



La CONFEMEN au Quotidien

Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
éd. resp. : Secrétariat Technique Permanent, immeuble Kébé Extension, B.P. 3220 - Dakar / Sénégal

Bimestriel - n° 24 - septembre/octobre 1997

Sommaire

Editorial	p. 1
Nouvelles de la CONFEMEN	p. 2
Nouvelles de nos pays membres	
◆ France	p. 6
◆ Mauritanie	p. 7
◆ Sénégal	p. 8
◆ Tchad	p. 11
Nouvelles de l'éducation dans le monde	p. 13
Lu pour vous	p. 14
Agenda	p. 15
Bibliographie	p. 16

ISSN 0850-2471

Rédaction et mise en page :
Centre d'Information et
de Documentation

Téléphone : (221) 821 60 22
Télécopie : (221) 821 32 26
Courrier électronique :
confemen@sonatel.senet.net
Site WEB :
<http://www.confemen.org>

Abonnement annuel :
4.000 FCFA (frais de port inclus)

Editorial

Demain, les Chefs d'Etats et de Gouvernements des pays ayant le français en partage auront à décider d'une deuxième priorité proposée par la CONFEMEN dans le cadre de la revitalisation des systèmes éducatifs francophones.

Le secteur de l'enseignement et la formation professionnels et techniques (EFPT) devrait recevoir dans l'espace francophone un soutien égal à l'éducation de base. Car si les compétences dispensées par l'éducation de base constituent le seuil critique sur lequel s'appuie tout processus d'éducation ultérieur, l'enseignement et la formation professionnels et techniques dispensent eux les qualifications professionnelles qui conditionnent l'insertion dans la vie active.

Or, le constat est inquiétant. Ces deux secteurs éducatifs peinent à rencontrer leurs objectifs, soit à fournir les compétences et qualifications minimales à une population confrontée à un monde qui se complexifie et à un marché du travail qui se fait impitoyable.

La situation est particulièrement sensible dans les systèmes éducatifs des pays du Sud, où les problèmes qualitatifs se superposent aux problèmes quantitatifs. La poursuite des objectifs de l'éducation pour tous implique, lorsque l'on se place à l'échelle du

monde, que l'effort soit dirigé d'abord vers ceux qui sont le moins bien servis par le monde de l'éducation et que chaque franc versé le soit à bon escient.

Aussi, la rénovation des systèmes éducatifs ne peut faire l'impasse sur la qualité des enseignements dispensés, sur leur adaptation aux besoins de la société. Or, quand, aujourd'hui, on mesure les acquis des élèves à tel ou tel niveau du cycle primaire, les résultats penchent plus vers l'incompétence que vers la compétence. Or, lorsqu'aujourd'hui, on mesure le taux d'insertion dans la vie active des sortants de l'EFPT, on constate que nombre des formations actuelles mènent tout droit au chômage.

Développer une éducation de qualité :

- ◆ pour que tous les jeunes puissent acquérir les connaissances, les compétences qui leur permettront de participer pleinement au développement;
- ◆ pour, in fine, améliorer la qualité de la vie.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC) - Etat de synthèse

Peut-on améliorer sensiblement les résultats des élèves en infléchissant les politiques éducatives dans le secteur de l'éducation de base formelle ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de déterminer quelle est la part des caractéristiques individuelles des élèves et celle des conditions de leur scolarisation qui influent sur les résultats enregistrés. Les analyses totales ou partielles déjà existantes pour les huit pays touchés par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), permettent d'apprécier, pour chaque pays, la marge de progrès potentielle des systèmes éducatifs nationaux par le développement d'une politique éducative qui se fixe pour objectif la réduction par le haut des inégalités dues à ces conditions de scolarisation.

Il s'agit ici d'objectifs politiques à court ou moyen terme, à construire au départ de la situation existante. Il est intéressant d'observer (cf graphique ci-dessous) que la marge de progrès, dans les

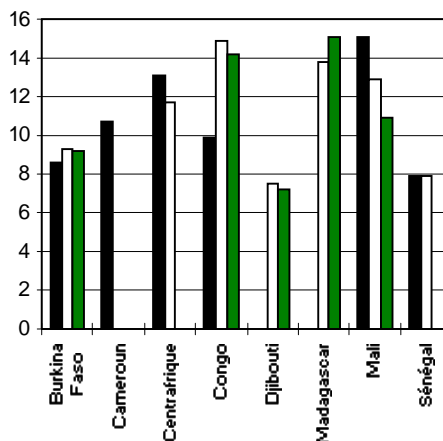
scolarisation par alignement sur les écoles les plus performantes aboutirait à un bond qualitatif très appréciable au Congo, en République Centrafricaine et, dans une moindre mesure, au Cameroun. En revanche, il semble que dans les pays sahéliens, du Sénégal à Djibouti en passant par le Mali et le Burkina Faso, les inégalités entre élèves dues aux conditions de scolarisation ne pourront véritablement être réduites que par une refonte en profondeur du système.

Quelle mesure semble s'imposer d'emblée pour améliorer le rapport coût/efficacité de l'éducation de base formelle dans les pays du Sud ?

L'une des principales caractéristiques des systèmes éducatifs au Sud du Sahara est leur faible rendement interne, mesuré en nombre d'années nécessaires pour compléter le cycle primaire (cf graphique ci-dessous, source ADEA).

Nombre d'années en moyenne pour compléter le cycle primaire

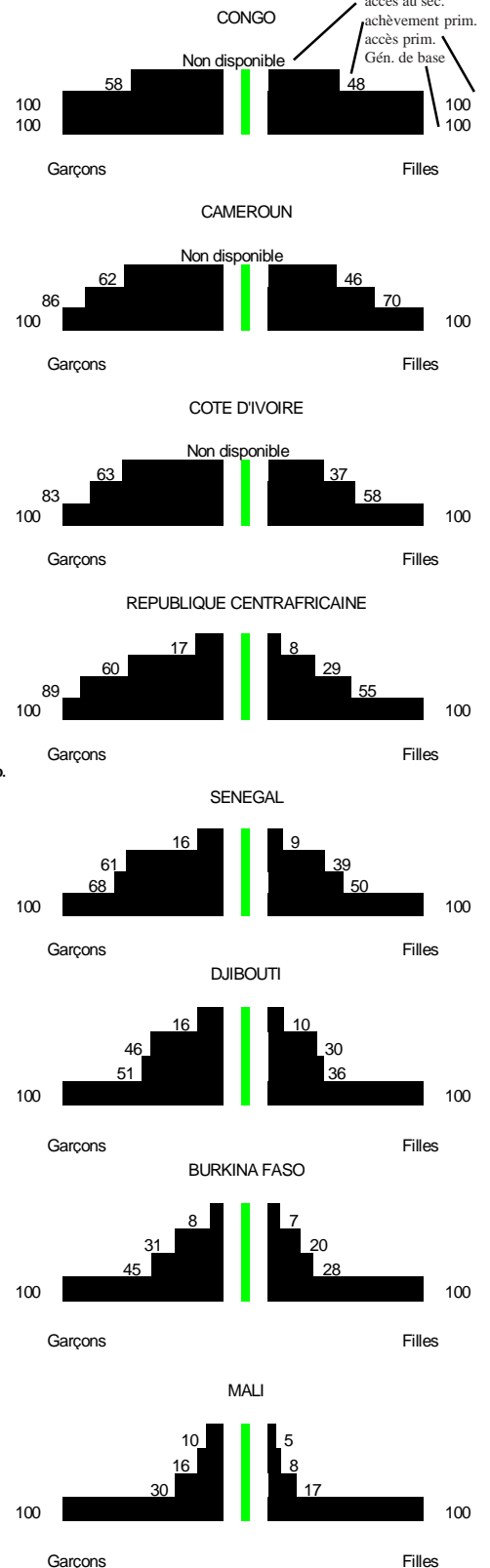
- 1980
- 1989
- dernière année disp.



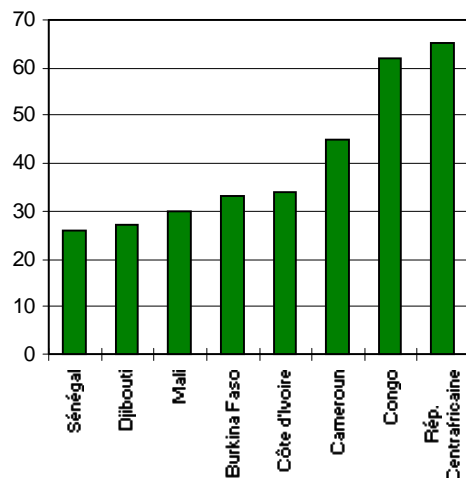
En effet, non seulement les redoublants représentent 10 à 40 % des effectifs des classes dans les pays touchés par le PASEC, mais, de manière générale, le redoublement n'est pas une garantie de bon achèvement du cycle primaire, comme en témoigne le graphique ci-contre, qui, à côté du phénomène bien connu de la déperdition entre le primaire

et le secondaire, souligne le faible taux de persistance à l'intérieur du primaire, en particulier des filles.

COHORTES RECONSTITUÉES - ANNÉE 1990

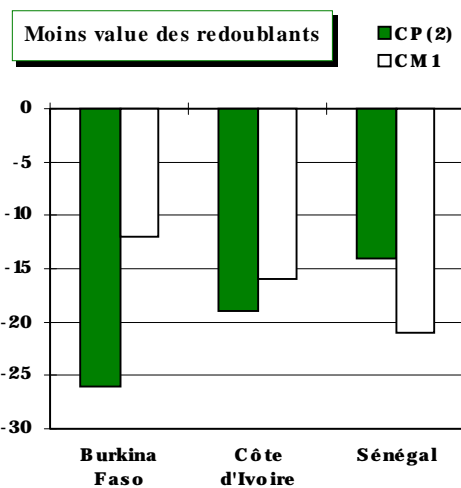


Variance due aux conditions de scolarisation



huit pays, est de 26-27 % (Sénégal et Djibouti), à 62-63 % (Congo et République Centrafricaine). Ainsi, une "mise à niveau" nationale des conditions de

La question des redoublements est donc cruciale par rapport au problème du financement de l'éducation. Le PASEC met en exergue le faible rendement des mesures de redoublement sur le plan pédagogique et apporte ainsi une évaluation du rapport coût/efficacité de ces redoublements. En effet, sur les trois pays pour lesquels des données totalement comparables sont disponibles, le redoublement apparaît comme inefficace du point de vue pédagogique. Toutes choses égales et par ailleurs (et en particulier à un même niveau de connaissance de départ), un redoublant apprend 20 % de moins au cours d'une année donnée qu'un non redoublant (mesure en % d'écart-type de la distribution des scores de fin d'année). Le graphique ci-dessous donne les résultats du PASEC par pays et par niveau.



Quelles sont les tendances générales qui se dégagent des enquêtes menées et qui permettent de mettre en place des politiques correctives afin d'optimiser les investissements dans le cycle primaire ?

En dehors des variations à apporter pour adapter l'enseignement au contexte local et dans l'état actuel de l'analyse, le PASEC pointe les variables qui influent de façon constante sur les systèmes éducatifs analysés.

Ainsi, le problème de la **langue d'enseignement** apparaît crucial dans les zones où le français n'est d'usage ni dans la vie familiale ni dans la vie courante.

Dans trois pays (Mali, RCA, Sénégal), le PASEC révèle qu'au CP particulièrement une part importante des élèves n'atteint pas le minimum de maîtrise pour justifier même de son temps de présence à l'école. Dans ces cas là l'introduction raisonnée, au moins pour les premières années, des langues nationales en tant que langues d'enseignement, constitue une voie d'amélioration. Raisonnée, car tout se joue sans doute au niveau du comment, car le PASEC révèle aussi, au Mali, un impact négatif de la généralisation des expérimentations qui vont dans ce sens, pour les écoles qui n'ont pas bénéficié du même suivi que les écoles "prototypes".

En ce qui concerne les facteurs liés aux maîtres, le niveau de recrutement semble jouer davantage que la **formation pédagogique**, du moins telle qu'elle est effectivement pratiquée dans certains pays. D'après les données disponibles actuellement, qui nécessitent un approfondissement à travers une étude qualitative, si le candidat maître a été recruté directement au niveau de la troisième (dans le compte à rebours jusqu'à la fin du secondaire), il sera moins performant en moyenne que son collègue qui a bénéficié de deux ou trois années supplémentaires. Néanmoins, une partie de cet avantage se perd si le candidat est recruté au-delà de la fin du secondaire. Quant à l'efficacité de la formation continue, toujours en son état actuel, elle apparaît au minimum contradictoire. Reste à comparer les différents types de formations dispensées pour déterminer si certains modèles se révèlent plus performants que d'autres.

Le PASEC révèle également que les différences considérables d'efficacité d'un maître à l'autre ne s'expliquent que partiellement par les variables formation ou niveau de recrutement, l'essentiel des différences est lié à des facteurs tels que la motivation des maîtres ou leur talent pédagogique.

En ce qui concerne les **conditions concrètes d'enseignement**, le PASEC rejoint les conclusions de la plupart des

études déjà réalisées concernant la quasi-absence d'effet mesurable de l'environnement matériel (murs, tables-bancs, adduction d'eau ou d'électricité) sur la qualité des acquis.

Parfois forte, mais moins systématique que l'on aurait pu s'y attendre, l'influence du **manuel scolaire** est une constante, aussi bien dans les premières années du cycle que dans les dernières. A ce titre, l'objectif d'un manuel par élève semble suffisant, puisque jamais un deuxième livre mis à la disposition de l'élève n'apporte de plus valeur par rapport au premier. Le PASEC révèle au demeurant que le faible taux de dotation en manuels scolaires, dans beaucoup d'écoles, empêche pratiquement leur utilisation en classe ou en dehors.

Toujours conformément à la littérature existante, il semble que les **classes à grands effectifs** n'entraînent pas de pertes substantielles d'acquisitions pour les élèves qui en font partie. Néanmoins ce constat doit être doublement nuancé, d'une part du fait que le niveau d'acquisitions de référence est souvent plus bas dans les contextes où les grands effectifs sont pratiqués, et ensuite du fait que cette situation moyenne couvre de grands écarts.

La généralisation, à des fins d'augmentation du taux de scolarisation, du **système de la double vacation**, ne ressort pas clairement comme une solution neutre du point de vue pédagogique, car le temps réel d'apprentissage, hélas difficile à mesurer, semble apparaître comme déterminant. Une étude plus fine, qui associe les données de tous les pays, est en cours sur ce sujet crucial.

A rebours de la littérature existante, le PASEC signale jusqu'à présent l'effet négatif des **classes multigrades**. Ce résultat mérite lui aussi un sérieux approfondissement analytique.

Si la **différence entre sexes**, tant en ce qui concerne le taux d'accès, le taux de rétention, et les performances scolaires,

est encore en défaveur des filles, le PASEC révèle que, globalement, à conditions de scolarisation égales, la variable de genre perd de sa pertinence, même si persiste, en particulier en fin de cycle, un tropisme particulier vers le français pour les filles et vers les mathématiques pour les garçons.

En bref, d'autres renseignements, présents dans les données du PASEC n'ont pas encore été analysés, excepté dans les quatre pays où le rapport est déjà paru. Il s'agit notamment de tout ce qui concerne l'impact des **pratiques pédagogiques**, au niveau de l'enseignant, et

de celui du **style de direction**, au niveau du chef d'établissement. Au Congo, en RCA et au Mali, un grand nombre de variables de ce type ont été jugées positives (comme le soutien pédagogique aux élèves en difficulté), ou négatives (comme l'encadrement par les pairs). En ce qui concerne le chef d'établissement, il a été jusqu'à présent impossible d'établir des liens directs entre sa pratique et les résultats des élèves, ce qui s'explique peut-être par le fait que, dans la majorité des cas, le directeur (ou la directrice) semble concevoir sa mission surtout sur le mode administratif, et non sur celui de l'animation pédagogique.

Conseil Permanent de la Francophonie - 26ème session Paris, 9 au 11 juillet 1997

La CONFEMEN était invitée à participer à cette session dans le cadre du volet coopération consacré à la programmation éducation-formation pour le prochain biennium.

Trois points étaient à l'ordre du jour :

- ▶ présentation des avant-projets de programmation par les différents opérateurs (ACCT, AUPELF, TV5, AIMF, Université Senghor);
- ▶ étude des recommandations des comités de programmes au départ du rapport de la commission de coopération;
- ▶ conférences ministérielles sectorielles et autres organismes.

Le Conseil Permanent de la Francophonie, après avoir entendu le rapport présenté par le Président de la Commission de coopération sur les travaux de la deuxième réunion des comités de programmes (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 23, p. 4 à 6) a examiné les recommandations des cinq comités de programme. Le CPF se félicite du travail accompli par les comités et appuie les recommandations qui lui ont été transmises par la commission de coopération.

Il note que les avant-projets de programmation proposés par les opérateurs

s'orientent dans la bonne direction et leur demande d'intégrer les recommandations des comités de programme, les observations et commentaires de la commission de coopération et celles du CPF dans la programmation finale qui lui sera présentée, pour approbation, à sa prochaine session.

Soulignant l'importance pour le développement d'un multilatéralisme réel et s'appuyant, notamment sur la concertation lors de la conception et du financement des programmes, le CPF invite les opérateurs à introduire dans leurs propositions de programmation finale des indications budgétaires en terme de pourcentage reflétant la hiérarchie des priorités.

Concernant la CONFEMEN, le CPF a entendu de son Secrétaire Général, Monsieur NGOM, un exposé centré sur un rappel de la réforme institutionnelle de la CONFEMEN et les informations relatives à la préparation des Assises de la FPT. Le président du CPF a pris bonne note de la saisine des instances politiques de la Francophonie aux fins d'acheminer et de soumettre au Sommet de Hanoï un projet de résolution sur la priorité à accorder à l'enseignement et la formation professionnels et techniques dans le cadre des systèmes

éducatifs des pays ayant le français en partage.

Le CPF a également débattu de la place de la CONFEMEN et de la CONFESJES dans la Francophonie. Dans l'ensemble, l'unanimité a été faite sur l'importance de ces deux conférences ministérielles permanentes et, en conséquence, sur la nécessité de marquer très fortement leur place dans l'institutionnel.

Décision a été prise de ne pas rouvrir le débat sur la Chartre mais de proposer une résolution en ce sens au Sommet de Hanoï. Le CPF, sur base des avis d'un comité ad hoc, chargé sur place de rédiger les éléments de ce projet de résolution, a confié au comité de coopération le soin de préparer un projet de résolution qui tiendra compte des éléments suivants :

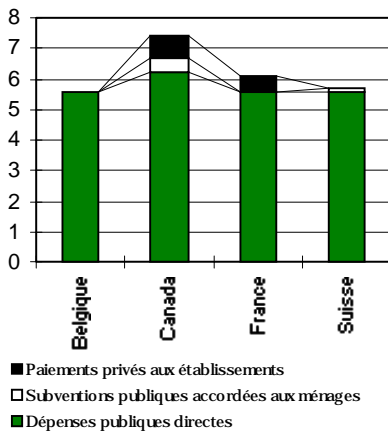
- ▶ considération au fait que la CONFEMEN et la CONFESJES, seules conférences ministérielles permanentes, ont vu confirmer leur existence et leur place dans le dispositif institutionnel francophone par la résolution n° 10 du Sommet de Dakar et la résolution n° 11 du Sommet de Chaillot;
- ▶ rappel des mandats de la CONFEMEN en matière d'éducation-formation, confié par les chefs d'Etats et de Gouvernements au Sommet de Maurice (Résolution n° 19) ainsi que celui de la CONFESJES en matière de jeunesse, confié par les chefs d'Etats et de Gouvernements au Sommet de Cotonou (Résolution n° 21);
- ▶ décisions relatives à :
 - la confirmation de la place et au rôle de ces deux conférences ministérielles permanentes dans l'espace francophone;
 - l'association de ces deux conférences au volet coopération de toutes les instances de la Francophonie;
 - la demande que les actions de coopération entreprises dans leurs domaines de compétences respectifs fassent l'objet d'une concertation avec ces deux conférences.

Les indicateurs de l'OCDE donnent un aperçu des coûts et rendements des systèmes éducatifs des pays membres en comparant le fonctionnement des différents systèmes éducatifs.

DÉPENSES D'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PIB

On constate (voir graphique ci-dessous) que la Belgique, la France et la Suisse consacrent toutes la même part de leur PIB (5,6 %) aux dépenses directes affectées aux établissements scolaires, soit 0,7 % de plus que la moyenne OCDE. Le Canada, lui, dépasse de 1,3% cette moyenne, en consacrant 6,2 % du PIB aux mêmes dépenses.

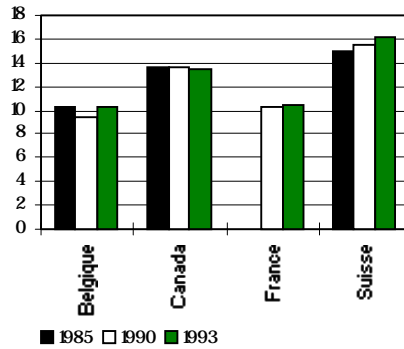
**Dépenses d'éducation
Pourcentage du PIB**



Les dépenses privées d'éducation, y compris les coûts privés directs (comme les droits de scolarité et autres, le coût des livres scolaires, des uniformes et du transport) sont difficiles à mesurer et à comparer d'un pays à l'autre. C'est pourquoi le seul indicateur utilisé porte sur la dépense privée en faveur des établissements, donnée qui n'est disponible que pour le Canada (0,7 %) et la France (0,5%).

En moyenne, les pays OCDE consacrent 12,3 % des dépenses publiques totales au financement des dépenses publiques d'éducation. La Suisse et le Canada se détachent vers le haut avec 16,1 et 13,4%, alors que la France et la Belgique avoisinent les 10%.

Dépenses publiques d'éducation en %age du total des dépenses publiques

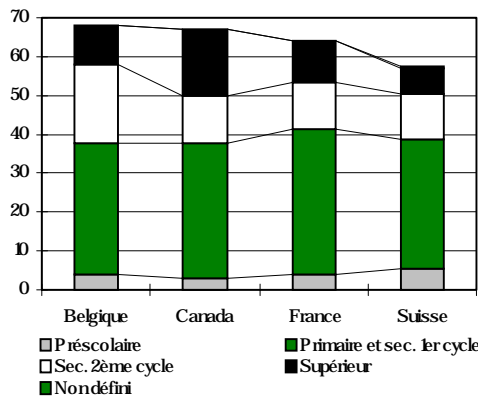


SCOLARISATION AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

La Belgique affiche le taux de scolarisation le plus important (67,8 %). A noter de plus qu'en Belgique une part importante de la population âgée de 30 à 39 ans fréquente le système scolaire.

Les différences entre pays des taux de scolarisation s'expliquent en grande partie par le poids inégal des effectifs de l'enseignement supérieur. Ainsi, le Canada scolarise au supérieur 7,4 étudiants de plus pour 100 personnes que la Belgique. En outre, le coût unitaire d'un étudiant au supérieur est de 57,6

1994 - Effectifs scolarisés pour 100 personnes de la population de 5 à 29 ans



au Canada contre 33 en Belgique. Ces mêmes chiffres sont de 32,3 en France et 67,9 en Suisse, soit plus du double.

Remarque générale, les effectifs de l'enseignement obligatoire ont tendance à décliner avec les taux de natalité. A l'inverse, les taux d'inscription après la sco-

larité obligatoire ont augmenté sensiblement et compensé les effets de la dénatalité sur les taux de scolarisation.

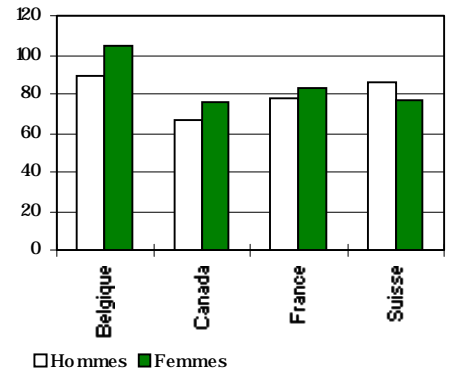
L'espérance de scolarisation pour un enfant de 5 ans est de 16,2 au Canada, 16,9 en Belgique, 16,2 en France et 15,3 en Suisse, soit une moyenne enviable de 16,15 années. Excepté en Suisse, les femmes ont une espérance de scolarisation plus élevée que les hommes.

Lorsque l'on considère le taux de participation de la population active à l'éducation et à la formation professionnelle et continue, la France arrive en tête avec 40% des adultes occupés en formation au cours des douze mois précédant l'enquête, la Suisse vient ensuite avec 38%, puis le Canada avec 28%. Les 3% enregistrés en Belgique, qui correspondent à une période de référence de 4 semaines ne peuvent pas être comparés aux chiffres précédents.

TAUX D'OBTENTION DES CERTIFICATS DU DEUXIÈME CYCLE SECONDAIRE

Dans les pays de l'OCDE, 77% des élèves en moyenne achèvent le cycle secondaire, clé d'accès au marché du travail, comme à des études ultérieures. Seule la Suisse (voir graphique ci-dessous) présente des taux d'obtention in-

Nombre de sortants de l'enseignement secondaire - 2ème cycle



férieurs pour les filles. Entre la Belgique et le Canada l'écart est de 25,9 points. Le taux global de réussite dépassant les 90% en Belgique.



Vos nouveaux interlocuteurs

Canada Nouveau-Brunswick

Monsieur Bernard RICHARD, Ministre de l'Éducation.

Congo (Rép. démocratique)

Monsieur KAMARA WA KALIKARA, Ministre de l'Éducation.

Guinée-Bissau

Madame Odette SEMEDO, Ministre de l'Éducation nationale.

Mali

Monsieur Younouss Hameye DICKO, Ministre des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique.

France

Prospective emploi formation à l'horizon 2005

Les départs à la retraite expliquent 70% des emplois nets à créer. En reproduisant les taux de départ à la retraite par âge de ces dernières années, les projections pour la période 1995-2005 aboutissent à des taux de départs globaux de 2% (710.000 emplois), soit une hausse par rapport au passé (1,7%). Ceci est dû à l'arrivée des générations pleines de l'après-guerre dans la tranche des 55-60 ans.

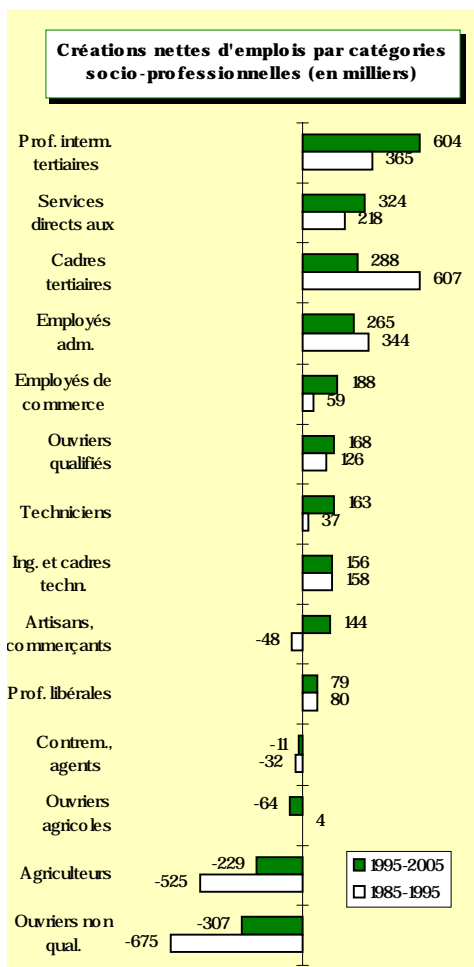
La croissance économique devrait se situer autour de 2%. La modération des gains de productivité (+2,2% entre 1974 et 1990, +1,1% en 1995) devrait profiter à l'emploi. Ainsi, au total, les créations d'emplois pourraient s'élever à 180.000 par année, chiffre élevé par rapport aux 80.000 enregistrées entre 1985 et 1995.

L'évolution globale de l'emploi recouvre d'importantes disparités sectorielles. Ainsi, l'agriculture devrait voir ses effectifs diminuer, de même que l'industrie, alors que la croissance du secteur tertiaire devrait s'accélérer. Enfin le resserrement des finances publiques limitera la hausse des emplois dans le secteur public.

Les créations d'emplois devraient permettre d'absorber l'élargissement de la population active, mais elles ne permet-

tront que de grignoter le stock des chômeurs qui s'est constitué au cours des deux dernières décennies. Plus d'un actif sur onze serait encore à la recherche d'un emploi en 2005. La part des em-

Les mouvements de promotion déterminent les niveaux de qualifications à l'embauche des jeunes dans le sens où les entreprises qui privilégient la gestion interne de leurs ressources humaines recrutent à l'extérieur pour des postes moins qualifiés. Le taux de promotion annuel moyen pour 1995-2005 serait de 1,5%. D'autres tendances sont à prendre en considération telles l'embauche préférentielle de jeunes pour les postes de cadres et ouvriers qualifiés, l'embauche de chômeurs adultes pour les postes d'employés ou d'ouvriers non qualifiés, le retour à l'emploi des femmes dans des postes à faible qualification, la croissance des niveaux de diplôme pour les jeunes recrutés.



ploi les plus qualifiés devrait continuer à progresser de même que la part des emplois dans le tertiaire (voir graphique ci-dessus).

RECRUTEMENT DE JEUNES ENTRE 1995 ET 2005

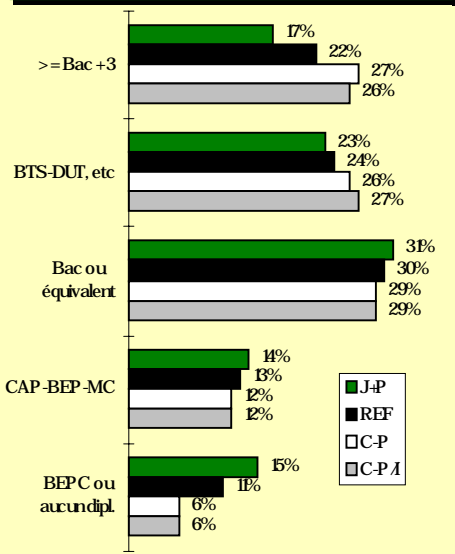
- 1 scénario de référence (REF, maintien des tendances qui viennent d'être exposées);
- 2 scénario promotion-jeunes (J+P, entreprise favorisant la promotion interne et l'embauche de jeunes);
- 3 scénario diplômés-chômeurs (C-P, entreprises privilégiant le recrutement de jeunes diplômés pour les emplois plus qualifiés);
- 4 scénario industrie C-P/I (cf précédent mais croissance tirée par l'industrie).

Selon les scénarios (voir graphique ci-contre) :

entre 40 et 50% des besoins de recrutement s'adressant aux jeunes concer-

nent des postes d'encadrement au sens large (comprenant les cadres supérieurs, les professions intermédiaires et les professions indépendantes); entre 70 et 80% des besoins de recrutements de jeunes s'adressent à des jeunes titulaires d'un niveau égal ou supérieur au baccalauréat.

Structure des besoins de recrutement de jeunes selon le niveau de diplôme (1995-2005)



Le nombre d'emplois proposés aux jeunes, entre 550.000 et 650.000 par an, paraît inférieur aux sorties du système éducatif (environ 760.000 par an en l'an 2.000). Par contre, la structure de ces emplois par niveau de formation n'est pas très éloignée de celles de ses sorties.

Le problème majeur pour ce futur rapproché est donc celui d'une insuffisance globale du nombre d'emplois offerts aux jeunes.

Apprentissage : ruptures, enchaînements de contrats et accès à l'emploi

MEN - DEP

En 1995, 27,2 % des contrats d'apprentissage signés en 1993 ont été rompus avant leur terme. Si l'on exclut les apprentis qui ont signé dans les trois mois un nouveau contrat, la part des contrats rompus est de 22,5 %. 6,1 % des jeunes qui ont rompu leur contrat restent dans l'entreprise. Il s'agit de jeunes qui, soit

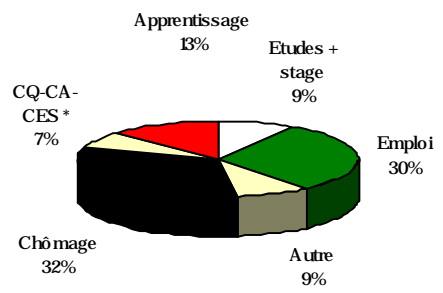
ont achevé leur formation plus tôt que prévu, soit ont signé un contrat d'emploi avec le même employeur, soit ont changé de spécialité de formation et signé un autre contrat.

En 1996, 38,3 % des jeunes qui ont mené à terme leur contrat sont restés dans l'entreprise, soit 8,7 % de moins que l'année précédente. Un tiers des apprentis ont signé un deuxième contrat d'apprentissage, ce qui témoigne d'un allongement de la durée de formation.

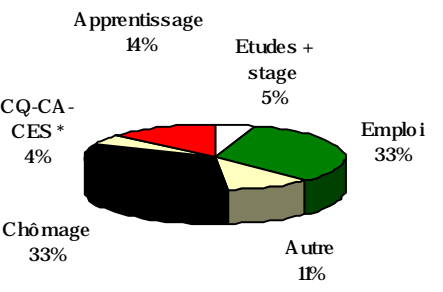
Contrat achevé ou rompu : peu de conséquence sur l'insertion professionnelle

SITUATION EN OCTOBRE 1996 DES JEUNES AYANT QUITTÉ LEUR ENTREPRISE D'APPRENTISSAGE

et ayant rompu leur contrat d'apprentissage



et ayant achevé leur contrat d'apprentissage



*CAQ - CA - CES = contrats de qualification, d'adaptation et emploi-solidarité

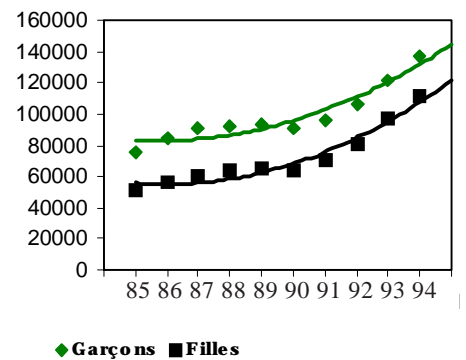
Ainsi que le montrent les deux graphiques ci-dessus, contrat terminé ou non, 37,5 % des jeunes qui quittent leur entreprise d'apprentissage occupent un emploi.

Mauritanie

Suite des articles publiés dans le numéro 22 de la CONFEMEN au Quotidien, sur base des données collectées par le Secrétaire Général lors de sa récente mission en Mauritanie, l'Annuaire statistique 1993-1994 du Ministère de l'Education vient affiner le tableau déjà brossé à grands traits.

Par rapport aux chiffres présentés dans l'Annuaire statistique 94-96 de la CON-

Nombre d'élèves - évolution courbes de tendance



FEMEN qui faisait état des progrès remarquables de la scolarisation des filles en Mauritanie entre 1970 et 1990, +515 points alors que la moyenne au Sud est de + 194 points, la tendance semble confirmée puisque l'on remarque (voir graphique ci-dessus) que l'écart entre les courbes de tendance se réduit à mesure que passent les années.

En ce qui concerne l'efficacité interne, au niveau national, le taux de survie jusqu'en 5ème du cycle primaire est de 70,3 %, le nombre d'année investies par diplômé est de 19,2. Mais les disparités régionales sont fortes entre une région comme Gorgol, par exemple, où le nombre d'années investies par diplômés culmine à 49,6 et où le taux de survie jusqu'en 5ème est de 34 % et une région comme Inchiri où le nombre d'années investies par diplômé est de 11,4 et où le taux de survie jusqu'en 5ème est de 77,6 %.

Signalons que le type d'organisation en classe n'a apparemment que peu d'influence sur les résultats puisqu'une ré-

gion comme Nouakchott qui compte 54,20 % de salles de classe organisées de façon classique, 14,30 % de salles de classe multigrades et 31,50 % de salles de classe à double flux présente un taux de survie jusqu'en 5ème de 87,9 % et que le nombre d'années investies par diplômé y est de 13,1.

Pour reprendre l'exemple précédent, les salles de classe à Gorgol et à Inchiri sont organisées pratiquement de la même manière puisque qu'à Gorgol 85 % des salles de classes fonctionnent sur le mode classique et 15% en double flux. Les mêmes chiffres à Inchiri sont respectivement de 88,50 % et 11,47 %.

Par contre, les différences se marquent lorsque l'on considère le nombre d'élèves par salles de classe. En effet, à Inchiri la moyenne est de 42, alors qu'à Gorgol elle est de 68. Cependant qu'à Nouakchott une moyenne de 73 élèves par salle de classe ne provoque pas la même baisse d'efficacité.

Les mêmes disparités régionales transparaissent au niveau du taux net d'admission par sexe. Ainsi, Inchiri et Gorgol présentent des écarts très forts en faveur des garçons, 18,6 et 5,8, alors qu'à Nouakchott il n'est que de 1,6 et que la moyenne nationale est de 2,6 (voir graphique ci-dessous).

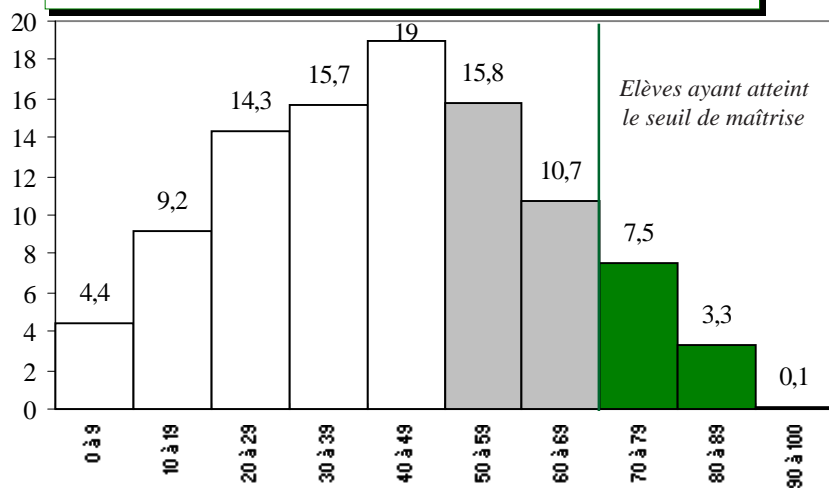
Ce rapport scientifique du Projet Système National d'Evaluation du rendement scolaire (SNERS) analyse les compétences en mathématiques au CE1 et au CE2 tant en ce qui concerne leur maîtrise que leur gestion pédagogique.

Les épreuves ont été conçues en plusieurs phases. L'analyse des curriculums, puis celle des manuels permet d'établir une liste d'objectifs spécifiques dans chaque domaine. Cette liste est ensuite soumise à l'avis des partenaires éducatifs qui construisent des exercices permettant d'évaluer les acquis fondamentaux des élèves à l'année visée. Une

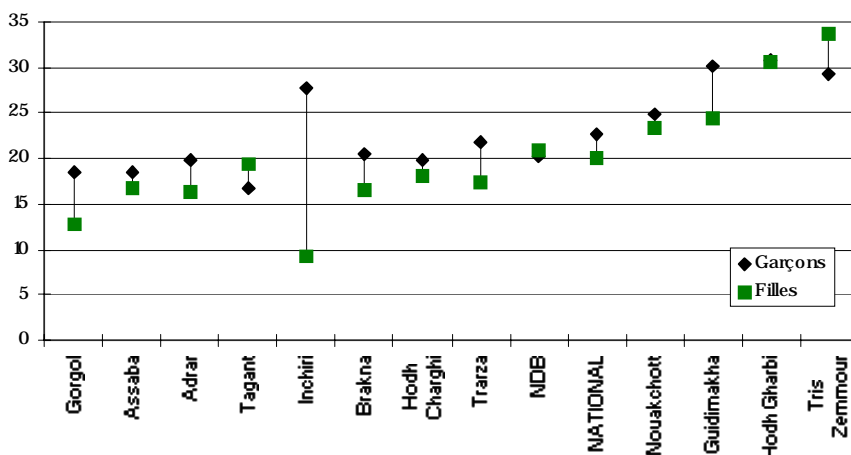
synthèse des décisions a permis ensuite de décider des objectifs à retenir pour chacun des domaines.

Un prétest a permis d'affiner la formulation des questions. Dernière donnée essentielle, toutes les consignes écrites ont été lues aux élèves par le testeur, une première fois en français, une seconde fois dans une langue connue des élèves (wolof, peul, ...). Les résultats obtenus seront donc bien le reflet de la compétence des élèves en mathématiques, non influencées par leur connaissance du français.

CE1 - Distribution des fréquences des scores totaux à l'ensemble de l'épreuve



Taux net d'admission par sexe



Les résultats (voir graphique ci-dessus) font apparaître une majorité d'élèves (62,5 %) dont le score est inférieur à 50% et un écart maximum entre l'élève le meilleur et l'élève le plus faible. Ils témoignent d'une connaissance très insuffisante des mathématiques de la quasi totalité des élèves du CE1.

Lorsque l'on décompose les résultats par domaines, on constate que, pour ce qui est de la numération, un quart des élèves seulement atteignent le seuil de maîtrise (80%). Mais en décomposant les résultats par objectifs spécifiques, on s'aperçoit qu'à part décomposer des nombres en dizaine(s) et en unité(s) et

écrire des nombres inférieurs à 100, aucun des objectifs n'est maîtrisé. Le pourcentage relativement élevé (69,9%) d'élèves qui obtiennent un score supérieur à 50 % est probablement dû à la réussite élevée à ces deux objectifs, résultat inquiétant ceux-ci relevant plus du cours préparatoire que du CE1.

En calcul mental, seuls 14 % des élèves témoignent d'une maîtrise des compétences évaluées. Les opérations sont elles maîtrisées par 38 % des élèves. Mais on note que la moindre modification dans la "présentation" des nombres (148+30 au lieu de 30+148, par exemple), pose d'énormes problèmes aux enfants.

Dans le domaine des mesures, 1,6 % des élèves arrivent au niveau de maîtrise. Il ne faut donc pas postuler au CE2 que ces notions ont déjà été vues et entamer de nouveaux apprentissages sur ces bases. En géométrie, les résultats sont également très faibles avec 3,3 % des élèves au dessus du seuil de compétence. Enfin, 21,1% des élèves se révèlent compétents dans l'analyse et la résolution de problème.

Au CE2, plus de la moitié des élèves (61,5 %) ont une note inférieure à la moitié et seul un élève sur dix obtient le seuil de maîtrise (voir graphique ci-dessous). Le résultat est inquiétant en fin de cycle élémentaire où l'on peut ima-

giner que l'apprentissage était en cours au CE1 et qu'au CE2 des maîtrises allaient être atteintes. Il est clair, au vu des résultats, que le CM ne peut démarquer son enseignement en considérant les compétences du CE comme acquises.

Quand, comme au CE, on examine les résultats par domaines, on remarque qu'en ce qui concerne la numération seuls 20 % des élèves arrivent au niveau de maîtrise. Seul l'objectif *écrire des nombres* témoigne d'un niveau de maîtrise relativement acceptable (52,5% des élèves). Par contre, les items qui mesurent la compétence *connaître les classes de nombres* provoquent des réponses types ce qui tend à prouver que l'on enseigne des automatismes et non des processus.

En calcul mental, les résultats indiquent une grande diversité dans les niveaux de connaissance des élèves. De plus, aucun élève n'obtient le maximum or pour chaque compétence prise isolément près de 35 % ne font aucune erreur. Cela signifie que les résultats varient chez un même élève selon les nombres employés dans l'opération à résoudre. Dès qu'il s'agit d'appliquer une stratégie de résolution complexe, le pourcentage de bonnes réponses chute.

En fait, les compétences que l'on mesure ici sont liées à la compréhension de la chaîne numérique, compétence

qui, comme nous venons de le voir, n'est maîtrisée que par 20 % des élèves.

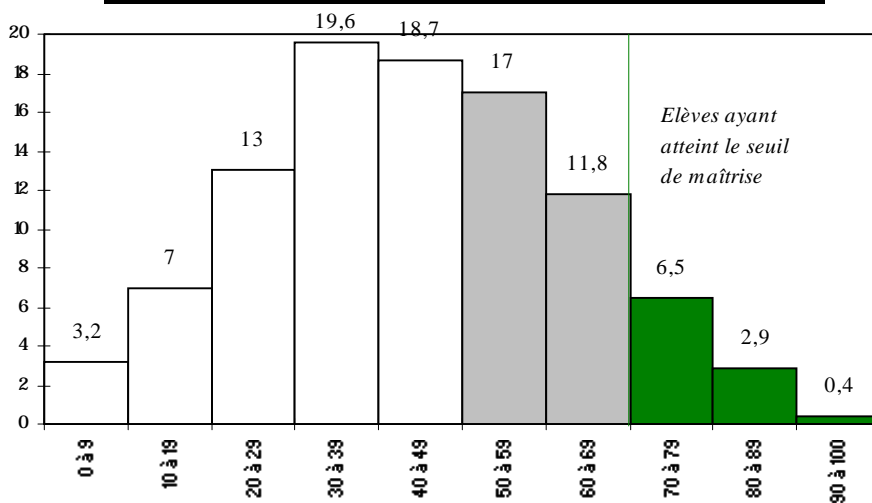
Les compétences dans le domaine des opérations sont maîtrisées par 38,2 % des élèves et 32 % sont proches du niveau de maîtrise. Cependant poser une opération reste toujours un obstacle quand les nombres ne sont pas posés "scolairement", la soustraction reste toujours plus difficile à poser que l'addition simple et la somme de "mille" et de "centaines" est moins réussie que celle de "centaines" entre elles. Une fois de plus ce sont les acquisitions de base en numération qui font défaut.

Seuls 3 % des élèves atteignent le niveau de compétence dans les épreuves relatives aux mesures. Le CM1 doit donc assurer les apprentissages "amorcés" au CE1, sans introduire de dimension supplémentaire. En géométrie, 5,7 % des élèves arrivent au seuil de compétence. Des notions telles que le carré, le rectangle et même la mesure d'une ligne posent problème.

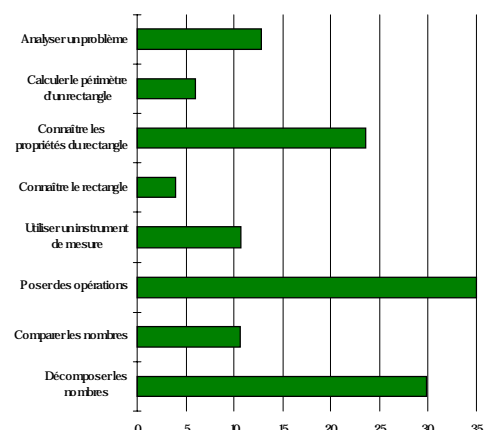
La résolution et la compréhension de problèmes est maîtrisée par 20,1 % des élèves. La plupart des enfants n'analysent pas la situation problème. Ils essaient de l'associer à un problème déjà connu et de lui appliquer la procédure de résolution particulière à la "classe" de problèmes qu'ils ont identifiée.

La comparaison des résultats obtenus au CE1 et au CE2 permet de mesurer les progrès accomplis par les élèves dans l'intervalle (voir graphique ci-dessous).

CE2 - Distribution des fréquences des scores totaux à l'ensemble de l'épreuve



Progrès réalisés du CE1 au CE2



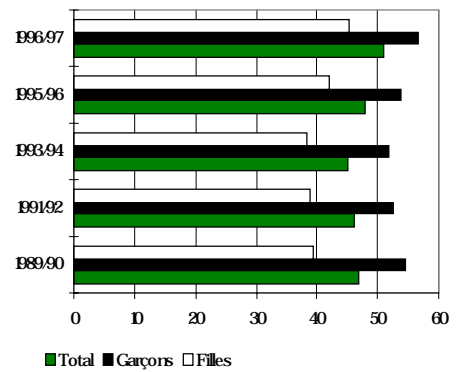
Les gains les plus sensibles sont observés en opérations. Dans tous les autres domaines, le gain est très faible hormis à quelques items qui relèvent du cours préparatoire. Globalement, les compétences relevant du programme du CE1 sont considérées comme acquises et ne sont plus enseignées au CE2. Etonnament, la notion de rectangle, plus typiquement CE2, ne donne lieu qu'à un gain de 4% et est donc loin d'être acquise en fin d'année.

EBAUCHES DE SOLUTIONS

Pour une maîtrise réelle des compétences, il conviendrait :

- ▶ de délimiter de manière claire et précise les compétences essentielles à faire maîtriser par les élèves à chaque niveau d'enseignement;
- ▶ de s'assurer de la compréhension des élèves en développant des activités diversifiées autour de la notion à enseigner.

Taux nets de scolarisation



rétablis à la hausse au cours des deux dernières années. L'évolution du taux net de scolarisation ventilé par sexe fait apparaître un avantage constant pour les filles puisque les reculs ont été moins importants et les avancées plus fortes.

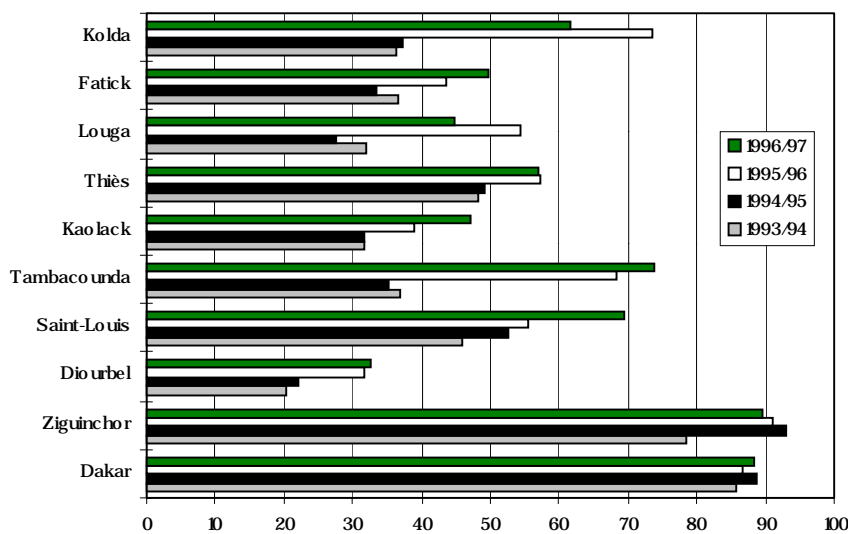
Statistiques scolaires - Année 1996/1997

MEN

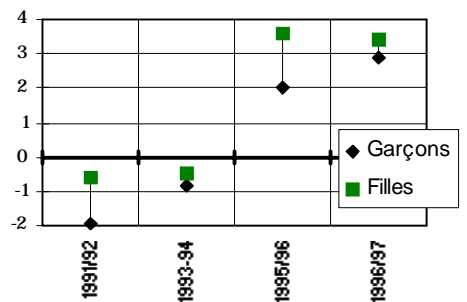
Le taux brut d'admission au CI, 61,3 % en 1996/97 est monté de 14 points en 4 ans. On constate, lorsque l'on considère

Les taux nets de scolarisation (voir graphique ci-contre, en haut) en courbe descendante entre 1989 et 1994, se sont

Evolution des taux bruts d'admission au CI



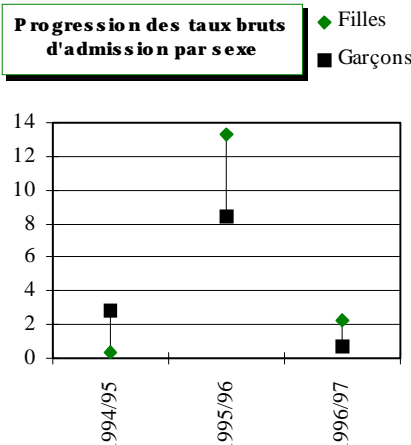
Evolution du taux net de scolarisation par sexe



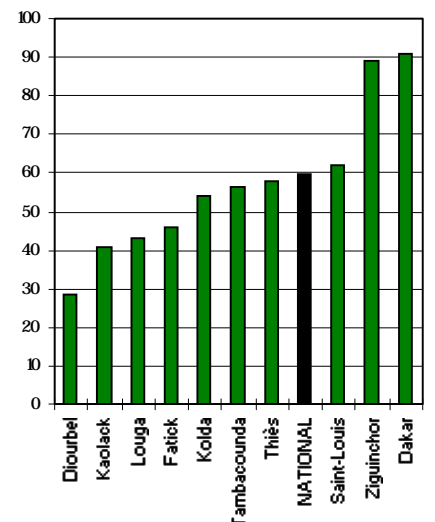
Les moyennes nationales cachent de fortes disparités entre les régions. Pour exemple, l'écart de taux brut de scolarisation entre Dakar et Diourbel est de 62,3 points.

l'évolution des taux au niveau régional, que quatre régions sont en recul par rapport à l'année dernière (Kolda, Louga, Thiès et Ziguinchor). A Kolda et Ziguinchor, cette "baisse de régime" peut probablement être attribuée aux classes qui n'ont pas fonctionné (54 et 105, respectivement). Les avancées en matière d'admission des filles, remarquables au cours de l'année scolaire 1995/96, fléchissent quelque peu (voir graphique ci-contre).

Progression des taux bruts d'admission par sexe



Taux bruts de scolarisation par régions



Le système éducatif tchadien repose pour une part importante sur les écoles "communautaires" ou "spontanées", créées et financées entièrement par les communautés villageoises. L'Etat ne pouvant mettre à la disposition de ces écoles des enseignants qualifiés en nombre suffisant, il est fait appel à des "suppléants", recrutés sur le tas et n'ayant reçu aucune formation avant emploi. A la dernière estimation (1991-92), ces maîtres suppléants représenteraient 50 % de l'effectif total des enseignants au niveau élémentaire.

Confronté ainsi à un déficit de formation important, tant du côté des enseignants que de l'encadrement pédagogique, l'Etat, dans le cadre du Projet Education IV, a mis en place des plans de formation destinés aux maîtres suppléants et aux directeurs d'école.

Le plan de formation des maîtres suppléants s'étale sur deux stages courts de 10 jours et un stage long de 8 semaines. Il vise à développer les compétences suivantes :

- ▶ élaborer une fiche pédagogique;
- ▶ utiliser du matériel didactique adéquat;
- ▶ suivre les différentes démarches d'une leçon;
- ▶ évaluer/vérifier les acquisitions des élèves.

Les directeurs, eux, se voient proposer un stage de 30 jours qui devrait leur permettre :

- ▶ d'assurer la gestion économique des établissements;
- ▶ d'assurer la gestion interpersonnelle;
- ▶ de servir de courroie de transmission entre l'école et la communauté, d'une part, l'école et les autorités locales, d'autre part;
- ▶ de veiller à l'intégration de l'école dans le milieu;
- ▶ d'animer et d'organiser les actions de formation des maîtres.

L'évaluation a été menée au départ d'un échantillon de 76 maîtres suppléants et de 72 directeurs d'école représentatif des variétés de terrain. Les inspections de l'enseignement élémentaire, les parents d'élèves et les enseignants des écoles visitées ont également été sondés.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Les maîtres suppléants sont pris en charge soit par les associations de parents d'élèves, les APE (salaires), soit par le Programme Alimentaire Mondial, le PAM (dotation en vivres) et les APE (supplément salarial). Cette prise en charge relève plus de la théorie que de la pratique. En réalité, les communautés ont du mal à faire face à leurs obligations et même la dotation en vivres est irrégulière. En outre, les suppléants, qui ne sont pas reconnus par la fonction publique, sont considérés comme des sous-enseignants et n'ont aucune possibilité de promotion.

L'EFFICACITÉ DES MAÎTRES SUPPLÉANTS EN SITUATION

45 maîtres ont été observés au départ d'une grille comportant 41 items qui avaient trait à l'organisation de la classe, l'élaboration de fiches pédagogiques et la conduite de la classe. Les résultats de l'observation (voir tableau ci-dessous) révèlent des performances supérieures à la moyenne dans tous les domaines et d'une réelle maîtrise des techniques liées à l'élaboration des fiches

	Nombre d'items	Moyenne attendue	Moyenne obtenue	Ecart type
Organisation de la classe	08	20	20.44	08.46
Elaboration de fiches	10	25	36.56	17.33
Conduite de la classe	24	60	85.95	32.61
Utilisation des moyens pédagogiques	06	15	22.9	9.6
Qualité de l'animation	05	12.5	22.13	10.9
Évaluation des acquisitions	12	30	40.9	10.27

pédagogiques et à la conduite de la classe. Pour une analyse plus fine, la rubrique "conduite de la classe" a été scindée en trois sous-rubriques dont les résultats confirment les tendances observées.

En croisant les variables caractérisant l'enseignant avec les scores obtenus, on constate que les maîtres exerçant dans les zones urbaines obtiennent de meilleurs résultats. De même, les maîtres titulaires d'un BEPC sont plus performants que les certifiés et les bacheliers. En rapport avec la variable "conduite de la classe", les maîtres travaillant dans les petites classes réalisent également de meilleures performances. Enfin, l'expérience est également un facteur d'amélioration des résultats.

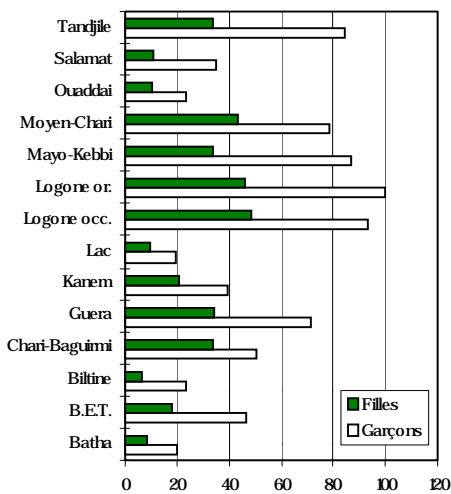
Globalement, cette recherche fait ressortir l'impact positif des formations dispensées sur les comportements pédagogiques des enseignants.

L'ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLES

Elle a touché 72 directeurs d'écoles par le biais de questionnaires visant à cerner les compétences nouvelles dans le domaine de la formation des maîtres et de l'animation du milieu.

Le volet formation est abordé par le biais de l'observation, soit individuelle, soit de groupe, des maîtres. L'étude montre que ces activités s'accroissent lorsque les directeurs sont plus anciens et plus gradés. Du point de vue des acteurs, la pratique professionnelle se trouve donc améliorée par les formations dispensées.

Confronté à une scolarisation des filles déficiente, le Ministère de l'Education nationale a mis en place un plan dont l'objectif est de porter le taux de scolarisation de 31 à 36 %, en 1998, dans les zones expérimentales rurales où le taux de scolarisation est inférieur ou égal à 30%. Quatre zones ont été retenues pour l'expérimentation : Batha, Kanem, Mayo-Kebbi et Tandjilé. Ces zones, d'après le dernier annuaire statistique disponible au Centre d'Information et de Documentation de la CONFEMEN (voir graphique ci-dessous), enregistrent des taux de scolarisation des filles de 8,5%, 20,5%, 33,5% et 33,9%.

Taux brut de scolarisation


Annuaire statistique - Année scolaire 93/94, MEN

EXTRAITS DE L'ANNUAIRE 93-94

Au titre du recensement scolaire 1993/1994, [...] 542.405 élèves ont été dénombrés parmi lesquels 32,2% de filles.

...

Les garçons accédant au CP1 sont presque deux fois plus nombreux que les filles : 61,6% contre 34,7%. On peut être tenté de dire que la scolarisation est plus affaire de filles que de garçons.

...

Les garçons sont deux fois plus scolarisés que les filles. Mais elles connaissent un retard de scolarisation deux fois moins important que les garçons.

STRATÉGIES

Pour atteindre l'objectif, il est prévu :

- ▶ d'organiser un séminaire national sur la scolarisation des filles;
- ▶ de soutenir une campagne de sensibilisation sur l'importance de la scolarisation des filles;
- ▶ de mener des causeries-débats dans les écoles;
- ▶ d'organiser et diffuser des émissions radio, télévision et des affiches;
- ▶ de conduire une étude complémentaire sur les facteurs socio-économiques relatifs à la scolarisation des filles;
- ▶ de mettre en oeuvre les recommandations des études dans les préfectures où le taux de scolarisation est inférieur à 30%.

Les textes officiels prévoient en outre de mettre en oeuvre des mesures visant:

- ▶ l'allègement des charges domestiques des filles;
- ▶ l'appui aux parents;
- ▶ la révision des programmes et manuels scolaires en faveur des filles;
- ▶ l'élimination des habitudes, comportements et stéréotypes défavorables aux filles en milieu scolaire;
- ▶ l'incitation aux initiatives communautaires et la responsabilisation des populations de façon à pérenniser la dynamique impulsée;
- ▶ l'instauration d'un système de guidance.

LES ACTIVITÉS RÉALISÉES

Au volet **mobilisation et sensibilisation**, outre un séminaire national sur la scolarisation des filles destinés aux autorités traditionnelles, politiques et religieuses, une campagne de sensibilisation a été menée dans la région de Chari-Baguirmi. La cellule utilise tous les forums pour sensibiliser les partenaires à la thématique. Des tables rondes, causeries-débats, rencontres sont organisées dans le même but.

La Radio Nationale Tchadienne a diffusé, d'octobre à novembre 1996, 6 fois

par jour et en 6 langues, des micro-programmes sur la scolarisation des filles et des articles sont régulièrement diffusés par voie de presse.

Au volet **formation**, des voyages d'études ont été effectués à Washington et au Bangladesh, 94 agents chargés de la mise en oeuvre du projet ont été formés en techniques d'animation communautaire, sur l'approche genre, la gestion pédagogique et administrative des écoles et en planification. Enfin, 40 encadreuses ont été formées pour aider les filles dont le niveau laisse à désirer dans les écoles ciblées par l'expérimentation.

Au volet **appui aux structures éducatives et aux communautés**, plus de 3.500 fournitures scolaires ont été distribuées aux filles et plus de 1.200 manuels scolaires ont été achetés et distribués dans les 40 écoles retenues. Cinq radiocassettes et accessoires permettent aux Comités sous-préfectoraux de la scolarisation des filles de développer des clubs d'écoute. Enfin, trente-huit porte-tout, destinés à alléger les charges domestiques des filles, ont été achetés par les ménages.

Enfin, le volet suivi/évaluation, a vu la cellule technique de promotion de la scolarisation des filles accomplir différentes missions sur le terrain dans le but de faire le suivi des activités et de collecter les données quantitatives et qualitatives relatives au projet, participer à diverses réunions internationales relative à l'éducation des filles. De plus, des missions conjointes Gouvernement/UNICEF sont descendues dans les zones expérimentales pour procéder à la mise en place des Comités sous-préfectoraux pour la scolarisation des filles et élaborer les plans d'action.

Au cours de l'année 1997, des activités de poursuite sont prévues pour les mêmes sous-composantes du projet.



Thaïlande

National profiles in technical and vocational education in Asia and the Pacific : Thailand

UNEVOC

La société thaï vit à 80% dans les zones rurales, mais le basculement rapide vers une société industrielle tend à rendre cette société de plus en plus urbaine. Pour faire face à une croissance économique rapide, la Thaïlande a augmenté ses taux de scolarisation à tous les niveaux d'enseignement. Malgré tous les ajustements opérés pour réagir au marché de l'emploi, des déséquilibres entre l'offre et la demande de main-d'oeuvre subsistent.

Les politiques d'éducation sont basées sur le Schéma National d'Education (1977) qui préconise l'introduction d'une éducation professionnelle du primaire au supérieur.

PLAN DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES (EFTP)

Le développement de ce secteur est axé sur les stratégies qui suivent :

- ▶ étudier et actualiser continuellement les besoins en main-d'oeuvre afin d'ajuster la planification aux réalités locales et régionales;
- ▶ organiser le travail en réseau des institutions d'EFTP et du secteur privé pour améliorer l'information, opérer les mises à jour et développer la coopération;
- ▶ offrir des formations de courte durée pour une requalification des travailleurs comme pour former les travailleurs en entreprises;
- ▶ développer les compétences pratiques dans le domaine de l'administration et de la gestion;
- ▶ créer un fonds pour la recherche et le développement de l'EFTP, géré par les secteurs public et privé;
- ▶ utiliser au développement d'une main-d'oeuvre qualifiée les personnes ressources des secteurs public et privé.

Les stratégies relatives à la formation des enseignants d'EFTP sont focalisées sur l'actualisation des connaissances technologiques, l'amélioration du curriculum de formation et le développement d'un programme intensif destiné à aider les enseignants dans les domaines sensibles.

Concernant l'aménagement des curricula, l'accent est mis sur la qualité des compétences acquises et sur la capacité d'adaptation.

STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

L'EFTP est organisée sur le mode formel ou non formel et est du ressort, soit du Ministre de l'Education, soit du Ministre des Affaires Universitaires. Au niveau secondaire inférieur, un système d'étude dual (études-travail) côtoie un système purement scolaire. On y forme en 3 ans des travailleurs qualifiés dans cinq grands domaines : agriculture, industrie, commerce, économie et artisanat. Le niveau secondaire supérieur forme en deux ans les élèves pour en faire des techniciens ou des travailleurs hautement qualifiés. Dans le système formel, les étudiants de dernière année sont priés de mettre leur compétences en pratique dans le monde du travail pour une période de 2 ou 3 mois. Au niveau du certificat, le ratio théorie/pratique est de 1/2 ou 1/3 et au niveau du diplôme le rapport passe à 2/2 ou 2/3.

Le système dual, lui, alterne en première année un ou deux jours d'école et 3 ou 4 jours en entreprise. Au cours des années suivantes le rapport est d'un jour d'école pour 4 jours en entreprise.

Dans le premier cas, l'entreprise va suivre l'étudiant pendant son stage et l'évaluer en fin de cursus. Elle sera associée à l'élaboration du curriculum, au comité consultatif de l'établissement et à l'agence qui le supervise. Dans le deuxième cas, c'est l'entreprise qui organise la formation et qui conclut un contrat de formation avec l'étudiant. Le formateur issu de l'entreprise collabore

étroitement avec le collège tant pour la solution des problèmes relatifs au processus de formation que pour le développement du curriculum et l'évaluation.

A côté de ces formations, divers instituts privés offrent des cours techniques non formels de courte durée tournés vers l'entrepreneuriat et l'auto-emploi.

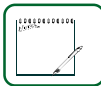
FINANCEMENT

Le budget alloué à l'EFTP représente 10,91 % du budget éducation et 2,03 % du budget national. Au sein des institutions publiques, 80 % des dépenses proviennent du gouvernement. Le solde est financé par des taxes d'écolage et des donations privées. Le coût unitaire d'un élève est de 1.000 Bath au niveau du certificat et 2.000 Bath au niveau du diplôme.

A côté des Agences internationales d'aide qui ciblent prioritairement le domaine de l'agriculture et dont la contribution va en diminuant (21,8% à 10,10% en cinq ans), le privé collabore également au financement de l'EFTP. Contre exemption de taxes, le secteur privé fournit des bourses d'études, de l'équipement, une assistance financière et une partie des ressources humaines oeuvrant dans le secteur.

COOPÉRATION ENTRE SECTEUR PUBLIC ET SECTEUR PRIVÉ

Du niveau national au niveau local existent des structures de coopération. Ainsi, un comité mixte est chargé de veiller au développement de l'enseignement dual sur tout le territoire. Un comité départemental délivre, lui, des conseils et recommandations dans le cadre du développement de curricula, du recyclage des professeurs et formateurs, de la formation, ... Dans chaque province, un contrat de coopération entre institutions et firmes privées fait état des compétences à développer tant dans le cadre scolaire qu'en entreprise. Enfin, la Thaïlande s'est engagée à développer des programmes de formation destinés aux ressortissants des PVD.



Afrique

L'enseignement technique et professionnel en Afrique : tendances, problèmes et perspectives

Malgré les réformes et la diversification des formations offertes, l'ETP souffre toujours d'un manque de prestige par rapport à l'enseignement général. Les problèmes liés à l'évolution rapide des métiers, à l'insuffisance de la formation des enseignants et au coût élevé de ce type de formation entravent notamment son développement.

Certaines orientations permettraient pourtant de débloquer le secteur. Il s'agirait de :

- ▶ réformer les systèmes politiques et économiques de manière à favoriser une large participation populaire et à créer un environnement propice à la croissance économique;
- ▶ revoir les différents modèles d'enseignement et de formation techniques et professionnels pour améliorer la pertinence de l'ETP et l'intégrer au programme d'enseignement général;
- ▶ créer un réseau d'établissements et de programmes de formation professionnelle afin de garantir une offre continue de formation de main-d'oeuvre de niveau intermédiaire, nécessaire au développement national;
- ▶ développer les compétences entrepreneuriales et la liaison des programmes d'ETP avec les entreprises pour faciliter l'entrée des jeunes diplômés sur le marché du travail;
- ▶ diversifier les moyens de financement en demandant une participation, même symbolique, aux bénéficiaires; en créant des unités de production lucratives et en créant une taxe à la formation à charge des entreprises.

Orienté vers le concret et la résolution de problèmes, l'ETP est l'outil qui permet à un pays de maîtriser la technologie et d'accroître sa capacité dans le domaine. Développer l'ETP c'est donc supprimer la dépendance.

Pour que l'ETP soit efficace, il doit être cogéré par l'école et les entreprises.

In : *UNEVOC Info*, n° 10, avril 1997, p. 5 à 7. -

Le secteur informel : une voie de sortie pour l'Afrique

Dans les années 80, sous l'effet combiné de la crise économique et des mesures d'ajustement structurel, le secteur informel a pris une ampleur telle qu'il en arrive à concurrencer sérieusement le secteur formel. Paradoxalement, le secteur informel, qui par définition regroupe l'ensemble des activités qui échappent à tout contrôle de l'Etat, fonctionne au vu et au su de tous.

Le développement du chômage urbain s'est accompagné de l'émergence et de l'essor du secteur informel. Le secteur informel joue le rôle de structure d'accueil à la fois pour les migrants et pour les agents économiques exclus du secteur officiel. L'adaptation des prix au faible pouvoir d'achat favorise une convivialité absente dans le secteur formel où les prix ne sont pas négociables.

L'incapacité de l'Etat de répondre aux besoins fondamentaux de la population a provoqué le dédoublement du secteur formel en un secteur informel ou chaque activité à sa réplique. Face à cette tendance, les bailleurs de fonds se penchent à présent sur ce secteur cité en exemple pour sa rentabilité, sa productivité et sa créativité. Les initiatives ont pour objectif de ramener les activités dans le giron du secteur formel en proposant des stages de formation à l'économie de marché et en facilitant l'accès au crédit.

Aujourd'hui, le développement de l'Afrique repose sur une articulation souple entre les deux secteurs.

In : www.worldnet.net/~matheuy/ecform.html, 2 p. -

Côte d'Ivoire

Pourquoi l'école va mal

1997 - Côte d'Ivoire, taux de réussite au baccalauréat, environ 29 % - cette proportion confirme une baisse générale de niveau. Professeurs, autorités, parents s'accordent tous à reconnaître les énormes lacunes des élèves en fin de secondaire. Les enseignants, salaires bloqués, confrontés à des effectifs pléthoriques et à des conditions de travail hallucinantes (10, 20, jusqu'à 30 classes en charge, de 60 à 100 élèves par classes, une craie pour tout support pédagogique), sont découragés et démotivés. Une fois l'inscription assurée, les parents, occupés à assurer la dépense quotidienne, démissionnent, pas de surveillance des devoirs quotidiens, pas de suivi des notes.

Et puis, bien sûr, il y a le contexte, phénomène qui, en Côte d'Ivoire, permet d'acheter un examen, un bulletin de note, le passage en classe supérieure contre rétribution. C'est ce dernier facteur, combiné à la pratique du harcèlement sexuel sur les élèves, qui entame le plus la crédibilité des enseignants.

Toutes ces carences ont provoqué la naissance d'un secteur privé de la formation où le meilleur, mais aussi le plus cher, côtoie le pire. Côté supérieur également, la crise sévit. Les grèves d'étudiants multiplient les années blanches. Globalement, les problèmes sont les mêmes qu'au secondaire (démotivation des enseignants, mauvaises conditions d'enseignement et fraude organisée), les plus fortunés partent étudier à l'étranger et les autres, qui tentent d'acquérir les mêmes compétences sur place, n'ont accès qu'à un enseignement au rabais, faute notamment de renouvellement du personnel enseignant. Dans un pays où 43 % du budget va à l'enseignement, l'adéquation formation/emploi est désormais prioritaire.

In : *Jeune Afrique*, n° 1916, 24 au 30 septembre 1997, p. 22 à 28. -

Promouvoir le lien entre l'enseignement technique et professionnel et le monde du travail

Les experts réunis par l'UNEVOC autour de ce thème ont préconisé :

AU SECONDAIRE GÉNÉRAL

- ▶ d'insister, dans le cadre des services d'orientation professionnelle, sur les débouchés dans la vie active et sur les programmes d'ETP qui permettent d'y accéder;
- ▶ de faire en sorte que les élèves acquièrent une expérience du travail pour qu'ils cernent mieux leur avenir dans le monde du travail;
- ▶ de mettre l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales démontrant aux éventuels employeurs les aptitudes au travail des élèves;
- ▶ de promouvoir la mise sur pied de cours intégrés qui gommeraient mieux la coupure entre l'enseignement général et professionnel.

AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL

- ▶ de réfléchir à la mise en place d'un système dual modifié conjuguant apprentissage sur le lieu de travail et formation à l'école;
- ▶ de réfléchir à d'autres formules permettant de conjuguer apprentissage scolaire et professionnel, telles que la formation par alternance.

DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

- ▶ de viser davantage la formation à l'emploi en faisant des compétences fondamentales le pivot du programme;
- ▶ de faire entreprendre par les élèves des projets en rapport avec les réalités du monde du travail;
- ▶ d'élargir le contenu de l'enseignement général scolaire de manière que l'enseignement professionnel puisse atteindre les objectifs de l'enseignement général;
- ▶ de développer les programmes de stage afin que les jeunes puissent être rapidement productifs une fois entrés dans le monde du travail;
- ▶ de faire en sorte que les qualifications professionnelles acquises à l'école soient reconnues dans le cursus professionnel une fois l'intéressé entré dans le monde du travail.

In : UNEVOC INFO, n° 10, avril 1997, p. 2 à 4. -

A la page ou en rade

Dans les pays développés, la révolution technologique qu'accompagne le processus de mondialisation et d'économie de marché diminue la demande de main-d'oeuvre destinée à l'industrie. A l'opposé, les emplois de services s'accroissent. Dans les PVD, le travail change également du fait de la technologie et de l'urbanisation.

Les nouveaux emplois qui se créent exigent l'acquisition et l'entretien de compétences multiples et variées afin de trouver et de conserver sa place sur le marché de l'emploi. Or les besoins d'éducation initiale ou continue orientés vers le marché du travail sont déjà considérables, 1 milliard 820 millions de travailleurs à qualifier ou requalifier d'après l'OIT. Or, en règle générale, programmes et méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptés sont peu développés et profitent de plus aux mieux nantis.

Pour faire face aux défis du futur, il conviendrait :

- ▶ d'améliorer la pertinence de l'éducation par rapport à l'emploi et de la maintenir ensuite;
- ▶ de viser des compétences réutilisables d'un emploi à l'autre;
- ▶ d'ouvrir à tous l'apprentissage tout au long de la vie.

In : Sources UNESCO, n° 91, juin 1997, p. 8. -

La filière de l'apprentissage traditionnel

Aujourd'hui, l'apprentissage traditionnel est devenu un créneau dans lequel les jeunes acquièrent les prémisses d'une solide formation professionnelle ouvrant la porte de l'emploi, salarié ou non. Préoccupé par la lutte contre le chômage, le gouvernement a décidé de dynamiser le secteur. Le cadre juridique et réglementaire qui organise le secteur depuis 1961 et des expériences, telles la mise en place d'Unités de Production et de Perfectionnement Artisanales (UPPA), visaient déjà à l'amélioration de ce type de formations.

Pour réorganiser le secteur, le gouvernement préconise à présent une formation qualifiante des futurs maîtres artisans entrepreneurs des PME-PMI pour l'exercice d'une profession ainsi que l'aptitude à gérer leur entreprise dans un environnement concurrentiel. Ce système d'apprentissage amélioré (SAA) combinera pour les apprentis formation pratique à l'atelier et cours théoriques dans un centre de formation classique.

L'apprentissage sera ouvert aux jeunes de 10 à 13 ans ayant choisi eux-mêmes leur métier ou par le biais de leurs représentants légaux (parents, tuteurs).

In : *Le Soleil*, mercredi 30 juillet 1997, p. 1 et 4. -

Déc. 97
L M M J V S D
1 2 3 4 5 6 7
8 9 10 11 12 13 14

Agenda

14 et 15 novembre ... Vietnam ... Hanoï ... VII^e Sommet des Chefs d'Etats et de Gouvernements des pays ayant le français en partage;

3 au 21 novembre 1997 ... Sénégal ... Dakar ... PASEC, 2^e séminaire international de formation;

4 au 5 décembre 1997 ... France ... Paris ... PASEC, réunion du Comité scientifique;

8 au 12 décembre 1997 ... Sénégal ... Dakar ... 3^e réunion préparatoire des Assises francophones de l'enseignement technique et professionnel.



Education de base



La Réforme des programmes scolaires : où en sommes-nous ? / Malcolm Skilbeck. - Paris : OCDE, 1990. - 101 p. -

Il ressort des rapports établis par les pays membres de l'OCDE que ce sont les changements démographique, économique et politique, qui motivent la réforme des programmes et de la pédagogie.

Tendance générale, les réformes en cours mettent toutes l'accent sur l'acquisition des compétences nécessaires à l'analyse, à la communication, à la résolution des problèmes, à une réflexion plus souple et à une meilleure capacité d'adaptation. Répondant au regain d'intérêt pour l'école, les gouvernements en tracent les lignes directrices ou le cadre théorique que les enseignants sont censés traduire en programmes précis. En outre, un appareil de suivi informe les enseignants des attentes ou des exigences des pouvoirs publics. Une partie des préoccupations est focalisée sur les compétences de base, le tronc commun des matières fondamentales ainsi que sur les rapports nouveaux entre enseignement général et enseignement professionnel. L'amélioration de la qualité et des résultats de l'enseignement est recherchée particulièrement dans le domaine des sciences, des mathématiques, des technologies et des qualifications nécessaires à l'entrée dans la vie active.



The quality of primary school in different development contexts / Gabriel Carron et Ta Ngoc Châu. - Paris : UNESCO/IIEP, 1996. - 306 p. -

Qu'est-ce qui fait la différence entre une école performante et une école qui ne l'est pas ?

- ▶ les conditions matérielles d'enseignement minimales;
- ▶ les compétences pédagogiques et les connaissances de l'enseignant sont importantes mais plus encore sa motivation ;
- ▶ un enseignant présent, qui prépare ses leçons et planifie son travail, qui donne des devoirs à domicile et les corrige individuellement, qui, enfin, évalue régulièrement les connaissances et compétences acquises et informe individuellement les élèves des résultats;
- ▶ l'existence de structures de contrôle et d'aide;
- ▶ un contact régulier entre l'enseignant et les familles.

Ces conclusions devraient inciter les planificateurs de l'éducation à :

- ▶ adapter l'école aux conditions de vie des familles,
- ▶ investir davantage dans le facteur humain,
- ▶ restaurer les mécanismes de supervision et d'aide,
- ▶ rapprocher l'école de la communauté.

Enseignement technique et formation professionnelle



Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification. - Paris : OCDE, 1996. - 228 p. -

La mise en place d'un système d'évaluation, certification et de reconnaissance des qualifications et compétences professionnelles, qui informe les employeurs des qualifications professionnelles de la personne à recruter, est un enjeu majeur de l'articulation entre formation scolaire et emploi.

Les groupes de travail réunis autour de cette problématique ont développé des réflexions qui soulignent :

- ▶ l'importance de concevoir des programmes qui rapprochent l'action d'apprendre et son évaluation du monde réel du travail et qui s'intègrent dans une échelle progressive qui soit aussi bien professionnelle qu'académique;
- ▶ la nécessité de développer des profils professionnels qui ne soient ni trop étroits ni trop spécifiques et d'associer les employeurs à cette démarche;
- ▶ l'intérêt d'élaborer une terminologie commune à plusieurs pays qui favorise la compréhension et donc la transférabilité des diplômes et de développer des outils permettant de prendre en compte les acquis de la formation permanente;
- ▶ l'importance, en cas d'innovations des méthodes d'évaluation, de mettre en place des stratégies qui convainquent, engagent et garantissent le soutien des acteurs clés.



Choisir son avenir. Les jeunes et l'orientation professionnelle. - Paris : OCDE, 1996. - 172 p. -

Il ressort de la recherche que, afin de permettre à l'orientation professionnelle de remplir son rôle potentiel (amélioration de la qualité de la population active, augmentation de la motivation des élèves, amélioration de la relation formation/emploi, réduction des injustices scolaires, ...), il faut :

- ▶ procéder à l'inventaire des systèmes existants afin de définir les possibilités qui existent déjà et de repérer les lacunes de l'offre. L'amélioration de la cohérence et du volume de cette offre impliquera éventuellement une augmentation du nombre de conseillers d'orientation qualifiés;
- ▶ mettre à la disposition des conseillers d'orientation et des maîtres un bon matériel d'orientation;
- ▶ intégrer à la formation des enseignants un volet orientation;
- ▶ encourager l'indépendance et les choix autonomes afin de ne laisser aux conseillers d'orientation que les cas difficiles;
- ▶ ouvrir l'accès à l'information et à l'orientation notamment à ceux qui sont sortis du système d'enseignement et de formation.