmes plus ou moins bureaucratiques, assumés politiquement, mais soumis à critique permanente, notamment par ceux qui sont défavorisés par le système. Cette critique peut

conduire à un exode des enseignants, à l'impuissance et à la désintégration de l'école qui s'écroulerait sur elle-même.

Deuxièmement, une « re-scolarisation », par l'orientation de l'institution scolaire vers un ancrage au cœur de la collectivité, sa reconnaissance comme lieu primordial de socialisation, la reconnaissance de sa fonction civilisatrice et sa transformation en une véritable organisation apprenante ouverte.

Enfin, troisièmement, un phénomène de « déscolarisation », par des phénomènes de mise en concurrence, de privatisation, de bénévolat, ou de mise en réseaux, notamment informatiques.

Encore une fois, rien n'est inéluctable. Il s'agit d'abord de défendre et de promouvoir la réflexion, puis l'action des acteurs et des citoyens concernés.

Au sein du Syndicat des enseignants romands, qui a travaillé à partir de ces 6 scénarii, la position est établie.

Nous ne saurions nous contenter du statu quo, même si celui-ci peut paraître à court terme confortable. Nous ne saurions non plus reconnaître sans lutter que le modèle marchand a d'ores et déjà gagné.

Nous croyons à la force des individus, au fait que cette force soit fédérée de manière démocratique. Que l'école soit ouverte au plus grand nombre.

Et que s'articulent élégamment les missions éducatives et d'instruction de l'école obligatoire.

Mais c'est à la présidente du Syndicat des enseignants romands qu'appartient de développer cette position.

Jacques Daniélou a parfaitement tracé pour vous l'évolution récente de la société occidentale dans laquelle notre Association professionnelle et syndicale inscrit son action.

En préambule, permettez-moi de vous présenter succinctement le SER, syndicat des enseignants romands.

Il s'agit de la Fédération de neuf associations cantonales représentant près de 10'000 enseignantes et enseignants de la Suisse francophone, issus de tous les degrés de la scolarité, mais dont la majorité travaille dans l'école obligatoire avec des élèves âgés de 4 à 15 ans.

Nous pouvons fonder notre activité actuelle sur une longue et riche expérience historique. Des militantes et des militants s'engagent pour la cause de la formation et des enseignants depuis 1864.

Notre revue professionnelle, l'Educateur, fête cette année ses 140 ans.

Elle est le vecteur interne et externe de communication pour notre association. Elle est également un canal possible de publication pour certaines instances à but non lucratif qui traitent de la cause des jeunes.

Chaque année, par exemple, la Fondation pour l'Education et le Développement fait paraître pour le 20 novembre, un dossier pédagogique consacré aux Droits de l'enfant.

Nous pouvons affirmer que depuis 141 ans nos responsables syndicaux ont toujours orienté et orientent encore leurs réflexions en fonction des buts fixés dans nos statuts, à savoir:

Défendre et promouvoir la qualité et l'indépendance de l'Education Pour Tous.

Défendre et promouvoir les intérêts des apprenantes et des apprenants.

Défendre et promouvoir les intérêts des enseignantes et des enseignants.

Développer la cohésion et la solidarité au sein de la profession enseignante.

Il va sans dire naturellement que des buts fixés dans des statuts donnent les lignes directrices. Les enjeux et les grands défis posés chaque jour par l'éducation évoluent évidemment avec les changements sociétaux que nous sommes amenés à vivre tous.

Aujourd'hui, comme l'a précisé Jacques dans son introduction, notre syndicat s'interroge sur le, les modèles scolaires capables de conduire au succès du plus grand nombre.

Reconnu partenaire officiel des Conférences politiques de l'Education en Suisse, le SER se place avant tout en force de propositions et parfois en force d'opposition.

Loin d'être un îlot isolé au milieu de l'Europe et du monde, le SER est affilié à l'Internationale de l'Education, au Comité syndical européen des enseignantes et des enseignants. Il participe également aux rencontres internationales de la

Francophonie syndicale et collabore étroitement avec son homologue, le syndicat suisse des enseignants alémaniques.

Dans un monde toujours plus globalisé, qui pousse à une compétition excessive, la cohésion et la solidarité du monde syndical et professionnel doivent se construire sur des valeurs partagées communément.

Le cadre d'action de l'Education Pour Tous, défini à plusieurs niveaux mondiaux de Sommets et Conférences, correspond à celui que le SER s'est fixé pour défendre une école ancrée dans la collectivité, pour soutenir un système public d'éducation qui, dans l'avenir, se devra d'être toujours plus juste et plus efficace.

La vision de l'école que j'affirme ici pour le SER n'est pas une simple déclaration.

Elle est le résultat d'une longue réflexion menée au cours de plusieurs séminaires auxquels ont pris part les responsables syndicaux des associations cantonales et de la faîtière romande. Réflexion qui s'est imposée d'elle-même.

En effet, le caractère incertain du monde dans lequel nous vivons, les fortes pressions politiques, idéologiques et économiques exercées sur l'école, la déconsidération de la profession enseignante, ont contraint notre syndicat à renforcer la cohésion dans ses rangs et à repositionner sa vision du syndicalisme enseignant.

Une discussion sur l'orientation générale de l'école publique, basée sur un ensemble de scénarii possibles d'évolution de l'école (OCDE), a fait émerger deux acquis consensuels forts.

Le premier réside dans la détermination du syndicat à opter pour une école comme « maison du savoir », comme centre de ressources pour la connaissance, à fort ancrage communautaire.

Le second se traduit par un repositionnement du syndicalisme enseignant, moins « industriel », moins corporatiste, davantage orienté vers la construction de la profession enseignante et vers la justice sociale.

Le SER défend une école publique de haute qualité professionnelle pour tous, enracinée localement et ouverte sur le monde, responsable et solidaire avec les plus défavorisés.

Jacques Daniélou l'a dit : « La réalisation d'une telle école dépend étroitement des rapports de force en présence. »

L'équilibre entre toutes est bien souvent rompu. Des forces dominantes s'imposent. Pour les ONG, pour les syndicats, la partie n'est pas gagnée d'avance.

Le SER sait que, s'il est indispensable de rappeler régulièrement les valeurs sur lesquelles se fonde son engagement, il a l'obligation de les communiquer, de les faire partager au reste de la société en organisant des débats publics et en prenant fermement position en faveur du droit qui devrait être accordé à tous les enfants du monde, le droit à l'éducation.

Ici en Suisse romande, ce droit est acquis pour chaque jeune.

Ceci ne signifie pas « les mêmes chances d'accès au savoir », « les mêmes chances de différenciation », « les mêmes chances de réussite ».

Dans une autocritique sévère et lucide, notre école doit avouer qu'elle contribue encore, souvent malgré elle, à produire des inégalités. La forte sélection pratiquée tôt dans le cursus scolaire des élèves en est une illustration.

Le SER s'est battu, se bat et se battra encore contre toute forme d'inégalité.

Très concrètement, le SER est engagé depuis 35 ans dans une coopération pédagogique en Afrique, finançant et organisant des stages de formation continue pour et avec nos collègues africains, du Mali, du Togo, du Bénin et de la RDC à Kinshasa (voir page 156).

En conclusion, je dirai que nous sommes présents au Séminaire des Droits de l'Enfant, c'est que nous pouvons, nous osons, affirmer haut et fort l'attachement des enseignants romands aux valeurs des Droits de l'Enfant. Notre Assemblée des Délégués a fait de cette Convention un des piliers sur lesquels est construit notre Code de déontologie. Nous en sommes fiers et nous nous réjouissons de pouvoir partager nos convictions de professionnels au service d'une école publique de qualité.

DEUXIÈME PARTIE

LES QUESTIONS PARTICULIÈRES

THE ISSUE OF GIRLS

LUCY LAKE

Director, Campaign for Female Education (CAMFED International), UK

Résumé

L'exclusion scolaire des filles a une myriade d'effets négatifs : vulnérabilité au VIH/SIDA, pauvreté pour elles et leurs futurs enfants, héritage d'analphabétisme, mauvaise estime de soi, rejet social. Accorder aux filles ce droit universellement reconnu amène comme bienfaits l'amélioration de la santé maternelle et infantile, de l'alimentation, de l'activité économique et de la stabilité démographique.

La conférence décrit le contexte dans lequel travaille CAMFED en Afrique Sub-Saharienne, les premières influences de ce travail sur la vie des filles de milieu rural, la philosophie et le code pratique. Une action globale intégrant les familles, les écoles et les communautés a inauguré un cycle de changements.

Zusammenfassung

Der Ausschluss der Mädchen aus der Schule hat zahlreiche Negativfolgen: Anfälligkeit durch AIDS, Armut für sich und die künftigen Kinder, Verbreitung des Analphabetismus, geringes Selbstwertgefühl, gesellschaftliche Ablehnung. Mädchen an der Wohltat der Schule teilhaben zu lassen bringt automatisch die Verbesserung der Gesundheit der Frauen und der Kinder, der Ernährung, der wirtschaftlichen Tätigkeit und der demographischen Stabilität mit sich.

Der Vortrag beschreibt den Zusammenhang, in welchem CAMFED im Subsahara-Gebiet Afrikas tätig ist: die grundlegenden Einflüsse dieser Arbeit auf das Leben der Mädchen auf dem Lande, die Philosophie und die praktischen Vorschriften. Die gesamthaft Miteinziehung zwischen Familie, Schule und Gemeinschaft hat eine Menge Veränderungen bewirkt.

Resumen

La exclusión escolar de las niñas tiene una miríada de efectos negativos: vulnerabilidad al VIH/SIDA, pobreza para ellas y sus futuros hijos, herencia de analfabetismo, baja estima de sí mismas, rechazo social. Acordar a las niñas este derecho universalmente reconocido conlleva como beneficios la mejora de la salud maternal e infantil, de la alimentación, de la actividad económica y de la estabilidad demográfica.

La conferencia describe el contexto en el que trabaja CAMFED en África SubSahariana, las primeras influencias de este trabajo sobre la vida de las niñas del medio rural, la filosofía y el código práctico. Una acción global integrando a las familias, a las escuelas y a las comunidades ha inaugurado un ciclo de cambios.

Summary

Girls' educational exclusion has a myriad negative impacts: HIV/AIDS vulnerability, poverty for them and their future children, inherited illiteracy, low self-esteem, social stigma. Granting girls with this universally recognised right delivers benefits like improved maternal and child health, family nutrition, economic activity and population stability.

The paper describes the background to CAMFED's work in Sub-Saharan Africa, the primary influences on the life of a rural girl, the philosophy and code of practice. Comprehensive action with families, schools and communities has brought about a cycle of change.

* * *

1. INTRODUCTION

CAMFED works with rural communities across Africa to enable girls to go to school and, as educated young women, to contribute to the social and economic progress of their communities. By the end of 2004, we were influencing the lives of 220'000 young people.

In this paper, I describe the background to our work – the primary influences on the life of a rural girl, and the philosophy and code of practice that guide CAMFED programmes. I will demonstrate the real meaning of educational exclusion on a girl's life and the level of vulnerability to which she is exposed, and on the other hand, the power of transformation that can take place when she is included in the education system. I will show how twelve years of investment in girls' education has won sustainable benefits for girls and young women themselves, and for their communities, and describe a model that offers a replicable and cost-effective solution to the oft-considered intractability of the problem of girls' educational exclusion. This model empowers impoverished rural communities to take charge of the development process, and ultimately gives a normally marginalised group – rural girls and young women – the capacity and opportunity to determine their own destinies and lead change in their communities.

CAMFED focuses on girls in rural areas of sub-Saharan Africa because they have the lowest access to school of all the world's children. Their exclusion from education in childhood and adolescence virtually guarantees them and their children a life of poverty. The negative impact of girls' exclusion is profound and long term, undermining attempts to eradicate poverty and its myriad negative impacts. Uneducated girls are also the most vulnerable to AIDS - five to six times more likely to be HIV-positive than their male peers, a statistical indicator of their low place in the social hierarchy.

The urgent case for girls' education has been unequivocally made: Education is recognised as a universal right; girls' exclusion from education a denial of that right. Girls' education can also deliver far-reaching benefits for all, in improved maternal and child health, family nutrition, economic activity and population stability. It stalls and reverses the cycle of inherited illiteracy, low self esteem, and social stigma passed from poor mother to poor child, and creates a cycle of benefit and opportunity.

However, in spite of the commitment and recognition of the imperative of girls' education, international policies still lack urgency and clear strategies for action on educational equity. Year after year girls continue to drop out of school prematurely while campaigns and conferences debate the issue and try to create the political will to address the situation.

CAMFED is committed to direct action to support girls' education. The enormous unmet need, as well as the solutions and partnerships sought by governments, civil society agencies and rural communities to achieve girls' educational inclusion underpins our work. Over the last 12 years, we have built a programme that enables the poorest rural communities to invest in girls' education. The thousands of young women who have completed their education through this programme are the evidence of how a dramatic improvement in girls' education can be achieved in some of the poorest communities on earth. These young women have formed their own branch of CAMFED in Zimbabwe, Ghana, Tanzania and Zambia. Known as CAMA, it is a membership organisation for young rural women that campaigns for girls' and young women's rights and is at the forefront of health, micro-finance and human rights initiatives in rural communities.

CAMA is an expression of CAMFED's principle of community empowerment in action; through CAMA, CAMFED's work is extended from within communities by those with the skills, knowledge and education, and the social experience of poverty and exclusion. One of the current challenges is to support and document the extent and speed of change that is brought about through their mobilisation. In 2004, CAMA volunteers and CAMFED supported more than 71'000 children to stay in school. In Zimbabwe alone, CAMA members reached 168'000 children and young people through their community health programme. By presenting girls' education as a win-win solution for everyone, CAMFED galvanizes entire communities; key members of these communities have gone on to use their activism to benefit the children in their communities, in neighbouring provinces, and even in surrounding countries.

One of the most important outcomes of this drive towards girls' educational inclusion is that the right of vulnerable girls to freedom from abuse has been brought to the centre of community concern. Chiefs, government officials, girls and school-leavers are now working together to promote an environment in which girls feel safe, valued and able to fulfil their potential.

2. THE RURAL ENVIRONMENT FOR THE GIRL-CHILD

Respect for government institutions is intrinsic to CAMFED's model. Girls are at the bottom of the social pyramid and an improvement in their lives can only come about in partnership with those institutions that hold the power and influence to change them. In this section, I describe the family, the school, and the wider local community as they influence girls' lives, and the cycle of failure in which girls are trapped.

The Family

The widespread preference for the education of boys over girls in families that struggle to survive in the rural context is based on the need to maximise resources and secure the future; educated young men have the best chance of paid work. From the outside, it is often perceived that “culture” is the problem and is the barrier to girls’ school attendance. But it is the culture of poverty, not the poverty of culture that keeps girls out of school. The preference for boys’ education makes sense for parents who anticipate an old age of dependence on their children. Poor families make precise financial calculations to avoid disaster. Far from lacking understanding of finance, our experience is that poor families (even those lacking numeracy skills) have a deep understanding of the economic complexities that frame their world.

In light of this preference, a girl knows that her right to an education is not paramount. She may be forced to watch her brothers and other children go to school while she remains at home, and in this situation, she cannot help but imbibe a sense of being a second-class citizen; a sense that will plague her as she grows up and disempower her in relation to other social institutions, meaning that she will be less likely to demand her rights or those of her future children. Even if she is able to enrol at school, she always knows she will be the first to be withdrawn if family income falls. She also carries a heavier burden for domestic and agricultural duties than boys, often making her more ‘valuable’ out of school than in. She will also be called upon to care for sick parents or orphaned siblings when that need all too often arises.

Many girls take desperate measures to remain in school, and the level of this desperation reflects the real meaning of exclusion that being denied an education represents. I will read here an extract from a friend and colleague, Angeline Mugwendere, to illustrate this point. As Angeline says:

“A number of my friends went on to sleep with ‘sugar daddies’ in return for cash to remain in school. Many of them were orphaned and living with aged and poor grandparents after their parents died of AIDS... It might sound a foolish decision they took but I knew it was not foolishness that forced them to do that. It was the effect of exclusion... I do not blame them for getting desperate, for none of us wants to be excluded. We all want to outlive those who came before us and to make a greater contribution than they did. These girls took the shortest possible route to be included in the system, dangerous as it was. They were not acting out of stupidity but because they were trapped in a vicious cycle of poverty. If only they had been as lucky as I was, they would be alive today. If only they had got into school and remained, they would not have become so desperate. My friends would have turned down the sugar daddies as I did. But how could they have done this, excluded from school as they were? They could not even listen to my words, as to them it sounded like mockery. They would look at me and say, ‘if only you knew what it means to be out of school, with a head so full of ideas, but to have people look at you as

foolish because you did not get educated.’ The bottom line is that it would be so much easier for girls to protect themselves if they just had the opportunity to go to school.”

The School

Even where girls enrol in school, at every rung of the education ladder, they become a smaller and smaller minority in the classroom. There are also few women teachers in rural areas, especially at the higher levels. Girls thus participate in a predominantly male school culture that views girls as unequal to educational challenges: textbooks perpetuate negative images of women; girls’ answers to questions may be ridiculed by boys and teachers; and, pressures to conform to the norm and leave school are high from all sides. Socialisation, that rewards quiet obedience in girls, reduces their ability to participate actively in the classroom. So girls’ examination results are inevitably low, fulfilling everyone’s expectations and assumptions, and further eroding their chances of staying in school and benefiting from an education.

This forbidding school environment is further exacerbated by the prevalence of sexual abuse and harassment in and around schools. This is too often considered a “fact of life” and most school authorities do not have the resources to address it. This is a particularly dangerous reality in the context of HIV/AIDS, when older men are seeking younger partners in the hope of protecting themselves from infection with the result that girls under 20 are experiencing rates of infection five times that of boys. Girls are faced with an impossible conundrum; on the one hand, their obedience and acquiescence is commended, on the other, they are held to account over men’s sexuality; in many countries schoolgirls who become pregnant are expelled, while no action is taken in relation to the man or boy involved.

The Local and National Community

The wider community reflects and consolidates the patriarchal environment of the home and school. In many rural areas, chiefs are at the social apex. Their power is devolved through a network of headmen and on to male heads of households. Few women occupy positions of authority or participate in national, local or family level decisions regarding the distribution of resources.

Within this wider community, girls have the lowest status of all social groups by dint of their gender and their youth. They are continuously harassed in the community and run the gauntlet of sexual remarks. In the context of AIDS, adolescent girls are seen as “safe” sexual partners and their pursuit is common. The juxtaposition of a threatening community environment with a home environment

where quiet obedience to men is upheld, places many girls at great disadvantage when it comes to acquiring the skills and knowledge they need to survive.

The control of girls' sexuality is in many areas seen as the means to control the spread of AIDS. There are chiefs, for example, who have imposed local bye-laws that declare that all girls and young women have to be regularly tested to check that they are virgins, perceiving this to be a way of protecting their communities from AIDS, not seeing that in a context in which men are seeking younger and "safe" sexual partners, this is like holding up a red flag to a bull.

The International Community

The international community struggles to challenge the "received wisdom" in many development circles that the exclusion of girls from education is a cultural phenomenon, embedded in tradition and custom. Similarly, the low status of women in the community is seen as intractable. Despite this, all research and policy directives point to the centrality of girls' education and the full participation of women in order for poverty alleviation and development to take place. From this paradigm, many development programmes have addressed specific barriers or issues in isolation, avoiding the complex wider context. There has been a mushrooming of one-off initiatives that fail to take account of the broader issues that maintain girls' low social and educational status. Scholarship schemes, for example, that provide one-off payments and pluck individual girls out of their communities to place them in school without guarantees that support will continue from one year to the next. Far from improving girls' status, such interventions can actually exacerbate girls' vulnerability.

It is now widely recognised that these tactics are failing as the international community struggles to find solutions that will help us achieve the 2005 and 2015 Millennium Development Targets of Gender Equity and Education for All.

A Cycle of Failure

Interventions need to take full account of girls' status, and the social systems that simultaneously imprison, devalue, disempower, and yet can protect girls. Rural girls are highly resourceful and make a critical contribution to the well-being of the family and community. Nevertheless, their contribution goes un-recognised. They are the silent providers and yet the least equipped members of the community to respond adroitly to the different demands of the traditional home environment, the modern school environment, and the various emerging threats in the wider environment. A rural girl interacts with all the institutions in her community in a

way that maintains her status and undermines her confidence and security. The girl, her family and the whole community become trapped in a cycle of failure.

3. A CYCLE OF CHANGE

CAMFED, recognising the context described above, and applying the principles of community empowerment, enables girls to go to school with the support, understanding and activism of those same institutions that seem to be holding them down.

The CAMFED programme makes paramount the needs of the girl. She is at the centre of concern; it is her experience that provides understanding as to how to bring about her educational inclusion, retention and success. She is, as has been described, acutely vulnerable and as such, her progress can only be achieved with the support and protection of individuals and institutions in her community.

CAMFED secures that support by working through the following principles:

- Communities should be empowered to determine and maintain the welfare of children;
- The needs of the most disadvantaged should determine expenditure of resources;
- Those on whose behalf resources have been acquired are entitled to that knowledge; and,
- The expertise to reduce poverty lies within poor communities.

The application of these principles gives communities power and ownership over programmes. By honouring and complementing long-standing institutions, CAMFED unlocks resources to enable families, schools, communities and governments to fulfil their responsibilities towards girls. Educating girls in a community will unleash benefits for all, and making the case for this win-win solution is key to our work.

The Girl

CAMFED supports groups of girls in school together, so that they have the peer support critical to ensure success at school. In groups, girls gain confidence in the classroom and have role models and peer support around them. These groups also bring the issue of girls' education into local focus. By tracking these groups on their journey through education, we are able to work with communities to identify and address the pitfalls that girls face at crucial transition points – in moving from

primary to secondary education, for example – when other factors, such as increased distance to school, become critical. Additionally, the peer support implicit within these groups, combined with the increased self-esteem among girls as a result of the attention paid to their welfare, ensures that previously unacknowledged problems are brought to the centre of concern.

This close connection and respectful relationship with the girls in school has multiplied the benefits of the programme manifold, as the young women who complete school have formed their own organisation, CAMA, which continues to work closely with girls in schools and promotes the agency of young women in their local communities. CAMA is the crowning achievement of the programme. By putting girls at the centre, we have reached a point where these young women can in turn expand the benefits to other girls and to their communities.

The Family

Recognising that family poverty forces many parents to send fewer children to school and to favour boys, CAMFED enters into a partnership with parents, and by meeting the material costs of girls' education, acknowledges the critical social and psychological part parents play in girls' educational inclusion and success. Since many parents have little experience with school and the requirements it places upon children, CAMFED works closely with them to build their understanding about education. Many parents are now reducing domestic and agricultural workloads for girls, encouraging home study and attending school meetings with more confidence and knowledge. This empowerment also enables them to place more demands on the school system itself.

Additionally, as cohorts of girls in the community emerge from school and work through CAMA to support themselves and their communities, they also represent wonderful role models of educated young women. These young women enable families to look beyond their immediate struggle for survival to appreciate the long term benefits of educating girls. From the examples that these young women set, parents have gained the knowledge and confidence that if they invest in their daughters, they and their communities will also reap the rewards. This is poignantly described by Cynthia, a young woman in Zimbabwe, who says:

“Through my education I have turned out to be totally different to what I thought I would become. I am now confident, independent and determined. My community now takes me as a leader. They have chosen me to be a pre-school teacher, a job that I love.”

The School

CAMFED works with heads of schools, teachers and parents to improve the whole school environment for girls. We encourage poor parents, who are often intimidated by urban, well-educated teachers, to create links to schools that will enable them to remain informed about their children's progress and about their teachers. School-based committees have been established at primary schools, where parents and teachers work together to identify girls at high risk of dropping out. This improves accountability in schools, giving parents confidence and authority to engage with the education system and ensure its responsibility towards the welfare of their daughters.

Sometimes the inputs needed to support girls to remain in school are simple, but profound in terms of their impact on girls' sense of inclusion and status. The provision of decent clothing, for example, has been shown to have a profound impact on the confidence level, attendance rate and performance of girls in school. When a girl with nothing else to wear to school receives a new uniform, she is able to blend in with her fellow students, protect her modesty, and not be marked out everyday by her poverty. This simple input has eased the stigma of poverty and many schools report a remarkable positive impact on performance as a result.

In addition to empowering parents and girls, CAMFED has worked in schools, identifying female teachers to be trained as counsellors and mentors for girls. In Zimbabwe, CAMA has also established teacher-run clubs for children to discuss health and social issues. CAMA remains in constant and very close contact with the families, teachers and girls, building an environment of trust and support around girls to ensure that they do not drop out of school. For example, CAMA offers tutoring and social support to girls in school, a vital input to building their confidence and identifying potential cases of abuse.

Through their new-found confidence and status, the young women of CAMA help to build understanding of the needs of vulnerable girls among all those constituencies that influence girls' lives at the family, school and community level, needs that would otherwise be largely hidden or their significance misunderstood. It is this understanding of girls' needs which is so critical to the delivery of programmes, and why we have to find ways to amplify the voice of girls in a context in which they have been silent.

The Local and National Communities

CAMFED's primary partnership in each country is with government and the existing education system. The government is the legitimate gateway to schools and the safety of children depends both on governments exercising, and agencies

respecting, regulatory controls. We request permission of the host government to work with its network of schools and local education offices, permission that has always been forthcoming.

Respecting the power structures in rural communities, CAMFED has created forums for action that encourage local and national officials to place the welfare of children, especially girls, at the centre of their work. All the constituencies that influence girls' lives are brought together in local committees that include chiefs, heads of schools, teachers, parents and other local officials. These committees bring a wide perspective and level of authority to the issue of girls' education. An important benefit is that they unite different authorities and overcome bureaucratic hurdles to their cooperation, which is vital to addressing the wide range of issues relating to girls' education, including problems of their health and safety in school and the wider community. By encouraging these committees to find and act upon solutions for girls, CAMFED has created platforms from which community activism and resources can be redirected to support girls. The range of creative solutions is testament to their commitment: examples include hostels for girls who live too far to walk to school daily; uniform making co-operatives that provide low cost school clothing for children; and advocacy initiatives that mobilise communities to demand their entitlement from the government and non-governmental sectors.

The committees and resulting community forums catalyse a new social context in which girls can go to school and later play a full and liberated role in family and community life. Champions for girls' education have emerged as a result. These include traditional chiefs who have joined forces with CAMFED to advocate for girls to finish school rather than marry young. Significantly, the committees now include young women school-leavers, and this is deepening local understanding of the problems that girls face by enabling the most sensitive issues to be brought to the surface, most notably the problem of sexual abuse, and ensuring the development of appropriate responses. Young women are now able to engage with local authorities to take up cases of abuse uncovered during their work with girls; parents are able to approach school authorities to address the issue of the safety of their daughters in school; and chiefs are co-operating with the judiciary and Ministry of Education to punish the perpetrators and introduce bye-laws to protect girls.

Members of CAMA are also multiplying the benefits of their education through programmes targeting the entire community. In Zimbabwe, through a microcredit programme, they bring the capital and the training that has helped educated local women to start small businesses; through health education workshops, they promote disease prevention and HIV/AIDS awareness; and through their activism in the community and schools, they care for AIDS affected people and identify children at risk. In Ghana, in-service teacher trainees have been posted to rural schools to support education; and a group of young CAMA leaders have facilitated an

assessment of the health needs of women in rural communities of the Northern Region.

CAMA members are mentoring each other within their countries and across national boundaries and are rapidly becoming a Pan African movement for girls' education. They represent a new and potentially powerful constituency that will increasingly demand tangible results for girls. CAMFED is working hard to open up international platforms for these young women to ensure that they can engage as respected contributors in the international debate on girls' education. Just last month, for example, Lydia Wilbard from Tanzania, spoke to leaders at the UN Millennium Summit, one of a handful of civil society representatives to be given a platform.

Perhaps most significantly, the young women of CAMA, through their own philanthropy, are giving many other children the opportunity to go to school. They are using their own limited personal resources to do so; in communities where young women have set up businesses, they are pooling their profits to pay for the fees and uniforms for both boys and girls to attend their local schools. The fact that CAMA members were once themselves in a position of exclusion from education means that they understand its psycho-social impact. And for all the shortcomings of the education system, these young women perceive the absolute value of inclusion in that system.

4. CONCLUSION: THE VIRTUOUS CYCLE

In conclusion, CAMFED and the communities with whom we work have borne witness to the widespread benefits that accrue from girls' education and have made substantial progress by:

- Promoting and supporting girls' education as a vital weapon in the battle against poverty and HIV/AIDS;
- Providing an environment of greater support and safety for girls and young women;
- Mobilising resources for action at the local, national and international levels; and
- Building networks of educated young women to help establish the benefits of education in the longer term.

The seat of learning is in the villages where action on behalf of girls' education is taking place. The action at the rural level provides a training opportunity for other agencies including non-governmental and community-based organisations. This process of teaching and learning in communities long marginalised and

disempowered provides a psychological boost so necessary to their agency and advancement. It acknowledges that the expertise to solve poverty-related problems lies within communities, including that of girls' educational exclusion.

CAMFED's work can be characterised as a set of practical solutions but it is the process that is widely replicable and applicable – a process that requires a commitment to the principles of inclusion, respect and transparency and for these principles to be acted upon in every aspect of the work.

The fusion of grassroots wisdom and organisational acumen, combined with a government-managed and -financed school system and the funding required to fill the financial vacuum at the family level, offers the best and most cost-effective opportunity to give girls their right to an education. This holistic approach to girls' educational inclusion is transforming girls' and young women's status, enabling them to access decision-making platforms and claim their own rights and those of others who are marginalised.

To end this paper, I will leave you with an illustration of just what inclusion in the education system can mean for an individual girl, and the wider social implications that it has:

In 2001, one of CAMA's leading members, let's call her Mary, was brutally beaten by her husband. He tied up her hands and legs and used a belt to beat her up outside the family compound. Community members watched, feeling helpless to intervene. When her husband finished beating her, he left her to sleep outside while he slept in the family house built largely from the profits earned from her part-time job. Mary described her experience as degrading and despairing; she later said she had never felt so invaded or helpless. But Mary knew her rights, and at every step in the events that followed she dug deep to secure those rights. When she went to report her beating to the chief, he told her to go and talk to her husband now that he had calmed down, and stressed that she should do nothing to provoke him. She took her complaint to the local policeman, who knew both of them personally, but he only urged Mary to respect her husband and to stop trying to destroy her home.

With CAMA at her side, she started approaching legal aid NGOs set up to help women in her situation. When the first appointment was made, Mary went alone and waited in a queue for eight hours with her two children without being seen. The next day, she was accompanied by another member of CAMA who had experience of working with NGOs, but her case was deemed complicated and the organisation said they could not help. At the office of another well-known international organisation, the director told her that if the case was to be dealt with speedily, she should agree to an affair with him. Mary threatened to report him and it was only then that he processed the necessary paperwork, represented Mary in court, and she won.

On the one hand, Mary's case highlights the potential powerlessness of young women to challenge abuse in the face of an institutional framework that fails to take

account of their rights. But on the other hand, it opens up the possibility for what can be achieved when young women know their rights and have the sense of self-worth necessary to secure them, a sense that Mary and her colleagues emphasise can only be truly acquired through having been through education.

Following Mary's case, CAMA has gone on to organise campaigns against abuse and domestic violence in rural areas, working with the courts, the police, chiefs and schools. CAMA members have since been invited into traditional courts as advisors, and in 2002, CAMA was invited by the Public Service Commission to review legislation to protect girls from violence and abuse. Fiona Muchembere, a CAMA member and newly-qualified lawyer who has led the work on the review of legislation, describes the true benefits that young women have acquired through their education, and I will end with her words:

“We now have freedom in every sphere of life; economic freedom through professions and enterprise, and reproductive freedom in deciding when to marry, who to marry and when to have a child. This in itself is breaking the cycle of poverty. This is the message that we bring to you, so that you can realise the potential that is in a rural girl who, when given a chance, can do wonders for her family and community.”

LA QUESTION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : LEUR INTÉGRATION DANS LES ÉCOLES RÉGULIÈRES

SONJA PILLET

Conseillère pédagogique de l'enseignement spécialisé, Suisse

Résumé

Depuis une vingtaine d'années, l'école publique de Martigny (Suisse) accueille et scolarise dans les classes enfantines et primaires ordinaires des enfants en situation de handicap. En lieu et place d'institutions situées dans les villes et regroupant les enfants d'une région, les élèves sont scolarisés dans leur commune, dans des classes d'adaptation décentralisées accueillant chacune de 1 à 4 enfants en situation de handicap. Les enseignants travaillent en duo pédagogique. Cela améliore la situation sociale et psychologique des élèves ayant des besoins particuliers, et développe les compétences de citoyenneté et de communication chez l'ensemble des élèves.

Zusammenfassung

Seit 20 Jahren nimmt die öffentliche Schule von Martigny (Schweiz) in den ordentlichen Kinder- und Primarklassen Kinder mit einer Behinderung auf. Anstatt die behinderten Kinder aus einer ganzen Region in spezialisierten Einrichtungen in der Stadt zusammenzuziehen, werden diese in ihrer Gemeinde in gewöhnlichen dezentralisierten Klassen eingeschult, die ein bis vier behinderte Kinder einschulen. Die Lehrer unterrichten im Duo. Diese Lösung verbessert das psycho-soziale Befinden der Schüler mit einem besonderen Anspruch und entwickelt gleichzeitig die Kompetenzen der Bürgerpflichten und der Kommunikation der anderen Schüler.

Resumen

Desde hace una veintena de años, la escuela pública de Martigny (Suiza) acoge y escolariza en las clases infantiles y primarias ordinarias niños en situación de dificultad. En reemplazo de las instituciones en las ciudades y reagrupando a los niños de una región, se escolarizan a los alumnos en su municipio, en clases de adaptación descentralizadas acogiendo cada una de 1 a 4 niños en situación de

dificultad. Los enseñantes trabajan en dúo pedagógico. Esto mejora la situación social y psicológica de los alumnos que tienen necesidades particulares, y desarrolla las competencias de ciudadanía y de comunicación entre el conjunto de alumnos

Summary

The Martigny, Switzerland school system has included and educated children living with disabilities in its playschool and primary classes for 20 years now. Instead of institutions located in towns and grouping the concerned children of each region, children go to school in their home village, in adaptation classes counting one to 4 children with disabilities. Teachers work in pairs. The social and psychological situation of children with particular needs is improved, and citizenship and communication competences of all pupils are stimulated.

* * *

Dans l'argumentaire que nous avons reçu pour la préparation du séminaire, il est notamment souligné que la convention des Droits de l'enfant insiste sur l'école primaire obligatoire, gratuite et non discriminatoire. On nous rappelle que ce modèle d'école n'est pas accessible partout et que parmi les principales catégories délaissées des droits humains, figurent les enfants en situation de handicap. Mon rôle aujourd'hui consiste à vous présenter un modèle scolaire qui accueille dans l'école publique tous les enfants.

Depuis une vingtaine d'années, l'école publique de Martigny (Suisse) accueille et scolarise dans les classes enfantines et primaires ordinaires des enfants en situation de handicap. Ce mouvement s'est étendu d'abord dans toute la région puis, il s'est propagé peu à peu dans tout le canton du Valais (Suisse).

La philosophie qui sous-tend la scolarisation de tous les enfants ensemble est la suivante : ne pas se demander à quelles conditions un élève peut être admis à suivre la classe ordinaire, mais... pour quelles raisons et sur la base de quels critères un élève ne peut plus être scolarisé avec les camarades de son âge.

Si l'on se souvient de cette déclaration fort décourageante : le XXI^e siècle sera celui de l'Exclusion (pauvreté, racisme, illettrisme, handicap...) le thème de ce congrès est tout à fait porteur des soucis et des préoccupations qui nous animent en ces temps étranges.

Pour ne pas être trop technique et ne pas parler de l'école comme d'une évidence pour tout le monde, j'ai préparé un tableau qui résume bien, me semble-t-il, les finalités de l'école et quels chemins prendre pour y arriver.

APPRENDRE TOUS ENSEMBLE EN RESPECTANT CHACUN

- ✓ **Apprendre** : sur au moins deux niveaux : apprendre des attitudes et apprendre des connaissances.
- ✓ **Tous** : l'école en Suisse est obligatoire, donc tous les enfants, quelles que soient leurs qualités, doivent fréquenter l'école entre 6 ans et 15 ans révolus.
- ✓ **Ensemble** : l'école se doit de développer des compétences de communication et de citoyenneté chez les élèves, vivre ensemble n'est pas seulement un objectif, c'est surtout un fait quotidien.
- ✓ **Respectant** : on y trouve l'axe éducatif tant décrié par certains. Comment vivre en sécurité sans être éduqué ? Quelles valeurs souhaite-t-on transmettre à nos élèves ?
- ✓ **Chacun** : touche à l'individu, respect de son propre rythme de développement, d'apprentissage, par la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée et différenciée.

BASES LÉGALES

Pour pouvoir scolariser ces enfants dans leur lieu de domicile, le canton du Valais dispose de lois, bien évidemment votées par le peuple, et appliquées sur tout le territoire cantonal.

Loi du 4 juillet 1962 sur l'instruction publique : « L'élève fréquente l'école primaire de son domicile. »

Loi du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé : « L'intégration totale ou partielle des élèves est recherchée. »

Loi du 31 janvier 1991 sur l'intégration des personnes handicapées : « Favoriser l'intégration scolaire... »

Loi fédérale sur l'Assurance Invalidité (AI) du 19 juin 1959, son règlement, leurs divers amendements.

ORGANISATION

L'organisation politique et pratique est la suivante :

1. L'Etat du Valais, par le Département de l'Education, de la Culture et du Sport, détermine et octroie les heures d'enseignement et supervise les mesures accordées.
2. La direction du centre pédagogique spécialisé organise les mesures scolaires spéciales.
3. Les commissions scolaires des autres communes organisent la mise en place de la scolarisation dans leur école.

Dans l'exemple pratique cité ici, les communes font partie de la région de Martigny. Le centre pédagogique spécialisé reconnu par l'OFAS est Martigny. Ce dernier envoie les pédagogues et les thérapeutes auprès des enfants scolarisés avec leurs camarades de la commune. Alors qu'auparavant, les enfants en situation de handicap étaient amenés à Martigny dans des classes spéciales pour y recevoir l'instruction et les thérapies.

ORGANISATION GÉNÉRALE

L'organisation générale est la suivante : l'enfant en situation de handicap fréquente la classe ordinaire de sa commune; il est accompagné par un enseignant spécialisé pour un certain nombre d'heures par semaine; l'enseignant spécialisé et

l'enseignant titulaire fonctionnent en duo pédagogique ensemble dans la même salle de classe.

DÉFINITION ET FINALITÉS DU CENTRE PÉDAGOGIQUE SPÉCIALISÉ

Les quatre villes bas valaisannes, Monthey, Martigny, Sion et Sierre, par leurs directions d'écoles, sont reconnues Centres pédagogiques spécialisés. Elles ont été agréées par l'Office Fédéral des Assurances Sociales pour dispenser les mesures scolaires et pédagogothérapeutiques telles que prévues dans la loi.

Les finalités du Centre pédagogique spécialisé sont :

- Répondre aux besoins des familles et des enfants au bénéfice de l'assurance invalidité, tout en tenant compte des autres élèves de la classe ordinaire. De plus en plus fréquemment, les familles souhaitent garder leurs enfants chez elles afin qu'ils vivent et partagent la vie familiale quotidienne avec leurs parents et leur fratrie.
- Permettre aux enfants en situation de handicap d'être scolarisés dans leur milieu naturel, tout en bénéficiant des prestations spécialisées de l'assurance invalidité (AI). Le besoin de reconnaissance, d'appartenance à une société locale se ressent fortement, garder un enfant dans son milieu naturel signifie lui reconnaître son origine, son droit à la citoyenneté.

CLASSE D'ADAPTATION DÉCENTRALISÉE

Pour des raisons administratives, les classes accueillant un élève ayant des besoins particuliers ont été dénommées classes d'adaptation décentralisées. En effet, dans certaines villes, l'on trouve encore des classes d'adaptation regroupant 4 à 8 élèves en situation de handicap et dirigées par des enseignants spécialisés. Les principes régissant ces classes décentralisées sont :

- ✓ Tous les élèves fréquentent les classes de leur commune de domicile.
- ✓ Ces classes se composent en majorité d'élèves ordinaires et de 1 à 4 élèves relevant des mesures scolaires spéciales de l'AI.
- ✓ Les enseignants travaillent en duo pédagogique à plein temps ou à temps partiel, en lien avec le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers.

- ✓ Ces classes sont placées sous la responsabilité d'un Centre pédagogique spécialisé.

CLASSE DE 5^e PRIMAIRE (11-12 ANS)

Voici un petit exemple pour illustrer mon propos : une classe de 5^e primaire fréquentée par 24 élèves dont 4 d'entre eux présentent une déficience mentale modérée. Une enseignante primaire et une enseignante spécialisée travaillent, à plein temps, ensemble dans le même local. Les objectifs sont différenciés en fonction des compétences et des besoins des élèves en situation de handicap alors que les élèves ordinaires suivent le programme officiel du canton du Valais.

CLASSE DE 4^e PRIMAIRE (10-11 ANS)

Une autre situation : une vingtaine d'élèves suivent le programme officiel de 4^e primaire et 2 enfants relèvent des mesures scolaires spéciales. L'enseignant spécialisé vient en classe pendant 11 heures par semaine, les 16 heures restantes, le titulaire est seul avec sa classe. L'enseignant spécialisé prépare du matériel et des activités pour les moments où le titulaire est seul. Les thérapies se font pendant les heures où l'enseignant spécialisé est absent.

ROLE DU TITULAIRE

- ✓ Responsabilité de tous les élèves de sa classe.
- ✓ Responsabilité pédagogique des élèves ordinaires.
- ✓ Intégration, accueil des élèves ayant des besoins particuliers et de l'enseignant spécialisé.
- ✓ Gestion des activités collectives et individuelles lorsque l'enseignant spécialisé n'est pas là.
- ✓ Collaboration étroite avec l'enseignant spécialisé pour la préparation et la discussion sur la gestion de la classe.
- ✓ Collaboration avec les parents, les thérapeutes, les autorités scolaires.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ

- ✓ Responsabilité pédagogique des élèves ayant des besoins particuliers. Il doit ainsi préparer et conduire un projet pédagogique individualisé en collaboration avec le titulaire, les parents et les thérapeutes.
- ✓ Collaboration étroite avec le titulaire pour la préparation et la gestion de toute la classe.
- ✓ Coordination des mesures mises en place : logopédie, psychomotricité, atelier d'expression etc.
- ✓ Préparation de matériel spécifique, d'activités particulières pour l'élève.
- ✓ Tâches administratives en relation avec le Centre pédagogique spécialisé et l'Assurance Invalidité.

Un principe domine toute la prise en charge de ces élèves différents : l'enfant en situation de handicap reste dans la classe le plus de temps possible. Il en est « sorti » pour des activités qui lui sont particulières et qui ne peuvent être réalisées en classe.

PROJET PÉDAGOGIQUE INDIVIDUALISÉ

Je ne vais pas détailler la manière de construire et de conduire un projet pédagogique individualisé. Je vous présente les rubriques qu'il contient :

- ✓ Ressources et difficultés de l'élève
- ✓ Objectifs généraux
- ✓ Objectifs spécifiques (scolaires)
- ✓ Modalités d'intervention
- ✓ Autres mesures

Les différentes personnes qui s'occupent de l'enfant travaillent avec ce document afin d'assurer un développement le plus harmonieux possible de l'élève.

ET LA SUITE : NOTRE MISSION L'ÉCOLE OBLIGATOIRE

Selon la loi sur l'assurance invalidité, les élèves en situation de handicap ont droit à une scolarisation jusqu'à leurs 18 ans révolus. Par le centre d'Organisation

romande pour l'intégration professionnelle des personnes handicapées ou en difficulté (ORIPH), il leur est offert :

- ✓ Orientation professionnelle
- ✓ Formation professionnelle initiale
- ✓ Observation et orientation à but de formation professionnelle
- ✓ Intégration socioprofessionnelle

Il y a deux ans, nous avons ouvert une nouvelle classe pour les élèves qui ont des compétences plus limitées et qui ne peuvent suivre la formation dispensée par le centre ORIPH. Ces jeunes ont des limites intellectuelles importantes et une autonomie réduite, par contre, ils sont tout à fait compétents dans leur comportement social. Nous avons trouvé des entreprises intéressées à les accompagner quelques jours afin de répondre aux objectifs suivants : autonomie, adaptation à de nouveaux milieux, adaptation à des personnes inconnues, à des lieux inconnus, aux transports publics etc. Cette classe est située dans le bâtiment de l'école professionnelle à Martigny fréquentée par les jeunes apprentis valaisans; tous ces jeunes partagent les temps de pause, les temps des repas tous ensemble.

CONCLUSION

Pour conclure, je reprendrai les objectifs de ce séminaire. On souhaite dégager les meilleures pratiques et cerner les synergies possibles entre tous les acteurs. Ce modèle intégratif correspond tout à fait aux points forts de la déclaration de Salamanque. Je suis persuadée que scolariser tous les élèves ensemble est facilement applicable dans tous les pays, même dans ceux qui ont un faible revenu. Dans nos pays riches, ce modèle n'est pas moins onéreux que l'institution spécialisée, et dans les pays moins favorisés cette solution est certainement la moins coûteuse à mettre sur pied mais à la condition incontournable que les enseignants des classes ordinaires soient soutenus dans leur travail par des personnes sensibles au handicap.

LA QUESTION DE L'ÉDUCATION FORMELLE/NON FORMELLE

MOACIR GADOTTI

Docteur ès Sciences de l'Éducation, Professeur à l'Université de São Paulo,
Directeur de l'Institut Paulo Freire, Brésil

Résumé

L'éducation est un des présupposés fondamentaux, une condition nécessaire pour que l'individu jouisse d'autres droits constitués dans une société démocratique. On assiste actuellement à une marchandisation où les Etats abandonnent toujours plus leur devoir de garantir ce droit, le transformant en service. L'éducation non-formelle ne se définit pas uniquement par contraste à l'éducation formelle, mais a des caractéristiques propres; elle s'est étendue dans le monde entier ces dernières années, en lien étroit avec l'apprentissage de la citoyenneté, ainsi que le développement des technologies de l'information. Par ailleurs, les frontières entre éducation formelle et informelle sont de moins en moins rigides : toutes deux ne visent-elles pas à « lire le monde », d'après le mot de Paulo Freire ? En ce qui concerne les enfants vivant dans les *megalopolis* qui leur sont hostiles, redonner le droit de « lire le monde » passe par le concept de « Cité Educative » (UNESCO).

Zusammenfassung

Die Erziehung ist eine grundsätzliche Voraussetzung, damit der/die Betroffene seine/ihre Rechte in der demokratischen Gesellschaft überhaupt beanspruchen kann. Im Stande der heutigen Vermarktungstendenz neigen die Staaten immer mehr dazu, ihre Garantiestellung für dieses Recht aufzugeben und es in eine Dienstleistung umzuwandeln. Die informelle Erziehung definiert sich nicht bloss als Gegensatz zur formellen Erziehung, sondern hat eigene Charakteristiken; sie hat sich in den letzten Jahren weltweit ausgebreitet, in Verbindung mit der Ausbildung zum verantwortungsbewussten Bürger und der Entwicklung der Informationstechnologien. Im Übrigen sind die Grenzen zwischen formeller und informeller Erziehung immer weniger genau: verfolgen nicht beide das Ziel, « die Welt zu lesen », wie es Paulo Freire beschreibt? Den Kindern der Megastädte den Anspruch auf das « Lesen der Welt » zu vermitteln geht über das Konzept der « Erzieherischen Stadt » (UNESCO).

Resumen

La educación es uno de los presupuestos fundamentales, una condición necesaria para que el individuo disfrute de otros derechos constituidos en una sociedad democrática. Se asiste actualmente a una mercadería en la que los Estados abandonan cada vez más su deber de garantizar este derecho, transformándolo en servicio. La educación no formal no se define únicamente como contraste con la educación formal, sino que tiene además características propias, se ha extendido en el mundo entero en estos últimos años, en estrecho vínculo con el aprendizaje de la ciudadanía, así como con el desarrollo de tecnologías de la información. De otro lado, las fronteras entre educación formal e informal son cada vez menos rígidas: ¿No tiende cada una de ellas a “leer el mundo”, según las palabras de Paulo Freire? En lo que concierne a los niños que viven en las megalópolis que les son hostiles, volver a dar el derecho de “leer el mundo” pasa por el concepto de “Ciudad Educativa” (UNESCO).

Summary

Education is one of the basic premises, a necessary condition for the individual to enjoy other rights granted by a democratic society. A merchandizing process is on now, inducing States to let more and more down their duty to grant this right, transforming it into a service. Non-formal education not only defines itself by contrast to formal education, it does have proper characteristics. It has spread in the whole world those last few years, in close link with education for citizenship and the development of new information technologies. Border between formal and non-formal education are less and less rigid: do they not both aim at “reading the world” as Paulo Freire phrased it? As for children living in *megalopolis* hostile to them, giving them back the right to “read the world” goes through the concept of “Educative City”(UNESCO).

* * *

« On ne connaît point l'enfance: sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous ».

Jean-Jacques Rousseau, Emile ou de l'éducation. Paris: Garnier-Flammarion, 1966, p.32.

1. INTRODUCTION

L'éducation est un des présupposés fondamentaux pour que les individus aient accès à l'ensemble des biens et des services disponibles dans la société. Elle est un droit de tout être humain, condition nécessaire pour qu'il puisse jouir d'autres droits constitués dans une société démocratique. Pour cela, **le droit à l'éducation** est reconnu et consacré dans la législation de pratiquement tous les pays et, particulièrement, par la **Convention Relative aux Droits de l'Enfant** des Nations Unies (particulièrement les articles 28 et 29). Un autre bon exemple est **Le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent** du Brésil. Nier l'accès à ce droit signifie nier l'accès aux droits humains fondamentaux. C'est un droit à la citoyenneté, toujours proclamé comme priorité, mais pas toujours réalisé et garanti dans la pratique.

Ce droit est restreint à l'enseignement fondamental et gratuit, mais il ne finit pas dans « l'âge propre » de l'enseignement fondamental. C'est un droit qui doit se prolonger au long de toute la vie, comme l'éducation. C'est pour cela qu'il est important de discuter, comme il est en train d'être fait dans ce Séminaire, pas seulement l'élargissement de ce droit, mais aussi ses limites, traduits dans la question : « Droit à l'éducation : solution à tous les problèmes ou problème sans solution ? ». La question est de savoir si les réponses traditionnelles du point de vue juridique et politico-pédagogique ont pu répondre à cette question dans ses multiples dimensions, lesquelles sont, le droit à l'accès (homogène, efficient et universel), la permanence et l'apprentissage de qualité. Le droit à l'éducation est, surtout, **le droit d'apprendre**. Il ne suffit pas d'être inscrit dans une école. Il est nécessaire d'apprendre à l'école.

Le droit à l'éducation est suspect dans une époque où l'éducation est traitée comme une marchandise, comme le soutient l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC). Devant la **marchandisation croissante de l'éducation** les Etats abandonnent toujours plus leur devoir de garantir ce droit, transformant le droit à l'éducation en service offert soit par l'Etat, soit par le Marché, comme service, dont

l'accès est limité à seulement ceux et celles qui peuvent le payer. Ainsi apparaissent plusieurs « industries de la connaissance » qui offrent les paquets éducatifs les plus variables pour tous les goûts et des concurrences serrées dans le marché mouvementé par le « marketing éducationnel », en vendant l'éducation comme si l'on vendait du savon. La question est encore plus grave quand certains politiciens et économistes argumentent qu'il s'agit d'une question de coût, en soutenant qu'il revient moins cher de garantir ce droit par le Marché qu'à travers le coût élevé de l'éducation publique. Ils considèrent l'éducation comme une dépense au lieu d'un investissement.

Dans ce contexte, il est encore plus actuel de discuter des droits de l'enfant à l'éducation de qualité. L'enfant est la principale victime de la marchandisation de l'éducation. Il est important de confronter la théorie et la pratique, le légal et le réel, d'échanger des expériences et de mobiliser des énergies contre cette vague du Marché qui attaque l'éducation publique. La plus grande contradiction aujourd'hui n'est pas entre l'**Étatique** et le **Privé**, mais entre le **Mercantile** et le **Public**.

En ce qui me concerne je voudrais amener quelques éléments de réflexion sur le thème « *éducation formelle et éducation non-formelle* », prenant comme support l'expérience de l'Institut Paulo Freire (São Paulo, Brésil).

2. ÉDUCATION FORMELLE ET ÉDUCATION NON-FORMELLE

On définit « éducation non-formelle » comme « toute activité éducationnelle organisée, systématique, faite en dehors du système formel pour offrir des genres d'enseignement sélectionnés à des groupes déterminés de la population » (La Belle, 1982:2). Une définition qui montre l'**ambiguïté** de cette modalité d'éducation, étant donné qu'elle se définit en opposition (négation) à un autre genre d'éducation : l'éducation formelle. Usuellement on définit éducation non-formelle par une absence, en comparaison avec l'école, prenant l'éducation formelle comme l'unique paradigme de l'éducation, comme si l'éducation formelle scolaire ne pouvait pas accepter l'informalité, « l'extra-scolaire ».

J'aimerais définir l'éducation non-formelle par ce qu'elle est, par sa spécificité et non par son opposition à l'éducation formelle. J'aimerais aussi démontrer que le concept d'éducation soutenu par la **Convention relative aux Droits de l'Enfant**, dépasse les limites de l'enseignement scolaire formel et englobe les expériences de vie, et les processus d'apprentissages non-formels, qui développent l'autonomie de l'enfant. Comme dit Paulo Freire :

« S'il était clair pour nous que c'est en apprenant que nous apprenons qu'il est possible d'enseigner, nous aurions compris facilement l'importance des expériences informelles dans les rues, les places, dans le travail, dans les classes des écoles, dans les cours des écoles pendant les récréations, où plusieurs gestes des élèves, du personnel de l'administration, du personnel d'enseignement se croisent, pleins de signification » (Freire, 1997:50).

L'**éducation formelle** a des objectifs clairs et spécifiques et elle est représentée surtout par les écoles et les universités. Elle dépend d'une direction éducationnelle centralisée comme le curriculum, avec des structures hiérarchiques et bureaucratiques au niveau national, avec des organes de fiscalisation et des ministères d'éducation. L'**éducation non-formelle** est plus diffuse, moins hiérarchique et moins bureaucratique. Les programmes d'éducation non-formelle n'ont pas besoin nécessairement de suivre un système hiérarchique de séquences de « progression ». Leur durée n'est pas définie, et peut, ou non, donner des certificats d'apprentissage.

Toute éducation est, d'une certaine façon, formelle, dans le sens d'être intentionnelle, mais le scénario peut être différent : l'espace de l'**école** est marqué par la formalité, par la régularité, par la séquence. L'espace de la **ville** (juste pour montrer un scénario de l'éducation non-formelle) est marqué par le manque de continuation, par l'éventualité, par l'informalité. L'éducation non-formelle est aussi une activité éducationnelle organisée et systématique, mais qui se passe hors du système formel. C'est pour cela que certains l'appellent improprement « éducation informelle ». Les espaces de l'éducation non-formelle sont multiples. Au delà des écoles (où l'on peut offrir aussi l'éducation non-formelle) nous avons les Organisations Non-Gouvernementales (définies aussi en opposition aux « gouvernementales »), les Eglises, les syndicats, les partis, les médias, les associations de quartier, etc. Dans l'éducation non-formelle, la catégorie **espace** est aussi importante que la catégorie **temps**. Le temps de l'apprentissage dans l'éducation non-formelle est flexible, respectant les différences et les capacités de chacun, de chacune. Une des caractéristiques de l'éducation non-formelle est sa flexibilité soit en relation au temps, soit en relation à la création et recréation de ses multiples espaces.

Il s'agit d'un concept ample, très associé au concept de **culture**. C'est pourquoi il est fortement lié à l'apprentissage politique des droits des individus en tant que citoyens et à la participation dans des activités de groupes, soit des adultes soit des enfants. Selon Maria da Glória Ghon (1999:98-99), l'éducation non-formelle détermine un processus de formation pour la **citoyenneté**, de capacitation pour le **travail**, d'**organisation communautaire** et d'apprentissage des **contenus scolaires** dans des endroits différents. C'est pourquoi elle est souvent associée à l'**éducation populaire** et l'**éducation communautaire**. L'éducation non-formelle s'est étendue, de façon impressionnante, ces dernières années dans le monde entier, comme

« éducation tout au long de la vie » (concept diffusé par l'UNESCO), englobant toute sorte d'apprentissage pour la vie, pour l'art de bien vivre et de vivre avec les autres. « La diffusion des cours d'autoconnaissance, des philosophies et techniques orientales pour se détendre, méditation, allongement etc. ne sont plus vues comme ésotériques ou fuites de la réalité. Elles sont devenues des catégories de résistance, des chemins de la sagesse. C'est aussi un grand champ d'éducation non-formelle » (Gohn, 1999:99).

Il ne s'agit pas ici de faire opposition entre éducation formelle et éducation non-formelle. Il s'agit de mieux connaître ses potentialités, de les harmoniser au bénéfice de tous, et particulièrement des enfants.

Je voudrais, par la suite, faire référence à un exemple concret d'un espace chaque fois plus utilisé dans l'éducation formelle ou non-formelle. Il s'agit du cyberspace de la formation rendu possible par la croissance des nouvelles technologies.

3. LES NOUVEAUX ESPACES DE FORMATION ET D'INFORMALITÉ DE L'ÉDUCATION

Les nouvelles **technologies de l'information** ont créé de *nouveaux espaces de la connaissance*. Maintenant, au-delà de l'école, l'entreprise, l'espace de la maison et l'espace social sont aussi devenus éducatifs. Toujours plus de gens étudient chez eux, en pouvant, de là, avoir accès au **cyberspace de la formation** et à l'apprentissage à distance, chercher hors des écoles l'information disponible dans les réseaux des ordinateurs interconnectés et les services qui répondent à leurs demandes personnelles de connaissance. D'un autre côté, la **société civile** (les ONGs, les associations, les syndicats, les églises...) le revendiquent, non seulement comme un espace de travail, mais aussi comme un espace de diffusion et de reconstruction des connaissances. Comme prévoyait Herbert Marshall McLuhan (1969), à la fin des années 60, la planète est devenue notre salle de classe et notre adresse. Le cyberspace a rompu avec l'idée du temps approprié pour apprendre. L'espace d'apprentissage est ici, n'importe où; le temps d'apprendre est aujourd'hui et toujours.

Aujourd'hui tout est bon pour apprendre. Et cela va bien au-delà du simple « recyclage » et de l'actualisation des connaissances et plus loin que « l'assimilation » des connaissances. La société de la connaissance est une société de **multiples opportunités d'apprentissage**. Les **conséquences** pour l'école, pour les enseignants et pour l'éducation en général sont énormes. Il est essentiel de savoir communiquer, savoir rechercher, avoir une raison logique, savoir organiser son travail, avoir un mode de raisonnement logique, avoir de la discipline dans le travail,

être indépendant et autonome, savoir articuler la connaissance avec la pratique, être apprenant autonome et à distance.

Dans ce contexte, l'**enseignant** est beaucoup plus un médiateur de la connaissance, devant l'élève, sujet de sa propre formation. L'élève a besoin de construire et de reconstruire la connaissance à partir de ce qu'il fait. Pour cela l'enseignant a besoin d'être curieux, rechercher le sens de ce qu'il fait et montrer des sens nouveaux pour le « quoi-faire » de ses élèves. Il ne sera plus quelqu'un qui donne des leçons mais un organisateur de la connaissance et de l'apprentissage. L'enseignant devient un apprenant permanent, un constructeur de sens, un coopérateur, et, surtout, un *organisateur* de la connaissance. Il est celui qui « prend soin » de l'apprentissage. Ce « soin » (Boff, 1999) est une catégorie essentielle dans le domaine de l'éducation. Ce n'est pas un soin dans le sens « assistantialiste », mais il fait référence à l'attention et à la responsabilité éthique et politique de l'éducateur. Cela ne sert à rien d'enseigner, si les élèves ne réussissent pas à organiser leur travail, être sujets actifs d'apprentissage, auto-disciplinés, motivés. Et ce n'est pas suffisant de rendre possible l'accès durable à l'école pour tous : le **droit à l'éducation** implique le **droit d'apprendre**.

Aujourd'hui les théories de la connaissance sont centrées sur l'apprentissage. Mais nous apprenons seulement quand nous nous sentons profondément concernés par ce que nous apprenons, quand ce que nous sommes en train d'apprendre a un **sens dans nos vies**. Connaître et apprendre sont des processus « autopoétiques » (Maturana & Varela, 1995), « auto-organiseurs ». On connaît vraiment seulement ce qu'on construit de manière autonome. C'est pour ça, que, devant la dissémination de l'information, il est nécessaire que l'école et l'enseignant fassent une **sélection critique** de l'information, parce qu'il y a beaucoup de déchets et de publicité trompeuse véhiculés. Il ne manque pas non plus, dans l'ère de l'information, de magiciens des mots pour en tirer profit, soit économique, soit religieux, soit idéologique. Cela est valable soit pour l'éducation formelle, soit pour l'éducation non-formelle.

À quoi sert alors la connaissance ?

La **connaissance** sert tout d'abord à mieux nous connaître nous-mêmes et tous nos mystères, à connaître le monde. Elle sert à acquérir les compétences du monde du travail, à prendre part aux décisions de la vie en général, sociale, politique, économique. Elle sert à comprendre le passé et planifier l'avenir. Finalement, elle sert à nous présenter, à communiquer ce que nous connaissons, à mieux connaître ce que nous connaissons déjà et à continuer à apprendre.

Connaître c'est important parce que l'éducation se fonde dans la connaissance et celle-ci dans l'activité humaine. Pour innover il est nécessaire de connaître. L'activité humaine est intentionnelle, elle n'est pas séparée d'un projet. Connaître ce n'est pas tout simplement s'adapter au monde. C'est une condition de survie de

l'être humain et de l'espèce. Avant de connaître le sujet « s'intéresse à » (Habermas). Il est « curieux », il a « de l'espoir » (Freire). Voilà pourquoi le travail de « séduction » (Nietzsche) des enseignants est important vis-à-vis de l'étudiant, l'étudiante. Séduire dans le sens d'enchanter par la beauté et pas comme technique de manipulation; d'où le besoin de motivation, d'enchantement. Motivation qui doit venir de l'élève lui-même et pas de la publicité. Il est nécessaire de montrer « qu'apprendre est savoureux, mais demande de l'effort », comme Paulo Freire le disait dans le premier document qu'il a envoyé aux enseignants quand il était Secrétaire de l'Éducation Municipale à São Paulo, en janvier de 1989.

Nous ne pouvons pas établir des frontières très rigides aujourd'hui entre **le formel** et **l'informel**. Dans l'école et dans la société interagissent divers modèles **culturels**. Le curriculum consacre l'intentionnalité nécessaire dans la relation interculturelle préexistante dans les pratiques sociales et interpersonnelles. Une école est un ensemble de relations interpersonnelles, sociales et humaines où interagissent nature et environnement. Les **curricula monoculturels** du passé, fermés sur eux-mêmes, ethnocentriques, méprisaient « l'informel » comme « extrascolaire », alors que les **curricula interculturels** d'aujourd'hui reconnaissent **l'informalité** comme une caractéristique fondamentale de l'éducation du futur. Le curriculum interculturel englobe toutes les actions et relations de l'école; englobe la connaissance scientifique, les savoirs de l'humanité, les savoirs des communautés, l'expérience immédiate des personnes « instituanes » de l'école; inclut la formation permanente de tous les secteurs qui composent l'école, la conscientisation, la connaissance humaine et la sensibilité humaine, et considère l'éducation comme un processus toujours dynamique, interactif, complexe et créatif.

Je voudrais ensuite relier le thème de la relation entre éducation formelle et non-formelle au thème général de ce séminaire, qui est la question du droit à l'éducation et les droits des enfants.

4. LE DROIT DES ENFANTS EN VILLE

Je pense ce droit à partir du lien étroit que j'ai avec la ville où j'habite, São Paulo, avec tous les problèmes d'une mégaloopole.

La ville, surtout la grande ville, est toujours plus dangereuse pour les enfants. La ville effraie les enfants, de plus en plus confinés chez eux. L'enfant a le droit de sortir de chez lui, il a le droit de réinventer son espace dans la ville comme son territoire. L'enfant a besoin de sortir de chez lui et il en a le droit. Voilà pourquoi la ville a besoin de changer. Actuellement la **ville** est faite seulement pour les travailleurs adultes. Elle n'est pas faite pour les enfants ou pour les personnes âgées. Le plus grand pouvoir est celui des voitures. Elles sont les plus grandes valeurs de la

ville. Les machines ont gagné la ville. Les villes sont devenues sûres seulement pour elles et pour personne d'autre.

La **maison** est devenue la ville où l'on trouve de tout : le théâtre, « home theater », le cinéma, la librairie, la banque... nous n'avons plus besoin de sortir de notre maison, ni les enfants, ni les adultes. La maison est devenue une place qui n'a plus besoin de la ville. Avant on avait plaisir à sortir de chez soi. Aujourd'hui nous avons plaisir à rentrer à la maison.

Ce n'est pas suffisant d'offrir des services aux enfants chez soi. Il est nécessaire de leur restituer la ville.

Notre génération s'est préoccupée seulement d'elle-même. Voilà pourquoi les alertes sur l'**impossibilité de maintenir** notre façon de produire et de reproduire notre existence sur la planète, depuis le Club de Rome, dans les années 70, en passant par Rio 92 et, aujourd'hui, par le Forum Social Mondial. Nous sommes en train de construire un monde pire que le nôtre, pour les futures générations. Les enfants dérangent, dans ce monde d'adultes. Et pire : nous tuons la mentalité des enfants en les éduquant pour ce monde qui n'est pas le leur.

Dans les villes où les enfants n'ont pas de droits, il n'y a pas de place pour qu'ils jouent. Il y a beaucoup de parkings pour les voitures et peu d'endroits pour qu'ils jouent. « Les adultes d'aujourd'hui doivent choisir entre construire plus de parkings ou construire plus de places pour les enfants », comme nous disait Francesco Tonucci, récemment le directeur de « La città dei bambini » (Rome) dans un séminaire à Padoue. Les adultes doivent choisir entre les **voitures** et les **enfants**. **Jouer** est un devoir pour l'enfant. Ce n'est pas seulement un droit. C'est un devoir pour l'enfant afin qu'il devienne un adulte complet. C'est son droit d'apprendre. Parce que l'enfant apprend en jouant. Il joue pour construire son identité, ses connaissances. Le premier droit de l'enfant c'est le droit à une **identité**. Jouer est quelque chose de sérieux pour un enfant.

Qu'est-ce que la société de consommation offre aux enfants d'aujourd'hui ?

Elle offre des jouets industriels (poupées « barbies »), pas pour jouer, mais pour contempler. Les jouets plus artisanaux, faits par les enfants pendant qu'ils jouent, ne servent pas pour la contemplation, mais pour être manipulés, utilisés, reconstruits par les enfants eux-mêmes. Les enfants ont besoin de participer, depuis tous petits, à la construction de leur vie. Ils ont besoin de prendre part aux décisions qui les concernent. Ils participent peu à la vie de la ville, à la gestion politique de la ville. Leur espace est très petit. Les espaces publics pour les enfants sont peu nombreux. Au moins dans les écoles, ils devraient rencontrer des formes de participation démocratiques dans la gestion. Les enfants ne naissent pas démocratiques. Ils deviennent citoyens en exerçant la citoyenneté depuis l'enfance. Les écoles n'ont pas encore découvert le potentiel éducatif non-formel de la ville. La ville est un

endroit mystérieux pour les enfants, un endroit de début à la vie des jeunes. Et c'est pour cela qu'il doit être un endroit plus exploité par les écoles.

On sait que le manque d'attention mène à une suractivité de l'enfant, mais, l'attention ne protège pas de l'excès. L'enfant voudrait s'aventurer seul dans la ville. En ce cas, la présence de l'adulte est importante. L'adulte n'a pas besoin de tenir la main de l'enfant tout le temps. Les enfants aiment la liberté et l'attention des parents, mais ils n'aiment pas être surprotégés et, encore moins, être surveillés.

Il y a deux mots latins très importants quand nous parlons de l'enfant : *infans* et *ingenuus*. *Infans* signifie « sans parole » et *ingenuus* signifie « né libre ». En réalité, ce sont deux conceptions de l'enfance. La première nie le droit de parler aux enfants, nie la possibilité d'exprimer sa volonté, ses droits. La deuxième cherche à comprendre l'enfant en tant qu'être libre, dans la construction permanente de sa liberté. L'enfant a nécessité de liberté. L'enseignement conventionnel, formel, de l'école, parfois bureaucratise le savoir. Les adultes écoutent très peu les enfants; ils ont perdu la relation d'altérité vis-à-vis des enfants. C'est une culture de la dépendance. Les écoles fonctionnent avec l'**homogénéité** en face de la **diversité** des enfants. En plus, ils ignorent ou disqualifient leur savoir. Le droit de l'enfant c'est le droit de réaliser ses aspirations, le droit d'avoir de l'espoir. Le droit de ne pas lire le livre qu'il n'aime pas. Parce qu'on apprend quand on désire apprendre.

L'enfant aime plus apprendre dans la rue qu'à l'école. Parfois il me semble que les enfants vont à l'école pour se débarrasser de l'école. Dans la rue l'enfant peut créer ses propres règles. Là il peut exercer son droit de sujet normatif. A l'école les règles viennent déjà prêtes. Les enfants doivent obéir et ne peuvent pas créer de règles. L'enfant fait spontanément la relation entre le formel et l'informel. L'école a besoin de règles claires, mais elle peut s'ouvrir plus à la ville, pour apprendre dans la ville, sur la ville.

Et ici on peut poser la question suivante :

5. EST-CE QUE LA VILLE PEUT ÉDUIQUER ?

A en juger par ceux qui défendent le concept et la pratique de « la Cité Éducative », la réponse est oui. Ce concept s'est consolidé au début des années 90, à Barcelone, en Espagne, où s'est réalisé le premier Congrès International des Cités Educatives. Ce Congrès a approuvé une Charte de principes de base qui caractérisent une ville qui éduque. C'est la ville, comme espace de culture éduquant l'école et tous ses espaces et l'école, comme scène de spectacle de la vie, éduquant la ville dans un échange de savoirs et de compétences.

La ville dispose d'innombrables possibilités éducatives. La vie commune dans la ville se constitue d'un espace culturel d'apprentissage permanent en soi, spontanément, informellement. Comme disait Paulo Freire :

« il y a une façon spontanée comme si les villes gesticulaient, marchaient, se mouvaient ou parlaient, comme si les villes proclamaient des choses qu'elles ont faites, des faits vécus par des femmes et des hommes qui sont passés par là, mais il est resté aux villes une façon spontanée d'éduquer » (Freire, 1993:23).

Mais la ville peut être « intentionnellement » éducative. Une ville peut être considérée comme une ville qui éduque, quand, au-delà de ses fonctions traditionnelles – économiques, sociales, politiques et qui offre ses services – elle exerce une nouvelle fonction, dont l'objectif est de former à la citoyenneté. Pour qu'une ville soit considérée comme éducative, elle a besoin de promouvoir et développer le **protagonisme** de tous et de toutes – y compris des enfants – dans la recherche d'un nouveau droit, le **droit à la cité éducative** :

« en tant qu'éducative, la ville est aussi éduquante. Un grande partie de sa tâche éducative implique notre position politique et, évidemment, la façon dont nous exerçons le pouvoir dans la Ville et le rêve ou l'utopie dont nous imprégnons la politique, au service de quoi et de qui nous la faisons » (Freire, 1993:23).

Qu'est-ce qu'éduquer pour la citoyenneté ?

La réponse à cette question dépend de la réponse à une autre question : qu'est-ce que c'est que la citoyenneté ? On peut dire que la citoyenneté est essentiellement la conscience des droits et des devoirs et l'exercice de la démocratie : *droits civils*, comme la sécurité et la locomotion; *droits sociaux*, comme le travail, salaire juste, santé, éducation, habitation, etc. *droits politiques*, comme la liberté d'expression, de voter, de participer dans les partis politiques et syndicats etc. Il n'y a pas de citoyenneté sans démocratie. Le concept de citoyenneté, néanmoins, est un concept ambigu.

En 1789 la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* établissait les premières normes pour garantir la liberté individuelle et la propriété. Naissait ainsi la citoyenneté en tant que concept libéral. Aujourd'hui le concept de citoyenneté est plus complexe. Avec l'élargissement des droits, il est né aussi une *conception consumériste* de la citoyenneté (le droit de défense du consommateur) et, d'un autre côté, une *conception pleine*, qui se manifeste dans la mobilisation de la société pour la conquête des nouveaux droits et dans la participation directe de la population dans la gestion de la vie publique, au travers, par exemple, de la discussion démocratique du budget de la ville. Cela est devenu une pratique, surtout au niveau du pouvoir local, qui a aidé dans la construction d'une **démocratie participative**, dépassant les étroites limites de la démocratie purement représentative.

Adela Cortina (1997) affirme qu'il existe des dimensions complémentaires, qui se constituent en exigences d'une **citoyenneté pleine** : *citoyenneté politique* : le droit de participation dans une communauté politique; *citoyenneté sociale* : qui comprend la politique comme exigence éthique dans la société du bien-être et du bien vivre; *citoyenneté économique* : participation dans la gestion et les richesses de l'entreprise, transformation productive avec équité; *citoyenneté civile* : affirmation des valeurs civiques comme liberté, égalité, respect actif, solidarité, dialogue; *citoyenneté interculturelle* : affirmation de l'interculturalité comme projet éthique et politique devant l'ethnocentrisme.

Dans la ville qui éduque, tous ses habitants se servent des mêmes opportunités de formation, développement personnel et de loisir qu'elle offre. Le « Manifeste des Cités Educatives » approuvé à Barcelone en 1990 et revu à Bologne en 1994, affirme que « la satisfaction des besoins des enfants et des jeunes, en ce qui concerne la municipalité, présuppose une offre d'espace, d'équipements et de services propres au développement social, moral et culturel, à partager avec d'autres générations. Le conseil municipal, dans le processus de prendre des décisions, devra considérer l'impact de ceux-ci. La ville offrira aux parents une formation qui puisse aider leurs enfants à grandir et utiliser la ville dans un esprit de respect mutuel. Tous les habitants de la ville ont le droit de réfléchir et participer dans la gestion de programmes éducatifs et culturels, et de disposer des outils nécessaires qui puissent leurs permettre de découvrir un projet éducatif, dans la structure et dans la gestion de leur ville, dans les valeurs que celle-ci propose, dans la qualité de vie qu'elle offre, dans les fêtes qu'elle organise, dans les campagnes qu'elle prépare, dans l'intérêt qu'ils manifestent pour eux et dans la façon de les écouter ».

Dans ce contexte, le concept d'**École Citoyenne**, développé par l'Institut Paulo Freire au Brésil, gagne un nouvel élément : la communauté éducative reconquiert l'école dans un nouvel espace culturel de la ville, tout en l'intégrant dans cet espace, considérant ses rues et places, ses arbres, ses oiseaux, ses cinémas, ses bibliothèques, ses biens et services, ses bars et restaurants, ses théâtres et églises, ses entreprises et magasins... Enfin, toute la vie qui existe dans la ville. L'école n'est plus un endroit abstrait parce qu'elle s'insère, de cette façon-là, définitivement, dans la vie de la ville et gagne ainsi une nouvelle vie, dépassant la traditionnelle dichotomie entre **éducation formelle** et **éducation non-formelle**. L'école se transforme en un nouveau territoire de construction de la citoyenneté.

La relation entre **École Citoyenne** et **Cité Éducative** se trouve dans l'origine étymologique des mots « cité » et « citoyen ». Tous les deux ont la même origine latine « *civis* », citoyen, membre libre d'une ville à laquelle il appartient par origine ou par adoption, donc sujet d'un endroit, celui qu'il s'est approprié. Ainsi, la ville (cité, *civitas*) est une communauté politique où les membres, les citoyens, se gouvernent eux-mêmes et le citoyen est la personne qui jouit du droit de la ville.

« Cité », « citoyen », « citoyenneté », font référence à une certaine conception de la vie des gens, de celle qu'ils vivent d'une façon « civilisée » (de *civilitas*, affabilité, bonté, courtoisie), participant d'un même territoire, s'autogouvernant, construisant une « civilisation ». Bien sûr qu'à Rome, ce concept de sujet de la ville était limité à peine à quelques hommes libres, dont la culture était le reflet de l'oisiveté et pas du travail. Le travail (« *tripalium* » = châtement) était réservé aux innombrables esclaves. Ceux-là étaient sujets « assujettis », soumis et, pourtant, n'étaient pas considérés comme citoyens. Ils n'avaient pas droit à la citoyenneté, ils n'étaient pas considérés comme civilisés, mais étrangers, barbares, ne pouvant pas jouir des bienfaits de la civilisation.

Nous pouvons parler d'École Citoyenne et de Cité Educative quand le dialogue existe entre l'école et la ville. On ne peut pas parler d'École Citoyenne sans l'inclure comme école participative, école appropriée par la population comme faisant partie de l'appropriation de la ville à laquelle elle appartient. Dans ce sens, l'École Citoyenne, plus ici, moins là-bas, suppose l'existence d'une Cité Educative. Cette appropriation arrive au travers des mécanismes créés par l'école elle-même, comme une Collégialité Scolaire, la Constitution de l'École, des rencontres pédagogiques et autres. Cet acte de sujet de la ville amène à l'intérieur de l'école les intérêts et les besoins de la population. Cela est le « scénario » de la ville qui éduque dans lesquels les pratiques scolaires rendent possible de qualifier autant la lecture du mot écrit que la « lecture du monde » (Paulo Freire). La ville qui éduque ne reste pas dans l'immédiat, mais indique plutôt une compréhension plus analytique et réflexive soit des problèmes du quotidien, soit des défis du monde contemporain.

Quand peut-on parler de ville qui éduque ?

Nous pouvons parler de **ville qui éduque** quand elle cherche à instaurer, avec toutes ses énergies, la citoyenneté pleine, active, quand elle établit des réseaux permanents de participation, stimule l'organisation des communautés pour qu'elles prennent en main, de façon organisée, le contrôle social de la ville. Cela n'est pas une tâche « spontanée » des Villes. Nous avons besoin de volonté politique et d'une perspective historique.

« La tâche éducative des Villes se réalise aussi à travers le traitement de sa mémoire qui ne la garde pas seulement, mais la reproduit, l'étend, se transmet aux générations qui arrivent. Ses musées, ses centres de culture, d'art sont l'âme vive de la volonté créatrice, des signes de l'aventure de l'esprit » (Freire, 1993:24).

6. L'ÉCOLE DANS LA VILLE QUI ÉDUQUE

La citoyenneté a besoin de contrôler, dans la ville, l'Etat et le Marché, suivant l'**utopie des villes justes**, productives, démocratiques et durables qui sont celles qui arrivent à rompre avec le contrôle politique des élites locales et avec les manières bureaucratiques, corrompues et clientélistes de gouverner et établissent une nouvelle façon publique de décision non-étatique, comme le « Budget Participatif », qui est déjà devenu emblématique dans les gestions populaires au Brésil. Nous sommes déjà sortis du pur terrain des propositions dans ce champ et des nouvelles expériences arrivent tout le temps, dans différentes parties de ce pays dirigé par différents partis politiques, qui créent de nouvelles relations, de nouvelles formes de gestion, de nouveaux espaces de négociation et qui stimulent la **réappropriation des villes par leurs citoyens**. Et il n'y a pas de secret dans cela. Il suffit de la volonté politique, appuyée par une éthique qui condamne le secret bureaucratique et établisse la transparence, qui incorpore le conflit avec des pratiques de négociation et qui puisse rendre publique l'information.

Quel est le **rôle de l'école** dans la ville qui éduque ?

Le rôle de l'école (citoyenne), dans ce contexte est de contribuer à créer des conditions qui viabilisent la citoyenneté, à travers la socialisation de l'information, de la discussion, de la transparence, produisant une nouvelle mentalité, une nouvelle culture, en relation au caractère public de l'espace de la ville. Il y a une *conception néolibérale* de la ville qui la considère tout juste comme un marché. Dans ce cas, la pédagogie néolibérale a comme objectif de former des consommateurs pour le marché. Il y a une **conception émancipatoire** de la ville qui est défendue déjà depuis les années 70. Edgar Faure dans son Rapport préparé pour l'UNESCO lors de l'Année Internationale de l'Éducation (1970) et publié en 1972 sous le titre « Apprendre à Être » où apparaît pour la première fois l'expression « Cité Éducative » faisait référence à un processus de « compénétration intime » entre éducation et « vie civique » (Faure, 1972). Pour cette conception d'éducation, le rôle de l'école est de former des citoyens.

Dans une perspective transformative, l'école éduque pour écouter, respecter et valoriser les différences, la diversité qui composent la ville et qui constituent sa grande richesse. Le citoyen de la cité éducative fait attention au différent et aussi au « déficient », ou plutôt, au *porteur de droits spéciaux*. Pour que l'école soit espace de vie et pas de mort, elle a besoin d'être ouverte à la diversité culturelle, ethnique et de genre et aux différentes options sexuelles. Les différences exigent une nouvelle école.

Le grand défi de l'école dans une cité éducative est de traduire ces principes en expériences pratiques nouvelles et innovatrices, dans des projets pour la « capacitation » citoyenne de la population, pour qu'elle puisse prendre entre ses

main le destin de sa ville. Devant les nouveaux espaces de formation créés par la société de l'information, elle les intègre et articule. Elle n'est plus « lecionadora » c'est-à-dire « qui donne des leçons », pour être chaque fois plus « gestora », c'est-à-dire, « qui fait la gestion » des choses, de l'information généralisée, qui construit et reconstruit le savoir et les connaissances socialement significatives. Pourtant elle a un rôle plus articulatoire de la culture, un rôle plus dirigeant et qui rejoint les gens, mouvements, organisations et institutions. Dans une **société de réseaux et de mouvements**, dans une société d'information, le rôle social de l'école a été considérablement amplifié. C'est une école présente dans la ville et qui crée de nouvelles connaissances sans oublier la connaissance historiquement produite par l'humanité, une école scientifique et transformatrice.

La ville, surtout la grande métropole, est sur le point d'arriver à la limite du supportable (violence, stress, chômage, manque d'habitation, de transport, égouts...) et elle n'a pas une autre alternative aujourd'hui que de se transformer radicalement en une « nouvelle ville », en Cité Éducative. Au contraire, les villes marcheront pour se transformer dans des espaces d'extermination surtout des jeunes. L'éducation et la culture ne peuvent pas tout, parce qu'il y a d'autres composants qui sont les composants sociaux, politiques et, surtout, économiques. Mais elle peut contribuer à la construction d'une société saine, devenant amie et « camarade », comme disait Paulo Freire, se transformant en un espace de formation éthico-politique de personnes qui sont bien ensemble et pour cela ils ont la légitimité pour transformer la vie de la ville.

Pour tout cela, nous avons besoin d'une **pédagogie de la ville**.

Tout d'abord nous avons besoin d'apprendre de la ville. Paulo Freire disait que le premier livre de lecture c'est le monde. Pour apprendre de la ville nous avons besoin de lire le monde. Généralement nous oublions la ville, nous réduisons beaucoup notre regard et nous ne voyons pas, et, quelque fois, nous nous cachons même, nous ne regardons pas, nous tournons le dos à certaines choses qui arrivent dans la ville. Nous ne voulons pas regarder certaines choses de la ville pour ne pas nous compromettre avec elles, vu que le regard nous compromet. Voyons notre comportement aux feux rouges quand des enfants des rues nous abordent dans les villes les plus pauvres de cette planète (et elles sont nombreuses). Notre défense est de ne pas les regarder dans les yeux, filles ou garçons. Dans les villes nous essayons de rendre invisibles beaucoup d'êtres humains; même dans nos propres maisons, quand aux visiteurs nous présentons toute la maison et nous ne présentons pas la bonne qui travaille chez nous. Nous passons devant ces gens comme s'ils étaient des êtres transparents.

Nous avons besoin d'une pédagogie pour la ville pour nous enseigner à regarder, à découvrir la ville, pour pouvoir apprendre avec elle, d'elle, apprendre à vivre avec elle. La ville est l'**espace des différences**. La différence n'est pas une

déficience. C'est une richesse. La pratique est de cacher les différences, c'est aussi dû à la peur d'être touché par elles, soit les différences sexuelles, soit les différences culturelles etc. Généralement notre pédagogie est dirigée vers un élève moyen, qui est une abstraction. Notre élève réel, néanmoins, est unique. Chacun d'entre eux est différent et a besoin d'être traité dans son individualité et dans sa subjectivité. Une pédagogie de la ville sert aussi à l'école pour construire le projet politico-pédagogique d'une éducation dans la ville.

7. UN EXEMPLE : « LE BUDGET PARTICIPATIF ENFANT »

On dit que les enfants et les jeunes étudient pour « devenir quelqu'un dans la vie », qu'ils sont le « futur de la nation », qu'ils sont consommateurs. On dit qu'ils sont le futur, quand on devrait être préoccupé par leur présent. C'est une image projetée par beaucoup d'adultes. La **culture de l'enfance** est produite par la génération adulte. Une grande partie des médias insistent à dire que les jeunes sont violents, diffusant une vision fautive de la jeunesse, surtout dans les couches populaires. La TV imbécilise et conduit le jeune à la consommation. La **culture néolibérale** véhiculée par ces médias essaye de dé-historiciser les jeunes par la présentification de tout (perte de l'histoire), neutralisant leurs motivations utopiques. Elle induit en eux l'idée que l'on ne va plus sortir de l'économie du marché, sélectif, exclusif et marginaliste. Pour cela nous avons besoin d'être préparé pour la compétition. Rester dans le plaisir immédiat, sans un projet de vie, sans futur. Le néolibéralisme présente aux jeunes à peine un **espace d'objets**, de consommation et pas de **lien**, de relation humaine, de camarade. Le néolibéralisme se présente comme le sommet de l'histoire, comme si un autre monde ne serait pas possible.

Au contraire des paramètres de violence montrés par les médias, des « exterminateurs » du passé et du futur, l'éducation humaniste a besoin de montrer des exemples de vie dignes. Au contraire de l'éducation néolibérale qui prépare pour le désespoir silencieux des jeunes, nous avons besoin d'une « éducation comme pratique de la liberté » et d'une école créatrice, dans la perspective de « l'inédit viable », comme voulait Paulo Freire.

Une **éducation populaire** et **émancipatoire**, intensément non-formelle et démocratique, a montré plusieurs exemples de solidarité, de vie dédiée à l'éthique, à l'éducation politique. Des paramètres de solidarités contre la compétitivité qui mène à une école avec « sécurité maximale », à des détecteurs de métaux, des caméras, des gardes armés; d'où l'importance de la démocratie. Les écoles démocrates ne peuvent pas exister sans une façon de vivre démocratique. Les élèves apprennent des enseignants démocratiques que la connaissance a un poids dans leur vie et dans la société, mais qu'il est nécessaire d'éduquer la connaissance pour qu'elle soit

transformatrice. Et pour que la démocratie soit véritable à l'école, il est nécessaire qu'il y ait de l'information. Personne ne participe sans information. La libre circulation des idées est fondamentale. Les enfants ont le droit de savoir sur tout ce qui leur inspire respect, le droit d'exprimer leurs idées et leurs rêves.

Suivant le propos de ce séminaire, de mettre en évidence des pratiques et des exemples, je voudrais présenter un exemple concret. Comment nous pouvons réagir par des propositions à l'esprit conservateur et préparer les enfants et les jeunes à l'exercice de la citoyenneté et de la solidarité. Il s'agit du « Budget Participatif Enfant » (BP-Enfant, en portugais : OP-Criança) de l'Institut Paulo Freire qui s'inscrit dans un projet qui promeut le **protagonisme infanto-juvénile**. Dans la lutte contre l'hégémonie à l'éducation néolibérale de la marchandise, le « OP-Criança » (BP-Enfant) éduque pour sentir, proposer, critiquer, et créer ses propres formes de comportement et de réalisation personnelle, développant sa capacité à rêver, à savoir et à pouvoir s'exprimer avec liberté et créativité et à construire un « autre monde possible », en réseaux, orienté par une autre logique de pouvoir, où tous ont une place et la possibilité d'être et d'avoir.

Le rêve de vivre dans une ville plus solidaire et socialement juste est ce qui nous a motivés à réaliser le « **Budget Participatif Enfant** » une coopération entre l'Institut Paulo Freire et la Secrétariat Municipal d'Éducation de São Paulo (SME).

Nous comprenons qu'**éduquer pour et par la citoyenneté** implique de créer des espaces démocratiques de décision politique non-étatique pour que tous les citoyens soient participants dans la construction de la ville où ils habitent.

Le « Budget Participatif Enfant » est un mécanisme de participation directe et d'exercice de la citoyenneté active. C'est une forme pour les enfants, les adolescents et les jeunes de participer au **gouvernement de la ville** et à la gestion démocratique de l'école publique. De cette façon, les enfants, les jeunes et les adolescents participent à la décision de comment appliquer une partie de l'argent du budget de l'éducation et de la ville.

Du point de vue pédagogique, il s'agit de reconnaître le **droit des enfants et des adolescents** à amener leurs demandes pour améliorer l'éducation et la vie dans la ville, le droit à ce que ces demandes soient écoutées et si possible, reçues par le pouvoir public.

Les enfants, les adolescents et les jeunes peuvent participer au « Budget Enfant » en s'organisant et en présentant des propositions pour l'éducation et pour la ville de São Paulo pour être votées lors des assemblées et des plénières. En élisant des délégués, des conseillers et en suivant leur travail. Tout en restant informés et en participant activement à toutes les actions relatives au « Budget Enfant ».

Nous rêvons d'une ville qui puisse accueillir et qui promeuve la vie. Nous voulons que nos élèves, nos enfants, nos adolescents et nos jeunes, prennent pour eux la destinée de leur école, de leur quartier, de leur ville, de leur pays.

8. CONCLUSIONS

Pour conclure je voudrais parler d'une autre initiative : la **Campagne Globale pour l'Éducation**. Cette initiative a commencé au niveau local. Au Brésil, la **Campagne Nationale pour le Droit à l'Éducation**, a commencé en 1999, par un groupe d'organisations de la société civile avec le défi de sommer ces différentes forces politiques de rendre effectif les droits à l'éducation garanti par la loi pour tout citoyen et toute la société. Des **stratégies de Campagne** ont été définies : l'articulation institutionnelle (alliances et partenaires nationaux et internationaux), intégrant la **Campagne Globale pour l'Éducation** (CGE); la pression sur les autorités (gouvernement, parlementaires, pouvoir judiciaire) et la mobilisation populaire, la recherche et la communication. À vrai dire, la Campagne Globale pour l'Éducation visait à garantir ce qui a été établi dans les accords du Forum Mondial d'Éducation de Dakar (2002) et cette garantie n'était possible que par le contrôle social des politiques publiques. Des résultats concrets arrivent déjà au niveau régional en Amérique Latine sous l'impulsion d'autres mouvements comme le **Forum Mondial de l'Éducation**.

Le **Forum Mondial de l'Éducation**, a été créé en 2001, dans le sillage du **Forum Social Mondial**. Dans son parcours il soutient le droit universel à une éducation émancipatoire en plein et l'inaliénable droit à l'éducation publique, gratuite, de qualité sociale pour toutes et tous, exigeant la garantie d'accès et la permanence, le droit d'apprendre dans l'école, la démocratisation des connaissances et des savoirs au bénéfice de toute l'humanité, refusant n'importe quelle forme de privatisation et de faire de l'éducation une marchandise, de la science et de la technologie et en condamnant l'appropriation illégitime des savoirs populaires et des connaissances des communautés natives. Face à cela, le FME s'est proposé d'articuler un mouvement mondial de défense et de promotion de l'éducation publique et gratuite dans tous les niveaux et modalités, refusant n'importe quel accord national et international qui puisse promouvoir la marchandisation de l'éducation, de la connaissance, de la science et de la technologie, particulièrement relative au commerce et aux services de l'OMC, refusant des programmes d'ajustement culturel qui forcent les gouvernements à dissoudre les services publics. On a encore proposé de présenter aux gouvernements nationaux un agenda qui donne la priorité aux programmes d'élimination de l'analphabétisme, par l'inclusion éducative de la population la plus exclue et contre l'exploitation du travail des enfants. Exigeant d'eux la démocratisation de la gestion des institutions publiques et des politiques sociales, surtout éducative, en les liant à des politiques intersectoriales

qui les complètent, en renforçant les communautés éducatives et en promouvant le contrôle social des finances pour l'éducation.

Pour que l'éducation soit valable, elle a besoin de « rendre problématique » (Paulo Freire) le présent et le futur : l'éducation a besoin de rendre problématique la société, pas seulement de lui « résister ». Voilà pourquoi le **droit à l'éducation** doit posséder au moins 4 **éléments** :

1. **Historicité.** Connaître le contexte historique. Souvent nous affirmons formellement le droit à l'éducation sans faire référence à des sujets concrets qui ont des droits. Le droit n'est pas une catégorie abstraite. Il faut donner une historicité concrète au sujet du droit à l'éducation. Par exemple : il ne suffit pas de parler de la *pauvreté*; il faut observer concrètement la situation dans laquelle vivent les *pauvres*.
2. **Dépasser la notion de service.** Dans la pratique nous travaillons avec la notion de « services éducatifs » et pas avec la catégorie du droit. Nous travaillons avec des classes surpeuplées parce que ce n'est pas « rentable » de travailler avec 15 élèves. Le critère, alors, n'est pas celui du droit à l'éducation, mais la rentabilité du service.
3. **Ne pas réduire le droit à l'éducation seulement aux écoles**, c'est à dire, avoir le droit d'accéder à des opportunités égales pour tous et toutes dans des conditions formelles et non formelles. C'est un droit à la fréquentation (la matricule est différente de la conclusion) et à des résultats de qualité et de pertinence culturelle et sociale.
4. **C'est un droit qui a un sujet.** C'est le droit à une orientation de l'éducation selon les identités culturelles des peuples. Pas seulement à des processus interculturels nationaux, mais globaux. Les droits des enseignants sont associés aux droits des enfants. Si les enfants ont le droit à une éducation de qualité, les enseignants ont le droit d'avoir les conditions nécessaires pour offrir une éducation de qualité.

Je défends l'importance de l'**éducation non-formelle**, mais pas en opposition à l'éducation formelle, je voudrais dire clairement que nous ne devons pas dévaloriser l'école. Aujourd'hui il existe un sentiment croissant contre l'école auquel je ne prends pas part. Beaucoup montrent l'école comme la responsable des crises économiques et du chômage, comme si l'emploi dépendait exclusivement de la qualification des individus. Entre nous, dans beaucoup de pays du Sud, on n'a pas encore acquis le droit à l'école, le droit à l'éducation scolaire pour tous. Nous nous battons encore pour le droit universel à l'école publique de qualité.

Je défends l'**école publique** comme **école populaire**. Dans certains espaces, elle constitue l'unique équipement public à disposition de la population. Dans une

société de marché, l'école publique se constitue comme l'un des derniers bastions de la démocratie. Attaquer l'école publique, entre nous, c'est attaquer la démocratie. L'éducation non-formelle peut donner une grande contribution à l'école publique, mais elle ne peut pas s'y substituer.

En pensant surtout dans notre réalité du Sud, je défends la complémentarité entre le système formel et la grande variété d'offres d'éducation non-formelle, en plus pour enrichir l'éducation non-formelle, renforcer des modes alternatifs d'apprentissage. Les obstacles sont nombreux, en plus de dépasser certaines mentalités qui essaient d'évaluer l'éducation non-formelle au travers de critères formels, ce qui réduit beaucoup la richesse du savoir construit par les organisations et mouvements sociaux dans le champ de l'éducation non-formelle. Le défi est grand mais il n'est pas insurmontable. Avec cette intégration nous tous avons à gagner aussi en relation au curriculum scolaire, en relation avec la méthodologie, à l'évaluation de l'apprentissage, à la gestion scolaire et à la convivialité sociale. L'école ne peut pas être juste ouverte à la communauté. Elle doit être en harmonie avec elle. Les écoles ont besoin de connaître comment vivent leurs élèves (leur origine sociale, culturelle, économique, leurs motivations, leurs rêves et utopies). Pour cela nous avons besoin de construire une **nouvelle culture scolaire**, qui considère l'**identité culturelle** de l'élève dans la construction de son **itinéraire éducatif**. Pour cela l'intégration formelle/non-formelle dans l'école est importante. Pour cela encore, le **paradigme de l'éducation populaire**, comme Paulo Freire l'a développé, peut nous être très utile.

Finalement, je voudrais conclure en affirmant que l'harmonisation entre le **formel** et le **non-formel** dans les systèmes éducatifs devra contribuer pour une intégration plus étroite entre droits humains et éducation. Les systèmes scolaires sont ambigus, c'est-à-dire, qu'ils peuvent servir soit à l'élargissement des opportunités sociales soit à la préservation des inégalités, ils peuvent servir à un projet de transformation sociale ou de reproduction des relations sociales existantes. L'introduction du débat des droits humains et en particulier des droits des enfants, devra contribuer certainement, à une plus grande ouverture des systèmes scolaires en relation à tous les droits. La discussion des droits dans les écoles contribuera à l'amélioration de nos systèmes scolaires.

QU'EST-CE QUI EST RENTABLE, L'INVESTISSEMENT ÉDUCATIF, LE CAPITAL HUMAIN DE L'ÉDUCATION... ?

PIERRE-PHIPPE BUGNARD

Professeur, Science de l'éducation, Histoire de l'éducation didactique
de l'histoire, Université de Fribourg, Suisse

Résumé

Qu'est-ce qui est rentable, l'investissement éducatif, le capital humain de l'éducation... ?

Question posée sous l'angle historique, didactique et sociologique : rapport entre investissement économique et sélection scolaire. La question de savoir qui il valait la peine d'instruire (XVIIe siècle) a précédé celle de la rentabilité de l'école. L'idée que chacun doit recevoir une éducation de base a mis deux siècles à s'imposer en Europe, mais alors la rentabilité des petits alphabétisés a fait le jeu des totalitarismes.

Au XXI^e siècle, s'impose la nécessité de *compétence écosociale*, dans le sens du développement durable et de l'entrecroisement des civilisations.

L'exposé se termine par l'évocation des approches d'évaluation de l'enseignement apparues ces 30 dernières années, et l'ébauche de description d'une classe efficace.

Zusammenfassung

Was ist einträglich, das erzieherische Investieren oder das menschliche Kapital der Erziehung ...? Diese Frage stellt sich unter dem geschichtlichen, didaktischen und soziologischen Gesichtspunkt: Bezug zwischen der wirtschaftlichen Investition und der schulischen Selektion. Die Überlegung, dass sich das Unterrichten allgemein lohnte (im 17. Jahrhundert), ging jener der Rentabilität der Schule voraus. Die Idee, dass jeder eine Grunderziehung erhalten solle, brauchte in Europa zwei Jahrhunderte um sich durchzusetzen. Jedoch begünstigte die Rentabilität der jungen Alphabetisierten schliesslich die Totalitarismen.

Im 21. Jahrhundert nun drängt sich das Erfordernis der ökosozialen Kompetenz im Sinne der nachhaltigen Entwicklung und des Ineinandergreifens der Zivilisationen auf.

Die Erörterung der Evaluationsmethoden des Unterrichts in den letzten 30 Jahren und der Beschreibungsversuch einer effizienten Klasse beenden die Darlegungen.

Resumen

¿Qué es rentable, la inversión educativa, el capital humano de la educación...? Cuestión planteada bajo el ángulo histórico, didáctico y sociológico: relación entre inversión económica y selección escolar. La cuestión de saber quién valía la pena instruir (siglo XVII) ha precedido a aquella de la rentabilidad de la escuela. La idea de que cada uno debe recibir una educación de base ha necesitado dos siglos para imponerse en Europa, aunque sin embargo la rentabilidad de pequeños alfabetizados haya convenido a los totalitarismos.

En el siglo XXI se impone la necesidad de la competencia eco-social, en el sentido del desarrollo durable y del entrelazado de las civilizaciones.

La exposición se termina con la evocación a los acercamientos de evaluación de la enseñanza aparecidos en estos 30 últimos años y con el esbozo de descripción de una clase eficaz.

Summary

What pays off: educational investment, or the human capital of education?

The issue is tackled from a didactic, historic and sociological angle, through the relationship between economic investment and school selection. The first question asked (XVIIth century) was: whom is it worth to educate? The next was the profitability of the school system. The idea that everyone MUST receive basic education took two centuries to impose itself, but then the profitability of educated pupils ended up serving the advantage of totalitarian States.

In the XXIth century, the necessity of *ecosocial competence* is becoming obvious, reaching toward sustainable development and intertwining of civilisations.

The lecture ends with hints of teaching rating approaches characterizing those 30 past years, and the outline description of an efficient class.

* * *



TILLBERG Peter, *Seras-tu rentable, mon petit ?* (1972) Musée d'Art moderne, Stockholm

C'est sans doute le premier jour (ils n'ont rien sur leur pupitre). Ils ont le même âge, ils sont alignés, rangés, isolés et pourtant dans le même local... Ils savent déjà qu'ils auront à faire la même chose, en même temps... Anxieux, ils regardent tous le même maître... c'est-à-dire nous... qui regardons le tableau ! D'un seul coup, nous sommes saisis de stupeur : devons-nous faire d'eux des êtres «rentables» ? Avons-nous ce pouvoir ?

C'est ce qu'on appelle une « classe », lieu d'exercice de l'école, depuis des siècles. Une classe lumineuse, moderne... Pourtant, il y règne une étrange atmosphère. En contraste à la clarté que diffuse les grandes baies vitrées, le lieu apparaît en même temps assez sombre, sombre comme le ciel qu'une élève, placée près de la fenêtre, regarde, rêveuse. Les élèves eux-mêmes ont un regard sombre, sombre comme le ciel qui prolonge la classe claire...

Le tableau de Tillberg relève du courant pictural critique de l'école. Il livre une représentation particulièrement saisissante de la relation psychologique maître - élèves induite par l'espace de la « classe », système pédagogique rationnel créé au début des Temps modernes. Nos classes sont-elles ainsi : répercutent-elles l'écho du postulat de la rentabilité (l'école forme les élèves que l'économie réclame) alors qu'elles peuvent répercuter celui du postulat de l'éducabilité (l'école forme les élèves que leur vocation propre réclame) ?

Je voudrais examiner la question sous l'angle didactique et sociologique, le temps d'une brève conférence. Y a-t-il une classe « efficace », une classe où les

élèves apprennent bien, tous, une classe où ils apprennent ce qui convient à leur propre émancipation et à leur formation critique ? Tel serait évidemment le signe d'excellence en matière de rentabilité scolaire. Je pars du principe que l'école coûtant cher, très cher (les budgets des éducations nationales, dans les pays dits développés, ne sont-ils pas devenus les premiers budgets ?), autant que la classe soit efficace, c'est-à-dire rentable à un point de vue pédagogique ! Et sans éluder bien sûr la question du « à quoi faut-il former ? » de façon à ce que rentabilité pédagogique et rentabilité ou efficacité sociétale contribuent au même effort de formation citoyenne.

Certains ont formulé ça beaucoup plus directement, plaçant la solution (évidente : l'école n'a pas de prix !) dans une affirmation directe qui a fait florès :

« Si l'éducation coûte trop cher, essayez l'ignorance ! »

J'ai voulu tirer ça au clair : qui a donc commis cet aphorisme d'anthologie ? En homme de mon temps, j'ai donc sauté sur le NET et tapé « essayez l'ignorance » sur mon moteur de recherche préféré : 32'440 entrées ! Rien que sur les deux premières pages, j'ai repéré neuf attributions différentes (sur douze citations) :

- . Derek Law...
- . Derek Bok, président de Harvard...
- . Henry Brooks Adams, écrivain américain (1838-1918)...
- . Albert Einstein...
- . Loi de Bok (?)...
- . Abraham Lincoln (le champion incontesté : quatre attributions)...
- . Franklin D. Roosevelt...
- . Un bon mot anglo-saxon...
- . Un éminent homme politique américain...

Je me suis arrêté là, mesurant une fois de plus les limites des nouvelles technologies dans la recherche d'une vérité dont l'établissement, pourtant, ne relève guère de l'aléatoire. D'ailleurs, les dictionnaires de citations que j'ai pu consulter ne donnent même pas la fameuse phrase. L'adage n'étant pas identifié, d'un point de vue immédiat, je pensais qu'il valait mieux s'en passer, quitte à perdre une bonne occasion d'introduire un sujet.

Et j'en suis revenu à ma source primordiale, cet extraordinaire tableau de Tillberg dont le titre *Seras-tu rentable mon petit ?* renvoie la lancinante question du

rapport entre investissement économique et sélection scolaire aux vingt-cinq regards anxieux des élèves d'une classe contemporaine comme nous en avons tous connue.

Et puis je suis tombé sur un article, par hasard :

« L'entreprise scolaire n'a-t-elle pas obéi jusqu'à ce jour à une préoccupation dominante : améliorer les techniques de dressage afin que l'animal soit rentable ? Quel terrible constat que ces regards brillants soudain ternis ! »¹

concluait le philosophe belge Raoul Vaneigem dans *Le Monde de l'éducation* d'août dernier. Constat désabusé ou critique fondée ? Certes, il y a tellement d'élèves aux regards brillants ! Toujours est-il que ça pourrait très bien passer pour une légende du tableau de Tillberg : le philosophe et le peintre semblent d'accord.

Et ce qui a précédé la question de savoir si l'école était « rentable », c'est-à-dire formait des élèves « capitalistiquement » adaptés à la société libérale, était celle de savoir qui il valait la peine d'instruire et à quoi, partant du présupposé que l'instruction peut renforcer l'obscurantisme tout comme elle peut développer ce qu'on appelle aujourd'hui « l'esprit critique ». Pour les protestants, la question est réglée depuis longtemps par la loi d'airain de l'alphabétisation luthérienne :

« Tout homme étant prêtre, tout homme doit pouvoir approcher les textes saints sans intermédiaires ! »

Pour les catholiques en revanche, la question n'est pas même encore tranchée à la Révolution.

UNE PRÉOCCUPATION DES LUMIÈRES : QUI ET À QUOI FAUT-IL INSTRUIRE ?

Le débat qui préfigure le mieux l'opposition contemporaine entre tenants de la sociologie des inégalités scolaires, à gauche, et adeptes de la théorie du capital humain ou du don, à droite, est justement celui de la conjoncture qui a précédé la Révolution française. L'essor des petites écoles est alors un véritable sujet de préoccupation, en particulier pour les propriétaires terriens qui tremblent que les paysans, une fois instruits, ne désertent les campagnes.

« Vous êtes nés paysans, labourez le champ de vos pères (...); laissez les études à ceux qui sont riches. »²

¹ VANEIGEN Raoul, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2005, p. 57.

lançait par exemple l'abbé Fleury, à la fin du XVII^e siècle. Dans la foulée, Voltaire, pourtant si attaché aux progrès de la raison, réagit en propriétaire terrien, justement, quand il écrit au député La Chalotais, protagoniste du débat scolaire des années 1770, pour le remercier de « proscrire l'étude chez les laboureurs », ajoutant que lui, qui cultivait la terre, avait besoin de « manœuvres et non de clercs tonsurés ». Rousseau aussi pense que le pauvre n'a guère besoin de l'instruction donnée aux gens de condition.

« Il ne lui convient pas d'être instruit »

lance-t-il dans *La nouvelle Héloïse*.³

Les philosophes, bien que sensibles au principe de l'instruction – la raison s'opposant à l'ignorance – marquent donc leur dédain pour l'instruction populaire, son extension pouvant favoriser la formation d'une classe parasitaire, dédaigneuse des travaux manuels. Mais c'est aussi que les petites écoles, placées sous l'empire du clergé, en se développant, multiplieraient les occasions d'obscurantisme.

L'ambiguïté, sinon le paradoxe, de l'attitude des Lumières en matière d'instruction est un trait maintes fois relevé.⁴ La défiance contre l'instruction peut aussi se comprendre comme une manière – sans doute inconsciente – de préserver les non privilégiés d'une culture réservée aux dominants, dans le respect des principes de la ségrégation pédagogique en deux ordres d'enseignement (primaire bientôt gratuit-obligatoire / secondaire payant). Les Républicains de la génération Ferry, en France, un siècle plus tard, observeront cette même circonspection à l'égard des plans d'études des lycées réservés à la bourgeoisie, cherchant à « clôturer » la pédagogie « normale » du primaire en renforçant les fameuses « barrières » du latin et de l'argent ?⁵

Inversement, face à ce concert hostile au développement de l'instruction, essentiellement pour des raisons qu'on dirait aujourd'hui « socio-économiques », il y a aussi un fort courant, chez les Lumières, qui pose le problème par son côté politique. Jusqu'à suggérer, à l'instar de Diderot, « qu'un paysan qui sait lire est plus

² de Fleury André Hercule, *Traité du choix et de la méthode des études* (1685), cité in : Nique Christian & Lelièvre Claude, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris Éditions Retz «Références pédagogiques» 1990, p. 105.

³ Cité in : Nique Christian & Lelièvre Claude, *op. cit.* (1990), p. 102.

⁴ Les histoires générales de la pédagogie en font état. Ainsi : Léon Antoine, «L'essor de l'enseignement populaire», in : Debesse Maurice & Mialaret Gaston (éd.), *Traité des sciences pédagogiques* (t. 2. Histoire de la pédagogie), Paris PUF 1971, p. 335.

⁵ Doté d'une littérature pléthorique, le thème récurrent de la «barrière» socio-éducative se retrouve abordé sous différentes approches, avec une forte dominante sociologique, notamment in : Prost Antoine, *L'enseignement en France*, Paris A. Colin 1967; Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris éditions de Minuit «Le sens commun» 1987 (1970); Perrenoud Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire (...)*, Genève-Paris Droz 1995; Nique Christian & Lelièvre Claude, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris Plon «Sciences et savoirs» 1993.

malaisé à opprimer qu'un autre ». Les progrès de l'instruction populaire sont alors associés à une amélioration des capacités techniques des paysans ainsi qu'à une progression de leur sens civique. Montesquieu, de son côté, aspire à ce que le petit peuple soit lui-même « éclairé ». Des administrateurs, des politiques, comme Turgot ou Rolland d'Erceville, soutiennent aussi que l'enseignement populaire est un excellent moyen de maintenir l'ordre tout en améliorant la productivité du travail.

Pour tous ceux-là, en gros l'aile progressiste des Lumières, dans la sphère pédagogique, investir dans l'école pour une instruction généralisée c'est miser sur un recul des privilèges et de l'obscurantisme au risque, certes, du déclassement social. On sait la suite : l'alphabétisation de masse progresse partout, sur deux siècles, des pays protestants du nord, avec un essor remontant à la Réforme, à l'Europe méditerranéenne catholique. Et la question des coûts, dans cette affaire, a été résolue dès l'instant où l'idée que chacun doit recevoir une formation de base s'est imposée.

Pourtant, ce que l'économie de la première révolution industrielle réclamait, ce n'était pas des élèves alphabétisés, au contraire, mais des mains habiles et des constitutions solides pour supporter la journée de 12 ou 14 heures dans l'enfer de l'atelier ou de la mine. Aussi la grande victoire de l'école primaire pour tous ce fut bien d'avantage l'obligation que l'alphabétisation, parce qu'au moins, en fréquentant les bancs de la communale, les petits élèves ne se ruinaient plus la santé, tandis que l'inculcation des valeurs passéistes de la leçon de choses les « formatait » à l'adhésion des conquêtes coloniales ou nationales, à l'invasion et finalement à la Revanche.

L'alphabétisation généralisée en effet, dont il est piquant de constater, je le rappelle, que le démarrage s'est opéré dès le XVI^e siècle dans les pays protestants du nord afin de permettre à chacun d'approcher les évangiles, n'a pas empêché la conquête et la sujétion du monde par sa petite partie mieux équipée, industrialisée avant ce qu'elle prenait pour son grand « reste ». Elle n'a pas même empêché que surgissent les guerres civiles les plus néfastes, en Europe, et ces conflits de déborder ensuite sur le monde entier. À ce titre, dire que l'école n'a guère été rentable est encore un euphémisme. Quant aux petits alphabétisés, ont-ils été « rentables » ? Leur « rentabilité » a finalement fait le jeu des totalitarismes les plus terrifiants de l'histoire ! Et l'éducatif, qui devait être au lendemain de la Grande Guerre le ferment du « plus jamais ça », n'aura que permis aux générations du premier XX^e siècle de lire un ordre de mobilisation et d'écrire des lettres de désespoir, du fond des tranchées !

La secondarisation de masse en marche fera-t-elle mieux face aux enjeux mondiaux « écosociaux » du monde contemporain ? Permettra-t-elle aux habitants du second XXI^e siècle de n'avoir pas à lire des comptes rendus de catastrophes « naturelles » dont la cause serait imputable à l'homme ! C'est l'espoir qu'un tel

effort éducatif permettra de former une génération capable de prévenir les effets d'une telle évolution, par un changement de comportement... enseignable ?

LA SECONDARISATION DE MASSE EST-ELLE HORS DE PRIX POUR CE QU'ELLE VISE ?

Dès la seconde moitié du XX^e siècle, en Occident, une fois réglée la question des antagonismes nationaux dans l'impérialisme colonial puis néocolonial, le plus important pari sociétal c'est bien sûr celui de la secondarisation de masse : conférer au plus grand nombre, sinon à tous, une culture qui dépasse l'acquisition des savoirs de base, une culture générale permettant d'affronter les problèmes de notre temps, dans l'idéal, à condition de renier les compromissions de la société d'abondance.

Je pose l'hypothèse, avec tous les chercheurs en éducation qui pensent la programmation scolaire à partir de tels enjeux, que l'avenir se joue sur l'essor de compétences « écosociales »,⁶ telles que les a définies le philosophe canadien Yves Bertrand, par exemple, à partir d'une typologie universelle des théories contemporaines de l'éducation.

« C'est aux étudiants d'aujourd'hui qu'incombera la tâche de transformer la société selon des valeurs autres que la compétition, la ségrégation, le racisme, etc. Pour ce faire, ils ont besoin d'une formation leur permettant de régler de tels problèmes. »

Il leur faut donc ce qu'Yves Bertrand appelle la « *compétence écosociale* »,⁷ c'est-à-dire les qualités citoyennes qui assureront à notre planète ce qu'il est maintenant convenu d'appeler un « développement durable ».

Dans le même temps, nous avons à résoudre, sans la trancher ni en imposer une solution unilatérale, la question du gigantesque entrecroisement des civilisations né des révolutions des transports et des communications, exacerbée par la recrudescence des intégrismes.

Quelle est la meilleure approche pour rentabiliser ce projet d'école qui devrait tous nous rassembler : le capital humain brut, produit du don, transcendé par le mérite, ou les compétences scolaires que développent les renforcements pédagogiques ?

Oui, c'est aussi mon postulat, et je présume que c'est le vôtre, le droit à une éducation critique est la condition à la résolution d'un problème dont nous n'avons pas encore la solution. Et cela ne doit pas avoir de prix, comme n'a pas eu de prix l'alphabétisation généralisée. Mais c'est tout de même là que commence le

⁶ Voir : Bertrand Yves, Théories contemporaines de l'éducation, Lyon Chronique sociale 1993.

⁷ Ibid.

problème, dans la mesure où c'est aussi une question d'argent, y compris dans les pays dit « avancés » économiquement.

Le champ suisse romand est un microcosme européen sur 150km avec un million et demi d'habitants. La polémique sur l'efficacité pédagogique y a justement fait rage au début de l'été, dans la foulée des résultats du PISA 2003 livrés en 2005. « Les cantons les plus dépensiers sont les moins efficaces » titrait le magazine économique *Bilan*, tandis que *Le Matin-Dimanche*, tabloïd représentant le plus fort tirage régional, préconisait de « clouer le bec aux pédagogues inefficaces », soit les partisans des pédagogies du problème, tablant sur l'apprentissage des élèves en responsabilité et en autonomie. Sans compter que la différence entre l'efficacité et l'inefficacité repose sur une infographie tronquée faisant passer 4 à 6% de compréhension en lecture pour l'écart entre un cancre et le meilleur élève, et pour résumer fortement, il serait avéré qu'en pratiquant des pédagogies directives, on dépenserait moins tout en obtenant de meilleurs résultats ! Il n'en faut pas plus pour appâter le gogo et ébranler le politique.

Or curieusement, la pédagogie dite « explicite » que prônent ces nouveaux adeptes de l'instruction directe récuse la pédagogie magistrale et s'appuie sur une pléthore de recherches anglo-saxonnes, validées ou non, convoquées pour démontrer que les interventions les plus efficaces sont celles qui en fin de compte forment l'élève « à situer ses erreurs et à en analyser les causes » ! Ainsi, par un grossier subterfuge nominaliste, la « meilleure » méthode pédagogique présumée, plébiscitée par les milieux traditionalistes qui pèsent fortement sur l'opinion et sur le politique, est faite en réalité de ce qu'ils ont toujours rejeté ! Que ne ferait-on pas pour rendre efficace la pédagogie qu'on cherche à vendre ? Les élèves ont tout intérêt à garder leur regard inquiet : brillant mais perplexé !

QUE DISENT DE ÇA L'ÉCONOMIE ET LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION ?

Depuis la guerre, se sont développés les travaux traitant des processus économiques globaux (macroéconomie) au sein desquels prend place une économie de l'éducation, autour de la théorie du « capital humain » (MINCER, 1958; BECKER, 1964), c'est-à-dire à partir d'un examen des comportements individuels (microéconomie). L'éducation se conçoit alors comme un investissement que l'individu effectue en vue de la constitution d'un capital (humain) de connaissances, dont il escompte tirer des bénéfices futurs durables.

Il y a une théorie rivale (ARROW, 1973), dite « du filtre », montrant que l'éducation ne contribuerait pas à élever la productivité mais opérerait plutôt comme un facteur de sélection d'individus, différents par leurs aptitudes productives, l'école

opérant en reproducteur de la hiérarchie et des inégalités sociales. En fait, l'élévation régulière du niveau moyen d'éducation n'a pas significativement modifié la distribution des revenus au niveau de l'ensemble des sociétés (ALLAIS, 1974).

C'est plutôt cette théorie que la sociologie de l'éducation s'est employée à confirmer, une approche rendue sans doute plus familière par les recherches françaises sur les héritages ou les habitus culturels, la reproduction sociale, le maintien des inégalités socio-éducatives... (BOURDIEU-PASSERON, 1970; BAUDELLOT-ESTABLET, 1972; PERRENOUD, 1984; ESTABLET, 1987; DURU-BELLAT, 2002...).

Tout cela a contribué à faire admettre largement l'idée que l'efficacité des systèmes de formation pouvait et devait être évaluée en articulant dimension économique et finalités éducatives : quoi ou qui de la taille des classes, de la qualification des enseignants, du matériel didactique, de la méthode pédagogique... permettrait de garantir un « retour sur investissement » ? De plus en plus, les systèmes publics sont sollicités pour fournir une justification aux dépenses importantes qu'aucun mécanisme de régulation naturelle (marchand) ne vient sanctionner.⁸

Alors que rendra un élève qui coûte tant ? Par exemple, la « production » d'un bachelier français (entré en maternelle à 3 ans) coûtait 392'000 FF en 1992, pour un budget de l'éducation de 461 milliards (6,6% du PIB), soit une dépense de 8'050 FF par habitant ou 28'100 FF par élève et par année.⁹ C'est l'ordre de grandeur européen : 7 à 8'000 € par élève et par année, en 2000, au passage du XXI^e siècle ! À ce prix-là, la moindre des choses serait que l'école soit efficace et donc, si l'on suit notre postulat, qu'elle prépare effectivement les futurs citoyens aux compétences écosociales du XXI^e siècle.

QUELLES VOIES DE L'EFFICACITÉ PROPOSER ?

La synthèse que la sociologue Marie Duru-Bellat a proposé en 2002 est très explicite sur la question de l'efficacité pédagogique, en relation avec la rentabilité de l'école. Il vaut la peine de citer quelques-unes de ses conclusions significatives.

D'abord pour l'établissement...

⁸ D'après : «Économie de l'éducation», in: PASTIAUX G. & J., *Précis de pédagogie*, Nathan 1997; Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan «Université» 1994 (JAROUSSE J.-P.).

⁹ D'après : THELOT C., *L'Évaluation du système éducatif*, Nathan 1993.

« La recherche donne une idée assez précise de ce à quoi ressemble un collège ou une école efficace; mais il est plus difficile de trancher sur ce qui fait qu'un établissement est plus performant qu'un autre (...).

Les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisés. (...) L'hétérogénéité du public d'élèves est également associée à plus d'efficacité et surtout à plus d'équité (moindre écart entre les "forts" et les "faibles"); les élèves des collèges à population hétérogène tendent après deux ans à se ressembler davantage : à l'inverse, les différences de performance s'accroissent dans les collèges dont la population était au départ relativement homogène.

Dans les pays anglo-saxons, le courant dit de la *school effectiveness* a produit une masse de résultats convergents sur les facteurs pédagogiques propres à l'école associées à une bonne efficacité, avec en particulier une forte emprise du chef d'établissement, des attentes élevées à l'encontre des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves.

En France, le rôle du chef d'établissement n'apparaît pas aussi nettement. Mais on retrouve, en premier lieu, une forte « exposition à l'apprentissage », avec une utilisation optimale du temps scolaire et peu d'absentéisme, des attentes élevées de la part des enseignants, et donc une valorisation marquée du travail scolaire, attentes élevées qui sont partagées avec les parents et les élèves, la qualité des relations entre enseignants et élèves et de la vie au collège, la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves et un climat paisible sont particulièrement importants pour les élèves en difficulté au début du collège. De manière générale, c'est le « climat » de l'établissement qui s'avère important. (...)

(Toutefois) la notion de « climat de l'établissement », malgré sa vraisemblance sociologique, reste fragile. Elle suppose au niveau de l'établissement l'existence d'un état d'esprit spécifique (...). Or la variance des attitudes et conceptions pédagogiques des enseignants d'un même collège s'avère aussi grande que celle des enseignants au niveau national.

Par ailleurs, en milieu défavorisé, l'obsession de la discipline ou la raideur de fortes exigences peuvent être contre-productives (alors qu'elles s'avèrent propices aux progressions dans les collèges plus favorisés), tandis que la chaleur des relations, l'encouragement à la réussite de tous, le soutien parental y sont au contraire des facteurs particulièrement favorables. (...). »¹⁰

Ensuite dans les classes...

« Parmi les caractéristiques de la classe associées à de meilleures progressions, il y a l'existence de plusieurs niveaux en son sein, sans doute parce que ce type de classe exige une organisation très planifiée du temps de travail des élèves, une forte structuration de l'enseignement et contraint par ailleurs les élèves à une certaine autonomie.¹¹ Concernant la taille des classes, la plupart des études ne font pas apparaître de relations significatives avec les progressions des

¹⁰ DURU-BELLAT Marie, Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris PUF "Éducation et formation" 2002, pp. 110-113.

¹¹ Bien entendu, puisque tout élève enseigné seul... apprend et que la pédagogie de l'exercice a prévalu avec succès comme pédagogie massive jusqu'au XIXe siècle, avant d'être, dans le secondaire, supplantée par la pédagogie magistrale.

élèves, mais certaines d'entre elles (...) pointent néanmoins un effet négatif, mais quantitativement limité, d'une taille élevée (dans une fourchette comprise entre 17 et 27 élèves).

Parmi les caractéristiques de la classe, la composition scolaire du public rassemblé pour les activités d'enseignement apparaît essentielle. La recherche anglo-saxonne souligne à l'envi l'importance de *school mix*, dans sa dimension scolaire et sociale. (...) La façon dont les établissements gèrent de fait l'hétérogénéité de leur public d'élèves peut prendre la forme officiellement interdite (au collège, en France), et donc souvent taboue de la constitution de classes de niveau. (...) Plus les classes diffèrent en niveau moyen, plus le public de chacune d'entre elles aura tendance à être de niveau plus homogène. (...)

La constitution de « micro-milieux » typés a-t-elle des incidences sur les progressions des élèves? Les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé (...). Les progressions sont d'autant meilleures que l'hétérogénéité de la classe est forte (...)

La fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles « gagnent » à fréquenter ce type de classe dont le niveau moyen est le plus souvent supérieur au leur), alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts (...).

Les progressions peuvent cependant s'avérer meilleures et moins inégales si le souci d'adaptation au niveau de l'élève se traduit par l'organisation de groupes homogènes flexibles (dans la perspective de la pédagogie de maîtrise), ou encore plus simplement, par des annotations détaillées sur les copies ou des conseils personnalisés. »¹²

Le chapitre conclut sur un constat éclairant: si les ZEP, en France, se sont montrées impuissantes à réduire l'écart entre les élèves des quartiers défavorisés et les autres, principalement parce que les dispositifs réservés à de tels élèves sont contrariés par des « effets d'étiquetage » négatifs, elles sont en revanche parvenues à compenser les conséquences néfastes de la concentration d'élèves de milieu défavorisé.

EN UN MOT, D'APRÈS LA RECHERCHE SOCIOLOGIQUE DES TRENTE DERNIÈRES ANNÉES, QUELLE EST LA CLASSE LA PLUS EFFICACE, A COÛT CONSTANT ?

Et bien la classe la plus efficace, n'est certainement pas une classe à petit effectif d'élèves homogènes faisant en même temps la même chose sous la férule d'un maître contrôlant tout lors du même examen où chacun restitue la même donnée mémorisée, appliquée...

¹² DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris PUF "Éducation et formation" 2002, pp. 115-132.

Non, la classe que la recherche sociologique montre comme étant la plus efficace est une classe très hétérogène, de niveau moyen élevé, placée en pédagogie de maîtrise, avec un climat « chaleureux-exigeant »...

Ce n'est donc pas le modèle de la « classe » organisée en volées de même âge, rangées pour l'exercice et l'examen dans une perspective de promotion/redoublement, d'échec/réussite... inventions des XVI^e et XVII^e siècles qui ont laminé celle des groupes de capacités, pourtant échafaudés dès le XV^e siècle,¹³ hypothéquant toute tentative d'introduction des cycles pédagogiques ! Mais ça, c'est une autre histoire...

Et je postule que ce type de classe reposant sur les capacités professionnelles de « maîtres-experts », comme on les appelait dans les années 1990, n'est pas d'un coût supérieur à la classe héritée du système simultané puisque tablant sur des progressions individuelles en fonction de référentiels de compétences, elle amène les élèves jusqu'où ils peuvent, au lieu d'en laisser sur le carreau au nom de la réalisation du programme... ce qui coûte sans doute beaucoup plus cher affectivement et économiquement.

EN CONCLUSION

À l'issue de ce bref exposé, je répondrais à la question du séminaire ainsi, en fonction de ma problématique :

- le droit à l'éducation n'est pas un problème sans solution (s'il est précédé d'un droit à une existence décente sur le plan matériel et d'un droit réel aux leviers de la démocratie);
- la solution à « tous les problèmes » ne réside pas exclusivement dans l'accès (de tous) à l'éducation, qui en est certes une condition;
- l'accès à l'éducation (de tous) peut contribuer à la résolution de « tous les problèmes » à condition, et c'est une piste d'avantage qu'une prescription,
 - . que l'éducation ne soit pas un formatage des esprits dans le cadre de « classes » sacrifiant au principe de simultanéité de l'instruction classique;
 - . que l'éducation soit plutôt le fait de groupes de capacités s'initiant aux compétences écosociales du siècle. C'est-à-dire, comme le montre la recherche sociologique, des « classes » très hétérogènes, appelées à progresser dans leurs maîtrises disciplinaires au sein d'un climat chaleureux et très, très, très exigeant !

¹³ Comme l'a montré : Ariès Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris Seuil 1973 (1960).

EDUCATION FOR RURAL PEOPLE TO ACHIEVE EFA AND THE MDGS

ALBERTA MASCARETTI

Food Security Officer, Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), Italy

Résumé

La majorité des 850 millions de personnes souffrant de sous-alimentation, des 860 millions d'analphabètes, et des 130 millions d'enfants non-scolarisés que compte la planète vivent en milieu rural. Dans leur initiative partenariale globale, la FAO et l'UNESCO contribuent à la réalisation des ODM et de EPT. Les stratégies possibles pour éliminer les disparités urbaines/rurales dans la scolarité de base comptent l'accès aux connaissances et aux savoirs-faire (accent mis sur l'infrastructure scolaire, la formation des enseignants, l'égalité des sexes, les motivations), le lien entre éducation et développement durable, le fait d'impliquer les populations rurales et de les rendre autonomes. Une approche participative intersectorielle a aidé à catalyser la collaboration lors de la première étape (2000-2001 : recherche), ainsi que lors de la seconde étape (2002-2003 : dialogue sur les politiques d'action avec les pays membres de la FAO).

Zusammenfassung

Die Mehrheit der 850 Millionen Menschen, die an Unterernährung leiden, der 860 Millionen Analphabeten und der 130 Millionen nicht eingeschulter Kinder leben auf dem Lande. Mit ihrer gesamthaften partnerschaftsorientierten Initiative tragen FAO und UNESCO für die Verwirklichen von Ausbildungsprojekten bei. Die möglichen Vorgehen zur Beseitigung der schulbezogenen Ungleichheiten zwischen Stadt und Land beinhalten den Zugang zum Wissen und der Methoden (schulische Infrastruktur, Ausbildung der Lehrkräfte, Gleichheit der Geschlechter, Motivierung), das Ineinandergreifen von Schule und nachhaltiger Entwicklung, der Miteinbezug der ländlichen Bevölkerung und deren Autonomisierung.

Resumen

La mayoría de los 850 millones de personas sufriendo desnutrición, de los 860 millones de analfabetos, y de los 130 millones de niños sin escolarizar que cuenta el planeta viven en un medio rural. En su iniciativa de asociación global, la FAO y la UNESCO contribuyen a la realización de las ODM y de las EPT. Las estrategias

posibles para eliminar disparidades urbanas/rurales en la escolaridad de base cuentan con el acceso a los conocimientos y a las destrezas (el acento está puesto sobre la infraestructura escolar, la formación de los enseñantes, la igualdad de sexos, las motivaciones), el vínculo entre educación y desarrollo durable, el hecho de implicar a las poblaciones rurales y volverlas autónomas. Un acercamiento participativo intersectorial ha ayudado a catalizar la colaboración durante la primera etapa (2002-2003: diálogo sobre las políticas de acción con los países miembros de la FAO).

Summary

A majority of the world's 850 million undernourished, 860 million illiterate people, and 130 million out of school children live in rural areas. In their flagship partnership, FAO and UNESCO are contributing to achieve MDG and EFA. Possible strategies to eliminate urban/rural disparities in basic education include access to knowledge and skills (with the emphasis on school infrastructure, teacher training, gender equity, incentives), the link between education and sustainable development, involving and empowering of rural people. An intersectorial participatory approach has helped catalyze collaboration during the preparatory stage (2000-2001: research), and second stage (2002-2003: policy dialogue with FAO Member Countries).

* * *

INTRODUCTION: RURAL PEOPLE, A HIDDEN EFA AND MDGS CONSTITUENCY

In many parts of the world growing up in a rural region is most likely to mean facing poverty, illiteracy and hunger. There are about 850 million people in the world that are undernourished, about 860 million illiterate adults and 130 million out of school children. A majority of people within each of these groups –which overlap –live in rural areas. About 70 per cent of the world's poor live in rural areas. The rural-urban education gap is increasing and is threatening efforts to achieve sustainable development and the Millennium Development Goals (MDGs).

Illiteracy often coincides with poverty and hunger, with problems of child and maternal health and with greater exposure to HIV/AIDS. It is mainly a rural phenomenon with implications for the achievement of sustainable development, participatory democracy, social cohesion, equity (including gender equity) and peace.

Therefore FAO and UNESCO launched the global Education for Rural People (ERP) flagship partnership during the World Summit on Sustainable Development (WSSD) in 2002 in Johannesburg. FAO is the ERP lead agency and the partnership coordination unit is hosted by the FAO Sustainable Development Department.

Ensuring that Education for All (EFA) includes also *all rural people* is an urgent task for the international community at large if the world is to achieve sustainable development as well as the MDGs. Pursuing ERP is crucial to achieve all the MDGs and particularly MDG1, aiming at eradicating extreme poverty and hunger, MDG2 focusing on achieving universal primary education, and MDG3 on gender equality and empowering women. There is, however, a low level of awareness among decision makers of the impact of rural people illiteracy on development. Moreover, weaknesses of basic education services in rural areas are related to the fact that countries lack knowledge, trained people, experience, resources and infrastructure to plan and deliver effective basic education services to rural people. In addition, weaknesses in the coordination mechanisms between Ministries of Education, Ministries of Agriculture and civil society are yet to be addressed in most developing countries.

ERP seeks to empower the rural poor to become fully integrated actors in the sustainable development process. The strategy adopted by the ERP partnership was to address at the same time knowledge generation, advocacy work, technical assistance for policy and capacity building, and support for field projects in order to ensure the interaction between normative activities and pilot field projects.

1. TO ACHIEVE EFA, A BETTER UNDERSTANDING OF THE DIVERSE NEEDS AND SPECIFICITIES OF RURAL PEOPLE IS NEEDED

Because rural people often do not have a strong political voice and leadership, priorities for the allocation for public expenditures are heavily skewed to the urban sector. As a consequence poverty, including food insecurity, low educational participation and attainment, and gender inequity are among the critical issues affecting rural people. Therefore, addressing MDGs and EFA goals requires a stronger and specific focus on rural people, i.e. understanding who rural people are, why they are neglected, what their needs are and how to address them. The Education for Rural People flagship partnership takes a people-centered approach which contrasts with some others that are semantically synthesized by the expression “rural education” and focus on geography or institutions.

Despite the emphasis given to urbanization processes in the international discourse, 53% of the world population is still rural and according to FAO projections this situation is not going to change drastically for the next 20 years. About 80% of the population in developing countries is rural. However, the strongest rationale for a focus on rural people is that 70% of the world’s poor live in rural areas. Given that, globally, rural people are the majority of the population, the urbanization trend cannot be an excuse not to address their basic needs and rights. In order to achieve all the MDGs and also EFA goals, it is important to focus on ways of including *all rural people*. It is with the purpose of contributing to address this challenge that the ERP partnership, launched as part of the agenda of the World Summit on Sustainable Development, was also included among the EFA flagships.

Who are rural people? Rural people are those people living in small settlements¹, and in a geographical space often dominated by farms, forests, mountains, coastal zones and/or deserts. Agriculture² is their main occupation, and frequently their labor is cheap, they incur high transaction costs for services received, they have limited if any political voice and the basic social services provided to them are inadequate and of less quality to those provided in urban areas. Typically, they are farmers, nomads and pastoralists or fishermen; they deal with animal production, transformation and marketing of land and forest products and services. Because of the prevailing western models of development – giving more priority to the industrial and services sectors as the engine of national economic development - rural people are often an overlooked majority of the world

¹ Definition of the number of inhabitants varies from country to country but the average is below 10.000.

² A broad class of resource uses which includes all forms of land use for the production of biotic crops – whether animal or plant. The term “agriculture” is to be understood in a broad sense, to include production and processing of crops, livestock, fisheries, marine products, as well as forestry, and primary forest products.

population, often neglected or marginalized. This happens despite their critical role in determining food security (MDG1) and environmental sustainability (MDG7), for agriculture is the primary interface between humanity and the environment. To address their needs and meet those of rising populations which translate into more food production per capita, we, the international community, must not only chart a technologically effective way of producing additional food from limited land and water resources, we must also consider the social, environmental and cultural components of the equation. Education is the most effective way to empower the rural poor - who are denied access to abundant food resources, productive resources - such as land, water, forest - credit, knowledge, health and sanitation - to free them selves from want and to ensure that the MDGs and EFA targets are met.

The Dakar Framework for Action outlines a number of goals in order to meet the EFA challenges, each with special relevance to Education for Rural People. The first goal is the expansion and improvement of **comprehensive early childhood care and education** especially for the most vulnerable and disadvantaged. This requires a special focus on expansion in underserved rural areas where the needs for childcare and pre-school are often greatest. Continuing on, the Framework calls for ensuring that, by 2015, all children, with a special emphasis on girls and children in difficult circumstances, have access to and complete **free and compulsory primary education of good quality**. This goal compels governments to educate ALL children, including those most difficult to reach such as children living in remote and rural areas. Therefore, there is a need to seek them out and find ways to keep them in school or in alternative but equivalent programmes.

Furthermore, the Framework includes the goal to ensure that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to **appropriate learning and life skills programmes**. This requires that such programmes are responding also to the learning and working needs of youth and adults in rural areas. Another target has been set for a 50 per cent improvement in levels of **adult literacy** by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for **all adults**. The implication here is the need for special efforts in rural areas where most illiterates people (especially women) live.

Additional goals of the Framework include the elimination of **gender disparities** in primary and secondary education by 2005 and the achievement of **gender quality** in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality. This requires immediate and urgent attention to the 2005 goal and longer-term focus on the special problems of achieving gender equality in rural areas. Finally, the Framework calls for the improvement of all aspects of **the quality of education**, so that recognised and measurable learning outcomes, especially in literacy, numeracy, and

essential life skills, are achieved by all. In order to reach this goal, the disparities in quality between rural and urban areas must be addressed.

2. EDUCATION FOR ALL RURAL PEOPLE: POSSIBLE STRATEGIES

2.1 Access to knowledge and skills

The opportunities that rural people have to access and complete basic education in low income countries is still much lower than in better served urban areas. If not addressed, this situation will become even worse in the coming decades. According to the EFA Global Monitoring Report 2003/4, a mere 1 percent of girls and 1.6 per cent of boys in rural Ethiopia completed the eight-year primary cycle in 2000. A UNICEF survey showed that, of forty one countries in Africa, Asia and Latin America, covering the period 1990-95, almost half of the countries recorded a rural-urban gap of 20 percentage points or more. For example in Burkina Faso, 75 per cent of primary school age children in urban areas attend school, whereas only 26 percent in rural areas do so. A number of countries have recognized the importance of education for rural people and adopted policies to increase access showing positive results. For example the Indian state of Madhya Pradesh pledged to build a primary school within 90 days for any rural community that provided space and hired a qualified teacher. Today all children of primary school age in the state are enrolled in school. In Cuba, which has implemented strategies for reaching children living in isolated rural areas, there are no significant differences in achievement between rural and urban areas.

Expanding the school network in rural areas

The “school under a tree” is still a very common situation in many developing countries and symbolizes the unequal distribution of school buildings among urban and rural citizens. Often, while urban people find a school for their children in their own neighbourhoods, rural communities are asked to share the costs of school construction.

Constructing more primary schools and classrooms in rural areas is an obvious priority for many countries. A parallel strategy to increase school capacity is to seek ways to use existing facilities and teachers more efficiently to accommodate more pupils. Where feasible, for instance, multigrade classrooms and teaching pupils in shifts (e.g. one set of pupils in the morning, another set in the afternoon) can effectively expand the school system's capacity.

While the physical expansion of the primary school system is needed to enable more children to have access to schooling, meeting the basic learning needs of rural people and marginalized and neglected groups and categories of learners requires additional, special efforts, most notably for girls.

Promoting gender equity

The gender gap in rural areas in many low income countries is often two to three times higher than in urban areas. Addressing gender equity in rural areas requires consideration of more than just the number of girls versus boys enrolled in school, as was often the approach. Parity constitutes a first step, but true equity required equal opportunities to attend school, equality in the learning process, of learning outcomes and of job opportunities and earnings. In no country is this yet the case, yet, increasing the school enrolment of girls is a priority aim for many governments.

Experience has shown that increasing the proportion of girls enrolled, as well as their numbers – thereby moving toward better male/female equity in schooling – often requires special measures to induce parents to enrol their daughters and keep them in school. Some relatively simple changes can often make a big difference. These are for example related to physical facilities such as school latrines, dormitories, or transportation for remote communities and changes in the school calendar, to adapt to the crop calendar.

However, more ambitious measures are often needed. Teaching is still a male dominated profession in many low-income countries and in some societies, rural families are reluctant to entrust their daughters to a male teacher. Several countries have succeeded in boosting the enrolment and retention of rural girls in school by recruiting more women teachers for rural assignments. Recruiting young women to serve as teachers in their own village or area is sometimes a viable solution and offers positive role models with which the local girls can more easily identify.

Some adjustments to the curriculum can also help attract and retain girls in school. Eliminating negative gender stereotypes is an obvious first step, but which is not so easy to do quickly. Textbooks and other learning materials must be revised and replaced, eventually. Seemingly neutral content may also need to be revised or supplemented with material more relevant to rural girls' lives and concerns.

Overcoming cultural resistance to girls' education and compensating families for the opportunity costs they incur when girls attend school generally require even more demanding solutions. Information campaigns to sensitize parents to the benefits of girls' education may achieve some positive results, but these are more effective if they are accompanied by incentive schemes such as offering cash "scholarships" to families who enroll their daughters in school. Scholarships and

other financial incentives such as the waiving of school fees and providing free textbooks for girls can encourage poor families to allow at least one daughter to attend school – an important first step in opening a rural school to girls. When such incentive schemes are planned and conducted in consultation with local families, the positive effects on girls' participation in schooling are more likely to carry on even when the financial incentives finally end.

Linking food security and access to learning

Food security is essential if schools are to be effective, and education is necessary for food security to be realized. In many countries, governments, often with support from WFP, have been implementing programs bringing food into the classroom, such as school feeding programs and take-home ration programs. These interventions have three main objectives:

- getting children, especially girls, into school and keeping them there, by providing snacks and take-home rations;
- ensuring that health and nutrition education are included in the school curriculum; involving local health service providers; working with mothers;
- providing training to health and school staff (capacity building).

In this context food is conceived as an “enabler”. Food enables families to send their children to school and keep them going. Programmes that address simultaneously the lack of education and malnutrition have achieved notable gains in several countries. In the Bangladesh Food for Education programme, families receive food if they send their children to school instead of putting them to work. After eight years, an evaluation by the International Food Policy Research Institute found gains in both education and nutrition. Primary school attendance had increased, especially for girls. School absence and drop-out rates had declined. And calorie and protein consumption among participating families had risen significantly. Also Mexico's Programa de Educación, Salud y alimentación provided cash transfers to more than 2.6 million poor, rural families as long as they send their children to school. After its first three years in operation, enrolment for the critical transition year from primary to secondary school increased by 20 per cent for girls and 10 per cent for boys.

Strengthening rural learning communities

The concern about improving access to learning for rural people includes the concept of a learning community as a tool to foster community development and

raise the quality of local life through life-long learning, helping to make more inclusive the ‘all’ in Education for All. In spite of disparities in achievements both within and between countries, Community Learning Centers (CLC) can be an important source of education in remote and disadvantaged communities. The holistic, integrated approach of CLC activities is a crucial aspect of their relevance to rural people. Learning subjects offered through CLCs may include: basic education and literacy; agriculture and other skills for income generation; re-skilling to adjust to changed economies; environmental education; population and gender issues; health and HIV/AIDS; peace and civic rights; culture; and science and technology. Once communities become involved in learning, the awareness of and respect for the right to education is also enhanced. While in poor remote rural areas the implementation of the CLCs concept remain challenging, a multi-level approach that includes centralized policy organization, state- and district-level backstopping and external support can help to off-set these challenges.

2.2 Quality and relevance to contribute to sustainable development

For rural people, issues of relevance and quality of education are closely related to cultural, social, economic and environmental aspects of sustainable agriculture and rural development. The effects of schooling on food security, sustainable rural development and poverty reduction for present and future generations depend not only on the number of years of exposure to the school system, but also on the quality and relevance of the education received.

Given the high opportunity costs - especially in the form of field labor - of education, most rural parents are particularly concerned with the relevance of education to their children and to their livelihoods. The type of schooling offered, thus, sometimes affects parental willingness to incur the costs of education. Parents are more willing to educate their children if they find the curriculum relevant and the quality of schooling adequate to local conditions.

Making curricula relevant to rural people

Therefore, relevance of the curricula used in primary schooling and other basic education programmes in rural areas determines their appeal to learners and their effectiveness at meeting basic learning needs. Defining what is ‘basic’ and what are true “needs” is not always straightforward. Most learners, whether children young people or adults, want and expect to learn to read and write and manipulate numbers, but their expectations regarding other content and skills can vary.

Experience suggests at least four guidelines for designing basic education content for learners in rural areas. First, the curriculum should combine the core national content with local content, taking into account context, customs, livelihoods and rural development activities. Second, it should take due account of the teachers' qualifications and training (although ideally these should be in accord with the curriculum). Third, it should, as much as possible, make use of locally available skills, knowledge and other resources including teachers. Fourth, multilingual approach, which utilize local languages and mother tongues as languages of instruction, should be taken into consideration as much as possible since education in an unfamiliar language is a major barrier to learning particularly to ethnic minorities and remote populations. Fifth it should respond to the expressed wishes of the rural communities (i.e. be demand-driven), determined through consultation and negotiation with the community, or the adult learners. An interesting example is Argentina's Third Cycle of Basic Education for Rural Schools that combines national basic content with specific learning materials for rural schools. These were distributed to rural teachers who also received training. Almost half of the rural schools in Colombia have adopted the "Escuela Nueva" (The New School") model, which emphasizes participatory curriculum formulation that combines core national content with local modules relevant to the cultures and needs of rural people.

The inclusion of skills enabling rural people to diversify their livelihoods – such as basic literacy and numeracy, agricultural skills, skills for off-farm activities as well as for micro- business management- contributes to reduce vulnerability and poverty. In many rural communities other subjects such as human rights, non-violent resolution of conflicts, HIV/AIDS prevention and treatment and other health topics were valued and introduced. Whatever the configuration of content may be, basic education should equip rural learners to continue learning, apply critical thinking and cope with the changes they will encounter in life even if needing to migrate. However, the primary school curriculum is usually determined at the national level and designed for urban pupils. Often it is packed with subjects, each useful in itself but constituting together a heavy load for even the cleverest pupil. Non-formal programmes often achieve better learning results by focusing on a few core subjects. The margin for adaptation of the curriculum to fit local learning needs is often limited, but school heads and other supervisors can be encouraged to seek and allow more flexibility in achieving a balance in the basic education curriculum that respects national criteria and responds to local rural conditions. Supplementary contents are based on the local culture and economy, often making use of local artisans, story-tellers, and other human resources in the community, and require integrated learning.

The integrated learning concept is based on the notion that effective learning is not limited to the classroom, but that, through use of community resources, curricula

can be made to “come alive.” As students move out of the classroom to study concrete community problems, the process of involving villagers contributes to the education process, as well as to the process of community development. Learning through integrated techniques in the rural environment occurs in a variety of settings, involving both students and community members, and necessitates strong linkages between educational organizations and agricultural services.

In several countries, FAO supported Integrated Pest Management and Farmer Field Schools programmes provide the framework for such pedagogy. But while adults use the field observations as a basis for making decisions about crop production and protection practices, school students use these observations as a starting point for learning about a wide range of topics: food chains and life cycles; water pollution, soil erosion, biodiversity and pesticide use. Rather than being textbook concepts, the subjects become tangible and are not only used to educate about the environment, but carry over to other academic subjects: science projects, math exercises, art and even essay writing and poetry. Exhibitions are organized to share this work with the community.

There is a need to shape national strategies that intelligently combine and integrate rural development and basic education. Such cases are still rare, and this shortcoming is often due to a division of responsibility, with one ministry having responsibility for basic education, and several other ministries (rural development, agriculture, forestry, water, health, etc.) addressing their own projects. Many donors have to work through a particular ministry, and hence, donor support tends to be fragmented as well. In Kosovo, ministries of education and agriculture, with OSCE support, are now reviewing the curriculum to make it more relevant to rural people needs. This is one of the steps Kosovo identified within its National Strategy on Education for Rural People, formulated in 2004 through a participatory approach involving a wide range of stakeholders in rural areas.

2.3 Planning and monitoring ERP

Adopting an inter-sectoral participatory and gender sensitive approach

Eliminating urban/rural disparities in basic education requires comprehensive planning within the overall education and training system, so that basic education in rural areas can offer relevant learning opportunities equivalent in quality to those accessible in urban areas. Its formal and non-formal components should be designed and managed to be complementary and, insofar as possible, they should be integrated with other rural development initiatives (e.g. to improve health, food security, agricultural production, protection of the environment, local autonomy, access to credit, etc.).

Mechanisms for periodic consultation and joint planning among key actors should help achieve this harmonization. School mapping, for example, should take into account the analyses and plans of various rural development specialists, who in turn could be called upon to help with the in-service training of education personnel employed in formal and non-formal programmes in rural areas. Conversely, rural extension workers could be sensitized to identify unmet basic learning needs and to dialogue with teachers and administrators of education and training activities. Further synergies can be fostered at community level by using the school as a centre for social activities relating to rural development.

Involving and empowering rural people

An education for rural people strategy is not only simply providing or improving more of the same, but about how to reach non-achieved targets, neglected groups and improve quality. It must be based on acceptance of the high marginal costs of education for presently inaccessible populations and recognition that what may be a standard formula for “success” in an urban area, would not be effective in certain “non-standard” rural environments. Targeting funding where it is most needed is clearly essential, but often difficult to do because of bureaucratic constraints and vested interests. Rural people, that have generally received fewer resources than urban people, may actually need more resources to achieve the same educational outcomes.

Pushing such choices to lower administrative levels by decentralizing responsibility for basic education may make funding decisions more sensitive to local needs, but it may also open the door for abuses that would be more difficult to conceal at higher levels. Another controversial measure deserves mention here. Appropriate funding schemes might be devised both to raise additional local resources and to give priority to schools or communities most in need, for example by using school enrolment, survival or adult illiteracy rates, and other indicators of need. Formula funding has been used in many school systems to determine resource allocations. The physical location of the school is sometimes taken into consideration for the provision of extra resources – staff or budget – to isolated schools. Within the state budget for primary schooling, some rethinking of allocations could help rectify current urban/rural disparities. For example, incentives in the form of salary differentials, subsidized housing, food and transportation allowances and opportunities for professional advancement could be introduced to make rural teaching assignments more attractive.

Other forms of basic education need to be considered too, in targeting funding to meet the most urgent needs. A strong case can be made for a substantial increase of funding for ECD programmes in rural areas. Because of the vital importance of a

child's early years, both for its healthy physical and cognitive development, funding for well-managed ECD programmes should be considered a strategic investment with a very high return for the individual and for society. In communities where formal schooling is not yet feasible or where there is a pool of out-of-school children and illiterate adolescents and adults, non-formal basic education programmes are the obvious alternative.

Monitoring ERP

Monitoring basic education activities targeting rural people is a prerequisite for planning and implementing reforms or improvements. Basic statistics on the school-age population, enrolments, attendance, completion and promotion are essential for good management of the school system, but are often incomplete and flawed for rural areas. These and other quantitative and qualitative data, broken down by gender, community, type of schooling, administrative area and other appropriate categories, are useful in detecting disparities and malfunctions that require corrective action. Analysis of these data can reveal urban/rural disparities, but also identify the differences and diversity among rural areas that need to inform planning and management decisions at sub-national level. The results of such analyses, can inform the allocation and use of resources for basic education in rural areas.

Monitoring non-formal education activities in rural areas is particularly problematic; especially those activities operated by NGOs and local community associations. Where government provides funding or other support, providers can be required to file periodic reports including data items, such as numbers of beneficiaries by age and gender, that are useful for planning and management purposes. Another option is conducting sample surveys to obtain illustrative data on the nature, scope, organization and outcomes of non-formal basic education activities in selected rural areas.

Standardized testing of learning achievement can provide important information on the performance of schools. Senior managers of the school system may use test results as one criterion in determining the allocation of human and material resources. With equity in educational opportunity now a key policy objective, disparities in test results that favour urban areas should incite compensatory investments in rural schooling.

In situations where the reporting of statistics and test results for rural schools is not yet systematic or reliable, sample surveys may be an affordable option to obtain useful information both on school and classroom conditions and on learning achievement.³

³ For more on the topic see: FAO and UNESCO 2005. *Des indicateurs pour la planification de l'éducation pour la population rurale*. Rome and Paris.

3. FURTHER MOBILISING THE INTERNATIONAL COMMUNITY FOR ERP AS A KEY PILLAR OF ESD

3.1 The ERP partnership: where do we stand?

ERP has helped catalyze collaboration among sectors that traditionally have worked in isolation from each other such as agriculture, rural development and education. Two years after the official launching, ERP has more than 200 members from the education, agriculture and rural development sectors, including governments, international organizations, civil society, media, private sector and academic and research institutions. A web site <http://www.fao.org/sd/erp/> was launched to serve as a tool for advocacy, networking and knowledge-sharing on ERP. The initiative has gone through three stages:

- (i) During the preparatory stage (2000-2001) before the launching of ERP, the work focused on revisiting the interaction among education, agriculture and rural development through research. An assessment study was conducted on the state of public policies on education for rural people and the concepts that inspired them. Interaction between specialized institutions was promoted, relevant data was collected, analyzed, and synthesized. The findings were co-published by FAO and UNESCO/IIEP in the book titled “Education for Rural Development: Towards New Policy Responses”;
- (ii) During the second stage (2002-2003) ERP initiated a policy dialogue with FAO Member Countries to promote new partnerships among Ministries of Education and Ministries of Agriculture as well as with donors and civil society. The objective here was two-fold, to find out whether countries are addressing the educational needs of rural populations in national plans of action, for example Education for All National Action Plans and Rural Development Plans, and to build a network that will consolidate the ERP partnership. Four regional consultations and many capacity building workshops on Education for Rural People were held (two in Asia and two in Latin America) targeting decision-makers from Ministries of Agriculture and Ministries of Education were organized in collaboration with ERP members such as UNESCO Regional Offices, the Directorate General for Development Cooperation of Italy (DGCS), the Global Development Learning Network (GDLN) of the World Bank, the Inter-American Institute for Cooperation in Agriculture (IICA), and NGOs and academic institutions. These activities were complemented by the launch of a series of ERP co-

publications with by FAO and UNESCO-IIEP and eight titles published in 2 years on ERP key issues;

- (iii) The third stage (started in 2003 and currently in progress) focuses on building national capacity to promote ERP projects at country and regional levels and the development of training materials for policy makers and practitioners to support the process. For example, publications published or under preparation include guidelines on how to plan and monitor the implementation of ERP; lessons learnt in the development of ERP strategies, such as a medium-term Strategy for Education for Rural People developed in Kosovo; case studies in Mozambique, nine in Latin America and in Croatia; and projects are in the pipeline in different countries. Within the ERP website an “ERP Toolkit” assembles learning and teaching tools for different levels and types of education on issues relevant to the livelihoods of rural people. Also during this phase, ERP expanded work towards the contribution of higher tertiary agricultural education to enhancing the well being of rural people;
- (iv) Future plans include for example: a Regional Policy Making and Capacity Building Workshop for Africa, planned for 7-9 September 2005, in Addis Ababa, Ethiopia. The event is organized by FAO, UNESCO-IIEP and the Association for the Development of Education in Africa, ADEA, with support from the Italian DGCS. The 2005 edition of the “Working Group for International Co-operation in Skills Development”, is to be held in FAO Rome during the second semester of 2005 on the topic “Skills Development for Rural People: a Renewed Challenge”. The meeting, hosted by FAO, is co-organized by ILO, the Geneva based University Institute for the Development and Education (IUED) and the Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) also in collaboration with IIEP. The ERP flagship partnership will also be presented during the 5th Meeting of the High-level Group on EFA (Beijing, China, 28-30 November 2005).

3.2 Towards new synergies: ERP and ESD

In Rio de Janeiro, in 1992, during the UN Conference on Environment and Development (UNCED) declared sustainability a general guiding principle for the 21st century. Since poverty is one of the major reasons for the predatory exploitation of nature and for social strife, the UNCED placed the global fight against poverty at the core of its strategy while at the same time indicating that the integration of and a greater attention to environment and development concerns will lead to the fulfillment of basic needs, improved living standards for all, better protected and

managed ecosystems and a safer and more prosperous future. Since the World Summit on Sustainable Development, also known as the “Rio + 10” follow up, the Rio goal of a global, sustainable development has been defined so that it goes beyond the mere maintenance of the ability of the ecological system to function. Much rather, the objective includes together with the environmental, also the social, ethical and economic dimensions and identifies human development as indispensable for addressing the basic needs of current and future generations. This leads to an interdisciplinary definition of sustainable development that brings together economic performance, social responsibility and environmental protection. Sustainable development problems and perspectives are not problems of the environment per se, but problems of people dealing with nature, with natural resources, and with social and economic development. In addressing sustainable development a great part of it concerns agriculture and rural people. Sustainable development requires an inclusive, holistic and lifelong learning process concerned with building and reinforcing a wide range of knowledge, skills and values and life styles that are key to achieve the Millennium Goals. Such approach needs to include rural people. This is why Education for Rural People is an important aspect of the Decade of Education for Sustainable Development.

CONCLUSIONS

The magnitude of the ERP endeavor indicates that the agenda cannot be addressed by any single organization or institution. On the contrary, the potential success of the ERP global initiative can be attributed to, among others:

- (i) the strong partnership developed between FAO and UNESCO including active participation of the field offices of both Organizations;
- (ii) new alliances and collaboration developed among Ministries of Agriculture, Ministries of Education, NGOs, research institutions and researchers in developing countries;
- (iii) the holistic approach linking normative and pilot field work of the partnership initiative;
- (iv) the strategic choice to focus the ERP programme on upstream policy and capacity building which ensures cost-effectiveness and a multiplier effect; and
- (v) political will to support national and international commitments.

This paper has indicated why ERP should be fully integrated into the strategies and plans of action to achieve the MDGs, the EFA goals as well as other important initiatives related to sustainable development and poverty reduction such as the Commission For Africa or the Sustainable Agriculture and Rural Development (SARD) Initiative. This is the reason for the advocacy and mobilization role of the ERP flagship partnership initiative. Ensuring and monitoring the progress of ERP would be thus a common responsibility.

This WGEFA could discuss the main actions through which the international community could support ERP through policy and work programmes. Examples such as the support given by FAO to Kosovo to formulate its National ERP strategy, the policy and field work of the Nelson Mandela Foundation in South Africa, or the engagement of the Confederación de Cafeteiros de Colombia, as well as of other civil society and international organizations ERP advocacy and field work, are good practices that can provide inspiration to the Working group on how to further foster ERP.

It is our expectation that the international community can turn the spotlight on ERP and work with national authorities that are committed to improving the lives of large numbers of rural men, women and children.

Key References

FAO and UNESCO 2003. *Education for Rural Development: towards new policy responses*. Rome and Paris. Also available in http://www.fao.org/sd/erp/ERPglobalstudy_en.htm

FAO and UNESCO 2005. *Des indicateurs pour la planification de l'éducation pour la population rurale*. Rome and Paris. Also available in <http://www.fao.org/sd/erp>

INRULED 2001. *Education for Rural Transformation, towards a policy framework*. Baoding.

FAO 2004. Education for Rural People and Food Security, in *The State of Food Insecurity in the World*. Rome: FAO. In : http://www.fao.org/documents/show_cdr.asp?url_file=/docrep/007/y5650e/y5650e00.htm

UNESCO 2004. Educating rural people: a low priority, in *Education Today*, n.9 April-June 2004 In: <http://portal.unesco.org/education>

Key Websites

The Education for Rural People web site: <http://www.fao.org/sd/erp> and within it the link to Publications: http://www.fao.org/sd/erp/ERPPublications_en.htm.

The UNESCO-DESD Website refers to ERP in http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27554&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

TROISIÈME PARTIE

DES PISTES...

ALTERNATIVE BASIC EDUCATION AMONG CHILDREN IN NEED OF SPECIAL PROTECTION

TERESITA L. SILVA

MSW¹, President, Executive Director, Childhope Asia, Philippines

Résumé

L'ONG Childhope exécute le programme Education dans les rues, un outil global d'éducation non-formelle qui s'adresse aux enfants vivant dans la rue dans six quartiers de Manille. Un assortiment de branches concernant les droits et la santé sont enseignées, ainsi que des savoir-faire pratiques et de l'alphabétisation. Aux Philippines, le Système d'Apprentissage Alternatif (ALS) est une option soutenue par l'Etat, destinée aux enfants souhaitant avoir une scolarité de base. De plus, Childhope gère un projet basé sur l'Education par les pairs, Travailleurs de Santé Juniors.

Zusammenfassung

Die NGO Childhope bringt das Programm Erziehung auf der Strasse zur Anwendung: ein umfassendes und informelles Erziehungsinstrumentarium, das sich in sechs Quartieren in Manila an Gassenkinder richtet. Eine Auslese von Disziplinen über Recht und Gesundheit kommt zum Unterricht, sowie praktische Anleitungen und Alphabetisierung. Auf den Philippinen stellt das System alternativen Unterrichts (ALS) eine vom Staat unterstützte Option dar, welche Kindern eine Grundschulung bietet. Darüber hinaus bietet Childhope ein Unterrichtsprojekt an, das auf der Erziehung durch Gleichaltrige basiert.

Resumen

La ONG Childhope ejecuta el programa Educación en las calles, un útil global de educación no formal que se dirige a los niños que viven en la calle en seis barrios de Manila. Se enseñan un conjunto de materias relativas a los derechos y a la salud así como experiencias prácticas y de alfabetización. En Filipinas, el Sistema de Aprendizaje Alternativo (ALS) es una opción apoyada por el Estado, destinada a los

¹ Also President/ Executive Director of Families and Children for Empowerment and Development

niños que desean tener una escolaridad de base. Además, Childhope gestiona un proyecto basado en la Educación por los pares, Jóvenes Trabajadores de la Salud.

Summary

The NGO Childhope is implementing Education on the Streets, a comprehensive non-formal education tool reaching out to children living on the streets in six Manila neighbourhoods. A range of legal and health topics are taught, along with life and literacy skills. In the Philippines, the Alternative Learning System or ALS, is an option, promoted by the State for children who wish to receive basic education. Childhope is moreover running a Junior Health Worker Project, based on peer education.

* * *

I am very honored to represent Childhope Asia at this seminar on Right to Education. It is indeed important to ask ourselves whether education is the solution to the problem of poverty or whether Education for All will remain an elusive goal for all nations who signed this agreement, including the Philippines, where there were almost 4'000'000 out-of-school children and youth (aged 6 to 15 years) as of school year 2003-04.

WHAT IS CHILDHOPE ASIA PHILIPPINES?

Childhope is a non-profit, non-government organization, established in 1989, whose principal purpose is to advocate and facilitate the development of policies and programs for the rights of children, particularly urban-poor and street children, not only in the Philippines but also, through its capacity-building seminars, in fourteen (14) other Asian countries. Its main direct service program is the Education on the Streets Program among Street Children in Metro Manila, which focuses on street children living on the streets with little or no contact at all with their families, but which also reaches out to children of street families. Childhope has two (2) other affiliate NGOs that collaborate on implementing advocacy against child abuse, as well as **preventive, developmental, protective, recovery, and rehabilitation** programs for abandoned or neglected children in the community, on the streets, and in a crisis intervention center.

WHO ARE THE STREET CHILDREN?

They are children, aged 5 to 18 years, who stay most of the time on the streets and in public places (at least four hours and above everyday) and who are engaged in varied types of activities such as earning a living, playing with friends and peers, and sleeping. A 2002 estimate puts the number of street children in the Philippines at 246'000, of which about seventy-five percent (75%) are working street children who go home to families and twenty-five percent (25%) live on the streets. Street children who live on the streets are generally male (67.7%), 10 to 15 years old, who have been physically or sexually abused at home or neglected, and whose parents are separated or whose families are dysfunctional. As a result, they do not go home to their families.

The largest group of street children belong to the 6 – 12 year-old age bracket (47%), closely followed by the 13 – 15 year-old group (31.5%).

Categories of Street Children

There are two (2) major categories of street children in the Philippines:

1. **Children on the street** – children who regularly work on the streets but still living with their families (75%) - including children of street families - some of whom still go to school half-day; and
2. **Completely neglected and abandoned children** (children of the street) – those living on the streets with irregular or no contact at all with their families (25%), and who have dropped out of school.

WHAT IS EDUCATION ON THE STREETS?

Also known as Street Education, this program utilizes Street Educators/ Counselors who conduct education sessions full-time on the streets – Tuesday to Saturday, for at least five (5) hours each day. They prepare case summaries and make phone calls for referral of children to partner agencies during their first 3 hours of work in the office. By late afternoon, they leave for the streets to conduct sessions among street children in their assigned areas. At present, there are twenty-eight (28) Street Educators working in fourteen (14) pairs (male-female) in six (6) cities of Metro Manila. In the streets, their main approach is to interact with the children's activities until they have gained the latter's trust. They then invite the children to participate in alternative education sessions whose topics are suited to the lifestyle of street children. These sessions include the following:

- The UN Convention on the Rights of the Child (UN CRC) and National Laws on Children
- Values Education and Spiritual Formation
- Protective Behavior against Child Sexual Abuse
- Para-legal Education
- Substance Abuse Prevention Education
- Primary Health Education
- Adolescent Sexuality and STI-HIV/AIDS
- Life Skills and Life Goal Planning
- Basic Literacy and Numeracy
- Gender Sensitivity and Reproductive Health

Recently, Childhope Asia formalized a partnership with the Department of Education, which trained our Street Educators on the Alternative Learning System (ALS). The street educators are registered as instructional managers/ facilitators and are now conducting twelve (12) basic literacy classes.

ALTERNATIVE BASIC EDUCATION FOR CHILDREN IN NEED OF SPECIAL PROTECTION

In the Philippine education system, two pathways of learning are available to school-age children: formal education and the alternative learning system (ALS). As provided for in the Philippine Constitution, enrollment in the formal school system is free and open to all Filipino children, from first to sixth grade in the elementary level, and from first to fourth year in the secondary level. However, although formal education is free, many families still cannot send their children to school due to one or all of the following reasons:

1. inability to pay for other school expenses like school uniform, required reading materials, school projects, field study trips, and other activities which require attendance by the students;
2. older children stay at home to help care for younger siblings, since parents are busy doing menial jobs like washing clothes for other people, selling in the market, driving tricycles, etc.
3. priority is given by parents to the male children in terms of receiving an education because of the belief that girls are groomed for married life and do not need to have a career.

ISSUES VIS-À-VIS ACHIEVEMENT OF EDUCATION FOR ALL BY 2015

In the EFA Global Monitoring Report for 2003/04, published by UNESCO-Bangkok, it is stated that most out-of-school children live in developing countries, especially in Sub-Sahara Africa and in South and West Asia. It is also alarming to note that fifty-seven percent (57%) of out-of-school children are girls.

The report also states that the promotion of the right to education is greatly affected by the following:

- Issues concerning the family, society, tradition/ culture, and child labor.

- Children in need of special protection, i.e. children in conflict with the law and involved in civil wars, children with HIV/AIDS or disabilities, children from rural remote areas or members of indigenous peoples
- Supply of schooling – costs, distance, numbers, hygiene
- School-based issues, i.e. safety, curriculum, teachers

From among the EFA Action Plans prepared by governments and submitted to UNESCO, the following issues/ challenges were identified²:

- Common issues:
 - limited resources: human, physical, financial
 - reaching the unreached: especially girls and women, rural farmers, minorities
 - capacity-building of personnel/ institutions
 - accessibility to cope with increased number of learners
- Gap between awareness and concrete actions – need for political and financial assistance
- Difficulty in assessing Non-formal Education programs due to diversities of learner, facilitator, content
- No standardization of quality of equivalency programs
- Inadequate data collection process and results
- Lack of long-term vision towards continuing education

In their desire to go to school and learn, many Filipino children resort to working on the streets to earn enough money to pay for their education. Children spend much time on the streets, sometimes running away from home altogether due to neglect and all forms of abuse at home.

The Alternative Learning System or ALS, therefore, is another option for children who wish to receive basic education, which is suited to their unique life situations but is equivalent to formal education in terms of learning goals, with recognition and accreditation from the **Department of Education-Bureau of Alternative Learning System (DepEd-BALS)**. A definition of some terms is in order before I proceed:

- **Alternative Learning System** – a parallel learning system that provides a viable alternative to the existing formal education institution. It

² From the presentation of Mr. Kiichi Oyasu, UNESCO-Bangkok Education Specialist, during the May 12 – 14 Regional Planning Meeting in Manila

encompasses both non-formal and informal sources of knowledge and skills:

- **non-formal education** – any organized, systematic educational activity carried outside the framework of the formal school system to provide selected types of learning to a segment of the population
- **informal education** – a lifelong process of learning by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes, and insights from daily experiences at home, at work, at play, and from life itself.
- **Basic Education** – education intended to meet basic learning needs, which lays the foundation on which subsequent learning can be based. It encompasses early childhood, elementary and high school education, as well as alternative learning systems for children, out-of-school youth, and adult learners, and includes education for those with special needs.

Fourteen (14) out of the twenty-eight (28) street educators of Childhope participated in two (2) training workshops conducted by officials and staff of the DepED-BALS in early 2005, and have since been registered as **Instructional Managers (IM)** for the **Basic Literacy Program (BLP)** now being implemented.

For this pilot phase, we have initially organized twelve (12) BLP classes for street-based children, with 10 – 15 learners per class, and two (2) classes for urban-poor community-based children. The learners are as young as 7 years old and as old as 18. The majority of learners are between the ages of 14 and 17 years. It is not surprising to see more boys (103 learners) than girls (42 learners), since about 70% of street children are male.

SCREENING AND PLACEMENT OF LEARNERS FOR BASIC LITERACY AND NFE A & E CLASSES

A screening and placement process is necessary to determine a child's entry-level vis-à-vis his reading, writing, and counting skills. Before this step, the potential learner attends an orientation session to know more about the learning program. If he decides to participate, he takes the screening test. It is also important for the IM to conduct an informal interview of the child during orientation to get some background information. Aside from this interview, the IM also makes use of screening/ placement instruments called **Assessment of Basic Literacy (ABL)** and **Functional Literacy Test (FLT)**, as well as the **Recognition of Prior Learning (RPL)** and the **Learner Self-assessment Forms**.

For the street children assisted by Childhope, the Street Educators or IMs administered both the ABL and the FLT. However, results showed that the street children's level of literacy belonged to the basic literacy level.

The ABL is divided into three (3) Grade levels: I, II, and III, each of which has Reading, Writing, and Counting Tests. The entry-level for each child is determined by the grade level of the test, which he was able to answer/ complete.

The community-based children and adolescents, on the other hand, took only the **FLT** since they had only recently dropped out of school and were functionally literate, i.e. could write their names, addresses, and some basic information about themselves. As in the ABL, the learner's test scores determine his grade level:

1. **Level 1** – mastery of basic literacy and numeracy skills. Learners can read and understand what they read at the level of simple comprehension;
2. **Level 2** – level of concrete operations. Learners can relate two relevant but separate pieces of information;
3. **Level 3** – transition period where learners are able to relate several separate pieces of information; and
4. **Level 4** – level of formal operations. Learners are able to recognize several relevant data into a single principle or rule and apply it to new situations.

These classes are conducted on the streets, in parks, parking lots or other more suitable venues in the community where the children-learners study their modules according to their level, with facilitation by their **IMs**. These modules are in the vernacular and were provided by the DepEd-BALS. Among the modules³ that the children choose to study are:

- Even Though You are Far Away (Family Values)
- Tiny Piece of Cloth, You are Important! (Nationalism)
- Healthy on the Outside but not Inside (Health)
- Self-learning Modules on Reading and Writing
- There is Still a Way (Health)
- Take Care of Your Health (Health)
- I am Me, Why is it So? (Values)
- I Remember it Now! (Geography)
- Your Rights are My Rights! (Human Rights)
- How Will I Be Without You? (The Five Senses)

³ Translated into English for purposes of this paper

- Wherever...Whenever (Philippine Culture and Tradition)
- Heroes of the Past and of the Present (History)
- Symbols of our Nation (Social Studies)
- We Can if We Want To (The Value of Education)

We can see from the variety of modules used that the children's interests cover a wide range of topics. After this basic literacy program, the children will take and hopefully pass the **Functional Literacy Test (FLT)** to move up to these next levels: **lower elementary, advanced elementary** or **secondary**.

Also conducting non-formal education (NFE) classes among urban-poor community-based children is Childhope's sister organization, Families and Children for Empowerment and Development (FCED). Three (3) NFE classes have been initially organized and held in the community, with a combined total of thirty-seven (37) learners from five (5) barangays⁴ assisted by the community-based programs of FCED. These learners are out-of-school youth (average age: 16.5 years) who dropped out of school primarily due to poverty, and secondly due to peer influence and the lure of playing computer/ video games.

Some of the methods used – participatory and experiential – are the Learning Experience Approach (LEA), Cooperative Learning Method, the Group Analysis and Processing Method, and the DOORS Method for phonetic pronunciation using sounds.

The following observations about the learners were shared by the IMs of both the BLP being implemented by the Street Education Program and the NFE Accreditation and Equivalency Program at FCED:

- Basic literacy learners do very well with vowels
- They experienced difficulty in the beginning due to long absence from formal school system
- Weakness: Mathematics, Science, and Spelling
- Eager and active to participate but still prone to teasing and bullying in class
- Learners enjoy the variety of topics in the modules
- The learners' self-esteem and self-image improved as observed by IM
- In the case of classes held in the community, parents and community leaders are very supportive. The leaders ensure the availability of a venue for the classes and gather the learners for their weekly classes

⁴ Smallest local government unit in the Philippines

- Most common reasons for absences in class: work, rescue operations, peer influence, sickness

BEST PRACTICES IN EDUCATION WITHIN THE REGION

In early 2004, Childhope Asia was commissioned by UNESCO-Bangkok to conduct a regional research on policies and programs that address the right of street children to education in four (4) countries. Indonesia, Nepal, Pakistan, and the Philippines conducted national research studies on the above theme and presented the results to Childhope for cross-country analysis. In summary, the regional research study came up with the following findings:

- Situation of street children: the factors that cause street children in all four (4) participating countries are similar and can be grouped according to immediate causes (factors that have to do with the family or the child); underlying causes (those that have to do with the community); and root causes (those that have to do with society).
- Street children consider themselves out-of-place in school, i.e. they enroll in government schools but they soon drop out for any or all of the following reasons: parents give them chores to do, girls stay at home while the boys go to school, too busy or tired to go to class.
- They react to the formal structure of classes, rigid schedule, expectations, and to the actions/ behaviors of teachers and classmates who tend to humiliate them in public. They revert to the freedom of street life and forget about school altogether. Fearing reprisal from their parents, they leave home and begin building a life on the streets.
- All four (4) governments say they will honor their commitment to EFA Goals and the Jomtien and Dakar Frameworks. They have produced Plans of Action, but not all plans have been sufficiently acted upon. In contrast, NGOs in these countries have taken the lead in coming up with education programs suited to the needs of street children and other children in need of special protection. All but one of the best practices in non-formal education featured in the regional research is by non-government organizations.

The best/ good practices in the four countries illustrate a range of informal activities and non-formal curricula that together make up an alternative learning system, i.e.:

- Involvement of the whole community and main stakeholders prior to setting up an NFE center;
- Use of life skills rather than rote learning;
- Complementation of NFE with training in vocational skills, rights, life skills, HIV/AIDS awareness and sensitization, basic health and hygiene classes, social and cultural activities, and development of community organization;
- Provision of other support services such as behavioral analysis and counseling;
- Collaboration with other social sector support services;
- Provision of income generation activities for parents so they can support their children for the children;
- Use of participatory methods (including research) that recognize the voices of children – in making rules and regulations; representation in interdisciplinary committee; involvement in selection interviews of staff; scheduling classes, breaks, interaction meetings; consultation about services, their needs and desires;
- Provision of options/ informed choices among the children for further support;
- No grading system of assessing learners and self-paced modular curriculum;
- Flexibility in teaching/ learning methodology;
- Organized system of consultation between learners and IMs;
- Opportunity for the children to be reintegrated into regular formal school;
- Integration of health/ nutrition service and livelihood skills training in education;
- Excellent partnership with the local government unit; and
- Literacy mapping proactively seeks out the youth in the community.

THE JUNIOR HEALTH WORKERS PROJECT

To address prevailing barriers to the provision and utilization of basic health services to and by street and urban-poor children, Childhope Asia has been training

about 150 older street and urban-poor children as Junior Health Workers (JHWs) to conduct non-formal education sessions on primary health and nutrition among other street and urban-poor children. To qualify for training as a JHW, a street boy or girl should meet the following criteria:

- 12 – 15 years of age
- with leadership skills
- can prepare simple reports
- may be street-based or community-based
- literate
- responsible
- talented
- patient
- can withstand difficult circumstances
- faithful/ committed to his/her job
- sensitive and caring for others
- does not appear to show favoritism
- must have attended alternative education sessions on value clarification, the UN CRC, substance abuse prevention, STD-HIV/AIDS, adolescent sexuality

The selected children then participate in a 4-day basic training program, which includes the following topics for orientation/ education sessions among the street children:

- Health and Illnesses
- Illnesses Common Among Street Children
- Levels of Health Care
- Personal Hygiene
- Respiratory System/ Acute Respiratory Infections
- Layers and Functions of the Skin/ Skin Diseases
- Parts and Functions of the Digestive System/ Common Gastro-intestinal Problems
- Objectives and Principles of Basic First-aid

When the JHWS have completed the 4-day basic training, they attend another series of training for 10 days, held twice a month, on the following topics for the corresponding number of days:

- Adolescent Sexuality and Reproductive Health – 2 days
- Sexually-transmissible Infections (STIs) – 2 days
- Protective Behavior against Child Sexual Abuse – 2 days
- Gender Sensitivity – one to 2 days
- Life Skills and Life Goal Planning – 2 days

After successfully completing the training program, the JHWs are given an orientation on their roles and functions. They are given identification cards and T-shirts with the JHW logo. The JHWs are expected to carry out the following:

- Help street educators to reach out and conduct **alternative education** sessions among other street children or urban-poor children.
- Perform active case finding.
- Administer first-aid and simple home remedies.
- Accompany children to different health agencies, for which they conduct systematic follow-up.
- Administer the Health Screening Tool (HST) among sick/ injured children/ adolescents prior to referral to health centers and hospitals.
- Assist children in taking their medication and encourage them to take medication as prescribed.
- Advocate against substance abuse and unprotected sexual activity.
- Visit health-related agencies to introduce themselves as JHWs and to familiarize themselves with health-care services.
- Inform children about health-care services and encourage their utilization.
- Attend monthly/ quarterly meetings as well as the General Assembly of JHWs.
- Upgrade knowledge by attending upgrading training sessions.

The JHW Annual Report for 2004 gives the following statistics on street and urban-poor children and adolescents assisted by the JHWs, vis-à-vis services:

- 813 participated in primary health care education sessions;
- 1,609 street and urban-poor children were given first-aid treatment;

- 45 street and urban-poor children were referred: 35 to public health centers; 6 to the University of the Philippines-Philippine General Hospital; 3 to the Ospital ng Maynila; and one (1) to a private clinic; and
- 155 were administered the Health Screening Tool.

Aside from this training, thirty percent (30%) of these JHWs attended a 15-day training program at the University of the Philippines-Philippine General Hospital-Emergency Medical Services (UP-PGH-EMS) includes:

- Review of the Concept of Health and Illnesses
- Review of the Roles and Functions of JHWs
- Basic Life Support System for Adults, Children, and Infants
- Patient Transport
- The proper way of documenting patients' cases

The child-to-child approach in non-formal education contributes to sustaining and promoting the project's effectiveness (such as the Junior Health Workers and Junior Advocates Programs).

Among the lessons learned from the project's pilot implementation in 2000:

1. If the project is to be successfully sustained, it must be implemented with the cooperation of other similar programs. Childhope coordinated with the local government health center staff and its sister NGO, Families and Children for Empowerment and Development, as well as with its other partner agencies.
2. It is likewise important to have a community structure to serve as support system for the children who have been trained as JHWs. An example would be the *Barangay* Councils for the Protection of Children in each *barangay* (village/ ward).
3. More urban poor out-of-school youth who live with their families in communities should be encouraged to become JHWs since they have more time available for this activity as compared to in-school children.
4. There should be close coordination with government *barangay* health workers to hasten information dissemination regarding the JHWs and their part in the community.
5. The JHWs should be provided transportation allowance when they conduct their own sessions or during fieldwork.

6. Advocacy regarding the project should also be conducted among the police and other law enforcers within the district to ensure proper recognition and protection of the JHWs, on the streets in particular.
7. Team-building and socialization activities among JHWs are needed to sustain the motivation and commitment of the JHWs.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

1. Governments should recognize the important roles that NGOs and INGOs are already playing in addressing the educational needs of street children in particular, and to facilitate the cooperation of local government units and national agencies in the mobilization of resources and community participation.

Since 1991, the Philippine Department of Social Welfare and Development has been coordinating with national government agencies, local government units, and NGOs for the implementation of a National Project for Street Children. The programs are undertaken by twenty-one (21) major city networks and coalitions, some of which have been active advocates on behalf of working and street children since the late '80s. Moreover, the Bureau of Alternative Learning Systems of the Department of Education effectively expanded its scope to include both informal and non-formal education. This strategy is directly aimed at advancing the goals of Education for All.

2. The reasons why children are not in school should be looked into when selecting the appropriate educational program and curriculum to respond to the children's needs.
3. For children on the streets who still go home to families or for community-based urban-poor children, the NFE program offered to them should be enhanced to also include some training for the parents, primarily on parental responsibility, as well as technical and financial support for livelihood projects.
4. Lastly, in our 18 years of experience in working with street and urban-poor children, we have come to accept the fact that not all out-of-school children want to go back to formal school for different reasons. This is why an alternative learning system, which is more flexible and more directly related to life skills education, should be made available to them so they can still receive education and be given the chance to rise from poverty.

CPA – SER : EDUCATION DE QUALITÉ POUR TOUS

JULIANE CORBOZ ET JOSY MARTI

Présidente du Comité Coopération Pédagogique en Afrique (CPA), Suisse

Vice-présidente du Comité Coopération Pédagogique en Afrique, Suisse

Résumé

Les syndicats d'enseignants africains se sont formés pendant les luttes pour l'indépendance de leurs pays, et de cette époque datent également leurs contacts avec le SER. Ce dernier constate que les défis concernant l'Éducation pour tous sont une des principales préoccupations des syndicats avec lesquels il coopère en Afrique francophone : en effet, peu de jeunes ont le bagage minimum requis, ce qui pose également un problème de recrutement des futurs enseignants. La coopération pédagogique poursuit donc les objectifs suivants : animation de stages en partenariat avec les ONG, associations professionnelles, de parents, et les ministères; partage des compétences Suisse-Afrique; formation de formateurs, production de matériel didactique local dans un but d'autonomie; mise en place de suivi et d'évaluation de projets.

Zusammenfassung

Die Vereinigungen afrikanischer Lehrer sind in den Jahren des Unabhängigkeitskampfes ihrer Länder entstanden. Aus dieser Zeit stammen auch ihre Bande mit dem Westschweizer Lehrerverband (SER = Syndicat des Enseignants Romands). Dieser stellt fest, dass die Herausforderungen in Sachen Erziehung für alle eines der Hauptanliegen der Vereinigungen bildet, mit denen er in Französischafrika zu tun hat. Tatsächlich haben nur die allerwenigsten einen minimalen Schulrucksack, was gleichzeitig die Schwierigkeit, Unterrichtskräfte aus eigenen Reihen zu rekrutieren, aufzeigt. Die pädagogische Zusammenarbeit peilt folgende Ziele an: Veranstalten von Praktikas in Zusammenarbeit mit NGOs, Berufsverbänden, Eltern und Ministerien, Aufteilung der Kompetenzen Afrika-Schweiz, Ausbildung des Ausbildungspersonals, Herstellen von ortsbezogenem Unterrichtsmaterial, Projektsbegleitung und Evaluation.

Resumen

Los sindicatos de enseñantes africanos se han formado durante las luchas por la independencia de su país, y de esta época datan igualmente sus contactos con el

SER. Este último constata que los desafíos que atañen la Educación para todos son una de las principales preocupaciones de los sindicatos con los que coopera en África francófona: En efecto, pocos jóvenes tienen el bagaje mínimo requerido, lo que plantea igualmente un problema de reclutamiento de futuros enseñantes. La cooperación pedagógica persigue en consecuencia los siguientes objetivos: animación de prácticas en colaboración con las ONG, asociaciones profesionales, de padres, y de los ministerios; reparto de competencias Suiza-Africa, formación de formadores, producción de material didáctico local con el objetivo de autonomía, puesta en marcha de seguimiento y de evaluación de proyectos.

Summary

Teachers Unions in Africa aroused during the independency struggles of the various countries, and contacts with the Swiss Teacher Union also date back to that period. The Swiss Teacher Union observes that Education for All challenges rank among the most important facing its fellow associations in French-speaking Africa. Few young people indeed have the basic education, which poses a teacher recruiting problem. The pedagogical cooperation pursues the following objectives: internship animation in partnership with NGOs, workers' and parents' unions, and ministries. On the other hand, competence sharing between Switzerland and Africa, teachers training, production of local didactic tools, follow-up and evaluation of projects.

* * *

PREAMBULE

Tout le monde s'accorde à dire qu'en Afrique francophone, l'enseignement de base a atteint un seuil qui rend tout développement problématique. Comme de nombreuses organisations qui travaillent en Afrique, dont la DDC, nous constatons que les enseignants qui ont une formation de base suffisante pour prendre en main la formation de leurs collègues ont tous plus de 40 ans. Des programmes mal adaptés aux réalités locales, calqués sur ceux qui ont été imposés par les anciennes colonies, le désintérêt des différents gouvernements pour ce secteur non rentable (mais pouvant par contre générer la contestation des gens instruits envers la dictature) et enfin les plans de redressement structurel imposés par la Banque Mondiale et le FMI ont réduit la formation de base à néant.

Pourtant l'Afrique renferme des forces positives, foisonne d'initiatives de la société civile qui cherche et trouve des solutions destinées à sortir la population de son isolement et à lui permettre d'accéder à une vie décente.

L'aide internationale propose des formations professionnelles, un accès à l'informatique, la possibilité de poursuivre des études supérieures. Mais le gros écueil auquel chacun est confronté, c'est le manque de formation de base la plus élémentaire. Peu de jeunes gens et de jeunes filles en âge d'entreprendre une formation professionnelle ont le bagage minimum requis.

Le **SER**, par l'intermédiaire de **CPA**, a pu constater que les défis concernant l'Education pour tous sont une des principales préoccupations des syndicats avec lesquels il coopère en Afrique francophone. Les stages de formation continue organisés durant les vacances d'été avec nos partenaires africains sont destinés à des enseignants titulaires de classes mais sans formation professionnelle. Ces collègues sont confrontés à des classes pléthoriques et leur seul outil de travail est le tableau noir.

Les stages s'étalent sur une période de trois ans, au cours desquels on privilégie l'apprentissage par la pratique et les méthodes actives, la conception et la fabrication de matériel didactique reproductible avec les moyens locaux. Un quatrième module est destiné aux enseignants qui deviendront les formateurs capables d'animer des stages de manière autonome.

Sur le terrain depuis 1965 dans différents pays d'Afrique, CPA anime des stages de formation continue en partenariat avec **les syndicats d'enseignants** africains. Nos collègues sur le terrain vivent dans des conditions extrêmement dures et apprécient de ne pas être abandonnés de tous.

Historiquement, les syndicats d'enseignants se sont constitués à partir d'hommes et de femmes ayant milité et combattu pour obtenir l'indépendance de leurs pays respectifs. Ils ont ensuite poursuivi leur combat pour faire respecter les lois du travail et les travailleurs eux-mêmes. Le début de notre collaboration date de

cette époque-là. Encore aujourd'hui, les syndicats touchent un grand nombre d'enseignants disséminés dans tout le pays et même si de nombreux enseignants ont perdu confiance parce qu'ils espèrent un changement qui tarde à venir, ils répondent présents dès qu'ils savent qu'un stage de formation pédagogique est mis sur pied quelque part. Et les stages sont ouverts à tous les enseignants, sans tenir compte de l'appartenance syndicale

Membre de l'IE, neutre du point de vue politique et confessionnel, conformément à ses statuts, **LE SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS (SER)** travaille au développement de la cohésion et de la solidarité entre les enseignantes et les enseignants, au plan national et international. Son action s'oriente vers un renforcement des relations Nord-Sud et Sud-Sud. A cette fin, tous les adhérents du SER, membres des associations cantonales, réservent une part de leur cotisation annuelle pour la cause du développement et de la coopération.

Par l'intermédiaire de CPA, le SER a pu constater que les défis concernant l'Education pour tous sont une des principales préoccupations des syndicats avec lesquels il coopère en Afrique francophone.

Avec ses partenaires, il établit des liens avec le Ministère de l'éducation nationale des pays concernés et cherche à l'associer à ses actions. La coopération des enseignants romands travaille en adéquation avec les programmes locaux et collabore avec les Services nationaux de formation.

BUTS DE LA COOPÉRATION PÉDAGOGIQUE EN AFRIQUE CPA

1. Animer des stages de formation pédagogique en partenariat avec les ONGs reconnues, les associations professionnelles d'enseignants, les associations de parents d'élèves et les ministères de l'Education, notamment;
2. Partager les compétences entre enseignants africains et suisses;
3. Privilégier l'apprentissage par la pratique et les méthodes actives;
4. Former des formateurs d'enseignants;
5. Apprendre à fabriquer et à utiliser du matériel didactique avec les moyens locaux;
6. Développer les instruments permettant de réaliser le suivi et l'évaluation des projets.
7. Collaborer avec les enseignants africains à offrir une école mieux adaptée au milieu et qui permette ainsi un développement harmonieux des élèves.

Dans tous les cas, les activités doivent avoir un but communautaire et servir l'intérêt public. Elles ne doivent en aucun cas poursuivre un but lucratif.

2005 marque la fin d'un programme triennal débouchant sur de nouvelles volées de formateurs au Mali et au Congo RDC, avec un accent particulier mis sur l'échange de formateurs africains : RDC – Togo, Mali - RDC, Togo - Mali et Togo - Bénin

Le travail de CPA est basé sur les textes suivants : la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, les statuts du SER et son code de déontologie.

CRECIENDO : OFFRIR UN ESPACE ÉDUCATIF...

THÉRÈSE PITTET RUEDA

Pédagogue, Fondatrice de Creciendo, Tarija, Bolivie,

Résumé

L'école Creciendo à Tarija (Bolivie) est née et s'est développée suite à une succession de demandes d'appui et d'initiatives, dans la mouvance de différentes réformes nationales de l'Éducation, et grâce en partie au bénévolat. Tout a commencé par un accueil extra-scolaire, puis en raison du nombre important d'enfants non-scolarisés l'ouverture d'une école s'est imposée pour l'année scolaire 2000. Les résultats ont été très probants : en plus d'instruire tous les niveaux primaires, Creciendo compte maintenant comme succès à son actif le suivi psycho-social des élèves, l'éducation des parents, etc...

Zusammenfassung

Die Schule Creciendo in Tarija (Bolivien) ist aus einer Reihe von Gesuchen um Unterstützung und Initiativen in der Bewegung von nationalen Schulreformen, zum Teil dank dem Mitwirken von Freiwilligen, entstanden. Alles begann mit der Aufnahme von nicht eingeschulter Kindern, und schliesslich wurde angesichts des Andrangs im Schuljahr 2000 eine Schule eröffnet. Die Ergebnisse sind ermutigend: nebst Unterricht in sämtlichen Primarstufen zählt Creciendo heute die psychosoziale Betreuung von Schülern und die Erziehung von Eltern zu ihren Aktiven.

Resumen

La escuela Creciendo en Tarija (Bolivia) nace y se desarrolla después de una sucesión de peticiones de apoyo y de iniciativas, bajo la influencia de diferentes reformas nacionales de la Educación y gracias en parte a la benevolencia. Todo empezó por una acogida extra-escolar y después, a razón del importante número de niños no escolarizados, se impuso la apertura de una escuela para el año escolar 2000. Los resultados han sido fuertemente probados: además de instruir a todos los niveles de primaria, Creciendo cuenta también como resultado en su activo con el seguimiento psico-social de los alumnos, la educación de los padres, etc...

Summary

The Creciendo school of Tarija, Bolivia, was set up and developed due to successive requests for support and initiatives, in the momentum of national Education reforms in the country. Volunteer work is an important part of it as well. It all started with a day-care centre, which revealed the vast number of out-of-school children and led to the opening of a school in 2000. The results are very satisfactory: all primary levels are being taught at the school, with other success stories: psychosocial counselling, parents education, ...

* * *

Cette petite école naît de toute une succession de demandes d'appui faites par des femmes qui sont chargées de l'éducation de leurs enfants et d'assurer la subsistance de la famille.

Mon travail avec le PEM, Programme Ecole Multigrade, qui consistait en une pré-reforme éducative, de 1992-95, m'a permis de connaître la réalité des écoles de la campagne du Département de Tarija et peu à peu celle de la ville de Tarija et de voir les causes de tant de marginalité scolaire. Avec l'introduction de la Réforme Educative en 1995, mon travail a continué avec les garderies pour les 0-6 ans. Un service qui permet à beaucoup de femmes qui travaillent, de pouvoir confier leurs enfants dès 6 heures du matin jusque vers 19 heures. Mais le problème était que les enfants de 6 ans qui vont à l'école, sont encore trop petits pour assumer la responsabilité de se lever, se préparer pour l'école sans aide, cuisiner ou réchauffer leur repas seul, etc. Les retards, les devoirs pas ou mal faits font que ces enfants préfèrent ne plus participer en classe pour éviter les remontrances des professeurs et ainsi commence la vie dans la rue.

La réponse à ces demandes fut la création des Centres d'Appui Pédagogique (CAP) où les enfants vont la demi-journée qu'ils ne vont pas à l'école et reçoivent un appui pour faire leurs devoirs scolaires et une alimentation en deux temps : petit déjeuner et repas de midi ou repas de midi et goûter. Leur financement est un partenariat entre les quartiers qui mettent à disposition le local, la Préfecture qui donne des bourses alimentaires et pour ma part je m'occupe de la formation des éducateurs. Un des CAP's fut ouvert dans la maison de Maria, une religieuse italienne qui vit en Bolivie depuis 40 ans. Après deux ans de fonctionnement nous avons remarqué que, dans la zone, il y avait beaucoup d'enfants qui n'avaient pas la possibilité d'aller à l'école car trop pauvres, pressentant quelques difficultés d'apprentissage, etc. Notre rêve était donc de créer une petite école pour eux.

Pour recevoir les autorisations pour fonctionner comme école reconnue par l'Etat Bolivien, nous devions, dans un premier temps, nous constituer en annexe d'une école de la zone. L'école la plus proche a refusé car elle essaie de se « débarrasser » des enfants pauvres et ainsi se vanter d'être une école fréquentée uniquement par des enfants de professionnels. Une deuxième nous a accepté comme annexe, avec la condition de nous donner le 50% de nos futurs élèves, choisissant dans chaque cours les élèves les plus « impossibles ». Ce que nous avons accepté. Pour le financement nous avons l'aval de SKF, la responsable nous assurait l'appui financier pour les 5 premières années. Mais par mail elle nous communique qu'après réflexion cette école serait trop belle pour des enfants pauvres... notre réponse a été : ces enfants méritent le meilleur... Ce commentaire a suscité la réaction de deux jeunes qui faisaient un volontariat, elles nous ont offert de chercher des parrains pour chaque enfant, qui accepteraient l'engagement de payer 100 \$ par an pour leur

filieul. Avec cette base financière nous avons commencé à engager le personnel pour l'année scolaire 2000.

C'est à l'ouverture des inscriptions que nous avons vraiment mesuré l'ampleur de la marginalisation scolaire dans la ville de Tarija.

Des mamans avec 4, 5 enfants en âge de scolarité sans possibilité de s'intégrer dans le système scolaire car trop pauvres, avec des problèmes d'apprentissage, ou simplement trop grands pour s'inscrire à l'école (les parents laissant passer les années espérant une meilleure situation financière ou immigrant chaque 3 - 4 mois pour la récolte de différents produits, dans différentes régions climatiques, donc sans possibilité de scolariser les enfants).

Nous avons commencé avec deux classes de première primaire. Cinquante enfants, une classe avec des enfants de 6 à 8 ans et une autre classe avec des 9 - 12 ans. Dans un premier temps nous avons travaillé surtout sur les espaces, les temps : jouer, participer, écouter... et sur le corps : Tai chi, exercices kinésiologiques, sport, balades, bains dans la rivière... pour apprendre avec eux à utiliser l'énergie... Puis nous avons « attaqué » la lecture-écriture, une aventure vers la décodification des messages écrits. Un groupe a démontré une incroyable capacité à apprendre. Nous avons dû modifier toute notre programmation. Une classe de deuxième est née. Nous sommes ainsi devenus une école de mise à niveau. La majorité des élèves ont effectué le programme de deux années scolaires en une. En trois ans ils étaient prêts pour l'école secondaire. Il fallait juste leur donner un espace pour apprendre. D'autres ont suivi un programme « normal » et ont acquis des compétences à leur rythme.

Un grand avantage de notre petite école est de recevoir des volontaires pour quelques mois, même quelques années. Des jeunes professionnels qui nous offrent le meilleur de leur expérience ou de leur passion. Ainsi nous pouvons diversifier notre offre, l'adapter le plus possible aux besoins de chaque enfant. Travail en groupe, en individuel sont possibles.

Pour une autogestion graduelle de l'école, ayant un projet qui fonctionne, nous avons commencé les contrats avec le Ministère de l'Education pour qu'il prenne en charge les salaires des professeurs (chargé de classe), avec la partie sociale de la Préfecture pour l'obtention de bourses alimentaires, vu que les enfants sont à l'école de 8h à 16h, recevant déjeuner, dîner et goûter.

Nous avons été très vite à l'étroit. Le prêtre de la paroisse, nous a proposé une chapelle dans le quartier voisin. En fait cela était une grande salle, une spacieuse sacristie, un appartement 3 pièces et un terrain de sport. Et par chance un terrain vague attenant. Après avoir mis en règle les papiers, nous avons reçu ce terrain en usufruit pour 40 ans. Nous avons donc tout l'espace nécessaire pour construire notre école, car chaque jour venaient des mamans demandant d'inscrire leur enfant, il fallait plus de place.

Lors d'un voyage en Suisse, un ami m'a parlé d'un chœur d'hommes qui a beaucoup de succès, ils seraient peut-être intéressés à faire un voyage humanitaire. Ce qui fut fait... et notre école est maintenant construite : nous avons des classes depuis l'école infantine et toute l'école primaire. Maintenant 174 enfants sont inscrits.

Chaque année un groupe de 15 à 18 élèves terminent l'école primaire et continuent leurs études dans un collège voisin. Dans deux cas, les jeunes ados ont décidé qu'ils étaient prêts à commencer à travailler. L'un d'eux est devenu aide maçon et l'autre vendeur dans une foire. Tous deux sont très fiers de vouloir appliquer ce qu'ils ont appris en mathématique.

Dans deux autres cas nous avons découvert que les élèves étaient des travailleurs dans des familles autres que la leur. Etant inscrit par leur « maître », se faisant passer comme des bienfaiteurs qui font étudier des pauvres petits enfants de la campagne... en fait ils étaient des « bons à tout faire » de leur maison, manquant constamment l'école pour des raisons de travail. Ces deux enfants ont rejoint leur famille, car tel était leur désir. Et les familles qui perdaient leur employé gratuit, nous accusent de « réveiller » les enfants à leurs droits.

Un autre axe est la relation avec les parents d'élèves. Comme notre école s'appelle « Creciendo », ce qui signifie « Grandissant », nous avons proposé aux parents de travailler les mêmes thèmes abordés en classe avec leurs enfants. Les réunions de parents sont devenues des rencontres de formation, pour que nous aussi les adultes, nous grandissions. Ecologie, médecine naturelle, culture des bonnes relations... ont créés des débats très intéressants. Ce qui a débouché sur une formation professionnelle pour les mamans, reconnues par le Ministère de l'Education. Elles se forment comme éducatrices de garderies ou comme employées de maison. Cette formation leur permet d'exiger un meilleur salaire et surtout de fortifier leur estime de soi. Nous avons essayé de mettre en place des unités productives comme: artisan, buanderie avec les mamans pour leur offrir un travail et un salaire plus dignes, sans succès car elles ont besoin d'argent immédiatement pour la nourriture du jour. Elles « préfèrent » donc aller laver du linge dans les maisons des gens plus aisés et recevoir de quoi acheter quelques vivres pour le jour même.

Notre projet est maintenant de créer un réseau d'échange de savoirs réciproques. Pour ainsi valoriser les savoirs de chacun/e, recréer un tissu social avec des relations interpersonnelles constructives et mettre à disposition de toutes et tous ce grand potentiel de connaissances peu connu.

Nous sommes en constante recherche pour offrir un espace de vie et éducatif aux enfants de Creciendo. Avec la certitude qu'ils méritent le mieux et que l'éducation joue un rôle déterminant dans leur vie... car un enfant privé d'école est privé d'une grande part de son enfance.

EQUALIZATION OF THE START POSITION OF THE ROM AND OTHER CHILDREN AT ENROLLING IN A SCHOOL

DRAGANA DINIC

Sociologist, Association "Staze-Paths", Serbia

Résumé

En raison d'un accès limité à l'éducation formelle, les Roms de Serbie ont peu de perspectives d'emploi, et par conséquent ont souvent des revenus en-dessous du minimum vital. Un statut de marginalisés remontant à des siècles est resté inchangé, même suite à la démocratisation et à l'unification de l'Europe. Bien que les estimations de la population Rom varient entre 100'000 et 400'000 selon les sources, il est certain que 25% d'entre eux ont moins de 25 ans. Lors de l'entrée à l'école, les enfants Roms sont mal vus des autres enfants, de plus, rien dans leur culture ne les a préparés au rôle social d'élève. Le système éducatif, quant à lui, ignore complètement leurs besoins et leurs habitudes, ce qui s'ajoute à des préjugés négatifs de la part du corps enseignant. La proportion d'abandon scolaire et de placement en école spéciale est donc très haute. Les besoins urgents sont les suivants : établir des programmes intensifs d'instruction et de rattrapage pour les enfants et leurs parents, et construire un modèle de partenariat éducatif qui inclue les enfants, les parents, les ONGs, les communautés et les employeurs. La fin de l'exposé présente une série de mesures en faveur des enfants Roms mises sur pied en Serbie par l'ONG PRALIPE depuis 2001.

Zusammenfassung

Da der Zugang zur Schulausbildung für die Roma in Serbien eingeschränkt ist, haben sie nur wenig Aussicht auf eine Anstellung. Daher liegen ihre Einkünfte meist unter dem Existenzminimum. Seit Jahrhunderten fristen sie ein Dasein am Rande der Gesellschaft, ungeachtet der Demokratisierung und Vereinheitlichung Europas. Die Gesamtzahl der Roma wird auf 100'000 bis 400'000 geschätzt; als sicher kann jedoch gelten, dass ein Viertel unter ihnen weniger als 25 Jahre alt ist. Bei ihrem Schuleintritt werden sie von den andern Kindern verachtet. Dazu kommt, dass sie durch ihre Lebenskultur nicht auf die Rolle als Schüler vorbereitet sind. Das

Schulsystem übersieht gänzlich ihre Bedürfnisse und Gewohnheiten. Dazu kommen noch die negativen Vorurteile der Lehrerschaft. Der Anteil von Schulverweigerungen und Übertritten in Spezialklassen ist entsprechend hoch. Die dringlichen Bedürfnisse sind folgende: intensive Unterrichts- und Nachholprogramme für Kinder und Eltern entwickeln und ein Modell der Erziehungspartnerschaft aufbauen, das Kinder, Eltern, NGOs, die Gemeinschaften und Arbeitgeber miteinschließt. Zum Schluss werden eine Serie von Massnahmen vorgestellt, welche zu Gunsten von Roma Kindern von der NGO PRALIPE seit 2001 in Serbien verwirklicht werden.

Resumen

Por razón de un acceso limitado a la educación formal, los Roms de Serbia tienen pocas perspectivas de empleo, y en consecuencia tienen unas rentas por debajo del mínimo vital. Un estatuto de marginados que remonta a siglos y que se sigue manteniendo inalterado, aún después de la democratización y la unificación de Europa. Aunque las estimaciones de la población Rom varían entre 100'000 y 400'000 según las fuentes, es cierto que 25% de ellos tienen menos de 25 años. Cuando entran en la escuela, los niños Roms están mal vistos por los otros niños, además de que nada en su cultura les ha preparado para el papel social de alumno. En cuanto al sistema educativo, este ignora completamente sus necesidades y costumbres, lo que añade prejuicios negativos por parte del cuerpo docente. La proporción de abandono escolar y de emplazamiento en escuelas especiales es en consecuencia muy alto. Las necesidades urgentes son las siguientes: establecer programas intensivos de instrucción y repaso para los niños y sus padres, y construir un modelo de asociación educativa que incluya a los niños, a los padres, las ONGs, las comunidades y los patronos. El final de la exposición presenta una serie de medidas a favor de los niños Roms emprendidas en Serbia por la ONG PRALIPE desde 2001.

Summary

Due to restricted access to formal qualification, Roms in Serbia face obstacles to get employed, and end up under the minimum living wage. Age-long marginalized status of the Roms has stayed unchanged in spite of democratization and unification of Europe. Estimates about the Roms population in Serbia vary (100'000 to 400'000), nevertheless it is stated that half of them are under 25 years. When starting school, Rom children face hostile attitudes from other children, lack preparation for the social role of pupil. Moreover, the system is unaware of their needs and customs, and they suffer prejudices from teachers. The result is a high rate of school drop-out and of orientation to special school.

Urgent needs are: to establish intensive education and catch-up programmes for children and parents, and make a model of partnership in the field of education, including children, parents, NGOs, communities and employers. The conclusion of the essay is the range of measures for Rom children implemented by the NGO PRALIPE in Serbia since 2001.

* * *

INTRODUCTION

“In the fate of the Roma, all injustices and all evils of the whole world are written and said”.

These are the words of Dusan Kanazir, President of the Serbian Academy of Science and Arts, said at the opening of the scientific conference on Roma in 1992. The question must be asked: why are Roma sentenced to suffer for centuries? And why do wealthy civilized societies not support this tormented people?

The fact itself, that the longevity of the Roma is 30 to 40 years, while that in the modern world is 70 years and over, is a sufficient reason to appeal to all countries, and especially wealthy countries, to help and support the Roma.

The Roma came to Europe from India in several mass waves in the 14th and 15th Centuries¹. They settled in the Balkan peninsula during the Turkish invasion, the most massive and stable Roma settlement.



The Roma are one of the most numerous and the most spread ethnic minorities in the world. It is estimated that there are about 60 million Roma in the world, and between 25 and 30 millions in Europe². 500'000 to 800'000 of them lived in the former Yugoslavia. Exact numbers are hard to find, due to their assimilation, mimicry, mixed marriages and mobility.

While the meaning of the term “Roma” is “a human”, the term “Gypsy”, has a pejorative meaning, and means “untouchables”³. In Serbia, there are more than 50 different names for the Roma. Some of them are connected with their activities, e. g. “spindles” (spindle makers), “bear keepers”, “hoofers”, “troughs” (trough makers), and similar. These terms themselves express the life stories and status of the Roma.

Due to their peculiar mentality, but also due to existing prejudices connected with them, the Roma are not sufficiently accepted in society, they are in some cases even marginalized and excluded. In spite of humanization, democratization and unification in Europe, the status of the Roma has stayed almost unchanged. The First Congress of the Roma was held in London on April 8th 1971. The Congress

¹ According to the opinion of Mrs Alexandra Mitrovic, professor of the Faculty of Sciences in Belgrade, and the member of the Expert group for the Law on ethnic minorities, it has been established on the base of some linguistic characteristics.

² The data of the Fund for Development of Democracy in the World are different. According to these data there are between 8 and 14 millions of them. In England there are 80'000 to 100'000, in Portugal less than 100'000, in France 200'000 to 300'000, in Italy 85'000 to 120'000, in Greece less than 200'000, in Germany about 120'000, in Sweden 15'000 to 20'000...

³ In Great Britain, they are called Gypsies, in France Gitanes, in Spain Gitanos, in Greece Athiganos/Atciganienen...

decided on the flag, official anthem (“Djelem, Djelem”) and official language of the Roma (language of the Lovar Roms).



The Flag of the Roma

THE ROMA IN SERBIA AND MONTENEGRO

With the adoption of the Federal Law on Protection of Rights and Freedom of Ethnic Minorities⁴ from (2002), the Roma got the status of ethnic minorities in Serbia and Montenegro. According to the 2002 census, 19 ethnic minorities lived on

Ethnic structure in Serbia:

| Ethnicity | Census 1991 | | Census 2002 | |
|----------------------|---------------|------------|----------------|------------|
| | Number | % | Number | % |
| Total | 7.576.837 | 100 | 7.498.001 | 100 |
| Serbs | 6.062.752 | 80,0 | 6.212.838 | 82,9 |
| Montenegrins | 117.763 | 1,6 | 69.049 | 0,9 |
| Yugoslavs | 312.600 | 4,1 | 80.721 | 1,1 |
| Albanians | 73.207 | 1,0 | 61.647 | 0,8 |
| Bosniacs and Moslems | 176.415 | 2,3 | 155.590 | 2,1 |
| Bosniacs | - | - | 136.087 | 1,8 |
| Moslems | 176.415 | 2,3 | 19.503 | 0,3 |
| Bulgarians | 26.418 | 0,3 | 20.497 | 0,3 |
| Bunjevs | 21.236 | 0,3 | 20.012 | 0,3 |
| Vlachs | 15.675 | 0,2 | 40.054 | 0,5 |
| Gorans | - | - | 4.581 | 0,1 |
| Hungarians | 337.479 | 4,5 | 293.299 | 3,9 |
| Macedonians | 44.034 | 0,6 | 25.847 | 0,3 |
| Germans | 4.745 | 0,1 | 3.901 | 0,1 |
| Roms | 91.075 | 1,2 | 108.193 | 1,4 |
| Romanians | 37.818 | 0,5 | 34.576 | 0,5 |
| Russins | 17.795 | 0,2 | 15.905 | 0,2 |
| Slovacs | 65.363 | 0,9 | 59.021 | 0,8 |
| Slovenians | 7.811 | 0,1 | 5.104 | 0,1 |
| Croats | 94.245 | 1,2 | 70.602 | 0,9 |
| Checs | 2.674 | 0,0 | 2.211 | 0,0 |
| Other | 18.712 | 0,2 | 19.653 | 0,3 |
| Undeclared/undecided | 9.988 | 0,1 | 107.732 | 1,4 |
| Regional belonging | 4.706 | 0,1 | 11.485 | 0,2 |
| Unknown | 34.326 | 0,5 | 75.483 | 1,0 |

The source: The Demograph survey no. 18/2004

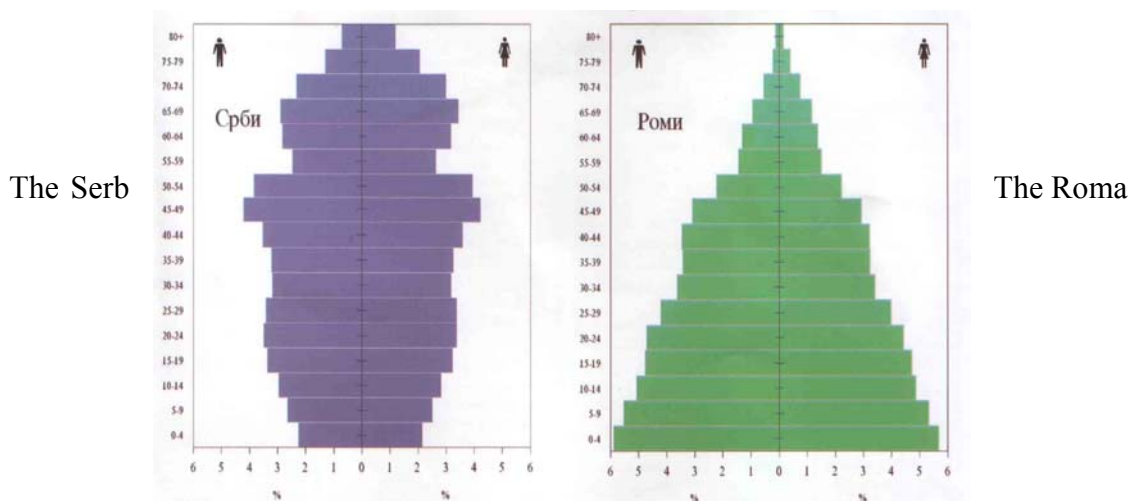
⁴ positively estimated by the Council of Europe

the territory of Serbia (excluding Kosovo and Metohia), amounting to a population of about one million. Among them, there were 108'193 Roma (11,65%), however, according to the estimations of some experts, there were in reality much more of them. UNDP estimated that there were more than 400'000 Roma in Serbia. According to official statistics, there are between 650'000 and 750'000 Roma on the whole territory of Serbia and Montenegro. This data seems to be more realistic, having in mind that the Roma often declared themselves as belonging to the majority population (as the Serb or the Albanian).

The Roma make up 1,4% of the total population of Serbia. They are fifth on the list of ethnic minorities. It is clear from the table that Serbia is one of the most heterogenous countries in Europe.

The issue of demography of the Roma is a special one. Namely, while the average age of the other ethnic communities is increasing⁵ the Roma are youngest : 27,5 years. More than a half of the Roma population is younger than 25. Conversely, those aged more than 65 are 4,3%, for near 30% among Serbs. The Roma girls marry very young and have an average of 2-3 children, so that this ethnic community is permanently increasing.

The age pyramids according to the 2002 census:



STATUS OF THE ROMA IN SERBIA

Regardless of the country where they live, the status of the Roma is always similar: they are poor, uneducated, unemployed, separated and on different ways discriminated. Only unattractive and poor paid jobs are reserved for them, as street cleansing, grave digging, and similar. And how can it be different, when they are unschooled?

⁵ Average age of the Serb is 40,5, the Sloven 54,9, the German 53,0, the Bulgar 48,5, the Croat 47,5, the Vlach 47,3 etc.

Professions of the Roma



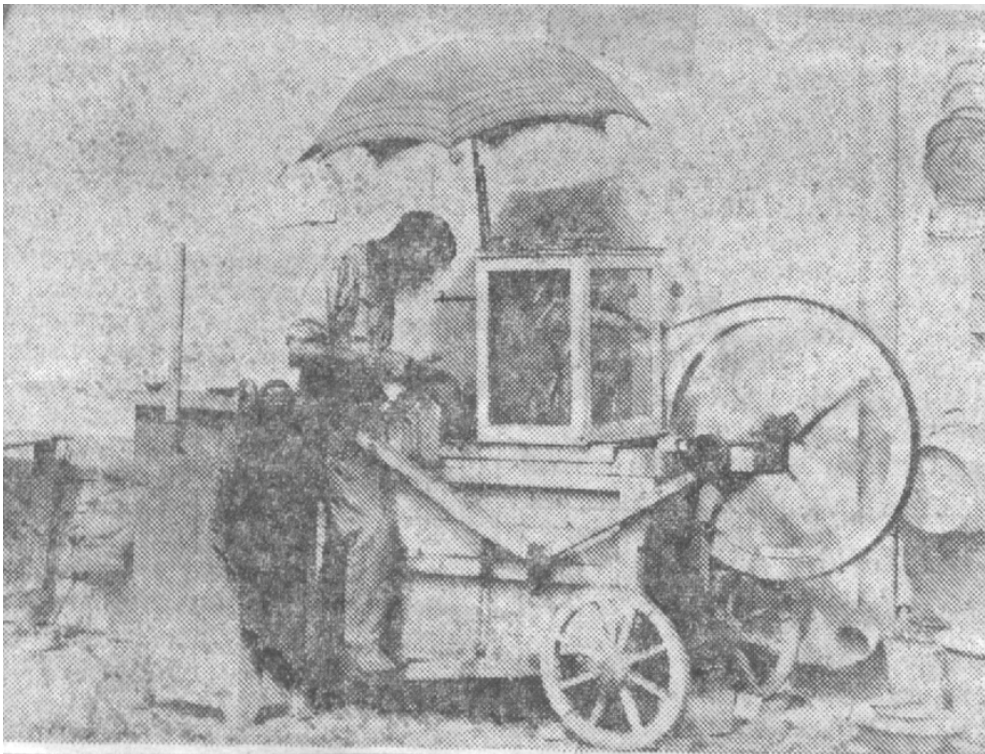
Bear keepers



Newspapers salers



Bricklayers



The street masters repairing umbrellas



Street knife sharpeners



Weavers



Cook and waiters

Data from the 2002 census are the best illustration of Roma's status in Serbia. Within the Roma population, there are only 32,78% active, 54,51% maintained, and only 4,59% retired. On the list of 29 ethnic communities who live in Serbia, the Roma are on the third place according to unemployment in the potentially active population. The rate of their unemployment is four times higher than that of the major population. During the last ten years this rate has almost doubled. Every fifth Roma capable to work is illiterate, every third did not finish primary school, and only every tenth has some professional knowledge.

Distribution of illiterates by the age groups in %:

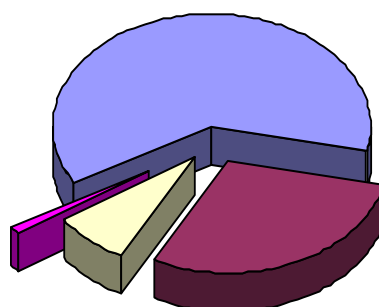
| Till 10 years | 15-19 years | 20-39 years | 40-49 years | 50-59 years | 60-64 years | 65+ years |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| 19,65% | 9,21% | 27,52% | 16,84% | 12,77% | 6,36% | 15,64% |

The source: Ethnic mosaic of Serbia, 2004

It is troublesome that there are many illiterates within young generations (less than 10 and 20 – 39 years), exactly among those who got to enter the work market, to make a career and to support their families. “Five year old children already play with computers, and the Roma children do not know to write their names at 15”, said Dragoljub Ackovic, president of the Roma Congress Party, and editor of the Program for the Roma on Radio Belgrade.

Education level of the Roma in Serbia in %

| Incomplete primary education (less than 7 years of schooling and illiterate) | Primary education (8 years of schooling) | Secondary education | Higher and university education | Total |
|--|--|---------------------|---------------------------------|-------|
| 61,9% | 29,0% | 7,8% | 0,3% | 100% |



| |
|---|
| ■ Incomplete primary education (less than 7 years of schooling and illiterates) |
| ■ Primary education(8 years of schooling) |
| ■ Secondary education |
| ■ Higher and university education |

The source: Ethnic mosaic of Serbia, 2004. p. 415

Among 29 ethnic communities in Serbia, the Roma come first by the number of illiterates and incomplete primary education, and the last by the number of those having secondary and university education. So, they are convincingly the least educated ethnic group.

More significant is the percentage of illiterate Roma in some age groups, which points out to the fact that the illiteracy is alarmantly spread among the young Romas. For better insight, we shall compare the data with the majority population in Serbia - The Serb.

The share of the illiterate in different age groups in total number of the illiterate in the same ethnic community, in %

| Age group | Od 15-19 god. | Od 20-39 god. | Od 40-49 god. | Od 50-59 god. | Od 60-64 god. | Od 65 i više god. |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|
| The Rom | 9,21% | 27,52% | 16,84% | 12,77% | 6,36% | 15,64% |
| The Serb | 0,70% | 2,89% | 2,67% | 4,34% | 6,23% | 81,06% |
| Republic Serbia | 1,43% | 5,20% | 4,19% | 5,50% | 6,54% | 74,16% |

The source: Ethnic mosaic of Serbia, 2004. p. 415

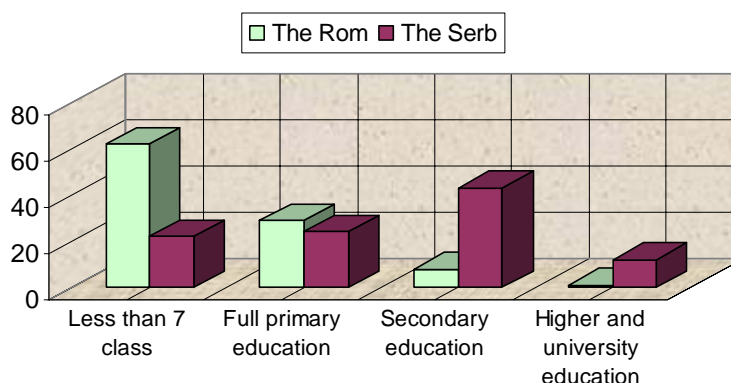
In the field of information, the situation is no better. Up to recent years there were not any newspaper in Roma language, nor any radio broadcast financed by the State. Things have moved from the dead point due to the establishment of Roma NGOs and due to foreign donations. According to the Data of the Center for Development of the Nonprofit Sector, on the territory of Serbia and Montenegro, there are more than 130 active organizations and Roma associations. Only in Serbia there are 107, which can be classified in several groups, depending on their programme orientations: social-humanitarian, for education and research, for protection of human rights, for protection of women and children, business and professional, for art and culture and international. The education is one of the most significant programme objectives.

The situation is not satisfactory even among those who have access to school. Only 7,8% of the Roma have finished their schooling in secondary schools. Only few of them have university education and it is known that only one Roma has a doctor's degree. One fifth of all Roman families have an income, and most of them get their income in the "gray economy".

The educational level of the Roma and the Serb in %:

| Level of education | Less than 7 class | Full primary education | Secondary education | Higher and university education |
|--------------------|-------------------|------------------------|---------------------|---------------------------------|
| The Rom | 61,9% | 29,0% | 7,8% | 0,3% |
| The Serb | 21,1% | 23,1% | 42,2% | 11,3% |

The source: Ethnic mosaic of Serbia, 2004.



“ILLITERACY - CENTRE OF THE VICIOUS CIRCLE OF MISERY”

All above mentioned data point out to the one of the key problems – to the schooling.⁶ At the start of teaching, the Roma children do not master the teaching language. They come from a deprived background and already at the beginning, when entering the classroom, meet unpleasantness that will follow them during their schooling. The lack of preparation to start schooling of the Roma children is a serious handicap which distances them from other children of their age.

In a very short time, this distance becomes so deep, that the Roma children end up quitting school, or being oriented to special schools, applying programmes for the slightly mentally retarded children. In the population of children attending special schools, 80% are Roma. According to the report of OECD for 2001, about 40% of the Roma population are children younger than 14, and about 7'500 do not attend school.

PROBLEMS OF EDUCATION OF THE ROMA IN SERBIA

Already in the seventies of the last century, The Serbian Academy of Science and Arts initiated a research on the status, problems and needs of the Roma⁷, starting with the fact that the Roma during new history were exposed to suffering and genocide, as well as with the fact that former Yugoslavia did not solve their social and political status as a social group.

Researchers have illustrated the key problems of the Roma, suggesting ways out from the existing situation. Legislation has been coordinated with the international documents (e.g. with the Convention on the Rights of the Child). By the Constitution of the Federal Republic of Yugoslavia all rights of the minorities to preserve, develop and express their ethnic, cultural, linguistic and other specificities are accepted and guaranteed, as well as their national symbols, according to the international law (article 11 of the Constitution of the FRY); right of the minorities to be educated and informed on their own language in accordance with the law (article 46 of the Constitution of FRY). National minorities also have the right to,

⁶ The first school for the Rom's children was established in Hungary, by the priest Johan Ham, and in Serbia in Apatin, in 1913, but it worked only short time. The development of schools was difficult, due to the lack of grammar and textbooks on Roman language. The first elementary reading book in Roman language *Nevo drom Bukvario vas manusenge*, was edited in Moscow in 1934. by the authors N.\A. Dudarova and N.A. Pankov.

⁷ Collection of works of the Second conference "Development of the Rom in Yugoslavia: problems and trends" and the project of the Institute of Social policy: "Societal Changes and status of the Rom in Serbia", Third Scientific Conference (1992) "Societal Changes and status of the Rom", organized by the Serbian Academy of Science and Arts and the Second collection on works with the same title (1993), as well as the fact.

establish their NGO-s and associations in accordance with the law, in the field of education and culture and to finance them through voluntary contributions, and to be supported by the State (article 47 of the Constitution of FRY). According to the article 62 of the same Constitution, everybody has the right to schooling under equal conditions, primary schooling is obligatory in accordance with the law and there is no schooling tax. Schooling under equal conditions and obligation of the primary schooling is also prescribed by the Constitution of the Republic Serbia.

A strategy for improving and including the Roma is in the process of preparation. Moreover, on the level of the Republic Serbia a team has been established, with the objective of investigating education problem. In all activities that concern the children, the best interests of the child are a priority (however, there is no mechanism to follow the realization of these rights).

In the Serb Republic, preschool education is part of the child welfare system, and accordingly regulated by the Law on Child Welfare and the Law on Preschool Education (article 2). For realization of this right, the preschool institutions are established (article 3). Daily stay in the institutions for preschool education are paid by the parents, except for those children whose parents are released completely or partially of this obligation (article 8). For children of preschool age, who have no right to daily schooling, the preschool institutions organize special education programmes the year before the beginning of schooling, three hours a day. The room for realization of this program is given by the local authority (article 32).

The recommendations in the field of education

- There is a need to establish intensive education programs for those who missed the regular process of education (aimed especially to stimulate the Roma's children and their parents).
- There is a need to make a model of partnership in the field of education, including children, parents, NGO-s, communities and employers.

One year pilot projects, that include marginal social groups and the Roma, started in several boroughs (Zemun, Kraljevo, Bor, Uzice).

Roma have been for years (in Serbia and elsewhere) the most numerous group of those who most rarely enroll in the first class of primary school, who most often got to repeat the year and who most often desert schooling. Significant contribution to this situation is on one side, that of the rigid system of education, which neglects needs and customs of the small Roma, and on the other side, teachers, who often consider them as less intelligent than other children.

Most of them originate from socially jeopardized families supported by the social welfare funds, with lack of minimal sources to satisfy the basic needs for life,

as food, clothes, footwear and similar. It is an additional problem with a negative influence on Roma children and on their relationship to school.

It is typical for Roma children to attend schools poorly dressed and nourished, not clean enough, provoking the mocking of other children. Under such conditions, it is difficult to be successful - the small Roma “lose the battle” in competition with other children who have good and modern clothes and footwear, required school books, who live in good flats, who do not know lack of water, electricity and basic food, who have no need to walk on dusty and muddy roads, who are superior in knowledge of language and who have better previous knowledge acquired in their own homes or in preschool institutions

INSTEAD OF THE CONCLUSION - WHAT CAN BE DONE? EXPERIENCE OF THE NGO CULTURE AND INFORMATION CENTER PRALIPE IN PIROT

“Pralipe” is a nonpolitical, non government and nonprofit association of citizens, aimed to the emancipation of the Roma and to standardization of all life issues of the Roma. This association has been established in 2001, and its members wish to contribute, by their own engagement, to the improvement of the status of the Roma and to make conditions for their integration into the social community. The main objectives of the Association are:

- education and standardization of all life issues of the Roma,
- education of women and children,
- opening of day care centers for children of preschool age,
- better knowledge of Serbian language for the better understanding of the school lessons,
- activities in the field of folkmusic and dancing, culture and sports,
- organizing radio and TV programs.

There are very good results of the young Romas in biology, ecology and folk music and dancing programs, financed by OEBS. Several actions enticed great number of participants: The World day of the Roma, Roman theatre with the predstavom “The Little Red Hiding Hood” on Roman language, 15 scholarships for the Roma students, donated by OSI from Budapest, “milky party” from children, cooperation of the Center’s children with children from other day care centers, arrangement of their settlement, polling investigation on integration of the Roma in

society and on degree of tolerance between the Serb and the Roma, project of the health education under the title “Help to the Roma’s children younger than 5 years and of their families”, supported by International Organization for Migrations, implementation of the Strategy for reduction of poverty, ect.

PRALIPE programmes have been supported by following foundations: Foundation for the Open Society in Belgrade, OSCE, USAID, UNICEF, IOM, ICS, UNHCR, Ministry for Labour, Employment and Social Welfare of the Republic Serbia, German Government organization THV, Children’s Friends of Serbia, Society for Improvement of the Roman Settlements and Ministry for Education and Sports of Serbia.

Specially significant is the Center for Development and Education, established in 2002, in cooperation with Society for Improvement of the Roman Settlements, UNICEF, German Government organization THV and the local administration of Pirot.

One of the problems within the Roma population is that parents neglect their own children’s education. Education level of the Roma in Pirot is rather low, and many parents, in order to avoid school expenses for their children, enroll them in schools for children with special needs (handicapped).

The main objectives of the Center are: to help the children in learning, to prepare them for start the school, to help them in learning Serbian language and to help them to be integrated in the community. For the time being, the Center employs two educators, two assistant educators and four teachers (all engaged through the State agency for employment). For the present time, there are 150 participants in Center’s programs.

In cooperation with “Pralipe”, the Borough of Pirot took part in the Competition for tolerance of the OEBS Mission in Serbia and Montenegro, and was rewarded as the most tolerant borough in 2004 with 5’000 euros.

The first generation of participants at the Center finished the first class of primary school. It is usual for Roma children to get only the lowest marks. Meanwhile, this prepared generation received only excellent and very good marks. Everybody were winners: children, their parents and educators. The educators worked not only with children, but also with their parents. There is a fact, that the institutions within the education system cannot satisfy all needs and wishes for education. That gives a space for activities of the NGOs.

Prompt contact of the participants of the “Pralipe” Center, with the future school and teachers of children, was a good way to overpass possible problems, to make consultations on the mutual activities and to evaluate results. And the results are excellent and the experience may be a checked model on how to start preparation of children who expect to start school, how to help their parents and how to fight against stereotypes and prejudices.

EMIDA ET LA VIOLENCE ÉDUCATIVE

GABRIEL NICOLE

Fondateur d'Éducation pour le Mieux-être de l'Individu et le Développement de l'Afrique (EMIDA), Yaoundé, Cameroun

Résumé

Les effets de la violence physique éducative sont ceux recherchés par les adultes, à savoir la soumission et la conformité aux règles sociales. Cependant, d'autres effets s'y ajoutent : hypocrisie et dissimulation, besoin de paraître, non-développement de valeurs morales, passivité, et par compensation hypertrophie de l'ego, soif de pouvoir et matérialisme.

Au Cameroun, l'Association EMIDA a été créée afin de changer les mentalités à propos de la violence familiale, en éduquant les parents. A côté de formations sur le mode de la démultiplication qui ont déjà été reconnues au Cameroun et en Europe, EMIDA a publié un manuel « Une belle aventure : Aimer et élever son enfant ».

Il est souhaitable d'étendre au monde entier un mode d'éducation nouveau qui permette le développement de l'homme tout entier.

Zusammenfassung

Die Wirkungen physischer Gewaltanwendung in der Erziehung sind genau jene, welche die Erwachsenen zu erzielen versuchen, nämlich die Unterwerfung und die Unterordnung an die die Regeln. Es treten aber auch andere Wirkungen auf: Scheinheiligkeit und Heuchelei, Geltungsdrang, Fehlentwicklung moralischer Werte, Passivität sowie - zum Ausgleich des übersteigerten Ichs - Machthunger und Streben nach Materialismus. In Kamerun wurde die Vereinigung EMIDA mit dem Ziel ins Leben gerufen, die Einstellung zur Gewaltanwendung in der Familie durch die Erziehung der Eltern zu verändern. Nebst Ausbildungen über die Verfeinerungsmethoden in der Erziehung hat EMIDA ein Handbuch zum Thema « Ein herrliches Abenteuer: sein Kind lieben und erziehen » veröffentlicht.

Eine neue Erziehungsmethode, welche die Entwicklung des Menschen in seiner Ganzheit gewährleistet, über die ganze Welt auszubreiten, ist der Wunsch.

Resumen

Los efectos de la violencia física educativa son los buscados por los adultos: la sumisión y la conformidad a las reglas sociales. Sin embargo, otros efectos se añaden a estos:

Hipocresía y disimulación, necesidad de aparentar, no desarrollo de los valores morales, pasividad, y por compensación hipertrofia del ego, sed de poder y materialismo.

En el Camerún, la Asociación EMIDA ha sido creada a fin de cambiar las mentalidades a propósito de la violencia familiar, educando a los padres. Junto a las formaciones sobre el modo de la desmultiplicación que ya han sido reconocidos en Camerún y en Europa, EMIDA ha publicado un manual “Una hermosa aventura: amar y educar a su hijo”.

Es deseable extender al mundo entero un modo de educación nuevo que permita el desarrollo del hombre en su integridad.

Summary

The effects of physical violence in education are the ones intended: submissiveness and social conformity. Moreover, aggravating side-effects are: hypocrisy and dissimulation, showing off, undeveloped moral standards, passivity. As a compensation, blown up ego, craving for power and materialism.

In Cameroon, the EMIDA Association has been created in order to change the mindset towards family violence, by educating parents. Trainings of multipliers have caught attention both in Cameroon and in Europe. Besides, EMIDA has published a handbook “A Rewarding Experience: Loving and Upbringing One's Children”.

In order to allow the full development of Man all over the world, a new educational practice must be transmitted.

* * *

I. CRÉATION D'EMIDA

Pendant plus de 35 ans, dans la vallée des Ormonts qui se trouve de l'autre côté de la chaîne des Diablerets qui surplombe Derborence au nord de Sion, j'ai pratiqué à la fois le métier de paysan de montagne et celui d'éducateur spécialisé.

En octobre 1996 je suis arrivé comme missionnaire protestant dans le sud du Cameroun, en pleine forêt équatoriale, à titre d'agronome. Peu habitué à vivre seul, j'ai ouvert ma porte à des enfants ou des adolescents du voisinage. Ils passaient beaucoup de temps avec moi et participaient à mes activités. Ils étaient à l'aise et n'avaient pas peur de discuter, de me contredire même, mais j'ai vite constaté que face à leurs parents ils affichaient une totale soumission.

Un jour, j'ai eu le violent privilège d'assister à une bastonnade emblématique qui m'a permis de découvrir ce phénomène et sa « normalité » dans la culture africaine; j'ai pu alors aborder de manière plus directe la question de la violence avec les enfants et peu à peu avec des adultes. Et poursuivant mon observation, j'ai découvert qu'en fait, la bastonnade est la seule manière que connaît le parent africain pour éduquer son enfant.

Alors, convaincu que lorsque quelque chose d'essentiel est ignoré il faut l'enseigner, au mois de mai 98, Dieu m'ayant guidé vers cette décision, j'ai quitté mes fonctions d'agronome et je me suis rendu à Yaoundé où j'ai créé avec quelques amis africains, l'association EMIDA, dans le but d'enseigner aux parents un autre mode d'éducation qui permette à la famille d'être un lieu d'épanouissement et de sécurité pour tous. Actuellement l'équipe permanente d'EMIDA se compose d'un psychologue, d'un juriste, d'un comptable et d'un agent d'appui soit, avec moi de 5 personnes.

En mai 2000, pour montrer ou confirmer la généralité de la violence éducative, l'UNICEF a accepté de financer une enquête réalisée par EMIDA dans 4 provinces du Cameroun, dont les résultats montrent que 90% des enfants sont battus à la maison et 97% à l'école.

Depuis 2002, je me consacre à élaborer une pédagogie et rédiger un manuel adapté au monde africain pour enseigner de nouveaux comportements éducatifs, améliorer la relation parents – enfant et favoriser l'épanouissement des richesses de l'enfant. Ainsi est né, avec l'aide de mes collaborateurs, le manuel « *Une Belle Aventure : Aimer et Elever son Enfant* ». Pour rendre ce manuel attrayant, un dessinateur a réalisé 50 petites BD qui illustrent les nouveaux comportements. Dans un niveau supérieur certains thèmes ont été développés plus scientifiquement par une équipe d'EMIDA et complétés par des bibliographies. Le manuel est régulièrement révisé en fonction des expériences de terrain faites par les collaborateurs d'EMIDA.

II. EFFETS DE LA VIOLENCE PHYSIQUE

Sans m'engager dans une énumération fastidieuse, ces questions ayant été largement étudiées par des auteurs de renom, je désire tout de même vous rappeler certains des effets malheureux que la violence physique dans l'éducation peut entraîner sur la formation psychique, intellectuelle, relationnelle ou comportementale de l'enfant et de l'adulte qu'il devient :

1. Tout d'abord les effets recherchés par les parents : la soumission, l'obéissance, le respect, la conformité aux règles sociales, la crainte des parents et de l'adulte en général, l'absence de liberté;
2. Les effets liés au besoin impératif chez l'enfant de ne plus être battu : l'hypocrisie, le mensonge, la dissimulation, un grand besoin de paraître et donc la priorité donnée à l'apparence que l'on donne par rapport à la réalité de ce que l'on est; la parole n'engage pas.
3. Les valeurs détruites ou non développées du fait de la violence : l'irresponsabilité, peu d'imagination, le manque d'initiative, la passivité, peu d'envie de s'en sortir par soi-même, de se battre !
4. Enfin les effets qui sont liés au besoin de revanche, de compensation : principalement l'hypertrophie de l'ego (Le MOI qui a été nié dans l'enfance, occupe maintenant toute la place !), mais aussi l'orgueil, le besoin de pouvoir, la vénalité, un fort matérialisme, le besoin d'accaparer les richesses.

Mais ce qui est peut-être le plus grave c'est que cette violence est imposée à l'enfant par ses parents, qui sont les êtres que l'enfant aime le plus au monde, mais qui sont aussi pour lui ses premiers modèles, ce qui banalise la violence et la rend toute normale pour l'enfant.

Tous ces effets négatifs amènent l'individu à développer, à intérioriser une immense culpabilité qui va encore aggraver ces effets négatifs.

Dans la société africaine, comme dans beaucoup de sociétés du Sud, l'homme a autorité absolue sur sa famille, mais comme il n'a pas appris d'autre forme d'autorité que la violence, la bastonnade, c'est cette violence qu'il va utiliser pour soumettre sa femme et ses enfants... que pourtant il aime !

En 2002, venant comme confirmer l'objectif d'EMIDA, l'OMS a publié le Rapport Mondial sur la Violence et la Santé qui propose, comme principal moyen pour réduire effectivement la violence dans le monde, l'enseignement aux parents du rôle de parent.

III. STRATÉGIE D'EMIDA

Pour favoriser le changement d'éducation, plutôt que d'attaquer de front la violence éducative, EMIDA a fait le choix depuis 5 ans, « d'enseigner aux parents le rôle de parent » notamment en leur enseignant une relation nouvelle avec l'enfant et des comportements éducatifs favorables à son épanouissement.

Dès le début de la formation, le parent découvre ce qu'EMIDA présente comme les trois piliers d'une éducation favorable : l'amour témoigné, le dialogue et le respect réciproque. Tout de suite le parent est confronté à une réalité évidente : **il est le premier modèle de son enfant** ! Qu'il soit bon ou mauvais modèle, le parent est pour son enfant un modèle infaillible. Le parent prend brutalement conscience d'une responsabilité qu'il ignorait; cette prise de conscience est pour EMIDA l'un des principaux « moteurs » du changement de comportement éducatif. En effet, comme tout parent, le parent africain rêve de voir son enfant réussir dans la vie, gagner de l'argent, devenir un Grand. Conscient soudain de ce rôle de premier modèle qu'il est pour son enfant et afin de l'assumer, le parent va changer ses comportements. Dans un monde qui ignore presque complètement l'assurance maladie, la sécurité sociale ou la retraite, l'enfant reste encore celui qui prendra soin de ses parents devenus vieux et qui assurera leur confort; le parent sait que c'est dans la mesure où son enfant va réussir, que son propre avenir sera meilleur.

Voici maintenant, brièvement présentées, les grandes lignes de la stratégie d'EMIDA pour la formation des parents au rôle de parent. Pour permettre l'extension de la formation et laisser sur place un maximum de personnes formées et capables de former, EMIDA fonde son action sur la démultiplication de la connaissance, selon le schéma suivant :

- EMIDA forme des formateurs qui sont des sociologues, psychologues, assistants sociaux ou autres travailleurs sociaux,
- ces formateurs forment des animateurs locaux qui sensibilisent et forment les parents,
- EMIDA réalise une évaluation interne de 20% des parents pour voir ce qui a été enseigné et compris,
- EMIDA met en place un suivi/accompagnement pendant 4 ans.

On constate que lorsque dans une famille un des parents est formé, surtout si c'est la mère, le fonctionnement de la famille change.

A l'occasion de l'évaluation interne, une journée est organisée qui réunit les enseignants et les responsables de l'association pour réfléchir aux moyens de vivre à l'école la nouvelle relation. EMIDA a publié à cet effet un petit document qui est remis aux enseignants.

Conscient que les changements de comportements ne sont pas faciles, EMIDA a estimé nécessaire de mettre en place une action de suivi/accompagnement. Pour cela, les animateurs sont formés à l'entretien, à l'écoute et ils vont assurer pendant 4 ans le suivi des parents. Après ces 4 années d'accompagnement, une évaluation externe de l'impact de la formation et des changements de comportements est mise en place, largement basée sur des focus groups avec les enfants.

En près de 5 ans, EMIDA a réalisé 40 formations pour un total d'environ 10'000 parents, 1'000 animateurs et 80 formateurs formés, et seul le manque d'argent nous a empêché d'en former davantage encore !

L'action d'EMIDA vise à modifier les comportements dans la famille, le lieu social le plus privé, le plus intime, ainsi les changements de comportements ne sont pas toujours apparents. C'est souvent lors des évaluations que les parents s'expriment comme à Bangangté, où ce mari, qui n'a pas suivi la formation, mais dont l'épouse est animatrice, et qui dit :

« Depuis que ma femme a été formée par EMIDA, la vie dans la famille a complètement changé ».

Le sultan de Foumban, roi des bamouns a demandé à EMIDA de former toutes ses épouses et assisté en personne à la première session de formation. Les deux collaborateurs d'EMIDA qui ont des enfants en bas âge pourraient s'exprimer abondamment sur les effets favorables dans leur propre famille de l'enseignement d'EMIDA.

Concrétisant une reconnaissance d'EMIDA par l'Etat camerounais, le Ministère de l'Education Nationale lui a accordé en 2004, une autorisation pour former dans toutes les écoles du Cameroun. Une seconde reconnaissance vient de nous arriver sous la forme d'un accord de collaboration proposé par le MINSANTE.

L'action d'EMIDA est aussi reconnue en Europe : Mme Alice MILLER, référence essentielle dans ce domaine et auteur d'une dizaine d'ouvrages sur la violence dans l'éducation, M. Jean ZIEGLER, M. Bertrand PICCARD, M. Olivier MAUREL, auteur d'ouvrages sur cette même violence et enfin le philosophe Albert JACQUARD qui tout récemment encore a sollicité les éléments nécessaires pour présenter EMIDA dans ses émissions quotidiennes sur France Culture.

IV. RÉFLEXIONS FINALES

Depuis quelques années, nombre de pays et d'organismes occidentaux lient l'aide au développement à l'instauration de la démocratie, au respect des droits de l'homme, des libertés individuelles ou de la bonne gouvernance. La violence éducative en frappant l'enfant atteint l'humanité à sa source ! Il faut absolument

donner et étendre une éducation nouvelle qui permette le développement de l'homme tout entier, car seuls des individus élevés dans la liberté d'être, d'exister et dans le respect d'eux-mêmes peuvent dire ce qu'ils pensent, juger d'une situation, dire non quand il le faut, mais aussi être capables de respecter l'autre et l'avis de l'autre.

La formation EMIDA généralisée en Afrique va permettre aux Africains qui émigrent vers les pays riches de s'y intégrer beaucoup plus facilement car déjà formés au fonctionnement d'une vraie société démocratique.

Sachez que sans le développement à tous les niveaux du sens des responsabilités, aucun vrai respect de la nature et de l'environnement ne peut se développer.

EMIDA est né en 1998 de la conviction contraignante que pour le bien de la famille, il fallait enseigner aux parents le rôle de parent; en 2002, l'OMS publie un rapport qui va dans le même sens en proposant pour réduire la violence dans le monde, l'enseignement aux parents du rôle de parent !

Bien qu'en Occident la violence ne soit plus acceptée comme moyen d'éducation, on sait qu'elle existe encore sous une forme atténuée certes, mais encore trop fréquente : une récente enquête IFOP montre qu'en France, près de 80% des enfants la subissent. Ne serait-il pas utile de concevoir et réaliser des formations de type EMIDA aussi en Occident ? Peut-être que les méthodes d'EMIDA pourraient être utiles aux associations qui travaillent dans ce domaine.

Je propose donc qu'en mettant ensemble des forces et des moyens venant de tous côtés, en se préoccupant de la personne humaine toute entière, dans le désir de ne plus se limiter à poser des pansements sur les blessures les plus apparentes mais en agissant sur l'origine du mal, la formation des parents au rôle de parent, d'expérimentale qu'elle est encore aujourd'hui, devienne l'objet d'une campagne mondiale, adaptée selon les sociétés, mais ayant partout l'unique objectif : permettre à l'individu de développer ses richesses potentielles, toutes ses richesses, pour le bien de sa communauté.

ABOLITION DES FRAIS DE SCOLARITÉ EN OUGANDA

CHRISTINE EGGS

Directrice de Communication, Association François-Xavier Bagnoud, Suisse

Résumé

La gratuité de l'éducation n'est pas atteinte dans de nombreux pays du monde. Cent quarante-cinq millions d'enfants ne vont pas à l'école. La parité des sexes est loin d'être une réalité. L'enfant est vu comme une source nécessaire de revenus pour sa famille. Dans certaines régions, le VIH/SIDA opère une discrimination *de facto* à l'encontre des enfants dont les familles sont touchées, ce qui s'inscrit dans l'anéantissement d'années de progrès en matière de développement, dû à cette maladie.

Une des meilleures stratégies pour promouvoir Education pour Tous est l'abolition des frais de scolarité, qui a fait des merveilles au Malawi, en Tanzanie, au Rwanda et en Ouganda. Cela témoigne combien est grand le désir d'accéder à l'instruction.

L'évolution actuelle concernant l'aide extérieure des membres du G8 et l'abolition de la dette est réjouissante, mais pour que ces mesures atteignent leur but, il est crucial que les pressions et campagnes en faveur des objectifs du millénaire se poursuivent.

Zusammenfassung

Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts ist noch nicht in allen Ländern verwirklicht. 145 Millionen Kinder gehen nicht zur Schule. Die Gleichheit der Geschlechter ist bei weitem noch nicht Wirklichkeit. Das Kind gilt als Einkommensquelle der Familie. In gewissen Gegenden bewirkt die AIDS-Seuche eine De-facto-Diskriminierung gegenüber Kindern aus angesteckten Familien, was Fortschritt und Entwicklung um Jahre zurückwirft oder gar zunichte macht.

Eine der besten Strategien zur Förderung der Erziehung für alle ist die Abschaffung der Schulkosten, wie sich dies so eindeutig in Malawi, Tanzania, Ruanda und Uganda bewahrheitet hat. Der Wunsch Unterricht zu erhalten ist eindeutig vorhanden.

Die laufende Entwicklung der Auslandhilfe durch die G8-Länder und der Abschaffung der Schuld sind erfreuliche Massnahmen. Damit diese Schritte ihr Ziel

erreichen, sind Druck und Kampagnen zur Zielsetzung des Jahrtausends weiterzuverfolgen.

Resumen

La gratuidad de la educación no se lleva a cabo en numerosos países del mundo. Ciento cuarenta y cinco millones de niños no van a la escuela. La igualdad de sexos está lejos de ser una realidad. Se ve al niño como una fuente necesaria de ingresos para su familia. En ciertas regiones, el VIH/SIDA opera una discriminación de facto en contra de los niños cuyas familias son afectadas, lo que se inscribe en la aniquilación de años de progreso en materia de desarrollo, debido a esta enfermedad.

Una de las mejores estrategias para promover la Educación para Todos es la abolición de los gastos de escolaridad, que ha funcionado maravillosamente en Malawi, en Tanzania, en Ruanda y en Uganda. Esto demuestra cuán grande es el deseo de acceder a la educación.

La evolución actual relativa a la ayuda exterior de los miembros del G8 y la abolición de la deuda es regocijadora, aunque para que estas medidas alcancen su objetivo, es crucial que las pretensiones y campañas en favor de los objetivos del milenio se continúen.

Summary

In many countries of the world, education is not free. One hundred forty-five million children are out of school. Gender equity is far from reached. The child is seen as a potential income source by his/her family. In some regions, HIV/AIDS imposes a *de facto* discrimination against children from affected families, which is one aspect of a ten-year setback in development due to the pandemic.

An outstanding strategy to promote Education for All is the abolition of school fees, with the success stories of Malawi, Tanzania, Rwanda and Uganda. This demonstrates the strong desire to have access to education.

The current evolution of external aid policies and debt relief of the G8 members is a motive for hope. However, for these measures to reach their goal, it will take sustained pressure and campaigns in favour of the Millenium Goals.

* * *

En décembre dernier, j'ai lu un conte de Noël proposé par un journal américain. C'était l'histoire – fictive à priori – d'un garçon, imaginaire – qui vivait dans les rues d'une Capitale africaine sortie de l'imagination de l'auteur.

Ce conte relevait de la plus haute fantaisie : TOUTE LA MISERE DU MONDE : errance, mendicité, prostitution, criminalité, malnutrition, maltraitance, drogue (sniffer la colle coupe l'appétit).

Vous pensez que c'est de la fiction ? Il n'en est rien !

Dans les pays les plus pauvres du monde les difficultés financières ne permettent pas aux pouvoirs publics d'assurer la gratuité de l'éducation et cela malgré l'adoption quasi universelle de la Convention des Droits de l'Enfant qui rend l'école obligatoire.

Les budgets nationaux et locaux sont serrés. Les ministres des finances accusent les contrôleurs externes des budgets, les économistes dénoncent la mauvaise gestion des gouvernements, les Ministères de l'éducation se plaignent de la pauvreté et les donateurs craignent la corruption !

Alors, cet enfant n'est pas imaginaire, il est l'un des 145 millions d'enfants qui ne vont pas à l'école.

L'impact négatif des frais de scolarité ne suscite plus aucun débat aujourd'hui: il est incontestable que ces frais sont un énorme fardeau pour les familles pauvres et que leurs enfants seraient beaucoup plus nombreux à aller à l'école si ces charges étaient supprimées.

Pour vous donner un ordre d'idée, les frais de scolarité représentent 16% des dépenses autres que la nourriture en Zambie, de 12 à 18% au Ghana. Plus la famille est pauvre, plus les répercussions sont lourdes. Au Kirghizistan, les ménages défavorisés consacrent 17% de leur budget de consommation à l'éducation tandis que ce pourcentage est de 13% pour les ménages plus fortunés.

Le groupe le plus important sans accès à l'éducation de base est celui des filles. Leur droit à l'éducation est systématiquement bafoué. Quand l'argent manque dans une famille, on envoie plus facilement les garçons que les filles à l'école. Souvent, elles sont aussi contraintes d'abandonner l'école pour s'occuper de leurs parents malades, assumer les tâches domestiques, assurer un revenu économique ou s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes.

En Afrique, plus de la moitié des filles n'achèvent pas le cycle de l'école primaire et seulement 17% des filles fréquentent l'école secondaire. Or, l'éducation des filles et des femmes est étroitement liée à un meilleur niveau de santé et à un meilleur niveau économique. Les femmes instruites ont plus de chances d'être employées et de chercher des soins de santé pour elles-mêmes et pour leurs enfants. Souvent, elles retardent l'âge des premiers rapports sexuels et/ou exigent de leur partenaire l'utilisation du préservatif. Souvent, elles se marient plus tard et ont recours à la planification familiale.

Le Président de la Campagne Mondiale pour l'éducation déclarait dernièrement :

« Permettre aux filles de fréquenter l'école représente littéralement une question de vie ou de mort. L'éducation, notamment celle des filles et des femmes, est le meilleur moyen de briser le cycle de la maladie, de la faim et de la pauvreté. Les études de la Banque mondiale montrent que, pendant cette seule année, un million d'enfants supplémentaires vont mourir parce que les gouvernements n'ont pas réussi à atteindre l'objectif 2005 d'éducation des filles ».

Rappelons que promouvoir l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire était le troisième objectif du millénaire à atteindre pour 2005, cette année donc.

D'après les estimations et projections de l'UNICEF, trois régions - le Moyen-Orient/Afrique du Nord, l'Asie du Sud et l'Afrique de l'Ouest et centrale - n'atteindront pas l'objectif de la parité des sexes dans l'enseignement primaire. Et si une centaine de pays sont sur la bonne voie, avec autant de filles que de garçons dans les écoles, les taux globaux de scolarisation sont si bas que la parité des sexes ne peut être, hélas, considérée que comme un hasard statistique.

Bien sur, l'éducation des filles et l'accès général à l'éducation gagne du terrain dans le monde entier, mais pas assez rapidement et pas assez systématiquement pour garantir une éducation de base aux millions d'enfants qui ne sont toujours pas scolarisés.

Dans de nombreux pays, le VIH/SIDA a anéanti des décennies de progrès en matière de développement. Il a notamment dévasté le secteur de l'éducation, privant les écoles des ressources économiques et humaines essentielles. Les enseignants tombent malades ou décèdent du virus. Les écoles des régions rurales perdent souvent du personnel car les enseignants touchés par le VIH s'en vont vivre en milieu urbain afin d'être plus proches des hôpitaux et des autres services de soins de santé. Dans des pays à haut taux de prévalence un instituteur peut avoir jusqu'à 100 élèves par classe.

Le SIDA engendre aussi des millions d'orphelins du SIDA : ils sont déjà plus de 15 millions aujourd'hui et les prévisions pour le futur sont très pessimistes.

« L'un des pires scénarios possibles pourraient être d'avoir une armée dirigée pour des orphelins du SIDA »

a mis en garde Peter Piot, directeur d'ONUSIDA en mars 2005 à Adis Abeba.

« La plupart des orphelins ne vont pas à l'école, à la place, ils prennent de mauvaises habitudes dans la rue pour survivre, en se livrant notamment à des activités criminelles et à la prostitution »

a renchéri l'ancien président de Zambie, Kenneth Kaunda.

Les enfants subissent une discrimination de facto dans l'accès à l'éducation à partir du moment où le SIDA touche leur famille.

Les enfants quittent l'école pour exécuter des tâches ménagères, de nombreux autres n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité parce que leurs parents sont trop malades pour gagner leur vie ou que les veuves ont été dépossédées de leurs propriétés à la mort de leur mari. Les frais de scolarité sont aussi un frein considérable à la prise en charge de ces enfants vulnérables par des familles d'accueil.

Il se trouve aussi que des orphelins doivent quitter l'école car ils sont dans l'impossibilité de présenter un certificat de naissance ou d'amener un pupitre à l'école.

Car il n'y a pas que les frais de scolarités: les frais apparentés - l'achat des livres, d'uniformes, de matériel pour écrire, les frais de transport, les repas et les contributions communautaires constituent souvent un fardeau plus lourd que les frais d'inscription à proprement parler.

Un grand nombre de familles exigent aussi que leurs enfants travaillent : ils sont leurs principaux employeurs – les envoyer à l'école représente un important manque à gagner.

Souvent, les enfants doivent parcourir à pied des distances pharaoniques pour trouver une école, souvent ces mêmes enfants partent tous les matins le ventre vide. Tenaillés par la faim, les élèves ont du mal à se concentrer en classe.

Au Swaziland, le coût moyen de la scolarité s'élève à environ 20 dollars par an, alors qu'un sac de maïs, dont le prix peut atteindre près de 15 dollars, permet à une famille de tenir trois à quatre semaines.

La crise alimentaire qui frappe en ce moment l'Afrique australe est en train d'aggraver la crise de l'éducation : il faut choisir : s'instruire ou se nourrir !

Je pense que je vous ai brossé un portrait de quelques-uns des problèmes qui empêchent l'accès universel à l'éducation – 2^{ème} des objectifs du millénaire.

Maintenant, que faut-il faire ?

Parmi les politiques et stratégies les plus importantes en faveur de l'éducation pour tous figurent l'abolition des frais de scolarité et des frais apparentés; il s'agit là d'une des mesures fondamentales qui peuvent aider les pays à faire progresser d'un pas de géant les taux de participation scolaire.

Ça a marché au Malawi, au Rwanda, en Ouganda ou en Tanzanie. Dans chacun de ces pays, l'abolition des frais scolaires et l'engagement du gouvernement en faveur d'un enseignement primaire gratuit et universel ont entraîné une hausse massive du nombre d'inscriptions à l'école.

Quelques jours après que le Kenya abolisse lui aussi ces taxes, il a fallu faire intervenir une brigade anti-émeute dans une école de Nairobi quand, faute de places

disponibles, la direction a refusé aux parents d'inscrire les 5'000 enfants demandeurs... c'est dire si le désir d'accéder à l'instruction est grand.

Malheureusement, chaque médaille à son revers qui révèle dans ce cas précis l'absence tragique de structures indispensables : l'augmentation des effectifs suite à l'abolition des frais de scolarité engendre des besoins urgents de fonds pour former de nouveaux professeurs, les payer, construire et équiper des locaux, etc.

Et, même avec ces mesures, des écoles continuent dans ces mêmes pays à refuser les enfants n'ayant pas les moyens de payer les frais apparentés.

C'est aux gouvernements qu'incombe l'ultime responsabilité de protéger les enfants quand leurs parents n'en sont pas ou plus capables. Ils doivent augmenter les dépenses pour l'éducation de base pour atteindre au moins 3% du PNB et répartir équitablement les budgets entre les zones rurales et les zones urbaines. Les gouvernements se doivent aussi d'abolir les frais de scolarité et les frais apparentés pour mettre en place une éducation gratuite et obligatoire pour tous de 6 années au minimum et établir des plans pour étendre l'éducation gratuite et obligatoire pour tous à au moins 9 années.

Dans les pays les plus pauvres et les plus affectés par le VIH/SIDA, il faut impérativement instaurer des programmes de « repas-scolaires » gratuits. Cette mesure permettrait aussi

- d'attirer les enfants démunis à l'école,
- de réduire les disparités dans l'accès à l'éducation,
- de fournir une nutrition de base aux enfants qui ne bénéficient pas d'une alimentation régulière et suffisante par manque de moyens,
et aussi
- de réduire les comportements à risque tels que les relations sexuelles intergénérationnelles en échange de nourriture.

En ce qui concerne les orphelins chefs de famille – dont les plus âgés abandonnent généralement leur scolarité pour subvenir aux besoins de leurs cadets - cette mesure les aiderait à reprendre le chemin de l'école et supprimerait ce qu'ils estiment être leur plus grande inquiétude : le manque de nourriture.

Indirectement, ces programmes de repas scolaire créeraient un nouveau marché pour les produits locaux et stimulerait de facto l'économie locale.

En ce qui concerne les pays riches, ils doivent augmenter l'aide à l'éducation de base dans les pays pauvres pour passer de 1,7 milliards aujourd'hui à 7 milliards en 2008 et augmenter aussi leurs efforts en ce qui concerne l'accès universel à l'éducation secondaire.

Les ministres des finances des huit pays les plus riches de la planète ont entériné l'annulation de 100% de la dette des pays pauvres très endettés. Dix-huit pays profiteront de cet accord dans un premier temps. Les pays bénéficiaires doivent s'engager à consacrer les sommes ainsi dégagées à la santé et l'éducation et à mener des réformes économiques en faveur de la croissance et de la réduction de la pauvreté.

Si elles se réjouissent de cette mesure, les organisations activistes accueillent cependant avec prudence la décision du G8 car elles ne sont pas convaincues que les fonds qui ne seront plus alloués au paiement de la dette serviront à renforcer le secteur public, l'éducation et la santé.

Il est donc crucial de poursuivre les pressions et les campagnes en faveur des Objectifs du Millénaire.

Il s'agit de constamment surveiller les échéances intermédiaires, réclamer la transparence au niveau international et national et tenir les dirigeants responsables de leurs actes s'ils ne respectent pas leurs promesses.

Mais que personne ne prétende, que l'accès universel à l'éducation est hors de portée de notre monde global ! La progression des taux d'inscription et la soif d'apprendre constatée dans les pays qui ont aboli les frais de scolarité, les résultats qui sont obtenus quand on s'efforce de mettre en action les liens inextricables qui existent entre la Santé et les droits humains fondamentaux démontrent le contraire - et nous le constatons chaque jour dans les programmes que nous mettons en place sur le terrain.

L'éducation est le droit de tous les enfants : les filles comme les garçons, les riches comme les pauvres. L'accès universel à l'éducation gratuite sera sans doute l'innovation la plus puissante de ce siècle. Ce sera notamment le filet de sécurité des enfants, un engin de justice sociale et, surtout, je le rappelle l'arme la plus efficace pour briser le cercle de la maladie, de la faim et de la pauvreté.

Merci de m'avoir écoutée.

Ah, oui, dans mon conte de Noël du début, l'histoire finissait bien, comme dans un rêve, l'enfant retrouvait sa famille qui trouvait de l'argent pour financer sa scolarité.

INTERNATIONAL NETWORK: CHILD SAVINGS INTERNATIONAL

OLIVIER VAN RIET PAAP

Program Manager, Child Savings International, Netherlands

I will present our organization, which is called Child Savings International.

What we are doing is fully supporting adherence to the Convention on the Rights of the Child. We think that children are the future and that they are able to contribute to the success of their own future. So we strongly focus on children in primary schools in the age of 5 to 14. The reason we work with school children in rural areas, is because in these areas there is a lot of poverty due to the cyclical income patterns related to the harvest season: rural people sometimes have a little bit of money, but they often, unfortunately, spend it very quickly: They don't have the experience and capacities to think about long-term investments

In India we are teaching these children how to contribute to breaking this cycle of poverty, by empowering these children. We therefore act on two key ingredients to help them sit in the driver's seat of their lives:

- Teach them about their rights but also their responsibilities as a child.
- Teach them how to deal with money.

The first ingredient teaches the children about their rights and responsibilities. So how can these children, who are still very young, become responsible citizens, how can they become in charge of their lives and how can they proactively make sure people adhere to their rights and responsibilities. We have developed a very child-friendly way of teaching the concept to these children, using games, songs, plays, discussion groups etc. Additionally, the children select each year a topic on a class and on a school level, on which they are going to work during the full school year. The children pick this topic themselves, e.g. the lack of good hygiene in the schools in their area. During the year they work on making sure the hygiene situation gets improved and proper sanitation is developed by the school and village leadership. This is one of the examples of how we provide evidence to the children that when they proactively try to solve a problem, they can make a difference.

The next element focuses on teaching the children on how to deal with money. It is extremely important to inculcate the habit of saving with the children to create a mindset of thinking about future goals and start saving on a frequent basis. It is important to acquaint them with the concept of financial planning, i.e. if you want to

go to e.g. secondary school in the next 5 years, you need to start saving for that already now. So we introduce a module, where the students in the classrooms put down 5 cents or little less (depending on the availability of money) just to adjust the discipline and the mindset of thinking ahead about their future. It helps the children to put aside a bit of money, every week or every month, depending on when they have the money. The children operate the money themselves and they register the transactions in a class book and, at the end of the day, the money gets collected and is brought to a local bank, post office or a micro finance institution (if there is one available in the area). The children become very proud and they are convinced that these kinds of initiatives can really have lasting impact on the rest of their lives. Just to give you an impression on what one of the children said to me when I visited them: “Well, I may be very poor and young at the moment, but because of this program, I am changing my mindset. I start to think about my future and will do everything in my power to go to secondary school. Also, me and my family don’t have much money now, but once I have access to more money, I will use this mindset of saving”. Those are, I think, exactly the mindset changes we want to achieve with the children.

In India we have one NGO coordinating this pilot with 70’000 children. To have maximum reach, we work with a group of trainers, who are each responsible for training the teachers in the schools. As an example, by training 20 trainers, who each train 20 teachers, who each are responsible for 20 children, 8’000 children can be reached. So by having this structure, a very small NGO can reach a lot of schools and thereby a lot of children. What is extremely important in this respect is how the teachers will bring the concept to their children, because they are the ones teaching the concept to the children so they need to be 200 percent aware and convinced about the importance of the concept.

The pilot in India is working very well. But we now try to see how we can make sure – and this is the utopia part – that what is working very well on a small area in India, can be replicated, both nationwide in India but also globally. To facilitate this global rollout, we have now assembled a very small team in Amsterdam, of which I am part, who are trying to contact strong local NGO’s and social entrepreneurs in for instance the Philippines, Brazil, Vietnam. These countries turn out to be very enthusiastic about this concept and are trying to roll it out in their countries as well. These partners all have ambitions and visions about the importance of adherence to child rights and the importance of knowing how to deal with money, but so far didn’t have the time, resources, and concrete idea on how to concretize these ambitions. Therefore, by offering the material and the methodology of what we have done in India, we hope that we can start a global movement where those two elements will be rolled out with the children globally and thereby creating

hundreds of millions of children who can become in charge of their own lives. It's all very ambitious, I know, but without ambitions we won't change the world.

Just to give you an idea of how you can think about scaling up initiatives like we are doing at the moment. We have assembled a very small team who aims at becoming a catalyst to replicate the success of the concept in India on a global scale. This global secretariat therefore focuses on the following three elements:

- We are currently selecting countries and local organizations with whom we are going to work.
- We are incorporating the learnings we have learnt in India into an approach that we want to offer to our local partners
- We are currently obtaining funding to our local partners. They need this start capital to make the upfront investments to align the local resources, material, approach, and key stakeholders (such as the government). So we help them just for the first couple of months but they need to become self funding a.s.a.p.

So in November, and that is very exciting for us, we will have our first International Consultation, where representatives from all over the world are coming to Amsterdam. Just to give you an idea on how we selected these countries:

- We started basically with looking at the whole world and had to prioritize where to start. We want to focus initially on big countries, with large child populations in rural area's with acceptable savings conditions (so there shouldn't be e.g. hyper inflation or a war going on).
- Once we've identified these countries, we need to decide with what partners we are going to work. These partners should meet the following criteria: they should i) already have a nationwide network in the field of education, ii) have a very strong track record, and ii) be open, and this is very important to us, to new ideas. Their commitment is key, as they need to become the champion of the concept in their countries.

When we are going to roll-out in all the countries, we will have to deal with several types of criticism. A commonly heard myth is about children being too young to be exposed to money. "They're too pure at that age: you need to teach them about football, basic rights and mathematics". However, all this type of criticism has been very successfully dealt with in India. First of all, if you want to teach them anything, you need to engage them when they are still going to school. The children we focus on still go to primary schools, but a lot of them will drop out before secondary school. If you want to change their mindsets, you need to be there when they're still in a young age, so we do explicitly focus on children older than five years. Secondly, in India rural children are extremely poor, but they do get

exposed to money, e.g. during the harvest periods, by working after school hours a little bit, by getting money from friends. So occasionally they do get money and we need to help them and give them the tools to think about it in a more structural way. Thirdly, why do we work with schools? We don't want to stimulate child labor, but by currently only focusing on school-going children, we leverage a strong infrastructure and we stimulate school attendance.

Other types of criticism we have to deal with in India, and will have to deal with when we roll-out in these other countries, are e.g.:

- Schools might be unwilling to introduce money into their schools
- Parents might oppose to their children having money or they will force them to withdraw money for their own good
- Teachers might misuse money
- There are legal problems with implementing systems like this one
- There are more important areas to spend money on
- The costs are too high

I think, all of you, when you rolled out your own initiative came across similar kind of prejudices and skepticism. But we want to emphasize that, when you have a good idea, high ambitions, you will find solutions for all such myths. It takes courage and risk to change the world. We started in India and are currently rolling out globally. So follow your ambitions.

To conclude this short presentation:

- We do think that children are willing and able to change their mindset and thereby their immediate quality of life, their long term chances on success and their immediate surroundings. We therefore need to invest in them
- Secondly, teaching them about the importance of their rights is important, but not good enough. You also have to teach them about their responsibilities and how to deal with money, as these are all complementary ingredients. They need to create a well-balanced overall mindset that can help get control over their future
- And thirdly, if you have a fantastic idea and successfully piloted the concept, follow your ambitions. Implement the concept not only in your village, but maybe also in your district, state, country and maybe even globally.

QUATRIÈME PARTIE

CONCLUSIONS

RAPPORT DES ATELIERS

ATELIER 1 : ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS ET AUX DROITS DE L'ENFANT VIA LE SYSTÈME SCOLAIRE

Pour commencer l'atelier, chaque participant a exprimé en quelques mots sa compréhension de la notion « droit à l'éducation ». La participation de l'enfant a été discutée et il s'est avéré que cette dernière est très peu pratiquée dans plusieurs régions du monde. On ne tient pas compte de l'avis de l'enfant. Il n'a souvent pas son mot à dire et à certains endroits, on estime même que l'enfant n'a pas de volonté propre.

Un autre problème mentionné a été celui de la responsabilité de l'enfant. L'enfant est souvent tiraillé entre deux éducations : celle de l'école et celle des parents. Il n'y a pas de lien entre ces deux formes « d'autorité » et cela suscite un conflit de loyauté pour l'enfant. En Afrique, par exemple, il y a une énorme différence entre les connaissances acquises à l'école et celles acquises dans le cadre familial. Souvent, la famille ne permet pas à l'enfant de matérialiser ce qu'il a appris à l'école. Ce « déphasage » entre l'école et la famille est déterminant dans l'éducation de l'enfant. Il faut que ça change. Il faut une continuité de part et d'autre.

D'autres préoccupations ont également été soulevées. Comment expliquer ses droits à un enfant, même lorsque nous savons qu'ils risquent de ne pas être respectés ? Peut-on parler de droits à des enfants qui ont le ventre vide ? Toutes ces questions posent le problème d'une part du respect de la Convention des Droits de l'Enfant que les Etats ont signée et, d'autre part, de la pauvreté et de la différence de moyens des pays.

Que faire ?

Ca ne sert à rien de « punir » les pays. Toutes les sanctions (ex : embargo) font souffrir les enfants avant tout. La lutte pour les droits de l'enfant ne doit pas se faire dans ce sens. Il faut plutôt agir de façon positive et trouver des actions afin de faire connaître et respecter les droits de l'enfant. Beaucoup de choses peuvent être faites sans un énorme financement. Voici quelques idées :

1. *ONGs*

- « Enseignement » aux parents : sorte de réunion de quartier. Pendant le temps du goûter des enfants, inviter les parents et profiter de parler des droits de leurs enfants.
- Créer des réseaux. Ex. le REDD (Réseau d'Enfants Défenseurs de leur Droits). Des jeunes ont été formés (9 à 12 ans). Ils s'appellent les « facilitateurs ». Ensuite ils ont formé eux-mêmes des « clubs » de 10 à 15 enfants pour mieux apprendre leurs droits.
- A l'intérieur de ces groupes (clubs), les enfants peuvent écrire des chansons en s'inspirant de leurs droits.
- Les facilitateurs demandent aux enfants de décrire ou dessiner une expérience négative vécue dans leur entourage → Analyse d'enfants par d'autres enfants... Très positif. Les enfants examinent les dessins et les comportements. Ils en dégagent les meilleures attitudes. Cette formation non-formelle a été réalisée dans différents camps d'été durant les vacances scolaires.

2. *Enseignants*

- Utiliser des moyens appréciés des enfants : photos, schémas, images... les afficher dans les classes. Laisser le temps aux enfants pour les observer, puis un jour ou deux plus tard, en discuter. Demander à l'enfant ce qu'il pense de ces images. Associer les images à un droit.
- Distribuer des petits cahiers avec des dessins non coloriés, que les enfants doivent colorier eux-mêmes. Ensuite on peut analyser les couleurs utilisées.
- Faire des banderoles.
- Réaliser des films ou des dessins animés sur les droits de l'enfant... Cette idée demande plus de moyens financiers !!!
- Pendant la récréation, inciter les enfants à avoir de bons comportements non-violents...
- Raconter des contes aux enfants. Ils pourraient se reconnaître à travers les personnages, ce qui leur permet de s'exprimer pour donner leur avis.
- Organiser la journée des droits de l'enfant. Les enfants peuvent dessiner leurs droits.

- Organiser des théâtres pour la liberté d'expression. Cela permet à l'enfant de ressentir ce droit.
- Informer les parents, afin qu'ils se mettent du côté de l'enseignant et qu'ils comprennent et participent aux activités de leurs enfants afin qu'ils se sentent impliqués et qu'ils l'acceptent.
- Les droits de l'enfant doivent être un plaisir... Il faut des jeux... pas seulement des mots.

Les droits de l'enfant ne sont pas à concevoir d'une façon isolée, mais dans l'ensemble des droits de l'homme. Si les droits de l'homme étaient respectés nous n'aurions pas besoin des droits de l'enfant, mais comme ce n'est pas le cas et qu'il y a toujours des abus, les droits de l'enfant ont été créés pour redéfinir le tout. Les droits de l'enfant n'ont que 15 ans. Il faut du temps pour comprendre l'essence des droits de l'enfant. L'éducation est un bon moyen pour faire avancer les choses.

Pour conclure, nous pensons que l'école est le lieu idéal pour l'enseignement des droits humains et plus spécifiquement des droits de l'enfant, à condition qu'elle soit soutenue par l'éducation familiale. Car : « **Quand on veut, on peut !** »

WORKSHOP 2: FORMAL / NON FORMAL EDUCATION

The workshop on formal and non formal education had two different parts.

Part A consisted of two presentations:

- A case when non formal type of education is used to complement the formal education (Children's participation in the budget preparation for their school and the city of Sao Paolo, Brazil), and
- A case when from nothing available, a project leads to a non formal school ("Farmers' School" and its follow-up called "Junior Farmers' school" led by UN FAO in Africa),

while Part B tried to give an answer to a question "What is the common denominator in various projects in the field of non formal education around the world?"

So, what is a common denominator for the projects we have heard about during this seminar?

First, we agreed that non formal education strengthens the relationship between various disciplines, cultures and sectors of education and at the same time it contributes to the formal education and the recognition of the right to education in general.

We have also found at least a dozen common characteristics of various forms of non formal education around the world:

- In a majority of the countries, there is substantial difficulty in making the authorities recognise the non formal education while at the same time there is a huge need to have it recognised,
- One of the reasons behind the reluctance of the authorities to recognise the non formal education lies in their fear that once the state recognises non formal education there will be additional cost for the state to up keep and further develop non formal education
- At the same time, we should not confuse private schools run for profit with the non formal schools,
- However, the difference between non formal and formal education does not lie in the administrative issues only, but also in methodology which is applied to each of them and techniques used,
- Non formal education is not just about knowledge and dissemination of the basic literacy and numeracy skills, but it is very much about transmission of social values,

- Regardless of the type of education (whether it is formal or non formal education) it should be linked to the needs of a present child, and it
- Should promote values, the sense of what is right and what is wrong, so that the child can distinguish between various types of information it is exposed to via TV, internet, computer games and life,
- There is a risk of understanding that non formal education is a type of education meant, developed and fit for poor children only whereas the formal education is meant and fit for rich children,
- Therefore, there is also a need to provide bridges between non formal and formal education so that children participating in non formal education can continue studying within formal education system if an opportunity arises,
- Around the world, there are wide roads of state, public educational schools and those of market driven profit making schools, but there is also a whole new path that is getting wider and wider – a path paved by civil society and its activities in non formal education,
- Non formal education does not only serve as a substitute for formal education, it can also complement the formal education just like in the example of the project in Sao Paolo.

Therefore it is crucial for us to make everyone understand that when we say that the states have the obligation to provide education for all it does not mean that they ALONE should do it ALL!

ATELIER 3 : ÉDUCATION DES PARENTS

L'atelier 3 a été un lieu d'échanges et de relations intergénérationnelles où chacun a pu s'exprimer librement, donner son point de vue, poser des questions ou chercher à y apporter des réponses.

Les jeunes disent : « Le monde ne va pas si mal que ça, il ne faut pas tout dramatiser ». Mais les adultes qui ont plus d'expérience ont exposé certains problèmes du monde qui ne les laissent pas indifférents. Le VIH/SIDA, la condition des femmes et des filles dans plusieurs régions du globe, l'exploitation des enfants, les abus sexuels ou autres... Tout cela ne peut pas nous laisser indifférents.

Les jeunes l'ont reconnu, mais ils ont insisté sur le fait que les adultes ou surtout les médias aiment parler des cas négatifs. On voit toujours ce qui va mal et on ne relève que très rarement, voire jamais les cas positifs.

Ce qui est ressorti de ces discussions est la solitude des parents, surtout des mères face à tout ça !

Un exemple donné : au sud de la Bolivie, dans la campagne de Tarija, certaines femmes ont décidé de se prendre en main. Elles ont un métier et prennent part à des groupes décisionnels. Elles font de la politique. Pour cela elles ont décidé de ne pas avoir de mari, car là-bas, les deux ne sont pas compatibles. Maintenant que leurs enfants sont plus grands, elles remarquent que ces derniers manquent de père. Ils sont toujours en quête d'affection masculine. Ces femmes se disent alors qu'elles n'ont pas le droit de décider pour leurs enfants qu'ils n'auront pas de père. Il y a donc un retour en arrière. Que faire face à ce problème ?

Nous avons aussi parlé d'un autre problème concernant l'intégration des personnes étrangères. Les enfants parlent vite la langue du pays d'accueil, mais ce n'est pas le cas des parents et surtout des mères. Une idée est d'envoyer une ou plusieurs personnes du pays à leur rencontre. Dans ces populations, certaines personnes sont très actives et elles s'occuperont de sensibiliser les autres personnes de leur pays.

Le défi pour toute la société est de renouveler démocratiquement avec les valeurs. Il faut retrouver une cohérence.

Pour cela il faut :

- Travailler sur l'estime de soi;
- Travailler sur sa propre personnalité afin de savoir comment on peut aider les autres;
- Créer des réseaux;
- Responsabiliser.

Si une personne se sent bien dans sa peau en tant qu'individu, cette personne se sentira aussi bien dans sa peau en tant que parent ou éducateur. Elle sera plus à même d'aider ceux qui en ont besoin.

Pour conclure, nous pensons que le mot « éduquer » n'est pas approprié. On n'a pas à éduquer les parents, mais plutôt à les sensibiliser aux droits de l'enfant et à être attentifs à leur besoin.

Cette sensibilisation ne doit pas se faire seulement pour les parents, mais à tous les niveaux de la société !

ATELIER 4 : SCÉNARIIS DIFFÉRENTS : POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE

L'école telle que nous la connaissons aujourd'hui est solidaire du modèle de la société industrielle et de l'Etat moderne démocratique et national, voire nationaliste. Mais nous avons de nombreuses raisons de penser que ce modèle correspond à une phase historique qui s'achève dans les pays industrialisés. Une nouvelle grande mutation sociale est en cours dans ces pays qui tendent vers un modèle de société « post-industrielle », société de « l'information » ou de « la connaissance ».

Walo Hutmacher

Quel avenir se dessine-t-il pour l'institution scolaire ?

Un projet du Centre de recherches et d'innovation éducative de l'OCDE a abordé cette question (2000), en procédant d'une part à une analyse des grandes tendances de transformation sociale et économique communes aux sociétés industrialisées et en proposant d'autre part six scénariis du développement possible de l'institution scolaire. Assez différenciés entre eux, ces scénariis sont construits en tenant compte des principaux axes du discours actuel sur l'école et d'un certain nombre de développements observables de nos jours. Ils ont été groupés en trois paires :

| | Scénario 1 | Scénario 2 | Scénario 3 |
|----|--|--|--|
| | Maintien du statu quo | Re-scolarisation | Dé-scolarisation |
| a. | Maintien de systèmes scolaires bureaucratiques | L'école au cœur de la collectivité | Extension du modèle de marché |
| b. | Exode des enseignants – désintégration | L'école organisation apprenante ciblée | Réseaux d'apprentissage et société en réseau |

- Scénario 1 : négatif, rigide, laisse peu de liberté.
- Scénario 2 : consensus : l'école évolue avec son environnement.
- Scénario 3 : trop libéral.

Le but de l'atelier était de répondre à 3 questions :

1. Quel scénario correspond à l'Etat des lieux ?
2. Quel scénario semble le plus probable ?
3. Quel scénario semble le plus favorable ?

Réponses :

1. Il y a quelques années, en Suisse, nous étions dans un système 1a, mais nous tendons de plus en plus à un système 2a/2b. Malheureusement, cette évolution se fait plutôt de façon individualisée. Elle ne se fait pas au niveau national ou même cantonal ou communal.
2. Il est difficile de savoir quel scénario est le plus probable. Le plus probable n'est pas le plus désirable, mais selon les sondages, il est relativement probable que l'on maintienne un scénario du type 1. Personne ne croit au scénario 3b.
3. Les scénarios 2a et 2b semblent les plus désirables. Le scénario 3a est plus ou moins désirable. Il y a un rejet fort pour les scénarii 1a et 3b.

Le point le plus flagrant est l'incertitude. On souhaite aller vers le scénario 2b mais on craint qu'on en reste là ! Que faut-il faire pour que ce qui est désirable devienne probable ?

Recommandations

- Eviter le conservatisme : les méthodes doivent évoluer. L'école est une « entreprise », il faut passer à des mesures nouvelles : théories des petits pas.
- Trouver un consensus : il faut éviter les crises brutales. Pour cela il faut ouvrir les débats.
- Utiliser les ressources disponibles plus judicieusement. Dans beaucoup de pays, des moyens sont mis à disposition de l'école. Il faut repenser les façons de les utiliser.
- Tenir compte des diversités culturelles. L'école doit permettre à chacun de trouver sa place dans sa vie.
- Faire participer l'enfant : le droit à la participation de l'enfant, ainsi que son droit à l'expression sont importants. Il doit participer à l'évolution.
- Former les nouveaux enseignants aux droits humains et aux droits de l'enfant. Faire en sorte que pour eux, cela soit une priorité. Rendre les enseignants actuels attentifs aux droits de l'enfant.

Ces observations sont valables pour les pays dits industrialisés. Qu'en est-il pour les pays du sud ? Quel scénario leur convient le mieux ? Un tout autre scénario serait-il mieux adapté ? Quelle évolution doivent-ils suivre ? Doivent-ils nécessairement passer par un scénario de type 1 pour accéder à un scénario de type 2

ou peuvent-ils y aller directement ? Vaut-il mieux qu'ils se dirigent vers un scénario de type 1 ou 2 ou qu'ils gardent les systèmes qu'ils ont actuellement en place ?

→ Ces questions restent ouvertes, car, malheureusement, dans cet atelier, nous n'étions que des Suisses et un Belge !!!

ATELIER 5 : QUESTION DES FILLES

Les participants de l'atelier n° 5 ont commencé par identifier les problèmes principaux concernant la question des filles et les violences qui leur sont faites :

1. Intériorisation des valeurs négatives par les filles elles-mêmes, mais aussi par la société.
2. Enseignement des stéréotypes dans les manuels scolaires.
3. Chevauchement de lois civiles et religieuses. Parfois les dernières priment au détriment des filles.
4. Non valorisation des femmes ayant accès à l'éducation. Les parents préfèrent envoyer les garçons à l'école. Les filles restent à la maison et apprennent à faire les tâches ménagères.
5. Abandon scolaire en proportion plus élevée chez les filles dû à diverses raisons. Par exemple des structures mal adaptées.

→ Les filles se sous-estiment. Elles sont souvent traitées comme des moins que rien. Pour obtenir des petites choses elles en arrivent à faire n'importe quoi, par exemple elles se prostituent.

Solutions

Préambule : afin d'encourager l'application des traités et conventions internationaux et nationaux, les Etats, les ONGs, les familles et autres acteurs civils, en utilisant les moyens médiatiques disponibles doivent s'appuyer sur les réseaux nationaux et internationaux existants et utiliser simultanément la méthode « bottom up and top down » :

1. Obtenir des jurisprudences pour convaincre les états à appliquer les traités nationaux et internationaux qu'ils ont ratifiés.
2. Obtenir la collaboration des autorités civiles et traditionnelles dans l'application des lois nationales et les traités internationaux.
3. Encourager une lecture positive des textes religieux et traditions locales dans le sens du respect des genres.
4. Réviser les manuels et programmes scolaires.
5. Soumettre l'accès à certains services et aides sociaux à la scolarisation des enfants filles comme garçons.
6. Promouvoir l'accès complet et durable des filles à l'école par tous les moyens y compris financiers.

7. Résoudre les problèmes d'abandon de l'école par les filles avec des solutions locales spécifiques et appropriées.

THE RIGHT TO EDUCATION

RENATE WINTER

Member of the Appeals Chamber of the Special Court of Sierra Leone

Résumé

Les législations internationales et nationales sont de plus en plus explicites en ce qui concerne le droit à l'éducation. Et pourtant, cela ne marche pas dans la réalité. La responsabilité et l'influence des parents, de l'Etat et du marché sont successivement abordés, pour arriver à considérer une solution positive : l'éducation par les pairs, basée sur l'apprentissage social et les compétences douces (*soft competences*) nécessaires dans un environnement hostile.

Zusammenfassung

Die nationale und internationale Gesetzgebung zum Recht auf Erziehung wird immer ausführlicher. Und trotzdem klappt es in der Wirklichkeit nicht immer. Die Themen der Verantwortung und des Einflusses der Eltern, des Staates und des Marktes werden in der Folge behandelt, damit es zu einer brauchbaren Lösung kommt. Erziehung durch Gleichaltrige, gestützt auf deren sanfte Kompetenzen, sind in einem feindlichen Umfeld notwendig.

Resumen

Las legislaciones internacionales y nacionales son cada vez más explícitas en lo relativo al derecho de la educación. Y sin embargo, en la realidad esto no funciona. La responsabilidad y la influencia de los padres, del Estado y del mercado son sucesivamente abordadas, para llegar a considerar una solución positiva: la educación por los pares, basada en el aprendizaje social y en las competencias apacibles (*soft competences*) necesarias en un medio ambiente hostil.

Summary

International and national legislation are increasingly explicit on the right to education. Still it does not work out in reality. The responsibility and influence of parents, State and the market are successively studied, to end up considering one positive solution: peer-education, based on social learning and soft competences necessary in a harsh environment.

* * *

PROBLEMS AND MAYBE A SOLUTION?

I was a very young judge, long time ago, when I had the honor to distribute as a Christmas present 12 grants – six for boys, six for girls – for University studies to gifted children coming from not so well to do families. I was very proud indeed to bring such an opportunity for getting good and solid education and a promising future to 12 children who had been selected by their teachers because of their achievements at school. I visited their families one by one to bring the good news and to get the signature of the parents to be able to open a bank account for them for transferring university fees, costs for living, for books etc. and some pocket money as well.

Twelve grants for six boys and six girls. Twelve opportunities for a better life. I couldn't get one single signature from one single parent. I heard a lot of arguments concerning the boys:

- that higher education was time consuming, time during which the child could work and earn money for the family
- that higher education would bring the boy out of his family environment and hamper the family hierarchy
- that higher education could influence the child adversely to family interests.

Concerning the girls, there was only one argument:

- that a girl doesn't need higher education, that she should marry, get children and help at home in the meantime.

I could not believe my ears at the time. I argued without success for the future of the children, explaining that no costs for the family would be involved, just to hear that children not only should not cause costs but be able to produce income. I couldn't believe it at that time. Today, after many years working in the field, I can.

THE CONVENTIONS

More than one international Convention mention the Right of children to education.

One of course expects the UN Convention on the Rights of the Child to speak about that. Art. 28 and 29 address the issue for all children in a general way. Art. 23 specially mentions disabled children, Art. 30 the right of children of minorities, Art. 39 the right to recovery and reintegration of a child victim. Read together, all those

articles include the duty of the state to get children educated, trained and ready for a decent life as a fully fletched member of society.

The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights recognizes the right of everyone to education, as does the International Covenant on Civil and Political Rights, specially addressing the liberty of the parents to ensure the religious and moral education of their children.

The UNESCO Convention against discrimination in Education stresses the importance of education and maintains the right of the parents to choose institutions for the education of their offspring.

The Universal Declaration of Human Rights takes the same approach, the Charter of Fundamental Rights of the European Union even mentions as an extra specifically the right to vocational training and guidance.

The African Charter on the Rights and Welfare of the Child also expresses in detail the right to education for children and the right of the parents to choose the school for their children.

Finally, the UN Millenium Declaration underlines once more the right of boys and girls alike to complete primary schooling and to have equal access to all levels of education.

The international texts are clear about rights and duties concerning education. In most countries, the national legislation is explicit on the subject as well. But still it doesn't work. Education is not available to all children, far from that. But why?

THE PARENTS

According to international documents, most domestic legislation and almost all traditions and customs worldwide, it is primarily the parent's duty to provide education for their children as best as they can.

In quite some countries the parents don't want their children educated or they are not able to provide education for several reasons. Sometimes they are dependent on persons or systems preventing any education, sometimes they are too poor to even consider education and sometimes they have to protect their children from dangers connected to education.

Tradition would induce parents not to have their girls educated, as educated girls might not be appreciated by future husbands and/or their families. Furthermore an educated girl might have ideas on her own for her future, something which wouldn't be tolerated at all in quite some societies.

Religion as well can hamper education, especially if it is up to the respective religious leaders to massively influence the parent's decision on whom to allow to get education and on what kind of education. It might be perceived as an honor by a

family to hand over the first born son to a monastery without even considering the talents and inclinations of the child. It might be seen as a duty to send a daughter to the priest's home to work for the rest of her life in servitude (providing sexual services as well) to pay for some obscure offence of a family member alive or even dead long time ago.

An increasing danger for some strange choices on education in western countries consists in the sometimes dangerous influence of sects on the parents who do not allow children access to schools "outside", who have them educated according to the beliefs of the sects often in sharp contrast to official curricula.

Sometimes parents, village elders or caregivers are not able to permit education, anxious not to lose their authority or their status in the community.

In many countries parents even have to choose between education and security for their children. No father in Africa would allow his boy to go to school, if he knows that the army or rebel groups would kidnap the child, forcing him to become a soldier. No Afghan parent would allow his / her daughter to attend school, if the road to school wouldn't be absolutely secure and the girl could run the risk to be abducted. No mother would send her child to classes, knowing that without gifts for the teacher the child would be beaten up. No parents anywhere would risk sending their adolescent daughters to higher education, having to be afraid that the teacher would harass them or not provide certificates.

It is primarily the parent's duty despite all those difficulties to see to it that their children become fit for life and act in their best interests.

Now: do all parents act in the best interests of their children? Are the best interests of the children the best interests of the parents as well? What are the best interests of the parents?

In many countries with the so called "modern/western structure" parents are still interested in the continuation and enlargement of their families, businesses, properties. A father still would like to hand over his shop to his son, to marry the son to the neighbor's daughter to get more farming land, to place children in important positions to keep the power in the family, not even taking into consideration the hopes or wishes of their children. How is it still possible that the father forces his son, who wants to go to university to become a researcher, to work in his factory to eventually take it over and to deny this possibility to his daughter who is gifted and interested in business affairs?

As an NGO opened up a primary school in an African country, parents started to send their daughters to school only when the teachers promised to feed the boys in school provided that they would bring their sisters to classes. The parents were convinced that education on girls is a loss of money and income as the girl would marry into another family that finally would profit from her. In another country parents would never allow their oldest daughter to get education or to marry as she

has to assist their parents in their old age. It is not in the interest of the parents to have these girls educated. In still another country the fathers are very happy to have a lot of daughters but don't give them any kind of education as they will sell them into marriage as early as possible to have money to buy another wife. In many countries in Asia and South East Europe a child is the only guarantee for a better life for parents. The child's interest is not discussed in this regard.

Is it in the best interests of the parents, to send a boy to school instead of bowing to the pressure of warlords or insurgent leaders, who create problems for the family –to say the least-, if the said boy is not handed over to them? In who's best interests is it to have a boy working for Organized Crime, hoping to participate in a better life instead of providing education? Or to prevent education, sending children abroad, selling them to traffickers or at least consenting to the traffic for whatever kind of work? Or again to force them to beg, to steal, to prostitute themselves in order to profit from them?

It seems quite realistic to conclude that more parents than sought act rather in their (believed) best interest than in the best interests of their children, not to mention whole societies, where the notion of interests of a child is not even an issue...

THE STATE

As has been demonstrated, national as well as international regulations are outspoken on the duty of the states to provide education. Therefore not any doubt should be left that, if parents fail, the state takes their place and provides automatically at least basic education free of charge. Free of any charge, that is, preventing as well a situation where parents don't send children to school as there is no money for school uniforms, books, writing material etc.

Let's have a closer look on the legal texts. Everywhere you will find the usual compromises between legislation and reality through the use of notions like: "when appropriate", "as necessary", "subject to available resources" etc. Who decides what is appropriate or necessary? What are appropriate means? To provide teachers, but no training material? To have a vocational training program, but no way to implement it? What is necessary? To have one teacher and one classroom for 120 children? Or to have a swimming pool and a technically highly equipped gymnastic room? Finally: what are available resources? A determined part of the State budget every year adapted to the needs of the children? Or what is left after having built prisons, bought weapons, constructed infrastructure, paid or bribed administration?

Who defines? And who interprets the definition? Are these the same people? Coming from the same group of interest?

Who guarantees the legal stipulations? The government? The parliament? The administrative bodies? Society?

What do they guarantee? The right to education or education?

What are the sanctions, if the right to education is not granted? If the right is granted, but not the education?

Who finally is monitoring the interpretation of “appropriate”, “necessary” and “available resources”?

Legislation can indicate the right direction to solve a problem, but cannot solve it. Legislation without the will to implementation agreeing to involve costs is dead letter.

THE MARKET

In a time where human beings can be defined as “collateral damage”, the markets will make decisions “on the rentability of investment in human capital”.

Governments, promising a better development of society will have to find a win-win situation for the taxpayers at the one hand side and the right to education of children at the other hand side. There are by far too many children in some countries, they say, by far not enough jobs in most. Why invest in children’s education, if they never will become taxpayers? Why invest in the education of abandoned, disabled, conscripted, HIV infected, drug-using, sold, trafficked, war-affected children’s education, if they are most probably to die soon? Why provide education for asylum-seeking, displaced, illegal alien, migrant, refugee, stateless children, if one has not enough means even for the children of one’s own country and if those children one day might return to their respective country preventing the assisting country to get its investment back? Why pay for the education of arrested, delinquent, detained, imprisoned children, beggars, prostitutes, child mothers, if one hasn’t sufficient job opportunities even for children without special problems? Why not concentrate on the education of gifted, well-to-do children, where there is at least some certainty that they will work, create, consume, boost the economy and pay taxes?

THE SNOWBALL EFFECT

If parents fail and states fail, the market fails, is there anyone left to do the job?

There is, as has been demonstrated very efficiently during this seminar by a project of an NGO in the Philippines. There are the children themselves.

A few of them, even living in difficult, sometimes dangerous situation, have been trained by the civil society, by an NGO, volunteers, to become teachers of their peers. Some of the trainees will become-and have become- devoted trainers and train more and more of those without access to formal education. Some of these trainees will become trainers one day...

The snowball effect is getting momentum, as none of those having been trained regardless of “rentability of investment” will train others without having regard to “rentability”. Social learning and “soft” competences will be part of the curriculum in a very harsh environment.

The answer to the question why we should invest in education of all children is simple:

BECAUSE WE WILL NOT ALLOW THIS PLANET TO BECOME TOTALLY INHUMAN!

By the way: (and for the market oriented people) Education pays off. Always, everywhere and under any circumstances, as costs for prisons, institutions, jobless, offenders, unproductive workforce already increase and will cut profits down...

LE DROIT A L'ÉDUCATION ENTRE PRAGMATISME ET ÉTHIQUE

MARTINE A. PRETCEILLE

Professeur des Universités Paris VIII, Paris III Sorbonne Nouvelle, France

Résumé

Le droit à l'éducation relève juridiquement du droit positif : c'est sur ce registre que portent (et doivent porter) les critiques et les améliorations en la matière. Du point de vue de l'éthique, le droit à l'éducation est supra-social et constitue un idéal opposable aux lois fixées par la société. Du point de vue de l'espace-temps, cet idéal inscrit l'action dans un futur non-assignable aux conditions présentes, et élargit également ce droit aux différentes cultures.

Lorsque l'on applique le droit à l'éducation, le bénéficiaire est-il l'individu ou la société ? Il se situe dans cette tension irréductible entre l'un et l'autre : selon les circonstances, l'accent est mis sur l'individu ou sur la société. Aucun droit politique, économique, social ne peut être exercé par un individu qui n'a pas reçu d'éducation minimale : on est dans le paradigme droit origine/droit horizon. Aborder le droit à l'éducation comme une utopie n'est pas le dévaloriser : une société peut-elle se priver de symbolique et ne pas dépasser le morcellement des idées ? Le droit à l'éducation est une utopie à grande force d'attraction qui ne fait que se renforcer.

Zusammenfassung

Das Recht auf Erziehung ist positives Recht: die diesbezüglichen Kritiken und Verbesserungen beziehen sich auf diese Tatsache. Vom ethischen Standpunkt aus ist das Recht auf Erziehung übergesellschaftlich und stellt ein Ideal dar, das den von der Gemeinschaft angenommenen Gesetzen vorgeht. Unter dem Gesichtspunkt von Raum und Zeit reiht sich dieses Ideal in eine Zukunft ein, die nicht den laufenden Umständen zu unterstellen ist, und macht dieses Recht den verschiedenen Kulturen zugänglich. Wem ist das Recht auf Erziehung zu Nutzen, wenn es zur Anwendung gelangt: dem Einzelnen oder der Gemeinschaft? Es bewegt sich im Spannungsfeld zwischen den beiden Begriffen: je nach Umständen wird der Akzent auf den Einzelnen oder die Gemeinschaft gelegt. Kein politisches, wirtschaftliches und gesellschaftliches Recht kann durch ein Individuum vollzogen werden, das nicht ein Mindestmass an Erziehung erhalten hat: man befindet sich im Paradigma Urrecht/Zielrecht. Das Recht auf Erziehung als Utopie angehen heisst nicht es herabwürdigen: kann die Gesellschaft auf die Symbole verzichten und nicht über ein paar

verstreute Ideen hinausgehen? Das Recht auf Erziehung ist eine Utopie mit grosser Anziehungskraft, die sich zunehmend ausweitet.

Resumen

El derecho a la educación depende jurídicamente del derecho positivo: es sobre este registro en que se encaminan (y deben encaminarse) las críticas y las mejoras en la materia. Desde el punto de vista de la ética, el derecho a la educación va más allá de lo social y constituye un ideal oponible a las leyes fijadas por la sociedad. Desde el punto de vista espacio-temporal, este ideal inscribe la acción en un futuro no asignado a las condiciones presentes, y extiende igualmente este derecho a las diferentes culturas.

¿Cuando se aplica el derecho a la educación, es el beneficiario el individuo o la sociedad? Se sitúa en esta tensión irreducible entre uno y otro: según las circunstancias, se hace hincapié en el individuo o en la sociedad. Ningún derecho político, económico, social puede ser ejercido por individuo alguno que no haya recibido una mínima educación: nos encontramos ante el paradigma derecho origen/ derecho horizonte. Abordar el derecho a la educación como una utopía no es desvalorizarlo: ¿Puede una sociedad privarse de lo simbólico y no sobrepasar la división de las ideas?

El derecho a la educación es una utopía con gran fuerza de atracción que no hace sino reforzarse.

Summary

The right to education belongs to the sphere of positive law: education questioning and improvement deal with (and must deal with) this sphere. On the ethical point of view, the right to education is supra-social. It is an ideal opposable to laws set by societies. In the dynamics of time and space, this ideal situates action in a future non-ascribable to present conditions, and extends this right to various culture settings. When implementing the right to education: does individual or does society benefit from it? It is located in the irreducible tension linking the former and the latter: according to circumstances, either individual, either society is stressed.

No political, economic or social right can be enforced by an individual deprived of all kind of education: this observation is the concrete illustration of the paradigm right/origin versus right/horizon. Apprehending the right to education as a utopia does not mean undermining it: could society go without a global symbolic system, and remain stuck in parcelled out ideas? The right to education makes up a highly attractive utopia, all along fortified.

Ressaisir l'ensemble des réflexions relève de la mission impossible, mieux vaut donc y renoncer d'emblée. Je me propose tout simplement de tenter de donner du relief à ce qui a été déjà formulé par différents intervenants. Ma participation n'est rien d'autre qu'une contribution au travail commencé depuis le début de la semaine, une petite pierre à l'édifice général.

Je ne reviendrai évidemment pas sur la définition du droit à l'éducation car Angela Melchiorre nous a donné le maximum d'éclaircissements et de précisions.

C'est donc la stratégie de biais et du « pas de côté » que je vais adopter en essayant de montrer que malgré les échecs, malgré les déceptions, malgré les difficultés et les entraves, mais aussi grâce aux avancées mêmes partielles, grâce à la perspective qu'il dessine, le droit à l'éducation reste et demeure, ainsi que tous les autres droits de même nature, indispensable à une vie sociale démocratique et solidaire.

LE DROIT A L'ÉDUCATION, UN DROIT PARMIS D'AUTRES ?

1° Le droit à l'éducation, un droit au sens juridique du terme ?

Le droit à l'éducation représente-t-il un droit au sens juridique du terme ? Le droit en général est un ensemble de règles, de normes, qui régissent les rapports entre les hommes. Le droit est donc un fait avant tout normatif et social. Le droit à l'éducation dans son acception juridique renvoie à un principe de fonctionnement et d'organisation des sociétés complexes ainsi qu'à un principe d'articulation sociale. En ce sens, le droit à l'éducation relève du droit positif car il constitue un ensemble de lois, de règles et de conventions. C'est sur ce registre là que portent et porteront encore longtemps les critiques et heureusement aussi les améliorations. Le droit à l'éducation rejoint en ce sens, le mythe de Sisyphe, toujours à refaire, à recommencer sans discontinuité.

2° Le droit à l'éducation dans une approche globale de l'individu et de la société

Il s'agit aussi de déterminer comment l'effectivité du droit à l'éducation est dépendante ou non, de son articulation avec d'autres droits.

Alberta Mascaretti, à partir du travail effectué avec le soutien de la FAO nous a parfaitement exemplifié le fait que si le droit à l'éducation peut permettre de vaincre la pauvreté, les conditions économiques sont aussi une condition de l'exercice du droit à l'éducation. Nous sommes donc dans un processus en boucle.

Au delà de cet exemple, je me permettrais de retenir et de proposer une piste de travail et de collaboration afin que le droit à l'éducation ne soit pas porté seulement

par des structures éducatives mais que la FAO, l'OMS et d'autres instances nationales et internationales se liguent pour proposer des programmes conjoints afin que les différents paramètres (pauvreté, maladies...) qui conditionnent l'exercice du droit à l'éducation soient traités simultanément. Il conviendrait de promouvoir des programmes transversaux et mettre fin à des initiatives multiples et disjointes.

Sur un autre registre, mais dans le même esprit, la question des enfants handicapés dans l'école ne peut être résolue par une seule instance et institution. C'est la complémentarité des compétences qui permet de répondre au problème. C'est ce que nous a démontré Sonja Pillet en nous évoquant la situation de l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap.

En évoquant les relations entre l'éducation formelle et non formelle, Moacir Gadotti a d'une autre manière illustré cette nécessité de ne pas découper l'éducation en secteurs, en domaines distincts mais, au contraire, de mettre en synergie les potentialités d'où qu'elles viennent.

La réalisation du droit à l'éducation relève de la responsabilité collective qui repose d'une certaine manière sur la pluri- et la transdisciplinarité appliquée à l'action et sur la collaboration pluri-institutionnelle. Le droit à l'éducation n'est pas un droit parmi d'autres, c'est un droit qui soutient et qui est soutenu par d'autres droits.

2• *Le droit à l'éducation comme principe éthique*

Au sens des droits de l'homme, le droit à l'éducation est un droit supra-social et un idéal transcendant inspirant les droits positifs. Il s'inscrit donc dans la lignée des droits naturels, « inaliénables et sacrés de l'homme » qui dépendent de la nature même de l'homme et de sa conscience. Il est donc opposable aux lois fixées par la société.

La conviction éthique se heurte parfois à des actes et des conflits de droit. La tentation est alors, soit de s'arc-bouter sur des sentiments moraux, soit de dériver vers une sur-juridiction. Il conviendrait, au contraire, de développer une dynamique de communication entre les différents acteurs afin de dépasser la conviction commune pour adhérer à une position commune, c'est-à-dire sur un partage du jugement qui permet de relativiser les convictions. C'est ce que K.O. Apel et J. Habermas désignent par une éthique communicationnelle.

Les difficultés et les contradictions dans l'application du droit à l'éducation incitent à la recherche d'une responsabilité d'imputation : qui est à l'origine des dysfonctionnements ? En réalité, le droit à l'éducation relève davantage d'une responsabilité de mission, par rapport à un avenir, à un futur selon le principe de responsabilité défini par Hans Jonas. Il s'agit autant de soutenir une éthique de la

proximité scellée par le souci de l'immédiateté et de l'efficacité que d'inscrire l'action et les engagements dans un futur.

Si le droit à l'éducation s'insère, comme il a déjà été maintes fois mentionné ces jours-ci, dans le cadre éthique des droits de l'enfant et des droits de l'homme, il convient aussi de préciser le projet politique et éducatif auquel il contribue. Parmi les nombreux défis, il convient de revenir et de s'attarder, comme l'a fait magistralement Vernor Muñoz, sur la reconnaissance de la diversité et l'apprentissage de l'altérité dans un monde marqué par l'hétérogénéisation croissante du tissu social. L'éducation interculturelle représente une alternative, non seulement pédagogique, mais aussi politique et philosophique au sens où justement, elle propose une alternative à l'enfermement sur les différences et à une banalisation de la singularité par un universalisme qui nivelle.

J'évoque personnellement, la nécessité de construire et de penser un humanisme du divers qui est une réponse positive à une des formes de la mondialisation. « L'interculturalité comme pratique de la diversité » pour reprendre les propos de mon collègue, constitue un axe de structuration de l'éducation dans un système de valeurs et de pratiques. Le plus difficile sera d'avoir un consensus sur cette finalité et ce projet de société sans lequel il ne peut y avoir d'éducation.

3° *Le droit à l'éducation a-t-il une base contractuelle ?*

Le droit à l'éducation ne doit pas être compris seulement comme un droit naturel individuel mais aussi comme un engagement collectif d'une société à créer les conditions pour que chacun de ses membres ait un accès à l'éducation afin que la formation reçue et les compétences acquises lui permettent de participer pleinement à son épanouissement.

En ce sens, il renvoie à la responsabilité des pouvoirs, de la société civile et donc à leurs devoirs. On notera que l'éducation est, curieusement, revendiquée comme un droit et non comme un devoir. S'agit-il d'un simple glissement sémantique ? Présenté comme un droit et comme éventuellement une revendication susceptible de ne pas être satisfaite, le droit à l'éducation suggère une posture de victime potentielle dans laquelle le citoyen se perçoit comme sujet de droit vis-à-vis de la collectivité en occultant les devoirs de celle-ci.

LE DROIT A L'ÉDUCATION, ENTRE APPLICATION ET INTERPRÉTATION

Qu'est-ce qui permet, limite ou empêche « le droit à l'éducation » d'être effectif? Parmi les nombreuses hypothèses, nous en retiendrons seulement quelques-unes.

1• L'instrumentalisation du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation contient-il sa propre finalité ou est-il au service d'autres finalités plus englobantes et tout aussi fondamentales? Le droit à l'éducation est un droit fondamental. Il occupe une place centrale parmi les droits de l'homme et est indispensable à l'exercice des autres droits fondamentaux ainsi qu'au développement. Selon la définition globale attribuée au « développement », l'éducation sera invoquée pour contribuer à la résolution des problèmes divers comme la pauvreté, la santé, l'environnement, la démocratie, la paix, etc.

De fait, le droit à l'éducation s'illustre sur des registres complémentaires, notamment, au service de la paix et de la démocratie, comme facteur d'épanouissement de la personne humaine, etc. Dès lors, les bénéficiaires sont-ils les individus ou la société? Le brouillage entre ces deux niveaux contribue à l'opacité des initiatives et surtout à l'acceptation d'une marge d'errance et d'incertitude. En réalité, le droit à l'éducation se situe dans cette tension irréductible entre l'individu et la société. Il conviendrait néanmoins de préciser où l'accent sera mis, selon les circonstances.

L'éducation est en même temps un objectif et la condition d'exercice de tous les autres droits fondamentaux. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants, économiquement et socialement marginalisés, de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de la communauté. Aucun droit civil, politique, économique et social ne peut être exercé par les individus s'ils n'ont pas reçu un minimum d'éducation. Il est difficile de dire si le droit à l'éducation est un « point-origine » ou un « point-horizon ».

2• Le droit à l'éducation, un universel-singulier

La seule énonciation du « droit à l'éducation » suscite adhésion et conviction. En ce sens, c'est une notion éminemment idéologique. Son internationalisation et son universalisation induisent, paradoxalement, une certaine forme d'essentialisation et d'idéalisation peu propice à son efficacité.

Les contextes, les époques, les lieux, les pesanteurs pour ne pas dire les obstacles, économiques, politiques, sociologiques sont autant de facteurs de contextualisation et donc de relativisation. On ne compte plus les nouvelles catégories auxquelles s'adressent le droit à l'éducation : il a été évoqué, par exemple, les enfants des rues, les filles, les Roms. On peut aisément imaginer une extension de ce listing dans le futur. Cette relativisation est potentiellement accentuée par le fait que, depuis la déclaration universelle, les parents ont par priorité le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Tous ces éléments concourent à pulvériser le contenu même du droit à l'éducation voire à susciter des conflits de droits : le droit des parents contre le droit des enfants.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la procédure de ratification d'un quelconque traité international autorise un pays à faire figurer une déclaration formelle précisant l'interprétation qu'il compte donner à tel ou tel point ? C'est ainsi par exemple, que selon les pays, la gratuité de l'éducation ou encore la place des parents dans la scolarisation fait l'objet de spécification propre au pays ce qui diversifie d'autant l'application du droit à l'éducation.

Entre les recommandations qui n'ont qu'un caractère formel et pas obligatoire, les mesures adoptées par consensus, les programmes d'action qui ne font pas l'objet de contrôle et encore moins de sanction en cas de non application, on mesure la distance qu'il y a entre les intentions et leur mise en pratique.

Comment une convention internationale comme la CIDE, peut-elle s'accommoder avec des particularités culturelles et nationales ? La question de la tension entre universalité-singularité, tension constitutive de l'approche interculturelle et de tous les accords internationaux, se trouve une nouvelle fois posée. Il serait vain de vouloir répondre dans un délai aussi bref à cette question, mais il convient de rappeler que le principe d'universalité ne s'oppose pas à la singularité des situations. Bien au contraire, les deux pôles se soutiennent réciproquement et se définissent mutuellement. Les droits de l'homme comme les droits de l'enfant constituent un cadre éthique où des valeurs sont reconnues comme étant le fondement des sociétés. Reste à charge pour les groupes d'actualiser, d'exprimer ces valeurs dans des situations et des actions singulières. L'essentiel réside dans le respect des valeurs.

Pour qu'une communauté, nationale ou internationale, existe, il est nécessaire qu'un accord se fasse sur un cadre éthique commun. C'est en ce sens que les droits de l'homme et les droits de l'enfant sont incontournables car ils garantissent la communication entre les individus et les groupes ainsi que la reconnaissance de l'appartenance à une commune humanité. C'est d'ailleurs ce qui explique que, malgré les spécificités nationales, les histoires et les contextes économiques et politiques, de plus en plus de pays adhèrent et souscrivent à ces conventions.

En fonction des époques et des lieux, le droit à l'éducation s'énonce sous une forme différente, insiste sur des points particuliers ce qui entraîne des fluctuations dans la mise en œuvre mais jamais dans l'énoncé du droit lui-même. D'une certaine manière, le droit à l'éducation repose sur une position « schizophrénique » qui, paradoxalement, le fragilise mais aussi, en assure la pérennité. Le droit à l'éducation oscille dans une tension permanente, parfois fragilisante, parfois créatrice, entre pragmatisme et éthique. De l'énoncé d'un principe à l'inflation des missions, le droit à l'éducation, comme l'école d'ailleurs, évolue entre un excès d'honneur et d'indignité.

Le mot « éducation » est lui-même polysémique. On ne compte plus les définitions, les extensions : de l'éducation instruction, à l'éducation aux valeurs, en passant par l'éducation de base, l'éducation fondamentale, l'éducation tout au long de la vie, etc. La vitalité d'un mot passe par ses usages et il est clair que l'éducation est en ce sens une notion dynamique, régulièrement revisitée, réappropriée et donc éminemment moderne, puisque la modernité se définit, entre autre, par le temps de l'énonciation et donc par sa variabilité.

De même, il est désormais évident pour tout le monde, au moins pour les participants de ce séminaire, qu'éducation ne saurait être réduit à scolarisation. C'est pourquoi la question de l'école qui est centrale n'est pas le seul point de focalisation du droit à l'éducation. On retiendra cependant, comme question importante, celle de savoir si le droit à l'éducation ne doit et ne peut être porté que par l'école publique ou si l'école privée peut aussi assumer pleinement cette mission. Entre les défaillances du système public et les possibles dérives des secteurs privés, le choix est difficile. Au delà des convictions de chacun, il est indispensable d'oser nous interroger car, dans un espace démocratique, la réponse n'est pas simple surtout si on accepte de dépasser les croyances et les certitudes.

LE DROIT A L'ÉDUCATION COMME UTOPIE

Dans le sens courant, une utopie est le fruit de l'imagination d'un auteur. Il s'agit de cette île protégée de la folie des hommes par un océan mal exploré que Thomas More appelait Utopie – c'est-à-dire « lieu de nulle part »; le gouvernement y est sage, le peuple heureux, elle est le modèle idéal.

Dans le sens courant, on entend par utopie l'existence, non du projet d'un ou plusieurs auteurs, mais des aspirations largement partagées diffusées au sein d'un groupe.

Un troisième sens définit l'utopie comme une vue politique ou sociale ne tenant pas compte de la réalité. C'est en quelque sorte une conception ou un projet

irréalisable. Il s'agit du sens le plus courant, selon lequel l'utopie est d'abord une illusion, une chimère.

Le droit à l'éducation oscille entre la référence à une situation idéale et des aspirations partagées qui sont ambitieuses par ce qui est visé et imprécises dans leur contenu et leurs possibilités de réalisation. Une utopie n'est pas seulement un ensemble d'idées mais c'est aussi un état d'esprit qui donne une configuration et qui organise les propositions et les attitudes. Il renvoie d'une certaine manière à un système symbolique englobant. La question est de savoir si une société, si un groupe peut se dispenser de la dimension symbolique pour laisser la place à une construction exclusivement rationnelle du quotidien, à une approche pragmatique et morcelée des événements et des situations.

L'aspiration du droit à l'éducation a, petit à petit, été érigée en valeur sociale entraînant des droits et une responsabilité collective étendue à toutes les parties du monde. C'est en ce sens que l'on peut parler d'une utopie dont la force d'attraction ne cesse de se renforcer en s'appliquant sans cesse à de nouveaux domaines et à de nouveaux territoires ce qui, d'une certaine manière la conforte mais aussi peut la diluer.

Ainsi, dans sa dimension concrète le droit à l'éducation est sans cesse pris en flagrant délit d'impertinence alors que, paradoxalement, il renforce la cohésion sociale en assurant le partage d'aspirations communes qui déterminent assez largement l'évolution sociale. La question est donc de savoir à quelle aune, le droit à l'éducation doit-il être jugé et appréhendé ?

Ce qui distingue l'utopie du simple idéal est qu'elle invite à l'action voire à l'expérimentation. Une société a besoin d'utopies qu'il convient de réactualiser sans cesse. Les concepts d'utopie et d'idéologie sont parfois confondus. L'idéologie comme l'utopie sont des phénomènes ambigus : chacun a un côté négatif et un côté positif, un côté constructif et un côté destructeur, une dimension constitutive et une dimension pathologique.

L'idéologie est une pensée du monde, d'un monde tel qu'il est ou devrait être. On parle d'idéologie pour désigner une pensée toute faite, souvent dogmatique et intolérante. L'utopie part, au contraire, d'une insatisfaction du présent. Si nous pouvons imaginer une société sans idéologie, il n'est pas certain que l'on puisse imaginer une société sans utopie, c'est-à-dire sans dessein.

Les incertitudes, imperfections, paradoxes, contradictions, au-delà de leur aspect de limitation de la performance, constituent un rempart contre les dérives idéologisantes et dogmatiques du droit à l'éducation. Certes, si l'insatisfaction guette toujours, on peut admettre que le droit à l'éducation s'énonce dans la pluralité sur le registre des potentialités, des remises en cause incessantes et donc d'une dynamique sociale et non sur le registre de l'assertion pure et simple et de la certitude.

L'utopie a une valeur dynamique dans la mesure où elle indique un possible, une voie. Elle est révélateur des problèmes et des aspirations des individus. Elle permet de voir sous quelles formes s'exprime un imaginaire social.

En conclusion, on peut dire qu'à travers le droit à l'éducation, c'est la mise en ordre, politique et éthique, du monde, qui est en jeu.

Cet ouvrage :
« Droit à l'éducation : solution à tous les problèmes ou problème sans solution ? »
sera accessible sur le site :

www.childsrights.org
dès 2007

This book:
“Right to Education:
Solution to all Problems or Problem without Solution?”
will be available on our Website:

www.childsrights.org
in 2007