



# 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°38 - février/mars 2000

## Sommaire

### Nouvelles de la CONFEMEN

p. 2

### Nouvelles de nos pays membres

- ▶ Madagascar p. 7
- ▶ République Démocratique du Congo p. 9
- ▶ Sénégal p. 10
- ▶ Tchad p. 11

### Infos services

- ▶ Internationale de l'Éducation (IE) p. 12
- ▶ Cité des sciences et de l'industrie - Concours scolaire p. 12

### Nouvelles de l'éducation en francophonie

p. 13

### Lu pour vous

p. 14

### Agenda

p. 15

### Bibliographie

p. 16

### CONFEMEN au Quotidien - Index 1999

p. 17

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

Sur le plan quantitatif, les bilans établis dans le cadre du suivi de Jomtien sont relativement optimistes. Même si les objectifs fixés n'ont pas été atteints, l'offre d'éducation de base a augmenté de façon très sensible et ce, souvent, en dépit de contraintes structurelles pesantes.

Mais Jomtien pointait aussi la nécessité de mettre l'accent sur la qualité des apprentissages. Je ne citerai qu'une phrase extraite de la déclaration : *l'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation.*

Dix ans plus tard, force est de constater que la progression des effectifs n'a pas été suivie par une amélioration des moyens visant à faire en sorte que les élèves achèvent leur scolarité et quittent l'école primaire armés des connaissances et compétences de base.

En effet, les taux de survie scolaire jusqu'à la cinquième année primaire font apparaître une déperdition importante dans certaines régions du monde. Ainsi, en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud, en Amérique latine et Caraïbes, sur 100 élèves entrés en 1ère, seuls 65 à 67 atteignent la 5ème au bout de cinq ans. Signalons que, dans les pays les moins avancés, ce dernier chiffre descend à 56.

Les redoublants sont inclus dans ce taux de déperdition scolaire. En baisse dans la plupart des régions du monde (seuls les pays les moins avancés font exception), ils représentent 16% en Afrique subsaharienne, 7% en Asie du Sud et 13% en Amérique latine et Caraïbes.

Les chiffres sont donc parlants, l'efficacité interne du cycle primaire pose problème. Mais ces données ne rendent pas encore compte de la qualité des apprentissages.

Quel est donc le pourcentage d'élèves qui, ayant atteint au moins la quatrième année primaire, maîtrise un ensemble de compétences scolaires de base défini à l'échelle nationale ?

Les résultats enregistrés, pour la région Afrique, par le Projet de Suivi Permanent des Acquis Scolaires sont tout aussi révélateurs. Sur les 11 pays testés, dans le domaine de la vie courante, seuls quatre pays ont respecté les résultats de maîtrise scolaire fixés à Jomtien (où au moins 80 % des élèves devaient atteindre les compétences minimales d'instruction). En lecture-écriture, il n'y a plus que deux pays à avoir atteint ces mêmes objectifs et en mathématiques aucun. A l'exception de trois pays, 9 des élèves examinés sur 10 n'ont pas encore atteint les objectifs de maîtrise d'instruction.

C'est en réponse à ces problèmes qualitatifs qui minent les efforts visant à augmenter les taux de scolarisation, que la CONFEMEN proposait dès Yaoundé, en 1994, une refondation des systèmes éducatifs entamée à la base. Le bilan de Jomtien confirme la nécessité et l'urgence de cette refondation, amorcée dans la plupart de nos Etats membres.

**Bougouma NGOM**

**Secrétaire Général**



### ADEA - Comité directeur du Groupe de travail sur l'analyse sectorielle (GTASE)

Cette réunion, qui s'est tenue les 2 et 3 décembre 1999, à Johannesburg, avait à l'ordre du jour un point relatif à la coopération entre la CONFEMEN au travers de son Programme d'Analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et le GTASE. Le Secrétaire Général, après avoir présenté le PASEC dans ses objectifs, sa méthodologie et sa réalisation, a souligné les points de convergence avec le GTASE, à savoir :

- ▶ premièrement, le PASEC est à la fois auteur d'analyse sectorielle et utilisateur potentiel des revues d'études nationales générées par le groupe de travail. Mais à ce jour un seul des pays étudiés par le PASEC (le Burkina Faso) a fait l'objet d'un tel traitement;
- ▶ deuxièmement, GTASE et PASEC ont pour objectifs communs une meilleure diffusion et une meilleure appropriation des études afin que celles-ci soient directement utilisables pour la décision. Ils ont également en commun le souci de garantir le contrôle de qualité des évaluations menées.

Dans ce cadre, la CONFEMEN propose, afin d'élargir son réseau embryonnaire de responsables d'évaluations dans les pays PASEC, de réfléchir en concertation avec le GTASE aux moyens d'améliorer la visibilité des analyses sectorielles tant dans les ministères que dans les universités du Sud.

### EPT (Education Pour Tous) 2000 - Réunion préparatoire Afrique

Cette réunion préparatoire a fait la revue des 44 rapports présentés par les pays africains en préparation du bilan EPT 2000. En bref, l'accès à l'éducation a été étendu dans la plupart des pays.

Les disparités liées au genre sont en diminution sous l'effet des actions correctrices en faveur de l'éducation des filles. En moyenne, dans la région, 65% de garçons sont scolarisés contre 55% de filles.

Si, globalement, les taux de scolarisation augmentent et les disparités diminuent, il reste néanmoins des écarts importants tant entre pays qu'au sein des pays.

La synthèse souligne également les facteurs qui obèrent le développement de l'éducation. Pauvreté, conflits, guerres civiles, travail des enfants et pandémie du SIDA, entre autres, sont autant d'obstacles à la scolarisation universelle. Ainsi, des pays comme l'Angola, le Burundi et le Congo présentent des taux de scolarisation en baisse, conséquences des guerres qui ont miné ces pays.

Si l'on constate le faible investissement des Etats dans l'éducation de la petite enfance, nombre d'entre eux ont cependant développé un curriculum national centré sur le développement global de l'enfant, soit intégrant les aspects sociaux, psychologiques, psycho-moteurs et cognitifs.

Le rapport souligne enfin le poids de l'épidémie du SIDA sur la productivité de toute activité économique.

Soulignons que le document provisoire relatif à l'évaluation des acquis scolaires intègre les principaux résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC). A la demande des organisateurs, le Secrétaire Général a fait, en réunion, une présentation du programme : ses objectifs, la méthodologie employée et les principaux résultats enregistrés. Le directeur de l'INEADE, Monsieur Cheikh Aw a ensuite commenté les principales recommandations du PASEC/Sénégal. La présentation des autres projets d'évaluation, Southren Africa Consortium for Measuring Educational Quality (SACMEQ) et Projet de Suivi Permanent des Acquis Scolaires (MLA), a permis de constater la grande convergence des résultats enregistrés par ces divers projets.

### PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE RÉCENTE EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES

Ce sont les acquis réels des élèves qui font l'essentiel de la qualité de l'enseignement, d'où l'intérêt des résultats d'évaluations centrées sur l'impact des intrants et du processus sur les résultats scolaires.

Globalement, ces études relèvent les faibles performances des élèves des pays en voie de développement et les grandes disparités existantes entre les résultats de régions, d'écoles ou de groupes d'élèves différents dans un même pays quel que soit le niveau de développement.

La plupart des études concluent que, dans les PVD, le statut socio-économique des élèves est une variable déterminante dans les acquis scolaires des élèves. A contrario, de nombreuses variables liées à l'école, telles que moyens disponibles, dépenses par élève, horaires de cours et innovations pédagogiques, n'influent que très peu sur le rendement scolaire.

Corollaire, l'impact des caractéristiques individuelles des élèves se révèle déterminant en matière d'acquis scolaires. Education reçue des parents, taille de la famille, distance entre le domicile et l'école, langue parlée à la maison, motivation de l'élève,... font la différence. Au plan des facteurs scolaires, le PASEC pointe l'impact positif lié à la possession de manuels scolaires particulièrement dans les petites classes. L'étude de deux autres facteurs, recrutement/formation des maîtres et organisation des salles de classe, débouche sur des résultats hétérogènes difficiles à interpréter.

*Quel impact ont ces divers tests sur les politiques scolaires ?* Dans certains PVD, les résultats permettent de cibler les principaux problèmes de l'apprentissage et d'affecter des ressources à leur

résolution. D'autres pays ont recours aux tests pour modifier leur enseignement en attirant l'attention des enseignants et des élèves sur les résultats effectifs de l'apprentissage, en mettant l'accent sur les domaines où sont enregistrés des mauvais résultats, ...

La révélation de certaines faiblesses a également une influence directe sur la conception de manuels et de programmes scolaires. Enfin, certains pays utilisent les résultats de ces évaluations pour aider les parents à choisir une école.

Ce type d'évaluation soulève quelques problèmes. Ainsi, les décisions relatives aux matières à évaluer et à l'articulation de l'évaluation avec les programmes officiels relèvent de l'éthique. Veut-on mesurer les connaissances utiles ou les pré-requis à la poursuite du cursus scolaire, les attitudes envers l'école ou le respect de soi des élèves ? De même, si l'utilisation d'échantillons réduit les coûts et favorise la célérité des évaluations, la méthode exige une planification attentive et se heurte à l'absence de données centralisées.

Dans les PVD particulièrement, les programmes d'évaluation sont confrontés à des problèmes de fiabilité, validité et comparabilité des données dans le temps. Enfin, la langue utilisée au cours des évaluations peut également peser sur les résultats.

Deux facteurs peuvent aussi jouer sur la qualité ou la divulgation des données recueillies. En effet, lorsque le test débouche sur la poursuite des études ou encore sur le positionnement des établissements d'enseignement d'un pays au niveau national ou international, l'intégrité des examens peut être mise en cause.

En résumé, pour que les systèmes d'évaluation puissent jouer un rôle moteur, il convient de développer un programme d'évaluation en cohérence avec les objectifs nationaux et d'obtenir un accord général sur les valeurs sous-jacentes à tout système éducatif. Enfin la réussite à long terme est axée sur la capacité technique interne à concevoir et mettre en oeuvre un programme d'évaluation.

**UN VILLAGE PLANÉTAIRE OÙ LES ÉCARTS SE CREUSENT, SE CREUSENT ...**

Les opportunités qu'offre la mondialisation sont réelles mais elles sont inégalement réparties, tant en ce qui concerne les pays que les personnes. En effet, si de nombreux pays bénéficient et ont bénéficié de la mondialisation, d'autres sont de plus en plus marginalisés face à ce phénomène. Et, comble de l'ironie, nombre de ces derniers sont pratiquement "immergés" dans l'économie mondiale (exportations = 30% du PIB en Afrique subsaharienne contre 19% dans la zone OCDE). En bref, comme figuré par le tableau ci-contre, les opportunités offertes par la mondialisation sont très inégalement réparties.

Les inégalités se creusent également au sein des pays : entre personnes qualifiées et non qualifiées, entre les régions exportatrices et les autres.

Pour l'heure, dans nombre de pays, mondialisation semble rimer avec augmentation de l'insécurité économique, sanitaire, culturelle, environnementale et politique.

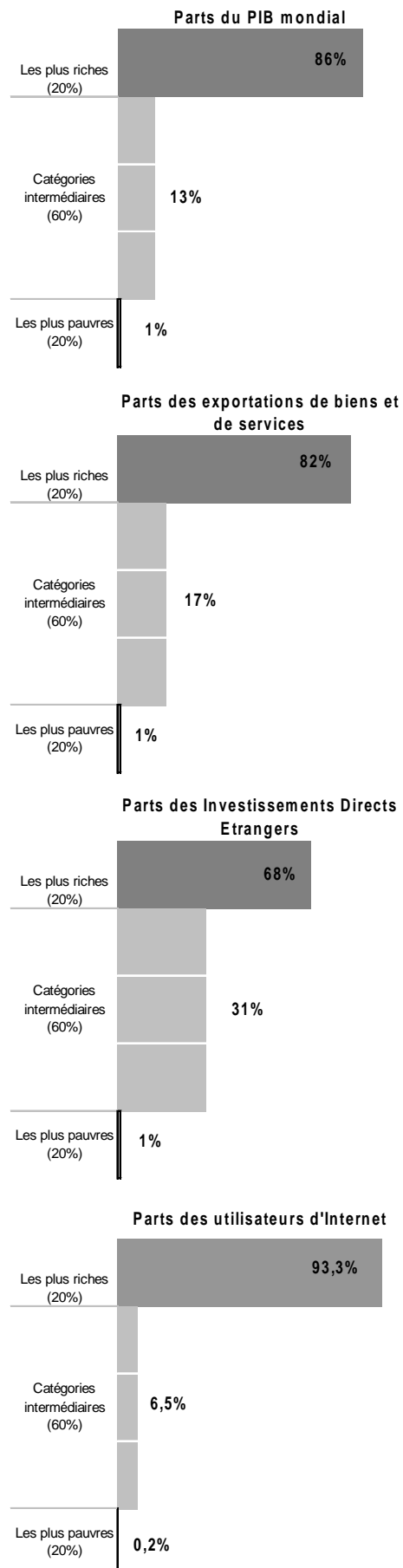
Les technologies de l'information et de la communication constituent la clé d'accès essentielle au savoir mondialisé. Or, leur accès est :

- ▶ très inégalement réparti au niveau mondial;
- ▶ conditionné à un certain seuil de connaissances, notamment le plus souvent à la connaissance de la langue anglaise;
- ▶ subordonné au revenu;
- ▶ mal réparti entre sexes.

En outre, la privatisation et la concentration de ces technologies débouchent sur le contrôle du savoir mondial par quelques grandes entreprises et, conséquence, sur un savoir mondial dominé par la notion de profit.

Enfin, la pression de la concurrence mondiale tend à réduire les mécanismes

**LES DISPARITÉS D'OPPORTUNITÉ À L'ÉCHELLE MONDIALE**





de solidarité.

Paradoxe, la mondialisation, qui multiplie les chances de réaliser des progrès humains énormes, réduit ces mêmes chances en fragmentant les sociétés. Face à ces effets négatifs de la mondialisation, tout programme de développement humain sera concentré, tant au niveau national qu'international, sur les 7 points qui suivent :

- 1) renforcer les politiques et les actions en faveur du développement humain en les adaptant aux nouvelles réalités de l'économie mondiale;
- 2) réduire les menaces de la volatilité financière et les à-coups qu'elle engendre ainsi que les coûts humains;
- 3) renforcer les moyens d'action mondiaux face aux menaces pour la sécurité humaine;
- 4) accroître l'action publique en faveur des technologies utiles au développement humain et à l'éradication de la pauvreté;
- 5) inverser le processus de marginalisation des pays petits et pauvres;
- 6) remédier aux déséquilibres structurels de la gouvernance mondiale en s'efforçant de créer un système plus englobant;
- 7) bâtir une architecture plus cohérente et plus démocratique pour la gouvernance mondiale du XXI<sup>e</sup> siècle.

Le secteur de l'éducation est directement impliqué au premier point. En effet, il s'agit notamment de faire face aux conséquences de la modification du marché du travail en favorisant une croissance créatrice d'emplois, en investissant dans les compétences humaines et en rendant le travail informel plus productif et plus rémunérateur. La fragilisation des travailleurs sur les marchés du travail dans les PVD exige :

- ▶ une progression du nombre d'emplois axée sur la création d'emplois raisonnablement productifs;
- ▶ une amélioration constante des qualifications des travailleurs, notamment des moins qualifiés, par la formation et la diffusion de savoir-faire technique sur le lieu de travail et l'acquisition d'une flexibilité des compétences nécessaires pour s'adapter;
- ▶ le maintien d'une rémunération raisonnable, d'un salaire minimum ainsi que de normes de travail et de droits des salariés reconnus;

- ▶ l'augmentation de la productivité dans le secteur informel - par des exemptions fiscales, des exonérations d'impôts, des taux d'intérêt réduits et un accès au crédit.

Afin de lutter contre l'accroissement des inégalités, il convient d'assurer la protection sociale des populations, facteur de stabilité tant politique qu'économique. Or, ce nécessaire accroissement des dépenses publiques intervient au moment où les pouvoirs publics voient leurs ressources se resserrer. Pour répondre à la demande accrue de dépenses publiques, quatre axes de travail sont proposés aux PVD :

- ▶ augmenter les recettes issues des impôts directs;
- ▶ introduire une taxe sur la valeur ajoutée;
- ▶ adopter une législation fiscale simple et améliorer l'efficacité de l'administration fiscale;
- ▶ restructurer les dépenses pour consacrer davantage aux secteurs de la santé et de l'éducation.

#### LES NOUVELLES TECHNOLOGIES ET LA COURSE MONDIALE AU SAVOIR

L'atout d'aujourd'hui c'est le savoir. Or, les règles de la mondialisation ont déclenché une course à la propriété intellectuelle. Conséquence, l'écart entre les détenteurs de savoir et ceux qui n'y ont pas accès se creuse ; l'accès des PVD notamment est marginal.

Si ces nouvelles technologies sont bien évidemment impuissantes à satisfaire des besoins essentiels, tels que nourriture, eau potable ou accès à l'éducation de base, elles constituent par contre un potentiel énorme pour des pays en tant qu'outils permettant :

- ▶ la diffusion de l'information;
- ▶ l'ouverture sur le monde tant pour les personnes que pour les petites entreprises;
- ▶ l'amélioration de la productivité;
- ▶ l'épanouissement et l'émancipation de l'individu.

Afin de mettre les nouvelles technologies au service du développement, il

convient, tout en gardant comme objectif premier la satisfaction des besoins essentiels, de mettre en place les instruments d'une véritable mondialisation des communications.

Assurer l'accès à Internet ne suffit pas, il faut aussi doter les institutions et les personnes des compétences qui y sont associées. Il s'agit en tout premier lieu des compétences de base bien sûr, mais aussi des compétences nécessaires pour:

- ▶ utiliser Internet;
- ▶ adapter les possibilités ainsi offertes à ses propres besoins;
- ▶ développer les contenus locaux sur la Toile.

#### Comment se placent les pays CONFEMEN sur l'échelle du développement humain ?

Pour rappel, l'Indicateur du Développement Humain (IDH) est un indicateur composite qui comporte trois éléments: la durée de vie, le niveau d'éducation - d'après un indicateur qui allie le taux d'alphabétisation des adultes (2/3), le taux de scolarisation combiné (1/3)- et le niveau de vie mesuré d'après le PIB réel par habitant. Les pays sont classés sur une échelle au regard des valeurs maximales et minimales fixées pour chacun de ces éléments :

- ▶ espérance de vie à la naissance : 25-85 ans;
- ▶ alphabétisation des adultes : 0%-100%;
- ▶ taux combiné de scolarisation : 0% - 100%;
- ▶ PIB réel par habitant : 100-40 000 parités de pouvoir d'achat.

Comme illustré par le graphique ci-contre, les cinq pays membres de la CONFEMEN qui se situent parmi les pays à développement humain élevé (0,904 de moyenne, soit proches des maxima) sont tous du Nord: le Canada, la Belgique, la France, la Suisse et le Luxembourg.

Douze autre pays sont classés parmi les pays à développement moyen : Maurice, les Seychelles, la Roumanie, le Liban, le Cap-Vert, Vanuatu, l'Egypte,

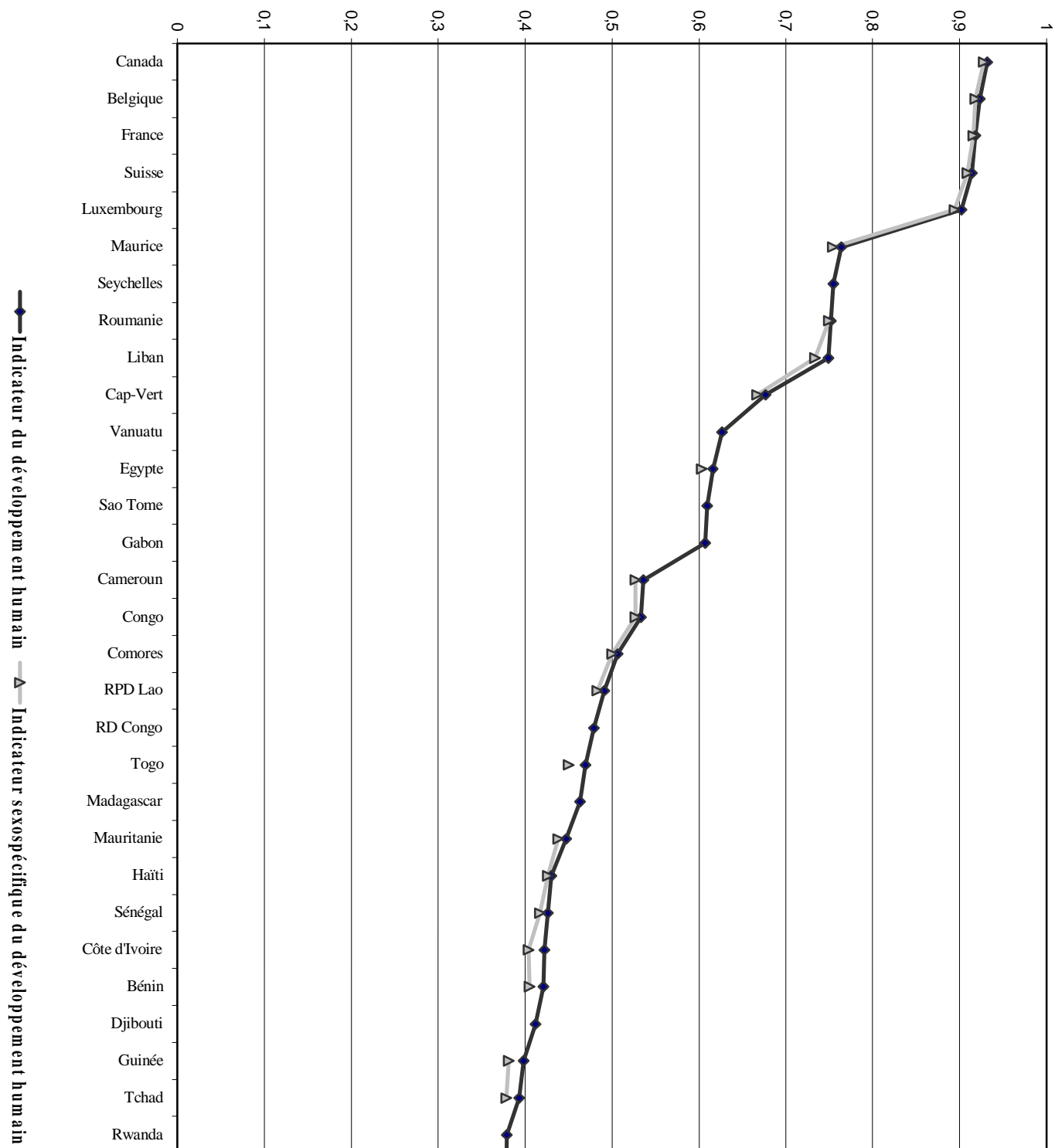
Sao Tomé, le Gabon, le Cameroun, le Congo et les Comores.

Dix-neuf autres sont classés parmi les pays à faible développement humain :

le RPD Lao, la RD Congo, le Togo, Madagascar, la Mauritanie, Haïti, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Bénin, Djibouti, la Guinée, le Tchad, le Rwanda, la République Centrafricaine, le Mali, la

Guinée-Bissau, le Burundi, le Burkina Faso et le Niger.

Dans l'espace CONFEMEN, un pays membre, l'Egypte, est citée comme



ayant eu le développement humain le plus rapide (+32,5 entre 1975 et 1997), deux autres, le Burundi et la République Centrafricaine, enregistrent sur la même période les progrès les plus lents (respectivement +6 et +5,5).

A l'échelle de la planète, on enregistre donc des disparités considérables dans le développement humain. A noter que le lien entre développement humain et prospérité économique n'est ni automatique ni évident. Ainsi, comme figuré par le tableau ci-dessous, des pays enregistrant sensiblement le même revenu peuvent afficher un IDH très différent.

	Guinée	Cameroun
PNB/habitant	550	600
Espérance de vie	46,5	54,7
Taux d'alphabétisation des adultes	37,9	71,7
IDH	0,398	0,536

Les écarts de classement les plus nets enregistrés entre le rapport 1998 et le rapport 1999 vont, pour les pays du Nord, au Luxembourg (+9) et à la France (-9) et, pour les pays du Sud, au Cap-Vert (+10) et aux Seychelles (-10). Signalons cependant qu'en ce qui concerne le Luxembourg et les Seychelles ces changements de position sont dus à un affinage du mode de calcul de l'IDH.

L'Indicateur Sexospécifique du Développement Humain (ISDH) est composé des mêmes variables que l'IDH mais reflète les disparités socio-économiques entre hommes et femmes. Dans tous les pays l'ISDH est inférieur à l'IDH, ceci signifie que toutes les sociétés présentent des inégalités entre hommes et femmes.

Dans les 28 pays CONFEMEN pour lesquels ces données sont disponibles :

- ▶ huit pays (du Canada, au Niger en passant par le Togo) présentent un ISDH qui les place au même rang que dans le classement obtenu pour l'IDH;
- ▶ onze pays (de la Belgique à la Guinée-Bissau en passant par la Côte d'Ivoire) présentent un ISDH qui les placent à un rang inférieur par rapport à l'échelle établie d'après l'IDH,

ce qui signifie que la formation des capacités des femmes y est à la traîne;

- ▶ neuf pays (de la France au Mali en passant par la RDC) obtiennent un rang supérieur à celui obtenu pour l'IDH, ce qui indique une répartition plus équitable du développement humain entre hommes et femmes.

**Allez les filles** 



### Un nouveau visage au Secrétariat Technique Permanent

Nous avons accueilli, au mois de janvier 2000, Madame Michèle BERTHELOT, mise à la disposition du Secrétariat Technique Permanent par le Canada-Québec (ministères de l'Éducation et des Relations Internationales).



Titulaire d'un deuxième cycle universitaire en administration et politiques scolaires, d'un troisième cycle en recherches comparatives sur le développement, Madame Berthelot a exercé comme agente de recherche au Ministère de l'Éducation du Canada-Québec:

- ▶ à la coordination de la condition féminine;
- ▶ au Conseil supérieur de l'éducation;
- ▶ à la direction de la formation générale des adultes;
- ▶ à la Commission des programmes d'études.

Au sein de ce même Ministère, elle a été amenée en tant qu'analyste-conseil

au Bureau du sous-ministre et que responsable du Service d'études et d'analyse à :

- ▶ collaborer à la rédaction du Plan stratégique et de la revue des Programmes du Ministère ;
- ▶ planifier et superviser les travaux de recherche, de documentation, de secrétariat des audiences de la Commission des États Généraux sur l'éducation et à rédiger les rapports officiels produits par la Commission.

Enfin, elle a exercé en tant qu'enseignante, conseillère en information scolaire, animatrice d'un service d'éducation populaire ou chargée de cours dans diverses universités québécoises.

Ses activités paraprofessionnelles et ses loisirs lui ont permis d'acquérir une expérience des pays en voie de développement, plus particulièrement de l'Amérique latine, du Moyen-Orient, de l'Asie et de l'Afrique du Nord.

Cette somme d'expériences sera mise au service du poste de conseillère à la programmation.



## Nouvelles de nos pays membres

### Vos nouveaux interlocuteurs

#### Côte d'Ivoire

Monsieur Michel AMANI N'GUESSAN, Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base.

#### République Centrafricaine

Monsieur Elois ANGUIMATE, Ministre de l'Éducation Nationale.

Evaluation des niveaux de performances des élèves de 10<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar

Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base et CONFEMEN

L'évaluation menée à Madagascar, neuvième pays engagé dans les opérations PASEC, présente ses particularités :

- ▶ en 7<sup>e</sup>, un groupe de cinq élèves par école, dit "groupe témoin" a passé le test de mathématiques en Malagasy;
- ▶ à l'approche quantitative, commune à toutes les études du PASEC (pré et post-tests, analyse multivariée) s'est ajoutée une approche qualitative permettant d'éclairer les résultats quantitatifs inexplicables ou paradoxaux.

A Madagascar, le cycle primaire comprend cinq années dénommées comme suit :

- 1<sup>e</sup> année → 11<sup>ème</sup>
- 2<sup>e</sup> année → 10<sup>ème</sup>
- 3<sup>e</sup> année → 9<sup>ème</sup>
- 4<sup>e</sup> année → 8<sup>ème</sup>
- 5<sup>e</sup> année → 7<sup>ème</sup>

L'échantillon stratifié selon la province, le secteur (public/privé) et la zone d'implantation (urbain/rural, districts de moins de 100.000 hab, d'au moins 100.000 hab.) portait sur 120 écoles. Au total 5.400 élèves de 7<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> ont été testés.

La comparaison de la distribution des scores entre le pré-test et le post-test (voir graphiques ci-contre) permet de visualiser l'évolution de la performance des élèves en cours d'année scolaire (**NB STP**: remarque pré-tests et post-tests sont axés sur des items différents, la comparaison opérée ici est donc très aléatoire. C'est surtout l'évolution de la distribution qui est intéressante).

En 10<sup>ème</sup>, on note une évolution positive (+17 points) des résultats en français, mais la courbe du pré-test témoigne de résultats plutôt faibles. En mathématiques, au même niveau, la distribution des scores des pré-test et post-test est pratiquement identique (+2 au post-test), l'amélioration est donc faible mais les deux courbes de distribution traduisent une proportion assez élevée de résultats satisfaisants.

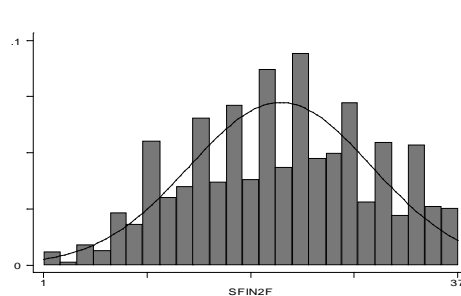
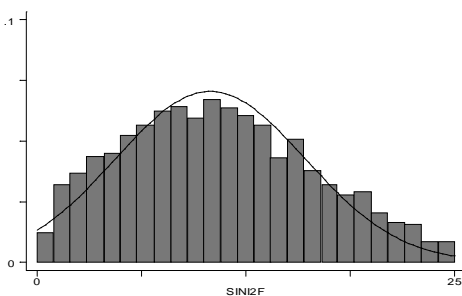
En 7<sup>ème</sup> et en français, les courbes font apparaître une faiblesse des résultats, une tendance qui se renforce

du pré-test au post-test. En mathématiques, les différences entre les deux courbes témoignent d'une perte de performance entre le pré-test (prédominance de scores satisfaisants) et le post-test (courbe normale).

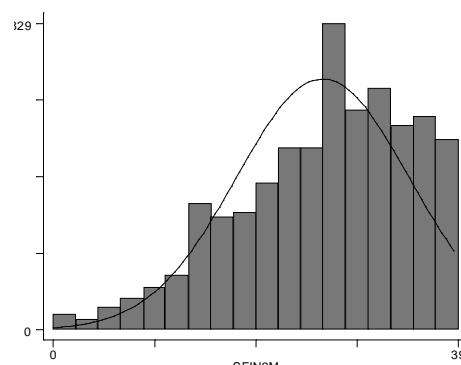
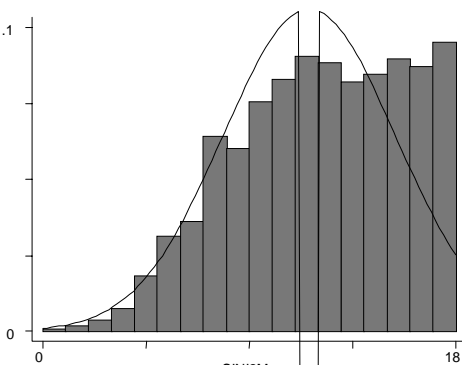
La suite de l'étude propose une explication de ces gains ou pertes de performance par l'analyse de l'impact des variables les plus stratégiques aux niveaux de l'élève, de la classe et de l'école (19 variables au total).

PERFORMANCE DES ÉLÈVES 10<sup>ÈME</sup>

FRANÇAIS

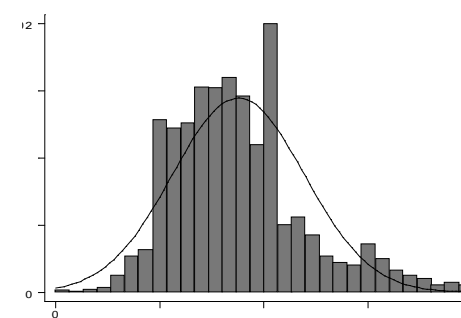
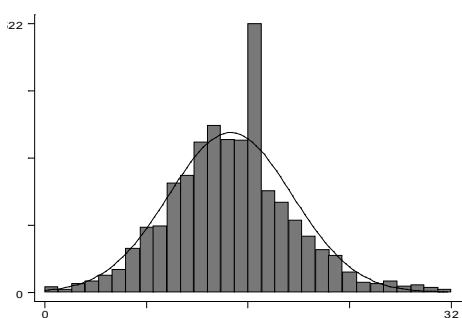


MATHÉMATIQUES

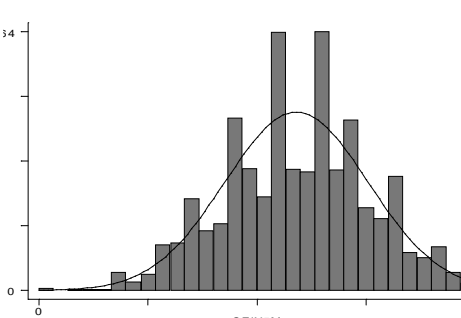
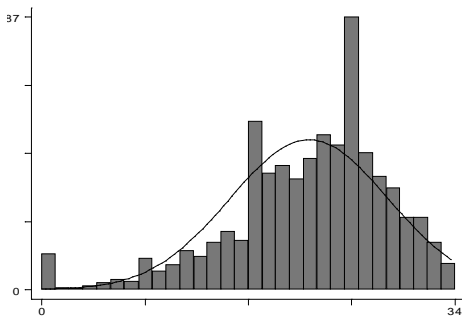


PERFORMANCE DES ÉLÈVES 7<sup>ÈME</sup>

FRANÇAIS



MATHÉMATIQUES



### IMPACT DES VARIABLES ÉLÈVES SUR LES RÉSULTATS

Nous ne reprendrons dans la revue des résultats que les effets nets, soit ceux qui sont mesurés "toute chose égale et par ailleurs" au moyen des analyses multivariées. L'unité est le pourcentage d'écart-type sur le score final.

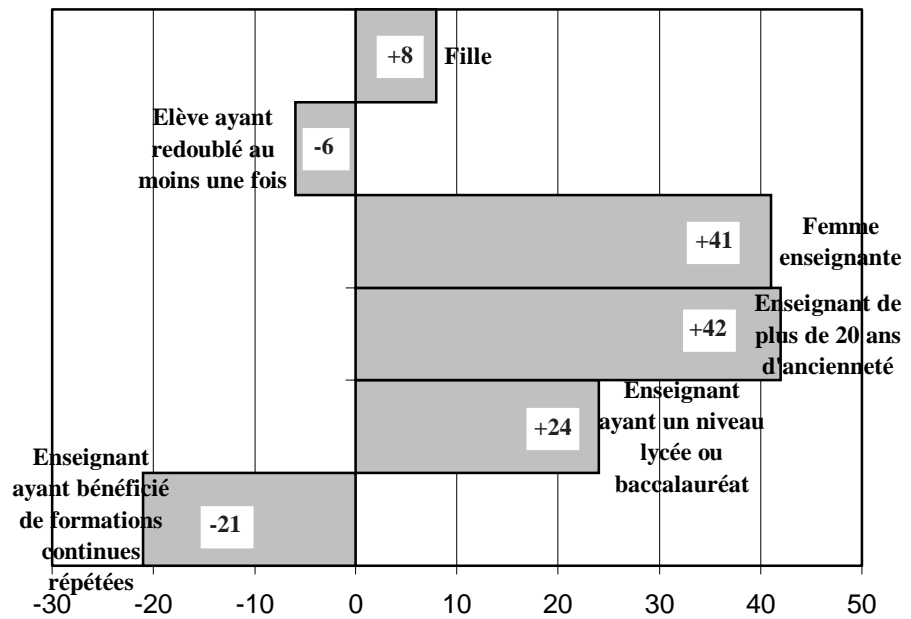
La variable qui a le plus de poids est le niveau initial (mesuré par le résultat au pré-test et non représenté dans les deux graphiques). Un élève qui a fait un bon score au pré-test bénéficie d'un effet net positif de +57 points en 10ème, de 46 points en 7ème.

Pour ce qui concerne la variable de genre, le fait d'être une fille est associé à un impact positif de +8 points en 10ème et non significatif en 7ème. A noter que, pour la première fois dans les études PASEC, le nombre de filles au sein de l'échantillon dépasse celui des garçons, légèrement en 10ème (50,1%) et de façon plus accentuée en 7ème (55%).

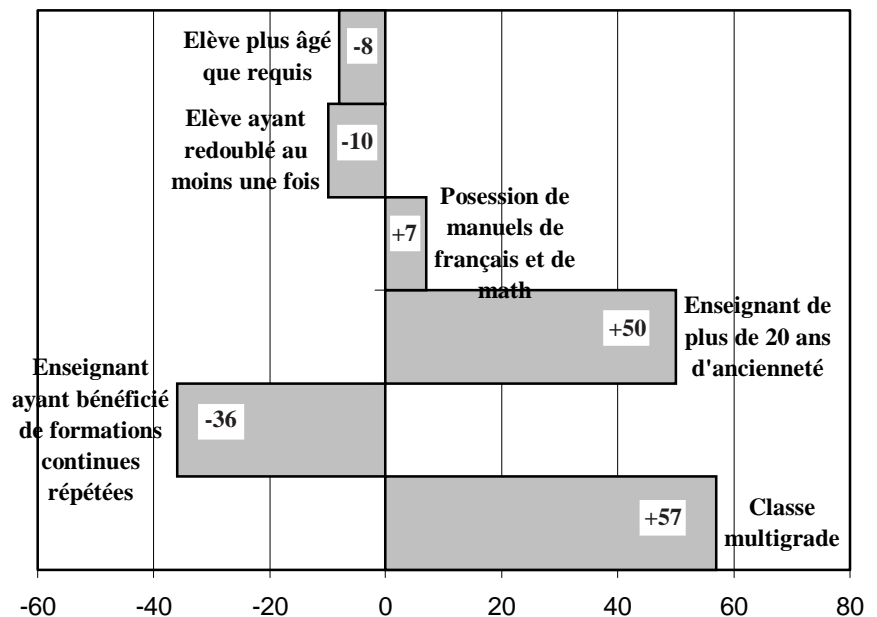
Les élèves en dessous de l'âge requis (8% en 10ème, 5% en 7ème) présentent des écarts de moyennes avec les élèves ayant l'âge prescrit, mais ces écarts ne sont pas confirmés en termes d'effets nets. Par contre, les élèves au-dessus de l'âge normal (74% en 10ème et 66% en 7ème) enregistrent en 7ème un effet net négatif de -8 points. La principale raison invoquée lors de l'enquête qualitative est la participation aux travaux domestiques ou de survie des élèves plus âgés. Signalons que, sur l'ensemble de l'échantillon, les filles sont plus jeunes que les garçons et que la proportion d'élèves plus âgés que la normale est plus forte dans le public que dans le privé.

La variable redoublement présente un effet net négatif tant en 10ème (-6 points) qu'en 7ème (-10 points). En 10ème, 54% des élèves ont redoublé au moins une fois, une proportion qui monte à 67% en 7ème. Le redoublement concerne autant les filles que les garçons. Il est plus important dans le secteur public que dans le secteur privé. L'enquête qualitative menée auprès des

### Impact des variables significatives sur la performance des élèves de 10e



### Impact des variables significatives sur la performance des élèves de 7e



élèves souligne la trop grande confiance en eux des redoublants face à des matières qu'ils pensent déjà acquises. Le sentiment d'avoir été l'objet d'une décision arbitraire renforce ce comportement. Les enseignants de leur côté répètent l'enseignement de l'année précédente sans chercher à combler les lacunes décelées.

Le fait de posséder un livre de français et de mathématiques, sans impact significatif en 10ème, est par contre lié à un

impact positif de +7 points en 7ème. Dans les deux classes, la répartition des élèves suivant la disponibilité de livres de français et de mathématiques est à peu près la même (pas de livres 30%, un livre de français 30%, un livre de français et un livre de maths 30%). Pour expliquer ces effets nets, les éducateurs interrogés soulignent la prédominance des activités orales en 10ème et l'autonomisation de l'apprentissage au fil de la scolarité.



## IMPACT DES VARIABLES DE CLASSE SUR LES RÉSULTATS

Au plan du personnel enseignant, l'effet genre est lié à un effet net positif de +41 points en 7ème en faveur des femmes. La tendance disparaît en 10ème où l'on enregistre aucun écart entre hommes et femmes. Cet impact très positif serait lié, d'après les personnes interviewées, au besoin d'affection maternelle des élèves des petites classes. Les enseignantes, une première dans les résultats PASEC, sont dominantes en 10ème (82%) comme en 7ème (61%).

Pour ce qui concerne les effets nets liés à l'ancienneté de l'enseignant dans la fonction, l'analyse fait état d'un impact positif important en faveur des maîtres qui ont le plus d'expérience (+ de 20 ans d'ancienneté), +42 points en 10ème et +50 points en 7ème. L'enquête contextuelle attribue cet avantage à un meilleur niveau de maîtrise de la didactique des matières enseignées.

Les enseignants de niveau lycée (55% en 10ème et 54% en 7ème) obtiennent de meilleurs résultats que les enseignants de niveau BEPC ou collège, mais en termes d'effet net positif, la tendance ne se confirme que pour les enseignants de niveau lycée sans bac exerçant en 10ème année. Les personnes interrogées soulignent que les enseignants moins formés sont en général plus motivés.

L'organisation en classe multigrade (14% des classes en 10ème et 5% en 7ème), sans effet net en 10ème, est liée à un impact positif très important en 7ème (+57 points). Ce mode d'organisation qui favorise les rythmes et modes d'acquisition individuels, la communication enfant-enfant, est donc porteur de performances dans les grandes classes (*NB STP: la taille de l'échantillon ne permet cependant pas de généraliser l'effet enregistré*).

S'agissant de la formation continue s'étalant sur plusieurs sessions, elle est liée à un effet négatif important tant en 10ème (-21 points) qu'en 7ème (-36 points). L'enquête qualitative fait apparaître que ces sessions, organisées trois fois par an sur trois jours, imposent aux enseignants des déplacements dont la

durée varie de 0 à 10 jours et amputent donc, dans certains cas, l'année scolaire d'un peu moins d'un trimestre. En outre ces sessions sont considérées par la plupart des enseignants comme de simples réunions et non comme une formation en tant que telle. La baisse de performance serait donc davantage imputable à l'absentéisme de l'enseignant et à la structure de la formation qu'au contenu de ces formations.

En suivi direct de ces résultats, les auteurs énumèrent une série de mesures visant à améliorer la performance des élèves.

### 1. Formation continue

- ▶ regrouper les sessions de formation;
- ▶ axer les sessions de formation sur les besoins de formation des enseignants;
- ▶ motiver les participants par l'octroi d'une indemnité de formation couvrant les frais occasionnés.

### 2. Redoublement

- ▶ former les enseignants à l'évaluation pour réduire l'arbitraire dans les décisions de redoublement;
- ▶ doter la fréquentation scolaire d'un contrat-programme sur la fréquentation scolaire entre école et parents;
- ▶ organiser des cours de rattrapage pour les élèves les plus faibles.

### 3. Manuels scolaires

- ▶ améliorer l'accès aux manuels scolaires.

### 4. Niveau académique exigé pour le recrutement et la formation

- ▶ étoffer et professionnaliser la formation initiale des maîtres.

### 5. Genre de l'enseignant

- ▶ affecter de préférence les enseignantes dans les petites classes et les enseignants dans les grandes classes.

Les résultats qui viennent d'être présentés ainsi que ces recommandations ont été validés par les décideurs et représentants des partenaires au développement de l'éducation. Ces mêmes personnes se sont interrogées sur le choix des matières évaluées, sur la non prise en compte des programmes scolaires régionaux et de l'état des infrastructures scolaires. Il fut expliqué que ce choix résulte de la standardisation des instruments de mesure comme des variables étudiées dans le cadre du PASEC afin de permettre la comparaison internationale.

Au plan des recommandations qui clôturaient le rapport, les participants ont insisté sur la pertinence des propositions relatives à la formation continue.

## République Démocratique du Congo

### Plan-cadre national pour la reconstruction du système éducatif de la République Démocratique du Congo

Ministère de l'Éducation Nationale  
Cabinet du Ministre

En situation de crise depuis plusieurs années, une crise à laquelle s'est ajoutée la guerre, le système éducatif de la République Démocratique du Congo est à reconstruire.

A cet effet, le Ministère de l'éducation nationale présente un plan de reconstruction étalé sur 10 ans et comportant 3 étapes.

Deux objectifs sont visés : l'amélioration de la capacité de gestion du système éducatif et l'élaboration du Plan-Cadre national pour la reconstruction du système éducatif.

Les activités prévues sont répertoriées en activités principales et sous-activités. Nous ne reprendrons que les activités principales et nous attacherons dans le détail aux secteurs qui intéressent particulièrement la CONFEMEN.

Les activités principales :

#### PREMIÈRE PHASE (1999-2000)

- ▶ renforcer les capacités des ressources humaines du secteur de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel;
- ▶ renforcer les capacités des ressources humaines du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire:
- ▶ réhabiliter les infrastructures et équiper les services du secteur de l'enseignement primaire et professionnel;
- ▶ réhabiliter les infrastructures et équiper les services du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire;
- ▶ renforcer les capacités réglementaires du système éducatif;
- ▶ renforcer les capacités de gestion de l'enseignement spécial;
- ▶ procéder à l'organisation de la recherche-développement intégrée au processus éducatif de l'enseignement supérieur et universitaire.


**PHASES II ET III (2001-2008)**

Les actions principales visent :

- ▶ l'éducation de base pour tous : il s'agit de développer l'offre éducative au niveau de la petite enfance et du pré-scolaire, de l'alphabétisation et de la formation de base des exclus du système éducatif formel ainsi que de l'enseignement primaire.
- ▶ la promotion des compétences techniques, professionnelles et scientifiques dans le système éducatif : l'objectif est d'équiper ou de réhabiliter à tous les niveaux du système éducatif le matériel didactique permettant la mise en pratique des enseignements.
- ▶ la réforme des curricula : au niveau de l'enseignement secondaire il est prévu d'introduire et de généraliser l'éducation à la vie familiale et en matière de population, d'améliorer la relation formation emploi en ajustant les filières de formation aux besoins de la société, de faciliter l'évaluation du processus de suivi et d'adaptation des curricula, d'évaluer la maîtrise des acquis scolaires (connaissances et compétences) des élèves de 5<sup>e</sup> primaire.
- ▶ la décentralisation et le système de gestion de l'éducation : il est envisagé d'édicter les lois et règlements consacrant la décentralisation du système scolaire, de mettre en place un système d'informations statistiques efficace, d'implanter un réseau de messagerie et de télécommunication et d'informatiser la gestion au niveau de l'enseignement supérieur, d'organiser un réseau de communication et de transfert d'information entre les différents services de l'inspection aux niveaux primaire, secondaire et professionnel.
- ▶ l'inspection et le système d'évaluation : il s'agit de mettre en place un système performant d'évaluation pédagogique et d'assurer l'encadrement pédagogique à tous les niveaux d'enseignement.

Le financement nécessaire pour développer ces différentes actions est évalué à 721.478.058 \$US, soit plus de 70.207.810 \$US par an.

**Sénégal****Les écoles communautaires de base au Sénégal**

 Ministère de l'Éducation de Base et des Langues Nationales et IPE

Face à un taux de scolarisation primaire, en croissance certes, mais qui présente des lacunes tant sur le plan quantitatif que qualitatif, les autorités éducatives ont mis sur pied le Projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA) du Ministère chargé de l'éducation de base et des langues nationales.

L'objectif est d'expérimenter des modèles alternatifs devant conduire à la conception et à la diffusion de nouvelles approches éducatives ouvertes, flexibles et généralisables.

Ainsi sont nées les Ecoles Communautaires de Base (ECB). En 1998, 316 ECB s'étaient ouvertes, 200 sur financement canadien dans le cadre du PAPA et 116 à l'initiative d'opérateurs privés.

Les ECB visent à :

- ▶ élargir l'accès à l'éducation pour les enfants de 9 à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés;
- ▶ initier un modèle efficace de participation des populations à la définition de la finalité et des modalités d'un programme éducatif, à sa mise en place et à sa gestion;
- ▶ promouvoir une éducation fortement articulée sur le milieu et orientée vers le développement communautaire;
- ▶ apporter aux apprenants des compétences instrumentales de base et des qualifications pratiques suffisantes pour une insertion dans le milieu;
- ▶ générer dans le milieu des ressources adéquates pour la prise en charge progressive de l'ECB par les populations et sa pérennisation.

Outre leur population cible, les ECB ont pour caractéristiques communes :

- ▶ une large participation des communautés à la définition des profils de sortie des apprenants, à la construction et à la gestion de l'école, à la détermination du calendrier scolaire;
- ▶ une infrastructure légère, complètement maîtrisée par le milieu;

- ▶ un enseignant volontaire de l'éducation indemnisé à 50.000 FCFA;
- ▶ des effectifs limités à 30 apprenants;
- ▶ une proportion de 65% de filles dans les ECB du PAPA;
- ▶ un cycle de base de 4 ans;
- ▶ une charge horaire hebdomadaire de 20 heures, cinq demi-journées, pendant 10 mois;
- ▶ un enseignement dispensé dans la langue du milieu;
- ▶ l'introduction progressive du français en cours de cycle;
- ▶ une part importante de l'enseignement consacrée aux apprentissages pratiques qualifiants définis en fonction des réalités socio-économiques;
- ▶ le développement d'activités génératrices de revenu.

Les communautés fournissent le terrain, assurent la construction de la classe et hébergent le volontaire. Un comité de gestion et parfois une cellule école-milieu s'assurent du bon fonctionnement de l'école.

L'opérateur ou le PAPA prennent en charge le recrutement, la formation, l'affectation et la supervision du volontaire de l'éducation. Les écoles ressortissant du PAPA reçoivent en outre manuels scolaires et subvention à la mise en place du projet productif. Les opérateurs reçoivent eux un appui institutionnel à la bonne mise en oeuvre du projet.

En fin de cycle les apprenants sont soit insérés dans le milieu, soit dirigés vers une formation professionnelle, soit préparés au Certificat de fin d'études élémentaire (CFEE). Les deux premiers choix sont la priorité de la plupart des opérateurs.

Les apprentissages dans les matières instrumentales incluent l'essentiel des connaissances et compétences de l'enseignement élémentaire du CI au CM2. Ces matières sont donc réparties sur

quatre années, pour 6 années dans l'enseignement formel. Elles sont dispensées en langues nationales. Aux tests de compétences en fin de cycle plus de la moitié des élèves réussissent les épreuves de lecture/écriture et maîtrise des opérations simples. Seule la résolution de problèmes est peu maîtrisée (5,3% de réussite au test).

Point de comparaison, les résultats du SNERS (voir CONFEMEN au Quotidien n° 24, p. 8 à 9 et n° 25, p.11 et 12) au CE2, soit après quatre années d'études, témoignent d'une majorité d'élèves (61,5%) qui, dans l'enseignement formel, n'atteignent pas le seuil de maîtrise en mathématiques. En français, cette même proportion est de 55,4%.

Signalons en outre que les évaluations mettent en évidence une nette progression des résultats dans toutes les matières. L'exercice a également permis de souligner quelques carences : le manque de supports didactiques, les faiblesses des apprenants en production écrite et résolution de problèmes, un volume horaire insuffisant du fait de l'adaptation du calendrier scolaire aux activités des communautés, un déficit en manuel de lecture et de calcul.

La prise en compte du milieu : les activités visant l'acquisition de compétences pratiques et la valorisation des activités économiques du milieu sont les deux points forts des ECB. A signaler cependant une certaine confusion entre activité pratique qualifiante et activité génératrice de revenu ainsi qu'une formation trop courte des volontaires dans ces domaines.

Les ECB, implantées pour la plupart dans des villages où il n'existait pas d'école élémentaire, sont porteuses de changements appréciés par les villageois. Cette tendance est confirmée par la faiblesse des taux d'abandon. Notons que, si l'apprentissage de la lecture et du calcul en langue nationale est salué pour son efficacité, la demande d'apprentissage approfondi du français reste forte, particulièrement dans les zones enclavées.

Le comité de gestion organise la mobilisation du village. La plupart des pos-

tes sont occupés par des hommes choisis sur le critère de confiance. Malgré les incitations des opérateurs, rares sont les documents écrits sur l'organisation, le fonctionnement et la gestion de ces comités et aucun comité n'a présenté de budget. Résultante, les comités de gestion ne semblent pas avoir une vision claire des activités génératrices de revenu.

Les coûts directs annuels à charge de l'opérateur sont estimés à 966.000 FCFA pour 30 élèves et les coûts d'investissement à 455.000 FCFA. Or, la capacité de mobilisation de ressources au sein des communautés est faible. Les ressources collectées permettent juste de faire face aux petites dépenses d'entretien, à l'achat d'une partie des consommables de l'école. Les familles prennent en charge, dans le meilleur des cas, les fournitures scolaires de leurs enfants. En réalité, c'est bien souvent l'opérateur qui assure ces dépenses.

Propositions d'amélioration :

- ▶ construire un bâtiment mieux adapté aux conditions d'études et d'enseignement;
- ▶ allonger la durée de formation des volontaires et renforcer la supervision;
- ▶ enrayer les départs des volontaires soucieux de leur avenir par leur contractualisation au niveau des comités de gestion;
- ▶ adapter les curricula selon le profil de sortie dominant (passerelle vers le secondaire ou insertion);
- ▶ améliorer la disponibilité de manuels scolaires;
- ▶ reconfigurer le sous-projet productif en rapport avec l'objectif d'acquisition de réelles compétences pratiques en vue de l'insertion en fin de cycle;
- ▶ mettre en place une série de services spécialisés en insertion des jeunes;
- ▶ mettre en place une certification équivalente au CFEE;
- ▶ renforcer les comités de gestion.

Creusets d'innovations importantes (utilisation des langues locales, participation communautaire, prise en compte des activités du milieu), les ECB sont porteuses d'enseignements pour la réforme de l'enseignement élémentaire.

## Tchad

### Réunion sectorielle sur l'éducation et la formation. Document de synthèse

🇸🇩 République du Tchad

La stratégie Education Formation en liaison avec l'Emploi (voir CONFEMEN au Quotidien, n° 8, p. 15), mise en oeuvre depuis 1991, repose sur deux objectifs principaux...

- ▶ amélioration du rendement du système éducatif par la revitalisation des structures d'éducation et de formation;
- ▶ expansion modérée des effectifs scolaires et universitaires qui assure en permanence l'ajustement de la croissance des effectifs aux réalités démographiques, économiques et socio-culturelles du pays;

...en se donnant pour priorités l'éducation de base, l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Suite aux évaluations menées, il apparaît que certains taux de réalisation des objectifs initiaux restent faibles faute de financements suffisants de quelques sous-programmes (enseignement technique et formation professionnelle notamment).

**Le diagnostic ?** Un accès inéquitable à l'éducation de base avec 57,5% de taux brut de scolarisation (36% pour les filles) en 1997, performance à laquelle il convient d'ajouter par le faible taux de promotion enregistré. Des infrastructures et des équipements précaires, un personnel non qualifié, des programmes obsolètes et inadaptés et un matériel pédagogique insuffisant, la part de budget octroyée à l'éducation de base en baisse complètent le tableau à ce niveau d'enseignement. Le sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle souffre d'un manque de ressources et de la concentration des infrastructures. Les lacunes dans l'articulation formation/emploi et la baisse de l'activité économique dans le secteur moderne concourent au chômage des jeunes.



Partant de ces constats, le Gouvernement, qui consacre en 1999 20% de son budget au secteur de l'éducation, propose un réajustement des sous-programmes de la stratégie EFE.

L'ordre des priorités est confirmé. En matière d'éducation de base, le Gouvernement se donne pour objectif un taux brut de scolarisation de 81,32% en 2004, contre 67% en 1999. En matière d'enseignement technique et de formation professionnelle, l'objectif est d'assurer l'insertion des jeunes sortants par le renforcement des réseaux existants, la mise en place de formations courtes et modulaires, la formation des formateurs, la mise à disposition de programmes et matériels didactiques adaptés, l'appui à la gestion et à l'administration des centres de formation professionnelle.

#### STRATÉGIES DE MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

### 1. Accroître l'accès par

▶ la rationalisation de l'offre d'éducation via la mise en place d'un cadre institutionnel régissant la carte scolaire aux niveaux central et déconcentré, l'allè-

gement des procédures d'ouverture et d'extension des établissements privés;

▶ la promotion de la scolarisation des filles par l'extension de expérimentation touchant déjà quatre régions;

▶ le développement des écoles communautaires par une prise en charge des salaires et une contractualisation des maîtres communautaires;

▶ la promotion du bilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement des deux langues officielles (français et arabe) dans tous les établissements du Tchad;

▶ la création de filières courtes, axées sur les exigences du marché de l'emploi, au niveau des structures d'apprentissage technique et professionnel.

### 2. Améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages par

▶ la rénovation des programmes de formation pour les adapter aux réalités nationales et aux mutations récentes;

▶ l'élaboration d'une nouvelle politique éditoriale visant l'acquisition de manuels jugés adaptés aux programmes actuels, puis la production d'ouvrages conformes aux programmes rénovés;

▶ le renforcement des compétences des enseignants par une augmentation de l'offre de formation destinée aux ensei-

▶ l'évaluation des apprentissages par l'administration régulière de tests et la diffusion des résultats vers les principaux acteurs du système éducatif.

### 3. Renforcer les capacités institutionnelles d'administration, de planification, de gestion et de pilotage par

▶ le renforcement de la déconcentration et de la décentralisation en formalisant par des textes organiques spécifiques les mécanismes de coopération entre l'administration et les partenaires socio-éducatifs ;

▶ le renforcement des capacités institutionnelles en développant le système de collecte et de traitement des données statistiques scolaires, en améliorant la gestion des ressources humaines, la gestion déconcentrée, en instaurant un mécanisme d'information, de documentation, de communication et de plaidoyer;

▶ le renforcement des capacités institutionnelles en matière d'animation et d'inspection pédagogique.

Le programme d'action 2000-2004 requiert un financement estimé à 155.973 milliards de FCFA dont 51,63% est affecté à l'éducation de base, alors que l'enseignement technique et la formation professionnelle ne se voient attribuer que 6,19%.



## Infos services

### Internationale de l'Éducation (IE)

L'Internationale de l'Éducation (IE) a émis, en 1999, 14 timbres commémoratifs pour la Journée mondiale des enseignants. L'objectif est d'augmenter la sensibilisation et le respect envers ce métier qui contribue tant au développement personnel qu'au développement de la société et ce, dans le monde entier.

Quatre administrations postales ont déjà annoncé leur intention d'émettre des timbres-poste en hommage aux enseignants en l'an 2000 (voir illustration ci-contre).

Pour informations complémentaires, consultez le site de l'IE à l'adresse qui suit : <http://www.ei-ie.org>



Personne de contact à l'IE, Monsieur Patrice Vézina :

Courriel [patrice.vezina@ei-ie.org](mailto:patrice.vezina@ei-ie.org)

Téléphone 32 2 224 06 32

Télécopie 32 2 224 06 07

### Cité des sciences et de l'industrie Concours scolaire

Il est proposé aux écoles de participer à un concours scolaire sur le thème de ***L'Eau, rêve et tourment du poète et du scientifique.***

L'objectif est de réaliser avec ses élèves un reportage sur le thème qui s'appuie sur l'environnement géographique, historique, culturel, ou économique. Le reportage doit être rentré pour le 30 avril et peut prendre les formes qui suivent :

- ▶ un dossier dactylographié de 10 pages environ, composé de documents écrits variés;
- ▶ une vidéo de 10 minutes environ composée de différentes séquences en montage VHS;
- ▶ un multimédia sous la forme d'un cédérom ou de pages Web accessibles sur Internet dans des conditions normales d'utilisation.

Pour retrait des bulletins de participation et informations complémentaires :

Cité des Sciences et de l'Industrie  
Service promotion scolaire - Concours scolaire

75930 Paris Cedex 19 - France

Télécopie : 33 1 40 05 77 69 - Courriel :

[promotion-scolaire@cite-sciences.fr](mailto:promotion-scolaire@cite-sciences.fr)





## Tunisie

### L'Évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000. Tunisie

Ministère de l'Éducation

Outre l'éducation préscolaire, non obligatoire, le système d'éducation tunisien comprend deux ordres d'enseignement: l'enseignement de base et l'enseignement secondaire. Obligatoire jusqu'à 16 ans, l'enseignement de base comporte deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de 6 ans, est dispensé à l'école primaire. Il vise à établir un lien entre la réflexion et l'action en dotant l'enfant des connaissances de base, en développant ses aptitudes, en formant son esprit tout en lui donnant une éducation conforme à la culture nationale et en lui assurant une initiation manuelle et technique.

Le deuxième cycle est dispensé à l'école préparatoire. D'une durée de trois ans, il vise à consolider la formation reçue au premier cycle, à procurer à l'élève une formation générale qui renforce ses capacités intellectuelles et pratiques. Il est sanctionné par le Diplôme de fin d'études de l'enseignement de base qui permet soit la poursuite de la scolarité, soit l'inscription dans une formation professionnelle, soit l'insertion directe dans la vie professionnelle.

#### BILAN : QUELQUES CHIFFRES CLÉS

	1989/90	1997/98
		TOT. FILLES
TAUX NET D'ADMISSION		85,6 84,6
TAUX BRUT DE SCOLARISATION	100,4	115,8
TAUX NET DE SCOLARISATION	87,1	95,8

Le taux net d'admission des enfants de 6 ans est de l'ordre de 99,1% ce qui rend compte de la capacité du système éducatif à intégrer la totalité des élèves en âge d'être scolarisés. L'Etat couvre l'essentiel des dépenses nécessaires à ce secteur qui recueille 43,4% du total des

dépenses d'enseignement. La Tunisie consacre près de 25% du budget de l'Etat à l'éducation, soit environ 7% de son PIB.

Au cycle primaire, 99,2% des maîtres en fonction sont certifiés pour enseigner selon les normes nationales. Depuis 1990, la formation initiale, de niveau post-baccalauréat, est dispensée par les Instituts de Formation des Maîtres (ISFM). La formation continue est assurée par les inspecteurs de l'enseignement primaire. La réduction du nombre d'élèves par maître (29,7 en 1989/90, 24,2 en 1997/98) et de nouvelles approches en matière d'enseignement-apprentissage visent à améliorer les résultats de l'apprentissage (22,1% de taux de redoublement en moyenne au cycle primaire).

C'est dans ce cadre qu'a été mis en place un système d'évaluation formative basé sur le diagnostic des difficultés de l'apprentissage et les remédiations. Globalement le système de suivi permanent des acquis scolaires a fait apparaître :

- ▶ une maîtrise par les élèves des compétences générales qui favorisent leurs acquis scolaires;
- ▶ une complémentarité entre les matières qu'il conviendrait cependant d'accentuer;
- ▶ un manque de complémentarité dans les domaines, qui peut nuire à l'opérationnalisation des compétences.

La même enquête a fait apparaître : la faiblesse de l'encadrement préscolaire, un léger avantage aux zones urbaines et aux filles.

Conséquence de bons taux de réussite et d'une meilleure capacité d'adaptation aux conditions de vie des familles (garde des enfants par exemple), l'enseignement privé est en plein essor, surtout en milieu urbain.

L'analphabétisme, qui touche encore 31,7% de la population en 1994, 42,3% pour les femmes, est en réduction très nette sous l'effet de la scolarisation obligatoire et de la Stratégie Nationale d'Al-

phabétisation. Le nombre d'apprenants et de centres d'alphabétisation a évolué comme suit :

	NBRE CENTRES	NBRE APPRENANTS
1993/94	153	4.505
1994/95	433	17.063
1995/96	485	16.831
1996/97	663	17.637
1997/98	695	17.800
1998/99	583	14.749
1999/00 (**)	888	23.895

(\*\*) estimations

La SNA a développé, à la lumière des résultats obtenus lors de la réalisation d'études sur les motivations, aspirations et besoins des apprenants et sur les capacités des centres, une approche intégrée qui :

▶ vise à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux à travers les activités d'alphabétisation organique, l'initiation à des habiletés de la vie quotidienne, la communication sociale et les thèmes qu'elle recouvre.

Le bilan réalisé a permis de constater l'évolution positive du système éducatif lors de la décennie écoulée. Il a également permis de mesurer l'effort qu'il reste à faire afin de :

- ▶ limiter l'abandon scolaire précoce en réorganisant la vie scolaire de façon à favoriser une culture de l'évaluation formative et de la réussite et l'installation d'un système de remédiation individualisé;
- ▶ promouvoir l'approche par compétences;
- ▶ installer une organisation de la scolarité basée sur les cycles;
- ▶ définir les zones d'éducation prioritaire qui bénéficieront de moyens humains et matériels supplémentaires;
- ▶ instaurer des écoles des métiers qui, parallèlement à l'enseignement de base, dispenseront dès la sixième une formation à la fois technique et générale;
- ▶ déterminer les fondements de l'école de demain;
- ▶ installer les nouvelles technologies;
- ▶ promouvoir la lutte contre l'analphabétisme.



### Afrique

#### L'Afrique, défi systémique

✍ M. Camdessus

En dépit des efforts et initiatives, en dépit de son potentiel, les progrès de l'Afrique vers son développement économique restent précaires. En conséquence, le défi du troisième millénaire est de faire reculer la pauvreté là où elle est la plus criante. La croissance économique étant enfin de retour, il est maintenant possible de relever ce défi. En retour, il est maintenant admis par tous que le développement économique tel que prôné par le FMI, la transparence et la lutte contre la corruption sont des incontournables des politiques visant au développement.

La relation entre qualité des équilibres macroéconomiques, croissance et recul de la pauvreté est circulaire. Lutter contre la pauvreté par des investissements choisis dans les domaines de la santé, de l'éducation ou des infrastructures rurales a ainsi un effet amplificateur des dynamiques de croissance. Or, au Sommet de Copenhague, en 1995, le monde s'est engagé à réduire de moitié la fraction de la population vivant dans l'extrême pauvreté d'ici 2015. En outre, nul ne nie plus qu'au plan interne (réduction et gel des dépenses militaires) et externe (réduction des ventes d'armes) les efforts doivent converger vers l'extinction des conflits armés, obstacles majeurs au développement.

Ces évolutions devraient permettre de relancer l'aide au développement. L'engagement mondial vise notamment à :

- ▶ assurer l'instruction primaire universelle d'ici 2015 ;
- ▶ éliminer la disparité d'accès à l'enseignement primaire et secondaire entre les garçons et les filles d'ici 2005.

Trois nouveaux instruments devraient permettre de mieux répondre aux besoins des pays les plus pauvres :

- ▶ un nouveau type de prêt FMI sans intérêt qui place la pauvreté au coeur des programmes;
- ▶ une nouvelle approche pour l'évaluation des programmes qui place la responsabilité de leur définition entre les mains des pays bénéficiaires sur le mode participatif;
- ▶ un allègement de moitié de la dette des 36 pays pauvres et très endettés.

Ainsi est mis en place le cadre financier multilatéral qui permettra de consacrer des montants financiers conformes aux engagements souscrits. Le succès s'ensuivra si la paix est assurée et si l'ouverture des pays industriels à tous les produits d'exportation des pays les plus pauvres est assurée.

**In :** *Le Monde*, 16 et 17 janvier 2000, p. 14. -

#### Les habits neufs de la coopération

✍ M.F. Baud

Les flux d'investissements directs étrangers (IDE) sont en baisse pour l'ensemble du continent, 8,3 milliards de \$ en 1998 contre 9,4 en 1997, sur un total de 166 milliards de \$ pour les PVD. En outre, l'aide publique au développement des pays riches diminue (0,41% du PNB pour la France, 0,36% pour le Canada, 0,28% pour l'Allemagne, 0,24% pour le Royaume-Uni). Notons toutefois que c'est aujourd'hui sur l'Union Européenne que repose de plus en plus le financement de l'aide au développement.

Pour ce qui concerne la France, l'aide bilatérale se décompose comme suit :

- ▶ la réduction de dettes;
- ▶ l'aide à l'ajustement structurel;
- ▶ l'assistance technique;
- ▶ l'aide-projet.

L'Afrique reste la principale zone de concentration de l'aide mais celle-ci est en recul suite aux restrictions budgétaires. La réforme de la coopération vise à assurer la viabilité des projets par l'implication des opérateurs privés et de la société civile.

Noyé dans le budget des affaires étrangères, le budget de la coopération 2000 est à nouveau en baisse.

**In :** *Jeune Afrique*, n° 2036, 18 au 24 janvier 2000, p. 82 à 84. -

### France

#### Evaluation CE2-sixième : des résultats préoccupants dans les classes de ZEP

✍ S. Le Bars

Les évaluations effectuées à l'entrée en classe de CE2 et en 6<sup>e</sup> ont révélé cette année les contre-performances réalisées par les élèves scolarisés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). En effet, l'écart entre les élèves en ZEP et hors ZEP est de 11,5 (sur 100) en français pour les CE2, 10 points en français et 13 points en mathématiques pour les 6<sup>e</sup>. Or, la plupart de ces élèves étaient déjà en ZEP et les résultats affinés, qui prennent en compte les caractéristiques sociales des élèves ZEP confirment ces résultats préoccupants.

Ainsi, alors que pour les CE2 situés en ZEP, un taux de 63% de réussite en français était attendu, le taux observé atteint est de 56%. L'écart demeure donc sensiblement le même. Environ 15% des élèves au CE2, 13% en 6<sup>e</sup>, réussissent moins de la moitié des épreuves. Les redoublements apparaissent comme assez peu efficaces, tant au CE2 qu'en 6<sup>e</sup>. Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en français. Les disparités entre enfants de cadres et d'ouvriers ou d'inactifs demeurent considérables.

**In :** *Le Monde*, samedi 19 février 2000, p. 8. -

### Formation professionnelle et technique

#### L'intégration des jeunes dans le monde du travail

Partant des problèmes du chômage des jeunes dans un contexte où le niveau

moyen d'instruction de la main-d'oeuvre jeunes s'est élevé, la table ronde s'est interrogée sur les politiques susceptibles d'améliorer l'intégration des jeunes au marché du travail.

Il apparaît que, pour les pays en transition, développer l'ETP n'est pas nécessairement le meilleur moyen de combattre le chômage des jeunes. L'aménagement d'itinéraires éducatifs clairs, ouverts et cohérents semble plus productif.

Les pays émergents misent également sur une formation professionnelle poussée dans le cadre réel du lieu de travail. Les participants ont également souligné l'importance d'une bonne information sur le marché du travail, de bons conseils d'orientation professionnelle et de services de recherche d'emploi.

Pour favoriser l'intégration des jeunes au marché du travail, il convient également de mettre en place des mesures d'incitation au bénéfice des employeurs et de favoriser les interactions entre les établissements.

Dans les pays où le secteur informel constitue la principale source d'emploi, l'adaptation des établissements d'ETP, ainsi que le développement de services de crédit et d'assistance technologique, conformes aux besoins de ce secteur sont des enjeux majeurs. De même, les interventions de formation concernant les jeunes socialement défavorisés seront intégrées à un cadre plus large de services de soutien social.

Un partenariat structuré entre les principales parties prenantes est la condition préalable à la mise en place de politiques efficaces.

**In** : *UNEVOC Info*, n° 3, 1999, p. 6 et 7. -

### Hors Francophonie

#### Amérique latine : Au sujet du programme d'enseignement secondaire

A la recherche d'un programme en phase avec les grandes tendances actuelles, l'Amérique latine désire modifier sa norme curriculaire.

Le point d'entrée serait la formation des compétences, la compétence étant un savoir-faire fondé sur la connaissance et la conscience à l'égard de l'impact de l'action qui en découle. Les compétences peuvent s'acquérir à partir de contenus, grâce à des méthodologies et des modèles institutionnels divers.

Les nouveaux matériels du programme proposent des orientations plutôt que des prescriptions rigides. Une structure curriculaire riche se réfère aux contenus de l'enseignement mais répond aussi aux questions : "Pourquoi ? Pour qui ? Quand ? Où ? Qui ?". Flexible, la nouvelle structure admet des variantes selon les institutions ou les élèves. Dans les nouvelles propositions :

- ▶ le concept de matière ou de discipline n'est plus l'unique critère d'organisation des apprentissages des jeunes;
- ▶ la quantité de matières enseignées est restreinte;
- ▶ l'organisation hebdomadaire du temps s'adapte aux objectifs de formation des compétences.

En accord avec ces nouvelles orientations, on assiste à des tentatives d'élaboration de matériels d'enseignement flexibles et de diversification des stratégies d'apprentissage.

D'autres changements sont induits par ces nouveaux programmes au plan de la conception de la fonction enseignante, de la revitalisation des fonctions de la planification, de l'introduction de mécanismes d'évolution permanente du programme.

**In** : *Information et innovation*, n° 101, décembre 1999, p. 2 à 6. -

### Technologies de l'information

#### Les technologies de l'information entrent difficilement à l'école

*M. Alberganti*

Des débats sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication ont émergé deux constats :

- ▶ les nouvelles technologies jouent un rôle croissant en éducation;
- ▶ le bilan de la situation actuelle est préoccupant.

En effet, en France, le niveau moyen d'équipement (un ordinateur pour 19 élèves) ne signifie rien car il ne reflète pas le taux d'utilisation. Le personnel n'est pas formé à l'utilisation et la maintenance ne suit pas. Dans le cadre actuel, le fonctionnement est tributaire du bénévolat.

La formation des maîtres aux nouvelles technologies en IUFM semble tout aussi improvisée. Au-delà de la maîtrise des bases de l'informatique, ce sont les méthodes d'intégration des TICs dans les usages pédagogiques qui semblent le plus faire défaut. Un ordinateur et l'accès à Internet n'ont pas le pouvoir, à eux seuls, d'engendrer l'école du XXIe siècle ; il convient d'adapter le contexte de classe à ce nouvel outil.

Or, il semble que la réflexion sur ce thème reste embryonnaire, quand elle n'est pas inexistante. Il est donc urgent que l'éducation nationale remette en cause son organisation et ses pratiques pédagogiques pour y intégrer cet outil qui reste actuellement très virtuel.

**In** : *Le Monde*, 6 décembre 1999, p. 29. -

Avril 2000						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2		
3	4	5	6	7	8	9

### Agenda

26 au 28 avril 2000 ... Sénégal ... Dakar ... Forum consultatif international sur l'éducation pour tous ;

1er au 5 mai 2000 ... Sénégal ... Dakar ... Réunion de préparation de la 49<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN.





## Education de base



*Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir* / John Beynon. - Paris : Unesco-IIPE, 1998. - 101 p.-

► Les bâtiments éducatifs doivent être conçus à partir des concepts d'un apprentissage de qualité tout en tenant compte des contraintes budgétaires. De bonnes normes nationales seront l'oeuvre d'équipes interdisciplinaires qui, s'appuyant sur une étude approfondie des besoins, dégageront des solutions tenant compte des données éducatives, économiques et industrielles.

Le lien entre environnement et apprentissage le plus évident est le confort minimal pour se consacrer à l'étude. Un des sujets d'études sera donc le dimensionnement adéquat du mobilier, des salles et des sites des établissements.

**Construire un bâtiment dur ?** Ce type de bâtiment coûte cher, il conviendra donc de :

- rentabiliser son utilisation au maximum ;
- être attentif aux économies d'échelle qui peuvent être réalisées par la production en masse des éléments de construction ;
- intégrer à la planification, outre les coûts initiaux, les coûts à long terme (réparation, entretien, transformation, personnel).

Enfin, l'éducation change, le planificateur doit donc considérer les bâtiments comme un matériau malléable s'adaptant aux évolutions.



*L'Individualisation des apprentissages et de la formation.* - Paris : INRP, 1998. - 133 p. -

► Différentes expériences innovantes d'individualisation des apprentissages permettent de dégager quelques traits spécifiques de la démarche :

- autonomie et responsabilisation de l'élève;
- prise en compte des acquis des élèves;
- changement d'état d'esprit de l'équipe éducative;
- utilisation de moyens spécifiques.

Deux tendances fondamentales apparaissent.

1) Quelle que soit l'entrée de la démarche (outil de positionnement, individualisation des apprentissages dans une discipline), les équipes sont conduites à envisager la nécessité d'une articulation logique de leurs actions.

2) Individualiser touche le processus de formation dans son ensemble avec les différentes étapes qui le jalonnent.

En formation initiale, l'individualisation est plus délicate car elle se heurte à trois problèmes :

- le manque de flexibilité de la structure;
- le manque de supports pédagogiques et didactiques adaptés;
- la méconnaissance des pratiques d'individualisation.

## Enseignement technique et formation professionnelle



*A la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation de base* / Wim Hoppers. - Paris : Unesco-IIPE, 1996. - 124 p. -

► Quels rôles joue et pourrait jouer l'éducation formelle de base pour l'orientation des élèves vers la vie active ?

Les études de cas relatives par cet ouvrage présentent une mosaïque d'approches :

- diversification de l'enseignement où les matières pré-professionnelles sont obligatoires ou facultatives et comportent généralement un élément pratique;
- éducation au travail qui met l'accent sur l'expérience dans une situation de travail réelle ou simulée;
- enseignement général qui cherche à améliorer sa pertinence par l'introduction de matières pratiques, obligatoires ou facultatives;
- enseignement général appliquant des concepts et des compétences à des situations de travail et donnant aux élèves des possibilités de s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage.

La tendance actuelle est au remplacement des première et deuxième options par la troisième et surtout la quatrième. D'où l'intérêt accru pour le développement et la créativité des élèves, l'identification de problèmes, la recherche de solutions, la dextérité manuelle, la familiarisation aux matériaux et techniques et aux applications pratiques des grands concepts et principes scientifiques.



*L'Information sur les métiers et les professions.* - Paris: INRP, 1999. - 190 p. -

► L'information scolaire et professionnelle ne peut être dissociée du contexte éducatif, ni du contexte socio-économique dans lequel elle s'inscrit. Cette information est un élément du processus continu de l'orientation.

Dans le secteur éducatif, il s'agit d'inscrire l'établissement et l'élève dans une démarche de projet, le projet étant envisagé comme un processus continu également intégré dans le projet d'établissement au long de la scolarité et des cycles.

Dans la pratique quotidienne, tout enseignant, quelle que soit sa discipline, est concerné par l'éducation à l'orientation.

La plupart des expériences innovantes dans le domaine de l'information sur les métiers et les professions ont pour axes centraux : la prise de conscience des stéréotypes (personnels ou collectifs), le développement de l'interdisciplinarité et l'implication de tous les acteurs dans les activités d'orientation, la connaissance des milieux économiques et des métiers, l'instauration d'une démarche continue d'éducation à l'orientation dans l'établissement scolaire, la mise en place d'outils communs d'orientation, de conseils de classe, la communication avec l'extérieur.





Sujets	N <sup>os</sup>	Page
<b>▼ Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN) ▼</b>		
Bureau de la CONFEMEN - <i>Bathurst, 18 et 19 mai 1999</i>	n°34	p. 2 et 3
Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation Groupe de travail - <i>Dakar, 15 au 19 mars 1999</i>	n°33	p. 2 à 4
Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) Analyse des données collectées lors du suivi de cohortes - le redoublement	n°33	p. 4 à 6
Effet maître dans le processus d'acquisition des élèves	n°37	p. 5 et 6
Enseignants. Caractéristiques, conditions de travail et représentations	n°37	p. 3 à 5
Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif - <i>Cameroun</i>	n°32	p. 5 à 7
4e atelier international de formation aux techniques d'évaluation - <i>Dakar, 7 au 18 juin 1999</i>	n°35	p. 4
Séminaire de formation des Correspondants nationaux CONFEMEN <i>Libreville, 20 au 24 septembre 1999</i>	n°35 n°36	p. 2 à 4 p. 5 à 8
Suivi de la 48e session ministérielle - Réunion des Correspondants nationaux des pays membres du Bureau de la CONFEMEN - <i>Dakar, 15 au 19 mars 1999</i>	n°33	p. 2 à 4
<b>▼ Francophonie ▼</b>		
Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) Commission de sélection du Fonds d'Aide au Manuel Scolaire <i>Paris, 20 et 21 mai 1999</i>	n°34	p. 5 et 6
Comité de programme Jeunesse-éducation-formation - <i>Paris, 6 et 7 mai 1999</i>	n°34	p. 3 et 4
Éducation de base en Afrique. Situation et prospective	n°32	p. 4 et 5
Politique éditoriale	n°32	p. 3 et 4
Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) Comité de programme Enseignement supérieur - <i>Paris 20 et 21 avril 99</i>	n°34	p. 4
Conférence ministérielle de la Francophonie (CMF) <i>Bucarest, décembre 1998</i>	n°32	p. 2 et 3
<i>Moncton, août 1999</i>	n°36	p. 2 et 3
<i>Paris, novembre 1999</i>	n°37	p. 2
Formation professionnelle et technique - Séminaire de la région Afrique de l'Ouest <i>Grand Bassam, 1 au 12 mars 1999</i>	n°33	p. 6 et 7
Sommet VIII <sup>e</sup> - <i>Moncton, septembre 1999</i>	n°36	p. 3 à 5
<b>▼ Problématique de l'éducation ▼</b>		
Afrique Réforme des systèmes éducatifs	n°36	p. 14
Supervision scolaire	n°33	p. 14
Afrique de l'Ouest et du Centre Éducation pour tous. Résultats	n°35	p. 5
Apprentissage. Transfert des	n°32	p. 15
Citoyenneté. Apprentissage à la	n°32	p. 14 et 15
Éducation pour tous. Conditions de réussite	n°34	p. 6 et 7
Éducation pour tous. Résultats	n°36	p. 15
Éducation pour tous. Résultats - Afrique	n°35	p. 5
Éducation pour tous. Stratégies	n°37	p. 14
Enseignants. Caractéristiques, conditions de travail et représentations Analyse des données PASEC	n°37	p. 3 à 5
Évaluation. Effet maître	n°33	p. 14 et 15

Evaluation. Effet maître. Analyse des données du PASEC	n°37	p. 5 et 6
Evaluation. Etablissements scolaires	n°37	p. 14
Financement décentralisé	n°35	p. 15
Programmes. Approche par compétences	n°36	p. 14 et 15
Programmes scolaires. Développement de	n°35	p. 15
Transposition didactique	n°32	p. 14
Transposition didactique. Critères de choix	n°37	p. 15
<b>▼ Problématique du développement ▼</b>		
Accès au savoir. Egalité d'	n°35	p. 14
Agences d'aide. Négociations avec	n°32	p. 7
Banque Grameen	n°32	p. 14
Développement et économie informelle. Afrique	n°36	p. 14
Mondialisation et développement	n°34	p. 14
Mondialisation et développement local	n°33	p. 15
Régionalisation et développement	n°32	p. 15
<b>▼ Pays membres de la CONFEMEN ▼</b>		
<b>Bénin</b>		
Emploi et développement communautaire	n°34	p. 7 et 9
Réforme des programmes. Cycle primaire	n°36	p. 9
<b>Cameroun</b>		
Chantiers d'Innovation Pédagogique. Evaluation. Cycle Primaire	n°33	p. 8
Qualité du système éducatif. Evaluation. Cycle primaire	n°32	p. 5 à 7
<b>Canada Nouveau-Brunswick</b>		
Collèges communautaires	n°34	p. 9
<b>Canada-Québec</b>		
Transposition didactique et programmes scolaires	n°34	p. 14
<b>Congo</b>		
Ecole normale supérieure polytechnique	n°36	p. 9
Système éducatif. Stratégies de reconstruction	n°32	p. 8 et 9
<b>Côte d'Ivoire</b>		
Enseignement technique et formation professionnelle. Projet de réforme	n°35	p. 14
Langue d'enseignement et résultats scolaires	n°37	p. 7
Plan national de développement de l'éducation et de la formation (PNDEF)	n°32	p. 10
<b>Egypte</b>		
Education de base et travail des enfants	n°34	p. 14 et 15
<b>France</b>		
Formation continue des enseignants. Réforme	n°37	p. 14 et 15
Formation des tuteurs. Evaluation	n°37	p. 8
Insertion professionnelle. Cycle secondaire	n°35	p. 6 et 7
Rentabilité de l'éducation et inégalités	n°34	p. 15
Résultats des élèves en lecture compréhension. Cycle primaire. 1987-1997	n°32	p. 11
<b>Guinée</b>		
Performances scolaires. Evaluation. Cycle primaire. 2 <sup>e</sup> année	n°33	p. 9 et 10
<b>Guinée Bissau</b>		
Articulation formation-emploi	n°34	p. 10
<b>Haïti</b>		
Données statistiques. Cycle primaire. 1997	n°35	p. 7 et 8
<b>Madagascar</b>		
Contrat de réussite scolaire	n°37	p. 9 et 10
Déscolarisation des filles	n°36	p. 10
Formation dans le secteur informel	n°33	p. 10 et 11
<b>Mali</b>		
Articulation formation-emploi	n°34	p. 11
Ecoles communautaires	n°36	p. 11
Pédagogie convergente	n°36	p. 11
<b>Maurice</b>		
Compétences des élèves en langue écrite. Cycle primaire	n°32	p. 12
<b>Niger</b>		
Enseignement primaire. Rendement	n°31	p. 15
<b>Sénégal</b>		
Jeu éducatif. La pêche aux mots	n°35	p. 10
Matériel pédagogique. Maxi-outils	n°33	p. 12

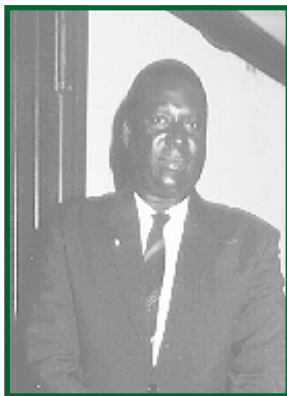
Plan décennal de développement de l'éducation de base	n°35	p. 9 et 10
Secteur informel		
Niveau de formation des entrepreneurs	n°34	p. 15
Stratégies de soutien	n°34	p. 12
<b>Seychelles</b>		
Formation d'enseignants et élaboration de curriculum. Institut National de l'Education	n°36	p. 12
Formation professionnelle et technique. International Training Center	n°35	p. 11
<b>Tchad</b>		
Performances des élèves. Evaluation. Cycle primaire	n°35	p. 12
Education de base. Etat des lieux	n°37	p. 10 et 11
<b>▼ Pays non membres de la CONFEMEN</b>	▼	▼
<b>Laos</b>		
Education de base. Coût et financement	n°32	p.13
Education de base et activités productives	n°34	p. 13
Formation professionnelle et technique - Conseil pour le développement du système de formation professionnelle	n°37	p. 13
<b>Maroc</b>		
Evaluation. Cycle primaire	n°33	p. 13 et 14
Système de formation professionnelle	n°35	p. 13
<b>Tunisie</b>		
Programmes et acquisition des compétences de base	n°36	p. 13
<b>▼ Organismes internationaux</b>	▼	▼
<b>UNESCO</b>		
Deuxième Congrès mondial sur l'enseignement technique et professionnel <i>Séoul, 26 au 30 août 1999</i>	n°34	p. 4
Forum mondial sur l'éducation pour tous	n°37	p. 12
<b>▼ Services</b>	▼	▼
Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA)		
Programme de subvention de petites bourses en sciences sociales	n°37	p. 12
<b>▼ Notices bibliographiques descriptives</b>	▼	▼
<b>Education de base</b>		
Contrat et éducation. La pédagogie du contrat. Le contrat en éducation	n°36	p. 16
Decentralization of education. Demand-size financing	n°35	p. 16
Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage	n°37	p. 16
L'Ecole à la page. Formation continue et perfectionnement des enseignants	n°33	p. 16
L'Evaluation	n°37	p. 16
Initiative pour l'éducation des filles en Afrique de l'Ouest et du Centre : réalisations et enseignements pour l'avenir	n°32	p. 16
Langues d'instruction. Implication pour les politiques d'éducation en Afrique	n°34	p. 16
Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie	n°35	p. 16
Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission	n°32	p. 16
Programmes scolaires. Mode d'emploi	n°33	p. 16
Quelles méthodes d'enseignement pour l'éducation de base. Guide pratique	n°36	p. 16
Venir à bout de l'échec scolaire	n°34	p. 16
<b>Enseignement technique et formation professionnelle</b>		
Des politiques publiques d'incitation à la formation professionnelle	n°37	p. 16
Formation professionnelle : libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles	n°32	p. 16
Guide pratique pour la restructuration de la formation professionnelle en Afrique	n°34	p. 16
L'Investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale	n°35	p. 16
Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle	n°33	p. 16
Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99	n°34	p. 16
Relations entre les nouvelles formes de travail, la formation et l'insertion professionnelle	n°37	p. 16
Les savoirs locaux au service du développement	n°35	p. 16
Les Séquences éducatives en entreprises : une éducation concertée ?	n°36	p. 16
Stratégies pour les jeunes défavorisés. Etat des lieux en Afrique subsaharienne	n°33	p. 16
Système d'information et d'aide à la décision dans la politique emploi-formation	n°32	p. 16
Where has all education gone ?	n°36	p. 16

La CONFEMEN a

# 40 ans cet an 2000



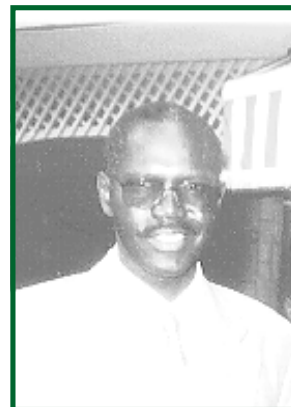
Amadou SAMB



Souleymane DIOP



Mohamed Fadel DIA



Bougouma NGOM

1  
9  
6  
9

1  
9  
8  
4

1  
9  
8  
9

1  
9  
9  
3

2  
0  
0  
0

Quatres  
secrétaires  
généraux\*

\* la fonction a vu le jour après 9 années de fonctionnement