

OCDE

**EXAMENS DES
POLITIQUES
NATIONALES D'ÉDUCATION**

TURQUIE

OCDE



OECD

PARIS 1989

Institut kurde de Paris

LIV. GEN 1767.
24/02/2017
530 OCD TUR

OCDE

**EXAMENS DES
POLITIQUES
NATIONALES D'ÉDUCATION**



TURQUIE

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : la République Fédérale d'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les Etats-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971) et la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973).

La République socialiste fédérative de Yougoslavie prend part à certains travaux de l'OCDE (accord du 28 octobre 1961).

Also available in English under the title:

**REVIEWS OF NATIONAL POLICIES
FOR EDUCATION
TURKEY**

© OCDE, 1989

Les demandes de reproduction ou de traduction doivent être adressées à :

M. le Chef du Service des Publications, OCDE
2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16, France.

Pour cet examen des politiques nationales d'éducation en Turquie, les examinateurs ont été invités à étudier le système d'enseignement dans son ensemble, à l'exclusion de l'enseignement supérieur, mais y compris la formation des enseignants.

Les examinateurs commencent par mettre en lumière les aspects essentiels de la Turquie moderne qui retentissent sur l'organisation de l'enseignement et auxquels doit s'adapter le système. Il s'agit notamment de la situation géographique particulière de la Turquie, de son adhésion permanente aux idéaux et aux principes d'Atatürk, de l'expansion rapide de son économie assortie d'une forte dépendance à l'égard de l'agriculture, de son fort taux de natalité et de son urbanisation croissante.

A propos de l'enseignement élémentaire, ils notent avec approbation que les autorités sont décidées à garder les petites écoles, mais ils estiment que certains changements devraient intervenir afin que l'enseignement y soit plus efficace. Ils font aussi remarquer que l'enseignement dans toutes les écoles a tendance à être autoritaire et didactique, reflétant une centralisation excessive et des programmes trop chargés. Il serait donc utile de confier aux écoles certaines initiatives en matière d'élaboration de programmes, de choix de manuels scolaires et de matériels pédagogiques. L'un des secteurs confrontés à des problèmes particulièrement aigus est celui du premier cycle de l'enseignement secondaire, ce qui tient en particulier à la rapidité de son extension à la totalité de la tranche d'âge. Un programme scolaire conçu à l'origine pour une minorité qui se destinait aux études théoriques doit à présent être transformé pour répondre à des aptitudes et des intérêts divers. Les examinateurs approuvent les projets des autorités qui envisagent de développer l'éducation préscolaire malgré l'insuffisance grave des ressources, et les encouragent à intensifier leurs efforts pour répondre aux intérêts des catégories les plus défavorisées, notamment celle des enfants qui habitent les quartiers pauvres des petites et des grandes villes.

Au-delà de l'enseignement élémentaire, la Turquie a décidé de mettre au point un système diversifié, résolument orienté vers la formation professionnelle et technique. Prenant note de l'objectif des autorités qui souhaitent réduire considérablement la prédominance du programme théorique traditionnel, les examinateurs se demandent comment elles parviendront à attirer 60 pour cent de la tranche d'âge vers l'enseignement professionnel et technique. Quelles seront les mesures prises, demandent-ils, pour faire participer les employeurs et les syndicats à l'enseignement et à la formation ? Ils estiment qu'il est particulièrement important de développer et d'améliorer le système d'apprentissage. Autre domaine très important sur lequel ils attirent l'attention : l'enseignement des langues étrangères. La Turquie y attache une importance exceptionnelle mais manque d'enseignants qualifiés.

En ce qui concerne la formation des enseignants, le fait le plus frappant est le transfert récent de la responsabilité de cette formation aux universités. Les examinateurs ne sont pas en principe hostiles à ce transfert mais font remarquer qu'il pose des problèmes graves qui risquent de se perpétuer s'ils ne sont pas abordés immédiatement. Parmi ces problèmes, l'un des plus sérieux est le faible niveau d'instruction des candidats au corps enseignant. La qualité des enseignants en exercice inquiète aussi les autorités. Les examinateurs sont frappés par l'énorme effort entrepris pour assurer le perfectionnement de dizaines de milliers d'enseignants au moyen de cours dispensés par l'Université Ouverte, récemment créée, mais ils n'en

estiment pas moins nécessaire de mettre au point un programme vraiment solide de formation permanente en cours de service. Par ailleurs, la grave pénurie de maîtres de l'enseignement professionnel et technique, tant dans les écoles que dans les entreprises, soulève une difficulté particulière.

Quant au fonctionnement du système éducatif dans son ensemble, les examinateurs définissent plusieurs impératifs prioritaires et proposent des moyens d'y répondre : une coordination plus étroite des politiques de l'enseignement avec les autres politiques nationales ; les dispositions à prendre pour que l'expansion quantitative ne se traduise pas par une baisse sensible de la qualité et par des déséquilibres entre régions ; la nécessité de décentraliser les responsabilités et les pouvoirs aux niveaux régional et local ; l'amélioration indispensable de la structure et de la compétence professionnelle du ministère de l'Éducation ; le renforcement nécessaire de la capacité de recherche et de développement, et la mise en œuvre de moyens efficaces pour suivre la bonne marche du système.

Le compte rendu de la réunion de synthèse, qui contient les réponses aux questions des examinateurs, fait l'objet de la deuxième partie de ce volume, suivi, en troisième partie, du rapport de base établi par les autorités turques.

TABLE DES MATIÈRES

Les examinateurs de l'OCDE et les membres de la délégation de la Turquie	8
--	---

Première partie

RAPPORT DES EXAMINATEURS

I. Le contexte historique, social et économique	9
II. L'école élémentaire pour tous	17
III. Options offertes après l'enseignement élémentaire	33
IV. Les effectifs d'enseignants : formation, affectation et carrière	43
V. Elaboration de la politique, contrôle, gestion et ressources	57
VI. La communauté de l'enseignement	73

Deuxième partie

COMPTE RENDU DE LA RÉUNION DE SYNTHÈSE

Paris, 2 juin 1987

I. Elaboration de la politique, contrôle, gestion et ressources	81
II. L'éducation élémentaire pour tous	85
III. Différentes voies d'accès à la vie active et à l'enseignement post-secondaire	89
IV. La formation des enseignants	93

Troisième partie

LES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES EN TURQUIE 1984-1986

Rapport préparé par la Commission de l'éducation,
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Ankara

I. Organisation et structure du système éducatif turc	97
II. Les innovations dans l'Éducation nationale entre 1984 et 1986	111

Également disponibles

EXAMENS DES POLITIQUES NATIONALES D'ÉDUCATION :

ISLANDE (décembre 1987)

(91 87 04 2) ISBN 92-64-23028-9 104 pages

FF80.00 £8.00 US\$17.00 DM35.00

ESPAGNE (janvier 1987)

(91 87 01 2) ISBN 92-64-22902-7 116 pages

FF90.00 £9.00 US\$18.00 DM40.00

ITALIE – Les réformes de l'enseignement (mai 1985)

(91 85 01 2) ISBN 92-64-22702-4 118 pages

FF75.00 £7.50 US\$15.00 DM33.00

PORTUGAL (avril 1984)

(91 84 01 2) ISBN 92-64-22568-4 124 pages

FF60.00 £6.00 US\$12.00 DM27.00

NOUVELLE-ZÉLANDE (août 1983)

(91 83 04 2) ISBN 92-64-22477-7 162 pages

FF66.00 £6.60 US\$13.00 DM30.00

FINLANDE (octobre 1982)

(91 82 03 2) ISBN 92-64-22371-1 138 pages

FF66.00 £6.60 US\$13.00 DM33.00

GRÈCE (juillet 1982)

(91 82 02 2) ISBN 92-64-22334-7 136 pages

FF45.00 £4.50 US\$9.00 DM23.00

YOUGOSLAVIE (janvier 1982)

(91 82 01 2) ISBN 92-64-22270-1 176 pages

FF43.00 £4.30 US\$9.50 DM22.00

SUÈDE – Les réformes de l'enseignement (mars 1981)

(91 81 03 2) ISBN 92-64-22150-6 120 pages

FF32.00 £3.20 US\$8.00 DM16.00

Prix de vente au public dans la librairie du Siège de l'OCDE.

**LE CATALOGUE DES PUBLICATIONS de l'OCDE et ses suppléments seront envoyés gratuitement sur demande adressée soit au Service des Publications de l'OCDE
2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16,
soit au distributeur des publications de l'OCDE dans votre pays.**

Première partie

RAPPORT DES EXAMINATEURS

Institut kurde de Paris

LES EXAMINATEURS DE L'OCDE

M. R. CARNEIRO	Ministre de l'Education nationale Portugal
M. K. BRENNER	Ministerialdirigent, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Allemagne
Pr. E.G. WEDELL	Université de Manchester, Directeur du European Institute of the Media, Royaume-Uni

LES MEMBRES DE LA DÉLÉGATION DE LA TURQUIE

S.Exc. Metin EMIROGLU	Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports
S.Exc. Tansug BLEDA	Ambassadeur, Représentant permanent de la Turquie auprès de l'OCDE
Dr. Cemil KIVANC	Sous-secrétaire, ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports
Dr. Orhan BAYSAL	Membre du Conseil de l'enseignement supérieur
Dr. Ihsan SEZAL	Sous-secrétaire adjoint, ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports
Dr. Ilhan SEZGIN	Sous-secrétaire adjoint, ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports
Mme Ilhan DULGER	Directeur du Département de planification sociale, Bureau du Plan national
M. Gürkan TEKIN	Directeur de la Commission de l'enseignement et de la formation, ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports
M. Talat UGUR	Conseiller auprès du ministre, ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports
M. Ercan KUBILAY	Délégation permanente de la Turquie auprès de l'OCDE
M. Oktay OZUYE	Délégation permanente de la Turquie auprès de l'OCDE
M. Ahmet GUNKUT	Délégation permanente de la Turquie auprès de l'OCDE
Mme Zühal BARDA	Délégation permanente de la Turquie auprès de l'OCDE

I

LE CONTEXTE HISTORIQUE, SOCIAL ET ÉCONOMIQUE

L'héritage d'Atatürk

Lorsqu'on entre dans une salle de classe d'une école turque, le regard est frappé par la présence de cinq objets symboliques exposés sur le mur au dos de l'enseignant : le drapeau de la Turquie ; un portrait d'Atatürk, fondateur et premier président de la République ; une des nombreuses déclarations d'Atatürk sur l'éducation, imprimée en gros caractères ; le texte de l'Istiklal Marsi, la « Marche de l'Indépendance », rappelant la libération du pays en 1923 ; enfin, et surtout, la carte de la Turquie.

La carte exerce une fascination grandissante sur le visiteur. Le plateau anatolien, dont la surface représente 97 pour cent du territoire turc, forme entre l'Est et l'Ouest un gigantesque pont qui traverse plus de mille cinq cents kilomètres pour relier l'Europe à l'Asie. A l'automne 1986, nous n'avons pu visiter qu'une petite partie de ce grand pays, dont la ligne côtière s'allonge sur plus de huit mille kilomètres et qui possède des frontières communes avec six pays : sur 212 km avec la Grèce, 269 avec la Bulgarie, 610 avec l'Union soviétique, 454 avec l'Iran, 331 avec l'Irak et 877 km avec la Syrie.

Sa situation géographique unique, au point de rencontre de l'Europe de l'Ouest, du bloc de l'Est, du monde Arabe et de la mer Méditerranée, contribue à l'intérêt politique de ce pays ainsi qu'à son importance économique croissante. Sur une surface de 774 815 kilomètres carrés, qui est égale à celle de la France et de la République fédérale d'Allemagne réunies, vit une population proche de 50 millions d'habitants (en 1985), qui augmente encore à un taux annuel d'environ 2.5 pour cent, le plus élevé parmi les pays de l'OCDE. C'est pourquoi, alors qu'il y avait 20 millions de Turcs en 1950, on prévoit une population voisine de 56 millions d'habitants pour l'année 1990. Plus d'un million d'enfants naissent chaque année, ce qui donne à la société turque un caractère de jeunesse en contraste avec la tendance au vieillissement démographique qu'on observe dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Cette société se caractérise également par son pluralisme culturel, élément auquel les pouvoirs publics se sont toujours montrés très attentifs.

Le gouvernement et l'administration du pays sont fortement centralisés. La Turquie se divise en 67 provinces, qui elles-mêmes se subdivisent en circonscriptions administratives. Les gouverneurs des provinces sont nommés par le gouvernement central et les directions

régionales dépendent des ministères établis à Ankara. Les municipalités et leurs maires ont des pouvoirs considérables.

Tout aussi fascinant que la carte de la Turquie est l'homme dont on rencontre le portrait partout, dans les écoles, les administrations publiques et dans les rues, que ce soit à titre de président de l'Etat, Mustafa Kemal, appelé par la suite « Atatürk » (ce qui signifie « Père de tous les Turcs »), en tant que général Kemal Pacha qui, après la chute de l'Empire ottoman par suite de la première guerre mondiale, avait libéré le cœur du territoire turc des forces d'occupation, déposé le Sultan et Calife, chef temporel aussi bien que spirituel, et fondé la République turque, avec Ankara comme capitale. Une visite au Mausolée d'Atatürk, qui se situe sur une colline au-dessus d'Ankara, fait prendre conscience au visiteur étranger du rôle d'unification que la personnalité dominante et les principes d'Atatürk jouent encore pour le bien de la Turquie d'aujourd'hui et de demain.

Le fait d'établir la capitale au cœur de l'Anatolie et non à Istanbul, qui avait été le centre de l'Empire ottoman, fut une manœuvre stratégique aussi bien qu'un acte symbolique : la nouvelle république était destinée à devenir l'état de la nation turque, du peuple d'Anatolie qui, durant les 600 ans d'histoire de l'Empire, s'était vu contraint de servir le Sultan en tant que soldats, et les Agas, c'est-à-dire les grands propriétaires terriens, en tant que serfs. Par ailleurs, le choix d'Ankara comme capitale devait symboliser la volonté politique de la nouvelle république de renoncer aux visées impérialistes de l'ancien empire et de borner son territoire au centre du pays turc.

La République turque en tant qu'état national moderne est donc une entité relativement nouvelle, même si elle a pu s'édifier sur le passé ancien et prestigieux de l'Empire ottoman, lequel englobait bon nombre de nations et de peuples. Les créations artistiques de l'époque ottomane, son architecture, sa peinture et ses chefs-d'œuvre sont aujourd'hui précieusement conservés. La chaleureuse hospitalité réservée aux visiteurs est restée une tradition intacte. Toutefois, l'incapacité des Ottomans de moderniser et de démocratiser l'Empire, d'investir dans ses infrastructures et dans l'éducation de son peuple ainsi que de développer le centre de la Turquie, a laissé des problèmes toujours présents.

L'ouverture à l'Ouest que recherche la République depuis les années 20 et les réformes sociales et politiques radicales d'Atatürk constituent toujours des éléments déterminants pour la Turquie d'aujourd'hui. Un autre facteur d'importance cruciale pour la configuration de la société turque et de la vie publique est la prédominance religieuse de l'Islam. Près de 99 pour cent de la population turque sont des Musulmans. Atatürk a fait de la Turquie une république laïque. Par la séparation de l'église et de l'état, le remplacement des lois islamiques par un code civil et un code pénal calqués sur les modèles européens, l'introduction de l'alphabet occidental, l'instauration de droits civiques analogues à ceux des démocraties occidentales, l'adoption de droits égaux pour les femmes, et d'autres réformes de grande envergure, Atatürk a créé les conditions de la modernisation de la Turquie. Sans elles, le pays ne serait pas devenu partie intégrante de la sphère politique de l'Ouest et aurait suivi une voie totalement différente.

Entre les membres du gouvernement, les chefs militaires, le centre de l'éventail politique et l'écrasante majorité des administrateurs publics, il existe un consensus pour défendre avec détermination les principes fondamentaux de la République, y compris son caractère laïc, et pour faire progresser la modernisation économique et sociale. Le pays ayant désormais retrouvé sa stabilité politique et économique, un consensus de base identique existe également pour revenir à la démocratie, après le régime militaire mis en place de 1980 à 1983, même si les avis divergent quant aux prochaines étapes et au calendrier d'application de ce processus. En définitive, ce consensus porte essentiellement sur l'adhésion aux droits de l'homme et la nécessité de veiller à ce qu'ils soient respectés partout en Turquie.

L'économie, le marché du travail et la structure sociale

Dans la mesure où la Turquie est un « pays en développement » sur le point de devenir une société industrielle et commerciale, elle fournit un effort sans relâche pour atteindre des objectifs ambitieux. Pour le Premier ministre, M. Ozal, la Turquie deviendra d'ici l'an 2000 un « état industrialisé à cent pour cent » avec une forte croissance économique, et complètement intégré dans la Communauté européenne, dont il n'est pour l'instant qu'un membre associé mais à laquelle il a officiellement posé sa candidature en 1987 pour devenir membre à part entière.

Actuellement et dans l'avenir prévisible, la Turquie doit traverser une phase critique de restructuration. La Banque Mondiale classe ce pays dans les rangs des « pays en développement semi-industrialisés à revenu moyen ». Le revenu par habitant, qui s'élève à \$1 071 (1986), est le plus faible parmi les pays de l'OCDE. Compte tenu des taux de croissance économique comparativement élevés des six dernières années et de la progression du taux de chômage, le processus d'évolution économique et sociale qui est engagé exige une grande stabilité politique et un consensus social, mais exige aussi des individus, des familles, des chefs d'entreprise et des employés la capacité de s'adapter activement et complètement au changement des conditions de vie et de travail. Comme c'est souvent le cas dans un pays qui connaît un développement rapide, différentes phases de transformation s'observent en parallèle ; les régions sont touchées de diverses façons ; l'évolution des structures aboutit à la promotion sociale et au progrès matériel, mais également à la perte des racines et des mécanismes de soutien traditionnels.

En 1982, la population urbaine (52.5 pour cent) dépassait déjà celle des zones rurales. Néanmoins, en dépit de l'urbanisation croissante, la vie sociale et le partage des rôles au sein des familles sont toujours puissamment influencés par les valeurs et comportements traditionnels et par les préceptes de l'Islam orthodoxe. Il existe toutefois une tendance sensible à s'écarter de la famille élargie au bénéfice de la famille restreinte, tendance qui, jointe au développement de l'emploi des femmes hors de la maison et à l'influence croissante des moyens d'information de masse, remet en question la conception traditionnelle des rôles et modifie peu à peu les styles et habitudes de vie. Cette évolution, notamment dans la mesure où elle affecte la condition des jeunes filles et jeunes femmes, implique également de nouvelles attentes aussi bien que des incertitudes et des conflits qui doivent être maîtrisés par les individus et les familles.

Dans tout le pays, l'emploi et la structure sociale actuels sont encore dans une large mesure déterminés par l'agriculture. En 1985, 59.1 pour cent de la population active appartenaient au secteur agricole, cependant que 12.7 pour cent des travailleurs étaient employés dans l'industrie et 28.2 pour cent dans le secteur des services, y compris le bâtiment. Le remodelage structurel, tel que le prévoit le plan à moyen terme, ne modifiera cette image que progressivement. Pour l'année 1989, on estime que 54.7 pour cent des travailleurs seront employés dans l'agriculture, la part des emplois industriels s'élevant quant à elle à 13.9 pour cent et celle des emplois du secteur des services à 31.4 pour cent. L'évolution actuelle indique cependant que la modification des structures intervient plus rapidement que prévu.

L'importance considérable du secteur agricole pour l'emploi ne correspond pas à sa contribution à la production nationale : sa part dans le produit intérieur brut, qui représentait 17.7 pour cent seulement en 1984 (industrie : 31.9 pour cent, services et bâtiment : 50.4 pour cent), est en régression par rapport à celle de l'industrie et du secteur des services. La faible productivité de l'agriculture turque, conjuguée avec un chômage caché, en est une des raisons. La proportion des travailleurs familiaux, dont l'ensemble approche 40 pour cent en Turquie,

est particulièrement élevée dans l'agriculture. La plupart d'entre eux effectuent des travaux non rémunérés dans de petites exploitations agricoles.

Les profits qui se révèlent insuffisants pour les familles de nombreux petits exploitants, les rudes conditions de vie dans les vastes régions du centre et de l'est de l'Anatolie, la mécanisation accrue de la production agricole de masse et une différence notable de développement entre l'Ouest et l'Est, tels sont les principaux facteurs responsables de la migration continue de la population rurale, principalement des jeunes villageois. Les migrants partent tout d'abord vers les métropoles régionales et ensuite vers les grandes zones industrielles entourant Istanbul, Ankara et Izmir et dans les villes industrielles situées au bord de la mer Noire et dans le Sud-Est, près de la frontière syrienne. Ce déplacement de population entraîne pour la Turquie des problèmes économiques, sociaux et éducatifs d'un genre nouveau. Nombre d'experts estiment à l'heure actuelle que les conditions de scolarité dans les grands centres industriels et leur *gecekondus*, les colonies de squatters qui grossissent du jour au lendemain en bordure des grandes villes, sont plus inquiétantes que la situation dans les campagnes, où l'objectif qui consistait à installer « une école dans chaque village » a été la plupart du temps réalisé.

Pour de nombreux nouveaux venus dans les villes, l'espoir de trouver un emploi stable ne se concrétise pas. Sans cette solidarité étroite qui caractérise la famille turque, même de nos jours, et sans le maintien des aspects traditionnels de la vie sociale dans le nouvel environnement, ce mouvement de migration provoquerait davantage de conflits sociaux et poserait des problèmes pratiquement insolubles aux pouvoirs publics.

Le nomadisme moderne ne s'arrête pas aux frontières nationales. Le nombre total de Turcs vivant à l'étranger est estimé à 2.28 millions pour l'année 1985. Parmi les 1.07 million de travailleurs migrants au total, l'écrasante majorité est employée en Europe de l'Ouest, 586 000 d'entre eux en République fédérale d'Allemagne ; 200 000 Turcs travaillent dans les pays arabes.

S'il n'existait pas de possibilités de travail à l'étranger, les problèmes d'emploi en Turquie seraient bien plus graves et la balance des paiements encore plus menacée. La situation de l'emploi n'en demeure pas moins le défi économique prédominant pour la Turquie, de pair avec un taux d'inflation élevé malgré une politique d'austérité très rigoureuse.

A l'heure actuelle, environ 1 million de Turcs sont inscrits au chômage. Toutefois, le nombre total des demandeurs d'emploi, y compris les chômeurs cachés du secteur agricole, est estimé à 3.1 millions pour 1985, ce qui correspondrait, si ce chiffre est exact, à un taux de chômage égal à 16.5 pour cent de la population active. Le chômage ne fait qu'augmenter depuis des années dans la mesure où l'accroissement annuel des possibilités d'emploi, qui est de 1 pour cent environ, est trop faible pour compenser au moins les 3 pour cent d'augmentation de la population active.

Les jeunes sont particulièrement touchés par le chômage : 52.6 pour cent des sans-emploi ont moins de 25 ans (22.6 pour cent ont moins de 19 ans). Un des facteurs qui contribuent à créer cette situation est que la scolarisation au-delà de l'école primaire reste encore relativement faible ; 55 pour cent seulement de la tranche d'âge concernée poursuit des études dans les écoles moyennes (premier cycle d'études secondaires) dont 30 pour cent suivent ensuite un enseignement dans le deuxième cycle du secondaire, la scolarisation des filles étant nettement plus faible que celle des garçons.

La taux d'activité de la population âgée de 15 à 65 ans a sensiblement diminué depuis le milieu des années 70 (elle est passée de 74.3 pour cent en 1965 à 64.5 pour cent en 1984), en particulier celui des femmes, puisque leur proportion est inférieure à la moitié de celle des hommes (40.7 contre 86.5 pour cent). Si l'on y ajoute le chômage caché, ces chiffres montrent

le potentiel d'emploi considérable de la Turquie, étant donné que 450 000 personnes viennent chaque année s'ajouter au nombre déjà important des demandeurs d'emploi.

Il existe simultanément une forte demande de main-d'œuvre qualifiée qui n'a pu jusqu'ici être satisfaite. Celle-ci se conjugue avec un déséquilibre régional entre l'offre et la demande de main-d'œuvre, si bien que le ministère du Plan préconise des efforts de formation intensifiés, principalement au niveau des ouvriers qualifiés, des artisans et des techniciens, ainsi qu'une plus grande mobilité géographique, laquelle implique que les travailleurs qualifiés acceptent plus volontiers de vivre et de travailler dans les régions encore sous-développées situées à l'Est du pays.

Depuis 1980, la Turquie s'est efforcée de surmonter ses problèmes d'emploi et de croissance et le déficit de son commerce extérieur au moyen d'une nouvelle politique économique. L'économie, qui bénéficiait jusqu'ici de mesures protectionnistes, a été progressivement ouverte à la concurrence internationale, les exportations étant expressément encouragées et les importations libéralisées. En outre, sur le plan national, le gouvernement a résolu de faire appel aux ressources du marché en encourageant l'initiative privée, en favorisant l'investissement privé, notamment dans les petites et moyennes entreprises, en limitant les subventions destinées aux entreprises du secteur public traditionnellement vastes mais plutôt improductives, et en procédant à la déréglementation des marchés. L'inflation a été jugulée grâce à une politique d'austérité qui a fait diminuer les revenus réels mais qui, en revanche, a permis d'améliorer la compétitivité de la Turquie sur le plan international. Cette politique axée sur la modernisation de l'économie, la privatisation, la stabilisation financière et l'ouverture aux marchés extérieurs est soutenue par les pays créanciers, le FMI et la Banque Mondiale, laquelle accorde des crédits en faveur de l'adaptation structurelle et pour assurer le financement des projets, au nombre desquels ceux qui visent à améliorer les qualifications professionnelles de la population active en Turquie.

Les résultats de cette nouvelle politique économique, qui impose de lourds sacrifices au peuple turc, sont encourageants. Après une forte récession dans les années 70, la croissance économique a repris et s'est stabilisée à des taux annuels situés entre 4 et 5 pour cent. Les exportations ont considérablement augmenté, notamment celles à destination du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord ; le volume des produits industriels exportés est nettement supérieur à celui des produits agricoles (72.1 contre 24.5 pour cent en 1984). L'activité touristique de la Turquie, qui représente une branche économique à fort potentiel pour l'avenir, fait l'objet d'un développement systématique. Pour ce qui est de la lutte contre l'inflation, un ralentissement est intervenu après les succès remportés au début et on prévoit que la situation de l'emploi va encore se détériorer dans les années à venir, principalement sous l'effet du facteur démographique.

L'importance de l'éducation et de la formation

La stratégie adoptée par le gouvernement turc à l'égard de l'ajustement économique et du développement national fait une place très importante à l'amélioration et à l'expansion de l'éducation et de la formation. Leur rôle clé pour le progrès du pays est exposé dans le plan quinquennal en cours qui détermine la voie à suivre par le pays de 1985 à 1989 : « Nos ressources humaines sont notre bien national le plus précieux et l'élément moteur le plus important pour le développement du pays. Il est indispensable que ce potentiel soit exploité dans toute son ampleur grâce à l'éducation et qu'il soit utilisé pour réaliser le développement ».

A cet égard, d'ailleurs, un regard sur le passé permet de comprendre la situation actuelle de la Turquie, ce qu'elle peut édifier sur les bases dont elle dispose et les progrès qu'il reste à accomplir. Les innovations en matière d'éducation ont figuré parmi les réformes les plus importantes des années 20 après l'instauration de la République. On ne pouvait aspirer à laïciser la Turquie et à moderniser sa structure sociale et économique qu'à condition d'élever sensiblement le niveau d'instruction de la population. Atatürk aurait déclaré : « Notre principal devoir est de remporter une victoire dans le domaine de l'éducation ».

Sous le régime de l'Empire ottoman, 10 pour cent seulement des gens savaient lire et écrire. Il n'avait jamais vraiment existé de système scolaire destiné à la majorité de la population. Les établissements d'élite assurant la formation du personnel militaire, des administrateurs et autre personnel de haut niveau requis pour servir l'Empire n'étaient ouverts qu'aux personnes issues des couches sociales en mesure de s'offrir une éducation élémentaire privée. L'éducation de la population dans les villes, et plus encore dans les vastes zones rurales, se limitait en tout et pour tout à l'instruction religieuse dispensée par les Imams. En présence d'un système politique et religieux essentiellement hostile à l'évolution sociale, la diffusion des connaissances et du savoir à toute la population était inconcevable.

Ce n'est qu'à partir de l'instauration de la République que fut menée une action proche d'une politique d'éducation systématique essayant de répondre aux besoins du peuple. Les écoles religieuses furent fermées et on constitua un réseau public d'écoles primaires et moyennes dotées d'un nouveau corps enseignant dispensant l'instruction suivant les orientations prescrites. En 1924, l'instruction primaire fut rendue obligatoire. Les écoles secondaires furent progressivement développées ainsi qu'un système universitaire dans le but de former, avant tout, les techniciens et les ingénieurs dont le pays avait désespérément besoin.

La plus radicale d'entre ces réformes fut toutefois l'abolition de l'écriture arabe et son remplacement par l'alphabet romain en 1928. Il s'agissait d'une condition préalable pour permettre à tous les Turcs de maîtriser leur propre langue, dans la mesure où l'alphabet et l'écriture arabes ne s'adaptent pas aux particularités de la langue turque et rendent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture extrêmement difficile. C'est pour cette raison qu'un alphabet conforme aux aspects de la langue turque fut élaboré et Atatürk encouragea personnellement la campagne d'alphabetisation qui suivit, ce qui lui valut le titre de « Directeur de l'Ecole de la Nation ».

Au cours des décennies ultérieures, la Turquie a incontestablement réussi à élever le taux d'alphabetisation qui, en 1985, avait atteint 85 pour cent d'après les estimations officielles. L'analphabétisme reste toujours plus élevé dans les zones rurales de l'Est que dans les zones urbaines, et plus fréquent chez les femmes que chez les hommes. Grâce aux efforts considérables réalisés pour que les populations des villages puissent bénéficier d'une instruction primaire ou d'une éducation pour adultes, ces écarts ont été toutefois sensiblement réduits. Une autre réalisation importante dans la mise en place d'un système d'éducation moderne en Turquie a été la création d'un réseau d'universités, amorcée seulement en 1933. Depuis cette date, vingt-six universités ont été établies dans tout le pays, en plus des centres d'Istanbul et d'Ankara.

Néanmoins, en dépit du progrès notable réalisé dans un délai relativement court, il faut reconnaître que le développement de l'éducation en Turquie a encore beaucoup de chemin à faire pour répondre aux besoins croissants d'instruction des citoyens, de même qu'aux besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée. Ainsi en 1980, 14.6 pour cent seulement de la population avaient terminé au moins les études moyennes, dont 19.3 pour cent des hommes et 9.7 pour cent des femmes (derniers chiffres disponibles).

Le gouvernement turc est parfaitement conscient des formidables gageures auxquelles il

devra faire face et de la nécessité d'investir d'énormes ressources dans les années à venir. Lors de leurs entretiens avec les hommes politiques et les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports à Ankara, avec les Gouverneurs et Directeurs de l'Éducation des provinces et avec les femmes et les hommes passionnés qui dirigent les écoles et les centres de formation, les examinateurs se sont vu soumettre de longues listes de priorités politiques et de desiderata visant à améliorer la pratique de l'éducation.

Il faut répondre d'urgence aux besoins individuels et aux exigences de la nation de façon à offrir une éducation élémentaire complète à tous les jeunes Turcs et d'ouvrir l'accès à l'éducation post-scolaire et à la formation. Dans cette perspective, les possibilités d'accès à l'éducation des jeunes vivant dans les zones rurales et urbaines défavorisées, celles des jeunes filles et des jeunes femmes, réclament toujours au premier chef l'attention des pouvoirs publics. Les pressions dues à l'expansion démographique resteront critiques dans les années à venir. Ainsi, contrairement à la plupart des autres pays de l'OCDE, le système éducatif turc est encore engagé dans un processus d'expansion quantitative. Le maintien de la qualité de l'instruction et l'amélioration des résultats scolaires sont des objectifs placés en tête de l'ordre du jour politique pour répondre aux profondes inquiétudes des parents et du public à l'égard des niveaux scolaires actuellement insuffisants et des taux élevés d'échecs.

La tendance la plus frappante de la politique actuelle de la Turquie est cependant d'envisager l'éducation de façon moins isolée et de l'axer plus résolument sur les besoins économiques et sociaux du pays et sur les perspectives d'avenir individuelles. Définir des programmes scolaires mieux adaptés aux réalités quotidiennes, accorder plus d'importance à l'enseignement et à la formation professionnels, développer les possibilités de stages pratiques à l'extérieur des écoles font partie de cette stratégie. Un arrêté publié en 1986 pour améliorer et étendre la formation de la main-d'œuvre qualifiée représente la principale contribution apportée par la politique éducative au programme de réformes économiques du gouvernement.

Dans les chapitres suivants, nous nous concentrons sur ce que nous considérons, dans une large mesure en accord avec nos interlocuteurs, comme les principaux problèmes de la politique éducative en Turquie. Notre analyse ne comprend pas le secteur de l'enseignement supérieur, le système universitaire turc n'étant pas placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, mais sous la direction du « Conseil de l'Enseignement Supérieur » (YÖK), lequel relève directement du président de la République. Nous nous sommes néanmoins entretenus avec les représentants du YÖK et nous faisons état des liens existant entre l'école et le secteur de l'enseignement supérieur dans notre examen de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et de la formation des enseignants au niveau supérieur.

Les contraintes financières auxquelles la Turquie devra faire face pendant de nombreuses années à venir font qu'il est extrêmement difficile pour elle de réaliser les investissements nécessaires dans l'infrastructure éducative. Etant donné le rôle stratégique attribué à l'éducation et à la formation, il est surprenant de constater que la part des crédits qui leur est assignée dans le budget national est tombée de 13.7 pour cent en 1970 à 11.1 pour cent en 1980 et à 8.8 pour cent en 1986, ce qui, à titre d'exemple, représente moins de la moitié du chiffre de la défense, qui constitue un lourd fardeau sur le budget de la Turquie.

La Turquie a tout récemment pris des décisions concernant les orientations de la politique éducative qui ont une importance cruciale pour l'avenir du pays si elle veut atteindre ses objectifs économiques et politiques ambitieux, mais également si elle veut assurer la paix sociale pendant une période de changements radicaux. Nous avons admiré la détermination avec laquelle ce pays s'est lancé sur la voie qui doit lui permettre de résoudre ses problèmes économiques et sociaux, de développer ses infrastructures et de se placer dans les rangs des

nations modernes industrialisées. En revanche, nous avons perçu le double dilemme devant lequel se trouve la Turquie : il ne s'agit pas simplement pour elle d'imiter le processus de modernisation des autres nations et de reproduire leurs erreurs, mais de découvrir sa voie propre ; il lui faut déterminer les objectifs prioritaires opportuns, en tenant compte des problèmes gigantesques qu'elle va rencontrer et des ressources limitées dont elle dispose. Ces deux dilemmes s'appliquent particulièrement aux responsables de la politique éducative.

La très longue liste d'objectifs prioritaires qui nous a été soumise implique des choix politiques rigoureux. Leur mise en œuvre exige une volonté politique affirmée, la continuité des efforts ainsi que l'efficacité de l'administration. Les ressources budgétaires requises pour améliorer le système éducatif turc et renforcer son expansion devraient, dans la mesure du possible, traduire le rôle clé que le gouvernement attribue à l'éducation dans la stratégie de développement du pays. Nous voudrions encourager les Turcs à considérer le progrès de l'éducation comme une tâche à accomplir conjointement par le secteur public et le secteur privé, en y associant les partenaires sociaux, les entreprises et les initiatives privées des collectivités locales. Le monde extérieur doit continuer d'aider la Turquie dans ses efforts.

II

L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE POUR TOUS

Généralités

Selon la Constitution de la République turque, nul ne peut être privé du droit à l'étude et à l'éducation (article 42). Par ailleurs, l'enseignement primaire est obligatoire et dispensé gratuitement dans les écoles d'Etat. Excepté dans les institutions bénéficiant d'une autorisation spéciale, le turc doit être enseigné en tant que langue maternelle et l'instruction religieuse constitue une matière obligatoire dans le programme d'études primaires et secondaires (article 24).

La Loi sur l'enseignement énumère les principes constitutionnels sur lesquels est édifié le système d'éducation élémentaire :

- a) Universalité et égalité
- b) Satisfaction des besoins des individus et de la société
- c) Liberté de choix
- d) Droit à l'éducation
- e) Egalité des chances
- f) Education permanente pour tous
- g) Adhésion aux principes réformateurs d'Atatürk, y compris la laïcisation
- h) Edification de la démocratie
- i) Approche scientifique
- j) Mixité
- k) Coopération entre les parents et les éducateurs.

L'éducation élémentaire s'étend sur huit années et se divise généralement en deux cycles : 5 années d'enseignement primaire et 3 années d'études secondaires de premier cycle. Ces deux cycles d'études peuvent, soit être dispensés dans des établissements distincts – d'une part les écoles primaires, et d'autre part les écoles moyennes (3 ans) ou secondaires (6 ou 7 ans), soit réunis au sein d'un même établissement couvrant toutes les classes de la première à la huitième année. L'âge légal d'entrée à l'école primaire est fixé à 6 ans, même si, dans les zones rurales, la plupart des enfants y sont inscrits à l'âge de 7 ans. Dans les milieux officiels, on considère la généralisation des huit années d'éducation élémentaire comme un but qui devra être atteint par étapes. L'objectif prioritaire est de parvenir à un taux de scolarisation de 100 pour cent dans le primaire (98 pour cent en 1986) et d'accroître ensuite progressivement

les effectifs des classes 6 à 8 en vue d'aboutir à la scolarisation de tous les enfants d'ici l'an 2005 (54 pour cent en 1986). L'éducation pré-primaire des enfants de 5 et 6 ans devrait simultanément passer du faible taux de 3 pour cent en 1983 à un taux de 10 pour cent fixé pour 1989.

Le tableau 1 indique le nombre officiel d'écoles, d'enseignants et d'élèves pour l'année scolaire 1985/86 (1^{er} octobre au 31 mai).

Tableau 1. Nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves en 1985/86

Type d'établissement	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Taux de scolarisation net
<i>Education pré-primaire pour les 5 et 6 ans</i>				
Jardins d'enfants	16	138	1 720	
Ecoles maternelles	3 071	4 547	85 153	3.6
<i>Enseignement obligatoire</i>				
Ecoles primaires (de 6 ou 7 à 11 ans)	48 254	213 000	6 373 697	
Ecoles offrant un enseignement complet*	590	14 715	407 569	
Ecoles secondaires du premier cycle seulement (écoles moyennes)	2 851	33 581	779 169	
Total des écoles primaires	48 804	212 717	6 635 858	98
Total des écoles secondaires de premier cycle (écoles moyennes)	5 107	63 411	1 853 118	54

* Y compris 95 pensionnats régionaux qui comptent 49 556 élèves et 1 883 enseignants.

Source: OCDE, Banque de données sur l'enseignement.

La politique à long terme est de développer l'éducation pré-primaire de façon à satisfaire pleinement la demande qu'elle suscite. A l'heure actuelle, les écoles maternelles restent peu nombreuses bien qu'elles se multiplient rapidement dans certaines zones urbaines, souvent grâce à des initiatives privées. La demande de garderies a considérablement augmenté en raison du départ de très nombreuses familles rurales vers les villes et de l'obligation qui s'impose fréquemment aux mères de prendre un emploi. Tôt ou tard, les autorités se verront contraintes de réglementer sévèrement la gestion des garderies improvisées et de créer officiellement des classes pré-primaires. En attendant, comme nous en avons été informés, quelques expériences intéressantes d'éducation pré-primaire ont lieu dans les quartiers pauvres des grandes villes.

Le total des effectifs dans l'enseignement primaire s'élève à environ 6.6 millions d'élèves dont 5.9 millions ont l'âge normal correspondant à ce cycle (6-7 à 11 ans). Le rythme de l'expansion au cours des quinze dernières années a exigé d'énormes efforts pour faire face à une demande qui augmentait sans cesse en raison des taux de croissance élevés de la population¹, et de la politique visant délibérément à faire baisser la proportion d'enfants non scolarisés.

La stratégie qui a permis de développer les structures nécessaires à l'enseignement élémentaire et d'en faire bénéficier une plus large fraction de la population alors que les ressources financières s'amenuisaient, a été mise en œuvre au prix d'une baisse globale du

Tableau 2. Effectifs d'élèves du primaire, 1970-1986

	Effectifs (millions)	% moyen annuel d'augmentation	% de filles
1970	5.0	} 1.43	42
1978	5.6		45
1986	6.6		2.07

Source : OCDE, Banque de données sur l'enseignement.

niveau des dépenses. Néanmoins, les rapports élèves/maître dans l'enseignement primaire et le premier cycle secondaire qui atteignent respectivement une moyenne de 30 pour 1 et 23 pour 1 traduisent un taux assez faible d'utilisation des enseignants. Même si les moyennes statistiques dissimulent des écarts importants dans les situations qui existent réellement, ces rapports sont en partie compensés, si l'on peut dire, par la faiblesse des niveaux de rémunération. La politique dont l'objectif avoué est « une école dans chaque village » et qui guide l'implantation des écoles primaires explique en grande partie pourquoi il est si difficile d'améliorer la gestion des effectifs d'enseignants quand il faut répondre aux besoins de zones rurales à la population clairsemée, quand on assiste en même temps à un grand courant d'exode rural et à une insuffisance persistante du nombre des enseignants dans les régions de l'Est.

En général, ce sont les parents qui achètent les fournitures scolaires, car le budget du ministère de l'Education consacré aux dépenses scolaires de consommation courante atteint tout juste 2 dollars US par enfant dans les écoles primaires et moyennes. Les associations de parents d'élèves assurent une aide aux familles pauvres qui n'ont pas les moyens de payer les LT 30 000 par an (43 dollars) en moyenne auxquelles est estimée la dépense pour chaque enfant, y compris l'achat de l'uniforme.

Les demandes d'inscription dans les écoles des centres urbains excèdent l'offre de places disponibles. Dans les grandes villes – Istanbul, Ankara, Bursa – les écoles fonctionnent selon un système de roulement des effectifs. Bien que le rapport élèves/maître soit légalement fixé à 40 pour 1, il atteint parfois 60 pour 1, 80 pour 1, voire plus. Un tel sureffectif viendrait à bout des compétences et de la motivation de l'enseignant le mieux formé : la surcharge des classes dans les écoles urbaines explique d'ailleurs le développement de l'enseignement privé. Dans une école que nous avons visitée à Istanbul, le rapport élèves/maître atteignait 59 pour 1 alors que dans une école privée située à proximité, il était de 36 pour 1.

La situation dans laquelle se trouvent les quelque 50 000 villages de Turquie est l'inverse : on ferme les écoles faute d'élèves (dans la seule province d'Eskishehir, les examinateurs ont noté que 20 écoles avaient cessé de fonctionner au cours de l'année 1985). Deux mille villages sont aujourd'hui complètement dépourvus d'écoles. Pour un nombre croissant de villages dépeuplés, la solution passe par un regroupement des élèves dans des classes à niveau multiple, même si cela entraîne une sous-utilisation des structures. Les données officielles indiquent que 25 pour cent des instituteurs s'occupent de classes à niveau multiple (tableau 3). Pour les enfants qui habitent trop loin d'un établissement pour effectuer le trajet chaque jour, il existe 95 internats d'enseignement primaire subventionnés, situés pour la plupart dans les régions de l'Est.

Les examinateurs ont noté que l'enseignement dans les classes à niveau multiple est souvent considéré comme un pis-aller qu'il faut tolérer uniquement s'il n'existe pas

Tableau 3. L'enseignement dans les classes primaires

Type d'enseignement	Nombre d'instituteurs (milliers)
Classes à niveau simple	162
Classes à deux niveaux	22
Classes à trois niveaux	12
Classes à quatre niveaux	3
Classes à cinq niveaux	14
Total	213

Source : Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

d'alternative. En règle générale, ce problème est minimisé, même par les hauts fonctionnaires. Aucune politique bien définie n'a été élaborée pour traiter ce problème éducatif, dont la gravité et l'importance sont amplifiées par le taux d'abandons qui a tendance à être plus élevé dans les écoles rurales en raison des exigences d'une économie agricole qui réclame de nombreux travailleurs.

A ce stade, il est intéressant, en raison de la complexité de ce problème, d'évoquer quelques scènes auxquelles nous avons assisté lors d'une visite impromptue dans une petite école de village, à Balcik, dans la région de Nevsehir. Un instituteur profondément motivé avait affaire à une classe de 37 élèves répartis sur cinq niveaux. Du fait qu'il n'avait suivi aucune formation spécifique pour s'occuper de classes à niveau multiple ni bénéficié au préalable de conseils sur la façon d'aborder un éventail d'aptitudes aussi difficile à manier, cet instituteur avait mis toute son astuce à travailler en alternant les cours donnés oralement et le travail individuel ou en équipes avec des groupes associant les classes 1 et 2 et les classes 3 à 5. Il était obligé de trouver la meilleure utilisation possible des 25 heures de cours hebdomadaires – les mêmes que pour les classes à niveau simple – parcimonieusement réparties entre les cinq groupes d'élèves, tout en ménageant du temps pour aider les retardataires. Quelle était sa récompense ? Une assistance professionnelle insignifiante ; aucun supplément de salaire ; un relatif isolement ; une considération médiocre. Au demeurant, il est prévu que le système des classes à niveau multiple sera en fin de compte éliminé progressivement, car ce n'est pas une solution satisfaisante.

Le programme d'enseignement élémentaire est loin d'être mis au point ; certaines parties sont encore à l'étude et d'autres sont en cours de révision. Le mécontentement est un sentiment général que partagent les administrateurs, les inspecteurs, les directeurs d'école et les enseignants. En outre, le développement progressif des classes 6 à 8 donne un aspect caduc à un projet de programme qui a toujours considéré cette partie de l'enseignement comme le premier volet des études secondaires – et donc préparant à des études classiques ultérieures – et non comme le deuxième volet de l'éducation élémentaire ou même un cycle terminal s'adressant à une proportion croissante d'élèves.

Dans l'enseignement élémentaire, on accorde une place privilégiée à l'étude de la langue maternelle – 10 heures par semaine sur 25 pour les classes 1 à 3, et 6 heures pour les classes 4 et 5 – suivie de loin par les mathématiques, respectivement 5 et 4 heures de cours. Dans les classes 6 à 8, en fonction des écoles et des expériences en cours, la charge de travail hebdomadaire varie de 34 à 38 heures, de façon à pouvoir aborder toutes les matières

traditionnelles. On accorde 3 heures à l'enseignement d'une langue étrangère et 4 à 8 heures aux activités à vocation professionnelle pour compléter un programme lourdement chargé composé de 14 à 16 matières.

Le programme d'études, le nombre de matières, le contenu des cours, les manuels scolaires et les guides pratiques d'enseignement sont soumis à une réglementation nationale établie dans ses moindres détails par les autorités compétentes à Ankara. Le corps d'inspecteurs s'assure que chaque établissement ou enseignant suit les normes ainsi fixées, de sorte que le système progresse de la même manière et au même rythme dans tous les coins du pays. Dans chaque école, le principal devoir du directeur est de superviser le travail des enseignants en examinant quotidiennement les plans d'étude concrets qui lui sont soumis en détail avant le début des cours.

Les examens nationaux demeurent un instrument fondamental de contrôle des connaissances à certains points stratégiques du système d'enseignement qui détermine le passage des candidats reçus dans le cycle suivant : la classe 5 donne accès aux écoles moyennes ; des examens d'entrée régissent l'admission dans les écoles secondaires Anadolu, dans les lycées professionnels, l'affectation dans les universités, la sélection des candidats à destination des internats. Lors de ces examens, les règles du jeu sont *la concurrence acharnée et l'émulation* : les écoles sont classées à l'échelle nationale en fonction des résultats qu'obtiennent leurs élèves aux examens. Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas que les indices d'échec dans l'éducation élémentaire soient élevés : environ 10 pour cent de redoublants dans le primaire et 20 pour cent dans les écoles moyennes. Dans les 8 classes qui relèvent de l'éducation élémentaire, le système révèle un déchet annuel d'environ 1.1 million de redoublements et d'abandons confondus. Néanmoins, le taux d'analphabétisme, qui atteignait 90 pour cent au début du siècle, est descendu à 15 pour cent en 1985 selon les estimations, ceci grâce au succès remarquable de la scolarisation et au fait que les enfants vont pratiquement tous jusqu'au bout des études primaires.

Pour terminer ce bref exposé sur l'instruction élémentaire, il convient de dire quelques mots des actions menées en Turquie en faveur des enfants handicapés physiques et mentaux. Au sein du ministère de l'Education, il existe un service spécial qui s'occupe de ce problème, composé d'un personnel très attaché à la cause des handicapés et connaissant parfaitement leurs besoins et leurs difficultés. Celui-ci reconnaît qu'il serait souhaitable d'intégrer autant que faire se peut les handicapés dans les écoles ordinaires. Dans la pratique, cette intégration est difficile à réaliser en raison du manque de locaux scolaires adaptés et de services médicaux, et à cause d'une certaine résistance qu'y opposent les enseignants.

Les dispositions qui sont prises actuellement sont encourageantes. Un Comité national des personnes handicapées plaide vigoureusement en faveur des innovations nécessaires. Deux universités proposent des programmes d'études sanctionnés par un diplôme et conçus pour doter les enseignants des connaissances et des compétences spécifiques pour s'occuper des enfants handicapés. Il existe un certain nombre d'établissements spécialisés pour les aveugles et les sourds. Nous avons visité à Efkesir une école – qui, de l'aveu général, est remarquable – où les locaux et le matériel spécialement aménagés pour les handicapés représentent ce qui se fait de mieux. Quelques écoles ordinaires comprennent des classes séparées pour les handicapés. Un centre d'orientation et de recherche a été créé dans chaque province. Toutes formations confondues, on compte actuellement 2 140 éducateurs spécialisés dans l'ensemble du pays.

Compte tenu de l'insuffisance générale des ressources dans le système éducatif, il n'est pas facile d'accomplir des progrès spectaculaires. Nous voudrions simplement préconiser que, lorsque les ressources financières le permettront, on saisisse l'occasion pour créer davantage d'internats, produire plus d'équipement et de matériels techniques et instituer des

programmes d'intégration dans des écoles ordinaires choisies à cet effet. Il serait également utile que dans toutes les études de formation initiale des enseignants on attire davantage l'attention sur les besoins et les problèmes des handicapés. Enfin, il faudrait s'efforcer de sensibiliser les enseignants au cas des handicapés. Il ne s'agit pas simplement qu'ils deviennent plus réceptifs à l'idée d'intégration mais de développer leur aptitude à déceler les élèves dont les progrès scolaires sont compromis par un handicap qui n'a pas été détecté jusqu'ici.

Les points forts du système

Un examinateur étranger qui se plonge pour la première fois dans le système éducatif turc ne peut manquer d'être frappé par un certain nombre de traits distinctifs, selon un modèle caractéristique qu'il retrouve dans les quelque quarante écoles et établissements qu'il visite. Parmi les points forts du système, les examinateurs ont noté les suivants :

- a) le professionnalisme du personnel
- b) la gestion scolaire et l'esprit d'initiative au plan local
- c) la motivation des élèves
- d) la participation des parents et des collectivités locales
- e) la qualité des installations scolaires.

Le trait constant qui ressort lorsqu'on examine de près les écoles primaires et moyennes, qu'elles soient petites ou grandes, qu'elles soient situées dans des agglomérations urbaines ou de petits villages, est le professionnalisme du personnel enseignant et son dévouement. Les enseignants sont vêtus de façon irréprochable, les statistiques sur l'absentéisme du personnel indiquent des taux remarquablement faibles, les activités effectuées en classe font l'objet d'un plan de travail scrupuleusement appliqué jusque dans ses moindres détails, il est possible de disposer immédiatement des dossiers scolaires des élèves. Bien que leurs perspectives de carrière soient limitées, les enseignants montrent un vif désir de suivre des stages de perfectionnement, même s'il leur faut prendre du temps sur leurs congés annuels ou assumer des charges personnelles sous forme de frais de transport, d'achat de matériel éducatif et de droits d'inscription. Dans les écoles moyennes, la charge de travail atteint actuellement 30 heures par semaine avec une prime minimale : LT 175, soit \$0.25 pour chaque heure supplémentaire travaillée au-delà des 18 heures qui, elles-mêmes, donnent droit à un salaire de base d'environ LT 70 000 (en octobre 1986), soit 100 dollars. 120 000 instituteurs² se sont inscrits aux cours de l'Université Ouverte dans le but d'obtenir de l'avancement et d'améliorer leurs perspectives de carrière. D'une façon générale, les examinateurs ont été impressionnés par la forte motivation et le sens aigu des responsabilités du personnel, ce dont la plupart des écoles semblent se faire un point d'honneur.

Les caractéristiques que nous avons évoquées sont en étroite corrélation avec la forme d'administration qui existe dans les écoles turques. Les directeurs d'école sont des professionnels très respectés, choisis en général parmi les enseignants qui ont le plus d'expérience. Le parcours type que suit un enseignant pour être promu aux fonctions de directeur est progressif et suppose en principe quelques années de service en qualité de sous-directeur, avec une augmentation de salaire d'environ LT 15 000 à 20 000. Les compétences en matière de gestion s'acquièrent de façon empirique dans la mesure où le système ne prévoit pas de programmes de formation à la gestion. On demande aux directeurs et à leurs adjoints d'assurer un minimum d'heures de cours – une charge de travail complète dans les écoles de moins de 200 élèves et 6 heures en moyenne dans les écoles de plus de 200 élèves – afin de les maintenir chaque jour étroitement en contact avec les réalités de la classe. En règle générale, les examinateurs ont trouvé que les équipes de direction des écoles

exerçaient pleinement leur autorité sur les questions pédagogiques, administratives et financières intéressant la gestion scolaire, et qu'elles bénéficiaient de solides appuis dans les collectivités locales. Pour la plupart des écoles que nous avons visitées, l'image la plus fidèle qu'on pourrait donner des directeurs serait celle de bons capitaines, faisant incontestablement preuve de qualités de chefs et commandant des bateaux bien équipés. Il est donc bien naturel qu'ils se soucient plus que de coutume des résultats et du bien-être des élèves. Les écoles impressionnent le visiteur par la discipline remarquable qui y règne et, plus notablement, par le fait que chaque acteur ou actrice des centres d'étude connaît parfaitement son rôle et donne sa réplique au moment voulu. Les examinateurs se sont parfois demandé si tous les intéressés n'étaient pas trop satisfaits de la situation existante pour être ouverts au changement.

L'ordre et la bonne tenue qui dans l'ensemble caractérisent la vie dans les écoles se retrouvent chez les élèves dont la conduite détermine dans une large mesure le profil du système scolaire. Le témoignage des proviseurs est catégorique : il est rarement nécessaire de prendre des mesures disciplinaires, désordres et brimades ne se produisent presque jamais ; plus rares encore sont les cas d'élèves qui tiennent tête aux enseignants. En réalité, même si l'on admet qu'une information aussi favorable exagère l'image d'une vie scolaire disciplinée, si chère et si précieuse aux yeux des Turcs, les examinateurs ont constaté à maintes reprises le climat d'estime profonde et une dignité authentique dans la vie quotidienne des écoles. En règle générale, les élèves étaient impeccables dans leurs uniformes, tant en ville qu'à la campagne; les surveillants n'étaient que trop heureux d'accueillir des visiteurs et de leur être utiles ; les cahiers, les livres et les affaires personnelles étaient tenus avec soin ; le comportement en classe, dans les ateliers ou les cours de récréation était excessivement correct et témoignait d'un profond souci de respecter la communauté d'étude. Des classes qui récitaient les principes d'Atatürk ou chantaient l'hymne national émanaient la fierté des élèves et leur attachement à la modernisation de la Turquie.

Les caractéristiques qui viennent d'être énumérées ont beaucoup impressionné les examinateurs. Dans certaines écoles, le degré de maturité et d'auto-discipline dont les enfants faisaient preuve était tel que les examinateurs ne pouvaient s'empêcher de se demander si leur comportement réservé n'avait pas été développé au détriment de la spontanéité et de la vivacité propres à la jeunesse. L'apprentissage de la vie sociale se fait sans aucun doute à l'école, comme ailleurs dans la famille ou la collectivité, mais il ne serait peut-être pas inutile de reconsidérer le degré de maturité qui est implicitement contenu dans les valeurs et les normes régissant l'interaction entre individus d'un même groupe ou entre élèves et éducateurs, degré qui est imposé par le culte de la discipline et de l'ordre.

Un autre aspect qui force l'admiration qu'on porte à l'éducation élémentaire en Turquie est la perception généralement aiguë de leur rôle éducatif qu'ont les familles et les collectivités. Les enseignants sont en rapport étroit avec les parents pour résoudre les difficultés qui se posent dans la classe. Les familles participent, dans la mesure du possible, généreusement à la construction, la transformation, le développement et l'équipement des écoles. Les élèves des milieux pauvres bénéficient de fonds de solidarité et les directeurs sont fiers des résultats obtenus lorsqu'ils organisent localement des collectes de fonds. Les souscriptions collectives et les dons privés qu'a rassemblés le Président Evren lors de sa campagne sur le thème « Bâtissez votre école » sont remarquablement généreux. A cet égard, il semble qu'une plus large délégation des responsabilités aux provinces et aux autorités locales pour ce qui concerne la construction, l'équipement et l'entretien des écoles serait extrêmement utile pour favoriser le partage des coûts en augmentant la part de financement local. En 1986, les contributions privées ont été estimées à LT 50 milliards, soit environ la moitié de l'effort global d'investissement dans ce secteur ; selon les estimations effectuées pour 1987, ces chiffres devraient atteindre, au bas mot, jusqu'à LT 80 à 90 milliards.

La Turquie fait montre d'un riche héritage dans le domaine de la construction scolaire. Les bâtiments sont solides, dotés de grandes cours de récréation, de classes spacieuses et de larges couloirs et escaliers. Il n'est pas étonnant que les écoles puissent rester cinquante ans ou plus en parfait état de fonctionnement, notamment lorsqu'on sait que leur entretien occupe une place prioritaire (et c'est souvent le cas) parmi les responsabilités courantes de la gestion scolaire. Le matériel des ateliers – menuiserie, travail des métaux, électricité, mécanique automobile, etc. – est en général bien adapté et entretenu soigneusement, mais bien souvent il n'y en a pas assez. Les ailes administratives sont spacieuses et meublées avec goût. Les normes de construction des écoles sont généralement d'un niveau de qualité élevé et entraînent des coûts unitaires d'investissement tout aussi élevés. Une certaine surcharge esthétique peut également donner lieu à des retards inutiles dans la construction scolaire, surtout lorsque c'est l'administration centrale qui se charge de négocier avec les entrepreneurs locaux. Nous reviendrons sur quelques-unes de ces questions dans le chapitre V lorsque nous parlerons des blocages dont souffre la gestion du système éducatif.

Les points faibles du système

D'après la description qui en a été donnée jusqu'ici, le lecteur pourrait être amené à croire que le système d'éducation élémentaire qui existe en Turquie fonctionne sans aucun problème. Ce n'est assurément pas le cas. Un certain nombre de points faibles sont ressortis très visiblement pendant notre visite et méritent que les autorités compétentes les étudient attentivement et prennent des mesures pour y remédier. Les examinateurs ont noté en particulier :

- a) la baisse des niveaux de qualité
- b) une centralisation excessive
- c) une diminution des dépenses publiques
- d) des insuffisances dans la formation, le recrutement, la promotion et l'affectation des enseignants
- e) des disparités entre les régions.

L'augmentation rapide des effectifs, qui s'ajoute à des problèmes accrus de financement, a provoqué l'apparition de défaillances dans la qualité de l'enseignement. Les résultats des examens nationaux restent en deçà des objectifs fixés par le programme ; le niveau de connaissance d'une langue étrangère chez les élèves qui ont terminé leur instruction élémentaire laisse beaucoup à désirer ; le programme n'est pas centré sur les matières principales et les connaissances de base. L'expansion démographique provoque une surcharge des classes dans les écoles urbaines et donc des déficits éducatifs bien connus dans de nombreux pays de l'OCDE : un enseignement dispensé en roulements (deux, voire trois) ; un rapport maître/élèves très défavorable ; des ressources parcimonieuses.

Dans les écoles rurales, comme nous l'avons vu, les classes à niveau multiple existent faute d'une politique éducative globale. Au lieu de les considérer d'un mauvais oeil, les autorités devraient tirer avantage de leur potentiel et prendre des mesures spéciales pour améliorer de telles conditions d'étude et assurer aux enseignants tous les services et matériels dont ils ont besoin. Les recherches réalisées partout dans le monde ont montré que l'enseignement dans les classes à niveau multiple pouvait être au moins aussi efficace que l'enseignement ordinaire et qu'il ne s'agissait pas toujours de la pire des solutions à adopter. Dans des conditions favorables – un taux d'encadrement convenable, une formation appropriée des enseignants, un contrôle fréquent, des échanges réciproques d'idées et

d'expériences des enseignants pour rompre leur isolement – les classes à niveau multiple peuvent mieux inciter à l'étude et favoriser le travail en équipe ainsi que la répétition des cours entre élèves dans une mesure rarement atteinte dans les classes ordinaires. Ce problème mérite une étude approfondie et la mise au point d'un projet spécifique par les pouvoirs publics ; mais pour mettre en œuvre une politique nouvelle, il faudrait également sensibiliser le personnel à tous les échelons du système éducatif et le former afin de vaincre le préjugé qui existe de longue date à l'encontre des méthodes d'enseignement autres que celles qui prévalent dans les classes ordinaires.

Le contenu du programme et son organisation constituent d'autres facteurs intéressants sur le plan de la qualité. Il serait bon d'envisager un allègement du programme et en même temps de centrer celui-ci davantage sur les matières de base, notamment si cet allègement était compensé par un allongement de l'année scolaire. Une année scolaire de durée moyenne pourrait s'étendre, par exemple, du 15 septembre au 15 juin, tout en laissant une certaine souplesse au calendrier régional pour harmoniser les dates des vacances en fonction des travaux agricoles saisonniers, des périodes de sports d'hiver et des différences de climat. Une amélioration de l'articulation des programmes entre les cycles éducatifs mérite également plus d'attention. Il faudrait essayer de mieux approvisionner les écoles en matériel éducatif pour le répartir de façon plus équitable et améliorer sa présentation. En autorisant le secteur privé à jouer un rôle plus actif dans la conception, la fabrication et la commercialisation des manuels scolaires, on pourrait les diversifier et améliorer leur qualité, sous réserve que leurs prix de revient soient maintenus dans des limites raisonnables.

Le principe qui régit depuis longtemps la gestion scolaire est qu'« Ankara est le meilleur juge ». Les proviseurs se considèrent avant tout comme des agents chargés d'appliquer le règlement et les normes établies à l'échelon supérieur. Les directeurs de l'éducation des provinces représentent, dans la hiérarchie, des courroies de transmission dotées de pouvoirs d'innovation restreints. Le système tout entier fonctionne avec la précision et la régularité d'une horloge. Ce modèle hiérarchique s'applique à un grand pays dont le stade de développement est variable suivant les régions, et la population hétérogène. Le renforcement du rôle des administrateurs régionaux ou locaux au moyen d'une plus large délégation des responsabilités permettrait d'assouplir les actions des autorités locales au niveau de l'école élémentaire, et d'apporter des solutions originales et, en outre, d'accroître l'efficacité dans certains secteurs clés tels que la construction et l'entretien des bâtiments scolaires. Dans certaines provinces, l'adjudication des contrats par les autorités locales ou la construction par blocage des comptes diminuaient les coûts de moitié ; dans d'autres cas, les délais de construction étaient raccourcis d'un tiers, avec les avantages correspondants pour l'éducation et une épargne de capitaux en raison de la spirale inflationniste. La réforme des programmes envisagée offre une excellente occasion d'utiliser les contributions locales, plus particulièrement pour renforcer les matières ou les activités à vocation pratique dans les dernières années de l'éducation élémentaire, à l'intention du nombre croissant de jeunes qui, selon toute vraisemblance, quitteront l'école à l'issue de la classe 8, à mesure que se généralisera la scolarité obligatoire à ce niveau.

Le financement de l'école élémentaire pose de nombreux problèmes. Ce rapport montrera plus loin la tendance inquiétante à réduire la part du budget national affectée à l'enseignement. Dans la mesure où elle se situe à la base de la pyramide éducative, l'éducation élémentaire est soumise à une demande énorme de la société qui réclame davantage de places dans les écoles par suite de l'évolution de la population et de sa volonté de progresser. Faciliter l'accès de tous à l'éducation a constitué le grand *leitmotiv* dans l'ordre des priorités s'appliquant à l'éducation élémentaire. En raison de la stabilité, voire de la baisse en termes réels, des dépenses publiques consacrées à l'éducation, la chute des coûts unitaires a atteint la

cote d'alerte. Une action politique énergique est indispensable pour renverser cette tendance.

Les qualifications et les conditions de travail des enseignants représentent également des paramètres importants pour le bon fonctionnement du système. (Le chapitre IV traitera en détail de cette question). Au niveau élémentaire, les enseignants restent la seule ressource décisive pour améliorer la qualité et l'efficacité du travail scolaire et créer dans les classes une ambiance susceptible de transformer l'éducation en une aventure créative et passionnante.

Il n'est pas formellement prouvé que les disparités régionales influencent l'accès à l'éducation élémentaire ou la qualité des services rendus. Toutefois, en étudiant les données, on constate un net déséquilibre entre les régions, notamment entre les provinces aisées de l'Ouest et celles, déshéritées, de l'Est. Dans ces dernières, la pénurie d'enseignants se chiffre à 40 000 postes ; dans les premières, l'excédent enregistré est de 60 000 enseignants. Les qualifications des enseignants sont réparties suivant un schéma identique : ceux qui ont une bonne formation et de l'expérience ont la perspective de pouvoir être mutés dans les riches zones côtières de l'Ouest et du Nord-Ouest. Les écoles rurales isolées où les enseignants s'occupent de classes à niveau multiple se trouvent toutes dans les régions de l'Est. C'est dans ces zones aussi que se trouvent la grande majorité des internats d'enseignement primaire, qui réunissent les enfants des zones déshéritées et faiblement peuplées en âge de suivre ce cycle d'études. Une organisation de ce genre est contestable tant sur le plan éducatif que sur le plan émotionnel et affectif ; aussi pourrait-on envisager d'autres solutions moins coûteuses, comme la mise au point de services de ramassage scolaire et le regroupement des élèves dans certaines écoles.

Les choix stratégiques

Le principal défi que devront relever les autorités à moyen terme sera d'élaborer des mesures susceptibles à la fois de développer l'accès aux classes 6 à 8 et d'assurer à des effectifs plus nombreux de meilleurs programmes en améliorant le fonctionnement du système éducatif élémentaire dans son ensemble. Le cinquième Plan de développement national (1985-1989) a pour objectif d'offrir un nombre croissant de places dans les écoles (tableau 4).

Tableau 4. Capacité d'accueil de l'école élémentaire
En millions d'élèves

	Etudes primaires	Etudes moyennes	Total
1985/86	5.9	1.9	7.8
1988/89	6.0	2.6	8.6

Note: Ces chiffres représentent les effectifs nets d'élèves de 6 à 14 ans. Si l'on y inclut les élèves de plus de 14 ans, les effectifs des classes 1 à 8 pourraient monter à environ 9.6 millions en 1988/89.

Source: Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

Étant donné la réduction des dépenses publiques en faveur de l'éducation, les objectifs du Plan nous paraissent illusoire, même si l'on tient compte des contributions financières

importantes qui seront collectées au niveau régional et des économies qu'il sera possible de réaliser en améliorant la qualité et l'efficacité du système (moins de redoublements et d'abandons, meilleurs taux d'encadrement). Par ailleurs, la mise en œuvre de réformes visant à rehausser le niveau de qualité à partir d'une base défectueuse exigera que soient mobilisées des ressources supplémentaires pour :

- i) Améliorer la fourniture de manuels scolaires et d'autres matériels éducatifs de première nécessité ;
- ii) Relever les salaires des enseignants et leur assurer de meilleures conditions de travail ;
- iii) Elargir la formation en cours de service des enseignants pour les aider à appliquer le nouveau programme et renforcer leurs compétences de base (méthodes pour apprendre aux enfants à compter, à lire et à écrire, cours de rattrapage, enseignement dans les classes à niveau multiple, préparation de documentation, enseignement d'une langue étrangère, connaissances pratiques) ;
- iv) Favoriser la diversification régionale en s'attaquant aux insuffisances propres à la localité et augmenter l'efficacité de l'éducation (mise au point de programmes locaux, travaux expérimentaux avec des groupes défavorisés, multiculturels ou minoritaires, octroi de primes pour conditions de travail difficiles, mise au point de matériels d'instruction simples).

En conclusion, ce qui se présente comme un objectif ambitieux et inattaquable – donner à tous l'accès à un enseignement de qualité – pourrait dégénérer en une équation insoluble de l'offre et de la demande si le gouvernement n'accordait pas la priorité absolue au budget de l'éducation.

Il ne fait aucun doute que la gestion de la capacité d'accueil des écoles exigera beaucoup d'habileté pour rationaliser l'offre. Il faudra adopter des stratégies différentes selon qu'il s'agit de zones urbaines et de zones rurales. Dans les premières, l'objectif prioritaire sera de réduire la surcharge des classes, d'éviter l'enseignement par roulements et de forger une coopération encore plus étroite entre les écoles et les collectivités. Il faudra peut-être mettre au point des plans d'urgence pour les quartiers pauvres situés à la périphérie des grandes villes. Dans les zones rurales, il faudra s'y prendre de façon tout à fait différente. A partir d'une carte scolaire et compte tenu des prévisions démographiques, il faudra envisager de former un réseau d'écoles et en même temps reconsidérer les politiques d'implantation des établissements scolaires. Des écoles centrales installées dans les principales bourgades pourraient offrir les huit années de scolarité élémentaire et assureraient certains services de gestion et d'assistance pédagogique à un réseau d'écoles intermédiaires ou d'écoles satellites (matériel pour appliquer le programme, stages de perfectionnement pour les enseignants, contrôle des écoles, assistance de spécialistes). Les écoles intermédiaires couvriraient en principe 5 années d'études réparties en classes normales ou regroupées dans des classes à niveau multiple limité (1-2, 1-2-3 et/ou 4-5). Les écoles satellites seraient en règle générale composées d'une ou deux classes au plus, desservant les zones où la population est très clairsemée et fonctionnant sur le principe d'un regroupement de tous les niveaux (1 à 5 ou bien 1-2-3 et 4-5).

Pour déterminer la structure scolaire la plus avantageuse, il faudra s'appuyer sur un projet éducatif approprié conçu pour chaque circonscription scolaire, bien planifier l'implantation des écoles ainsi que les services de transport – *dolmus* (minibus agréé), transport collectif ou ramassage scolaire – et développer progressivement l'usage des technologies modernes. Ce dernier point pourrait se révéler le moyen le plus rentable pour étendre l'éducation élémentaire aux 2 000 villages qui n'ont encore aucune structure éducative et pour réorganiser les services du réseau éducatif. De même, il serait important de généraliser petit à

petit l'âge d'entrée à l'école obligatoire à 6 ans pour éliminer un facteur de dualité qui persiste dans le système éducatif turc.

Les dernières statistiques de l'emploi et les prévisions de main-d'œuvre à court terme indiquent qu'une grande majorité des travailleurs turcs se retrouvent toujours dans l'agriculture (tableau 5) : près de 60 pour cent de travailleurs agricoles contribuent pour moins de 18 pour cent à l'économie.

Tableau 5. Répartition de la population active

Secteur économique	1985	Prévisions (pour 1989)	Part du PIB (1985)
Agriculture	59.1	54.7	17.7
Industrie	12.7	13.9	31.9
Services	28.2	31.4	50.4

Source : Ministère du Travail, Ankara.

La généralisation des 8 années d'école élémentaire implique qu'il faudra garder dans les classes 6 et au-delà la moitié environ des élèves qui terminent la cinquième année et qui, dans les circonstances actuelles, ne poursuivent pas leurs études. Il est évident que la plupart des « nouveaux » effectifs viendront des zones rurales et des familles d'exploitants agricoles. Selon toute vraisemblance, pour ces élèves, l'abandon des études n'est que partie remise puisqu'une proportion appréciable d'entre eux ne fera plus d'études après la huitième année et préférera se présenter sur le marché de l'emploi local. Si ces hypothèses sont justes, il faudra en tenir compte dans le projet d'ensemble intéressant les classes 6 à 8 de l'éducation élémentaire.

Le programme devra être réaménagé de façon à considérer les classes 6 à 8 non plus comme le premier cycle de l'enseignement secondaire mais plutôt comme faisant partie intégrante de la scolarité élémentaire. Il faudra de même réformer énergiquement la formation initiale du corps enseignant et son organisation actuelle selon laquelle les enseignants des écoles moyennes suivent en règle générale le même programme de formation que les professeurs de l'enseignement secondaire général. Entre autres conséquences à envisager, toute la conception des études relatives à l'environnement, aux connaissances pratiques et à une formation professionnelle devrait être modifiée. Il faudra faire une place nettement plus importante à l'enseignement agricole en l'axant sur des notions simples d'innovation technique, sur les services de vulgarisation et l'exploitation des terres, ce qui constituerait un premier pas vers une politique globale d'accroissement de la productivité d'où pourrait naître une nouvelle génération d'exploitants agricoles. Ces modifications exigeront probablement le recours judicieux à un personnel spécialisé et à des services de démonstration afin d'aider les écoles élémentaires, ainsi qu'à un calendrier susceptible de s'ajuster aux cycles agricoles et aux moissons. Dans la même perspective, un plan précis devra articuler les possibilités d'accès à la formation professionnelle sur les abandons qu'enregistre l'éducation élémentaire ; de même, pour définir les activités d'éducation professionnelle des écoles moyennes, il faudra tenir compte des programmes d'enseignement technique et professionnel et d'apprentissage existant dans la zone de recrutement des élèves.

La réussite de cette stratégie repose essentiellement sur deux facteurs clés : *les enseignants et la capacité de gestion*. Dans la mesure où les enseignants constitueront le thème du chapitre IV, nous allons aborder rapidement ici les problèmes de gestion de l'enseignement élémentaire.

L'administration de l'enseignement est loin de suivre le même rythme auquel la Turquie se modernise, en raison de sa structure rigide et centralisée. Seule une plus large décentralisation, déléguant aux directions régionales de l'éducation ou aux organisations locales ou éducatives un plus grand nombre de tâches exécutives et pédagogiques, est susceptible d'assurer la flexibilité nécessaire pour répondre à l'évolution socio-culturelle et économique. Alors que le ministère central devrait raffermir son rôle de planification stratégique, de coordination et de contrôle, les structures locales et régionales quant à elles devraient acquérir des compétences dans la planification opérationnelle et la gestion des ressources (humaines, structurelles, financières et institutionnelles). Il convient d'étudier attentivement l'élargissement du rôle des autorités locales qui pourraient assurer et gérer l'éducation pré-primaire et élémentaire ; les maires et les conseillers municipaux sont probablement plus qualifiés que les administrations éducatives pour décider de l'emplacement d'une école, de l'acquisition d'un terrain, de l'organisation du cycle de construction (depuis la conception du projet spécifique jusqu'à l'équipement, l'adjudication du contrat et le contrôle des coûts) et pour assurer rapidement les services d'entretien des bâtiments scolaires. Par ailleurs, les groupements intercommunaux pourraient assurer des économies d'échelle dans l'espace en organisant des services spécifiques (ramassage scolaire, fourniture des repas aux écoles, encadrement pédagogique, services d'assistance professionnelle, politique d'implantation des écoles).

Avec une telle capacité de gestion, il n'est pas nécessaire d'appliquer la réforme de l'enseignement au pays tout entier. L'expérimentation locale et l'innovation dans l'éducation pourraient être accueillies favorablement et devraient même naître spontanément en réponse à la grande diversité des contextes locaux ; ce point est particulièrement crucial pour certains éléments du programme qui sont absurdes s'ils ne sont pas conçus en rapport étroit avec l'environnement socio-économique immédiat. De même, il peut être très utile de donner aux responsables provinciaux et locaux plus de responsabilités en matière de budget. Sur un plan différent mais complémentaire, le recours au marché et à la libre concurrence pourraient améliorer la qualité du matériel éducatif et répondre aux demandes croissantes de produits diversifiés. Nous reviendrons sur la question de la décentralisation dans le chapitre V.

Il faut que les réformes portant sur la gestion soient appliquées au rythme permis par les programmes de perfectionnement des institutions et du personnel. Réduire les attributions de l'administration centrale tout en renforçant les compétences en matière de planification et de gestion au niveau des provinces et des localités devrait être l'objectif prioritaire pour les prochaines années. Sinon, la réforme de l'enseignement élémentaire pourrait ne rester qu'un vœu pieux, et le système se bornera à dispenser «plus de la même chose», et non *un enseignement de meilleure qualité pour tous* qu'il est urgent de réaliser.

L'enseignement élémentaire pour adultes

Il convient d'étudier l'essentiel de l'éducation des adultes dans le cadre général de l'enseignement élémentaire, car c'est en grande partie à ce niveau que s'exerce la responsabilité des pouvoirs publics. De surcroît, ce secteur est considéré comme partie intégrante de l'éducation permanente qui vise non seulement à favoriser le progrès des individus mais à stimuler la coopération entre les groupes et les collectivités et, d'une manière générale, à contribuer à l'enrichissement de la société et de la culture turques.

En Turquie, l'éducation des adultes constitue une part appréciable de ce que le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports désigne sous le terme d'éducation non formelle (ENF). En réalité, l'ENF couvre tous les programmes et cours organisés par le ministère qui

ont lieu en dehors du système formel, à savoir dans les écoles, les universités et les collèges. Cas exceptionnel parmi les pays de l'OCDE et même parmi la plupart des pays en développement, la Turquie place l'ENF sur un pied d'égalité avec l'éducation formelle. Et ce qui est tout aussi exceptionnel par rapport aux autres pays, elle y fait figurer de nombreuses activités qui, même si elles font incontestablement partie de l'éducation des adultes, sont bien souvent négligées des pouvoirs publics ou que ces derniers ne reconnaissent en tout cas pas comme de leur devoir d'assurer. C'est ainsi que le ministère est en mesure de mentionner l'existence de 652 centres et de 20 000 associations, et l'emploi de 28 000 organisateurs à temps complet.

Une fois encore, depuis l'accession d'Atatürk à la présidence de la République, l'éducation des adultes a toujours été un objectif prioritaire. Avant toute autre chose, le pays a accompli d'énormes efforts pour diminuer le taux d'analphabétisme. Après une campagne massive et particulièrement spectaculaire d'alphabétisation, on affirme actuellement que 85 pour cent de la population savent lire et écrire. Même s'il s'agit là d'une estimation quelque peu optimiste, cela signifie en réalité que l'analphabétisme ne reste prédominant que chez les personnes âgées. Nous ignorons bien entendu dans quelle mesure ces 85 pour cent savent lire et écrire au sens opérationnel du terme par opposition au sens passif. Il reste encore manifestement beaucoup à faire pour aider les adultes sachant tout juste lire et écrire à appliquer leurs connaissances, à les étoffer jusqu'à atteindre un niveau équivalent à huit années de scolarité obligatoire. Néanmoins, la conclusion positive qui s'impose est que la Turquie a exceptionnellement bien réussi à éliminer un problème qui représentait un handicap sérieux pour une bonne partie de sa population.

Les deux principaux groupes cibles auxquels s'adressent les programmes offerts par le ministère sont les femmes et les jeunes adultes, en particulier ceux qui ont quitté l'école à la fin des études primaires. Dans de nombreux centres d'éducation des adultes, les femmes sont en nette majorité ; à titre d'exemple, elles représentent 80 pour cent des inscrits dans la province d'Istanbul. Elles suivent le plus souvent des stages d'aptitude aux travaux manuels tels que la broderie et le tissage de tapis, ou aux travaux de bureau comme la dactylographie, l'objectif étant de leur permettre d'améliorer le revenu familial, en qualité d'épouse ou de fille, qu'il s'agisse d'une activité à temps complet ou à temps partiel. D'autres stages sont axés sur les métiers de la santé, la gestion domestique et la nutrition. Les cours concernant les travaux manuels sont délibérément associés à la vente des produits afin que les centres de formation puissent constituer un fonds de roulement et que les apprentis puissent rapidement commencer à gagner de l'argent en rémunération des articles qu'ils fabriquent.

Les programmes destinés aux jeunes adultes sont conçus pour les aider à compléter leur éducation élémentaire et à acquérir une compétence négociable sur le marché du travail. Il s'agit en général de stages intensifs et de courte durée, environ 90 heures de cours. Ils sont pour la plupart adaptés aux besoins des marchés locaux de l'emploi.

Comme dans bien d'autres pays, notamment dans les pays moins industrialisés, divers ministères et organismes publics autres que le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, proposent également des stages aux adultes. Ainsi, le ministère de l'Agriculture en offre un grand nombre, de même que l'Armée qui, après avoir contribué activement dans le passé à vaincre l'analphabétisme, permet aujourd'hui à de nombreux jeunes gens, lorsqu'ils terminent leur service militaire, d'acquérir des qualifications exploitables sur le marché du travail.

Les examinateurs ont également remarqué que les programmes d'éducation des adultes dispensés sous l'égide du ministère sont établis par ceux-là mêmes qui les offrent. En d'autres termes, ils ne sont pas soumis aux mêmes contraintes que celles qu'impose le pouvoir central aux écoles.

De toute évidence, les programmes d'éducation des adultes subventionnés par l'Etat sont bien organisés et efficaces, et répondent aux besoins d'un grand nombre de personnes. Tout aussi évidentes sont leurs faiblesses et leurs lacunes. En dépit de la priorité qui lui est accordée dans la Constitution et de la place importante qu'elle occupe au sein du ministère, l'éducation des adultes ne dispose pas de ressources comparables à celles du secteur scolaire. Elle manque de locaux et ceux qu'elle utilise sont souvent des installations vétustes ou de fortune. Elle souffre manifestement d'une pénurie d'ateliers appropriés, d'équipement et de matériel de formation. Comme on le signale au chapitre IV, elle manque d'enseignants et d'organiseurs dotés d'une meilleure formation. Et parfois, la coordination avec le système scolaire et les autres filières d'éducation des adultes laisse beaucoup à désirer. Les adultes qui ont le plus besoin d'être aidés au moyen de programmes d'éducation et de formation sont précisément les plus difficiles à toucher. Il semble que les travaux de recherche et de développement fassent défaut, situation que l'Institut pour l'Education des Adultes, récemment créé, pourrait contribuer à redresser avec le concours des services universitaires compétents.

Le ministère est parfaitement conscient de ces insuffisances, comme on peut le constater à la lecture du rapport spécial sur l'éducation des adultes rédigé à l'intention des examinateurs. A vrai dire, il leur serait difficile d'améliorer les propositions d'action énumérées dans ce rapport. Les examinateurs estiment toutefois qu'il faudrait entreprendre des travaux de recherche et de développement mieux organisés dans des centres universitaires choisis à cet effet, instaurer une meilleure coordination aussi bien à l'échelon du ministère qu'à celui des collectivités locales, et s'efforcer de créer et d'utiliser des services nationaux de télé-enseignement.

NOTES

1. La tranche d'âge des 0 à 14 ans forme toujours 37 pour cent environ de la population totale.
2. Environ 56 pour cent de l'effectif total des enseignants assurant les classes 1 à 5.

Institut Kurde de Paris

III

OPTIONS OFFERTES APRÈS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

Fréquentation scolaire et groupes cibles

Comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, l'ambition de faire suivre un enseignement de base au-delà des cinq années de scolarité primaire ne s'est concrétisée jusqu'ici que pour la moitié environ des jeunes Turcs de 12 à 14 ans. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, environ 30 pour cent des jeunes de 15 à 17 ans restent dans le système formel. Dans les deux classes d'âge, ce sont les garçons qui sont les plus nombreux à fréquenter l'école et les taux de fréquentation en milieu urbain sont nettement supérieurs à ceux des zones rurales, en particulier dans l'Est du pays.

Si l'on veut analyser les possibilités d'éducation complémentaire en Turquie, il ne faut pas perdre de vue que, dans l'avenir prévisible, nombre de jeunes Turcs continueront de quitter le système scolaire à un stade prématuré, soit à la fin des études primaires, soit au cours des études moyennes où les taux d'abandon sont élevés. Les autorités pensent qu'il ne sera pas possible de généraliser la scolarité obligatoire de 8 ans avant l'année 2005.

C'est pourquoi une politique dont l'objectif est d'édifier des passerelles permettant aux jeunes de réussir leur entrée dans la vie active et la vie d'adulte doit viser deux groupes cibles : d'une part, les élèves qui ont terminé leurs études moyennes et abordent d'autres études dans l'enseignement général ou professionnel, et, d'autre part, les jeunes qui n'ont pas achevé leur scolarité élémentaire ou qui redoublent plusieurs fois. Actuellement, une grande majorité de ceux qui abandonnent l'école de bonne heure ne trouvent pas d'emploi stable, pas plus qu'ils ne s'adressent au système informel d'enseignement et de formation qui se développe en Turquie. S'il arrive que des jeunes de 12 à 15 ans trouvent un emploi, il y a de fortes chances pour qu'il s'agisse d'une activité saisonnière dans le secteur agricole, de travaux non rémunérés dans la ferme de leurs parents, ou d'emplois temporaires comme ouvriers non qualifiés.

Beaucoup de jeunes Turcs de ces âges entrent dans des petites et moyennes entreprises en tant qu'apprentis. Dans le secteur de l'artisanat en particulier, il existe une tradition ancienne selon laquelle l'apprenti observe ce que fait son patron et s'essaye à le refaire. La qualité d'un bon nombre de ces apprentissages est souvent critiquée. Jusqu'à présent ils font assez rarement l'objet d'un contrat écrit dont l'exécution est rigoureusement conforme aux programmes de formation, avec une part d'études théoriques.

Du fait qu'ils n'ont pas un bagage suffisant de connaissances générales, ni d'aptitudes professionnelles élémentaires, la plupart des jeunes qui abandonnent tôt l'école sont mal

armés pour s'adapter aux mutations économiques et sociales à venir et aux exigences du marché du travail. A la longue, ce sont ceux-là qui seront le plus exposés au chômage.

C'est pourquoi le développement quantitatif et l'amélioration qualitative des possibilités d'enseignement complémentaire de premier et de deuxième cycle secondaire représentent un important défi à relever pour la politique éducative de la Turquie. En 1984/85, 41 pour cent des jeunes de 12 à 17 ans restaient dans le système scolaire formel. Les pouvoirs publics espèrent élever le taux de fréquentation à 57 pour cent d'ici 1989/90. En même temps, on élargira les possibilités d'enseignement et de formation complémentaires, essentiellement sous la forme d'apprentissages.

Réforme du système d'apprentissage

L'une des principales réformes mises en chantier actuellement en Turquie est la modernisation et l'extension du système d'apprentissage. Une première loi-cadre portant sur la formation des apprentis, des ouvriers et des maîtres-artisans a été promulguée en 1977. Elle a été complétée par la Loi sur l'Apprentissage et la Formation Professionnelle en 1986 (Décret n° 3308). Conformément à cette loi, la formation sur le tas doit s'accompagner d'un enseignement théorique de 8 à 10 heures par semaine qui a lieu dans des centres publics de formation et comportant à la fois des cours d'instruction générale et des cours d'enseignement professionnel. Jusqu'ici, 59 centres ont été répartis dans 39 provinces. Parmi eux, 19 ont une gestion indépendante et 40 utilisent les locaux d'écoles professionnelles préparant aux métiers de l'industrie. D'autre part, la formation théorique peut être dispensée dans les services de formation des entreprises agréées par le ministère. Il est prévu d'étendre systématiquement le réseau public aux autres régions où existe une infrastructure suffisante de petites et moyennes entreprises connues pour engager des apprentis en vue d'une formation.

Les conditions minimales requises pour accéder à l'apprentissage sont d'avoir treize ans révolus et d'avoir terminé les cinq années de scolarité primaire. Pour certains métiers, l'âge minimum requis peut être plus de treize ans. En revanche, il est possible aux « candidats à l'apprentissage » qui ont moins de treize ans de passer par une phase de préparation professionnelle. L'apprentissage dure entre 3 et 4 ans, selon le métier. Au bout de trois années d'exercice professionnel, les artisans peuvent acquérir une qualification supplémentaire pour devenir maître-artisan, ce qui constitue la condition préalable pour créer une entreprise et être agréé pour former des apprentis.

Jusqu'à présent, la formation prévue par ce type de système « dual » est dispensée pour 40 métiers technico-industriels et artisanaux, y compris l'ajustage, le tournage, le soudage, la chaudronnerie, l'entretien et la réparation électrique, la mécanique automobile, la menuiserie, la maçonnerie et le tissage des tapis. Pour chacun de ces métiers, le gouvernement public une directive contenant des lignes d'orientation pour la formation pratique dans les entreprises ainsi que pour le programme d'enseignement théorique dispensé dans les centres de formation. La formation dans l'entreprise est supervisée par les autorités de l'éducation et du marché du travail.

Une directive ministérielle établira la liste des provinces et des branches d'activité qui devront peu à peu se plier aux impératifs de la nouvelle loi. Celle-ci prescrit notamment que les entreprises ne pourront plus employer des jeunes de moins de 18 ans sans signer un contrat d'apprentissage déterminant les droits et les obligations de l'entreprise comme ceux des apprentis. L'apprenti aura droit à une allocation de formation exemptée d'impôt d'un montant au moins égal à 30 pour cent du salaire minimum.

Beaucoup de jeunes Turcs, environ 800 000 d'après des estimations peut-être un peu forcées, s'engagent dans l'apprentissage hors contrat, tradition ancienne en Turquie. Les effectifs concernés par le nouveau dispositif adopté en 1977 et perfectionné en 1986 en vue de systématiser l'apprentissage sont de l'ordre de 12 000 à 15 000 apprentis. Mais le ministère prévoit une augmentation rapide de leur nombre à 100 000 et fait observer à ce propos qu'une expansion aussi forte peut être réalisée en dépensant des sommes bien moindres que pour l'enseignement professionnel à plein temps, d'autant que certaines entreprises y apportent leur concours en mettant des bâtiments et des instructeurs à temps partiel à la disposition des centres de formation.

L'application de ce nouveau système d'apprentissage, alliée à l'introduction du « système dual » sous une autre forme au niveau du deuxième cycle secondaire, fait écho à la demande croissante de l'économie turque en main-d'œuvre qualifiée ainsi qu'à la pression exercée sur les jeunes pour qu'ils abordent le marché du travail armés d'une qualification professionnelle. Sa réussite dépendra non seulement de la bonne volonté que mettront les entreprises des secteurs industriels et artisanaux à dispenser aux apprentis une formation plus qualifiante, comme le veut la loi, et de l'extension du réseau de centres publics de formation, mais encore des niveaux de qualité qui seront atteints.

Un des facteurs clés pour assurer une formation de qualité sera de disposer dans les entreprises d'un corps très compétent de maîtres-instructeurs et d'enseignants qualifiés chargés de l'instruction technique dans les centres de formation d'apprentis. C'est surtout le manque de personnel compétent pour la formation, notamment celle qui a lieu dans l'entreprise, qui retarde l'application du système d'apprentissage. C'est pourquoi il serait bon de consacrer les ressources du « Fonds pour la mise au point et l'extension de l'apprentissage et de la formation technique et professionnelle », récemment créé, pour former des enseignants chargés de l'instruction pratique ainsi que pour améliorer la formation initiale et continue de ceux qui assurent la partie théorique de l'enseignement technique, formation qui devrait être enrichie d'une plus grande expérience pratique.

Jusqu'à présent, seul l'enseignement théorique est dispensé dans les centres de formation, ce qui implique que ceux-ci sont en fait des écoles professionnelles à temps partiel. Dans la mesure où l'apprentissage est offert le plus souvent par des petites et moyennes entreprises qui n'ont pas d'équipement moderne, et encore moins d'ateliers de formation spéciaux, les autorités turques pourraient peut-être envisager que ces centres prennent aussi en charge une partie de la formation pratique de façon à familiariser les apprentis aux technologies nouvelles qui ne sont pas encore appliquées dans les entreprises où ils suivent leur formation « sur le tas ». Ce type de formation « hors entreprise » pourrait faire partie de l'apprentissage sous forme de journées groupées.

La réforme actuelle du système d'apprentissage, qui est subventionnée par un récent plan de financement de la Banque Mondiale, est une initiative politique courageuse pour offrir aux jeunes, à l'issue des études primaires, une préparation à la vie active tournée vers l'avenir. Elle mérite d'être soutenue tout autant que les efforts déployés par le gouvernement turc pour donner aux jeunes qui abandonnent prématurément l'école des possibilités de combler leurs lacunes et d'acquérir des qualifications dans l'enseignement général et professionnel grâce à l'éducation des adultes. Toutefois, il faudrait simultanément que la Turquie continue de placer en tête de ses priorités l'allongement progressif de la scolarité obligatoire et, par là même, l'amélioration du niveau sur lequel se fonderont l'enseignement complémentaire et la formation initiale. Le manque de connaissances élémentaires après seulement cinq années d'études primaires, ainsi que le jeune âge de la plupart des apprentis, sont des obstacles à la réalisation des objectifs de qualité auxquels aspire le gouvernement turc avec la réforme du système d'apprentissage. La poursuite de l'enseignement général pour les apprentis ne peut

compenser que partiellement ces handicaps. Retarder progressivement l'âge auquel on peut quitter l'école permettrait d'emblée d'améliorer le niveau de la formation professionnelle. Cela impliquerait également que les décisions concernant l'avenir professionnel seraient reportées à un âge où les jeunes gens sont en mesure de faire un choix en toute connaissance de cause, en subissant moins l'influence de leurs parents.

A long terme, il faudra éclaircir le rapport entre la formation des apprentis et le système dual de formation professionnelle qui est introduit actuellement dans le deuxième cycle secondaire. Nous les considérons comme deux filières qui devraient être intégrées dans un système coordonné de formation professionnelle.

Les choix après l'enseignement élémentaire

Les adolescents qui, à l'âge de 15 ans, ont terminé avec succès leurs études moyennes doivent faire leur choix dans une large gamme d'études complémentaires. De nos jours, il existe trois principaux modèles de *Lises* (écoles secondaires du deuxième cycle) :

- **Les *Lises* d'enseignement général** : établissements classiques qui mènent en trois ans au certificat de fin d'études secondaires, lequel habilite son titulaire à demander son admission dans un établissement d'enseignement supérieur ; à partir de la deuxième année, les études se divisent en deux sections (sciences et littérature).
- **Les *Lises* professionnels** : ils préparent en trois ans à la vie active dans certaines branches particulières ainsi qu'aux études supérieures ; il existe diverses catégories de *Lises* professionnels :
 - les écoles des métiers industriels, dont les programmes recouvrent 43 métiers
 - les écoles de commerce et de tourisme
 - les écoles professionnelles de jeunes filles
 - les écoles d'agriculture
 - les écoles d'enseignement religieux.
- **Les *Lises* techniques** : ces établissements préparent en quatre ans à la vie active et à l'enseignement supérieur (sans restriction) ; on y forme des techniciens dans 13 branches d'activité dont la mécanique, l'électricité, l'électronique, la métallurgie et la construction.

La première année d'études dans les *Lises* professionnels et techniques est une année commune. Les meilleurs élèves continuent ensuite dans la branche technique. Les matières d'enseignement général (qui ont la même importance que dans les *Lises* d'enseignement général) occupent davantage de place dans les *Lises* techniques que dans les *Lises* professionnels.

Le taux de passage des écoles moyennes dans les écoles secondaires du deuxième cycle est d'environ 90 pour cent. Un faible pourcentage des élèves sortant de l'école moyenne entreprennent donc un apprentissage ou entrent directement dans la vie active.

En principe, les écoles secondaires, de même que les écoles primaires et moyennes, sont mixtes. Toutefois, en 1983, il n'y avait que 10 000 jeunes filles parmi les 185 000 élèves des lycées professionnels, ce qui implique qu'elles sont exclues des professions qui offrent de bonnes perspectives d'avenir. Elles ont tendance à s'inscrire dans les *Lises* professionnels pour jeunes filles, qui les préparent aux métiers traditionnellement réservés aux femmes.

La répartition des élèves au niveau du deuxième cycle secondaire montre que le *Lise* d'enseignement général reste toujours en tête avec 60 pour cent des effectifs, alors que 40 pour cent seulement entrent dans des écoles à vocation professionnelle. Néanmoins, les *Lises*

techniques et professionnels connaissent un succès grandissant, si bien qu'en raison de leur capacité d'accueil limitée, il existe aujourd'hui un *numerus clausus*. On ne peut entrer dans ces écoles qu'en passant un examen national, que seul un candidat sur deux réussit.

L'une des raisons qui motive l'intérêt croissant pour ces écoles est que leurs diplômés ont de bien meilleures chances de trouver des emplois que les élèves qui sortent des *Lises* d'enseignement général. Une autre raison est la dévalorisation du Certificat de fin d'études secondaires quand il s'agit d'accéder à l'enseignement supérieur. A ce niveau du système, on applique également un *numerus clausus*. Sur les 500 000 candidats qui se présentent chaque année (parmi eux ceux qui souhaitent changer de voie) 150 000 seulement réussissent l'examen d'entrée national (y compris ceux qui entrent à l'Université Ouverte). Nous avons appris que les élèves sortant des *Lises* d'enseignement général qui sont éliminés forment le groupe le plus touché par le chômage (20 à 22 pour cent). D'un autre côté, on manque de plus en plus de techniciens, d'ouvriers spécialisés et d'ouvriers qualifiés dans de nombreux métiers, en particulier dans l'électricité, l'électronique, l'automobile, l'ajustage des machines-outils, la métallurgie et la menuiserie.

Afin de répondre aux nouveaux besoins de ceux qui sortent de l'école moyenne comme aux exigences en main-d'œuvre de l'économie turque, le gouvernement s'est fixé pour but d'inverser le pourcentage d'inscrits entre écoles secondaires du deuxième cycle en l'amenant d'un rapport de 60/40 (*Lises* d'enseignement général/*Lises* professionnels et techniques) à un rapport de 40/60 et d'augmenter considérablement la capacité d'accueil du secteur de l'enseignement professionnel. Alors qu'en 1984/85 on comptait 433 000 élèves dans les écoles professionnelles à plein temps, le plan de développement quinquennal envisage une augmentation du nombre de places à 698 000 d'ici 1989/90. Au total, 1 334 000 élèves suivront un enseignement secondaire du deuxième cycle, ce qui supposerait une hausse de la fréquentation scolaire de près de 40 pour cent à ce niveau d'études, contre 30 pour cent environ en 1983/84, un objectif qu'il sera difficile d'atteindre.

Un nouveau système dual de formation professionnelle

Afin d'accroître le plus rapidement possible la capacité d'accueil des *Lises* professionnels et de rehausser la qualité de leurs programmes, la Turquie entreprend une réforme très ambitieuse qui a été amorcée en même temps que la modernisation de l'apprentissage grâce à la «Loi sur l'apprentissage et la formation professionnelle» de 1986. Son principal objectif est de faire du secteur des entreprises un second cadre d'étude et ainsi de mettre au point un système dual dans le deuxième cycle secondaire aussi.

Quatre objectifs ont justifié cette décision :

- ouvrir d'autres filières professionnelles intéressantes permettant de choisir une voie autre que le *Lise* d'enseignement général ;
- accroître la capacité de formation en ajoutant des rudiments de formation «dans l'entreprise» à l'enseignement scolaire ;
- développer la part de connaissances pratiques dans les études ;
- familiariser les stagiaires avec les technologies nouvelles qui n'existent pas dans les ateliers des écoles.

Le ministère désigne les branches d'activité et les provinces qui doivent appliquer la nouvelle loi. Celle-ci prescrit notamment que les entreprises employant 50 personnes ou plus sont tenues de dispenser une formation pratique aux élèves des écoles secondaires professionnelles, le nombre de ces derniers devant représenter environ 5 à 10 pour cent de

l'ensemble du personnel. Les entreprises qui ne se soumettent pas à cette obligation doivent verser une contribution à un nouveau fonds créé pour financer le développement de l'apprentissage et de la formation au niveau secondaire.

La première année d'études secondaires professionnelles dans le deuxième cycle restera une année d'enseignement à plein temps. En deuxième et troisième années, l'enseignement scolaire sera ramené à entre 12 et 16 heures par semaine, soit 2 jours, et complété par 3 jours de formation « sur le tas ». Le ministère fixe non seulement les méthodes et les principes selon lesquels doit être dispensée la formation en entreprise ainsi que les modalités d'examen, mais encore les programmes de formation qui complètent les programmes scolaires dans chaque branche. Les élèves ont droit à une allocation de formation qui leur est versée par l'entreprise, tandis que les frais d'assurance-maladie sont couverts par l'Etat. L'introduction progressive d'une méthode de formation professionnelle en alternance, qui est en cours actuellement, repose sur des projets-pilotes lancés en 1978/79 ; elle est, au même titre que la réforme de l'apprentissage, généreusement subventionnée par la Banque Mondiale.

Le gouvernement turc est parfaitement conscient que la mise en œuvre de la nouvelle loi dépend de conditions préalables qui n'existent pas partout dans le pays, et avant tout, de la présence d'un nombre suffisant d'entreprises industrielles, commerciales et artisanales offrant des places de formation et garantissant que cette formation répond aux besoins en main-d'œuvre de la région. Au cours de l'année scolaire 1986/87, on a commencé d'appliquer la réforme dans 34 provinces, cependant que la formation dans les autres provinces se poursuivait sous forme d'apprentissages ou d'un enseignement scolaire à plein temps, comme c'était le cas pour la formation dans les domaines professionnels qui ne figurent pas encore au programme de la réforme.

Dans la mesure où l'enseignement des matières de culture générale a été notablement réduit en deuxième et troisième années, les *Lises* professionnels ne peuvent plus prétendre offrir à leurs élèves une double qualification classique et professionnelle complète, contrairement aux écoles secondaires techniques en quatre ans, où les autorités prévoient d'intégrer une plus petite part d'enseignement pratique en entreprise, de seulement 8 à 12 heures par semaine. C'est pourquoi, à l'avenir, les écoles secondaires professionnelles ne déboucheront plus directement sur les examens d'entrée dans l'enseignement supérieur. Le passage y restera toutefois possible au moyen d'une année supplémentaire d'études dans une école secondaire technique ou bien grâce à des cours privés. Au bout d'un an d'expérience professionnelle, les élèves sortant des écoles secondaires professionnelles peuvent obtenir un certificat d'aptitude professionnelle.

Compte tenu du délai très bref dont disposent les écoles et les entreprises intéressées, la réforme actuelle du système de formation représente une véritable gageure pour les deux partenaires du nouveau « système dual ». Par l'intermédiaire d'arrêtés et de circulaires, le ministère a demandé instamment le soutien de la réforme et la mise en œuvre d'une coopération étroite entre les institutions, et il a prévu d'autre part la tenue d'une réunion extraordinaire avec les directeurs de l'Education des différentes provinces afin de coordonner la stratégie d'application de cette réforme. Néanmoins, lorsque nous avons visité les écoles secondaires professionnelles et les entreprises, nous avons eu l'impression que, dans ces dernières en particulier, de plus amples informations sur les objectifs à poursuivre étaient nécessaires ainsi qu'une assistance pratique qui devait leur être fournie d'urgence si l'on ne veut pas voir échouer la réforme.

On n'obtiendra les résultats espérés du nouveau système dual que si la partie pratique de la formation « sur le tas » est exécutée à un niveau de qualité satisfaisant. Le ministère a d'ores et déjà modifié les emplois du temps et les programmes destinés à l'enseignement scolaire

réduit alors que la rédaction des lignes d'orientation du programme défini pour la formation en entreprise est encore en préparation.

En définitive, le facteur déterminant pour assurer une formation de qualité sera de pouvoir disposer d'instructeurs hautement qualifiés. A cet égard, la Turquie n'en est encore qu'au début. La création d'un programme accéléré offrant aux ouvriers spécialisés et aux artisans une formation pédagogique et théorique complémentaire est le seul moyen réaliste pour combler cette insuffisance. Nous avons appris que, sans doute à titre de mesure provisoire, les enseignants des écoles professionnelles accompagneraient leurs élèves dans les entreprises pour superviser la formation pratique. A la longue, cette méthode ne paraît pas une solution satisfaisante si les entreprises doivent jouer pleinement leur rôle spécifique dans le système dual de formation professionnelle, notamment dans la mesure où l'on manque aussi de professeurs compétents pour l'enseignement professionnel théorique et pratique dans les écoles.

Nouveaux dispositifs pour stimuler la coopération avec les partenaires sociaux en matière de formation professionnelle

L'application des deux réformes, la modernisation de l'apprentissage dans les petites entreprises du secteur artisanal et de l'industrie, comme l'introduction d'un système dual de formation dans les écoles secondaires professionnelles et dans les grandes entreprises industrielles, commerciales et artisanales, sera favorisée au moyen d'un nouveau Fonds pour la mise au point et l'extension de l'apprentissage et de la formation technique et professionnelle. C'est le ministère qui disposera de ce fonds, dont les ressources principales se composent :

- d'un pourcentage supplémentaire prélevé sur la taxe professionnelle et l'impôt sur le revenu ;
- d'une contribution à verser par les entreprises qui ne se soumettent pas à l'obligation légale d'offrir une formation à temps partiel aux élèves des écoles professionnelles ;
- de cotisations provenant des chambres de l'industrie et du commerce ainsi que des syndicats ;
- d'une allocation inscrite au budget annuel du ministère.

Afin d'accroître ses moyens de planification, de recherche et de développement, le ministère bénéficiera de l'aide d'un « Centre de recherche et de développement en faveur de la formation technique et professionnelle » (créé en 1987) et dont le capital initial sera prélevé sur le nouveau fonds. Il est prévu de confier à ce centre un grand nombre de tâches qui l'obligeront d'avoir recours à d'autres instituts de recherche. L'une des priorités essentielles sera de doter le centre des moyens de mettre au point les programmes et les manuels scolaires ainsi que le matériel et l'équipement destinés à la formation.

Le gouvernement turc a déclaré que l'extension et la modernisation de la formation technique et professionnelle était une entreprise nationale d'importance capitale pour l'avenir économique et social du pays. Les deux innovations réunies dans la loi de réforme de 1986 reposent essentiellement sur l'enseignement pratique dans l'entreprise qui devient un second cadre d'étude, et par conséquent sur la volonté des milieux professionnels d'offrir des places de formation en nombre suffisant et d'assurer le niveau de formation requis. Elles ne donneront de bons résultats que si l'Etat coopère étroitement avec les partenaires sociaux, en utilisant leurs compétences et avec leur soutien politique et pratique. Une collaboration active de cette

nature devrait être poursuivie tant au niveau national qu'au niveau provincial – dans les Conseils pour l'apprentissage et la formation professionnelle respectifs – et au niveau local grâce à une interaction étroite entre chacune des écoles et des entreprises.

Les écoles secondaires d'enseignement général. La demande d'études de qualité et de valeur

Au cours des années à venir, les écoles secondaires d'enseignement général continueront de former l'essentiel de l'instruction secondaire en Turquie, car ce sont elles qui dispenseront l'enseignement à la majorité des jeunes après l'école moyenne. Ce que ces jeunes et leurs parents en attendent avant tout est une bonne préparation aux examens d'entrée dans les universités. Cependant, de plus en plus, les élèves ont besoin de connaissances directement applicables et de compétences qui permettent de prendre un emploi ou de suivre des stages de formation professionnelle si les portes des universités leur sont fermées.

En raison de l'effectif croissant d'élèves qui, au sortir de l'enseignement secondaire, échouent à l'examen d'entrée dans les universités et ne trouvent pas de travail, des programmes spéciaux ont été mis au point pour améliorer leur aptitude à l'emploi et leurs connaissances de base, en particulier pour le travail de bureau. Des programmes de ce type sont proposés dans sept centres de formation pour adultes et aussi dans des écoles secondaires professionnelles et techniques.

Une autre mesure, de nature plus préventive, pour parer à l'assombrissement des perspectives des jeunes au sortir des *Lises* d'enseignement général consiste à enrichir le programme en y insérant un contenu pratique, si bien que cet enseignement ne sera plus la route directe vers l'université, qui pour nombre d'entre eux se révèle être une impasse. Nous pensons qu'à une mesure de ce type devrait s'ajouter l'offre systématique de conseils et d'orientation scolaire et professionnelle. Ni au niveau des études moyennes ni au niveau des études secondaires nous n'avons constaté l'existence de services officiels d'orientation scolaire et professionnelle, bien que le besoin s'en fasse de plus en plus sentir à mesure que les filières éducatives se diversifient et que les exigences du marché du travail continuent de fluctuer.

Le fait d'ajouter au programme du *Lise* des matières facultatives qui préparent à la vie active et à la vie d'adulte est une raison de plus d'alléger l'emploi du temps qui est déjà très lourd : 39 heures par semaine. Le ministère projette de le ramener à 30 heures, dont 4 seront réservées aux matières à option pendant les deuxième et troisième années du *Lise*. D'un autre côté, l'année scolaire est très courte. Le gouvernement devrait peut-être envisager une réduction de l'emploi du temps hebdomadaire allant de pair avec une prolongation de l'année scolaire et un raccourcissement des vacances d'été, modulé selon les besoins saisonniers locaux et selon le climat des régions.

L'atmosphère pédagogique qui règne dans les écoles secondaires est fortement influencée par l'importance qui s'attache à l'examen national d'entrée à l'université. Ne pas réussir à franchir ce seuil signifie que les chances de carrière sont considérablement réduites. L'examen d'entrée dans l'enseignement supérieur se compose de deux parties. La première est un test sélectif des connaissances et aptitudes générales (turc et langues étrangères, culture générale). La seconde intéresse la répartition des étudiants et elle est donc liée au domaine d'étude souhaité. Ces deux examens se déroulent selon la méthode du questionnaire à choix multiple. Les questions, nous a-t-on dit, sont étroitement liées au programme des *Lises* et ne visent pas trop haut. D'un autre côté, l'enseignement dans les *Lises* est essentiellement axé sur

les exigences de l'examen d'entrée, ce qui conduit à accorder beaucoup trop d'importance à la mémorisation et renforce l'aspect répétitif du processus éducatif.

La qualité du travail scolaire accompli dans les *Lises* d'enseignement général est vivement critiquée des parents et du public : elle est compromise par des classes surpeuplées dans de nombreux établissements, par la suppression fréquente d'heures de cours, et par la formation insuffisante d'un certain nombre de professeurs. Les parents s'inquiètent des chances qu'ont leurs enfants d'être admis à l'université. La conséquence de tout cela est la prolifération des écoles privées qui devraient continuer à bénéficier d'un marché porteur en hausse.

C'est pourquoi les *Lises* publics doivent de plus en plus faire face à la concurrence des *Lises* privés. Les conditions de travail au départ sont différentes dans les deux types d'établissement. Dans la mesure où ils offrent des salaires considérablement plus élevés, les *Lises* privés attirent les professeurs les plus qualifiés et engagent des professeurs étrangers. Comme les écoles publiques « Anadolou » (dont nous allons parler) elles englobent le premier et le deuxième cycles d'enseignement secondaire. On ne peut y accéder qu'en passant un examen d'entrée national à l'issue des cinq années d'études primaires et en suivant des cours spéciaux qui sont offerts à titre privé pour s'y préparer. Cette procédure mène à un effet d'écémage qui diminue encore le prestige des *Lises* d'enseignement général de type normal, qui risquent de se voir réduits au rang d'établissement de second ordre. Cette situation a également des conséquences politiques et sociales délicates, en dépit de l'obligation faite aux *Lises* privés de réserver 7 pour cent de leurs places aux enfants issus de familles à faibles revenus sans augmentation des frais de scolarité.

Le développement des *Lises* Anadolou

Dans ce contexte, il convient d'étudier une particularité du système scolaire public, à savoir le rôle des *Lises* Anadolou. Comme le font la plupart des écoles privées, ils couvrent le premier et le deuxième cycles secondaires. Leur principale mission est de renforcer l'étude des langues étrangères : 70 pour cent de l'enseignement, en particulier en sciences et en mathématiques, se fait dans une langue étrangère, le plus souvent en anglais, mais il existe aussi des *Lises* Anadolou qui enseignent en allemand ou en français. Les *Lises* Anadolou suivent les mêmes programmes que les *Lises* normaux mais dans de meilleures conditions, notamment avec moins d'élèves par professeur.

Pour être admis dans les *Lises* Anadolou, il faut passer un examen d'entrée national et, à ce stade, la concurrence est très vive. C'est ainsi que ces écoles publiques, à l'instar des écoles privées, accueillent des élèves parmi les plus doués qui sont pour la plupart issus de familles appartenant aux milieux sociaux privilégiés.

Outre les *Lises* Anadolou d'enseignement général, quatre *Lises* Anadolou techniques et professionnels ont été créés. Il est prévu de multiplier ce type d'écoles publiques, en partie avec le concours de professeurs étrangers, dont le rôle consistera à aider les élèves turcs de retour dans leur pays d'origine à réintégrer le système scolaire.

Les efforts entrepris par la Turquie pour renforcer son ouverture sur le monde en encourageant la maîtrise des langues étrangères, comme le font les écoles Anadolou, sont remarquables. Nous pensons toutefois qu'il ne faut pas, en multipliant le nombre de ces écoles, aboutir à une division du système scolaire en deux castes. Ce qu'il faut faire, c'est s'efforcer résolument d'améliorer la qualité globale de l'enseignement dans tous les *Lises* d'enseignement général.

L'un des domaines où il est particulièrement pressant d'apporter des améliorations est l'enseignement des langues étrangères. Les professeurs manquent manifestement d'expérience pratique dans les langues qu'ils enseignent, si bien qu'il serait urgent de recourir à des programmes d'échanges et à l'aide de professeurs étrangers, besoin auquel on ne pourra répondre qu'en sollicitant la coopération internationale et l'appui des autres pays. Cette question fera l'objet du chapitre suivant.

Conclusions

En résumé, l'expansion et le réaménagement de l'enseignement et de la formation au niveau du deuxième cycle secondaire représentent pour la Turquie un défi d'importance majeure que ce pays est fermement décidé à relever. Le système éducatif se diversifie de plus en plus grâce à la consolidation des filières professionnelles et à l'introduction de la formation pratique dans l'entreprise à titre de possibilité supplémentaire, ce qui permet aux jeunes de suivre des programmes, soit d'enseignement général, soit d'études à vocation pratique. Et cette diversification correspond au besoin croissant de l'économie turque en main-d'œuvre qualifiée, notamment en ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés et techniciens.

Nous n'avons pas analysé les formations aux métiers de l'agriculture qui restent d'une importance vitale pour la Turquie. Néanmoins, il nous semblerait opportun de faire figurer ce secteur dans la refonte de la formation professionnelle.

L'investissement prévu pour l'expansion et l'amélioration de la formation professionnelle, ainsi que pour la branche de l'Ecole Anadolu, tout comme l'état florissant du nouveau secteur d'enseignement privé ne doivent pas conduire à négliger la qualité des études dans les *Lises* d'enseignement général sous contrôle de l'Etat. Leur situation ne pourra s'améliorer que si on les soulage de leur fardeau actuel d'effectifs en développant parallèlement des programmes à vocation professionnelle et si on dote les *Lises* des ressources nécessaires pour assurer un enseignement de qualité, le facteur clé pour y parvenir étant de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés.

Enfin, le gouvernement turc devrait chercher à libérer le système scolaire de la pression qu'exerce la concurrence pour l'admission à l'université. A cet effet, il serait judicieux de ne pas accroître la capacité d'accueil des universités mais plutôt d'augmenter le nombre de programmes de formation à vocation professionnelle au niveau supérieur.

Tant que le passage du premier au deuxième cycle d'études secondaires puis l'accès à l'enseignement supérieur continueront d'être âprement disputés, il faudra faire tout ce qui est possible pour assurer une répartition équitable des chances entre les jeunes, garçons et filles, d'origines sociales et de régions différentes. A cet égard, l'enseignement a la responsabilité considérable de réduire les divisions sociales et de concourir au développement du pays dans un climat politique stable.

IV

LES EFFECTIFS D'ENSEIGNANTS : FORMATION, AFFECTATION ET CARRIÈRE

Quantité et qualité

Les problèmes qui ont trait aux effectifs d'enseignants, à leur formation et leur affectation en Turquie sont très proches de ceux que connaissent à l'heure actuelle la grande majorité des pays de l'OCDE. Les différences, s'il en est, sont pour une large part imputables à la dimension et à la configuration géographique de ce pays, à l'isolement de milliers de communautés rurales et aux conséquences d'un taux élevé de natalité. Comme nous l'avons vu, contrairement à la plupart des autres pays, la Turquie doit faire face à un problème d'accroissement et non de déclin des effectifs scolaires à tous les niveaux.

En dépit de l'accroissement rapide du taux de natalité, la Turquie a réussi de façon remarquable à recruter et former un nombre suffisant d'enseignants pour répondre à la demande de places dans les écoles et à maintenir le taux d'encadrement dans des limites acceptables. Il existe une pénurie d'enseignants dans certaines matières de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, en particulier les sciences, et il est difficile de trouver pour la formation technique et professionnelle des enseignants qui soient à la fois compétents sur le plan pédagogique et hautement qualifiés dans leur spécialité, que ce soit pour l'enseignement théorique ou pratique. Cette pénurie de spécialistes n'a toutefois pas un caractère plus grave que dans bien d'autres pays. Ce qui est préoccupant, c'est le déséquilibre quantitatif entre les moitiés Est et Ouest du pays, la première accusant en effet un déficit considérable alors que la seconde présente un fort excédent. Il est également assez difficile d'attirer des professeurs convenablement qualifiés dans certaines écoles d'Istanbul en raison du coût élevé du logement.

Le nombre total des enseignants, qui s'élève à 352 873 (voir le tableau 6) donne un rapport élèves/maître qui ne se situe que légèrement au-dessous de la moyenne de l'Europe de l'Ouest, même si ce chiffre cache de profondes disparités d'une école à l'autre. Nous nous sommes laissé dire qu'il était très fréquent dans les zones urbaines de trouver 60 élèves pour un maître, voire 70, et nous avons nous-mêmes visité des écoles où ce rapport avoisinait cinquante pour un. Parallèlement, nous avons pu constater des rapports très bas dans les zones rurales. Une école élémentaire détenait un taux d'encadrement de 15 pour 1, dix-huit enseignants pour 250 élèves, ce qui se justifiait par le besoin d'enseignants spécialisés au niveau des études

Tableau 6. Nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves pour l'année scolaire 1985/86

Type d'école		Nombre d'écoles	Effectifs scolaires	Nombre d'enseignants
Etablissements pré-scolaires		3 339	93 810	5 038
Ecoles primaires		49 200	6 637 023	214 193
Ecole moyenne	Enseignement général	4 598	1 674 593	42 951
	Enseignement technique et professionnel	593	180 437	1 329
Lycées	Enseignement général	1 349	627 869	50 577
	Métiers de l'industrie	447	187 320	12 423
	Ecoles professionnelles de jeunes filles	268	38 029	9 197
	Commerce et tourisme	222	95 382	6 094
	Ecoles d'enseignement religieux	376	92 431	11 048
	Education physique	5	373	11
	Santé et paramédical	1	126	12
Total		56 800	9 627 395	352 873

Source : Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

moyennes. Dans une ville voisine, on nous a indiqué que les rapports maître/élèves étaient bien plus élevés mais que les problèmes de transport empêchaient un certain nombre d'élèves de fréquenter l'école.

Compte tenu des facteurs humains qui interviennent dans la répartition des enseignants, des déséquilibres sont inévitables et il est bien certain que les autorités font tout ce qui est en leur pouvoir pour les éliminer. Néanmoins, il serait peut-être nécessaire de revoir les dispositions qui régissent l'affectation des enseignants de manière à laisser plus de latitude aux autorités locales pour équilibrer l'offre et la demande.

Dans l'ensemble, il nous a semblé que la direction et l'administration des écoles étaient dotées d'un personnel suffisant et de locaux appropriés. Les directeurs d'établissement, leurs adjoints et assistants disposent presque toujours de bureaux spacieux, même quand les salles de classe paraissent ne plus suffire. L'occasion ne s'est pas présentée de rechercher le rapport quantitatif entre personnel administratif et personnel enseignant dans l'enseignement public, mais nous estimons qu'à une époque où tout le potentiel est utilisé, il faudrait s'assurer que l'effectif maximum d'enseignants est effectivement occupé à des tâches d'enseignement.

Le principal souci des autorités ne concerne cependant pas le nombre des enseignants en poste mais la qualité de ces derniers. C'est un fait notoire que, dans le passé, on recrutait dans les écoles primaires nombre d'enseignants qui n'étaient pas parvenus à accomplir efficacement leur tâche. La situation s'est aggravée avec l'expansion du premier cycle d'enseignement secondaire car ces enseignants sont dépourvus de la connaissance approfondie de quelque

discipline que ce soit et leur horizon culturel est trop limité pour leur permettre de s'adapter à un programme d'études moderne. D'où la nécessité d'élever le niveau d'instruction générale du corps enseignant actuel et de s'assurer que les nouveaux venus dans cette profession disposent d'une bonne qualification. Au niveau du deuxième cycle secondaire, la qualité des enseignants n'est pas moins préoccupante. Parmi ces enseignants, beaucoup ont reçu une formation d'avocat ou d'ingénieur, par exemple, mais il leur manque la connaissance appropriée des matières qu'ils doivent enseigner et les aptitudes requises pour transmettre leur savoir. Depuis le ministre de l'Éducation jusqu'au personnel du bas de la hiérarchie, tous nous ont maintes fois répété que la priorité entre toutes était d'améliorer la qualité des enseignants. Un haut fonctionnaire nous a affirmé qu'en perfectionnant la qualité du travail des enseignants, on résoudrait la moitié des problèmes scolaires. La solution consiste, cela va sans dire, à enrichir le contenu de la formation initiale et à généraliser la formation continue.

La formation initiale

Jusqu'en 1982, la formation initiale des enseignants était assurée dans les écoles normales d'instituteurs pour ceux qui enseigneraient dans les écoles primaires, et dans les universités pour les enseignants des établissements secondaires. Les étudiants étaient admis dans les premières à l'issue du premier cycle d'enseignement secondaire, et dans les secondes après avoir terminé leurs études secondaires.

En application de la loi de 1982, la totalité de la formation initiale a été transmise aux universités et exigeait désormais d'avoir terminé le cycle complet d'études secondaires, c'est-à-dire d'être titulaire d'un diplôme de fin d'études ou baccalauréat. Les futurs instituteurs devaient suivre deux années de formation et les futurs enseignants du secondaire, quatre années de formation menant à une licence et comportant l'étude approfondie d'une matière principale et d'une matière secondaire ainsi que des cours de pédagogie et des stages pratiques. Le but des autorités est que tous les programmes de formation soient bientôt étendus à quatre ans et mènent à un diplôme. En d'autres termes, on va instituer une profession entièrement composée de licenciés. Ce but est conforme à la tendance qui prédomine dans la plupart des pays de l'OCDE.

Le transfert aux universités de la responsabilité de former les enseignants sous l'autorité suprême et la direction du Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK) a fatalement créé des problèmes d'adaptation et suscité de profondes inquiétudes chez certains fonctionnaires, directeurs d'établissement et enseignants. Nul doute que ces problèmes d'adaptation seront résolus progressivement. Il sera moins facile de dissiper les inquiétudes.

La pomme de discorde est la formation initiale des enseignants destinés aux cycles de la scolarité obligatoire (études primaires et premier cycle secondaire). Et à cet égard, nous nous trouvons en présence d'un paradoxe. D'une part, la véritable raison qui a déterminé la mise en place des programmes de formation pédagogique au niveau post-secondaire plutôt qu'au niveau du deuxième cycle secondaire, conformément à la loi de 1982, est qu'on savait que de nombreux instituteurs étaient insuffisamment qualifiés. Le raisonnement qui justifiait cette évolution était en apparence inattaquable : les étudiants entreprenant des études supérieures seraient obligatoirement plus qualifiés que ceux qui autrefois s'étaient contentés de terminer le deuxième cycle secondaire. D'autre part, les adversaires de la réforme font valoir que les étudiants nouvellement inscrits pour suivre une formation d'enseignant sont d'un niveau bien plus médiocre que ceux qui se présentaient auparavant.

Au cours des nombreux entretiens et des conversations très variées qu'ils ont eus avec des fonctionnaires, des inspecteurs et des enseignants, les examinateurs ont été frappés par la

tendance générale à approuver le système scolaire actuel ou en tout cas à n'en critiquer que prudemment tout aspect majeur, qu'il s'agisse d'un problème concernant l'organisation ou le programme ou d'un problème de méthodes. Il y avait cependant une réforme à laquelle nos interlocuteurs étaient pratiquement tous opposés, et c'était précisément le transfert aux universités de la formation initiale des instituteurs. Leur opposition reposait sur deux arguments : *i*) les étudiants actuellement sélectionnés en vue d'une formation sortent des rangs des élèves les plus médiocres qui terminent leurs études secondaires ; *ii*) les universités ne sont pas convenablement équipées pour dispenser une formation adéquate, particulièrement dans le domaine de la pédagogie. Le système précédent donnait de bien meilleurs résultats dans la mesure où il garantissait le recrutement d'élèves bien classés et fortement motivés à l'issue du premier cycle d'études secondaires : aujourd'hui, beaucoup de jeunes de cette qualité passent dans le deuxième cycle mais ne choisissent pas par la suite une carrière d'enseignant. Les anciennes écoles normales, dont le personnel se composait d'enseignants autrefois en exercice, avaient acquis l'expérience et la compétence pour former des instituteurs qualifiés et dévoués qui étaient sincèrement motivés pour enseigner dans le primaire.

Deux autres griefs connexes ont été formulés à l'encontre du nouveau système. Le premier est que dans le passé, une proportion importante des élèves inscrits dans les écoles normales étaient originaires de zones rurales, connaissaient le travail agricole, s'identifiaient aux traditions villageoises, et souhaitaient résolument exercer dans une école rurale. Le second est que seul un petit nombre des nouveaux inscrits proviennent des zones rurales. C'est assez dommage mais, ce qui est plus grave, beaucoup n'ont aucune vocation pour l'enseignement. Les candidats qui se présentent pour être admis aux programmes de formation sont sélectionnés uniquement en fonction du nombre de bonnes réponses aux questions à choix multiple qui leur ont été soumises, mais on ne leur fait pas passer d'entretien pour s'assurer qu'ils ont la personnalité qui convient pour devenir enseignants. Ces critiques à l'égard de la formation initiale sont exacerbées par l'inadéquation, dit-on, entre le programme qu'elle propose et celui des écoles, par le fait que la formation en deux ans est trop courte et que celle en quatre ans fait trop peu de place à la pratique pédagogique.

Nous avons eu l'impression qu'il existait à juste titre des motifs d'inquiétude quant à l'efficacité du nouveau système de formation initiale et que de sérieuses améliorations s'imposaient. En 1982, le Conseil suprême de l'enseignement a proposé des solutions pour améliorer les méthodes de recrutement et le contenu de la formation. Elles demeurent valables et nous voudrions simplement y apporter une note personnelle.

Tout d'abord, une coopération très étroite entre les universités et le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports est de toute évidence indispensable pour procéder au recrutement des étudiants dans les écoles normales et les facultés des sciences de l'éducation, mettre au point des programmes satisfaisants et orienter les professeurs vers l'étude de matières et de méthodes d'enseignement nouvelles.

Dans la sélection des étudiants à l'entrée des écoles de formation pédagogique des facultés d'éducation, un quota a été réservé aux élèves des collèges d'instituteurs et lycées techniques et professionnels qui subsistent de l'ancien système. Il est important que le programme d'études de ces établissements comporte des cours facultatifs destinés à inciter certains étudiants à choisir l'enseignement pour profession.

Les élèves qui sortent d'un lycée avec les places de premier, deuxième ou troisième au classement du diplôme de fin d'études sont admis dans les établissements de formation pédagogique pour y étudier leurs matières d'élection sans examen d'entrée. Les examinateurs estiment qu'on devrait leur faire passer un test de personnalité pour s'assurer qu'ils seront à la hauteur des problèmes qui se présentent dans une salle de classe.

Si l'on veut offrir un programme complet et équilibré aux étudiants qui suivent une formation, il faut trouver un juste milieu entre les cours relatifs à la spécialité qu'ils ont choisie, les cours qui ont trait à l'instruction générale et à la pédagogie, et la pratique et l'observation dans les écoles.

Il faudrait que le personnel des facultés et des établissements d'enseignement supérieur employé en qualité de chargés de recherche, assistants, instructeurs et professeurs, suive des stages portant sur les aspects théoriques et pratiques de la pédagogie, où une place de choix serait réservée aux méthodes d'enseignement modernes.

Il est nécessaire de mettre en place, au sein des universités, des sections d'enseignement pré-primaire, d'éducation spéciale, d'enseignement primaire et secondaire, qui serviront de centres de formation pratique.

Dans les domaines où la recherche, le développement et l'action en commun sont nécessaires, il faudrait également instaurer une coopération étroite avec la Commission de l'enseignement.

Qu'attend-on des enseignants ?

Ce qu'on attend d'un enseignant diplômé d'un établissement de formation initiale est tellement ambitieux et si explicitement formulé qu'il est intéressant de le citer intégralement et de le commenter.

« 1. Objectifs généraux de la formation des enseignants

Le candidat au métier d'enseignant qui a terminé ses études dans un établissement de formation pédagogique :

- a) sait que l'objectif fondamental de toutes les activités éducatives est de former une génération qui exaltera la République turque et les principes d'Atatürk et les maintiendra en vie ;
- b) perçoit les liens qui existent entre les problèmes de développement du pays et l'enseignement, et réalise que les générations qu'il est appelé à former joueront un rôle dans le développement du pays ;
- c) a connaissance de la structure conceptuelle, de la méthodologie et de la terminologie des sciences de l'éducation ;
- d) trouve des solutions aux problèmes qui se présentent dans l'enseignement en se livrant à des travaux de recherche et à des études et assure par là même le progrès en matière d'éducation ;
- e) connaît le rôle que les diverses matières étudiées remplissent dans le programme scolaire dans son ensemble ;
- f) est conscient des facteurs physiologiques, sociologiques et psychologiques qui agissent sur le développement des élèves et en même temps conçoit les besoins liés à une certaine période de croissance ainsi que le rôle et les responsabilités de l'enseignement dans la réponse à ces besoins ;
- g) a connaissance du processus éducatif ; sait que son principal devoir est d'aider à former l'enfant et non de le juger ;
- h) développe les aptitudes de chaque enfant en tenant compte de ses différences ;
- i) apprend à se servir utilement des connaissances qu'il possède en matière d'enseignement pour éveiller l'esprit des élèves ;
- j) est capable de communiquer par tous les moyens dont il dispose ;

- k) sait appliquer les progrès scientifiques et technologiques à bon escient dans son métier et dans le domaine où il enseigne ;
- l) est conscient de la position sociale, des règles éthiques, des problèmes considérables de la profession enseignante ainsi que des possibilités et des ouvertures qu'elle offre.

2. Normes générales de la profession enseignante

- a) l'enseignement est une profession ;
- b) le métier d'enseignant exige une aptitude professionnelle spécifique ;
- c) ceux qui ont suivi des programmes de formation pédagogique sont appelés à remplir des tâches éducatives et, au besoin, des fonctions administratives ;
- d) les enseignants sont tenus d'accomplir leurs devoirs en se conformant aux objectifs et aux principes fondamentaux de l'Education nationale turque.»

De cette litanie de connaissances, aptitudes, compétences et qualités requises chez les enseignants, il convient de retenir quatre éléments. Le premier est qu'on demande à l'enseignant d'être beaucoup plus qu'un spécialiste dans une discipline et un pédagogue compétent. Il ou elle doit également ne rien ignorer des forces qui modèlent le développement de son pays et des moyens grâce auxquels l'enseignement peut aider à s'y adapter. En second lieu, on demande à l'enseignant d'être capable d'identifier les besoins propres à chaque élève et d'y répondre. Troisièmement, on considère l'enseignement comme une profession se devant d'entretenir une position de prestige et des règles éthiques. Quatrièmement, on attribue aux enseignants des tâches spécifiques et des fonctions administratives, ce qui témoigne d'une bien curieuse présomption à un moment où les autorités de l'enseignement de certains pays réfléchissent sérieusement à une définition précise de la mission des enseignants.

Les examinateurs approuvent sans réserves les attentes de la Turquie quant aux qualités de ses enseignants dans la mesure où elles rejoignent les idées les plus avancées qu'on rencontre dans d'autres pays de l'OCDE. Ils ne voient pas d'autre point susceptible de venir s'ajouter à cette liste. Ils sont plus réservés quant à la difficulté considérable que représente la transposition de toutes ces attentes au niveau des programmes de formation initiale. N'aboutira-t-on pas à surcharger les études en deux ans et en quatre ans et à faire figurer dans la formation initiale des conditions qui ne pourront être remplies par les étudiants qu'au bout de plusieurs années d'expérience pratique dans les écoles ? Une chose est certaine, la nécessité d'assurer un enchaînement entre la formation initiale et la formation continue prend un caractère primordial.

Une évolution des mentalités et des pratiques chez les éducateurs responsables de la formation et chez les enseignants en poste n'en apparaît pas moins nécessaire. Ils font preuve trop souvent d'un esprit rigide et traditionaliste. Ils attachent plus de prix à la connaissance approfondie d'un sujet qu'aux aptitudes pédagogiques. Au cours d'un séjour aussi bref, nous avons fatalement passé trop peu de temps à observer les enseignants en classe. Néanmoins, ce que nous avons pu voir nous a confirmé les témoignages anecdotiques selon lesquels les enseignants recourent à des méthodes d'un style didactique. Ils se considèrent par dessus tout comme les dispensateurs de la connaissance des faits.

La formation continue

Le ministère de l'Education considère la formation continue des enseignants comme une priorité absolue. En témoignent le grand nombre de cours organisés chaque année, le rythme

impressionnant de leur augmentation annuelle et le taux de participation relativement élevé des enseignants du primaire comme du secondaire. En réalité, si l'on inclut l'énorme programme de perfectionnement proposé par l'Université Ouverte, qui fera plus loin l'objet d'une description et d'un examen, la Turquie arrive en tête de tous les pays de l'OCDE par l'ampleur de son programme de formation continue.

En principe, les nouveaux enseignants sont systématiquement installés dans leurs premiers postes. Pendant la première année, ils sont rattachés à un enseignant expérimenté qu'ils observent et assistent sans donner de leçons. A la fin de l'année, le directeur de l'école rédige un rapport d'évaluation à partir duquel le débutant est admis ou rejeté. La presque totalité des nouveaux venus franchissent apparemment avec succès le barrage de la première année. Nous présumons aussi qu'un certain nombre d'entre eux commencent à enseigner normalement sans aucun stage d'initiation de durée déterminée.

Le programme de formation continue est financé (le budget représente un milliard de livres turques pour l'année scolaire 1986/87) et centralisé par le ministère de l'Éducation, mais l'organisation régionale est prise en charge par les autorités de l'éducation de chaque province. Chaque année, une commission nationale pour la formation des enseignants détermine les priorités et le programme de l'année. Les idées émanent de plusieurs sources : les inspecteurs nationaux et régionaux ; les directions du ministère de l'Éducation ; les responsables administratifs des provinces ; les proviseurs et conseillers pédagogiques ; les professeurs d'université. Chaque fois qu'un changement important intervient dans le programme scolaire ou qu'on introduit une nouvelle méthode ou un nouveau type d'équipement – des ordinateurs dans les écoles secondaires, par exemple – on organise immédiatement des stages appropriés.

L'objectif est d'offrir des stages dans tout le pays et de toucher tôt ou tard l'ensemble des enseignants, même si, en pratique, comme partout ailleurs, les enseignants qui ont le plus besoin d'être aidés sont précisément les moins susceptibles de vouloir s'y inscrire. Quelques stages sont toutefois obligatoires pour tel ou tel groupe d'enseignants et il arrive assez souvent que des inspecteurs exigent qu'un enseignant visiblement dépourvu des connaissances et aptitudes requises suive un stage imposé. En moyenne, 80 pour cent des participants prennent eux-mêmes l'initiative de suivre un stage. La demande de places excède largement la capacité d'accueil. En 1985/86, la capacité d'accueil s'élevait à 50 000 places, et pour 1986/87 on a organisé des stages d'une capacité de 87 000 places. Le fait de suivre un stage ne procure aucune récompense matérielle à moins que le participant n'obtienne un certificat.

La durée des stages varie de deux jours à six mois en fonction des exigences du sujet. Les programmes sont en général mis au point par des universitaires en concertation avec des inspecteurs. Parmi les priorités actuelles figurent l'enseignement des mathématiques, des langues étrangères et des matières techniques et professionnelles. Les cours sont assurés par des universitaires et des spécialistes de l'industrie et du commerce. Ils couvrent un large éventail de domaines : enseignement primaire, secondaire, enseignement technique et professionnel et formation des adultes, enseignement pour les handicapés, et s'adressent à des spécialistes très divers : proviseurs, responsables de la gestion scolaire, inspecteurs et responsables de l'équipement scolaire.

Afin de doter la formation continue d'un centre d'excellence, le ministère de l'Éducation a l'intention de créer un institut national en 1987. Il s'agit là, manifestement, d'un point de départ intéressant. Il faut espérer que cet institut se chargera, comme cela entre dans ses attributions, de tester les exemples d'innovations pédagogiques et d'enseignement bien conduit, et de veiller à ce qu'ils soient connus de tous. Il faudrait également envisager la création de centres de documentation pédagogique pour les enseignants, au moins dans toutes les principales régions si ce n'est dans chaque province.

La Turquie possède déjà dans chaque province un réseau de centres résidentiels conçus pour mettre un logement à la disposition des enseignants et du personnel administratif en visite, et des salles de réunions pour les enseignants de la région, qui acquittent une modeste souscription pour y avoir accès. Ne pourrait-on envisager d'ajouter à leurs fonctions actuelles celle de servir de centres de documentation, même à petite échelle ? Ne serait-il pas souhaitable de préparer et d'organiser des stages au niveau provincial en complément de ceux dont l'initiative et le financement viennent des services nationaux ?

On se rend compte immédiatement que la formation continue jouit d'une bonne organisation, d'un financement assez généreux et d'une répartition équitable sur l'ensemble du pays. Ce qu'on ne connaît pas, c'est son incidence sur les résultats scolaires et la pratique dans les classes. Sans doute les inspecteurs sont-ils capables de porter un jugement subjectif sur son efficacité, mais cela ne suffit pas. Nous estimons que la mise en place de procédures de contrôle systématique est indispensable, éventuellement sous l'autorité et la direction du nouvel institut national. Dans les paragraphes suivants, nous étudions les besoins spécifiques en matière de formation.

L'Université Ouverte et l'enseignement à distance

Afin de répondre au besoin d'élever le niveau des connaissances et compétences des instituteurs du primaire, le ministère de l'Éducation a choisi une solution extrêmement audacieuse et radicale, à savoir, le recours à la méthode de «l'université ouverte», pour permettre à tous ceux qui le souhaitent d'acquérir un diplôme universitaire. L'appât est alléchant car l'obtention d'un diplôme entraîne automatiquement une hausse de salaire et accroît les perspectives d'avancement. La hausse du salaire revêt une importance particulière pour ceux qui approchent de l'âge de la retraite dans la mesure où elle détermine également une amélioration de la pension. En conséquence, comme on pouvait s'y attendre, le nombre d'inscriptions a atteint des proportions gigantesques – 133 000 en 1986/87, presque les deux tiers du corps enseignant du primaire.

Les études suivies consistent en une formule simplifiée du programme normal en deux ans. En première année sont dispensés des cours d'initiation portant sur des thèmes ou des disciplines. Les méthodes d'enseignement et la psychologie sont introduites en seconde année. Des cours écrits ont été rédigés spécialement sous la direction de la faculté de sciences de l'éducation de l'Université Ouverte. Quatre cours sont diffusés à la télévision et trois à la radio aux heures de grande écoute. En milieu et en fin d'année, les étudiants doivent passer un examen basé sur le principe du questionnaire à choix multiple et faisant appel à un système entièrement informatisé. La moyenne requise est fixée à 50 pour cent du total des points. Les étudiants sont bien entendu libres de se réunir en petits groupes pour délibérer mais on reconnaît en toute franchise que la grande majorité d'entre eux devra s'en remettre à l'étude individuelle des textes imposés, complétée par l'écoute des émissions diffusées à la télévision et à la radio.

D'un point de vue administratif, cette opération est organisée de façon rationnelle et sa gestion est économique. Le ministère de l'Éducation dépense 26 000 livres par an (environ 47 dollars au moment du séjour des examinateurs) pour chaque étudiant qui, lui-même, paie un droit supplémentaire de 7 000 livres. Même si l'on s'autorise une marge pour les dépenses cachées, ce montant est extrêmement faible et représente une infime partie des dépenses à la charge des étudiants qui suivent le programme universitaire normal à temps complet.

Tout le problème est de savoir si une formation conduite si rapidement et à si peu de frais et qui ne comporte pratiquement aucun contact entre professeurs et étudiants, ou en tout cas

entre étudiants, est réellement de qualité. Au bout de la formation, qu'est-ce que les étudiants ont vraiment appris ? Sont-ils vraiment de meilleurs enseignants ? Il faudrait procéder à une évaluation systématique des effets de ce programme.

En principe, nous pensons que le programme accéléré de l'Université Ouverte était une solution bouche-trou raisonnable pour pallier un énorme problème et assurément meilleure que de ne rien faire du tout. Mais, à l'avenir, il serait souhaitable de consolider ces études en y ajoutant un contact régulier entre enseignants et enseignés, en organisant des cours par correspondance et des classes dirigées pour des groupes d'étudiants dans les diverses localités.

Sélection et formation continue des proviseurs

En Turquie, les proviseurs jouissent d'un prestige et d'une autorité considérables bien qu'ils ne soient pas beaucoup mieux payés que les enseignants et qu'ils ne soient pas non plus responsables du programme, comme c'est le cas dans certains pays. Leur prestige vient de la position qu'ils occupent dans une hiérarchie strictement délimitée et du caractère solennel inhérent à la charge qui rejaillit sur eux. Leur fonction consiste à régler l'emploi du temps de chaque enseignant et à assurer la gestion de leur établissement. Ils exerceraient obligatoirement des responsabilités plus vastes si, comme nous en avons émis l'idée plus haut, on devait assister à une décentralisation des pouvoirs au bénéfice des provinces et des écoles.

Or, ils ne reçoivent aucune formation spéciale avant de devenir proviseurs, ni par la suite. A vrai dire, tous ceux que nous avons interrogés se sont montrés surpris qu'on leur demande s'ils avaient suivi une formation particulière ou une préparation d'admission spéciale pour entrer en fonctions. Ils présumaient tout simplement que leur expérience en tant que professeurs titulaires, l'exercice éventuel d'une ou deux fonctions administratives et leur propre observation du comportement des proviseurs sous l'autorité desquels ils avaient eux-mêmes enseigné constituaient une préparation suffisante.

Bien que les examinateurs aient parfaitement conscience que dans certains autres pays de l'OCDE il est encore implicitement entendu que les proviseurs ont des dispositions innées et non acquises, voire qu'on peut très bien s'en passer, ils estiment qu'il est souhaitable d'organiser des stages spéciaux pour les futurs proviseurs et de s'assurer qu'une fois nommés, ces derniers suivent régulièrement des stages portant sur la direction et la gestion scolaires, notamment pendant leurs premières années dans cette fonction.

Les professeurs de langues

Comme nous l'avons dit au chapitre III, l'enseignement des langues tient une place importante dans les écoles turques. Cependant, de l'aveu de tous, il n'est pas très bien fait. Au cours de notre visite, nous avons rencontré un bon nombre de professeurs de langues, particulièrement d'anglais, et nous nous sommes tout de suite aperçus, comme la plupart se sont empressés de le confirmer, qu'ils maîtrisaient très mal l'expression orale de la langue ; plusieurs professeurs d'anglais nous ont confié qu'ils éprouvaient une grande gêne à devoir converser avec un interlocuteur s'exprimant en anglais. Les occasions se sont rarement présentées de tester leur connaissance de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire, mais nous avons eu l'impression que leur maniement de la langue écrite était lui aussi imparfait. Le résultat est qu'on apprend à de nombreux jeunes à s'exprimer dans une langue truffée de fautes.

Ces imperfections ne sont pas dues au manque d'enthousiasme ou d'application mais au fait que les professeurs n'ont pas une expérience des pays dans la langue desquels ils sont tenus de se spécialiser. Envoyer à l'étranger une masse critique d'enseignants afin qu'ils s'imprègnent d'une langue étrangère serait indéniablement trop coûteux pour les autorités de l'enseignement. Dans les écoles Anadolu, cet état de choses est modéré en faisant appel à des ressortissants étrangers ; dans une école d'Istanbul où nous nous sommes rendus, par exemple, un certain nombre de ressortissants étrangers enseignaient les matières scientifiques ; ils étaient rémunérés par le gouvernement allemand. Peut-être faudrait-il inviter plus souvent des ressortissants étrangers pour enseigner dans les écoles.

Il n'existe pas de solution facile ou gratuite pour résoudre ce problème. Nous proposons simplement que soient organisés, dans le cadre de la formation continue, beaucoup plus de stages intensifs de langues avec la participation de nombreux ressortissants étrangers et que des efforts encore plus importants soient réalisés pour recruter des professeurs de langues étrangères qui enseigneraient ailleurs que dans les écoles Anadolu, en leur offrant des contrats à court terme. Nous proposons aussi que des manuels bien préparés soient distribués à tous les enseignants.

L'enseignement pour les handicapés

Il n'existe aucune formation spécifique pour les enseignants qui s'occupent des handicapés physiques et mentaux. On nous a par ailleurs indiqué que la plupart des enseignants s'opposaient à l'intégration des handicapés dans les établissements normaux. Deux universités offrent des programmes sanctionnés par un diplôme. La formation continue propose également chaque année quelques stages de courte durée. Ce qui est indispensable, c'est la ferme volonté de sensibiliser tous les étudiants des cycles de formation et les enseignants qui suivent des stages de formation continue aux besoins des handicapés. L'Université Ouverte pourrait de même proposer des stages spéciaux sur les besoins des handicapés en matière d'enseignement.

Les enseignants pour adultes et les organisateurs de l'éducation des adultes

Au chapitre III nous avons exposé nos idées sur la formation requise des enseignants responsables de l'enseignement et de la *formation* au niveau du deuxième cycle d'études secondaires. Nous nous préoccupons ici des besoins en formation de ceux qui sont chargés de dispenser un enseignement général professionnel aux adultes.

En 1985, l'éducation des adultes employait 28 000 personnes dans une large gamme de fonctions et d'activités. Il s'agit là d'un chiffre considérable même si un pourcentage appréciable de ces travailleurs est affecté aux programmes d'alphabetisation.

Selon les informations données aux examinateurs, la Direction générale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes a, en 1984, offert des stages de formation continue à 284 spécialistes de l'orientation, 1 700 fonctionnaires, 2 200 chargés de cours et plus de 20 000 professeurs spécialisés. Des stages ont également été organisés à l'intention des responsables de la direction et de l'organisation. Parmi les sujets abordés figuraient la gestion de l'enseignement, l'aménagement des programmes, la formation pédagogique, l'organisation et la gestion de l'éducation des adultes, l'orientation et l'enseignement technique et professionnel pour adultes.

Ce qui fait apparemment défaut, c'est l'offre de stages spéciaux menant à des

qualifications reconnues dans l'éducation des adultes. Les examinateurs préconisent que, dans la mesure du possible, on introduise les types de cours suivants : *i*) des cours facultatifs sur l'éducation des adultes dans le cadre des programmes normaux de formation des enseignants en deux ou quatre ans ; *ii*) un cours sur l'éducation des adultes inscrit au programme de l'Université Ouverte ; *iii*) des cours de premier cycle d'études supérieures et de niveau post-gradué, sur l'éducation des adultes, inscrits au programme de deux universités au moins.

L'affectation des enseignants dans les zones reculées

En matière d'affectation des enseignants, les autorités ont délibérément adopté une politique qui privilégie les zones rurales isolées ou démunies. C'est pourquoi 60 pour cent des enseignants diplômés de fraîche date, contre 30 pour cent seulement autrefois, sont contraints de passer les trois premières années au moins de leur carrière dans l'une des provinces de l'Est. Le ministère de l'Éducation a également lancé un programme de construction de logements pour les enseignants et la région de l'Est a été la première à en bénéficier. Une forte proportion d'enseignants des zones rurales sont des hommes, chargés de famille pour la plupart ; il arrive assez souvent qu'un mari et sa femme enseignent dans la même école rurale.

La priorité accordée aux zones rurales, en particulier dans les provinces de l'Est, est liée à un objectif ancien des politiques suivies en matière d'affectation des enseignants, qui consiste à utiliser les enseignants pour contribuer à implanter une culture nationale dans un pays caractérisé par le pluralisme culturel et ethnique qui se manifeste par l'usage de nombreux dialectes. L'instituteur de campagne occupe toujours une place importante dans la communauté locale et joue en règle générale un rôle de premier plan non seulement en façonnant les mentalités des élèves et leur sens des valeurs, mais encore en participant au maintien et à l'amélioration de la qualité de la vie rurale. Les examinateurs ont visité trop peu d'écoles rurales pour se risquer à des généralisations, mais ils ont été impressionnés par le dévouement des instituteurs de campagne qu'ils ont rencontrés ainsi que par le témoignage des responsables de la gestion locale, selon lequel les écoles sont dotées d'enseignants à la fois compétents pour la plupart et satisfaits de vivre et de travailler là où ils ont été affectés. Il faut remarquer que les conditions de vie dans les zones rurales, au point de vue matériel en tout cas, s'améliorent rapidement au fur et à mesure qu'on développe le réseau routier, qu'on installe l'électricité et l'eau courante, et que les stations de télévision viennent s'ajouter à celles de la radio. Les instituteurs de campagne se sentent donc relativement moins isolés que par le passé de la vie collective et du grand courant national de l'information et de la culture. En outre, le ministère de l'Éducation s'efforce, grâce à ses programmes de formation continue, de leur fournir des occasions de suivre des stages dans des centres résidentiels, ce qui leur permet de se dépayser et d'échanger des idées avec leurs collègues venus d'autres régions. Les examinateurs estiment en outre qu'il est nécessaire de mettre sur pied des organismes de soutien mieux adaptés pour les instituteurs ruraux, en créant, par exemple, des petits centres de documentation pédagogique qui pourraient desservir des groupes d'une dizaine de villages.

Position sociale et salaires

Quant à la position sociale des enseignants, nous avons entendu des opinions contradictoires. Certains de nos interlocuteurs jugeaient leur position sociale très modeste quand d'autres affirmaient le contraire. En général, tous s'accordaient pour dire que les

instituteurs des écoles rurales étaient bien considérés par les communautés villageoises. Notre impression personnelle est que par rapport à bien d'autres pays, les enseignants jouissent d'un niveau satisfaisant d'estime générale. Une chose est certaine, ils forcent le respect et l'attention de leurs élèves.

Des divergences de vues ont également été exprimées quant aux salaires des enseignants, même si une majorité de l'opinion estime qu'ils sont raisonnables. Le tableau 7 donne à penser qu'ils soutenaient favorablement la comparaison avec les salaires d'autres professions, voire avec ceux qui prévalent dans la fonction publique. C'est à dessein que nous parlons au passé car, peu après notre visite, les enseignants se sont vu accorder une augmentation de salaire de rien moins que 25 pour cent. Cette hausse constitue en elle-même un témoignage suffisant de l'estime que l'Etat porte à cette profession et de la détermination qui pousse le ministère de l'Education à attirer les meilleurs élèves à l'issue du secondaire vers les formations qui préparent à l'enseignement. Il faut souligner cependant que le taux d'inflation est élevé en Turquie et que les nouveaux barèmes de salaires sont toujours inférieurs à ceux de nombreuses écoles privées, sans parler des sociétés commerciales telles que les compagnies de location d'automobiles.

Tableau 7. Salaires de certaines catégories professionnelles, 1986

Par mois

	Minimum environ LT	Maximum environ LT
<i>Secteur universitaire</i>		
Professeur titulaire	420 000	450 000
Professeur associé	350 000	400 000
Professeur assistant	300 000	325 000
<i>Secteur non universitaire</i>		
Juge à la Cour suprême	450 000	550 000
Médecin dans un hôpital public	210 000	
	(plus fonds renouvelables)	300 000
Sous-secrétaire	350 000	450 000
Directeur général	325 000	375 000
Professeur de lycée	200 000	230 000
Instituteur	150 000	180 000
Cadre de banque publique	300 000	350 000
Cadre de banque privée	400 000	Négociable
Fonctionnaire (grade I)	125 000	150 000
Fonctionnaire (grade X)	65 000	100 000
Bibliothécaire	150 000	200 000

Source: Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK), Ankara.

Les salaires varient considérablement en fonction des carrières, de l'ancienneté, des qualifications, des avantages sociaux, du secteur, public ou privé, et de beaucoup d'autres critères. Cependant, aux fins de comparaison, les chiffres du tableau 7 indiquent les principaux barèmes de salaires avant imposition et autres déductions.

L'avancement et les conditions de travail

Les incitations à l'avancement sont intéressantes, mais indubitablement moins séduisantes pour les femmes que pour les hommes. Il existe au sein des écoles une pyramide de promotions et des ouvertures s'offrent vers des postes de spécialistes, les corps d'inspecteurs régionaux et nationaux et vers les services administratifs à l'échelon national et provincial. Les responsables administratifs sont pour ainsi dire tous d'anciens enseignants.

Les conditions de travail sont très dures mais généreuses à la fois. La plupart des enseignants ont une lourde charge de travail qui s'accompagne de nombreuses heures de cours et nous avons vu que beaucoup d'instituteurs ruraux s'occupent de classes à niveau multiple. En revanche, ils ont de très longues vacances d'été – du 1^{er} juin au 22 septembre – et ont droit à une pension équivalant à 70 pour cent de leur salaire au bout de vingt ans d'activité. Nombre d'entre eux bénéficient en outre de logements gratuits ou à loyer modéré.

La retraite anticipée

Les enseignants prennent leur retraite très tôt, ce qui est insolite à plusieurs égards. Pour l'Etat, cela représente un fardeau financier insupportable, notamment si l'on songe à l'énorme accroissement des effectifs d'enseignants au cours des dernières décennies. Cela implique par ailleurs que la profession est chaque année privée d'un nombre important de ses membres, encore capables de fournir dix années ou plus de bons et loyaux services. D'un point de vue différent, la retraite anticipée permet de se défaire des enseignants incompetents et d'infuser régulièrement du sang nouveau. On échappe ainsi au problème que rencontrent beaucoup de pays où les enseignants restent en poste pendant une quarantaine d'années. Sans aller jusqu'à porter l'âge de la retraite à soixante ou soixante-cinq ans, ce qui est le cas dans de nombreux pays de l'OCDE, les autorités turques auraient tout intérêt à étudier la possibilité, par augmentations progressives, de fixer l'âge de la retraite à, disons, cinquante-cinq ans. De cette façon, elles obtiendraient plus d'années de service des enseignants et réduiraient petit à petit le coût des pensions de retraite.

De l'avis de la plupart des enseignants, mais non de tous, prendre sa retraite aussi tôt ne peut être que dommageable sur le plan psychologique, sauf pour ceux qui peuvent se tourner vers un tout autre métier ou pour ceux qui ont la possibilité de passer dans l'enseignement privé. Mais est-ce bien le vœu de l'Etat de fortifier le secteur privé aux dépens du secteur public en lui fournissant un flux régulier d'enseignants bien qualifiés et expérimentés ?

Les enseignants des écoles privées

Nous avons déjà évoqué au chapitre III l'importance croissante des écoles privées. Indépendamment du fait qu'elles engagent des enseignants retraités du secteur public, bon nombre d'écoles privées ont les moyens d'attirer de jeunes enseignants de valeur en leur offrant des salaires nettement supérieurs à ceux du secteur public. Nous avons visité un lycée privé où les enseignants recevaient un salaire représentant trois fois le salaire en vigueur dans le secteur public. A l'heure actuelle, le nombre d'élèves scolarisés dans le secteur privé en Turquie ne paraît pas excessif. Toutefois, si l'évolution des effectifs se poursuit au même rythme qu'aujourd'hui, le nombre d'enseignants recrutés dans les écoles privées pourrait augmenter au point d'entraîner une grave pénurie d'enseignants dans le secteur public. C'est la raison pour laquelle on ne peut permettre que la position sociale et la situation matérielle des enseignants du secteur public restent trop loin derrière celles du privé.

L'évaluation des enseignants et le rôle des inspecteurs

Nous avons évoqué ailleurs combien il était nécessaire de contrôler l'efficacité du système éducatif. Nous nous attachons ici uniquement au rôle que jouent les inspecteurs dans l'évaluation et la formation des enseignants.

Le travail accompli par les enseignants en classe fait l'objet d'un contrôle beaucoup plus régulier et systématique en Turquie que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Les inspecteurs nationaux visitent les établissements secondaires de deuxième cycle à intervalles réguliers. Les inspecteurs régionaux visitent chacune des écoles primaires et secondaires de premier cycle au moins une fois par an. Dans une province, par exemple, nous avons appris que les instituteurs des écoles primaires avaient tous reçu la visite d'un inspecteur au cours de l'année précédente.

Le rôle des inspecteurs ne se limite pas à porter sur le travail des enseignants des jugements susceptibles d'influencer leurs perspectives de carrière, mais il consiste également à prescrire à tel ou tel enseignant montrant certaines lacunes l'obligation de suivre un cours de formation continue adapté à son cas. En outre, il appartient aux inspecteurs d'identifier les besoins généraux en matière de formation et d'en informer le bureau central de planification. Ils participent également à l'élaboration de nombreux stages de formation continue et en assurent souvent les cours.

Notre seule réserve à propos de ce mode d'évaluation, en apparence régulier et systématique, est qu'il a tendance à être plus analytique que formateur, plutôt critique que stimulant l'innovation. A notre avis, les corps d'inspecteurs pourraient servir un objectif plus ambitieux : discerner les bonnes méthodes là où ils les voient appliquer et veiller à ce que les innovations couronnées de succès soient largement diffusées et reprises partout dans le pays.

V

ÉLABORATION DE LA POLITIQUE, CONTROLE, GESTION ET RESSOURCES

L'ÉLABORATION DE LA POLITIQUE

Comme l'indiquait le chapitre I, certains des objectifs du système éducatif en Turquie aujourd'hui sont toujours semblables à ceux qu'avait fixés Atatürk. Bien sûr, les priorités ont changé, par exemple l'importance accordée depuis peu à la formation technique et professionnelle.

Les politiques élaborées pour atteindre les objectifs ont toutefois été soumises à un profond remaniement. Le Bureau du Plan joue un rôle très important dans la mesure où les initiatives nouvelles en matière d'enseignement doivent être reconnues conformes à l'ensemble des priorités économiques et sociales telles que les définit chaque plan quinquennal. C'est au ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, membre ès qualités du Cabinet et président d'un conseil interministériel chargé des questions d'éducation et de formation qu'il appartient de veiller à ce que les intentions formulées dans leurs grandes lignes par le gouvernement en matière d'éducation soient traduites dans la pratique.

Dans le domaine de sa compétence, le ministre de l'Éducation jouit d'énormes pouvoirs. Il peut interpréter les directives du gouvernement comme il le juge utile, et, grâce à son autorité absolue sur la nomination des hauts fonctionnaires du ministère, il fait en sorte que ses instructions soient suivies. C'est également lui qui décide dans quelle mesure son ministère doit consulter d'autres ministères et organismes extérieurs et collaborer avec eux. Par ailleurs, il lui incombe de proposer des amendements aux lois en vigueur ou de faire promulguer de nouvelles lois chaque fois que de grandes réformes sont envisagées. Dans ce cas, le parlement représente l'autorité suprême.

Nous devons aussi attirer l'attention sur le fait que le Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK) ne dépend pas de l'autorité du ministre, dont les conséquences pour les politiques vis-à-vis des enseignants et de leur formation ont été discutées au chapitre précédent. Il y a d'autres conséquences qui portent, par exemple, sur le deuxième cycle secondaire et les examens nationaux d'entrée à l'université. Il était peut-être nécessaire de donner beaucoup de pouvoir au YÖK au moment d'entreprendre une réforme importante et rapide de l'enseignement supérieur. Mais à long terme, il peut être souhaitable de revenir sur la question du rapport entre le secteur universitaire et le ministre de l'Éducation.

L'élaboration de la politique a donné aux examinateurs l'impression d'être un processus sans complication. Les ministres de l'Education ne sont pas tenus d'engager d'interminables négociations avec les représentants des enseignants ou d'obtenir le soutien de l'opinion publique, bien que, semble-t-il, la presse consacre de plus en plus de colonnes aux informations touchant l'éducation, et les parents commencent à faire connaître leurs idées sur la gestion des écoles de leurs enfants. Comme dans de nombreux pays, notamment ceux qui sont dotés de systèmes très centralisés, la difficulté consiste à convertir les orientations politiques en actions et à les faire passer dans la pratique. On nous a rapporté que le ministère progresse très lentement dans la réalisation des objectifs fixés par les plans quinquennaux de développement. Quatre contraintes sont évidentes : a) le caractère propre à la structure et l'organisation du ministère de l'Education ainsi qu'à la composition de son personnel ; b) l'utilisation qui est faite du potentiel de planification ; c) l'inertie caractéristique d'un système placé sous la stricte autorité du pouvoir central ; d) la fragilité des liens avec le monde extérieur. Nous examinerons ci-dessous tour à tour les trois premières contraintes. Quant à la quatrième, elle fera l'objet du dernier chapitre.

Le ministère de l'Education et l'efficacité de l'administration

Qu'un ministère prévu pour assurer l'organisation de l'éducation dans un grand pays soit lui-même très vaste n'a rien d'étonnant. Son ampleur ne constitue bien entendu pas fatalement un risque, même si l'on sait que, dans les pays de l'OCDE, certains ministères de l'Education semblent fonctionner efficacement avec un personnel restreint. Le risque existe cependant, dès lors qu'un ministère essaye de tout faire, que ses structures soient lourdes et que le personnel qu'il emploie n'ait pas la formation voulue pour assumer des responsabilités d'administrateurs et de gestionnaires.

Même si le ministère prétend ne pas vouloir tout faire, les examinateurs pensent qu'il essaye néanmoins de *presque* tout faire. Il détient une autorité absolue sur l'élaboration du programme, la sélection et l'affectation des enseignants, la majeure partie de la construction scolaire, le choix des manuels et la fourniture d'équipement. Cette toute-puissance serait acceptable dans un très petit pays mais elle ne l'est guère dans un pays aussi grand où les communications sont encore difficiles dans certaines régions et entre les régions.

En outre, la structure du ministère de l'Education est complexe et lourde. Est-il indispensable qu'il compte autant de directions générales ? N'assiste-t-on pas à une certaine duplication des tâches ? Est-il possible de garantir l'efficacité de la coordination entre les projets et les activités auxquels sont associés de si nombreux administrateurs ?

Pour ce qui est de la composition du personnel, l'usage est, comme dans plusieurs autres pays, d'employer presque exclusivement des enseignants, soit pour une durée déterminée, soit à titre permanent, les enseignants étant eux-mêmes des fonctionnaires de l'Etat. On pourrait contester le fait de nommer exclusivement ou en grande majorité des « administrateurs » dans un ministère de l'Education. Mais, si l'on fait appel uniquement à des enseignants, on risque fort de tomber dans l'excès inverse, qui est tout aussi contestable. Peut-être faudrait-il en Turquie que le ministère recrute davantage d'« administrateurs » et tout au moins quelques experts et spécialistes de la planification. Quant à ceux qui sont recrutés dans le corps enseignant, ils devraient être tenus de suivre un stage intensif de formation initiale à l'administration et, par la suite, des stages de formation continue à mesure qu'ils abordent de nouvelles fonctions ou qu'on adopte des méthodes nouvelles.

Il serait bon également de remettre en question l'usage qui consiste à remplacer quasiment tous les hauts fonctionnaires ou bon nombre d'entre eux à chaque changement de

ministre. Car si un ministre doit se réserver le droit de choisir quelques collaborateurs en qui il a une confiance totale et si un changement de personnes de temps à autre ou une redistribution des fonctions contribuent à prévenir la sclérose, un remaniement trop radical du personnel au sommet de la hiérarchie rompt la continuité et entraîne le remplacement de fonctionnaires qui connaissent bien leur travail par d'autres qui doivent obligatoirement faire leur apprentissage, en plus ou moins de temps.

La planification

En théorie, le ministère dispose d'un mécanisme de planification très puissant. Le ministre peut solliciter l'avis de la Commission de l'enseignement, un organisme permanent, dont les membres sont désignés par le ministre, qui se réunit chaque semaine. Parmi ses membres se trouvent tous les directeurs généraux du ministère. La Commission a de larges pouvoirs sous réserve de l'approbation du ministre. Bien que nombre de ses membres soient des experts en la matière, et qu'ils puissent avoir recours en outre à l'avis d'experts extérieurs, nous nous demandons si elle est suffisamment audacieuse et novatrice. Etant donné sa composition, n'est-elle pas encline à préserver le statu quo ? Le ministre ne souhaite-t-il pas recevoir de l'extérieur des avis qui pourraient aller à l'encontre des pratiques en vigueur ?

Il existe également un service du plan au sein du ministère. Nous nous demandons toutefois si la réalité concorde bien avec ses apparences de mécanisme d'élaboration des politiques. Dans quelle mesure la planification est-elle vraiment prospective et dynamique ? Dans quelle mesure ce service influence-t-il véritablement le travail quotidien du ministère ? Dans quelle mesure fournit-il effectivement les informations sur lesquelles le ministre fonde ses décisions ? Les liaisons entre les départements sont-elles efficaces ? Dans quelle mesure existe-t-il un processus de planification des programmes ? Etant donné que les examinateurs ne peuvent que supposer les réponses à ces questions, ils se contenteront d'émettre l'idée que le ministre aurait tout intérêt à entreprendre une réforme complète de tout le processus de planification.

La nécessité de décentraliser

Nous abordons maintenant le délicat problème de la centralisation. Quiconque en Turquie s'est penché un tant soit peu sérieusement sur les problèmes d'éducation reconnaît volontiers que le système est extrêmement centralisé. Plusieurs de nos interlocuteurs ont évoqué l'analogie avec le système français. Nous voudrions ajouter par ailleurs que, sous le gouvernement d'Atatürk et pendant un certain temps ensuite, il était indispensable que le système soit soumis à la stricte autorité du pouvoir central de façon à mettre sur pied un service viable dans tout le pays. Nous avons également quelques raisons de penser qu'en dépit des rigidités apparentes, un certain nombre d'initiatives sont prises à l'échelon local, ou en tout cas provincial. A cet égard, nous avons été frappés par l'autorité charismatique dont faisaient preuve certains directeurs de province que nous avons rencontrés, tout comme par l'entrain et l'ingéniosité manifeste de certains proviseurs à contourner les règlements. Le système est loin de museler l'esprit d'entreprise individuel.

Il n'en reste pas moins que l'autorité du pouvoir central est trop pesante et que les proviseurs et enseignants sont trop assujettis à des règles et des directives de caractère restrictif. Au moment où plusieurs pays de l'OCDE dotés jusqu'ici de systèmes fortement centralisés sont en train de déléguer certains pouvoirs et responsabilités aux administrations des provinces ou des régions et de laisser plus de latitude à ce qu'il est convenu d'appeler des « initiatives au gré des établissements », la Turquie aurait, elle aussi, tout intérêt à vivifier son

système en mettant en route un processus de décentralisation. On pourrait envisager à Ankara un plus petit ministère, réduit à l'essentiel, qui, déchargé de certaines de ses fonctions actuelles, se concentrerait sur des questions d'intérêt général cependant que les services administratifs des provinces et des collectivités locales seraient renforcés et qu'on encouragerait les écoles à assumer la responsabilité de telles ou telles dépenses, du choix des manuels et enfin, ce qui n'est pas le moins important, celle d'expérimenter l'enseignement de matières facultatives adaptées aux besoins régionaux et complétant le programme de base imposé à l'échelon national.

La recherche et le développement

Certaines activités de recherche ont lieu au sein des Directions du ministère. D'autres sont menées sous l'égide du Bureau du Plan, de la Recherche et de la Coordination d'une part, et du Conseil turc pour la recherche scientifique et technique, d'autre part. En outre, les universités jouent un rôle important dans ce domaine et la Turquie a sagement et systématiquement mis à profit les travaux pertinents entrepris par des agences extérieures et des spécialistes. La Turquie a donc suivi fidèlement les conseils qui lui ont été donnés par les équipes d'experts employés par la Banque Mondiale et par les experts de l'OCDE. En effet, il est intéressant de rappeler que dans les années 60, la Turquie était un membre particulièrement actif du Projet régional méditerranéen de l'OCDE. Il s'ensuit qu'une quantité appréciable de données a été accumulée et que le potentiel réel de ce pays en matière de recherche est considérable eu égard à l'insuffisance générale de ses ressources.

Le point faible est, semble-t-il, la capacité de développement. Les possibilités de diagnostic et les données de base nous ont paru insuffisantes. Il ne nous est pas apparu de prime abord que les résultats de la recherche aient une influence immédiate sur le processus de réforme de l'éducation ou qu'ils aboutissent à des innovations pédagogiques dans la pratique quotidienne de l'enseignement. C'est pourquoi il faudrait désormais que toute l'attention soit concentrée sur l'application systématique des résultats de la recherche.

Comme ils l'ont dit plus haut, les examinateurs pensent qu'il faudrait faire jouer aux inspecteurs régionaux et provinciaux un rôle positif d'évaluation. D'une manière générale, ils ont l'impression que l'inspection telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui a plutôt le caractère d'un bilan, c'est-à-dire que son rôle consiste à vérifier le travail accompli. Il faudrait s'en servir systématiquement pour savoir où et comment des progrès peuvent être réalisés et pour diffuser les résultats de la recherche qui présentent un intérêt pratique. Le corps d'inspecteurs n'est pas forcément le seul à être utilisé à cet effet. Le ministère pourrait envisager d'adopter d'autres dispositifs pour contrôler l'efficacité du système et assurer un progrès constant de l'enseignement. Ainsi le système national d'examens pourrait-il être utilisé non seulement pour évaluer les résultats des élèves mais aussi comme un instrument de contrôle de la qualité.

FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

Tendances récentes

Le volume de ressources publiques affecté aux activités éducatives est une source d'inquiétude. Ses effets négatifs sur tous les degrés de l'enseignement ont déjà été exposés dans les chapitres qui précèdent. Le tableau 8 indique les parts de budget assignées au

Tableau 8. Budget de l'enseignement, 1975-1986

	En % du budget global	En % du PNB
1975	12.3	n.d.
1980	11.0	n.d.
1983	11.2	2.5
1984	10.6	1.9
1985	8.6	2.0
1986	8.7	2.1

Source: Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

ministère de l'Education entre 1975 et 1986. Même si ces chiffres suivent un mouvement quelque peu irrégulier, leur analyse révèle que le financement de l'enseignement occupe une place médiocre dans l'ordre des priorités, qu'on le considère en proportion du montant total des dépenses publiques, qui a subi une forte régression jusqu'en 1985/86, ou bien en pourcentage du PNB, l'un des plus faibles parmi les pays de l'OCDE.

Même si l'on tient compte du fait que les autres ministères et le YÖK (voir tableau 9) contribuent au montant total de la dépense publique en faveur de l'éducation et de la formation, la proportion correspondante de la part de PNB affectée n'excéderait pas 3 à 3.5 pour cent. Il est intéressant de noter que déjà en 1986, le budget de l'éducation était descendu au-dessous de la moitié des dépenses totales consacrées à la défense. Le tableau 10 contient des données comparées pour tous les pays de l'OCDE. Le tableau 11 confirme que, par rapport aux pays méditerranéens et aux pays comparables, la Turquie consacre une proportion moindre du revenu national à l'éducation et à la formation que d'autres pays ayant atteint le même stade de développement.

Tableau 9. Budget de l'enseignement supérieur, 1984-1986

(LT 1 000)

	1984	1985	1986
Personnel	61 697 497	75 000 000	110 000 000
Autres dépenses courantes	21 722 213	24 500 000	37 000 000
Investissements	27 036 884	37 712 000	50 486 000
Transferts	7 531 181	14 501 900	25 000 000
Total	117 987 775	151 713 900	222 486 000

Source: Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

La régression des dépenses réelles, qui handicape gravement le secteur de l'éducation, s'est trouvée en partie neutralisée par trois mouvements « compensatoires » : l'accroissement des dépenses pour l'enseignement privé ; la négociation de crédits extérieurs ; et le plus important, les programmes visant à réunir des fonds au plan local. Les derniers chiffres qui ont

Tableau 10. Dépenses publiques d'enseignement, 1984
En % du PIB

Don't : dépenses annexes^a

Australie	Autriche	Belgique	Canada	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Grèce	Islande	Irlande	Italie
5.8	6.3 (1983)	6.0	7.0	6.6 (1980)	5.6 (1983)	5.2 (1981)	4.4 (1983)	2.2 (1979)	—	6.1 (1983)	5.6 (1983)
0.3	0.3 (1983)	0.4	0.6	0.4 (1980)	1.0	0.5 (1981)	0.3 (1983)	0.4 (1979)	—	—	—
Japon	Luxembourg	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Portugal	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	Etats-Unis
5.0 (1982)	7.4 (1983)	6.5	4.5	6.7 (1983)	4.6 (1982)	2.6 (1979)	7.8	5.2	2.5	5.3 (1983)	5.8 (1980)
0.2 (1982)	—	0.4	0.3	—	0.3 (1982)	0.1 (1979)	0.8	0.1	0.1	—	0.7 (1980)

a) Internets, camitines, transports, soins médicaux, assistance sociale et financière aux étudiants.
Source : OCDE, Banque de données sur l'enseignement.

Tableau 11. Indicateurs statistiques de l'enseignement : Turquie, pays méditerranéens et pays comparables

Pays	PNB (US \$) (1983)	PNB Taux de croissance % 1973-1982	Taux de croissance démographique 1973-1982	Alphabétisation des adultes (1976)	Taux de scolarisation ^a (1982)			Dépenses d'enseignement (1982)	
					Primaire	Secondaire	Supérieur	% Dépenses publiques totales à l'enseignement	% PNB consacré à l'enseignement
<i>Méditerranéens</i>									
Algérie	2400	5.6	3.1	35	94	36	5	n.d.	3.8
Egypte	700	9.4	2.6	44	76	54	15	9.2	3.1
Jordanie	1710	11.5	3.4 ^b	70	103	77	32	10.4	4.9
Maroc	750	4.7	2.6	28	57 ^c	28	6	16.2	6.3
Syrie	1680	8.6	3.5	58	101	51	16	7.1	4.4
Tunisie	1290	6.6	2.4	62	106	32	5	14.2	7.0
Turquie	1230	3.6	2.2	73	102	39	6	8.6 ^a	3.1
<i>Pays comparables</i>									
Brésil	1890	5.2	2.3	76	93	32	12	4.6 ^b	3.8
Corée	2010	7.2	1.6	96	107	89	24	19.5	7.7
Malaisie	1870	7.4	2.4	60	92	49	5	15.9	5.2
Thaïlande	810	6.5	2.4	86	96	29	22	20.7	3.4

a) Y compris les redoublants et les étudiants plus âgés que la normale.

b) Données pour 1985.

c) Données pour 1984, effectifs nets.

Sources: Banque Mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 1985*; *World Bank Atlas 1985*.

été communiqués sur la répartition du budget 1987 montrent que le processus d'effondrement du financement éducatif a peut-être commencé de s'inverser, ce qui indique qu'un effort considérable d'investissement a été mis en œuvre.

Les parts assignées à l'investissement ont dans une large mesure été maintenues à des taux de croissance annuelle de l'ordre de 40 à 70 pour cent et, par conséquent, très supérieurs aux taux d'inflation. Pris en proportion du budget d'investissement global, l'investissement en faveur de l'enseignement occupe un rang élevé dans l'ordre des priorités, puisqu'en 1986 il retrouve un taux proportionnel proche des plafonds financiers vérifiés dix ans auparavant (17 à 18 pour cent) après être descendu à 9.2 pour cent en 1980 (tableau 12).

Tableau 12. Investissement dans l'enseignement en % du budget global d'investissement, 1975-1986

1975	17.0
1980	9.2
1983	11.9
1984	12.2
1985	15.4
1986	16.6

Source : Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

Ces indicateurs reflètent purement et simplement les conséquences financières d'une politique d'expansion qui s'est peu souciée des dépenses récurrentes concomitantes. Dans la mesure où les budgets de fonctionnement ne parviennent pas à couvrir les exigences créées par des objectifs d'investissement ambitieux, la moyenne des dépenses scolaires et des niveaux éducatifs a diminué, si l'on en juge par l'efficacité, les rémunérations du personnel, l'approvisionnement en fournitures scolaires courantes ou les programmes de perfectionnement des enseignants.

L'analyse détaillée de l'effondrement des budgets de fonctionnement et d'investissement pour 1987 donne une meilleure idée des déséquilibres financiers (tableaux 13 et 14) :

- a) L'enseignement élémentaire mobilise 57 pour cent du budget de l'éducation ; les enseignements secondaire et technique et professionnel en comptabilisent quant à eux 32 pour cent.
- b) Les salaires du personnel à ces niveaux d'enseignement représentent respectivement 97 et 92 pour cent du total des dépenses de fonctionnement.
- c) Les dépenses d'investissement s'élèvent à 17 pour cent environ des dépenses totales d'éducation.
- d) La répartition de l'investissement entre l'enseignement général (élémentaire et secondaire) et l'enseignement technique et professionnel s'établit dans un rapport de 3 pour 1
- e) En dépit des orientations définies par les pouvoirs publics, qui donnent la priorité à l'enseignement technique et professionnel, le montant de l'investissement assigné aux écoles secondaires d'enseignement général (LT 18 milliards) excède la part globale attribuée aux écoles techniques et professionnelles (LT 16 milliards), lesquelles sont nettement plus onéreuses.
- f) L'apprentissage et l'enseignement informel atteignent tout juste 1.5 pour cent de l'effort total d'investissement.

Tableau 13. Ventilation des crédits dans le projet de budget du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports pour 1987 sur les bases du programme et des catégories de crédits

(L.T 1 000)

Code et programme	Personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Total	Investissements ^{a)}	Transferts	Total	Pourcentage
101. Administration générale et services correspondants	29 855 333	13 128 100	42 983 433	14 365 000	24 000	57 372 433	6.1
111. Mise en œuvre et développement des services de l'enseignement élémentaire	414 536 228	14 312 800	428 849 028	88 275 000	7 495 000	524 619 028	56.5
112. Mise en œuvre et développement de l'enseignement dans les écoles secondaires d'enseignement général, professionnel et technique	210 962 601	19 574 300	230 538 901	51 199 000	15 507 500	297 243 401	32.0
113. Education des adultes et apprentissage	31 820 790	2 519 800	34 340 590	2 565 000	86 000	36 991 590	4.0
114. Relations extérieures et enseignement à l'étranger	2 149 790	690 300	2 840 090	—	1 217 000	4 057 090	0.5
115. Mise en œuvre et développement de l'éducation physique	675 258	1 174 700	1 849 958	800 000	74 000	2 723 958	0.3
900. Transferts dont ne bénéficient pas les différents services	—	—	—	—	5 596 500	5 596 500	0.6
Total	90 000 000	51 400 000	741 400 000	137 204 000	30 000 000	928 604 000	100
En pourcentage	74.3	5.5	79.8	16.9	3.3	100	

a) Y compris les investissements sur fonds généraux.

Source: Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

Tableau 14. Investissements prévus en 1987
En millions de LT

Branches et départements	Projets	Achats de véhicules	Machines et équipements	Construction et mobilier	Total	Fonds généraux
Education	310	325	9 895	118 640	129 170	18 500
<i>Enseignement général</i>						
Direction générale de l'enseignement élémentaire	60	225	3 705	93 510	97 500	15 000
Département de l'éducation spéciale et de l'orientation	—	225	1 805	74 970	77 000	8 800
Direction générale de l'enseignement secondaire	60	—	400	2 040	2 500	200
	—	—	1 500	16 500	18 000	6 000
<i>Enseignement technique et professionnel</i>						
Direction générale de l'enseignement technique pour les hommes	250	100	6 190	25 130	31 670	3 500
Direction générale de l'enseignement technique pour les femmes	—	—	1 000	10 717	11 717	1 350
Direction générale de l'enseignement technique	50	—	800	3 665	4 515	500
Enseignement organisé par la Chambre de commerce et du tourisme	—	—	250	3 747	3 997	500
Direction générale de l'enseignement religieux	—	—	500	3 620	4 120	500
Direction générale de l'apprentissage et de l'enseignement non formel	50	—	250	1 765	2 065	500
Département des aides et matériels pédagogiques	—	100	2 290	630	3 020	150
Département de la formation en cours de service	100	—	600	200	900	—
Département des publications	—	—	—	200	200	—
Département des affaires administratives et financières	—	—	500	500	1 000	—
Direction exécutive	50	—	—	86	136	—
Sports						
Direction générale de la jeunesse, de l'éducation physique et des sports	20	—	50	430	500	300
Bâtiments						
Département des investissements et de la construction	—	—	—	7 409	7 409	900
<i>Administration générale</i>						
Département des affaires administratives et financières	—	115	—	110	225	—
Santé						
Département des affaires sanitaires	—	60	70	70	200	—
Sanatorium d'état	—	48	50	20	118	—
	—	12	20	50	82	—
Total						
		500	10 015	126 659	137 504	19 700

Source: Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

- g) La formation continue des enseignants reste inférieure au chiffre de 0.7 pour cent prévu dans les programmes d'investissement (environ 1 pour cent du budget global de l'éducation).

La structure des dépenses de fonctionnement dans l'éducation traduit une grande rigidité du système face aux changements d'orientation décidés par les pouvoirs publics. Compte tenu des quelque 380 000 enseignants qui émargent au budget du ministère, tout réexamen des salaires entraînerait des répercussions importantes sur ses finances. En revanche, il existe peut-être une marge pour consolider les secteurs stratégiques qui appellent une amélioration de la qualité, tels que la formation continue des enseignants ou l'acquisition de matériel éducatif.

Une estimation des coûts unitaires dans l'enseignement élémentaire montre bien la modicité des dépenses d'éducation (environ LT 41 000 en 1986). Pour les pensionnaires, les coûts sont quatre fois plus élevés que pour les élèves externes ; là encore, il existe apparemment des arguments, pédagogiques et financiers, de poids pour justifier qu'on ne développe les pensionnats qu'avec prudence et qu'on recherche d'autres modèles d'institutions. Dans l'enseignement secondaire général, un élève coûte environ LT 62 000, tandis que dans les voies technico-professionnelles, les élèves reviennent trois à cinq fois autant. Le coût unitaire dans l'enseignement universitaire représente 12 à 15 fois celui de l'enseignement élémentaire, un rapport élevé certes, mais qui n'est pas rare dans les autres pays. Il n'existe aucune preuve tangible que les dépenses consacrées à l'enseignement universitaire soient excessives, notamment si l'on tient compte du taux de fréquentation relativement bas (8 pour cent) de la population ayant entre 18 et 22 ans. Toutefois, on dispose peut-être d'une marge financière pour améliorer l'organisation et débloquer des fonds de réserve au profit des secteurs défavorisés du système éducatif.

Autres possibilités d'action

Si l'on veut réaliser le développement de l'enseignement sans en compromettre la qualité, on soumettra fatalement le budget à de fortes pressions. En termes réels, il faudrait que le volume des crédits alloués à l'éducation augmente de 2 à 2.5 pour cent par an pour que le système y gagne en efficacité. Il faudra également assurer aux budgets de fonctionnement une marge de manœuvre minimale pour pouvoir faire face à une série de mesures urgentes :

- a) relever les salaires des enseignants et leurs profils de carrière ;
- b) accorder des primes au mérite ou les attribuer aux enseignants qui acceptent de travailler dans des conditions difficiles ;
- c) relever le niveau de qualification des enseignants et les faire bénéficier de services de soutien pédagogique ;
- d) améliorer la qualité des fournitures scolaires courantes ;
- e) organiser des activités visant à consolider le programme, principalement pour développer et renforcer la scolarisation de tous les enfants à l'école moyenne ;
- f) mener des expériences à l'échelon local et adopter des mesures favorisant les régions pauvres et les groupes sociaux particulièrement démunis.

Le gouvernement envisage actuellement l'introduction de mesures de recouvrement des coûts afin d'alléger le fardeau qui pèse sur le budget de l'éducation. Il existe des précédents, même s'ils sont de nature ou d'ampleur différentes :

- les frais de scolarité encaissés par les écoles privées Anadolu (ils s'élèvent actuellement entre LT 400 000 et 600 000 par an) ;

- les droits d'inscription dans les universités (LT 40 000 à 100 000 par an, qui couvrent en gros 7 pour cent du coût réel des études) ;
- les droits d'inscription à l'Université Ouverte pour le programme de perfectionnement des enseignants (LT 10 000 par an).

Ces mesures sont peut-être saines et peuvent paraître séduisantes sur le plan financier, mais leur application met en jeu un principe culturel profondément enraciné, à savoir que l'éducation est un bien public ou quasi public et qu'elle doit être dispensée gratuitement par l'Etat. Le ministère aurait tout intérêt à procéder à une étude des ressources de la population avant de lancer le projet et de lier les mécanismes de recouvrement des coûts aux niveaux de revenus afin de mener une action visant l'objectif d'équité et d'élargir – et non de limiter – les possibilités économiques d'accès à l'éducation.

A plusieurs reprises dans ce rapport, il a été conseillé d'économiser sur les dépenses inutiles. Pour atteindre cet objectif, il faut planifier avec grand soin, disposer de structures administratives saines, d'un personnel de direction compétent et motivé, et améliorer les dispositifs d'évaluation des coûts.

L'enseignement privé est susceptible de se développer, et tout particulièrement en milieu urbain. Il faut encourager toute initiative du secteur privé, à condition de faire procéder à un contrôle de qualité par les instances compétentes (corps d'inspecteurs, autorités régionales de l'éducation, examens nationaux) ; il faut même la soutenir si elle n'a pas de but lucratif et sert sans réserve l'intérêt public dans le domaine de l'éducation. Il s'agit d'une question qui exige des autorités une attention plus soutenue et peut-être une réglementation plus claire.

Les fonds renouvelables servent souvent à gérer les revenus dans les écoles techniques et professionnelles. Ce système mérite d'être soutenu plus solidement sous forme d'assistance technique à la fois pour encourager le transfert de fonds vers d'autres écoles et accroître son efficacité par des mesures visant à renforcer les dotations en capital initial, et pour faire en sorte que les profits restent à l'intérieur du système éducatif au lieu d'être reversés en partie au Trésor public.

Enfin, les examinateurs pensent qu'il est possible et souhaitable d'accroître l'aide extérieure pour financer le développement de l'enseignement en Turquie, à condition que ce pays accompagne ces programmes de coopération par une volonté nationale incontestable de relever les plafonds des budgets de l'enseignement. Il faut que l'éducation soit placée au sommet des priorités dans la stratégie de modernisation actuellement mise en œuvre. Investir pour améliorer la qualité des ressources humaines si nombreuses, c'est assurer à la Turquie des avantages considérables d'ici l'an 2000, à la fois en favorisant le progrès économique et la prospérité qui en découle, et en fournissant les bases de l'unification socio-culturelle ainsi que la stabilité des institutions démocratiques.

MOYENS MATÉRIELS

Bilan

L'impression générale de confort matériel que donnent les établissements scolaires turcs a déjà été évoquée dans les chapitres précédents. La plupart des écoles que nous avons visitées disposent de salles de classe claires et fonctionnelles, de cours de récréation et de terrains de jeux de bonnes dimensions, d'ateliers et de laboratoires spacieux, de grands locaux administratifs et de cantines convenables. L'espace libre pose rarement un problème ;

l'équipement et le mobilier sont de modèle standard et leur attribution est satisfaisante. Mais il y a trois points faibles :

- a) le manque de fournitures scolaires d'usage courant et l'insuffisance de matériaux simples pour les travaux manuels et d'atelier ;
- b) la rareté des aides pédagogiques pour les activités axées sur la vie pratique ou la formation dans les établissements élémentaires (de la première à la huitième année) ; ce problème s'aggravera, notamment dans les zones rurales, avec l'introduction du nouveau programme (outils agricoles simples, nécessaires de démonstration, fournitures) ;
- c) la rigidité du mobilier scolaire dans les écoles élémentaires (tables, bureaux, chaises) qui rend souvent impossible d'incorporer des activités ou matériels éducatifs non traditionnels (travail de groupe, aquarium, activités théâtrales, etc.).

Dans l'ensemble, l'entretien des écoles est très satisfaisant, même si certains bâtiments urbains qui comptent de nombreux élèves accusent des signes de fatigue. Il arrive que des petites écoles de village aient besoin de réfections ; on nous a dit que l'action nécessaire était parfois retardée de plusieurs mois. Il semble que les proviseurs jouent un rôle clé en passant par dessus la bureaucratie tout simplement en réunissant des fonds privés à l'échelon local et en prenant sur eux l'initiative de faire procéder aux petites réparations et aux travaux d'entretien urgents.

Les examinateurs ont observé un certain excès dans la recherche esthétique qui a de sérieuses incidences sur les dépenses d'investissement¹ et sur les délais de construction². Du fait que les prototypes et les méthodes de construction sont étroitement soumis à des normes centralisées, cet excès d'esthétisme se manifeste dans tout le pays. Dans quelques zones rurales à moyenne distance des villes et dans des villages reculés, les examinateurs ont pu constater la sous-utilisation des établissements scolaires, phénomène qui s'explique par le dépeuplement des campagnes ; de nombreux directeurs provinciaux signalent la fermeture d'écoles de villages.

Les formalités nécessaires à la construction des écoles en Turquie sont plus complexes que dans la plupart des pays de l'OCDE. Selon une évaluation très approximative, on trouve la séquence suivante :

- i) *Les provinces* (directeurs de l'Education) procèdent à une estimation pluri-annuelle et annuelle des besoins.
- ii) *Le ministère de l'Education* évalue les propositions faites par les provinces, synthétise et présente les plans d'investissement (sur 5 ans) et les budgets annuels, prépare le programme d'implantation d'écoles sur tout le territoire ; achète et répartit l'équipement et le mobilier scolaires.
- iii) *Le ministère du Plan* prépare les plans de développement à moyen terme, fixe les plafonds d'investissement sur 5 ans et les budgets annuels avant de les soumettre à l'approbation du Gouvernement et du Parlement.
- iv) *Le ministère des Travaux publics* prépare les plans d'ensemble et les prototypes, supervise les procédures de soumission pour la construction des écoles primaires et moyennes, lance les appels d'offre et adjuge les contrats pour la construction des *Lises* d'enseignement général et des écoles techniques et professionnelles, procède au contrôle global de la qualité de construction, exécute d'importants travaux de réfection.
- v) *Les provinces* construisent des écoles primaires et moyennes financées par l'Etat en procédant à des appels d'offre ou en ouvrant un compte bloqué après avoir sollicité

la participation de la collectivité ; elles construisent tous les bâtiments scolaires financés sur des fonds privés et ont recours à la fabrique régionale de mobilier scolaire.

- vi) *Les municipalités* réservent des terrains à bâtir dans les plans d'urbanisme et procèdent ordinairement aux travaux d'aménagement des terrains.

Il s'agit à l'évidence d'une structure bureaucratisée très centralisée dont il ne faut pas attendre d'efficacité.

Le budget alloué aux installations scolaires s'insère dans le budget annuel du ministère de l'Education. D'après les chiffres indiqués au tableau 15, le financement par l'Etat a progressé au fil des années :

Tableau 15. Dépenses publiques d'investissement en faveur des écoles

Exercice budgétaire	Crédits d'investissement (milliards de livres turques)	Accroissement nominal %
1983	35.9	
1984	49.9	38
1985	66.3	38
1986	94.1	41
1987	157.2	67

Source: Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Ankara.

Les contributions privées aux investissements éducatifs sont estimées à environ LT 50-60 milliards pour 1986 et à LT 80-90 milliards pour 1987, représentant environ 50 pour cent qui viennent s'ajouter aux dépenses publiques d'investissement.

Les coûts unitaires de construction d'une école s'élèvent actuellement à entre LT 80 000 et 100 000. Lorsque les écoles sont construites par la collectivité – avec la main-d'œuvre locale et des matériaux de construction fournis gratuitement par l'Etat – le coût unitaire peut descendre à LT 50 000 - 60 000.

Les problèmes qui se posent au gouvernement et les défis à relever

Au cours des dix prochaines années, il faudra relever deux défis redoutables qui nécessiteront la mobilisation d'énergies et de ressources colossales : l'instauration d'une scolarité de base de huit ans pour tous les enfants et, simultanément, la diversification du deuxième cycle d'études secondaires en privilégiant la filière technique et professionnelle (on espère y accueillir 60 pour cent des effectifs).

Voici en résumé nos propositions essentielles :

- i) établir un relevé géographique précis des écoles, qui deviendra un outil fondamental pour servir le projet des pouvoirs publics ;
- ii) appliquer le principe de la « nucléarisation », méthode qui pourrait améliorer la constitution de réseaux dans le système d'enseignement de base ;
- iii) améliorer la répartition de l'équipement et des matériels éducatifs (à usages multiples) afin d'accroître leur utilisation et de modérer les demandes d'investissements ;

- iv) s'orienter vers un style de construction fonctionnel mais moins coûteux, susceptible d'abaisser les coûts unitaires sans descendre au-dessous d'un seuil de qualité ;
- v) employer des systèmes et des méthodes de construction plus économiques, notamment des prototypes modulaires ou à plusieurs phases de construction, des préfabriqués lourds ou légers, acheter les équipements en gros, renforcer la participation financière des collectivités ;
- vi) standardiser le mobilier et le matériel scolaire ;
- vii) appliquer des programmes d'équipement scolaire pluri-annuels selon des engagements financiers fermes inscrits dans des plans à moyen terme ;
- viii) simplifier les méthodes d'organisation et alléger le réseau institutionnel.

Cette dernière condition mérite une mise au point détaillée. En effet, le système selon lequel s'organisent actuellement la construction, l'équipement et l'entretien des écoles paraît centralisé à l'excès et inutilement complexe.

Selon les examinateurs, il faudrait tout d'abord déléguer davantage les responsabilités, si l'on veut opérer une réforme d'ensemble de la gestion de l'enseignement. L'expérience prouve que lorsque la gestion est assurée aux niveaux provincial et local, les établissements d'enseignement élémentaire sont construits plus vite, mieux et à moindres frais que lorsque l'Etat intervient. *La délégation* des pouvoirs impliquerait de :

- concéder de plus larges responsabilités aux municipalités et aux collectivités locales en matière de construction et d'équipement des écoles pré-primaires et de base ;
- développer la concertation entre les organismes responsables de la construction des écoles et les bureaux de l'urbanisme afin de réserver des terrains pour les bâtiments scolaires en fonction du développement des zones d'habitation et du plan d'urbanisme ;
- déléguer aux provinces de plus larges responsabilités à tous les niveaux de l'enseignement, pour la construction des écoles, l'achat de matériels et de mobilier et les travaux d'entretien ;
- décentraliser les budgets d'investissement sans relâcher la coordination centrale ;
- confirmer les directions provinciales dans des compétences techniques telles que l'établissement d'une carte scolaire, l'implantation des écoles, la mise au point de projets de construction, les procédures d'achat, le contrôle des coûts, la supervision des travaux publics et l'organisation de l'entretien ;
- consolider les institutions centrales en vue de leur donner un rôle efficace dans l'étude des normes et des niveaux, la planification de l'investissement et l'offre d'assistance.

Les examinateurs ont également constaté la nécessité de confier à une seule institution centrale des compétences qui sont actuellement réparties sur différents services. En particulier, il paraît maintenant possible, sur la base d'une délégation des fonctions exécutives, d'accélérer le transfert des responsabilités que détient toujours le ministère des Travaux publics aux services équivalents du ministère de l'Education. L'expérience commencée en 1984 dans quatre provinces – Ankara, Istanbul, Izmir, Konya – où les services de l'éducation assument la gamme complète des tâches de contrôle en matière de construction scolaire, est encourageante. En procédant ainsi, la Turquie adopterait une structure institutionnelle commune aux autres pays de l'OCDE.

En restant maître des services du budget et de l'assistance technique, le ministère de l'Education se trouverait en excellente position pour entamer un mouvement de décentralisation sélectif favorisant la délégation immédiate aux régions dotées des institutions voulues,

en transférant des crédits forfaitaires sur présentation de projets satisfaisants, et en étoffant les moyens des régions moins nanties.

Pour qu'il puisse jouer un rôle de premier plan efficace, le Service de la construction scolaire du ministère de l'Education devra lui-même faire l'objet d'une réforme appropriée répondant à l'accroissement de ses responsabilités en matière de planification et de coordination. Il faudra consacrer une attention particulière aux projets et études de prototypes de façon à minimiser les dépassements de coût qui vont de pair avec la construction d'écoles traditionnellement vastes et accélérer le calendrier des travaux – bâtiments neufs, réfections importantes ou travaux d'entretien réguliers. En fixant des normes de construction judicieuses et en diminuant la hauteur des plafonds et la largeur des couloirs, on pourra aussi réduire les dépenses de chauffage, de nettoyage, d'éclairage et d'entretien général.

NOTES

1. A titre d'exemple, un chiffre de 2 milliards de livres turques pour une école technique et professionnelle en construction à Bursa à l'intention de 2 000 élèves paraît élevé dans la situation actuelle de la Turquie.
2. La construction des écoles secondaires que nous avons visitées aurait pris 5 ans.

VI

LA COMMUNAUTÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Dans les chapitres précédents, l'analyse portait à la fois sur les besoins du système éducatif turc et sur les ressources qu'il exigera dans les années 90. La conclusion générale qu'on en tire est claire : il sera difficile de répondre à ces besoins si on les calcule selon une projection linéaire des plans actuels d'investissement et de dépenses courantes pour l'éducation. La faiblesse des taux de croissance économique et la progression exponentielle de la demande sont de nature à réduire même l'efficacité des secteurs du système éducatif, comme celui de l'enseignement élémentaire, qui fonctionnent aujourd'hui relativement bien.

Les problèmes les plus graves se posent après l'enseignement primaire dans les écoles moyennes et secondaires du deuxième cycle, et dans le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels. Ils sont dus à une inadéquation fondamentale entre les aspirations croissantes de la population et la capacité de la communauté d'y répondre. Ces aspirations sont stimulées par le processus de modernisation, par les promesses des partis politiques rivaux et par l'accès d'une plus large proportion de la population aux grands moyens de communication, surtout la télévision qui montre les fruits de la croissance économique plutôt que les moyens de l'obtenir.

L'ÉDUCATION ET L'EMPLOI

La principale attente à laquelle il est impossible de répondre est le plein emploi. En Turquie, le plein emploi dans l'acception moderne du terme n'est nullement une situation classique. Il existe une grande tradition d'autarcie s'appliquant à la famille élargie, qui garantissait autrefois des moyens d'existence à la plupart des citoyens, lesquels en retour fournissaient autant de travail à la famille élargie qu'elle en avait besoin. Cette structure caractéristique d'une économie rurale de subsistance, très répandue dans le bassin méditerranéen comme ailleurs, disparaît peu à peu avec la modernisation de l'économie. Celle-ci apporte avec elle l'industrialisation et l'urbanisation. C'est en milieu urbain, où il n'est pas possible de compter sur les ressources de la famille élargie en cas de besoin, que le chômage devient un facteur critique dans la politique socio-économique d'un pays. Afin d'éviter la

dépopulation des zones rurales par suite de la migration vers les villes, des mesures doivent aussi être prises pour rendre la vie dans les campagnes plus agréable. Selon le Plan quinquennal 1984-89, l'évolution de l'emploi par grand secteur s'établira comme l'indique le tableau 16 :

Tableau 16. Emploi par secteur de 1984 à 1989

En millions de travailleurs

	1984		1989	
	Total	%	Total	%
Agriculture	9.4	59.9	9.4	54.7
Industrie	2.0	12.7	2.4	13.9
Services (bâtiment compris)	4.3	27.4	5.4	31.4
Total	15.7	100.0	17.2	100.0

Source : Cinquième Plan de développement quinquennal 1984-1989, tableau 87.

Le secteur agricole

Dans la mesure où le secteur agricole continuera d'employer plus de la moitié de la population, les possibilités de tirer un revenu satisfaisant du travail dans ce secteur resteront un indice significatif du niveau de vie en Turquie. C'est pour cette raison que l'éducation et la formation dispensées dans les zones rurales et à leur bénéfice représentent un aspect capital du service éducatif. Si c'est le ministère de l'Education qui crée les écoles dans les zones rurales, la formation aux activités agricoles est du ressort du ministère de l'Agriculture. Afin d'utiliser efficacement les ressources limitées dont ils disposent, il est indispensable que les deux ministères responsables travaillent en étroite collaboration. Le Plan quinquennal contient deux indications quant à la formation destinée à ce vaste secteur de l'économie turque. Dans le chapitre consacré à l'*Agriculture*, il est proposé « qu'une formation efficace et un système d'éducation permanente soient conçus pour fournir la main-d'œuvre nécessaire à la mécanisation de l'agriculture et à son équipement, en multipliant les centres de formation à la mécanique de façon à s'acquitter de ces fonctions. Quand il s'agira de subventionner les industries qui fabriquent du matériel et des machines agricoles, la conformité des types de production aux besoins régionaux et aux progrès de l'agriculture sera retenue comme critère de base. » [Plan de développement 1984-89, p. 56, paragraphe 238(8)].

Il est dit dans le chapitre sur l'*Education* : « Afin d'offrir des possibilités d'emploi dans leur propre localité aux chômeurs cachés du secteur agricole, des stages de formation de courte durée seront proposés à 150 000 personnes vivant dans les zones rurales afin de leur donner des connaissances et des qualifications professionnelles susceptibles d'être utilisées dans leur environnement. » (Plan de développement 1984-1989, p. 161, paragraphe 555).

Mais il n'est pas précisé si les stages proposés s'inscriront dans le cadre du Service de l'éducation des adultes dont le ministère de l'Education assure la coordination. De toute évidence, il est peu probable que l'organisation de stages de courte durée à l'intention de 150 000 personnes sur une période de cinq ans, soit 30 000 personnes par an, pour un secteur agricole qui en emploie 9.4 millions, produise un effet sensible sur les chances des chômeurs

saisonniers de trouver des activités d'appoint. De plus, il est essentiel d'améliorer la formation pratique de la main-d'œuvre en vue de la mécanisation agricole. Il n'est pas mentionné non plus si cette formation aura lieu dans les écoles secondaires professionnelles, dans les centres de formation des apprentis ou les centres d'éducation des adultes, ni dans quels autres organismes. Ces deux exemples illustrent la nécessité de recourir d'urgence à une approche intégrée pour répondre aux besoins de la Turquie en matière d'éducation et de formation, si l'on veut tirer le meilleur parti possible de ressources insuffisantes.

Le secteur industriel

On prévoit que le secteur industriel passera de 2 millions de travailleurs en 1984 à 2.4 millions en 1989 et qu'à cette date, il représentera 13.9 pour cent de la population active. Selon les informations données aux examinateurs, il est clair que ce secteur et, dans une certaine mesure, le secteur des services se situent au centre des préoccupations du système éducatif. Du fait que le secteur industriel représente une source considérable de valeur ajoutée et qu'on le considère en général comme un indice notable de modernisation, il est juste qu'il en soit ainsi. Dans le chapitre III, les examinateurs décrivent la réforme du système d'apprentissage prévue par la Loi sur l'apprentissage et la formation professionnelle adoptée en 1986, ainsi que l'instauration d'un système dual dans les *Lises* d'enseignement professionnel. Ils notent également l'intention des pouvoirs publics d'accroître la proportion d'élèves dans ces derniers aux dépens des effectifs des *Lises* d'enseignement général. Ils y évoquent ainsi les difficultés qui font obstacle à la réalisation de ces projets.

La solution aux problèmes complexes d'organisation du système dual, problèmes liés à cette conception de la formation professionnelle dans le secondaire, plus souple et davantage axée sur la pratique, passe impérativement par une collaboration et une coopération étroites avec les partenaires du secteur industriel. Les examinateurs se sont inquiétés de ce que cette collaboration n'existait pas partout jusqu'ici. Ainsi la Chambre de Commerce d'Istanbul, qui est certainement l'une des plus importantes du pays, leur a fait savoir qu'elle n'était pas encore engagée dans le processus de consultation. Ils n'ont pas non plus recueilli la preuve d'une consultation effective avec les syndicats au sujet des aménagements qu'envisage le gouvernement dans la formation professionnelle. Compte tenu des problèmes délicats que soulève la détermination des niveaux de qualification et des barèmes de salaires, la plupart des pays de l'OCDE considèrent que l'institution d'une mesure de consultation avec les partenaires sociaux est un élément essentiel pour favoriser un progrès régulier du système national d'éducation et de formation.

Le secteur des services

En regard de la place de choix accordée à l'industrie manufacturière, il semble que le potentiel du secteur des services n'ait pas été jusqu'ici mesuré à sa juste valeur. L'augmentation de l'emploi attendue dans ce secteur, 1.1 million de travailleurs entre 1984 et 1989, est de loin la plus importante des deux secteurs. La banque, l'assurance et les activités connexes prennent une importance croissante. L'élément le plus prometteur de ce secteur, compte tenu des conditions climatiques de la Turquie, de la beauté des paysages et de l'intérêt archéologique et historique des sites, semble bien être l'industrie du tourisme et les activités qui y sont liées. Le Plan de développement propose d'augmenter la capacité hôtelière d'un peu plus de 50 pour cent, soit de 62 000 à 100 000 lits d'ici 1989 pour pouvoir accueillir 3 millions

de touristes en 1989 (en 1984 la Turquie en a reçu 1 million). Cette augmentation prévue ne se traduit toutefois pas dans l'objectif de main-d'œuvre retenu par le Cinquième Plan. Celui-ci mentionne la nécessité d'accroître le nombre de vétérinaires, de médecins, de dentistes et d'avocats ainsi que de disposer de personnel travaillant dans les sciences naturelles, humaines et sociales, les beaux-arts et l'enseignement (Plan de développement 1985-89, tableau 91, p. 152). Mais apparemment les composantes commerciales et touristiques du secteur des services ne requièrent pas un supplément de main-d'œuvre diplômée.

Les 200 écoles commerciales et 10 écoles de tourisme de niveau secondaire comptent 4 *Lises* qui dispensent des cours du soir, 8 *Lises* Anadolu enseignant en anglais et en allemand, 4 écoles hôtelières et 4 écoles de secrétariat. Il n'est pas sûr que ce soit suffisant. Bien que ces écoles soient toutes mixtes, les jeunes filles sont en majorité dans les écoles qui se rattachent au tourisme. (Il existe également un cours de gestion hôtelière de niveau universitaire dispensé à l'Université Hacettepe, Ankara).

Ce rapide tour d'horizon des besoins de main-d'œuvre de la Turquie et des programmes d'éducation et de formation qui sont proposés pour y répondre montre qu'il existe une part raisonnable de concordance entre les uns et les autres, mais que certaines inadéquations notables subsistent, en particulier dans le secteur agricole et celui des services.

L'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Comme nous l'avons vu, le principe de l'éducation permanente est parfaitement admis en Turquie. Selon l'actuel Plan de développement, l'éducation sera reconnue comme un progrès continu de la naissance à la mort ». (p. 157, paragraphe 532). A bien des égards l'éducation d'un bout à l'autre de la vie constitue un aspect du mode de vie familial traditionnel en Turquie, selon lequel l'instruction s'organisait autrefois sur une base fonctionnelle conformément aux besoins vitaux de la famille et de la collectivité locale.

Faute d'informations statistiques ou opérationnelles détaillées, on peut difficilement arriver à une estimation fiable de la contribution qu'apporte l'éducation des adultes à l'effort éducatif national dans son ensemble. Les examinateurs pensent que cette branche de l'éducation, dont les coûts unitaires se situent vraisemblablement bien au-dessous de ceux des secteurs formels du système éducatif, devrait être définie plus clairement. La contribution qu'elle apporte à l'ensemble de l'effort éducatif pourrait ainsi aller davantage dans le sens des objectifs éducatifs que s'est fixés le gouvernement. Avec l'aide de l'UNESCO, les autorités turques ont créé un Institut d'éducation des adultes dont la mission est d'entreprendre des travaux de recherche et d'élaborer des programmes dans ce domaine. Il serait bon que la responsabilité de dresser l'inventaire des activités d'éducation des adultes soit confiée à cet Institut et aux services universitaires intéressés qui existent dans les Universités d'Ankara et du Bosphore.

L'enseignement à distance

L'une des composantes du système éducatif qui se développe de plus en plus est l'enseignement à distance. Il est dispensé par trois organismes distincts :

- a) le Service de l'enseignement à distance, au sein de la Direction générale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ;

- b) l'Université Ouverte, à l'Université Anadolu, Eskeshehir ;
- c) le Service des programmes éducatifs de la RTT (la Radio-Télévision Turque a joué un rôle important dans les campagnes d'alphabétisation du début des années 80. En raison de leur succès, il n'a pas fallu les renouveler).

Le Service d'enseignement à distance de la Direction générale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dispense le contenu théorique de l'apprentissage aux métiers de l'électricité. Cet enseignement couvre trois années d'études et mène à un Certificat d'aptitude professionnelle. On indiquait en 1985 que 15 000 apprentis étaient inscrits à l'une ou l'autre des trois années d'études. Si l'expérience en cours pour les études d'électricien s'avère concluante, on espère que l'enseignement à distance couvrira d'autres matières.

L'Université Ouverte d'Eskeshehir, dont le rôle en matière de formation des enseignants a été décrit au chapitre IV, offre l'accès à tous les jeunes diplômés de l'enseignement secondaire qui n'obtiennent pas leur admission dans une université classique. Le travail se fait en grande partie par correspondance, mais il existe également des cours audiovisuels. Ces derniers sont retransmis chaque jour par la radio-télévision turque entre 15 et 19 heures. Des vidéocassettes sont également mises à la disposition des étudiants et utilisées dans les écoles, notamment pour les cours de langues. La correction des devoirs est assurée par les universités proches du domicile des étudiants.

Le Service des programmes éducatifs de la RTT diffuse à la radio, 10 heures par semaine, des programmes à l'intention des écoles primaires et secondaires de septembre à juillet. Cinq heures de programmes sont diffusées le matin et rediffusées l'après-midi à l'intention des écoles qui répartissent leurs effectifs sur deux équipes. Les programmes sont réalisés conjointement par le personnel du ministère de l'Education et celui de la RTT.

Avec l'ouverture d'une seconde chaîne de télévision le 6 octobre 1986, la RTT attendait avec impatience la création de programmes éducatifs télévisés. A moyen terme, une troisième chaîne entièrement consacrée à des émissions éducatives et culturelles doit être instituée.

L'ÉDUCATION ET LA SOCIÉTÉ

Les examinateurs ont été très impressionnés par tous les efforts que fait la Turquie pour développer son système d'enseignement. Compte tenu des ressources limitées dont dispose ce pays, le niveau de qualité atteint partout dans un pays aussi vaste semble généralement satisfaisant. Mais la preuve que l'éducation a toujours été conçue comme un instrument destiné à la formation des classes dirigeantes de la société turque reste manifeste aux yeux de tous.

Les examinateurs se sont réjouis de noter également une approche nouvelle de l'éducation qui la définit comme l'instrument du progrès démocratique, accessible à tous. Cette approche semble être celle qui pourrait dominer utilement la prochaine décennie de développement de l'enseignement en Turquie. L'accès au deuxième cycle d'études secondaires et à l'enseignement post-secondaire ne peut plus se limiter à ceux qui devront diriger le pays. Pour la prospérité de la Turquie, il faut que l'éducation devienne l'affaire de la nation, que tous les citoyens s'y associent et en bénéficient.

Un développement de cet ordre impose de fortes tensions sur un système aussi centralisé. A la fois pour des considérations de fonctionnement et de politique sociale, il serait bon d'envisager la décentralisation. La répartition des coûts entre les autorités locales et le pouvoir central peut désormais se transformer en un partage des responsabilités, le gouvernement se

réservant les questions importantes intéressant la politique nationale, telles que les examens nationaux et la délivrance des diplômes aux enseignants. De vastes secteurs qui dépendent à l'heure actuelle directement de l'administration centrale pourraient ainsi être transmis aux autorités régionales et locales de façon à optimiser leur capacité de prendre l'initiative et la responsabilité de l'éducation dans leur zone de compétence. Les écoles pourraient aussi assumer de plus larges fonctions sous la conduite des parents, des représentants des collectivités en même temps que des directeurs et du personnel des écoles.

En déléguant la responsabilité de l'éducation, on favoriserait un rapprochement entre les intérêts des écoles et ceux des entreprises commerciales et industrielles au niveau local. Les examinateurs ont pu constater qu'il y aurait lieu d'améliorer les relations entre les employeurs locaux, les syndicats et les établissements scolaires pour que les programmes qui y sont dispensés correspondent mieux au marché de l'emploi. En confiant la responsabilité à la collectivité locale, on encouragerait les employeurs et les travailleurs à s'intéresser activement à l'éducation et à la formation de la nouvelle génération de travailleurs. On éviterait ainsi une inadaptation des écoles aux possibilités d'emploi qui s'offrent sur le marché local.

Les relations entre les écoles et les parents, qui sont déjà très étroites au niveau de l'école primaire, en particulier dans les régions rurales, doivent être renforcées au niveau des premier et deuxième cycles du secondaire. Ceci devient d'autant plus important que l'enseignement secondaire se développe, qu'un nombre croissant d'étudiants rencontrent des difficultés d'apprentissage, et se trouvent devant le problème de devoir choisir judicieusement une carrière.

La délégation des responsabilités favoriserait également une utilisation plus large des établissements scolaires pour des activités à caractère non scolaire. Ils pourraient servir pour l'éducation des adultes, pour des activités culturelles locales, des foyers de jeunes et des cours destinés à des gens plus âgés. L'école serait ainsi considérée comme un bien à l'usage de toute la communauté et non des seuls enfants. Dans quelques pays de l'OCDE, le modèle du «collège communautaire» a montré qu'il était possible de rentabiliser au maximum des investissements coûteux placés dans les établissements scolaires.

Il y a tout lieu de penser que le développement à venir de l'éducation en Turquie dépendra de cette orientation. Sur le plan économique, c'est assurer une utilisation à cent pour cent de l'investissement de capitaux ; sur le plan éducatif, c'est créer un climat dans lequel tous sont désireux d'apprendre, et pas seulement les jeunes ; c'est jeter les bases d'un système d'éducation récurrente qui doit permettre de réaliser l'objectif d'une éducation permanente pour tous les citoyens.

Deuxième partie

COMPTE RENDU DE LA RÉUNION DE SYNTHÈSE

(Paris, 2 juin 1987)



Introduction

La réunion est ouverte par le *Président (M.J.A. Ross, Nouvelle-Zélande)* qui invite le ministre de l'Education, de la Jeunesse et des Sports à informer le Comité de l'Education des événements qui se sont produits depuis que les examinateurs ont rédigé leur rapport. Le *ministre* insiste d'abord sur l'inquiétude qu'il éprouve à l'égard du grand nombre de jeunes qui, au sortir de l'école, ne peuvent pas obtenir de premier emploi. Il attend beaucoup de la nouvelle loi sur l'apprentissage qui fera l'objet d'un examen approfondi au cours de la réunion.

L'enseignement secondaire est un secteur d'une importance primordiale. Plusieurs grandes réformes y sont en cours et d'autres sont envisagées. Des mesures spéciales ont été prises pour améliorer la situation des enseignants, notamment une forte augmentation de leur traitement et de plus nombreux logements à loyer minime. Bien que le taux national d'alphabétisation atteigne d'ores et déjà 85 pour cent, le ministre est décidé à intensifier la campagne contre l'analphabétisme des adultes. Il tient aussi à accroître l'utilisation dans les écoles et dans l'éducation extra-scolaire des nouvelles technologies pédagogiques. Enfin, il tient à faire remarquer que cet examen des politiques d'éducation de la Turquie montre bien l'importance que son pays attribue à la coopération internationale.

I

ÉLABORATION DE LA POLITIQUE, CONTROLE, GESTION ET RESSOURCES

Question 1

Les examinateurs ont souligné le fait que la Turquie a mis en train une série de réformes intéressant toutes les composantes du système éducatif. Les autorités prévoient-elles dans l'immédiat et à moyen terme de modifier notablement les orientations de la politique éducative et l'ordre des priorités ? Dans l'affirmative, en quoi consistent ces modifications ?

Question 2

Dans quelle mesure l'élaboration de la politique éducative tient-elle compte des politiques économiques et sociales et des politiques de l'emploi ? Quel mécanisme utilise-t-on pour coordonner les politiques éducatives avec les actions d'autres services publics ? N'existe-t-il pas un plan de rationalisation du programme de construction scolaire ?

Question 3

La Turquie poursuit l'expansion de la scolarisation à tous les niveaux. Quelles mesures les autorités comptent-elles prendre pour éviter que le gonflement des effectifs ne mène à une baisse de la qualité de l'enseignement et à de plus fortes disparités régionales ? Seront-elles capables de se procurer les ressources – financières et humaines – suffisantes pour fournir un service de qualité dans tout le pays ?

Question 4

Dans les pays de l'OCDE dotés de systèmes éducatifs très centralisés, on observe une tendance à déléguer les pouvoirs et les responsabilités aux autorités régionales et locales et, d'une manière générale, à motiver les responsables directs à prendre plus d'initiatives. Cet objectif s'applique-t-il à la Turquie ?

Question 5

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports est extrêmement vaste et complexe, et son personnel se compose presque exclusivement d'anciens enseignants. A-t-on procédé à une évaluation rigoureuse de son efficacité ? Des projets ont-ils été conçus pour réformer sa structure et améliorer les aptitudes de son personnel à l'organisation et à la gestion ?

Question 6

Quel est le rôle dévolu à la recherche et au développement dans la conception et la mise en œuvre des grandes réformes éducatives ? A-t-on mis en route une importante série de travaux de recherche sur l'éducation ou bien les autorités voient-elles un besoin d'élargir et de renforcer les moyens de recherche et de développement ?

Question 7

Quels sont les dispositifs en place pour contrôler l'efficacité du système éducatif ? Estime-t-on que ces dispositifs sont appropriés ou bien est-on en train de les modifier ?

M. E.G. Wedell, s'exprimant au nom des examinateurs, commence par souligner la nécessité de consultations et d'une collaboration plus étroite entre le ministère de l'Éducation et l'Office national de planification, et entre le ministère et le Conseil de l'enseignement supérieur. Il semble que le ministère ait pris plus longtemps que prévu à atteindre les objectifs fixés par les plans quinquennaux.

L'un des points les plus importants concerne l'organisation et la gestion du ministère de l'Éducation lui-même, qui est, et de très loin, le plus grand employeur de Turquie. Il serait souhaitable que le personnel de tous niveaux prenne plus de responsabilités et que certaines tâches et certains pouvoirs soient dévolus aux provinces et aux districts. Les crédits consacrés à l'enseignement restent encore trop faibles. Les normes de construction sont élevées bien que dans certains établissements, il semble y avoir de la place perdue. La préparation à l'emploi constitue une priorité essentielle. A cet égard, il est important de tenir compte des besoins de formation des agriculteurs qui représentent plus de la moitié de la population. Par ailleurs, ne pourrait-on pas tirer mieux parti des possibilités du télé-enseignement ? M. Wedell espère que, dans sa réponse, le ministre traitera particulièrement de la coordination avec d'autres ministères et organes, de l'efficacité du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, et des moyens mis en œuvre pour assurer le suivi du système d'enseignement dans son ensemble.

Le ministre répond que la collaboration est étroite entre son ministère et l'Office national de planification. Quant à la coordination avec d'autres ministères, elle pourrait certes être améliorée mais elle est déjà importante, notamment avec les ministères de l'Agriculture, de la Santé et du Travail. Par ailleurs, il existe aussi des liens étroits avec le Conseil de l'enseignement supérieur. Il reconnaît que son ministère est à la fois vaste et complexe et qu'il doit faire face à de très nombreux problèmes. Son personnel est composé à 70 pour cent d'enseignants. Il est difficile de contrôler et de gérer un système national à partir d'un centre unique, de sorte qu'un processus de décentralisation est en cours. Ainsi, c'est aux autorités locales que sera confiée la responsabilité des constructions scolaires. Si les examinateurs

étaient appelés à visiter la Turquie dans cinq ans, ils trouveraient le ministère moins important qu'il ne l'est aujourd'hui. La décentralisation devrait améliorer le contrôle de la qualité et l'efficacité générale du système.

Le ministre convient que la préparation à l'emploi revêt une importance primordiale. La formation aux métiers de l'agriculture exige bel et bien des améliorations et il reste encore beaucoup à faire pour développer les possibilités de formation aux métiers du secteur des services.

Le délégué du Portugal souhaite savoir dans quelle mesure le service de planification du ministère contribue à la recherche et au développement. *Le délégué du Royaume-Uni*, notant qu'un grand nombre de questions évoquées par les examinateurs rappellent ce qui se passe dans son propre pays, se demande s'il y aurait lieu de prévoir un contrôle et une administration distincts de l'enseignement supérieur. Les divers cycles de l'enseignement ne devraient-ils pas être considérés du point de vue administratif comme un tout ? *Le délégué de l'Italie* voudrait savoir quels sont les mécanismes particuliers de la coordination entre le ministère et le Conseil de l'enseignement supérieur.

Le délégué de l'Irlande s'enquiert de la situation et du rôle des inspecteurs. *Le représentant de la Grèce* s'interroge sur la fonction des syndicats d'enseignants. Dans son pays, il s'est avéré difficile de décentraliser simplement parce que l'exercice de l'indépendance était inhabituel. Pour ce qui est de l'indépendance, il estime que la recherche en matière d'enseignement devrait être effectuée dans des centres autonomes. Quant au *délégué de la France*, il lui semble que, compte tenu du fait que le niveau du développement économique est loin d'être le même d'une région à l'autre, la décentralisation risque d'accentuer plutôt que d'atténuer les inégalités. *M. Gass* (Secrétariat de l'OCDE), faisant observer que la Turquie a largement participé au Projet régional méditerranéen qui a fait une grande place à la planification, demande s'il est possible aujourd'hui de concilier une économie libérale et un marché libre avec une stratégie de planification destinée à atteindre des objectifs déterminés.

M. Kivanc (Turquie) répond d'abord aux questions concernant la capacité de planification et les réformes. Le ministère de l'Education attache une importance considérable à la planification et à la réalisation des buts fixés par les plans quinquennaux. Il est question pour le moment de recruter trente spécialistes pour renforcer la capacité de planification existante. Abordant ensuite la question de la coordination avec le Conseil de l'enseignement supérieur, il confirme que les liens sont étroits. A titre d'exemple, la réforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été élaborée en consultation étroite avec cet organisme. Quant aux inspecteurs, ils bénéficient d'un grand prestige et d'une mesure importante d'autonomie professionnelle. Ils sont habilités, par exemple, à licencier les enseignants pour incompétence. Répondant aux questions du *délégué de la Grèce*, *M. Kivanc* est heureux de noter que la Turquie et la Grèce ont des expériences communes en matière d'enseignement. Il n'existe pas en Turquie de syndicat d'enseignants car les enseignants sont des fonctionnaires et n'ont pas le droit de grève. Des consultations ont cependant lieu à intervalles réguliers entre le ministère et les enseignants, de même qu'avec les associations de parents d'élèves. Le ministère a confié un grand nombre de travaux de recherche à titre contractuel aux départements universitaires dont le fonctionnement ne relève d'aucune directive politique.

Institut kurde de Paris

II

L'ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE POUR TOUS

Question 8

La Turquie est tenue de conserver de petites écoles rurales et, en conséquence, d'obliger les enseignants à s'occuper de classes à niveau multiple. Comment les autorités tiennent-elles compte des besoins particuliers de ces écoles dans la composition de leur personnel, dans leur mode d'organisation et dans les méthodes d'enseignement qui y sont utilisées ?

Question 9

L'enseignement dans les écoles primaires et secondaires du premier cycle a tendance à être autoritariste et didactique, conséquence en partie de la rigidité et du contenu excessif du programme. Est-il prévu de modifier les méthodes d'enseignement en facilitant les initiatives locales dans la conception des programmes, le choix des manuels et des matériels pédagogiques ?

Question 10

On considère en général le premier cycle d'études secondaires comme un secteur éminemment problématique du système scolaire. Ceci est lié principalement à la généralisation de l'enseignement de la 6^e à la 8^e années. Quels sont les autres problèmes et de quelle manière les aborde-t-on ?

Question 11

Les examinateurs savent que les autorités turques sont conscientes de l'importance de la scolarité pré-primaire mais qu'elles ne disposent pas des ressources nécessaires pour créer des structures d'accueil à grande échelle. Les examinateurs souhaiteraient néanmoins connaître l'ordre des priorités dans ce domaine et savoir si des décisions ont été prises ?

Question 12

Comme de nombreux pays de l'OCDE à l'heure actuelle, la Turquie doit répondre aux besoins éducatifs de groupes sociaux et culturels divers ainsi qu'à ceux des handicapés mentaux et physiques. Elle doit également assurer aux jeunes filles et aux femmes des chances équitables de s'instruire. Des stratégies précises sont-elles mises en œuvre afin de pourvoir aux besoins de ces différents groupes ?

Question 13

Les autorités se préoccupent beaucoup de l'éducation des enfants turcs scolarisés dans d'autres pays. Elles doivent également faire face au problème de plus en plus ardu d'aider les enfants qui ont vécu à l'étranger à s'adapter au système scolaire national. Quels sont les principaux objectifs prioritaires que se sont fixés les autorités pour résoudre le problème de ces enfants déplacés ?

M. R. Carneiro (examinateur) commence par faire observer que la Turquie est l'un des rares pays de l'OCDE où la population continue d'augmenter, ce qui soumet le secteur de la scolarité obligatoire à des tensions considérables. A l'heure actuelle, le nombre moyen d'années passées à l'école s'élève à 5.1 contre 6.8 pour les autres pays moins développés de l'OCDE et 10 années pour les pays plus industrialisés. Une expansion rapide s'impose car la qualité doit être simultanément améliorée. D'après lui, deux problèmes se posent à l'évidence : i) la nécessité d'élaborer des réformes pédagogiques stratégiques ; ii) l'augmentation des ressources de l'enseignement et, d'une façon plus générale, leur meilleure utilisation.

M. Carneiro définit six domaines particulièrement intéressants : i) la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire ; ii) les programmes d'études très chargés – de 34 à 38 cours par semaine et de 14 à 16 matières enseignées ; il conviendrait peut-être d'envisager l'instauration d'un programme de matières essentielles et un allongement de l'année scolaire ; iii) la nécessité d'une diversification et d'une plus large participation à la prise de décision et à la gestion ; iv) l'insuffisance des fournitures scolaires ; v) le rôle des écoles à niveau multiple ; vi) l'amélioration des compétences des enseignants, notamment en matière de lecture, d'écriture et de calcul. Quant aux ressources, il estime que les municipalités et les collectivités locales devraient être incitées à contribuer davantage, que la collaboration devrait être plus étroite avec d'autres organismes et qu'une meilleure carte scolaire permettrait une utilisation plus efficace des bâtiments.

Dans sa réponse, le *ministre* évoque la difficulté de réduire le nombre des écoles rurales, parce que la Constitution prévoit le maintien des écoles dès lors que les parents en expriment le désir. Comme on l'a déjà vu, il est favorable à la décentralisation à condition qu'elle n'exacerbe pas les inégalités régionales qui existent déjà. Cependant, la planification des programmes doit être décentralisée. Le ministre convient de la nécessité d'une répartition plus efficace des ressources.

Le *délégué de la Belgique* fait observer qu'il n'est guère question dans le rapport de l'enseignement pré-primaire, alors que son importance est bien connue pour la réussite scolaire ultérieure de l'enfant. N'est-il pas indispensable de développer le plus rapidement possible ce secteur ? Il ajoute encore que rien ne prouve que les écoles à niveau simple sont plus efficaces que les écoles à niveau multiple. En même temps, tous les efforts sont-ils faits pour répondre aux exigences des enfants doués vivant en milieu rural ? Et les enseignants qui y exercent sont-ils suffisamment qualifiés ?

Le délégué de l'Autriche demande ce qui est fait pour lutter contre les effets de l'abandon de l'écriture arabe traditionnelle. En particulier, cette mesure n'a-t-elle pas rendu l'héritage littéraire national moins accessible ? *Le délégué de la Yougoslavie*, quant à lui, souhaite savoir comment l'enseignement contribue à la préservation de l'identité nationale tout en respectant la «spécificité culturelle».

Le délégué de l'Allemagne explique que dans son pays on s'efforce de répondre aux besoins d'enseignement des enfants de familles turques. Quelles mesures spéciales ont été prises en Turquie pour satisfaire les exigences de ces enfants lorsqu'ils reviennent au pays ? Par exemple, comment tire-t-on parti des connaissances théoriques et techniques qu'ils ont acquises ? Ont-ils la possibilité d'entretenir leur maîtrise de la langue allemande ? *Le délégué de la Grèce*, se référant au port de l'uniforme scolaire évoqué dans le rapport des examinateurs, se demande si cette coutume ne reflète pas une trop grande uniformité.

En réponse, le ministre de l'Education convient que les dispositions prises en faveur de l'éducation préscolaire sont nettement insuffisantes mais déclare qu'elles vont sans aucun doute augmenter. A présent, il y a pénurie de locaux et de personnel convenablement formé. Quant aux écoles à niveau multiple, il estime qu'elles pourraient obtenir d'excellents résultats, mais il doit reconnaître que la plupart des parents ne les apprécient pas et pensent que leur enseignement est insuffisant. Il est certes vrai que leur efficacité pourrait être améliorée par le recours aux nouveaux moyens pédagogiques tels que les magnétoscopes. Quant à la préservation de l'héritage littéraire national, tous les textes classiques ont été traduits en turc moderne. Outre les traducteurs qui travaillent dans les universités, il y a au ministère de l'Education même des linguistes qui s'occupent des manuels scolaires. De nouvelles écoles spéciales ont été créées à l'intention des enfants handicapés mais, dans ce domaine aussi, on manque d'enseignants spécialement formés. Il ne faut pas voir dans le port de l'uniforme scolaire le signe d'une uniformité générale, et d'ailleurs, la question n'a jamais été sujette à controverse. Cette pratique a pour but de faire en sorte que les enfants de familles pauvres ne se distinguent pas de leurs camarades par le vêtement.

Institut kurde de Paris

III

DIFFÉRENTES VOIES D'ACCÈS A LA VIE ACTIVE ET A L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE

Question 14

De nombreux pays de l'OCDE s'attaquent aujourd'hui à la structure de l'enseignement et de la formation dans le deuxième cycle secondaire. Certains pays ont adopté un tronc commun d'études, c'est-à-dire un enseignement unifié. Pour quelles raisons la Turquie a-t-elle opté pour un système diversifié comprenant des itinéraires distincts d'enseignement et de formation techniques et professionnels ?

Question 15

Parmi les pays de l'OCDE, la Turquie n'est pas seule à vouloir attirer davantage d'élèves dans la branche technique et professionnelle du deuxième cycle secondaire et son objectif déclaré est même d'y attirer aussi vite que possible 60 pour cent de la classe d'âge scolarisée. Quels avantages offrira-t-elle pour y parvenir ? Comment envisage-t-elle de faire changer la préférence des élèves, des parents et d'un bon nombre d'employeurs pour la filière classique ? Les écoles sont-elles vraiment en mesure de conseiller judicieusement les élèves sur le choix d'une carrière ?

Question 16

Les examinateurs se sont aperçus que l'enseignement des langues étrangères posait un problème considérable dans les établissements secondaires et ils ont émis quelques suggestions pour le rendre plus efficace. Que pensent les autorités de ces suggestions et ont-elles d'autres projets pour s'attaquer à ce problème ?

Question 17

La Turquie met sur pied un double système « dual » d'enseignement et de formation professionnelle : le système offrant simultanément une formation dans l'entreprise et un enseignement théorique, et le système d'apprentissage et de formation professionnelle au niveau du deuxième cycle secondaire. Quelles sont les raisons d'être de chacun de ces deux systèmes et existe-t-il une stratégie à l'égard de leurs relations à long terme ?

Question 18

Dans la mesure où les entreprises deviennent des lieux d'apprentissage de plus en plus importants, quels rôles les employeurs et les syndicats sont-ils appelés à jouer dans la mise au point de l'enseignement et de la formation ? De quelle manière participeront-ils aux décisions et quelles responsabilités assumeront-ils dans l'application des nouvelles politiques ?

Question 19

Il semble que les effectifs des écoles privées soient nettement en hausse. Quelle est la politique des autorités à l'égard des écoles privées et comment peut-on renforcer la compétitivité des écoles publiques ?

Question 20

La pression exercée sur les jeunes pour accéder à l'université est considérable et, dans l'ensemble, les Lises placent la préparation des élèves au concours d'entrée clairement en tête de leurs priorités. Or, plus de deux tiers des candidats n'obtiennent pas leur admission. Quels sont les aménagements de programme et les autres mesures envisagées pour offrir d'autres possibilités que l'université aux diplômés du deuxième cycle ?

Question 21

Après les excellents résultats qu'ils ont obtenus en triomphant du problème de l'analphabétisme, quelles sont aujourd'hui les priorités essentielles des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation des adultes ? Quelles sont les principales contraintes qui s'opposent à son développement et comment s'y attaque-t-on ?

M. K. Brenner (examineur) fait observer que le secteur de l'enseignement et de la formation secondaires de deuxième cycle est en pleine transformation et ne manque pas de poser certains problèmes. Trois catégories de jeunes ont des besoins particuliers à ce niveau : i) ceux qui ont quitté l'école à la fin du cycle primaire (c'est-à-dire au bout de cinq années) ; ii) ceux qui ont quitté l'école au cours de leurs études secondaires de premier cycle ou de l'école moyenne ; iii) ceux qui ont quitté l'école à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. On enregistre deux innovations importantes. Premièrement, l'expansion et la réforme d'un système d'apprentissage implanté de longue date, et deuxièmement, la décision courageuse de modifier ce qui constituait en fait deux systèmes parallèles d'enseignement dual.

M. Brenner souligne ensuite la nécessité d'élever la qualité de l'enseignement dispensé à ce niveau, et tout d'abord de disposer d'un nombre nettement plus important d'enseignants et d'instructeurs qualifiés dans l'enseignement technique et professionnel, aussi bien dans les écoles que dans les entreprises. Les lycées d'enseignement général ne comportent qu'une filière théorique unique et doivent diversifier leurs options à l'avenir. Dans l'ensemble, la demande d'enseignement et de formation post-scolaires dépasse très largement l'offre. A son avis, trois questions principales doivent être étudiées : i) Comment tirer le meilleur parti possible des ressources rares ? Faut-il étendre l'éducation élémentaire à tous ou développer la formation professionnelle ? ii) Comment assurer une coordination réellement efficace entre

les planificateurs sociaux de tous niveaux ; *iii*) Comment mieux adapter le programme des lycées d'enseignement général aux exigences de la société pour qu'ils puissent entrer en concurrence avec les écoles Anadolu et les écoles privées ?

Le ministre reconnaît que l'enseignement technique et professionnel doit être rendu plus efficace et que les liens doivent être resserrés entre l'école et la vie active. Les jeunes doivent pouvoir disposer d'une orientation professionnelle dès la fin de la huitième année d'école. Les élèves ne doivent pas être limités à une filière unique mais être en mesure de faire les études conformes à leurs souhaits et à leurs aptitudes. Ils doivent être plus nombreux à pouvoir suivre des études ou une formation après la fin de l'enseignement de base. Les liens entre les écoles et les entreprises se développent déjà à tous les niveaux. Des commissions mixtes réunissent les représentants des employeurs, des travailleurs et des artisans. La nouvelle loi sur l'apprentissage bénéficie du soutien résolu des industriels. L'enseignement et la formation professionnels sont en cours d'institutionnalisation. Toutes les entreprises qui emploient plus de 50 personnes sont tenues d'accueillir 10 pour cent de stagiaires. Les jeunes peuvent actuellement bénéficier d'une expérience pratique de la vie active : ils peuvent passer deux jours par semaine à l'école et trois jours dans une entreprise. Il s'agit maintenant d'obtenir des stages pour 800 000 jeunes. Jusqu'à présent, au terme de six mois d'expérience, leur nombre s'élève à 65 000. Lorsque tous les jeunes pourront suivre huit années d'études élémentaires, il sera plus facile d'intégrer les programmes d'apprentissage aux cours donnés dans les lycées.

Il est exact, ajoute le ministre, que la demande de formation complémentaire est supérieure à l'offre. Il a été décidé de donner la priorité à l'enseignement technique et professionnel plutôt qu'aux programmes théoriques d'enseignement général en le rendant à la fois plus accessible et plus attirant. A cet égard, il souligne l'énorme effort entrepris aujourd'hui pour améliorer l'enseignement des langues étrangères. Le nombre des écoles Anadolu est passé de 25 à 103 et une commission d'enquête étudie actuellement l'ensemble de la question de l'enseignement des langues étrangères.

Ce point de l'ordre du jour suscite ensuite de très nombreuses questions. *Le délégué de la France* demande quel est l'objectif essentiel de la nouvelle loi sur l'apprentissage. *Le délégué de l'Italie* souhaite savoir comment s'articulent le deuxième cycle secondaire et l'enseignement supérieur. *Le délégué de l'Australie* demande comment se présente l'orientation professionnelle aux divers niveaux de l'enseignement, comment les maîtres-artisans sont eux-mêmes formés et quelles mesures sont prises pour faire participer les salariés au processus de réforme. Quant au *délégué de la Belgique*, il souhaite en savoir plus au sujet de l'enseignement et de la formation donnés dans les zones rurales.

Plusieurs délégués posent des questions au sujet du rôle des examens. *Le délégué de la Grèce* se demande s'ils ne sont pas élitistes et *le délégué de la Belgique* fait observer que les écoles s'attachent peut-être trop à la préparation aux examens.

Plusieurs questions sont posées sur le rôle de l'enseignement privé. *Le délégué de l'Italie*, notant l'augmentation rapide des effectifs de l'école privée, demande quelle est la politique officielle à son égard. Est-il question de renforcer le secteur public pour qu'il soit en mesure de faire face à cette concurrence ?

Le délégué du Luxembourg s'enquiert des programmes d'enseignement et de formation offerts aux jeunes filles et aux femmes ? Existe-t-il des mesures particulières destinées à diversifier ces possibilités ?

Enfin, *le délégué de l'Italie* demande ce qu'il advient des deux tiers des candidats à l'enseignement supérieur qui ne trouvent pas de place à l'université. Combien d'entre eux tentent leur chance à l'étranger ?

M. Sezal (Turquie) fait observer que la concurrence entre enseignement public et enseignement privé n'est pas aussi importante qu'il y paraît. D'une part, l'influence des écoles privées n'est pas prépondérante. Les écoles Anadolu et de nombreux lycées du secteur public obtiennent des résultats remarquables. Il est vrai que deux tiers des candidats à l'université ne peuvent y trouver de place, mais il faut se souvenir qu'un grand nombre d'entre eux redoublent une année d'études ou davantage et réussissent à entrer à l'université au deuxième ou au troisième essai. Le nombre de candidats n'est plus en augmentation. Le système des examens est centralisé et se fonde pour l'essentiel sur des tests objectifs qui n'encouragent pas l'élitisme social. Les parents et les enfants sont ambitieux sur le plan de l'éducation. Les examens jouissent d'un certain prestige et un grand nombre d'écoles sont incitées, malgré la charge de travail déjà considérable que représente le programme, à prendre des dispositions supplémentaires en vue de leur préparation. Il serait difficile à court terme de réduire cette pression qui s'exerce en faveur de la réussite aux examens. Quant aux possibilités d'éducation offertes aux femmes, elles sont excellentes. En outre, la réussite scolaire est très élevée chez les jeunes filles ; elles représentent 50 pour cent des candidats admis à l'université. Il existe une certaine différence en matière d'égalité entre garçons et filles selon que les écoles se trouvent dans les régions urbaines ou rurales, mais il importe de reconnaître que le nombre de femmes qui travaillent est aujourd'hui très important puisqu'elles représentent 40 pour cent du corps enseignant, 30 pour cent des professeurs d'université et 60 pour cent du personnel du ministère de la Santé. On s'efforce de prendre les mesures nécessaires pour que les élèves des zones rurales puissent se préparer à poser leur candidature à l'université ; à cette fin, certains d'entre eux fréquentent des internats.

IV

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Question 22

Les examinateurs ont attiré l'attention sur les problèmes que soulève le transfert aux universités de la responsabilité de former les enseignants. Quel cas les autorités turques font-elles de ces problèmes et quelles dispositions prennent-elles pour s'assurer que les buts assignés à la formation des enseignants seront pleinement atteints ?

Question 23

Comme dans bon nombre de pays de l'OCDE, la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles est un sujet de préoccupation en Turquie. Mis à part l'amélioration de la formation initiale des maîtres, quelles sont les mesures prises par les autorités pour améliorer la qualité de l'enseignement ? Voudront-elles faire part de leurs projets concernant le développement de la formation continue et le relèvement général des qualifications des instituteurs tout au long de leur carrière ?

Question 24

L'expansion réelle et potentielle de l'enseignement et de la formation professionnels met en évidence qu'il est indispensable de recruter un nombre suffisant d'enseignants ayant les qualifications requises pour se charger de l'instruction théorique et pratique. Où va-t-on trouver ces enseignants et comment va-t-on les former ? Que fait-on précisément pour parer à la pénurie actuelle de professeurs et d'instructeurs chargés d'enseigner dans les entreprises ?

M. Carneiro (examinateur) met en évidence l'importance considérable des effectifs du corps enseignant ; dans le secteur de l'enseignement élémentaire, il n'y a pas moins de 260 000 enseignants. Les examinateurs ont noté avec intérêt l'allusion du ministre, dans son discours liminaire, aux améliorations de la situation des enseignants. Il formule quatre questions importantes qui nécessitent une attention particulière. Il y a, premièrement, le contenu et l'organisation de la formation initiale. L'expansion du premier cycle secondaire

pose un problème particulier dans la mesure où les enseignants de ce niveau suivent une formation spécialisée alors qu'ils devraient en réalité acquérir une culture générale et la maîtrise des techniques de communication. Un autre problème grave est posé par la pénurie d'enseignants dans les matières techniques et professionnelles. La deuxième question évoquée est celle du faible niveau des étudiants à leur entrée en formation initiale, depuis que cette formation a été prise en mains par les universités. Il semble aussi qu'il y ait trop peu de liens entre le contenu des cours et les compétences théoriques et pratiques réellement nécessaires en salle de classe. Par exemple, les étudiants qui se destinent à l'enseignement en milieu rural doivent posséder des compétences spéciales et savoir notamment faire face à des classes à niveau multiple. Quant à la troisième question, celle de la formation en cours de service, les examinateurs ne peuvent être qu'impressionnés par le programme accéléré mis au point par l'Université Ouverte. Il s'agit là d'un programme rentable et d'une opération qui semble rationnelle. Toutefois, on peut se demander si les programmes de l'Université Ouverte aboutissent à une véritable amélioration de la technique pédagogique en salle de classe. Il est difficile de connaître la réponse car aucune tentative systématique n'a été faite pour en vérifier les résultats. En général, il est nécessaire d'avoir recours à la formation continue pour élever le niveau des compétences pratiques. Existe-t-il des possibilités d'enrichissement mutuel entre les enseignants ? Les excellents centres pédagogiques ne pourraient-ils servir à la réalisation de cet objectif ? La quatrième et dernière question concerne la nécessité de prévoir des cours de formation pour les chefs d'établissement et les administrateurs de l'enseignement à tous les niveaux.

M. Sezal (Turquie) répond que la réforme du contenu de la formation des enseignants est une question qui bénéficie d'un rang prioritaire très élevé. Il est envisagé de modifier le contenu de la formation initiale. Quant au programme de formation continue, il doit être encore développé.

Mettant un terme à la réunion de synthèse, *M. Brenner*, au nom des examinateurs, fait observer que tous les délégués présents peuvent constater aujourd'hui que la Turquie va de l'avant tant du point de vue politique que du point de vue économique et social. Son adhésion au principe de la coopération internationale et aux idéaux des démocraties occidentales est manifeste. Il ne faut toutefois pas oublier que la Turquie est encore, à certains égards, un pays en développement où certaines injustices sociales doivent être abolies. En matière d'enseignement, les principaux points prioritaires qui se dégagent de la discussion sont les suivants : la nécessité d'une amélioration générale de la qualité, d'une répartition plus équitable et plus large des possibilités d'enseignement et de formation, d'une plus grande efficacité grâce à une planification plus systématique, d'une décentralisation et de la participation de tous les intéressés.

Le ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports déclare que la Turquie attribue une grande valeur à son appartenance à l'OCDE. Cet examen a permis de faire mieux connaître sa politique d'éducation, ainsi que les problèmes qui se posent. Il reste encore beaucoup à dire, mais plusieurs priorités ont été mises en évidence. Améliorer l'efficacité des enseignants, qui sont les piliers du système, vient au premier rang. Il faut ensuite atteindre l'objectif de huit années d'enseignement élémentaire pour tous les jeunes. Pour ceux qui ne peuvent atteindre les plus hauts niveaux de l'enseignement, il faut prévoir une préparation adéquate à la vie active. Il sera nécessaire pour ce faire de trouver des ressources supplémentaires et de mieux utiliser celles qui existent. C'est pour cette raison, entre autres, que la politique de décentralisation doit être poursuivie.

Troisième partie

**LES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES EN TURQUIE
1984 – 1986**

Rapport préparé par la Commission de l'Education
Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports

Institut Kurde de Paris

I

ORGANISATION ET STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF TURC

PRINCIPES, OBJECTIFS ET PRIORITÉS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Principes généraux régissant l'Éducation nationale et législation de base en matière d'éducation déjà en vigueur

En Turquie l'enseignement a toujours été considéré comme l'instrument le plus efficace des processus menant à la démocratie et au développement. L'enseignement et le développement socio-économique sont réglementés par la Constitution et par loi.

En ce qui concerne l'enseignement, la Constitution stipule que :

Article 42. Il ne pourra être refusé à quiconque le droit d'accéder à l'instruction et à l'éducation.

La loi définit et réglemente les dispositions relatives au droit à l'éducation.

La formation et l'enseignement seront dispensés conformément aux principes et aux réformes d'Atatürk, selon les sciences et les méthodes éducatives modernes, sous la surveillance et le contrôle de l'Etat. Les établissements de formation et d'enseignement qui ne respecteraient pas ces principes ne pourront en aucun cas être agréés.

La liberté de recevoir une formation et de s'instruire ne dégage pas l'individu de son devoir de loyauté envers la Constitution.

L'enseignement primaire est obligatoire pour tous les citoyens des deux sexes et est gratuit dans les écoles publiques.

Les principes régissant le fonctionnement des établissements primaires et secondaires privés seront fixés par des textes de loi pour que les normes fixées pour les écoles publiques soient respectées.

L'Etat accordera des bourses et d'autres aides pour permettre aux étudiants de valeur dont les moyens financiers sont insuffisants de poursuivre leurs études. L'Etat prendra les mesures nécessaires pour réadapter les personnes ayant besoin d'une formation spéciale afin de les rendre utiles à la société.

La formation, l'enseignement, la recherche et l'étude sont les seules activités qui pourront se dérouler dans les établissements de formation et d'enseignement. Il ne pourra d'aucune façon être fait obstruction à ces activités.

Il ne sera enseigné aucune autre langue maternelle que le Turc aux citoyens turcs dans les établissements de formation et d'enseignement. La loi déterminera quelles langues étrangères devront être enseignées dans les établissements de formation et d'enseignement ainsi que les règles à suivre par les écoles assurant la formation et l'enseignement dans une langue étrangère. Les clauses des traités internationaux ne s'appliquent pas.

Article 27. Tout individu est libre d'étudier, d'enseigner et d'expliquer les sciences et les lettres, de publier des livres et de faire des recherches dans ces domaines.

Le droit de publier ne sera pas exercé aux fins de changer les clauses des Articles 1, 2 et 3 de la présente Constitution.

Les clauses de cet Article n'excluent en aucun cas une réglementation concernant l'entrée et la diffusion de publications étrangères dans le pays.

Article 24. Tout individu a droit à la liberté de conscience, de croyance et de conviction religieuses.

Le culte, les services religieux et les cérémonies seront conduits librement à condition que ce ne soit pas en violation des clauses de l'Article 14.

Nul ne sera tenu de professer sa foi ou de participer à des cérémonies et rites religieux, de faire connaître ses croyances et convictions religieuses et nul ne pourra être condamné ou inculpé pour ses croyances religieuses.

L'instruction religieuse et morale sera dispensée sous la surveillance et le contrôle de l'Etat. L'instruction en culture religieuse et l'éducation morale feront obligatoirement partie des programmes des écoles primaires et secondaires. Toute autre instruction religieuse relèvera du libre choix de chaque individu, et dans le cas des mineurs, se fera à la demande de leurs représentants légaux.

Il est interdit à quiconque d'exploiter ou d'insulter la religion, les sentiments religieux ou toute chose tenue sacrée par la religion, de quelque façon que ce soit, aux fins d'exercer une influence personnelle ou politique, ou de fonder même partiellement l'ordre fondamental de l'Etat au niveau social, économique, politique et légal sur des doctrines religieuses.

Article 58. L'Etat fera en sorte d'assurer la formation et le développement des jeunes dont notre Etat, notre indépendance et notre République ont la charge en tenant compte des apports de la science moderne et conformément aux principes et aux réformes d'Atatürk, et à l'exclusion des idées visant à détruire l'intégrité indivisible de l'Etat, du territoire et de la nation.

L'Etat fera en sorte de protéger les jeunes contre l'alcoolisme, la drogue, le crime, le jeu et autres vices, et contre l'ignorance.

Article 59. L'Etat fera en sorte de développer la santé physique et mentale des citoyens turcs quel que soit leur âge, et de promouvoir la pratique des sports au sein des masses.

L'Etat prendra les bons athlètes sous sa protection.

Article 131. Le Conseil de l'enseignement supérieur sera mis en place pour planifier, organiser, administrer et superviser l'enseignement dispensé par les établissements d'enseignement supérieur, pour orienter les activités de recherche pédagogique, éducative et scientifique, pour s'assurer que la création et le développement de ces établissements sont conformes aux objectifs et aux principes fixés par la loi, pour s'assurer de l'utilisation effective des crédits alloués aux universités et pour planifier la formation du personnel enseignant.

Le Conseil de l'enseignement supérieur est composé de membres désignés par le président de la République qui les choisit parmi les candidats nommés par le Conseil des ministres, le Directeur des personnels et les Universités, et en fonction du nombre requis, des qualifications et des procédures fixées par la loi, la priorité étant donnée aux candidats dont les services en tant que professeurs ou recteurs ont été reconnus, et aux membres nommés directement par le président de la République en personne.

L'organisation, les fonctions, les pouvoirs, la responsabilité et le fonctionnement du Conseil seront réglementés par voie législative.

Les principes de la loi-cadre de l'Education nationale peuvent être résumés comme suit :

A. *Université et égalité :*

Les établissements d'enseignement sont ouverts à tous, sans restriction de langue, de race, de sexe et de religion. Il ne sera accordé de privilèges dans le système éducatif à aucun individu, aucun groupe d'individus, aucune classe sociale.

B. *Les besoins individuels et les besoins de la société*

Le système éducatif sera organisé de telle façon que les citoyens turcs, qu'ils fréquentent des établissements officiels ou non, soient formés conformément aux besoins de la société, aux intérêts et aux aptitudes de chacun, au principe de l'égalité des chances dans la poursuite des études.

C. *L'orientation*

Les individus sont dirigés tout au long de leur scolarité vers différents cycles ou écoles en fonction de leurs intérêts, de leurs aptitudes et de leurs capacités.

Le système éducatif national doit être organisé pour permettre à cette orientation de s'exercer pleinement.

Il est fait appel aux services d'orientation et à des méthodes objectives de tests et de notations pour orienter les élèves et évaluer leurs résultats.

D. *Le droit à l'éducation*

Tout citoyen turc a le droit de recevoir une éducation de base. Les citoyens peuvent bénéficier d'un enseignement complémentaire en fonction de leurs intérêts, de leurs aptitudes et de leurs capacités.

E. *L'égalité des chances*

Tous les citoyens, hommes et femmes, bénéficient des mêmes chances en matière d'éducation.

Une aide est accordée – internat gratuit, bourses, prêts, etc. – aux bons étudiants qui ne disposent pas de ressources financières suffisantes pour poursuivre leurs études aussi loin qu'ils le voudraient.

Des dispositions spéciales sont prises pour former les enfants qui ont besoin d'une éducation et d'une protection particulières.

F. *L'éducation permanente*

Il est essentiel que l'éducation générale et professionnelle des individus se poursuive tout au long de leur vie. Parallèlement à l'éducation des jeunes générations, des

mesures seront prises pour assurer aux adultes une éducation permanente afin de les aider à s'adapter de façon constructive et productive à la vie et à leur milieu professionnel.

G. *Les réformes et les principes d'Atatürk et le nationalisme d'Atatürk*

C'est à partir des réformes et des principes d'Atatürk et du nationalisme d'Atatürk tels qu'ils figurent dans la Constitution que les programmes, à tous les niveaux et dans toutes les filières de notre système d'enseignement et dans toutes les formes d'activité éducative, sont élaborés et mis en œuvre. L'accent est mis sur la protection, la promotion et l'enseignement de la morale nationale et de la culture nationale (dans le cadre de la culture universelle) afin d'éviter leur dégénérescence et leur perversion.

L'accent est mis sur l'enseignement de la langue turque, un des éléments essentiels de notre unité nationale, à tous les niveaux du système éducatif, sans la dévaloriser ni exagérer à l'extrême. Des efforts sont déployés pour l'enrichir de façon qu'elle devienne une langue moderne au service du savoir et de la science, et le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, en collaboration avec l'Institut supérieur Atatürk de la culture, de l'histoire et de la langue nationale, prend les dispositions nécessaires pour réaliser ces objectifs.

H. *L'apprentissage de la démocratie*

Des efforts sont faits dans tous les types d'activité éducative pour sensibiliser les étudiants au principe de la démocratie, pour les informer de la façon dont le pays est administré et pour les rendre responsables et respectueux des valeurs morales qui sont indispensables pour fonder et perpétuer une société démocratique, libre, forte et stable ; mais ni la propagande politique et idéologique, ni la participation à des activités et discussions politiques quotidiennes qui seraient contraires au nationalisme d'Atatürk tel qu'il apparaît dans la Constitution ne seront tolérées dans les établissements d'enseignement, et ce sous aucun prétexte.

J. *La laïcité*

La laïcité est un principe fondamental de l'éducation nationale turque. L'instruction religieuse et morale fait partie des matières obligatoires enseignées dans les écoles primaires, les écoles moyennes, les lycées et les établissements équivalents.

K. *Une approche scientifique*

Les programmes d'études de chaque niveau et de chaque type d'établissement scolaire, des méthodes d'enseignement saines, et des matériels pédagogiques sont continuellement mis au point et actualisés en fonction des derniers progrès scientifiques et technologiques et adaptés aux besoins de l'environnement local et national.

L'accroissement de la rentabilité de l'enseignement, son développement et son renouvellement permanents doivent se faire à partir d'une recherche et d'une évaluation scientifiques.

Les établissements d'enseignement qui ont pour mission d'accroître les connaissances et la technologie et de développer notre culture, seront équipés et renforcés. Il convient d'encourager et de soutenir, tant moralement que financièrement, tout travail tendant vers ce but.

L. *La planification de l'enseignement*

L'éducation nationale sera planifiée de façon à répondre aux besoins sociaux, économiques et culturels des individus et de la société ; et la restructuration de ce système se fera de façon à lui permettre de se renouveler et de s'adapter à l'évolution des besoins et des objectifs.

M. *La mixité*

La mixité dans les établissements scolaires est un principe fondamental. Cependant, en fonction du type d'enseignement, des équipements et des conditions, certaines écoles sont réservées exclusivement aux filles ou aux garçons.

N. *La collaboration entre l'école et les parents*

Une collaboration étroite entre les parents et les écoles est maintenue pour contribuer à la réalisation des objectifs des établissements d'enseignement.

Des Associations de parents et enseignants sont créées dans les établissements scolaires à cette fin.

Les principes et les modalités à suivre pour mettre en place et gérer les Associations de parents et enseignants sont définis dans une réglementation qui doit être publiée par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

O. *Omniprésence de l'éducation*

Les objectifs de l'éducation nationale seront poursuivis non seulement dans les établissements d'enseignement, mais aussi à la maison, dans la vie quotidienne, sur le lieu de travail, en tout lieu et en toute occasion.

Les activités éducatives de tout établissement, qu'il soit public, privé ou bénévole, sont soumises au contrôle du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, qui s'assure qu'elles sont conformes aux objectifs de l'Éducation nationale.

Les buts et objectifs particuliers de l'Éducation nationale dans l'optique des objectifs de développement national et des besoins sociaux, culturels et éducatifs de la société

Le Grand Dirigeant Atatürk a défini le but ultime de la société turque en déclarant « nous amènerons notre culture nationale à un niveau supérieur à celui de la civilisation contemporaine. » En fait, ce but ultime est formulé dans la Constitution de 1982 de la République turque, «... la volonté inébranlable de sauvegarder la perennité, la prospérité, le bien-être matériel et spirituel de la République turque, de lui permettre de se hausser au niveau de la civilisation contemporaine et d'être un membre à part entière et éminent de la famille des nations du monde. »

Pour atteindre ce but ultime, il semble nécessaire de protéger la République turque, de développer et de faire progresser la société turque.

Les objectifs nationaux de développement de la société turque sont ainsi définis dans le Troisième Plan quinquennal de développement :

- Élévation du niveau de vie,
- Industrialisation,

- Réduction de la dépendance à l'égard des ressources étrangères,
- Solution au problème du chômage,
- Amélioration de la répartition des revenus.

Quant aux objectifs de l'éducation nationale, ils sont formulés en termes à la fois généraux et précis dans la Loi-cadre de l'Education nationale, compte tenu des objectifs de développement national et des besoins sociaux, culturels et éducatifs de la société.

Les objectifs généraux de l'Education nationale turque sont ainsi définis dans la loi sus-mentionnée :

- A. Faire de chaque membre de la nation turque un citoyen attaché aux réformes et aux principes ainsi qu'au nationalisme d'Atatürk tels qu'ils figurent dans la Constitution ; un citoyen qui adhère aux valeurs nationales, morales, humaines, spirituelles et culturelles de la nation turque, les protège et les propage ; un citoyen qui aime sa famille, sa patrie et son pays et qui met tout en œuvre pour les promouvoir ; un citoyen conscient de ses devoirs et de ses responsabilités envers la République turque, état démocratique, laïque et social régi par des lois, fondé sur le respect des droits de l'homme et les principes fondamentaux énoncés dans le préambule à la Constitution ; et un citoyen qui applique ces principes dans sa vie de tous les jours.
- B. Faire de tous les citoyens turcs des individus créatifs, novateurs et productifs, des individus physiquement, mentalement, moralement, spirituellement et psychologiquement équilibrés, sains dans leur personnalité et leur comportement ; des individus libres, à l'esprit scientifique, ouvert sur le monde ; des individus qui respectent les droits de l'homme, la valeur personnelle et l'esprit d'initiative ; et des individus qui sentent leurs responsabilités envers la société.
- C. Préparer tous les citoyens turcs à affronter la vie en développant leurs intérêts, leurs dons et leurs aptitudes pour leur permettre d'acquérir les connaissances, les compétences, les comportements, les habitudes de solidarité et les compétences professionnelles nécessaires à leur bonheur et au bien de la société.

En conséquence, rendre les citoyens turcs et la société turque plus heureux, élever le niveau de vie, aider et accélérer le développement social, économique et culturel dans un climat d'unité et de solidarité nationales ; et enfin, faire de la nation turque un membre constructif, créatif et éminent de la civilisation moderne.

En résumé, l'objectif de l'éducation nationale est de former des « hommes honnêtes », de « bons citoyens » et une « main-d'œuvre qualifiée ».

Les buts et objectifs de l'éducation nationale seront précisés le moment venu dans les sections suivantes.

Les priorités de l'Education nationale turque

Les priorités fondamentales de l'Education nationale turque, entre 1984 et 1986, sont les suivantes :

- A. La première priorité est de faire passer le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire (enfants de 7 à 11 ans) à 100 pour cent.
- B. La seconde priorité était de valoriser l'enseignement technique et professionnel ; mais à partir du 12 septembre 1980, la campagne d'alphabétisation est devenue la deuxième priorité dans la mesure où on estimait qu'une diminution du taux d'analphabétisme dans la société aurait des résultats plus concrets.

- C. La valorisation de l'enseignement technique et professionnel est la troisième priorité. En conséquence de quoi, le but recherché était d'orienter 65 pour cent des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire vers l'enseignement technique et 35 pour cent vers l'enseignement général d'ici à 1995.
- D. Une autre priorité consiste à multiplier le nombre d'écoles polyvalentes dans lesquelles des programmes à orientation multiple devaient être offerts à 60 pour cent des élèves du secondaire d'ici l'année scolaire 1995/96.
- E. Parmi les autres domaines prioritaires : prendre les mesures propres à améliorer la qualité de l'éducation nationale ; développer l'éducation technologique au niveau du primaire ; améliorer l'enseignement des sciences, des mathématiques, des langues étrangères, du turc, de l'histoire et de la géographie.

LE SYSTÈME D'ORGANISATION ET D'ADMINISTRATION

En Turquie, le système administratif est centralisé au niveau de l'Etat. En ce qui concerne la structure administrative centrale, elle est divisée en provinces, qui sont délimitées en fonction de critères géographiques, économiques et des nécessités du service public ; les provinces sont elles-mêmes subdivisées en circonscriptions administratives.

Au niveau de l'Etat, le pouvoir exécutif est assuré par les ministères. Le ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports est responsable, au nom de l'Etat, des résultats, de la surveillance et du contrôle de tous les services d'éducation, conformément aux clauses de la Loi-cadre de l'Education nationale.

Organisation et administration

En Turquie actuellement, le système éducatif regroupe l'enseignement formel et non formel. L'enseignement formel comprend essentiellement l'enseignement élémentaire (écoles primaires et moyennes), l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

L'enseignement non formel englobe les activités d'apprentissage organisées à l'intérieur et à l'extérieur des établissements officiels d'enseignement. Il accueille ceux qui sont sortis du système formel sans savoir lire et écrire, ainsi que ceux qui souhaitent approfondir leur instruction générale ou suivre une formation professionnelle.

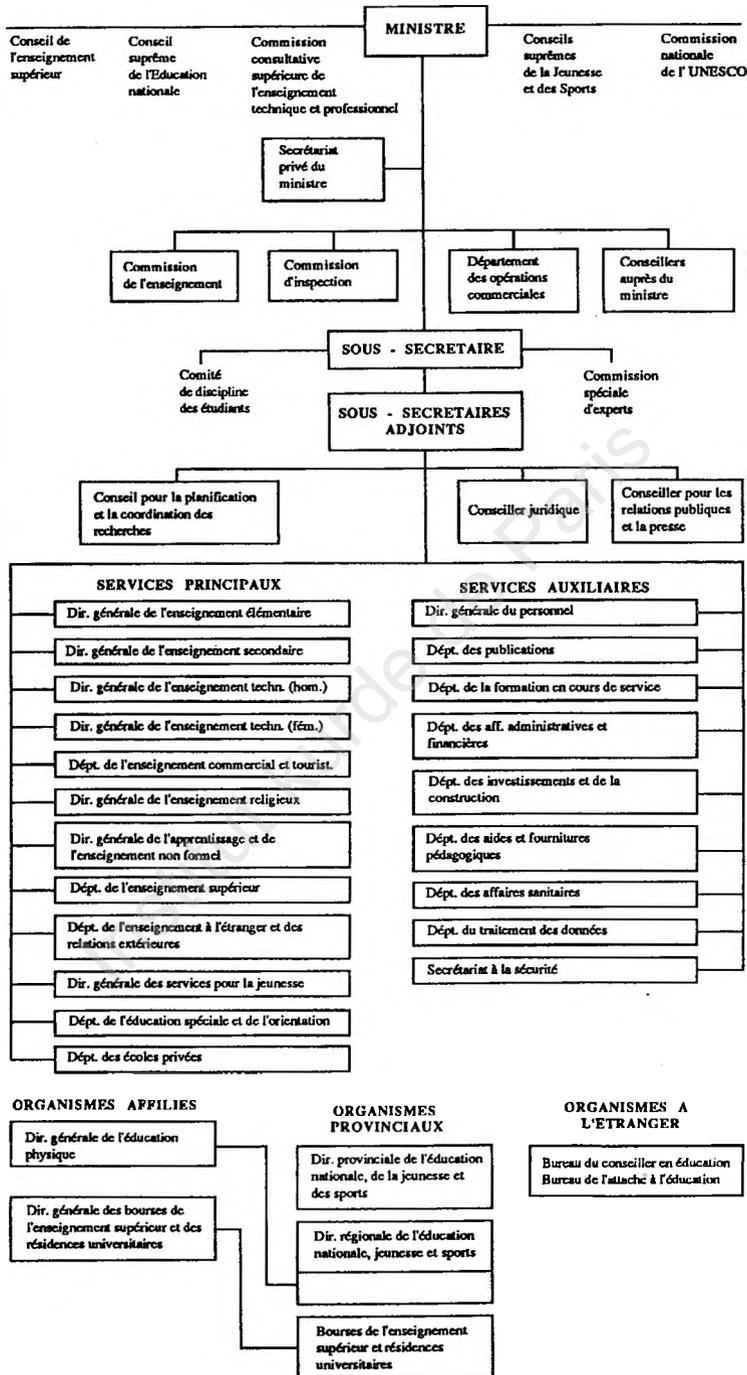
L'administration de l'enseignement est centralisée et contrôlée par le ministère de l'Education. Il incombe au ministère d'établir les programmes d'études, de coordonner le travail des organismes officiels, privés et bénévoles, de faire les plans des écoles et de les construire, de mettre au point les matériels pédagogiques, etc.

On trouvera dans le diagramme I un schéma simplifié de l'organisation centrale du ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports.

Il existe deux « instances consultatives » au sein du système central. L'une, la Convention nationale de l'Education, se réunit tous les ans à l'initiative du ministère de l'Education et fait des propositions sur pratiquement tout ce qui touche à l'éducation. La convention est une entité légale. L'usage veut généralement que les établissements publics et quelques établissements privés y soient représentés.

La deuxième instance consultative est la Commission de l'enseignement. Il s'agit d'une instance permanente. Ses membres sont nommés par le ministre. Les tâches de la Commission sont multiples : élaboration des programmes d'études, examens, homologation des manuels

Diagramme 1 ORGANISATION CENTRALE DU MINISTRE DE L'EDUCATION,
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS



scolaires, etc. Cependant, ses décisions n'ont un caractère définitif qu'une fois que le ministre lui-même les a ratifiées. D'autre part, les mesures concernant l'enseignement supérieur sont du ressort du Conseil de l'enseignement supérieur.

Une Commission d'inspecteurs ministériels inspecte directement les établissements secondaires et supervise les inspecteurs régionaux chargés des écoles primaires. Parallèlement, l'inspection et le contrôle des écoles primaires sont assurés par des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Les organismes locaux

Dans les provinces, l'éducation est organisée par les directeurs de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, qui sont nommés par le ministre, mais qui travaillent cependant sous l'autorité du gouverneur de la province. Il y a 67 provinces en Turquie, chacune ayant à sa tête un gouverneur désigné.

Les bureaux provinciaux de l'éducation ont cependant relativement peu de pouvoirs pour décider des mesures générales ayant trait à l'éducation, mais ils s'occupent des autres problèmes des provinces. Les inspecteurs des écoles primaires dépendent des directions provinciales de l'éducation. Mais ils sont responsables devant la Commission d'Inspection. Il leur incombe de superviser non seulement les écoles maternelles et primaires mais aussi les établissements d'éducation des adultes, les bibliothèques des enfants, et toutes sortes d'établissements scolaires et de cours privés. En outre, il existe au niveau de la province des directions chargées de l'éducation des adultes, des directions chargées des matériels pédagogiques et des centres d'éducation spéciale et d'orientation.

Comme il a été signalé précédemment, le ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports est le centre où sont prises les mesures et les décisions concernant le système. Les écoles moyennes et les lycées correspondent par l'intermédiaire des bureaux régionaux, et les affectations des enseignants pour la nation dans son ensemble émanent du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, à tous les niveaux de l'enseignement.

A l'échelon inférieur, au niveau des régions, il existe une direction sous-provinciale de l'éducation, de la jeunesse et des sports.

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

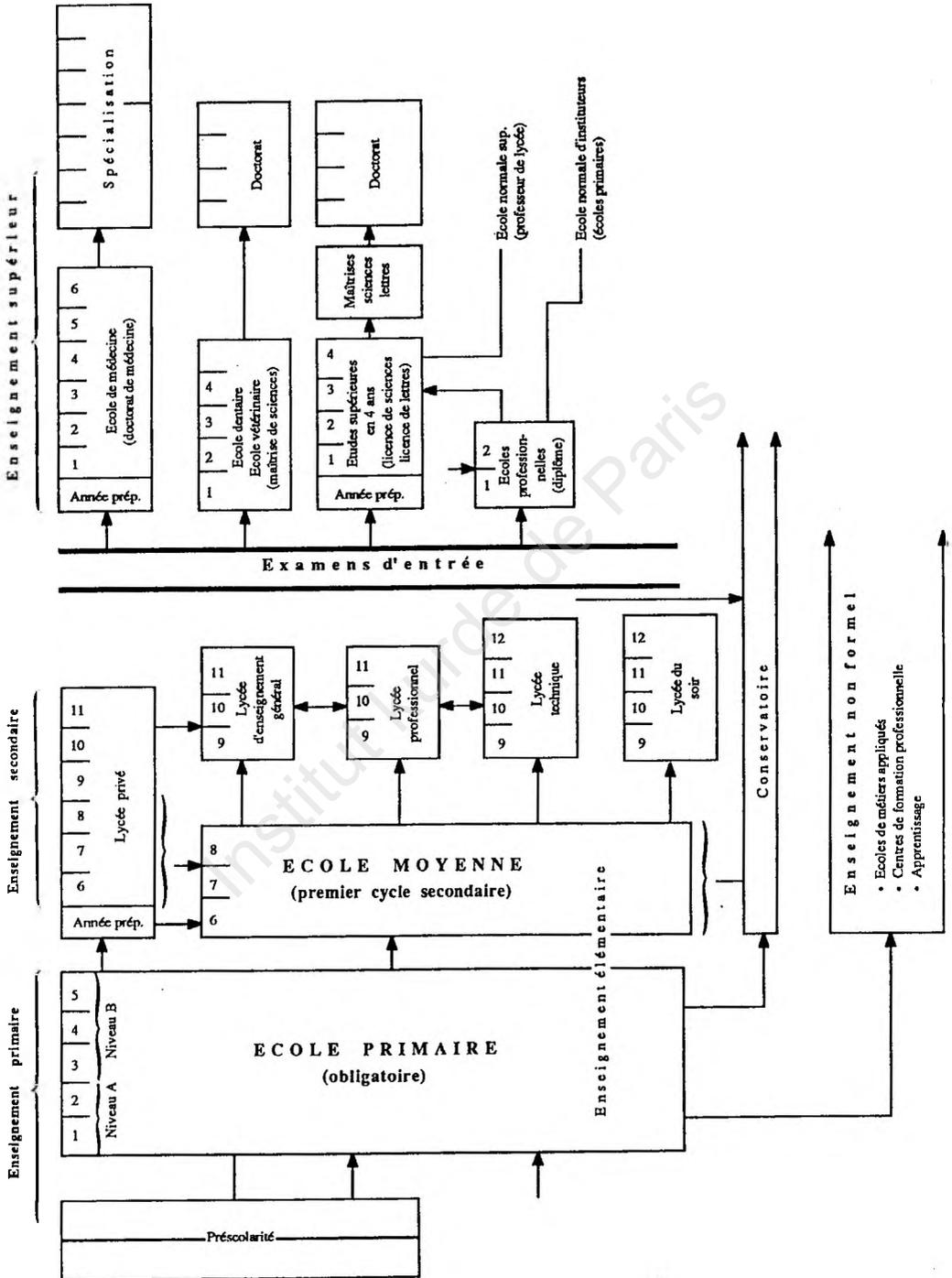
L'enseignement est financé par les crédits alloués à l'éducation dans le cadre du Budget général et des budgets privés des provinces, ainsi qu'avec des contributions financières individuelles.

Au niveau national, la participation financière pour la réalisation des objectifs de l'Education nationale turque est assurée par l'intermédiaire de la Fondation du ministère de l'Education nationale.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF AUJOURD'HUI

La structure actuelle du système éducatif turc englobe les sous-systèmes de l'éducation pré-primaire, de l'enseignement formel et de l'éducation (non formelle) des adultes (voir diagramme 2).

Diagramme 2 LE SYSTEME EDUCATIF TURC



A. L'éducation pré-primaire

La scolarité primaire peut être précédée d'une scolarité facultative dans un établissement pré-scolaire qui accueille les enfants entre trois et six ans.

Les « crèches » et les « garderies » sont rattachées au ministère de la Santé et de la Protection sociale ; les « classes pré-primaires » et les « jardins d'enfants » sont rattachés au ministère de l'Éducation nationale.

B. L'enseignement formel

1. L'enseignement élémentaire

La notion d'« enseignement élémentaire » qui a fait son apparition en Turquie en 1973 avec la « Loi-cadre de l'Éducation nationale 1789 » se réfère à une scolarité plus longue et plus riche que ne le suggère le terme « primaire ».

L'organisation des établissements d'enseignement élémentaire prévoit une scolarité de huit années, qui regroupe l'école primaire et l'école moyenne. De ce fait, l'enseignement élémentaire comprend deux cycles : le premier qui correspond à l'école primaire et le deuxième, à l'école moyenne.

On expérimente actuellement le passage d'un système d'écoles primaires et d'écoles moyennes à un système d'écoles assurant un enseignement de base de huit années dans environ 200 écoles pilotes. Dans la mesure où l'éducation élémentaire est une pratique relativement récente en Turquie, on estime préférable de tester le programme pédagogique et les autres modalités que ce système implique, avant de les généraliser.

a) Les écoles primaires

La scolarité primaire, qui est obligatoire, dure cinq ans ; elle est mixte et, dans le cas des écoles publiques, gratuite.

L'enfant entre à l'école primaire à 6 ans révolus et y reste jusqu'à 11 ans, ou 14 ans dans certains cas. La limite d'âge est en général reportée à 17 ans pour ceux qui, pour différentes raisons, ne parviennent pas à terminer le cycle à 14 ans.

Conformément à un amendement apporté récemment à la réglementation, à partir de la rentrée 1983/84, les enfants qui auront cinq ans révolus commenceront leur scolarité primaire.

b) Les écoles moyennes

Traditionnellement, les écoles moyennes en Turquie accueillent les jeunes entre 12 et 14 ans. Elles étaient considérées comme le palier inférieur de l'enseignement secondaire et organisées pour dispenser trois années d'études après les cinq années d'enseignement primaire obligatoire.

Le rôle fondamental des écoles moyennes est double : préparer les élèves à poursuivre des études et enrichir les connaissances acquises lors de la scolarité primaire obligatoire.

Les écoles moyennes sont mixtes et, dans le système public, gratuites.

2. *L'enseignement secondaire*

L'enseignement secondaire fait suite à l'enseignement élémentaire ou aux écoles moyennes et regroupe les établissements secondaires du deuxième cycle (lycées) d'enseignement général, professionnel et technique qui assurent une scolarité d'au moins trois ans.

Tout élève ayant terminé l'école élémentaire (ou moyenne) peut entrer dans l'enseignement secondaire, qui est gratuit en Turquie, tout comme l'enseignement élémentaire.

a) *Les lycées d'enseignement général*

Comme dans le cas des écoles moyennes, les lycées ne forment pas les élèves à une profession précise mais les préparent plutôt à l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur. Il y a cependant une différence essentielle avec l'école secondaire du premier cycle ou école moyenne, c'est l'existence d'un programme spécialisé pour les élèves qui ont fait leur choix entre plusieurs sections.

En deuxième année, les élèves des lycées dans lesquels le programme général est enseigné, ont le choix entre des sections littéraires et scientifiques. Dans les lycées qui suivent le nouveau programme, les élèves ont également le choix entre des sections littéraires et scientifiques. En outre, en troisième année les élèves des sections scientifiques peuvent encore choisir entre la section mathématiques et la section sciences naturelles.

b) *Les lycées professionnels*

Les lycées professionnels, qui assurent trois années de scolarité secondaire après l'école moyenne, préparent les élèves à la vie professionnelle dans leur domaine particulier et à l'enseignement supérieur. Il existe plusieurs catégories de lycées professionnels : les écoles normales, les lycées d'enseignement religieux, les écoles de commerce, les écoles des métiers industriels, les écoles d'agriculture, etc.

c) *Les lycées techniques*

Le programme des lycées techniques, qui fait suite à celui des écoles moyennes, se déroule en quatre ans. Les matières au programme de première année sont les mêmes que dans les lycées professionnels. Les lycées techniques préparent les élèves à la vie active et/ou à l'enseignement supérieur.

A l'heure actuelle, ces établissements offrent 12 sections, parmi lesquelles la mécanique, l'électricité, l'électronique, la métallurgie, la construction, etc.

3. *L'enseignement supérieur*

Dans la mesure où le nombre de candidats est nettement supérieur au nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur en Turquie, les titulaires du diplôme de fin d'études secondaires qui veulent poursuivre des études doivent passer un examen d'entrée national.

Les établissements d'enseignement supérieur exigent de leurs étudiants un niveau intellectuel élevé.

L'enseignement supérieur comporte des facultés, des instituts et des écoles supérieures universitaires qui offrent des programmes menant à un premier diplôme, à la licence et au doctorat dans divers domaines.

Les universités sont représentées au sein de la Commission de l'enseignement supérieur (YÖK).

C. L'éducation des adultes

En Turquie, l'éducation des adultes est conçue comme une chance supplémentaire de s'instruire pour ceux qui n'ont pu tirer bénéfice de leur scolarité quand ils étaient enfants, ou qui, en fonction des circonstances particulières de leur vie, décident d'élargir leurs connaissances théoriques et pratiques. Parallèlement, l'éducation des adultes sert à répondre aux objectifs de la société en matière d'éducation.

Les programmes d'éducation des adultes se déroulent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif formel. Ils sont organisés par toute une série d'instances gouvernementales, d'institutions nationales et d'organismes bénévoles.

C'est le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports qui a la responsabilité globale des politiques d'éducation des adultes et de leur mise en œuvre. C'est le ministère lui-même qui organise, dans le cadre des établissements d'enseignement formel, des cours du soir à tous les niveaux, accessibles à tous et partout, par exemple dans les écoles moyennes du soir, les lycées d'enseignement général du soir, les écoles de commerce du soir, qui sont sanctionnés par des certificats et des diplômes. Le but de ces écoles pour adultes est d'élargir les connaissances de ceux qui les fréquentent et parfois de les conduire au niveau de la scolarité obligatoire. Des équipes itinérantes ont été constituées pour organiser des cours dans les communautés rurales. Grâce à ces cours, les habitants des zones rurales reçoivent une formation dans les branches qui leur sont utiles et ont en même temps la possibilité de suivre des cours d'enseignement général.

Parallèlement à cet enseignement formel, le ministère a mis en place des établissements d'enseignement non formel à vocation professionnelle et technique tels que les écoles de métiers appliqués, des centres publics de formation, des centres d'apprentissage et des centres de formation pour adultes.

Les centres d'apprentissage

Il existe 59 centres d'apprentissage, dont 40 font partie des écoles des métiers industriels et 19 ont leurs locaux propres. L'apprentissage dure entre trois et quatre ans. Pour l'année scolaire 1983/84, 6 700 apprentis étaient inscrits dans ces centres. Ce type de formation couvre 40 métiers de l'industrie.

Les centres publics de formation

Il existe 652 centres publics de formation destinés aux jeunes qui ont quitté l'école et aux adultes, pour améliorer leurs chances de trouver un travail rémunéré. Ces centres proposent des programmes de formation élémentaire, de formation dans le domaine social et culturel, et de formation professionnelle et technique. La durée et le niveau des programmes diffèrent en fonction des besoins individuels et des domaines étudiés. Pour l'année scolaire 1984/85, le nombre total d'inscrits aux programmes de formation commerciale, aux programmes formant aux métiers de l'artisanat, aux métiers de l'agriculture, et à la gestion des affaires s'élevait à 671 523, dont 533 150 sont allés jusqu'au bout du cycle.

Les écoles de métiers appliqués

Les écoles de métiers appliqués accueillent les jeunes qui ont abandonné l'école. La condition minimale d'entrée dans ces écoles est d'être titulaire d'un diplôme de fin d'études primaires. Tout lycée professionnel industriel a le droit d'ouvrir ce type d'écoles en dehors des

heures normales de travail ou durant les heures normales, en fonction des installations disponibles, des heures de liberté du personnel enseignant et du souhait des participants. Il existe 53 écoles de métiers appliqués, dont 49 fonctionnent dans des lycées professionnels et quatre dans des locaux indépendants. Elles offrent des programmes dans 28 familles de métiers. Ce sont des programmes offerts en modules, 80 pour cent du temps étant consacrés au travail en atelier. La durée de ces programmes varie de 8 à 20 mois. Il existe également 463 écoles de métiers appliqués pour les filles qui offrent 84 programmes différents dans 7 familles de métiers, dont la durée varie entre 16 et 256 heures. Il est aussi possible de créer de nouveaux cours pour répondre aux besoins exprimés par les habitants d'une région donnée, et il existe actuellement 37 programmes de ce type.

Les centres de formation technique des adultes

Il existe deux catégories de centres de formation technique pour adultes : *a)* pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études primaires, *b)* pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires générales. Les premiers sont identiques aux écoles de métiers appliqués mais ils accueillent les jeunes de 15 à 20 ans. Les seconds ont pour but de former les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires générales qui n'ont pu entrer dans l'enseignement supérieur et qui veulent entrer dans l'industrie mais qui n'ont pas les connaissances et les compétences requises dans une branche d'activité donnée. Pour chaque branche il existe un certain nombre de modules. Quand un (ou une) stagiaire a terminé un module avec succès, il obtient un certificat. S'il réussit dans tous les modules d'une branche donnée, il obtient un diplôme équivalent à celui que délivrent les écoles professionnelles des métiers industriels. Ce type de programmes est assuré dans 26 lycées professionnels.

II

LES INNOVATIONS DANS L'ÉDUCATION NATIONALE ENTRE 1984 et 1986

Les nouvelles orientations

Le terme «enseignement élémentaire» s'applique mieux que le terme «enseignement de base» pour des raisons pratiques et techniques. L'enseignement élémentaire englobe maintenant la scolarité des enfants de 6 à 14 ans. Du fait de cette restructuration, l'âge d'entrée à l'école a été abaissé d'un an. En outre, il a été décidé que l'enseignement élémentaire sous sa nouvelle forme devait être rendu obligatoire pour tous les citoyens des deux sexes et gratuit dans les écoles publiques. Par conséquent, la durée de la scolarité obligatoire, qui était jusque-là de 5 ans, est maintenant passée à 8 ans. Cependant, en raison de certains facteurs et des limites budgétaires, il a été décidé que la mise en application du nouveau système se fera progressivement et sera terminée d'ici à l'an 2005.

1. On poursuit la préparation et l'élaboration du programme pédagogique pratique de la scolarité élémentaire de 8 ans.
2. Des travaux de recherche ont été menés en collaboration avec l'UNESCO afin de procéder à une évaluation de cette nouvelle scolarité élémentaire de huit ans, et à partir des résultats, les aménagements nécessaires seront poursuivis dans les écoles.
3. Les écoles moyennes ont été intégrées dans les établissements d'enseignement élémentaire.
4. Cette nouvelle mesure a touché 634 écoles.

Une haute priorité est accordée au développement de l'éducation pré-scolaire pour les enfants qui maîtrisent mal la langue turque, pour les enfants d'ouvriers, pour les enfants qui vivent dans des bidonvilles et dans les zones rurales. Le nombre de jardins d'enfants (publics et privés) qui était de 435 et celui des classes maternelles qui était de 4 300, sont passés respectivement à 472 et 4 336 depuis 1984.

Les efforts déployés pour étendre le système pré-scolaire seront poursuivis sur la base des priorités énoncées ci-dessus. Il est prévu d'augmenter le taux de scolarisation des enfants de 5 et 6 ans (3 pour cent pour l'année scolaire 1983/84) à 10 pour cent pour l'année scolaire 1988/89, et contribuer ainsi dans une grande mesure à égaliser les chances.

La Loi n° 2841 du 16 juin 1983 prévoit d'« apprendre à lire et à écrire aux citoyens analphabètes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire, ou de leur faire acquérir le niveau de l'école élémentaire ».

Conformément à cette loi, la scolarité élémentaire non formelle est devenue obligatoire pour les citoyens de 15 à 45 ans, et facultative pour les plus de 45 ans. Le ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, avec d'autres instances, a été chargé de faire appliquer cette loi. A l'heure actuelle, l'application de cette loi se poursuit.

Outre la loi ci-dessus, d'autres mesures ont été prises, par exemple le « Décret ayant force de loi sur l'organisation et le rôle du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports » n° 179 en date du 14 décembre 1983, et le Décret n° 208 ayant force de loi, qui amende certaines clauses du décret précédent.

Conformément à ces décrets, le ministère de l'Education nationale, qui avait été créé en 1923 et organisé selon les modalités prévues par les lois passées en 1926 et 1933, a été réorganisé après sa fusion avec le ministère de la Jeunesse et des Sports. Le travail visant à améliorer son organisation se poursuit.

Une autre évolution qu'il est utile de signaler est le vote de la loi sur l'apprentissage et la formation professionnelle.

Cette loi, qui est entrée en vigueur le 19 juin 1986, a été élaborée de façon à donner une structure dynamique à la formation professionnelle et technique indispensable pour répondre aux besoins du pays en main-d'œuvre.

Cette loi donne la priorité à ceux qui veulent recevoir une formation par l'apprentissage ou une formation pour adultes et qui veulent travailler dans différentes branches jusqu'au niveau de technicien. La partie pratique de la formation assurée par les écoles professionnelles agréées a lieu dans les entreprises correspondant à la branche étudiée.

La nouvelle loi

La nouvelle loi prévoit les innovations suivantes :

- a) L'âge pour entrer en apprentissage a été élevé et fixé à 14 ans. Ceux qui ont terminé leur scolarité avant l'âge seront formés, s'ils le désirent, comme candidats apprentis jusqu'à l'âge fixé pour l'apprentissage.
- b) La durée de l'apprentissage varie de trois à quatre ans en fonction des exigences du métier.
- c) Les candidats apprentis et les apprentis suivent des cours théoriques un jour par semaine et des cours de formation pratique ou appliquée quatre jours par semaine. La formation pratique a lieu dans des entreprises et dans des conditions réelles de travail.
- d) Les élèves de première année des lycées professionnels acquerront les connaissances théoriques et les compétences de base dans leur établissement scolaire. Ils suivront une formation pratique en entreprise et dans des conditions réelles de travail trois jours par semaine et un enseignement théorique au lycée deux jours par semaine.
- e) Les cours à vocation professionnelle seront organisés en fonction des besoins du marché du travail pour ceux qui ne sont pas qualifiés pour trouver un emploi.
- f) Il incombera aux entreprises d'organiser des cours de formation pour leurs salariés afin d'élever le niveau de compétence et de s'adapter aux nouvelles technologies.
- g) Des cours seront organisés pour ceux qui ont besoin de connaissances spéciales.
- h) Des Conseils pour l'apprentissage et la formation professionnelle sont constitués dans les provinces pour planifier, développer et évaluer l'apprentissage et la

formation professionnelle. Dans ces conseils siègent des représentants des différents ministères, des syndicats, des employeurs et des corporations.

- i) Un fonds de financement est ouvert pour augmenter la qualité et le nombre des centres d'apprentissage et de formation professionnelle et technique.
- j) Le Centre de recherche et de développement de la formation technique et professionnelle a été créé par le ministère pour mener à bien la planification et les activités de recherche et de développement qui s'avèrent nécessaires.

Comme on le sait, le rôle des enseignants est capital pour l'application des mesures prises en faveur de l'enseignement : 115 968 nouveaux enseignants ont donc été recrutés et les enseignants actuellement en exercice ont été déployés pour parvenir à une répartition plus équilibrée.

En outre, 178 608 fonctionnaires se sont vu accorder une promotion.

Les salaires des enseignants ont été considérablement relevés dans les limites permises par le budget.

Les enseignants ont obtenu quelques droits et quelques avantages en ce qui concerne la fréquentation scolaire de leurs enfants.

Les programmes

Un certain nombre de nouveaux programmes ont été créés au cours des deux dernières années, et notamment l'enseignement de l'anglais, du turc et de la culture turque, du turc pour les enfants des travailleurs établis à l'étranger, des cours de musique dans les établissements secondaires du premier et du deuxième cycle, des cours de philosophie, de sociologie, de logique, d'histoire nationale, de géographie et d'instruction civique dans le deuxième cycle secondaire.

Cette année une nouvelle loi (n° 3308) a été votée qui porte sur l'apprentissage et la formation professionnelle. Conformément à cette loi, de nouveaux programmes seront créés dans les domaines de l'enseignement professionnel pour les hommes et pour les femmes, du tourisme et de l'enseignement commercial. La formation par l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être ouverts à ceux qui suivront une formation professionnelle dans les entreprises. Parmi les programmes proposés figurent la confection dans le prêt-à-porter, la coiffure, la technologie alimentaire, les textiles, les arts graphiques, la céramique, la céramique artistique, la gestion dans l'hôtellerie et le tourisme.

Les statuts

Les statuts ont été révisés parallèlement à la réorganisation du système éducatif.

Au cours de l'année scolaire 1985/86, douze nouveaux arrêtés ont été publiés concernant par exemple l'orientation, les écoles spéciales, les lycées et l'évaluation des matériels pédagogiques.

L'ÉVOLUTION DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

L'évolution des effectifs

Entre les années scolaires 1983/84 et 1985/86 le taux de scolarisation est passé de 98.3 à 98.9 pour cent dans l'enseignement primaire, de 43.7 à 54.4 pour cent dans les écoles moyennes et de 26.4 à 31.4 pour cent dans l'enseignement secondaire.

Evolution du nombre d'enseignants et d'établissements scolaires

Entre les années scolaires 1983/84 et 1985/86, le nombre d'enseignants est passé à 211 797 dans les écoles primaires (soit une augmentation de 1.9 pour cent) à 43 329 dans les écoles moyennes (soit une augmentation de 6.9 pour cent), et à 89 426 dans les lycées (soit une augmentation de 9.1 pour cent).

Au cours de la même période, le nombre d'écoles moyennes a atteint le chiffre de 5 130 (soit une augmentation de 5.6 pour cent), le nombre de lycées (d'enseignement général et professionnel) 2 556 (soit une augmentation de 0.4 pour cent). D'autre part, le nombre de lycées d'enseignement général est passé de 1 081 à 1 256.

L'accent a été mis sur l'enseignement technique et professionnel au niveau du secondaire. Le nombre de lycées techniques et professionnels de jeunes filles a atteint le chiffre de 269. Le nombre de lycées techniques et professionnels de garçons est passé de 382 à 442. Le nombre d'écoles de commerce et de tourisme s'élève à 195. Il est prévu d'ouvrir l'enseignement secondaire technique et professionnel à 65 pour cent de la tranche d'âge concernée d'ici à 1995. En outre ont été ouverts un lycée commercial Anadolu, deux lycées professionnels Anadolu pour jeunes filles, et une école de cuisine Anadolu où l'enseignement de certains cours se fait dans une langue étrangère.

Ont encore été ouverts cinq autres lycées Anadolu dans lesquels certaines matières sont enseignées dans une langue étrangère.

En plus du lycée scientifique qui a été ouvert à Ankara en 1962 pour les enfants particulièrement brillants dans les matières scientifiques, trois autres lycées scientifiques ont été ouverts, un à Gaziantep, un à Malatya et le troisième à Kayseri.

Plusieurs projets ont été mis en application qui visent à améliorer la formation professionnelle pour les garçons et les filles :

- Amélioration des programmes d'études actuels ;
- Mise en place de cours de tricot pour les femmes de la région de Erzurum dans le cadre du projet d'assistance technique de l'UNESCO ;
- Pour rendre les établissements professionnels et techniques féminins plus productifs, un projet de participation à la production a été mis en place ;
- Des cours ont été organisés en collaboration avec le ministère d'Etat pour doter les jeunes chômeurs de qualifications.

Par ailleurs, un projet d'accord a été signé entre le ministère et la Banque Mondiale. Les buts de ce projet sont :

1. Doter les établissements scolaires de machines et d'équipements neufs.
2. Former à l'étranger les enseignants des disciplines techniques.
3. Rédiger de nouveaux manuels scolaires ou traduire des livres étrangers sur les nouvelles technologies.

L'évolution dans l'enseignement non formel et dans d'autres programmes éducatifs à l'intention des jeunes et des adultes

A l'heure actuelle, il y a plus de 128 programmes d'études dans l'enseignement non formel. Ces programmes sont réaménagés en permanence en fonction de la conjoncture et des besoins des adultes qui y participent. L'enseignement non formel comporte deux sections principales : l'enseignement général non formel et l'enseignement technique et professionnel non formel. Ces sections sont conçues de façon à se compléter mutuellement.

L'événement le plus important dans le domaine de l'enseignement non formel au cours de ces dernières années est la « campagne d'alphabétisation ».

A l'instauration de la République en 1923, il a été reconnu que l'un des devoirs essentiels de l'Etat était de pourvoir à l'éducation de ses citoyens. C'est ainsi que des actions ont été organisées par le ministère de l'Education nationale pour faire reculer l'analphabétisme.

En 1928, la Turquie a reconnu que l'instruction jouait un rôle capital aussi bien dans le développement économique et culturel de la société que dans l'épanouissement de l'individu.

C'est Atatürk, le fondateur de la République, qui a été le premier à lancer les campagnes d'alphabétisation.

C'est ainsi que de nombreuses écoles populaires furent créées partout dans le pays et qu'elles ont permis d'augmenter le nombre de personnes sachant lire et écrire. Cependant, les résultats du recensement de 1985 montrent que le problème de l'analphabétisme est toujours à l'ordre du jour. Afin de résoudre ce problème et de parvenir à réduire encore le taux d'illettrisme, une nouvelle campagne d'alphabétisation a été lancée dans le cadre des projets et des programmes préparés par le ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, sur les directives du Conseil national de sécurité en date du 23 mars 1981.

Grâce au succès remporté par les actions d'alphabétisation, les objectifs fixés avant la campagne ont été atteints dans une large mesure. Aujourd'hui, le but essentiel des cours d'alphabétisation est d'encourager de façon continue à la lecture et à l'écriture et de faire progresser les individus au maximum de leurs possibilités. Ainsi les personnes qui savent déjà lire et écrire sont incitées à garder l'habitude de lire et reçoivent des publications supplémentaires.

Pour alphabétiser le plus de personnes possible, les priorités sont les suivantes :

- a) Sexe : Les femmes
- b) Secteurs économiques : Le secteur agricole
- c) Régions : Les régions sous-développées
- d) Age : La population active entre 14 et 44 ans
- e) En général : Tous les citoyens analphabètes et ceux qui n'ont pas suivi une scolarité primaire.

Deux programmes différents sont offerts au titre des activités d'alphabétisation, en fonction du niveau des participants. Le premier de ces programmes est intitulé « Cours d'alphabétisation pour adultes et programme d'éducation niveau 1 ». Il vise à résoudre les problèmes rencontrés par les adultes dans leur vie quotidienne. Son contenu est très souple et tient compte des intérêts et des besoins des participants ainsi que des caractéristiques de la région. Il comporte 90 heures de cours. Cette durée peut être réduite ou allongée en fonction de la situation et des besoins propres aux participants. Les principales matières sont l'arithmétique élémentaire, l'hygiène, la santé familiale, le planning familial, la nutrition, l'instruction civique, les réformes et les principes d'Atatürk. Le deuxième type de programme est intitulé « Programme d'éducation niveau 2 ». Son but est de compléter la formation reçue au niveau 1 et de donner à ceux qui ont suivi tous les cours la possibilité de passer au niveau supérieur. Le but du programme de niveau 2 est de rendre les participants plus fonctionnels. Ceux qui suivent avec succès les six mois (180 heures) du programme se voient décerner un diplôme de l'école élémentaire.

Des livres de vulgarisation sur différents sujets ont été préparés de façon que les acquisitions en lecture et en écriture puissent être entretenues. Des abécédaires, des programmes, des manuels, des affiches et toutes sortes d'autres documents ont été envoyés aux gens, aux institutions et aux organismes concernés pour être utilisés dans les cours

d'alphabétisation qui ont été ouverts pour apprendre à lire et à écrire aux citoyens analphabètes émigrés à l'étranger.

Les abécédaires, programmes, livres et documents complémentaires destinés à être utilisés dans la campagne d'alphabétisation ont été imprimés en quantité massive et distribués gratuitement aux participants, aux administrateurs et aux enseignants.

Tout ce que proposent les universités et les organismes, qu'ils soient publics, privés, indépendants ou bénévoles, a été mis en commun afin que les services offerts par la campagne d'alphabétisation soient homogènes et plus efficaces.

La campagne publicitaire

1. Des articles publicitaires gratuits (mouchoirs, cartables, calendriers de poche et muraux, cartes postales, affiches, etc.) ont été distribués pour faire connaître le programme et motiver les participants potentiels.
2. Un timbre poste sur la Campagne d'alphabétisation a été émis.
3. Les participants aux cours d'alphabétisation bénéficient de soins médicaux gratuits dans tous les hôpitaux publics.
4. Plusieurs millions de tracts contenant des slogans incitant à apprendre à lire et à écrire ont été imprimés et des avions les ont lâchés sur tout le pays.
5. Des cartes de vœux pour les fêtes religieuses et nouvel an sur lesquels étaient imprimés des slogans publicitaires ont été adressées aux gouverneurs, aux directeurs de l'Education nationale, aux sous-gouverneurs, aux directeurs et directeurs-adjoints de l'Education des adultes et aux directeurs des centres d'Education des adultes.
6. Les participants qui ont suivi le programme avec succès bénéficient de vacances d'été gratuites.
7. Des écussons ont été donnés aux organismes qui contribuent au succès de la campagne d'alphabétisation et des certificats d'honneur pour bons et excellents services ont été attribués aux instructeurs et aux directeurs de la campagne d'alphabétisation en récompense de leur action exceptionnelle.
8. Pour les inciter à apprendre à lire et à écrire et à passer le diplôme d'études élémentaires, les participants reçoivent certains avantages :
 - a) Des cartes d'étudiants sont délivrées à tous les participants pendant la durée des cours.
 - b) Les enfants des participants les plus démunis ont priorité pour passer des unités de valeur dans les lycées.
 - c) Les enfants des participants sont prioritaires sur les listes d'inscription dans les crèches et les jardins d'enfants.
 - d) Les demandeurs d'emploi qui savent lire et écrire sont prioritaires.
 - e) Les participants qui ont réussi sont prioritaires pour recevoir des crédits bancaires qui peuvent être utilisés dans les coopératives et pour acheter des fertilisants.

La formation en cours de service

Quarante-trois enseignants ont obtenu un congé pour terminer leur licence, et cinq pour terminer leur maîtrise.

Vingt-neuf enseignants sont autorisés à suivre les cours de l'Institut d'administration publique du Moyen-Orient.

Un cours de langue étrangère de 7 mois a été organisé pour les professeurs de mathématiques et de sciences qui doivent exercer dans les écoles Anadolu.

237 enseignants ont participé à des cours d'anglais, de français, d'allemand et d'arabe dans des Centres publics de langues modernes.

L'Université d'Anadolu a lancé un programme de niveau supérieur d'une durée de deux ans destiné aux instituteurs titulaires de diplômes de l'école normale. Il s'agit là d'une mesure qui touche 130 000 instituteurs. Ce programme peut aussi être considéré comme une formation continue de niveau universitaire en faveur des enseignants.

D'autre part, un système de formation en cours de service des professeurs de langues étrangères a été mis en place avec la collaboration du Conseil de l'Europe dans le cadre du Projet d'amélioration de l'enseignement des langues étrangères. Cette formation en cours de service s'est poursuivie de 1984 à 1986.

On peut résumer ainsi les activités de formation continue :

1. Les cours d'été

En 1984 ont été organisés deux cours d'été d'allemand, d'anglais et de français ; en 1985 et 1986, un cours d'allemand, d'anglais et de français. Ceux qui dispensaient ces cours étaient des spécialistes et un personnel d'appoint. Les programmes de ces cours ont été élaborés par la Commission de l'enseignement, l'accent étant mis tout particulièrement sur les méthodes pédagogiques théoriques et pratiques modernes et sur l'utilisation rationnelle des manuels scolaires et des livres du maître dans la classe.

En outre, avec l'aide financière d'une banque privée, deux cours ont été organisés en 1984 et 1985 à l'Université technique du Moyen-Orient et à l'Université Bogaziçi.

En 1986, en plus de ceux indiqués ci-dessus, des cours ont été donnés à l'Université Hacettepe. Dans chacun de ces cours 150 enseignants ont reçu une formation continue.

2. Les séminaires locaux

Dans le cadre des projets du Conseil de l'Europe, des séminaires locaux en anglais, français et allemand ont été organisés en 1984, et en allemand seulement de 1983 à 1986.

Ces séminaires consistaient à initier aux nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères, à donner des démonstrations de pratique pédagogique en classe et à présenter des livres pédagogiques.

3. La formation des formateurs

La formation des formateurs, commencée en 1983, s'est poursuivie en 1984 et 1985. Ces cours ont été organisés pour les professeurs de français et d'allemand en 1984 et pour les professeurs d'allemand seulement en 1985. Soixante-quinze professeurs ont participé à chacun de ces cours.

Les publications

Pour réaliser l'objectif de ce projet, trois bulletins ont été publiés dans trois langues. Des bourses ont été allouées aux professeurs qui ont participé avec succès aux cours d'été des formateurs.

LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Les recherches suivantes ont été menées au cours des deux dernières années :

1. Les problèmes sociaux et économiques des jeunes de 12 à 24 ans.
2. L'évaluation des besoins des lycées Anadolu.
3. Le projet d'amélioration des lycées étrangers.
4. Des enquêtes sur le milieu socio-économique des élèves des lycées Anadolu.
5. Des recherches sur les problèmes que pose la scolarité élémentaire sur huit années.

WHERE TO OBTAIN OECD PUBLICATIONS OÙ OBTENIR LES PUBLICATIONS DE L'OCDE

ARGENTINA - ARGENTINE

Carlos Hirsch S.R.L.,
Florida 165, 4° Piso,
(Galería Guemes) 1333 Buenos Aires
Tel. 33.1787.2391 y 30.7122

AUSTRALIA - AUSTRALIE

D.A. Book (Aust.) Pty. Ltd.
11-13 Station Street (P.O. Box 163)
Mitcham, Vic. 3132 Tel. (03) 873 4411

AUSTRIA - AUTRICHE

OECD Publications and Information Centre,
4 Simrockstrasse,
5300 Bonn (Germany) Tel. (0228) 21.60.45
Gerold & Co., Graben 31, Wien 1 Tel. 52.22.35

BELGIUM - BELGIQUE

Jean de Lannoy,
Avenue du Roi 202
B-1060 Bruxelles Tel. (02) 538.51.69

CANADA

Renouf Publishing Company Ltd
1294 Algoma Road, Ottawa, Ont. K1B 3W8
Tel: (613) 741-4333

Stores:

61 rue Sparks St., Ottawa, Ont. K1P 5R1
Tel: (613) 238-8985

211 rue Yonge St., Toronto, Ont. M5B 1M4
Tel: (416) 363-3171

Federal Publications Inc.,

301-303 King St. W.,
Toronto, Ont. M5V 1J5 Tel. (416) 581-1552
Les Éditions la Liberté inc.,
3020 Chemin Sainte-Foy,
Sainte-Foy, P.Q. G1X 3V6, Tel. (418) 658-3763

DENMARK - DANEMARK

Munksgaard Export and Subscription Service
35, Narre Søgade, DK-1370 København K
Tel. +45.1.12.85.70

FINLAND - FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa,
Keskuskatu 1, 00100 Helsinki 10 Tel. 0.12141

FRANCE

OCDE/OECD

Mail Orders/Commandes par correspondance :
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16 Tel. (1) 45.24.82.00
Bookshop/Librairie : 33, rue Octave-Fuillet
75016 Paris

Tel. (1) 45.24.81.67 or/ou (1) 45.24.81.81

Librairie de l'Université,
12a, rue Nazareth,
13602 Aix-en-Provence Tel. 42.26.18.08

GERMANY - ALLEMAGNE

OECD Publications and Information Centre,
4 Simrockstrasse,
5300 Bonn Tel. (0228) 21.60.45

GREECE - GRÈCE

Librairie Kauffmann,
28, rue du Stade, 105 64 Athens Tel. 322.21.60

HONG KONG

Government Information Services,
Publications (Sales) Office,
Information Services Department
No. 1, Battery Path, Central

ICELAND - ISLANDE

Snaebjörn Jónsson & Co., h.f.,
Hafnarstræti 4 & 9,
P.O.B. 1131 - Reykjavik
Tel. 13133/14281/11936

INDIA - INDE

Oxford Book and Stationery Co.,
Scindia House, New Delhi 110001
17 Park St., Calcutta 700016 Tel. 331.5896/5308
Tel. 240832

INDONESIA - INDONÉSIE

Pdii-Lipi, P.O. Box 3065/JKT.Jakarta
Tel. 583467

IRELAND - IRLANDE

TDC Publishers - Library Suppliers,
12 North Frederick Street, Dublin 1
Tel. 744835-749677

ITALY - ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni,
Via Benedetto Fortini 120/10,
Casella Post. 552
50125 Firenze Tel. 055/645415
Via Bartolini 29, 20155 Milano Tel. 365083
La diffusione delle pubblicazioni OCSE viene
assicurata dalle principali librerie ed anche da :
Editrice e Libreria Herder,
Piazza Montecitorio 120, 00186 Roma
Tel. 6794628

Libreria Hepli.

Via Hepli 5, 20121 Milano Tel. 865446
Libreria Scientifica
Dott. Lucio de Biasio "Aeiu"
Via Meravigli 16, 20123 Milano Tel. 807679

JAPAN - JAPON

OECD Publications and Information Centre,
Landic Akasaka Bldg., 2-3-4 Akasaka,
Minato-ku, Tokyo 107 Tel. 586.2016

KOREA - CORÉE

Kyobo Book Centre Co. Ltd.
P.O.Box: Kwang Hwa Moon 1658,
Seoul Tel. (REP) 730.78.91

LEBANON - LIBAN

Documenta Scientifica/Rodico,
Edison Building, Bliss St.,
P.O.B. 5641, Beirut Tel. 354429-344425

MALAYSIA/SINGAPORE -

MALAISIE/SINGAPOUR
University of Malaya Co-operative Bookshop
Ltd.,
7 Lrg 51A/227A, Petaling Jaya
Malaysia Tel. 7565000/7565425
Information Publications Pte Ltd
Pci-Fu Industrial Building,
24 New Industrial Road No. 02-06
Singapore 1953 Tel. 2831786, 2831798

NETHERLANDS - PAYS-BAS

SDU Uitgeverij
Christoffel Plantijnstraat 2
Postbus 20014
2500 EA's-Gravenhage Tel. 070-789911
Tel. 070-789880
Voor bestellingen:

NEW ZEALAND - NOUVELLE-ZÉLANDE

Government Printing Office Bookshops:
Auckland: Retail Bookshop, 25 Rutland Street,
Mail Orders, 85 Beach Road
Private Bag C.P.O.
Hamilton: Retail: Ward Street,
Mail Orders, P.O. Box 857
Wellington: Retail, Mulgrave Street, (Head
Office)
Cubacade World Trade Centre,
Mail Orders, Private Bag
Christchurch: Retail, 159 Hereford Street,
Mail Orders, Private Bag
Dunedin: Retail, Princes Street,
Mail Orders, P.O. Box 1104

NORWAY - NORVÈGE

Narvesen Info Center - NIC,
Bertrand Narvesens vei 2,
P.O.B. 6125 Etterstad, 0602 Oslo 6
Tel. (02) 67.83.10, (02) 68.40.20

PAKISTAN

Mirza Book Agency
65 Shahrah Quaid-E-Azam, Lahore 3 Tel. 66839

PHILIPPINES

I.J. Sagun Enterprises, Inc.
P.O. Box 4322 CPO Manila
Tel. 695-1946, 922-9495

PORTUGAL

Livraria Portugal, Rua do Carmo 70-74,
1117 Lisboa Codex Tel. 360582/3

SINGAPORE/MALAYSIA -

SINGAPOUR/MALAISIE
See "Malaysia/Singapor". Voir
- Malaisie/Singapore -

SPAIN - ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros, S.A.,
Castelló 37, Apartado 1223, Madrid-28001
Tel. 431.33.99
Libreria Bosch, Ronda Universidad 11,
Barcelona 7 Tel. 317.53.08/317.53.58

SWEDEN - SUÈDE

AB CE Fritzes Kungl. Hovbokhandel,
Box 16356, S 103 27 STH,
Regeringsgatan 12,
DS Stockholm Tel. (08) 23.89.00
Subscription Agency/Abonnements:
Wennergren-Williams AB,
Box 30004, S104 25 Stockholm Tel. (08) 54.12.00

SWITZERLAND - SUISSE

OECD Publications and Information Centre,
4 Simrockstrasse,
5300 Bonn (Germany) Tel. (0228) 21.60.45
Librairie Payot,
6 rue Grenus, 1211 Genève 11
Tel. (022) 31.89.50

Maditec S.A.

Ch. des Palettes 4
1020 - Renens/Lausanne Tel. (021) 635.08.65
United Nations Bookshop/Librairie des Nations-
Unies
Palais des Nations, 1211 - Geneva 10
Tel. 022-34-60-11 (ext. 48 72)

TAIWAN - FORMOSE

Good Faith Worldwide Int'l Co. Ltd.
9th floor, No. 118, Sec.2, Chung Hsiao E. Road
Taipei Tel. 391.7396/391.7397

THAILAND - THAÏLANDE

Suksit Siam Co. Ltd., 1715 Rama IV Rd.,
Miyam Bangkok 5 Tel. 2511630
INDEX Book Promotion & Service Ltd.
59/6 Soi Lang Suan, Ploenchit Road
Patjumnawan, Bangkok 10500
Tel. 250-1919, 252-1066

TURKEY - TURQUIE

Kültür Yayinlari Is-Türk Ltd. Sti.
Atatürk Bulvarı No: 191/Kat. 21
Kavaklıdere/Ankara Tel. 25.07.60
Dolmabahçe Cad. No: 29
Besiktas/Istanbul Tel. 160.71.88

UNITED KINGDOM - ROYAUME-UNI

H. M. Stationery Office,
Postal orders only: (01) 873-8483
P.O.B. 276, London SW8 5DT
Telephone orders: (01) 873-9090, or
Personal callers:

49 High Holborn, London WC1V 6HB
Branches at: Belfast, Birmingham,
Bristol, Edinburgh, Manchester

UNITED STATES - ÉTATS-UNIS

OECD Publications and Information Centre,
2001 L Street, N.W., Suite 700,
Washington, D.C. 20036 - 4095
Tel. (202) 785.6323

VENEZUELA

Libreria del Este,
Avda F. Miranda 52, Aptdo. 60337,
Edificio Galipan, Caracas 106
Tel. 951.17.05/951.23.07/951.12.97

YUGOSLAVIA - YOUGOSLAVIE

Jugoslovenska Knjiga, Knez Mihajlova 2,
P.O.B. 36, Beograd Tel. 621.992

Orders and inquiries from countries where
Distributors have not yet been appointed should be
sent to:
OECD, Publications Service, 2, rue André-Pascal,
75775 PARIS CEDEX 16.

Les commandes provenant de pays où l'OCDE n'a
pas encore désigné de distributeur doivent être
adressées à :
OCDE, Service des Publications, 2, rue André-
Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16.



LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16 - N° 44694 1989
IMPRIMÉ EN FRANCE
(91 89 01 2) ISBN 92-64-23207-9

Institut kurde de Paris

Institut kurde de Paris

La Turquie, qui a déployé par le passé un immense effort dans le domaine de l'éducation, vise aujourd'hui d'ambitieux objectifs pour son système éducatif dans sa stratégie d'ajustement économique et de développement national. Définir des programmes scolaires mieux adaptés aux réalités quotidiennes, accorder plus d'importance à l'enseignement et à la formation professionnels, développer les possibilités de stages pratiques, font partie de cette stratégie.

Institut kurde de Paris