

Annexe II

Le droit à l'éducation et l'accès aux technologies de l'information : une enquête du Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF)

A. ÉTAT DES LIEUX DU DROIT À L'ÉDUCATION

Sur la base des objectifs fixés par le Forum de Dakar 2000 sur « l'Éducation pour tous », le Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF) s'est attaché à saisir, à la demande de l'OIF, l'état du droit à l'éducation dans divers pays où il a réalisé son enquête. On trouvera ci-après les principaux résultats de cette enquête à partir d'une analyse des principaux paramètres retenus.

1. L'ACCÈS DES FILLES À L'ÉDUCATION

Aujourd'hui, il existe encore un problème de discrimination à l'égard des jeunes filles pour la fréquentation scolaire. Dans certains pays, on nous rappelle qu'à cause de revenus très faibles des familles, on favorise la scolarisation des garçons.

Toutefois, on note que dans plusieurs pays des efforts sont faits pour mener des campagnes de sensibilisation (Bénin, Burkina Faso, Djibouti, Sénégal, Congo). Et à plusieurs endroits, des mesures précises ont été prises : au Cameroun, c'est la gratuité de l'école primaire et la lutte contre le mariage précoce des filles ; en Côte d'Ivoire, on supprime le port obligatoire de l'uniforme et on remet gratuitement les manuels scolaires ; au Sénégal, on prévoit l'inscription gratuite des filles à l'école et le maintien des filles-mères à l'école ; en RCA, l'exemption de frais est en principe la règle mais celle-ci n'est pas appliquée à la lettre.

Dans certains pays, des politiques formelles ont été adoptées par les autorités. Au Bénin, on a mis en place une politique spéciale pour accroître la scolarisation des jeunes filles en milieu rural. Au Niger, on a mis en place une politique favorisant l'accès des filles en première année avec comme exigence le recrutement basé sur la parité, mais il faut faire face à la déperdition, comme au Gabon. Au Vietnam, on souligne que la « Stratégie du progrès des femmes » assure la scolarisation des jeunes filles à 100 % ; on sait, par ailleurs, que cela ne se réalise pas complètement parmi les minorités ethniques.

Dans d'autres pays, on attaque le problème par la création de structures d'incitation. Au Burkina Faso, on a mis en place la Direction chargée de la promotion de l'éducation des filles ; en Guinée, c'est la Direction nationale de l'équité ; au Sénégal, le Ministère de l'Éducation a mis en place un Comité national pour la scolarisation des filles.

En Bulgarie, on souligne que dans les faits, il y a une discrimination à l'égard des filles dans les sciences, les mathématiques et en technologies. On sait que cette situation se retrouve également dans plusieurs pays au Nord.

Au Québec, la situation a beaucoup changé au cours des vingt dernières années. Les filles ont accédé massivement à l'enseignement supérieur. Des efforts ont été faits pour favoriser l'inscription des filles dans les formations professionnelles et techniques à forte domination masculine. Dans ce domaine, malgré les efforts, il y a très peu de filles qui choisissent d'étudier un métier non traditionnel.

En Tunisie, la politique de l'accès à l'école obligatoire des filles et des garçons a déjà quelques décennies d'existence et semble bien fonctionner.

2. L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DANS LES RÉGIONS

Dans tous les pays, il semble se poser un problème de scolarisation dans les régions éloignées. Dans certains pays, comme l'Algérie ou Djibouti, rien ne semble se faire pour corriger la situation.

Par contre, en Albanie, la nouvelle politique de décentralisation a favorisé la création d'écoles de proximité. En Roumanie, on avantage au plan salarial les enseignants qui vont dans les régions. Au Cameroun, au Togo et au Vietnam, on souligne que des efforts sont faits pour la construction de nouvelles écoles, ou la rénovation, dans les régions.

En Bulgarie et en Mauritanie, les politiques favorisent la qualité de l'éducation avant un accès généralisé. Au Niger, on constate que les régions, et principalement les campagnes, sont défavorisées du fait de l'absence d'enseignants qualifiés.

Au Sénégal, l'ouverture d'un Institut de formation des maîtres (IFM) dans chaque région et le recrutement de diplômés de ces IFM constituent un certain apport.

En Ontario-Canada, on retrouve dans les régions éloignées de petites écoles qui ne bénéficient pas généralement de services et de programmes au même niveau que dans les écoles en milieux urbains.

Au Québec, avec le déclin démographique, de nombreux petits villages ont dû faire face au risque de perdre leur seule école. Le gouvernement a modifié ses règles de financement afin de favoriser ces écoles.

3. LES PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le droit à l'éducation passe par la possibilité d'avoir des enseignants bien formés. Qu'en est-il ?

Dans plusieurs pays on a réduit la formation initiale des enseignants. Au Burkina Faso, on est passé de deux ans à un an. Au Niger, la formation des enseignants qui se faisait sur trois années pour le primaire a été réduite à deux ; et pour les contractuels, elle est de 45 jours, ces derniers formant la majorité des effectifs. Quant au secondaire, il y a plus de dix ans que l'État n'en forme plus.

Par contre, dans plusieurs pays, nous assistons à une réforme de l'éducation. C'est ainsi que les programmes du primaire et du secondaire ont été revus et développés, notamment au Bénin, au Burundi (même si l'application est suspendue), au Québec, en Côte d'Ivoire, au Mali, au Sénégal et en Tunisie. Mais la formation continue requise par de tels changements ne semble pas adéquate, d'autant plus que cela entraîne un bouleversement total dans la façon d'enseigner.

En Roumanie, depuis une dizaine d'années, on a apporté des modifications qui prévoient une formation de courte durée (collèges universitaires) pour l'enseignement préscolaire et primaire, et de longue durée (4-6 ans) pour l'enseignement obligatoire et le lycée. De plus, un certain nombre de cours de perfectionnement doivent être suivis tous les cinq ans. Une formule semblable existe en Ontario-Canada.

En Europe, des pays comme la Moldavie, l'Albanie et la Roumanie modifient leur programme de formation afin de s'inscrire dans le processus de Bologne. Ils rejoignent ainsi une quarantaine de pays européens qui revoient et tentent d'unifier la structure de formation supérieure.

Enfin, soulignons qu'en France, le projet d'intégrer les Instituts de formation des maîtres à l'université est toujours d'actualité.

4. LES INFRASTRUCTURES

Dans plusieurs pays, on voit apparaître des programmes de renouvellement ou de construction d'infrastructures mieux adaptées. Ainsi, au Bénin, depuis 2000, a été mise en œuvre une politique d'amélioration des bâtiments et des équipements.

En Bulgarie, on a commencé à construire de nouveaux bâtiments. En Roumanie, on améliore les infrastructures, mais malheureusement le financement est insuffisant. Dans plusieurs pays, il y a un programme de rénovation et de construction (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire où on a arrêté le programme à cause de la crise, Djibouti, Guinée, Sénégal, Togo, Vietnam, Moldavie), mais partout c'est le même constat d'insuffisance. En RCA la population scolaire augmente mais pas les infrastructures.

Au Nord aussi, il y a des problèmes. Par exemple, en Ontario-Canada, il y a actuellement une initiative de subvention à l'intention des conseils scolaires (c.-à-d. entités territoriales) afin de rénover les bâtiments et de voir la réfection des installations. Pendant huit à dix ans, très peu s'est fait à cet égard et les conseils scolaires ont de la peine à subvenir aux besoins.

Au Québec, c'est une autre situation. Il n'y a pas eu de programme d'amélioration des infrastructures en tant que telles. Toutefois, depuis le milieu des années 1990, des coupures importantes ont eu lieu en éducation sous l'impulsion de la politique du déficit zéro. La part du financement de l'éducation en regard du PIB est passée de 8,7 % à 7,5 %, ce qui signifie un manque à gagner moyen annuel se chiffrant autour de 1 milliard de dollars. Les sommes investies dans la construction, l'amélioration et l'entretien des infrastructures n'ont dès lors pas suffi à conserver des infrastructures en bon état.

5. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Le rapport de l'UNESCO 2005 sur "l'Éducation pour tous" souligne que l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest comptent à elles seules près des trois quarts des enfants non scolarisés. Environ 57 % de ces enfants sont des filles. Ce même rapport conclut que la grande majorité des jeunes de l'Afrique subsaharienne n'a guère accès à l'enseignement secondaire. Les disparités entre sexes sont encore plus répandues au secondaire et dans le supérieur. Enfin, il rappelle qu'un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter sur cinq ou six années de scolarité primaire et secondaire de moins qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques.

De plus, ce rapport classifie 127 pays par rapport à leur Indice de développement de l'éducation pour tous (IDE) basé sur quatre objectifs de l'EPT, à savoir l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes, la qualité de l'éducation mesurée par le taux de survie en 5^e année. Parmi les 35 pays qui ont un IDE bas, 17 sont des pays de la Francophonie.

L'enquête du CSFEF a fait ressortir quelques aspects notamment quant à l'existence de disparités entre filles et garçons à l'école, même si on note plusieurs campagnes de sensibilisation. Mais, il semble que les incitations ne sont pas suffisantes. Une autre disparité existe entre les zones rurales et les villes, et cela non seulement en Afrique subsaharienne, mais également dans les PECO.

Les dernières années ont connu des bouleversements majeurs au niveau des programmes et de la formation des maîtres. Sur le premier point, ces changements n'ont pas toujours été accompagnés d'une formation adéquate des enseignants. Sur le deuxième point, même s'il est reconnu que la formation des enseignants est un indicateur critique de la qualité de l'éducation, le rapport souligne que la proportion des nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a en fait diminué dans plusieurs pays à cause du recrutement massif de contractuels et de vacataires.

En résumé, si on se réfère aux six objectifs éducatifs à atteindre pour 2015, selon le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000), notamment l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous, la fin de la disparité entre sexes et l'amélioration de la qualité, il reste beaucoup à faire avant même d'élaborer des politiques sur les TIC.

B. LA CONDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

En 1966, l'UNESCO adoptait la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, en précisant que cela constituait un facteur important de la réalisation du droit à l'éducation. Notre enquête a abordé cinq de ces paramètres.

1. LA FORMATION DE BASE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

L'article 19 de la Recommandation de l'UNESCO sur la condition du personnel enseignant mentionne : « le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle, son aptitude à enseigner et à éduquer (...) ». À défaut, le droit à l'éducation se trouve en péril.

Au Nord, et de plus en plus au Sud, on exige une formation initiale de niveau universitaire. Ainsi, en France, on exige la licence suivie d'une année de préparation au concours et d'une année de formation professionnelle ; en Ontario-Canada, il faut un diplôme universitaire de premier cycle et un baccalauréat en pédagogie. Au Québec, la situation a changé ; la formation pédagogique est désormais plus importante dans la formation initiale au détriment de la formation disciplinaire. La formation disciplinaire est d'une année suivie de deux ans de formation pédagogique puis d'un stage d'une année. Cela donne lieu à un déficit de formation disciplinaire. En Albanie et en Roumanie, un diplôme universitaire est maintenant requis.

Du côté de l'Afrique, la situation est très variable. En Tunisie, le nouveau programme exige un Bac. + 3, suivi d'une année pédagogique. Dans d'autres pays, on peut engager des « tout-venant » sans diplôme avec une formation accélérée de 45 jours, comme au Niger.

À Maurice, on n'exige aucune formation spécifique, si ce n'est d'être détenteur d'un *Higher School Certificate*, équivalent au Bac. Ensuite, c'est une organisation gouvernementale qui assure la formation des nouveaux enseignants. Dans plusieurs pays, il faut un Bac. + 2 : Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Togo, ou de Bac. + 1 en Guinée. En Mauritanie, il suffit du niveau Baccalauréat.

Par contre, le Rapport 2005 sur « L'Éducation pour tous » souligne que moins de 10 % des enseignants au Bénin et au Burkina Faso répondent aux normes nationales pour enseigner au premier cycle du secondaire. Même chez les nouveaux enseignants, on constate que seulement 19 %, au Tchad, satisfont aux exigences nationales, 2 % au Togo, 15 % au Cameroun et en Guinée-Bissau. Ce phénomène est sans doute symptomatique de la pression actuelle tendant à augmenter le nombre des scolarisés.

2. LE STATUT DES ENSEIGNANTS

L'article 5 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant stipule :

« La stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi sont indispensables aussi bien dans l'intérêt de l'enseignement que dans celui de l'enseignant ».

Il s'agit là d'un facteur favorisant le droit à l'éducation et assurant une éducation de qualité.

Dans plusieurs pays, les enseignants ont un statut de fonctionnaire ou l'équivalent qui leur assure une sécurité d'emploi. Mais, on retrouve des vacataires ou des contractuels, comme au Gabon, qui peuvent être mis à pied de façon arbitraire.

Un exemple significatif est celui du Niger où on nous rapporte que le corps des volontaires de l'éducation a été transformé en corps de contractuels de l'éducation. Ils sont les plus nombreux. On retrouve des enseignants fonctionnaires, des enseignants communautaires recrutés par le village et dont le salaire est fixé par le village, souvent en nature.

Au Cambodge, les enseignants doivent être avalisés par le MEN. Ils sont contractuels ou volontaires. Ces derniers sont souvent pris en charge par des organisations associatives régionales.

En Ontario-Canada, on observe une pénurie d'enseignants dans les écoles de langue française, ce qui fait qu'on embauche souvent du personnel non qualifié.

Au Sénégal, le passage obligé pour l'enseignement est le volontariat pour deux ans et le vacatariat pour le moyen secondaire. L'on devient ensuite contractuel et l'on peut rester ainsi à vie si l'on ne réussit pas à un examen professionnel qui donne droit au statut de fonctionnaire.

Au Togo, ce sont les enseignants auxiliaires qui sont recrutés par le concours national organisé par le gouvernement. Ils deviennent enseignants fonctionnaires après cinq ans. Il y a aussi des volontaires employés par les communautés locales. En RCA, on retrouve des maîtres-parents, ou volontaires.

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la contractualisation est le mode le plus répandu en lieu et place du recrutement de fonctionnaires.

Le Rapport 2005 sur l'EPT souligne que :

« La viabilité à long terme d'une politique qui fait coexister deux groupes d'enseignants aux statuts ouvertement inégaux est douteuse. L'expérience du Sénégal donne à penser qu'il risque d'être difficile d'éviter, à terme, l'intégration des enseignants "volontaires" dans la fonction publique. »

3. LE DROIT À LA FORMATION CONTINUE

Les enfants changent et les enseignants sont là pour les instruire et les éduquer. Dans ce monde en changement, ils ont besoin de formation continue pour rester efficaces. De plus, la tendance à embaucher de plus en plus de personnel sans formation rend davantage nécessaire cette « formation continue ».

Au Nord, des budgets sont expressément prévus à cet effet par le gouvernement. À titre d'exemple, en Bulgarie, les syndicats ont réussi à faire payer par l'État 0,8 % du salaire pour assurer un programme de recyclage plus approfondi, et pour tous les enseignants.

Au Sud, souvent on rencontre des encadreurs pédagogiques, mais en nombre insuffisant ; il en est ainsi en Algérie, au Burkina Faso (un conseiller pour 100 enseignants), au Cameroun et au Sénégal.

Dans d'autres pays, on retrouve de brèves périodes de formation continue, chaque année, souvent pendant les vacances : Bénin, Maroc, Vietnam. En Tunisie, le syndicat a négocié avec le ministre la prise en charge financière par ce dernier de dix jours de formation continue par année. En RCA, il n'y a plus de formation continue depuis longtemps.

En Roumanie, la formation continue est assurée par des « *casa corpului didactic* » que l'on retrouve dans chaque département. Durant une année, un programme de cours est organisé ; à titre d'exemple, à Bucarest, 4000 personnes ont suivi un des 76 cours proposés.

4. LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Du côté de l'Afrique subsaharienne et au Cambodge, nous pouvons affirmer que le problème des classes pléthoriques se pose encore. Au Bénin, on trouve jusqu'à 80 élèves par classe. Au Burkina Faso, la norme officielle prévoit 70 élèves par classe au premier cycle et 60 au deuxième cycle, et régulièrement ces normes sont dépassées. En RCA, la situation se détériore.

Au Burundi, la gratuité scolaire décrétée sans préparation en septembre dernier a donné lieu à des effectifs allant jusqu'à 150 élèves par classe. En Côte d'Ivoire, on atteint régulièrement 120 élèves par classe. Au Sénégal, dans les quartiers populaires de Dakar, on atteint facilement 80 à 110 élèves par classe.

En Moldavie, le phénomène disparaît à la campagne, mais réapparaît à la ville...

En Haïti, on trouve un autre phénomène, celui de l'école à maître unique. Parmi 149 écoles répertoriées, avec 714 classes, on trouve 149 professeurs, ce qui signifie un ratio de 4,8 classes par enseignant et 87 enseignants qui assument chacun six classes.

À l'inverse, en Tunisie, la baisse continue du taux de natalité favorise une diminution du nombre d'élèves par classe.

5. LES SALAIRES ET LA PROTECTION SOCIALE

La présente étude ne laisse pas voir une amélioration des conditions de travail des enseignants. Un des cas patents est celui d'Haïti où les enseignants, pour survivre, doivent enseigner dans plus d'une école et fournissent dix à douze heures de temps d'intervention par jour en classe avec des effectifs atteignant parfois 80 à 150 élèves par classe. Tout cela pour un salaire dérisoire.

En Afrique subsaharienne, les salaires sont également dérisoires : 100 euros par mois au Burkina Faso, 70 euros au Congo, 152 euros pour les brevetés en Côte d'Ivoire, 35 euros au Rwanda. Mais cela se retrouve également dans les PECO où par exemple en Bulgarie le salaire est de 100-150 euros par mois.

De plus, dans plusieurs pays, il n'y a pas d'assurance-maladie, c'est le cas en Algérie, au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Congo, en Côte d'Ivoire, en Guinée et à Maurice.

Le tableau suivant donne un aperçu global de la situation par pays.

TABLEAU I

Pays	assurance-maladie	régime de retraite	nbre d'heures d'enseignement du primaire	nbre d'élèves du primaire par classe
Albanie	Prélevée sur le salaire, couverture insatisfaisante	35 ans de service entre 77\$ et 144\$	20 à 25 heures/semaine	Nouveau projet pour améliorer la situation
Algérie	Oui, difficulté de couverture des maladies professionnelles	Dès 32 ans de service	30 heures/semaine	Moyenne de 40 élèves/classe
Bénin	Pas d'assurance Bilan de santé (3 ans)			Aucune amélioration
Bulgarie	Oui	Co-cotisation de la retraite		Légère amélioration
Burkina Faso	Non		22 heures/semaine	Aggravation de la situation
Burundi				Aucune amélioration
Cambodge			24 heures/semaine	Aucune amélioration
Cameroun				Aggravation dans les villes
Canada	Oui	Co-cotisation de la retraite	264 minutes/jour	Pas de problème, discussion pour une baisse des effectifs
Congo Brazzaville	Inexistante	Gérée par une caisse nationale	30 heures/semaine	Persistance du problème, surtout dans les centres
Côte d'Ivoire	Non	Prélèvement sur le salaire	21 heures/semaine	Aggravation de la situation
Djibouti			29 heures/semaine	Persistance du problème
France	Cotisation à une mutuelle	Prélèvement sur le salaire	27 heures/semaine	Moyenne de 24 élèves/classe
Gabon	Non	Dérisoire	30 heures/semaine	Aucune amélioration
Guinée	Peu ou pas de couverture	Très faible revenu	30 heures/semaine	Légère amélioration
Haïti	Oui, mais pas pour tous		10-12 heures/jour pour avoir un salaire correct	Détérioration de la situation
Ile Maurice	Non		6 h 30/jour	Persistance du problème
Liban	Oui, pour tous	Dès 30 ans de service choix en argent ou pension	27 heures/semaine	Amélioration dans le public, Détérioration dans le privé
Mali			26 heures/semaine	Persistance du problème
Maroc			30 heures/semaine	Persistance du problème
Mauritanie			30 heures/semaine	Amélioration
Moldavie	Oui			Persistance du problème (villes)
Niger	Oui, mais insuffisante	Oui, difficulté pour les femmes	32 heures/semaine	Elimination des classes à double flux
Québec	Oui	Oui		Pas de problème, discussion pour une baisse des effectifs
RCA	Pas d'assurance maladie	Oui, dès 58 ans (instituteur)	20-21 heures/semaine	Détérioration de la situation
RDC	Pas d'assurance maladie	Non, depuis 1987	27-28 heures/semaine	Persistance du problème

Roumanie	Oui, pour tous retenue sur le salaire	Oui 40 % du dernier salaire		Moyenne de 25 élèves/classe
Rwanda	Oui, très petite	Oui, mais faible	40 heures/semaine	Pas de respect de la loi
Sénégal	Mutuelle des volontaires	Oui, très faible avec perte d'avantages	26 heures/semaine	Persistance du problème
Suisse	Obligatoire pour tous	Oui, varie selon les cantons	28 heures/semaine	Pas de problème
Tchad	Aucun système d'assurance maladie	Pensions très irrégulièrement payées	30 heures/semaine	Moyenne de 71 élèves
Togo		Pas de couverture des fonctionnaires	6 heures/jour	Persistance du problème
Tunisie	Oui	Oui, dès 35 ans de service	40 heures/semaine	Persistance du problème
Vietnam	Oui	Oui, âge défini par la loi	Variation selon les écoles	Entre 20 et 50 élèves par classe

C. RÉALISER LE DROIT AUX TIC EN ÉDUCATION

Le thème du 11^e Sommet de la Francophonie porte sur « Les technologies de l'information en éducation ». Aussi est-il apparu nécessaire, avant de formuler des recommandations, de vérifier l'état des lieux dans chacun de nos pays sur cet aspect de l'éducation. Nous avons retenu divers aspects des TIC en éducation, tels que perçus par les enseignants. Voir le Tableau suivant.

TABLEAU II

Pays	Politique relative à l'actualisation de TIC	La formation en TIC pour les enseignants en TIC	Quel équipement informatique dans les écoles	Le contenu éducatif produit dans le pays
Albanie	Oui	Une formation initiale	Oui, dans les villes internet en cours	Oui
Algérie	Premiers balbutiements	Aucune	Promesse mais rien en vue, internet inexistant	Aucun travail sérieux, mauvaises traductions
Bénin	Petite distribution d'ordinateurs	Oui, utilisateur d'internet	Très rare, internet inexistant	Oui au niveau de manuels
Bulgarie	Oui, deux heures/semaine pour les élèves	Oui, recyclage pour tous	Ordinateur et internet dans toutes les classes	Oui
Burkina Faso	Non, pas dans les programmes officiels	Non, rien du MEN. Organisation par certains syndicats	Très rare, souvent fruit d'un partenariat étranger	Non
Burundi	Rien	Aucune	Moins de 1 %, internet inconnu	Non
Cambodge	Oui	Insuffisante	Très rare	Non
Cameroun	Oui, en cours dans les lycées	Centres privés payés par les enseignants	Seulement dans 4 lycées, rien au primaire	Stade expérimental
Canada	Oui, pour atteindre les lieux reculés notamment	par l'employeur (pas toujours évident)	Oui accès à internet	Oui exclusivement
Congo	Aucune	Aucune au primaire	Pas d'internet	Oui
Côte d'Ivoire	Proclamation mais aucun acte concret	Non	Quelques établissements dits d'excellence	Non
Djibouti	Aucune	Aucune	Un ordinateur pour le directeur, internet très rare	Oui
France	Oui	Stage de formation	Oui, inégalités territoriales	Oui, PRIMTICE, EDUC-NET

Guinée	Oui en théorie	Très rare	Quelques lycées équipés, internet au supérieur	Oui
Haïti	Pas de politique claire	Très faible	Seules quelques rares écoles sont équipées	Oui, très peu
Ile Maurice	Oui, mais trop de tergiversations	Oui pour Word et Excel, aussi par ONG	Un ordinateur par école, pas d'internet	Oui
Liban	Oui depuis 1997	Oui pour les enseignants spécialisés dans la branche	Dans toutes les écoles. L'internet progresse dans le privé	Oui, surtout pour la langue arabe
Mali	Politique timide à l'aide de dons et d'appuis extérieurs	En principe oui	Oui au supérieur avec quelques lycées	Oui
Maroc	Oui, par le Centre National de l'Innovation et de l'Expérimentation Pédagogique	Oui, mais pas encore généralisée	Oui à généraliser	Oui
Moldavie	Oui	Oui, tous les enseignants font formés	Ordinateurs et internet dans tous les collèges et les lycées	Oui, un peu passé de mode
Niger	Des projets sont en cours	Oui, mais assurée par les syndicats	Aucun, même pas dans l'administration scolaire	Oui par les ONG
Québec	Non, programme visant à pourvoir les écoles en matière de TIC	Formation minimale	Oui, 95,9 % des écoles canadiennes sont branchées à Internet.	Oui notamment par des sites
Roumanie	Oui dans le pré universitaire	En principe tous les professeurs sont formés	Oui dans les zones urbaines, mais sans accès à l'internet	Oui société privée mandatée par l'État
Rwanda	Mise en place avec la vision 2020	Formation de base	Souvent pas d'ordinateur, problème d'électricité	Non
Sénégal	Oui, programme pour les lycées et les collèges	Au souhait des enseignants	Oui, surtout dans le privé.	Oui, mais timide.
Suisse	Oui depuis 1996	Oui dans les HEP en initial et les autres, après un bilan personnel	Oui dans toutes les écoles	Oui, exemple des mathématiques 7-9
Togo	Oui mais embryonnaire	Rien officiellement. Formation par le privé	Aucun dans le public	Dans les instituts de recherche
Tunisie	Oui, cours en 6 et 5ème	Oui dans les cercles ou durant les vacances	Ordinateurs et internet dans les écoles	Oui
Vietnam	Oui, introduction de semaines de cours	Oui dans les écoles ou à distance	Ordinateurs et internet progressivement installés	Oui

Le Rapport mondial de l'UNESCO, Vers les sociétés du savoir affirme que :

« La généralisation de l'alphabétisation numérique ne sera possible que si l'on forme le personnel compétent et que l'on généralise l'emploi de l'outil informatique dans les établissements scolaires. » (p. 74).

Il nous fallait donc tester la présence de l'outil informatique dans les établissements scolaires. Il est clair que la fracture numérique s'exerce à ce niveau. Au Nord, l'ordinateur et l'Internet sont dans l'école et même dans la classe, tout au moins dans ce qu'il est convenu d'appeler un laboratoire informatique.

Au Sud, la situation est bien différente, avec l'absence d'électrification, de ligne téléphonique et d'ordinateur qui, de toute façon, sont trop dispendieux, et l'absence de formation pour les enseignants.

Pourtant, ce même rapport nous dit que l'école, comme institution, restera encore pour très longtemps le pilier de l'éducation de base. Alors, on voit clairement se profiler une école du Sud qui limite le droit d'accès des jeunes à la société de l'information.

Pour réaliser le droit aux TIC, les enseignants émettent les recommandations suivantes :

- Premièrement, l'équipement informatique : Burkina Faso, Burundi, Bénin, Algérie, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Haïti, Maurice, Rwanda, Sénégal.
- Deuxièmement, la formation des enseignants : Burundi, Ontario-Canada, Québec, Côte d'Ivoire, France, Guinée, Tunisie.
- Troisièmement, l'intégration des TIC dans les curricula : Congo ; l'élaboration d'une didactique de l'informatique : Niger.
- Quatrièmement, la pédagogie intégrant les TIC doit être développée dans les centres de formation des enseignants : France, Sénégal, Togo, Moldavie.
- Cinquièmement, favoriser l'accès à des ressources ou l'appui aux enseignants : Ontario-Canada, Québec.
- Enfin, il faut démystifier ou sensibiliser à l'utilisation des TIC : Burkina Faso, Haïti, Maroc, Niger, Sénégal.

La deuxième question concernait les suggestions pour la formation continue des enseignants, à savoir :

- Premièrement, élaborer un plan de formation global concernant tous les enseignants qui sont sur le terrain : Maroc.
- Deuxièmement, recyclage périodique ou session de remise à niveau : Bénin, Liban.
- Troisièmement, la collaboration entre pairs : Québec. Engager les enseignants dans un dialogue relatif à leur besoin de formation : Ontario-Canada.
- Quatrièmement, offrir des cours selon les différents niveaux de connaissances des enseignants.
- Cinquièmement, avoir une approche spécifique pour les pays en développement : Rwanda.

Quant à la formation initiale, on suggère tout d'abord d'équiper les écoles de formation : Albanie, Québec ; il faut enseigner les TIC de façon transversale afin d'éviter de n'avoir que quelques spécialistes, il faut intégrer les TIC dans les programmes de formation : Bénin, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, Sénégal, Gabon, RCA.

Un des problèmes majeurs que posent les TIC est celui de l'entretien des appareils. C'est ainsi qu'on a vu des directeurs d'école garder le ou les ordinateurs de l'école sous clefs de façon presque permanente, de peur de les briser... La solution que nous proposons passe par le recrutement de personnel qualifié pour l'entretien, comme on en a souvent pour les laboratoires (France, Bulgarie, Roumanie, Sénégal) ; par contre, ce personnel est le premier à faire l'objet de mises à pied lors de coupures budgétaires (Québec). Une suggestion qui revient souvent est de prévoir une ligne budgétaire spécifique à l'entretien, car trop souvent on profite d'un budget non récurrent, d'un don, d'un programme spécial pour acheter de l'équipement, mais par la suite, on n'a pas les moyens de l'entretenir...

Nous avons également demandé aux enseignants comment favoriser l'utilisation des TIC. La première réponse est de rendre l'ordinateur et l'Internet accessibles aux enseignants en facilitant financièrement l'achat (Albanie, Bulgarie, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Sénégal). De plus, le problème de la formation des enseignants revient continuellement (Albanie, Bénin, Bulgarie, Burkina Faso, Burundi, Cambodge). Car, comme certains le soulignent, les élèves arrivent à l'école de plus en plus souvent déjà initiés au monde numérique.

De façon générale, il est attendu que l'introduction des TIC ne se traduise pas simplement dans des discours d'hommes politiques. Que des décisions concrètes soient prises en tenant compte également de ce qui apparaît comme la priorité des priorités dans nos pays : l'éducation de base (Burkina Faso).

Voici d'autres attentes :

- améliorer les méthodes d'enseignement : Albanie, Guinée, Côte d'Ivoire ;
- une préparation adéquate à la vie qui sera de plus en plus technologique : Bulgarie ;
- une façon de désenclaver les pays qui le sont tant économiquement, politiquement que physiquement : Burundi, Congo, Côte d'Ivoire ;
- un support à l'enseignement, Québec, un outil au service de l'école pour un meilleur développement des compétences : Niger ;
- la démocratisation des savoirs : France, Suisse ;
- une éducation plus rapide et plus massive des jeunes : Sénégal ;
- une plus grande production de contenus pédagogiques intégrant les NTIC, Tunisie.

L'égalité des sexes a toujours été un paramètre important de notre action syndicale. Nous avons cherché à savoir comment assurer la parité hommes-femmes dans l'apprentissage des TIC :

- une politique de discrimination positive faciliterait l'accès des femmes à la formation : Burkina Faso, Vietnam ;
- par une généralisation des TIC dans toutes les disciplines : France ;
- assurer une diversité d'usages, éviter les stéréotypes : Québec.

Mais en Afrique subsaharienne, on a souligné que les femmes avaient en général plus de facilité avec les TIC.

D. CONCLUSION

Le droit à l'éducation est maintenant reconnu par divers instruments internationaux. La base de ce droit est l'alphabétisation. Or, de 1990 à 2000, le nombre d'enfants non scolarisés s'est accru de 13 % en Afrique subsaharienne (Rapport de l'UNESCO « Vers les sociétés du savoir », p. 73) en raison de la croissance de la population, mais aussi d'un phénomène de déscolarisation : nombre de parents retirent leurs enfants de l'école ou ne les inscrivent tout simplement pas. Même dans les pays industrialisés, là où l'école doit intégrer toutes celles et tous ceux qui en ont besoin, on retrouve trop d'exclusions dues à un handicap ou à la pauvreté.

Le droit à l'éducation doit promouvoir l'acquisition de savoirs et une formation qui permette de se construire solidement. Il faut apprendre à apprendre. Dans les sociétés du savoir, c'est être capable de chercher, hiérarchiser et organiser cette masse d'informations rendue disponible par Internet, par les livres ou les journaux. Mais on revient à la base, il faut être alphabétisé d'abord mais aussi alphabétisé numériquement, grâce à :

- un rapport maître-élève approprié ;
- des enseignants formés et dont la profession est reconnue, y compris au niveau salarial ;
- des infrastructures adéquates ;
- du matériel à la disposition des élèves et des maîtres.

Ces paramètres sont le fondement du droit à l'éducation avec ou sans les TIC, et ils demeurent même avec l'introduction des TIC en éducation.

L'enquête nous a montré que le phénomène des classes pléthoriques est toujours présent en Afrique subsaharienne est peut-être accentué par l'accent mis sur l'éducation pour tous : plus d'élèves, mais le nombre d'enseignants ne suit pas et les constructions de nouvelles classes non plus.

L'arrivée des nouvelles technologies informatiques en éducation ne règlera pas le problème des classes pléthoriques. L'éducation de base passe d'abord par l'enseignant et de telles classes ne permettent pas un véritable contact maître-élève et encore moins avec l'implantation des nouvelles méthodologies basées sur les compétences, les connaissances transversales, le développement des aptitudes, etc.

Il faut des enseignants formés. On change les méthodes pédagogiques avec des réformes qui se succèdent. On introduit les TIC en éducation. Mais, à chaque fois la formation des enseignants est inadéquate. L'école et l'enseignant jouent un rôle clef dans la diffusion des TIC. Or, les enseignants ne croient pas avoir la formation adéquate pour travailler avec les TIC et même plus pour les simples besoins de l'éducation de base avec l'embauche des vacataires, et des contractuels, la formation initiale est quasi inexistante et la formation continue encore moins.

Au niveau de l'équipement ou des infrastructures, paramètres importants du droit à l'éducation, nous constatons que le Sud reste déficient, mais que les PECO comblent rapidement un vide et que la situation s'est beaucoup améliorée ailleurs.

En terminant, il peut être utile de mettre en débat quelques-unes des recommandations que l'UNESCO formulait dans son Rapport mondial « Vers les sociétés du savoir ».

- investir davantage dans une éducation de qualité pour tous afin d'assurer l'égalité des chances ;
- accorder une priorité à la diversité linguistique : les défis du multilinguisme ;
- intensifier la création de partenariats pour la solidarité numérique ;
- accroître la contribution des femmes aux sociétés du savoir.

Quelques questions restent en débats :

- Depuis le Forum de Dakar, percevons-nous une volonté politique de développer l'éducation de base ?
- Quels sont les pré-requis d'un virage aux TIC en éducation ?
- Comment réaliser la solidarité numérique ?
- Quels sont les facteurs à corriger pour éviter une fracture numérique irréversible ?

Finalement, le Rapport de l'UNESCO « Vers les sociétés du savoir » (p. 23) traduit nos préoccupations en ces termes :

« La fracture cognitive est particulièrement évidente entre pays du Nord et pays du Sud, mais elle se manifeste également au sein d'une société donnée, une égale exposition du savoir débouchant assez rarement sur une égale maîtrise du savoir. Résoudre la fracture numérique ne suffira pas à résoudre la fracture cognitive. Car l'accès aux savoirs utiles et pertinents n'est pas une simple question d'infrastructures : il dépend de la formation, des capacités cognitives, d'une réglementation adaptée sur l'accès aux contenus ».