

## **LE DROIT A L'EDUCATION: CONDITION PREALABLE DE L'EDUCATION POUR TOUS**

Stefania Gandolfi<sup>1</sup>  
Université de Bergame, Italie

### **Résumé**

Le droit à l'éducation est le pivot de tous les droits de l'homme parce que c'est l'éducation qui donne à chacun la possibilité de bâtir son propre développement. Là où ce droit est garanti, les individus peuvent accéder aux autres droits plus facilement et l'inégalité des chances est moins grande.

Mais depuis la Conférence de Jomtien (1990), l'éducation n'a pas renforcé son rôle et le message du Forum de Dakar (2000) est plutôt un appel et une invitation à agir de manière urgente et efficace. L'éducation pour tous est une obligation et une prérogative des Etats et des sociétés civiles qui, ensemble, doivent apporter leur soutien aux plans d'action nationaux.

Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ne peut pas se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement; il s'agit de rechercher un nouvel équilibre, de faire un saut qualitatif, de construire une stratégie politique engageant les décideurs, les chercheurs et les partenaires.

Les statistiques de Dakar nous disent que les indicateurs existants recouvrent très mal la réalité de l'éducation dans les pays du Sud parce qu'on néglige plusieurs aspects tels que l'éducation informelle, l'acquisition d'une compétence, la question de l'équité, de la qualité, etc.

### **Resumen**

El derecho a la educación es un principio fundamental de los derechos humanos. Desde Jomtien(1990) hasta el Foro de Dakar (2000), la situación educativa preocupa muchos actores. La educación para todos es una obligación de los Estados para garantizar juntos con la sociedad civil una educación de base.

Entonces, hay que buscar un equilibrio nuevo que permita elaborar una nueva estrategia política con la participación de los actores decidores, los investigadores y el partenariado internacional. Las estadísticas del Foro de Dakar no muestran la realidad del terreno sobretodo de los países africanos porque occultan otras dimensiones como la educación informal, la adquisición de competencias, la calidad de la educación

---

<sup>1</sup> Professeur d'Education comparée, Faculté de Lettres et Philosophie, Université de Bergame, Italie, Courriel: [s.gandolfi@unibg.it](mailto:s.gandolfi@unibg.it)

## Introduction

Les Droits de l'Homme sont indivisibles et cette indivisibilité est reconnue par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948. En dépit de cette affirmation, il existe plusieurs obstacles à vivre l'indivisibilité des droits pour différentes raisons. Certains pays, par exemple, ont tendance à revendiquer les droits civils et politiques plutôt que les droits économiques, sociaux et culturels; d'autres préfèrent le contraire; certains Etats soulignent l'importance du respect pour l'autorité et la primauté de la communauté sur l'individu, en niant les droits individuels. Même si les Etats, en principe, acceptent l'indivisibilité des droits humains, la réalisation concrète de ces droits est parfois assez faible parce qu'elle dépend des lois en vigueur, des politiques, des programmes et des ressources. En effet, elle rend nécessaire l'engagement du personnel spécialisé, des planificateurs, des administrateurs et des fonctionnaires de qualité, et surtout elle donne un rôle central à la société civile, aux associations et aux ONGs qui doivent participer pleinement au processus de mise en place. Dans cette perspective, cela signifie tisser un dialogue constructif avec la société civile et les Etats, qui doit être basé sur le respect mutuel, sur la reconnaissance réciproque de leur rôle propre et sur le service commun à l'égard de l'homme.

Reconnaître l'indivisibilité des droits est un processus très lent et un défi qui implique la construction d'une société nouvelle, la volonté et la force du sujet même qui doit être "*sujet de droits dans une triple dimension: civile et politique (égalité, liberté, participation); économique et sociale (justice sociale, égalité d'opportunités); communicative et culturelle (exercice du droit à la différence, le respect de la diversité, la lutte contre toutes les formes de discrimination, mais aussi la reconnaissance universelle de la capacité discursive et communicative d'autrui)*" (Borghi et Meyer-Bisch, 2000: 232-233).

Les droits culturels font partie de l'ensemble des droits de l'homme et pour cela ils se trouvent au centre de toutes les activités sociales et politiques. Parmi les droits culturels, le droit à l'éducation est le pivot de tous les droits de l'homme parce que c'est l'éducation qui donne à chacun la possibilité de bâtir son propre développement. Là où ce droit est garanti, les individus peuvent accéder aux autres droits plus facilement et en jouir (Tomasevski, 2002). L'éducation se situe à l'interface entre la culture et le développement: l'impact des dépenses d'éducation sur le développement influence aussi les relations entre la formation et la productivité agricole, très importantes pour les populations rurales. Selon Amartya Sen, il y a du développement lorsque les individus sont plus à même de réaliser ce qui donne un sens à leur vie (Sen, 1999: 75).

Mais de quel droit s'agit-il exactement? Le droit à l'éducation, c'est le droit d'apprendre quoi? De comprendre quoi? D'accéder à quoi? De maîtriser quoi? L'échelle des objectifs est très longue et articulée. On peut remarquer dans l'article 13 du Pacte International relatif aux Droits Economiques, Sociaux et Culturels entré en vigueur en 1976 le suivant: "*Le plein épanouissement de la personne humaine et du sens de sa dignité (idéal personnel); renforcer le respect des droits de l'homme (idéal politique); jouer un rôle utile (objectifs social et économique, pratique personnelle); dans une société libre (objectif politique); favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations (idéal universel)*" (Friboulet, Liechti et Meyer-Bisch, 2000: 5). Mais le droit est ce que la société veut qu'il soit; autrement dit "*Il est vide de tout et plein des autres*" (Cissé, 2002: 60). Le sujet du droit est la personne humaine qui peut être définie selon des catégories comme l'âge, la formation et il s'étend à tous ceux qui ont des besoins éducatifs qui devraient être satisfaits. Il est donc un droit transversal, c'est-à-dire un droit civil, politique, économique, social et culturel et, en tant que

tel, il est plus qu'un simple droit d'accès à l'école parce qu'il "touche la capacité du sujet à lier ensemble les différentes composantes de son identité, notamment à faire les liens entre son individualité et les communautés auxquelles il se reconnaît appartenir" (Friboulet, Liechti et Meyer-Bisch, 2000: 44-45) et la mise en œuvre du droit à l'éducation "suppose une réflexion sur les finalités et les moyens qui prennent en compte les résultats des politiques suivies en la matière" (Borghi et Meyer-Bisch, 2001: 326).

A partir de ces constats l'éducation ne peut jamais être un facteur d'exclusion sociale; elle doit plutôt "s'adapter aux aspirations de ses destinataires et respecter le pluralisme sous toutes ses formes (juridique, culturelle, linguistique, religieuse, ethnique...), adaptation et respect sans lesquels la cohésion sociale est sacrifiée entre le marteau de l'échec scolaire et l'enclume de la violence et des dérives individuelles" (Cissé, 2002: 61). L'école a une grande responsabilité dans l'accès aux pratiques culturelles et dans l'extension du domaine culturel pour lutter contre la discrimination, le manque de participation, et pour promouvoir une relation très étroite entre la pratique culturelle, la démocratie et la cohésion sociale (Borghi et Meyer-Bisch, 2001: 298, 334). Il incombe aux gouvernements et à la société civile de fournir des services d'enseignement tout en protégeant le droit à l'éducation contre les effets polarisants du marché qui, très souvent, peut provoquer l'exclusion des groupes défavorisés. A ce propos, il faut citer la Déclaration Universelle de l'Unesco sur la Diversité Culturelle, adoptée le 3 novembre 2001 (Unesco, 2002b: 9) qui se rattache à la Déclaration des Droits de l'Homme, aux Pactes relatifs aux Droits Civils et Politiques, et aux Droits Economiques, Sociaux et Culturels afin de:

- Encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du pluralisme dès le plus jeune âge;
- Susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants;
- Incorporer dans le processus éducatif, si besoin est, des approches pédagogiques traditionnelles, afin de préserver et d'optimiser des méthodes culturellement appropriées pour la communication et la transmission du savoir".

Nous sommes tous confrontés à ce défi: celui de concrétiser les engagements officiels que chaque institution et chaque personne sont appelées à respecter parce que leur réalisation repose avant tout entre nos mains.

Dans cet article, nous brosserons un état des lieux de l'EPT de Jomtien à Dakar. Ensuite, nous étudierons le nouveau paradigme éducatif. Nous nous intéresserons à la situation des pays d'Afrique, pour conclure sur l'effectivité du droit à l'éducation.

## **De Jomtien à Dakar**

Dix ans après Jomtien (1990) les représentants des 182 pays réunis à Dakar ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'Education Pour Tous (EPT). Mais les évaluations de la décennie ne sont pas très satisfaisantes et varient d'une région à l'autre. Certains pays, comme la Mauritanie, l'Ouganda et le Malawi, ont réussi à augmenter leur taux de scolarisation primaire de manière significative, d'autres ont élevé le taux d'alphabétisation des adultes. Une étude menée au Ghana a montré que l'allongement de la scolarisation du chef de famille est associé à une réduction du déficit calorique quotidien des membres de la famille (UNESCO, 2002a: 35). Mais il est certain que, depuis Jomtien (1990), l'éducation n'a pas renforcé son rôle et le message du Forum de Dakar n'est pas satisfaisant, au contraire, c'est un appel et une invitation à agir de manière urgente et efficace. L'éducation pour tous est une obligation et

une prérogative des Etats et des sociétés civiles qui, ensemble, doivent apporter leur soutien le plus déterminé aux plans d'action nationaux. Plus de 113 millions d'enfants encore non scolarisés doivent pouvoir accéder à une forme d'éducation avant 2015: il s'agit d'un chiffre énorme si l'on calcule que le nombre d'enfants déscolarisés a baissé seulement de 14 millions dans ces dix années. L'éducation est la clé de la réalisation des autres droits de la personne et elle est la condition préalable essentielle à l'égalité et à la dignité. Comme Nyerere nous l'a rappelé "*l'éducation n'est pas un moyen d'échapper à la pauvreté, elle est un moyen de la combattre*" (UNESCO, 2000: 35). Aucun pays ne peut prospérer sans éduquer son peuple, et pour cela, il est indispensable d'interrompre le cercle vicieux de la pauvreté et des contraintes culturelles en assurant le droit à l'éducation. C'est, donc, une question de justice et de moralité, et tous les pays d'Afrique semblent être déterminés à traduire leur prise de conscience et leur intérêt parce qu'ils sont conscients que le manque d'éducation est synonyme de recul du progrès social. Il réduit les chances de l'individu de se développer et d'utiliser ses compétences et celles de la société, de mobiliser la population au service du développement et de la croissance. Une forte mobilisation des gouvernements en partenariat avec la société civile et les organisations internationales est nécessaire pour planifier, pour gérer les problèmes au moment où ils surgissent et pour utiliser efficacement les ressources. L'Education Pour Tous est une responsabilité sociale et les politiques éducatives sont efficaces si elles deviennent des politiques participatives. Cette approche s'appuie sur une démarche de recherche-action qui accompagne les acteurs dans l'analyse, la planification, la mise en œuvre de leur savoir et de leur capacité d'action.

Parmi les organisations internationales il faut rappeler la Banque Mondiale qui, depuis la fin des années 1980, propose une double stratégie: la recherche de l'efficacité interne dans le secteur public d'éducation et la privatisation des écoles secondaires et des universités. L'EPT doit être "*du ressort de l'Etat, sinon en totalité du moins en proportion suffisante pour garantir son universalité [...]* Selon la doctrine de la Banque Mondiale il faudrait, donc, mobiliser d'autres ressources et développer en particulier la couverture du coût par les usagers eux-mêmes, en augmentant autant que possible les droits d'inscription et les autres frais de scolarité à la charge des familles et des étudiants" (Laval et Weber, 2002: 56). Il s'agit d'une politique inspirée au dogme de *l'homo oeconomicus* qui tend à dévaloriser l'enseignement public et à appauvrir le service public de l'éducation: elle porte à une baisse du taux de scolarisation primaire et secondaire en dégradant la qualité de l'enseignement. D'ailleurs, "*la Banque Mondiale, fidèle à sa stratégie, recommande aux pays pauvres de ne pas élever la qualification des maîtres quand cela implique de mieux les payer*" (Psacharopoulos et Woodhall, 1988: 5). Mais la formation de base ne peut pas être simplement conçue comme une accumulation de savoir; elle doit plutôt s'orienter vers l'acquisition de compétences telles que la capacité d'analyser les problèmes, de travailler en coopération et de justifier les choix. Pour que cette formation soit de qualité, il faut que les systèmes éducatifs se placent dans des contextes de vie réels et disposent de maîtres qualifiés, afin que la profession ne devienne pas un exercice vide de sens et non transférable.

Aujourd'hui, nous assistons à un concept évolutif du terme *éducation de base*: l'apprentissage peut se faire à l'école ou ailleurs, et l'expression *éducation de base* ne recouvre pas seulement la protection de la petite enfance et l'enseignement primaire. Dans certains pays, l'éducation de base englobe le cycle secondaire correspondant au collège, et dans d'autres, le cycle secondaire complet (au Nigeria, par exemple, l'éducation de base correspond à l'éveil de la petite enfance et à l'éducation pré-primaire, au cycle primaire et aux trois premières années du cycle secondaire). Dans ce débat, il faut être attentif à harmoniser la quantité et la qualité: la scolarisation de tous les enfants et l'incapacité d'offrir à la plupart d'entre eux un

apprentissage nécessaire à leur développement et à leur participation civile signifient d'énormes gaspillages de ressources et surtout la perpétuation des inégalités, des injustices et la négation en quelques sortes des Droits de l'Homme. *“Une éducation de mauvaise qualité désavantage socialement, économiquement et culturellement, ou même exclut ceux qui sont les cibles de tous les efforts actuels”* (Skilbeck, 2000: 111). Par conséquent, il est nécessaire de développer la recherche en matière d'apprentissage, pour savoir contrôler et guider les progrès accomplis dans l'acquisition des compétences de base, ainsi que de celles de la vie courante, c'est-à-dire la capacité à faire face à des questions essentielles comme la santé, l'hygiène, la nutrition, l'environnement et les droits civils. La même perspective est valable pour l'alphabétisation que les Conférences Internationales ont bien définie. Elle ne comprend pas seulement les trois aptitudes fondamentales (lire, écrire, compter), mais aussi d'autres connaissances, par exemple, l'attitude à résoudre les problèmes, à lier les faits relevant de la vie quotidienne, à acquérir une autonomie, etc.

### **Le nouveau paradigme éducatif**

Le Cadre d'action de Dakar réaffirme la nécessité *“d'une éducation qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et à développer la personnalité des apprenants afin de leur permettre de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle ils vivent”* (UNESCO, 2000: 8). Il s'agit d'un ensemble de compétences qui devra être défini et adapté à chaque culture et qui suppose l'enseignement de valeurs, telles que la justice, l'égalité et la compréhension réciproque. Le mot *compétence* risque, néanmoins, d'être ambigu parce que *“le concept français se réfère à la capacité d'un individu à être efficace, c'est-à-dire à agir en accord avec les objectifs externes fixés pour cette action. Le même concept se traduit en anglais par skill qui correspond au français compétence et qualification: le premier terme met l'accent sur la dimension individuelle dans un contexte donné, tandis que le second se rapporte davantage à une perspective collective, par laquelle un groupe d'individus peut être identifié et aussi aux caractéristiques qu'un individu souhaitant s'identifier au groupe doit déployer”* (Carton, 2000: 85).

Une meilleure analyse de ce concept dans les plans d'action nationaux est au moins obligatoire pour donner un peu plus de consistance aux notions d'aptitudes sociales et de communication que les écoles sont supposées d'apporter; ces compétences sont à la base d'une société solide dans laquelle chaque personne peut devenir *sujet* des droits, si l'éducation apprend aux personnes à penser, à encourager la réflexion sur la responsabilité envers soi-même et envers autrui. L'éducation, alors, ne peut pas être considérée comme un moyen, mais comme une fin en soi; elle exige que l'on s'attache à la substance de ce qui est enseigné en tenant compte de la dialectique complexe de la diversité culturelle et de l'universalité, le respect de l'identité culturelle et des droits de l'homme. A ce propos, la question n'est pas de savoir s'il est plus utile d'enseigner les valeurs culturelles ou les valeurs universelles ou alors une langue locale ou une langue étrangère. Il faut *“dépasser la conceptualisation binaire du soit/soit sur l'ontologie et la méthodologie en matière d'éducation et être en mesure d'envisager une approche holistique qui peut par exemple regrouper et les valeurs régionales et les valeurs universelles”* (Nations Unies, 2001: 12). Il faut donc une approche éthique de l'éducation qui intègre le respect pour l'altérité et la volonté de chercher des solutions ensemble. C'est par l'éducation que les enfants acquièrent des repères pour appréhender le monde moderne tout en conciliant les valeurs traditionnelles positives et l'héritage du patrimoine commun de l'humanité (Prindezis, 1998).

L'éducation change, donc, son paradigme et les réponses aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ne peuvent pas se réduire à un réinvestissement dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement. Une vision plus large s'impose et constitue un pas en avant dans la construction d'une nouvelle politique éducative qui permet, comme le souligne Torres, de:

- *Prendre conscience que tous, enfants, jeunes et adultes, ont des besoins éducatifs qui doivent être satisfaits, soulignant l'importance de la dimension inter-générationnelle des savoirs et des apprentissages, et ouvrant de nouvelles voies d'articulation de l'éducation formelle, non formelle et informelle; [...]*
- *Repenser l'éducation du point de vue des besoins et de la demande (dans un domaine traditionnellement axé sur l'offre), ce qui permet de considérer les problèmes éducatifs et leurs solutions sous une nouvelle perspective; [...]*
- *Lier les processus éducatifs aux processus sociaux (école et vie, école et foyer, culture scolaire et culture sociale, programme scolaire et réalité locale, théorie et pratique), ce qui permet de construire des passerelles ou d'en avoir une vision différente” (Torres, 2000: 161-162).*

Il est clair que cette perspective implique un nouveau mode de pensée, de nouvelles logiques, un nouveau cadre conceptuel et opérationnel intégrant l'éducation et le politique, l'éducation et l'économie, l'éducation et la culture, l'éducation et la citoyenneté, la politique éducative et la politique sociale, c'est-à-dire une conception à la fois ascendante et descendante du changement éducatif. Il s'agit de l'éducation tout au long de la vie qui jusqu'à maintenant est restée un peu en marge, mais qui permet de consolider la citoyenneté démocratique et qui encourage la transversalité entre les domaines professionnels traditionnels, comme l'éducation des adultes et la formation continue. Mais tout le système éducatif risque d'échouer si les efforts éducatifs s'appuient sur des valeurs qui ne sont pas défendues, partagées et transmises par toute la société et pour cela une réforme de l'éducation peut marcher et obtenir des résultats si elle implique en même temps une évolution de la société toute entière. Volonté politique et consensus national deviennent alors un impératif et une stratégie auxquels les plans nationaux et régionaux doivent s'adapter. Très souvent, l'éducation reflète tous les clivages sociaux et économiques qui vont au delà des écoles et, pour cela, il est nécessaire de développer un nouveau sens de la relation entre éducation et politique parce que toutes “les décisions qui sont prises en matière d'éducation ont leurs racines dans des secteurs autres que celui de l'éducation et elles reflètent la dynamique politique et sociale du pays” (Bah-Lalya, 2000: 12).

Il est important maintenant de prendre comme exemple l'Afrique pour illustrer nos propos.

### **L'état des lieux en Afrique**

Dans ce continent, la scolarisation a évolué de manière différente, selon les pays et les contextes. Il est sûr que les années '90 ont marqué une reprise de la scolarisation dans certains pays, “résultat à la fois des processus de démocratisation et d'une diversification de l'offre scolaire et de ses acteurs outre l'Etat, qui se dégage de plus en plus, les ONG, les familles ...); elle semble aussi résulter d'un changement des représentations et des attentes vis-à-vis de l'école, de la part des enfants et des parents” (Gerard, 1999: 179). Au Forum de Dakar, les Etats membres se sont engagés à produire avant la fin 2002 des plans d'action crédibles à soumettre à la Conférence des Ministres de l'Education d'Afrique (MINEDAF VIII) programmée en décembre 2002 à Dar Es Salam en Tanzanie.

En décembre 2002 la préparation des plans EPT s'est présentée comme suit :

- 7 pays sur 46 ne disposent pas de Plan National d'Education et de Formation (PNEF);

- 5 pays (Erythrée, Ghana, RD du Congo, Somalie et Zambie) n'ont pas fourni les données requises;
- 12 pays (Angola, Cameroun, Djibouti, Guinée, Tchad, Sénégal, Ethiopie, Niger, Namibie, Zimbabwe, Guinée Bissau, RCA) disposent d'une version achevée ou avancée de PAN/EPT;
- 8 pays ont signé un protocole d'accord avec les partenaires.

Au niveau de la préparation technique des plans d'action EPT, les pays de la Région sont à un taux moyen de réalisation de 62%. Cette situation un peu préoccupante se justifie par la timidité de la plupart des partenaires techniques et financiers à appuyer le processus, par un certain manque d'engagement des gouvernements africains et par la faible capacité institutionnelle au niveau national. Quatre concertations, à savoir le Forum régional EPT à Chantilly (avril 2002) et au niveau sous-régional à Dakar (mars 2002), à Yaoundé (avril 2002) et à Maputo (mai 2002), organisées par le BREDA (Bureau Régional pour l'Education en Afrique) avec les coordonnateurs nationaux et les partenaires et relatives au renforcement des capacités nationales ont été l'occasion pour formuler des recommandations. Il s'agit d'apporter un appui technique aux équipes nationales de l'EPT dans le domaine de la formation, de la maîtrise des outils de diagnostic, de collecte et d'analyse des données et de l'utilisation des indicateurs de performances et de suivi. Afin de disposer dans les délais fixés des documents de politiques macroéconomiques et sectorielles en rapport avec EPT d'une part et d'un maximum de plans d'action nationaux EPT élaborés d'autre part, des équipes d'experts formés aux techniques d'élaboration de politiques éducatives ont été mobilisées avec la collaboration des spécialistes du BREDA afin de finaliser les plans EPT. La stratégie d'appui du BREDA à la préparation des plans d'action nationaux se situe à trois niveaux :

- *Au niveau international* elle se traduit sous forme de renforcement des capacités des équipes nationales à travers des formations, des ateliers et des concertations ponctuelles;
- *Au niveau régional* sous forme de forums sous-régionaux pour établir l'état d'avancement des travaux, pour fournir des outils techniques, pour échanger les meilleures expériences entre les pays membres de la région et pour mettre en synergie les ressources possibles;
- *Au niveau national* avec des actions directes sur le terrain.

Les majeures contraintes des pays membres se situent au niveau de certaines caractéristiques décrites ci-après:

- Déficit d'appui des partenaires techniques
- Difficultés matérielles
- Faible capacité institutionnelle
- Déficit d'appui financier national

Il y a donc des besoins d'appui financier, d'ateliers de formation, d'expertise technique et de documentation. Sur vingt-trois pays africains invités à participer à l'initiative de procédure accélérée pour l'Education Pour Tous de la Banque Mondiale (*Fast Track*), visant à aider à scolariser l'ensemble des filles et des garçons dans l'éducation primaire de qualité d'ici 2015, treize sont de la région subsaharienne. Il s'agit du Burkina Faso, RD du Congo, Ethiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Mozambique, Niger, Nigeria, Ouganda, République unie de Tanzanie et Zambie. La Conférence des Ministres de l'Education (MINEDAF VIII) a permis de faire le bilan de l'évolution de l'éducation en Afrique et de marquer l'entrée de l'Afrique dans le XXIème siècle à travers la mise en œuvre de plans concrets élaborés par les pays pour atteindre l'objectif du millénaire: l'Education Pour Tous. L'EPT a été mise en cohérence avec

le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) d'une part et avec la *Déclaration du Millenium* d'autre part. Dans ces deux cadres l'éducation représente une des principales priorités et l'objectif majeur. En reconnaissant les efforts déployés au niveau des pays pour la réalisation des six objectifs fixés par le Forum de Dakar, la Conférence a constaté que les progrès restent encore limités surtout en matière d'achèvement complet du cycle primaire. En effet le *“taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année d'école primaire qui s'établit à 56% n'a progressé que de 4 points en dix ans de 1990 à 2000. Quant à l'indice de parité filles/garçons, il n'a progressé que de 5 points pour s'établir à 85%, d'où un déficit de 15 points à combler pour la parité. Dans le même temps, le taux d'alphabétisme a progressé de 10 points, soit un rythme d'amélioration d'environ un point par an”* (MINEDAF VIII, 2002a: 2).

Et aux aspects quantitatifs s'ajoute la question de la qualité: l'éducation étant un droit et une obligation pour tous les citoyens, il existe un réel besoin de renouveau éducatif pour une éducation de qualité qui s'appuie sur les axes fondamentaux suivants: *“apprendre à comprendre, apprendre à partager, à communiquer, à participer, à faire et à produire, à transformer, à anticiper, à être autonome et à vivre ensemble”* (MINEDAF VIII, 2002b: 2). La qualité est un concept à multiples facettes et, au niveau de l'école, elle suppose un environnement scolaire favorable à l'apprentissage tels que, par exemple, le consensus sur le sens de l'éducation, la participation de la communauté et des parents, une planification correcte, un curriculum pertinent et la formulation de principes directeurs en vue d'intégrer dans l'éducation, à tous les niveaux, les connaissances et les compétences indispensables pour une culture de la paix, un développement durable, une compréhension interculturelle, un respect de la diversité culturelle, des langues et des systèmes différents de croyances, le respect des droits de l'homme et la défense des principes civiques et des pratiques démocratiques.

Les organisations de la société civile présentes à la Conférence ont déploré leur non implication dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des stratégies pour l'EPT et elles s'expriment ainsi:

*“Nous ne pouvons permettre de laisser les décisions de l'éducation à une catégorie d'acteurs; l'Afrique doit se livrer à une introspection sans concession ainsi qu'à un examen de son système éducatif afin d'offrir au continent un nouvel espoir pour l'avenir [...] La société civile aimerait mettre sur pied des partenariats avec les gouvernements afin d'aider à prendre en charge le problème du financement, de la volonté politique et du suivi des avancées vers l'EPT”* (MINEDAF VIIIb: 8).

Pour traduire en actions ces principes, la Conférence a établi de finaliser les plans nationaux avant décembre 2003 dans le renouveau éducatif et la renaissance culturelle, en prenant en compte les langues africaines dans les systèmes éducatifs refondés, d'universaliser l'éducation de base, de faciliter l'accès en levant les obstacles économiques et culturels; d'améliorer la qualité de l'éducation en introduisant l'éducation culturelle pour l'amélioration de la vie etc. Une éducation *culturelle* est une éducation capable de lier les connaissances générales à la pratique, l'éducation à la production, l'éducation à la société, l'éducation à la culture par l'utilisation de la langue maternelle et par l'immersion des éléments du savoir dans les pratiques culturelles. Il s'agit d'une éducation qui doit *“promouvoir la culture du pays dans lequel elle se déploie. Elle ne doit pas aboutir à répéter le passé mais à construire à partir de cette base”* (Ki-Zerbo, 1990: 67). Le mécanisme de suivi de la Conférence sera un Forum régional avec six forums sous-régionaux en Afrique subsaharienne en vue de *l'Education pour construire la nouvelle Afrique* dans la dynamique du NEPAD (Nouveau Partenariat pour le Développement en Afrique) et les perspectives de l'Union Africaine.

## Conclusion: l'effectivité du droit à l'éducation

L'universalisation de l'éducation dans tous les pays, but fixé au Forum de Dakar, signifie réaliser le droit à l'éducation pour tous. Ce droit *“est animé de bout en bout par une dialectique entre autonomisation et socialisation en ce sens qu'il doit assurer deux processus opposés aussi importants l'un que l'autre: l'autonomisation de l'individu apprenant à connaître et à exercer ses libertés et sa socialisation, ou apprentissage de son insertion dans un milieu social”* (Meyer-Bisch, 2001: 1). Il faut reconnaître que le droit à l'éducation se réfère à certains instruments normatifs internationaux et reflète certains principes tels que le principe d'accès universel à l'éducation, le principe de non discrimination et le principe d'équité.

L'article 13 du Pacte international prévoit l'obligation de l'Etat de protéger, de respecter et de mettre en œuvre le droit à l'éducation. De même que le Cadre d'action de Dakar, l'article 13 du Pacte reconnaît le droit de recevoir un enseignement primaire obligatoire et accessible gratuitement, qui doit être garanti à tous et exhorte les Etats à respecter leur obligation d'œuvrer à la réalisation progressive de ce droit.

La *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples* adoptée en 1981 au Kenya, à l'art. 22.1, précise:

*“Tous les peuples ont droit à leur développement économique, social et culturel, dans le strict respect de leur liberté et de leur identité, et à la jouissance égale du patrimoine commun de l'humanité”*. (Celim, 1992: 65)

Ici le droit culturel est réservé aux peuples, parce que la vision de l'homme qui se dégage est celle de l'homme tissé par des solidarités familiales, sociales, nationales et mondiales, d'un homme créateur avec d'autres de son avenir, sans pour autant oublier les valeurs positives de sa tradition. Donc *“l'homme ne devient homme que parmi les autres. Tout acte culturel traduit une relation d'appartenance des personnes à un réseau de relations, autrement dit une identité”* (Borghini et Meyer-Bisch, 2001: 326). Dans son article 17, la Charte prévoit que *“Toute personne a droit à l'éducation”* et que la *“promotion et la protection de la morale et des valeurs traditionnelles reconnues par la Communauté constituent un devoir pour l'Etat dans la sauvegarde des droits de l'homme”* (Celim, 1992: 63). Ce qui est tout à fait louable est que dans l'article 62 chaque Etat s'engage à présenter périodiquement un rapport sur la manière dont il donne effet aux droits contenus dans la Charte.

Les façons de réaliser ces objectifs sont très diversifiées, et cette diversification concerne toutes les personnes, même les moins qualifiées, les communautés marginalisées et les minorités ethniques et culturelles. Pour elles, non seulement il faut ouvrir les portes de l'école, mais il faut que les programmes répondent à leurs attentes grâce à des partenariats mis en place avec les représentants de ces communautés. Cette diversification consiste en une plus grande flexibilité des modalités d'organisation des cours, des contenus, des méthodes et du suivi.

Les documents de la Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'Education Pour Tous (Johannesburg 1999) sont axés sur le concept de *refondation*, (déjà examiné dans la Déclaration de Ségou en 1995 et après développé par le BREDA) dans le sens *“qu'il ne s'agit pas de simples cosmétiques, de retouches sans ambition, sans profondeur... Il s'agit plutôt de la recherche d'un nouvel équilibre... d'un saut qualitatif visant à améliorer le sous-système éducatif mais qui, en réalité, à cause de ses exigences, toucherait le système social dans son*

*ensemble. Il s'agit d'amorcer un processus d'harmonisation des stratégies de mise en œuvre des politiques éducatives engageant décideurs, chercheurs et partenaires dans une dynamique tripartite favorable à la synergie des actions” (BREDA, 1997:181).*

Le droit à l'éducation, tel que prévu par les instruments existants, est contrôlé par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies. Le débat sur ce droit a permis d'examiner les moyens de lier le Cadre d'action de Dakar aux autres instruments internationaux relatifs au droit à l'éducation; le fait que ce droit a ses fondements dans les constitutions et législations est un facteur déterminant pour son respect. En plus, ceci devrait être lié aux politiques d'éducation nationale et au processus de développement des pays. Beaucoup de pays africains parlent de *droit à l'éducation* et ce droit est inséré dans la Constitution (Congo, Guinée Bissau, Kenya, Libye, Maroc, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Tanzanie, Togo), d'autres pays parlent de *droit à l'instruction* (Cameroun, Cap Vert, Burkina Faso, Tchad), d'autres encore de *droit à l'enseignement* (Algérie), tandis que Mali, Niger, Burundi et Madagascar parlent soit du droit à l'éducation soit du droit à l'instruction.

Le développement des bases constitutionnelles et législatives du droit à l'éducation doit être poursuivi et une analyse comparative des fondements juridiques du droit à l'éducation est un facteur d'importance capitale, mais il faut savoir regarder comment les lois nationales sont appliquées et la façon dont elles reflètent les programmes de développement de l'éducation nationale. En Afrique, comme partout d'ailleurs, *“le fait qu'un droit existe d'un point de vue juridique n'implique pas ni qu'il soit reconnu comme tel ni que les pratiques sociales soient conformes au respect de ce droit”* (Lange, 2000: 177). Afin de promouvoir le droit à l'éducation, il est nécessaire d'explorer les moyens pour une mise en œuvre plus effective des instruments déjà existants. Mais, *“comment les gouvernements s'acquittent-ils de leur première responsabilité d'universaliser l'éducation primaire de base? Comment leurs engagements sont-ils transposés dans les politiques nationales et dans les lois sur l'éducation? Quel est le statut du droit à l'éducation dans la constitution d'un pays et comment les lois et les politiques d'un pays sont-elles appliquées?”* (Cissé, 2002: 65). Le Rapport de suivi sur l'EPT 2002 constate que *“là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits est accru”*. D'ailleurs, l'école en tant qu'acteur formel *“constitue une connexion dont l'inscription dans le tissu social et dans la légitimité démocratique se reconnaît à l'effectivité du jeu de ses inter-actions”* (Meyer-Bisch, 2001a: 1). Le cœur du droit se situe dans l'éducation de base qui recouvre *“les besoins éducatifs fondamentaux dont chacun a besoin pour survivre et pour travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre”* (UNESCO, 1990: 167). En effet, les objectifs établis par le Forum consultatif EPT et par le Cadre de Dakar, se réfèrent tous les deux à la Déclaration de Jomtien de 1990 et ils mettaient l'accent sur:

- L'accès universel et équitable à l'éducation (art. 3)
- L'élargissement de la vision des besoins éducatifs fondamentaux (art. 2)
- La mise en œuvre du droit par le renforcement des partenariats (art.7),
- La mise en place de politiques d'accompagnement (art.8)
- La mobilisation des ressources (art.9)
- La solidarité internationale (art.10).

Mais si l'on considère les objectifs retenus à Dakar et les 18 indicateurs choisis et regroupés en cinq catégories, on peut remarquer que l'approche utilisée est trop linéaire et réductive par

rapport au système d'éducation. Il s'agit d'une approche qui est basée sur un modèle input - output dans lequel "aucun des 18 indicateurs ne tient réellement compte de la diversité culturelle et de la pluralité des acteurs... et la fixation des objectifs trop généraux a souvent pour conséquence l'échec des politiques mises en place" (Liechti, 2001: 3). Si au niveau de l'accès il y a eu un certain progrès, on n'a pas d'informations sur les besoins éducatifs fondamentaux, qui varient d'un pays à l'autre selon l'histoire, la culture et l'organisation sociale. En plus, il n'existe pas de données sur les résultats de l'apprentissage, parce que des 18 indicateurs seulement ceux qui mesurent le taux d'alphabétisme donnent une certaine idée des acquis de l'apprentissage. Les indicateurs traditionnels du diagnostic en éducation, comme le taux d'alphabétisation ou de réussite, sont utiles pour décrire le statut de l'EPT mais ils sont inadaptés pour mesurer l'amélioration et les progrès. "Ils ne racontent pas toute l'histoire du changement, pas plus qu'ils ne décrivent les conditions dans lesquelles les différents pays ont effectué les progrès visibles dans les statistiques" (Govinda, 2000: 61).

Le GRETAF (Groupe d'Etude sur l'Education en Afrique Sub-Saharienne) en collaboration avec ses équipes nationales, a élaboré 179 indicateurs spécifiques qui permettent de préparer des *tableaux de bord* nationaux et régionaux. Ils présentent de façon systématique les principaux aspects de l'Education de base et leurs évolutions, ils mettent l'accent sur la planification par pays et non pas par région, ils établissent des séries historiques afin d'examiner les évolutions des indicateurs et ils visent à représenter les indicateurs sous une forme, qui facilite leur communication et leur interprétation par les différents partenaires de la politique éducative (décideurs, éducateurs et société civile). Ces indicateurs sont regroupés en 6 rubriques:

1. "La scolarisation dans chaque pays et ses évolutions quantitatives: effectifs scolaires par cycle et par grade; taux de scolarisation primaire et par grades.
2. L'efficacité de la scolarisation (efficacité interne): déperditions, abandons et redoublements
3. L'analphabétisme
4. Les ressources financières consacrées à l'éducation de base
5. Les disparités régionales et sous régionales à l'intérieur de chaque pays
6. Les comparaisons internationales des principaux indicateurs de scolarisation" (Debeauvais, 2002:1-2).

Nous ne pouvons pas dire avec le Forum de Dakar que "les objectifs retenus couvrent l'ensemble du champ du droit à l'éducation ... L'approche néglige les aspects de la diversité culturelle, de l'apport de l'éducation informelle et non formelle, de l'ensemble des acteurs concernés publics, mais aussi privés et civils ou encore des interconnexions existantes avec d'autres droits et libertés" (Liechti, 2000:108). A partir de ces considérations, il est clair qu'on ne peut pas se limiter, par exemple, aux indicateurs nationaux, mais on doit choisir des échelles et des milieux différents (comme régions/ préfecture ou ville/campagne) pour que les contrastes observés nous permettent de mesurer la réalité du droit à l'éducation. Les indicateurs signalent plutôt les différences d'un pays à l'autre, les inégalités d'accès à l'éducation, mais ils n'indiquent pas les raisons de ces inégalités (Lange, 2000). Et les statistiques de Dakar révèlent que le droit à l'éducation n'est pas mesuré de façon adéquate par les indicateurs existants parce que ces derniers recouvrent très mal la réalité de l'éducation dans les pays du Sud: on néglige, par exemple, l'éducation informelle (cours d'alphabétisation), l'acquisition d'une compétence, la question de l'équité (Friboulet, Liechti, Meyer-Bisch, 2000: 205). Il faut espérer que d'ici 2015 des progrès considérables puissent

être réalisés concernant l'égalité des chances entre garçons et filles, entre zones urbaines et rurales.

## Références bibliographiques

- Bah-Layla, I. (2000). Dakar une vision pour tous, *Lettre de Norrag*, 8. Edimbourg: Edition Kenneth King, 12.
- Borghi, M. & Meyer-Bisch, P. (2000). *Société civile et indivisibilité des droits de l'homme*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Borghi, M. & Meyer-Bisch, P. (2001a). *La pierre angulaire. Le flou crucial des droits culturels*. Fribourg: Editions Universitaires.
- BREDA. (1997). *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique*. Dakar: Editions UNESCO-BREDA.
- Carton, M. (2000). Education pour la vie ou compétences pour la vie? *Lettre de Norrag* n°8, 85. Edimbourg: Kenneth King.
- Celim. (1992). *La carta africana dei diritti dell'uomo*. Bergamo: Celim.
- Cissé A., (2002), Droit et éducation au 21<sup>ème</sup> siècle, Forum africain des Parlementaires pour l'éducation, Dakar, <http://www.dakar.unesco.org/news/fr02/020122>
- Debeauvais, M. (2002). *Les indicateurs du Gretaf pour l'éducation de base dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne*. <http://www.gretaf.org/observatoire/index.php>
- Friboulet, J.J., Liechti, V. & Meyer-Bisch, P. (2000). *Les indicateurs du droit à l'éducation*. Fribourg: Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des Droits de l'Homme.
- Gerard, E. (1999). Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud. *Les cahiers Ares*, n°1. Paris: IRD
- Govinda, R. (2000). EPT: Evaluation des progrès depuis Jomtien. Problèmes et enjeux. *Lettre de Norrag*, n° 8, 61. Edimbourg: Kenneth King.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Dakar et Abidjan: Unesco-Unicef.
- Lange, M.F. (2000). *Les indices face à la réalité de l'éducation en Afrique*. Fribourg: Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des Droits de l'Homme.
- Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Nouveaux Regards.
- Liechti, V. (2000). *Les indicateurs face au droit à l'éducation : état des lieux et critique*. Fribourg: Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des Droits de l'Homme.
- Liechti, V. (2001). *Le droit à l'éducation: l'identification de ses connexions. L'exemple du droit au travail et la problématique du travail des enfants*. Document de travail. Fribourg: Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des Droits de l'Homme.

Meyer-Bisch, P. (2001). *Le problème de l'effectivité du droit à l'éducation au sein des droits culturels*. Document de travail. Fribourg: Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des droits de l'homme.

MINEDAF VIII. (2002a). *Déclaration d'engagement de Dar es Salam*. Dakar: BRED-UNESCO.

MINEDAF VIII. (2002b). *La société civile veut être impliquée dans l'éducation*. Dakar: BRED-UNESCO.

Nations Unies. (2001). *Troisième conférence des Nations Unies sur les pays les moins avancés*. Table ronde sur l'Éducation pour Tous. Paris: UNESCO.

Prindezis, M. (1998). *Eduquer au droits de l'homme: contexte, problématiques et enjeux*. Genève: Cifedhop.

Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissement. *Economica*. Paris: UNESCO.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf Press.

Skilbeck, M. (2000). Education Pour Tous: Bilan à l'an 2000. *Education des adultes et développement*, n° 55, 111. Bonn: Heribert Hinzer.

Tomasevski, K. (2002). *Our Unpaid debt to the world's children: the universal right to education*. Note préliminaire pour l'Efa Global Monitoring Report 2002. Paris: UNESCO.

Torres, R.M. (2000). L'éducation pour tous: une peau de Chagrin. *Education des adultes et développement*, N° 55, 161-162. Bonn: Heribert Hinzen.

UNESCO. (1990). Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années '90, Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, Document de référence. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Cadre d'action de dakar. L'Éducation Pour Tous: tenir nos engagements collectifs*, Forum Mondial sur l'Éducation Pour Tous. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2002a). *Le monde est-il sur la bonne voie?* Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2002 b). *Bulletin du droit d'auteur*, vol. XXXVI, n°1, 9. Paris: UNESCO.