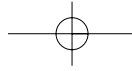
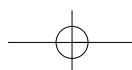


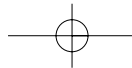
Sommaire

I DISCOURS D'OUVERTURE OFFICIELLE	5
❑ Discours du Docteur Haja Nirina RAZASINJATOVO, Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de Madagascar	7
❑ Discours de Monsieur Samir MARZOUKI, Directeur de l'Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle de l'Organisation Internationale de la Francophonie	9
❑ Discours de l'Honorable Dharambeer GOKHOOL, Président en exercice de la CONFEMEN	13
❑ Discours de son Excellence Monsieur Jacques SYLLA, Premier Ministre Malgache	17
II DOCUMENTS DES ASSISES	21
> Exposés généraux	23
❑ Gestion scolaire et réussite éducative : les analyses du PASEC, Pierre VARLY	25
❑ Enquête sur la gestion de l'éducation dans l'espace francophone, Alain DOMERGUE	43
❑ La qualité de la gestion, facteur essentiel de l'Éducation Pour Tous, André SONKO,	51
> Documents de cadrage	59
❑ Bonne gouvernance	61
❑ Décentralisation / déconcentration	73
❑ Mobilisation des ressources	83
❑ Professionnalisation de la gestion	89
❑ Manuels scolaires	95
III DOCUMENTS ISSUS DES ASSISES	113
❑ Rapport de synthèse des Assises francophones de la gestion scolaire	115
❑ Projet de Cadre d'action sur la gestion des systèmes scolaires de l'espace francophone	130
IV CEREMONIE DE CLOTURE	135
❑ Discours de Monsieur Richard CHARRON, Secrétaire général de AFIDES	137
❑ Discours de Monsieur Clément DUHAIME, Administrateur de l'Organisation Internationale de la Francophonie	139



❑	Discours de l'Honorable Dharambeer GOKHOOL, Président en exercice de la CONFEMEN	143
❑	Discours du Docteur Haja Nirina RAZAFINJATOVO, Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique de Madagascar	145
	V ANNEXES	147
❑	Annexe 1 : Propositions de l'AFIDES	151
❑	Annexe 2 : Communiqués d'ouverture / clôture	165
❑	Annexe 3 : Dépliant des Assises	168
❑	Annexe 4 : Notes Bibliographiques des intervenants	171
❑	Annexe 5 : Liste des participants aux Assises	177





Note importante

Des études de cas ont été présentées sur chacune des cinq thématiques à l'ordre du jour des Assises francophones de la gestion scolaire. Ainsi, a-t-il été présenté :

1 - Sur la bonne gouvernance

- l'étude de cas de la Communauté Française de Belgique : "la Communauté Française de Belgique et la bonne gouvernance" ;
- l'étude de cas de Madagascar : "Gestion par les résultats, initiative pour une réforme de l'enseignement primaire à Madagascar".

2 - Sur la mobilisation des ressources :

- l'étude de cas de la Mauritanie: "L'expérience de la Mauritanie en matière de mobilisation des ressources en faveur de l'éducation" ;
- l'étude de cas du Sénégal : "Mobilisation des ressources pour le développement de l'éducation dans le cadre de l'approche programme".

3 - Sur la professionnalisation de la gestion:

- l'étude de cas de la France: "Professionnalisation de la gestion" ;
- l'étude de cas de la Guinée/Conakry: "Dispositifs de formation des gestionnaires scolaires de la Guinée" ;
- l'étude de cas du Congo : "Les chefs d'établissements et la gestion des établissements scolaires au Congo".

4 - Sur la déconcentration/décentralisation :

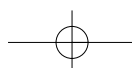
- l'étude de cas du Niger : "Déconcentration et décentralisation de l'administration scolaire au Niger" ;
- l'étude de cas du Canada-Québec : "La décentralisation en éducation: quelques réflexions sur l'expérience québécoise".

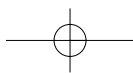
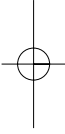
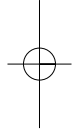
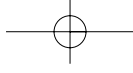
5 - Sur la gestion des manuels scolaires :

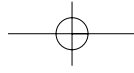
- l'étude de cas du Bénin : "Politique et gestion des manuels scolaires au Bénin" ;
- l'étude de cas du Laos : "Politique pour les manuels scolaires au Laos".

Toutes ces communications sont disponibles sur notre site web : www.confemen.org.

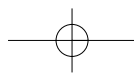
En outre, le Secrétariat Technique Permanent, en vue de les rendre plus accessibles à un public plus large, envisage de les produire dans le cadre d'un document intitulé "**Assises francophones de la gestion scolaire : les expériences des pays**".

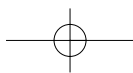
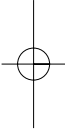
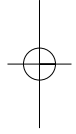
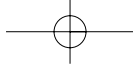


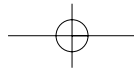




I. DISCOURS D'OUVERTURE OFFICIELLE







**Discours du Docteur Haja Nirima RAZAFINJATOVO,
Ministre de l'Education Nationale
et de la Recherche Scientifique de Madagascar**



Excellence,

Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi d'abord d'adresser mes vifs remerciements à tous les membres de la Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage, d'avoir bien voulu accepter que les Assises Francophones de la Gestion Scolaire se tiennent à Madagascar. Je tiens à les remercier pour ce grand privilège qu'ils nous ont accordé. Si, en effet, mon département a insisté à accueillir ces Assises, c'est parce que le Ministère de l'Education Nationale de Madagascar veut montrer à tous et plus particulièrement aux Malgaches eux-mêmes que la gestion rationnelle et efficace du système éducatif est une des conditions à atteindre pour aboutir à un enseignement de qualité.

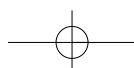
Excellence,

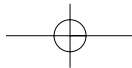
Mesdames et Messieurs,

Le jour d'aujourd'hui est certainement à marquer d'une pierre blanche puisque pour la première fois, Madagascar a eu le privilège d'accueillir une rencontre d'une telle envergure sur l'Education. Organisée conjointement par la Conférence des Ministres de l'Education Nationale (CONFEMEN), par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), par l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissement Scolaire (AFIDES) et par Madagascar, ce rendez-vous international permettra de réunir en un seul endroit les hauts responsables de l'éducation d'une cinquantaine de pays provenant des quatre coins du monde.

C'est donc un grand honneur et un réel plaisir pour moi, en tant que Ministre de l'Education Nationale du pays hôte, de prendre en premier la parole pour vous souhaiter, à tous et à toutes, la bienvenue dans ce pays en pleine évolution. Bravant les mille et une difficultés qu'auraient pu provoquer l'appréhension du voyage et surtout la crainte de certaines maladies tropicales aujourd'hui largement médiatisées, vous avez traversé courageusement les continents et les océans pour assister à cette grande réunion des hauts responsables de l'éducation de la grande famille de la Francophonie. Votre abnégation et votre présence en ce lieu, aujourd'hui, témoignent de votre ferme volonté de contribuer au développement de l'éducation dans le cadre du partage et de l'échange des expériences acquises par nos pays respectifs.

A propos de cet échange d'expériences, Madagascar, représenté, au cours des différents ateliers, par ses techniciens et ses partenaires, ne manquera certainement pas de communiquer à tous les participants les modestes expériences et pratiques qu'il aura vécues au cours de la mise en œuvre du plan stratégique de réforme et du plan Education Pour Tous.





Excellence,
Mesdames et Messieurs,

Il est évident, comme je le disais implicitement tout à l'heure, que cette réunion aurait perdu totalement de ses valeurs et, de ce fait, connaîtrait un véritable échec sans votre participation. Permettez-moi cependant de mettre un accent particulier sur celle des hautes personnalités qui sont actuellement présentes dans cette salle transformée, pour la circonstance, en un haut lieu du monde de l'éducation. Je voulais parler, bien entendu, de l'Honorable Dharambeer GOKHOOL, Président en exercice de la CONFEMEN et Ministre de l'Education et des Ressources Humaines de MAURICE et de la Secrétaire Générale de la CONFEMEN, Madame Adiza HIMA ; de Madame et Monsieur les Vice-présidents de la CONFEMEN : Madame Balima Marie Odile BOUNKOUNGOU, Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso et Monsieur Hamani HAROUNA, Ministre de l'Education de Base et de l'Alphabétisation du Niger.

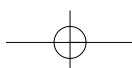
Permettez-moi également d'adresser mes vifs remerciements à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), représentée à l'heure actuelle par Monsieur Samir Marzouki et à l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires (AFIDES) représentée, entre autres, par Monsieur Richard Charron. Enfin, je remercie ardemment la participation active de Mesdames et Messieurs les Experts qui seront en quelque sorte les véritables locomotives de ces Assises.

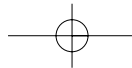
Mesdames et Messieurs, soyez remerciés de rehausser de vos présences et de vos contributions ces Assises Francophones de la Gestion Scolaire. Enfin et surtout, je voudrais remercier les Correspondants Nationaux, les techniciens et les pédagogues car cette réunion serait vouée d'avance à l'échec s'ils ne faisaient montre de leurs compétences et de leur savoir faire. D'ores et déjà donc, soyez remerciés pour vos contributions et vos participations au cours des différents ateliers et différentes réunions qui vont marquer ces assises.

Mais je ne saurais terminer mon allocution sans adresser un mot de gratitude aux comités préparatoires de ces Assises, qu'il agisse du comité préparatoire local ou du comité préparatoire de Dakar. Je sais que vous vous êtes beaucoup dépensé et que vous avez fait beaucoup de sacrifices pour la réussite de cette réunion. Je vous remercie pour vos efforts et pour votre abnégation.

Excellence,
Mesdames et Messieurs,

Bienvenue en terre malgache. Je vous remercie.





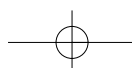
Discours de Monsieur Samir MARZOUKI
Directeur de l'Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle
de l'Organisation Internationale de la Francophonie

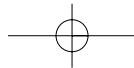


Monsieur le Premier Ministre, Chef du Gouvernement,
 Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique,
 Monsieur le Vice-président de l'Assemblée nationale,
 Monsieur le Ministre de l'Éducation et des Ressources humaines
 de Maurice, Président en exercice de la CONFEMEN,
 Madame le Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
 du Burkina Faso,
 Monsieur le Ministre de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation du Niger,
 Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
 Monsieur le Secrétaire général de l'AFIDES,
 Madame la Correspondante nationale de l'OIF,
 Mesdames et Messieurs les Correspondants nationaux de la CONFEMEN
 Mesdames et Messieurs les représentants des Organisations internationales et Institutions spécialisées,
 Mesdames et Messieurs les représentants du Corps diplomatique,
 Excellences, Mesdames et Messieurs,

Je voudrais, pour commencer, m'acquitter d'un devoir qui m'honore, le devoir de vous transmettre le salut fraternel et les vœux de succès de Monsieur Abdou DIOUF, Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie, qui n'a pas pu se déplacer à Madagascar, mais qui, depuis qu'a été prise la décision d'organiser ces Assises dans la capitale de ce pays qui a abrité en novembre dernier une session historique de la Conférence des Ministres des Affaires étrangères des Etats et gouvernements membres de la Francophonie, n'a cessé de s'y intéresser, conscient qu'il est de l'importance de leurs enjeux et de l'apport décisif de la maîtrise de la gestion scolaire à l'efficacité des systèmes éducatifs de nos pays. Il a ainsi délégué Monsieur Clément DUHAIME, Administrateur de l'OIF pour le représenter. Celui-ci, retenu à Paris par une session de la Commission administrative et financière de l'Organisation et du Conseil permanent de la Francophonie, nous rejoindra au cours des travaux et prononcera une allocution lors de la cérémonie de clôture de ces Assises.

C'est ainsi que l'honneur de prendre la parole devant vous m'est échu en tant que directeur de l'Éducation et de la Formation. La direction dont j'ai la charge s'est en effet associée depuis la naissance du projet à la préparation de cet événement et y participe avec une partie de son équipe et plusieurs experts mandatés par ses soins à l'ensemble des travaux. Ces Assises, dans la phase d'affinement actuelle de notre programmation, nous permettront, pour tout ce qui relève de la question de la gestion scolaire, d'inscrire cette programmation dans le cadre d'action que nous attendons comme résultat concret de nos travaux. Mais d'ores et déjà, cette programmation, adoptée ici même à Antananarivo, prend acte de l'importance de cette question et y consacre les efforts et les financements adéquats.





Nous espérons que tous nos partenaires ici présents, toutes les organisations et tous les bailleurs qui se sont joints à nous et ont rendu possible cette rencontre par leur apport technique ou financier s'associeront à nous dans la mise en œuvre de ce plan d'action pour le plus grand bien des systèmes éducatifs de nos pays. Permettez-moi de remercier particulièrement pour leur apport à ces Assises, la Banque Mondiale, la Banque islamique de développement, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique ainsi que les gouvernements de la France, du Canada, de la Suisse et du Canada-Québec.

La CONFEMEN et l'OIF dont on qualifie l'étroite collaboration d'exemplaire, et dont la synergie est indispensable à la coopération francophone dans le domaine éducatif s'étaient associées naguère pour organiser les Assises de Bamako qui, en 1998, avaient clarifié les voies d'action de la Francophonie dans le domaine de la formation technique et professionnelle. Il est tout naturel qu'en 2006 elles s'unissent de nouveau, avec le gouvernement malgache et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires pour l'organisation et la tenue des Assises de la gestion scolaire dont l'ambition n'est pas moindre que celle des assises de Bamako.

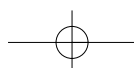
Plus généralement, nous OIF, dans le champ de l'éducation et de la formation, nous nous employons à faire que notre programmation corresponde aux orientations décidées par les ministres de la CONFEMEN et, dans le cadre d'un groupe de travail qui fonctionne depuis la conférence ministérielle de Ouagadougou en novembre 2002 nous veillons à développer cette synergie et cette concertation quotidienne qui font que la Direction de l'Éducation et de la Formation de l'OIF consulte les ministres et les correspondants nationaux de la CONFEMEN, en particulier ceux du Bureau et leur rend compte régulièrement de l'exécution d'une programmation approuvée par eux et modulée en fonction de leurs vœux et de leurs critiques.

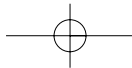
Notre troisième partenaire dans l'organisation de ces assises est l'AFIDES, organisation spécialisée, association active regroupant les forces vives des femmes et des hommes du terrain dont la gestion scolaire est le pain quotidien. Il s'agit d'une OING accréditée par l'OIF et dont nous appuyons les actions d'information, de concertation et de formation parce que nous croyons au mouvement associatif et à l'efficacité des acteurs du terrain lorsqu'ils se mettent en réseau.

Permettez-moi de rendre enfin hommage à nos hôtes malgaches qui ont été la cheville ouvrière de ces Assises, qui ont tenu à les organiser dans leur beau pays, qui se sont mobilisés et n'ont épargné aucun effort pour leur réussite. Madagascar, qui participe à l'ensemble des actions de la Francophonie avec le dynamisme et la compétence reconnue de ses cadres, abrite le Centre régional francophone pour l'océan Indien, le CREFOI inauguré dans les nouveaux locaux offerts par le Ministère malgache de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique lors de la Conférence des Ministres des Affaires étrangères de la Francophonie il y a quelques mois. Ce centre qui se met en place rayonnera bientôt sur toute la région grâce à notre volonté commune, celle des États francophones de la région, celle en particulier des autorités malgaches. Merci Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, merci Mesdames et Messieurs les cadres du ministère.

A partir de textes de référence universellement partagés comme ceux du Forum mondial de Dakar ou plus spécifiquement francophones, comme les recommandations du Cadre d'action adopté par les Ministres de la CONFEMEN en 2002, nous avons voulu tous ensemble, par l'organisation de cet événement majeur, favoriser d'abord la concertation francophone et plus généralement la concertation entre acteurs de l'éducation sur une question souvent négligée quoique fondamentale.

A l'échelle locale ou nationale le succès d'un établissement scolaire comme celui de l'ensemble du système éducatif dépend bien souvent de sa gestion administrative, financière, pédagogique et humaine et le gestionnaire est également souvent l'élément clé, capable ou non de fédérer les autres acteurs du système, d'organiser la complémentarité de leurs tâches et de leur faire donner le meilleur d'eux-mêmes. Pour agir dans le domaine de la gestion scolaire qui est l'un des principaux leviers dont dépend la qualité de l'éducation, plus que la recherche de ressources financières, matérielles et humaines, il convient d'abord de gérer les ressources existantes de manière efficiente.



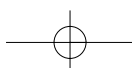


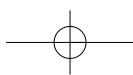
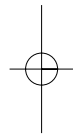
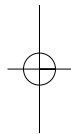
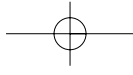
Les Assises sont en effet pour nous une rencontre d'échange et de concertation de tous ceux qu'intéresse la gestion scolaire : ministères, gestionnaires régionaux, directeurs d'établissements, associations de parents d'élèves ou d'enseignants, syndicats, organisations internationales spécialisées, partenaires au développement, les institutions gouvernementales mais aussi les organisations non gouvernementales et l'ensemble du monde associatif; elles concernent tous les niveaux d'enseignement et tous les types d'établissements, le primaire, le secondaire, la formation technique et professionnelle, l'éducation spécialisée, le niveau local, comme le niveau régional ou national, voire international ; elles s'intéressent à tous les aspects du système éducatif, politique, législatif et réglementaire, statutaire, organisationnel, hiérarchique, financier de même qu'aux aspects liés à la formation initiale ou continue et à l'évolution dans la carrière.

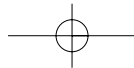
Les cinq thèmes que nous avons choisis en commun pour aborder cette problématique, la bonne gouvernance, la centralisation / décentralisation / déconcentration la mobilisation des ressources, la professionnalisation de la gestion scolaire et la gestion des manuels scolaires nous ont paru être les cinq entrées possibles permettant de favoriser la concertation la plus large, d'aborder l'ensemble des niveaux que touche la question, de dégager les bonnes pratiques et d'aboutir à un cadre d'action propre à promouvoir dans nos Etats membres la qualité de la gestion et du pilotage. Ce cadre d'action, nous le souhaitons réaliste, adapté à nos réalités et à nos spécificités, pragmatique, consensuel, susceptible de mobiliser l'ensemble des acteurs réels et potentiels capables d'agir en faveur d'une maîtrise efficiente de la gestion scolaire.

Mesdames et Messieurs, délégués de nos Etats membres, c'est sur vous, sur votre engagement, sur votre compétence, sur votre expérience et votre connaissance du terrain que nous comptons, mais nous comptons aussi sur la mobilisation de tous nos partenaires, de toutes les organisations, de toutes les femmes et tous les hommes de bonne volonté qui, partout dans le monde, se sont voués à la cause de l'éducation. Au nom du Secrétaire général de l'OIF, j'atteste que notre Organisation prendra la part qui lui revient de cet effort commun et qu'elle s'emploiera à mettre en œuvre dès la clôture de nos travaux le Plan d'action auquel nous aurons abouti.

Je vous remercie de votre attention.







**Discours de l'Honorable Dharambeer GOKHOOL,
président en exercice de la CONFEMEN**



Excellence, Monsieur Le Premier Ministre, Chef du Gouvernement,
Monsieur Le Président de Sénat
Monsieur Le Président de l'Assemblée Nationale
Monsieur Le Président de la Haute Cour Constitutionnelle
Mesdames et Messieurs les Représentants du Corps diplomatique et Institutions accréditées à Madagascar
Monsieur Le Représentant de l'Organisation Internationale de la Francophonie
Honorables invités
Mesdames et Messieurs les Membres des délégations des pays de la Francophonie
Mesdames et Messieurs,

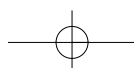
C'est un immense plaisir que de joindre ma voix à celles de mes prédécesseurs, pour exprimer d'abord aux autorités nationales malgaches, notre profonde gratitude, pour l'accueil exceptionnel qui nous a été réservé et les attentions soutenues dont nous avons été entourés depuis notre arrivée à Antananarivo.

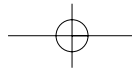
Je voudrais ensuite adresser mes chaleureuses félicitations au Comité d'organisation malgache et au-delà, à tous ces vaillants hommes et femmes à travers l'espace francophone, qui n'ont ménagé ni leur temps, ni leur énergie, pour la tenue effective de ces Assises Francophones de la gestion scolaire.

Je voudrais en particulier adresser ces félicitations aux personnels du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN, de la Direction de l'Education et de la Formation Technique et Professionnelle de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), aux représentants de l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires (AFIDES) grâce au dynamisme desquels les synergies nécessaires à la tenue de cet événement important ont pu être fédérées.

Je voudrais exprimer nos sincères remerciements à l'Organisation Internationale de la Francophonie, aux Organisations Internationales, notamment la Banque Mondiale, la Banque Islamique de Développement, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) les Etats et Gouvernements membres, particulièrement la France, le Canada, la Suisse et le Canada-Québec pour le soutien qu'ils ont apporté dans la réalisation de cet important événement.

Permettez-moi ici de saluer solennellement cette mobilisation des acteurs nationaux et internationaux et de transmettre par la même occasion mon sentiment de satisfaction personnelle, pour l'engagement indéfectible avec lequel toutes les parties prenantes se sont réellement investies dans l'organisation de ces Assises. Ce nombre significatif des partenaires associés à l'organisation de cette rencontre traduit en effet la conviction acquise de toutes parts, que le thème de nos Assises « La Gestion Scolaire » pour la performance de nos systèmes éducatifs, est d'une pertinence incontestable et que les enjeux qu'il sous-tend sont d'une importance capitale pour l'avenir de l'éducation dans nos pays respectifs, aussi bien que de la communauté internationale.





Excellence,
Mesdames, Messieurs,

Je voudrais dans la foulée souhaiter la bienvenue parmi nous, à celles et à ceux qui partagent pour la première fois avec nous, un tel cadre d'échanges sur le devenir des systèmes éducatifs de l'espace francophone. Il me paraît surtout opportun de leur dire que la CONFEMEN, un des maîtres d'œuvre associés des présentes Assises Francophones de la gestion scolaire, est l'Institution qui en Francophonie, est chargée de contribuer à l'élaboration des politiques éducatives au sein des Etats membres et d'orienter toute la programmation éducation-formation soumise à l'approbation des Sommets des Chefs d'Etats.

Excellence,
Mesdames, Messieurs,

Comme vous le savez, plusieurs forums de Jomtien en 1990 à Dakar en 2000 en passant par des réunions de différentes instances, notamment celle de l'UNESCO, de Banque Mondiale, du Commonwealth, de l'UNICEF, tous ont affirmé et confirmé la priorité à accorder à une éducation de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes.

Pourtant, l'analyse faite lors de la dernière biennale de l'ADEA tenue du 27 au 30 mars à Libreville nous rappelle le douloureux constat relatif à la faiblesse des principaux indicateurs retenus pour l'atteinte des objectifs de l'EPT de 2005 - Raison pour laquelle, tous de manière unanime ont mis l'accent sur le développement de la petite enfance, l'alphabétisation, l'efficacité des institutions scolaires et le leadership partagé dans la gestion des systèmes éducatifs.

Dans le même esprit, lors de la 50ème session tenue à Ouagadougou en Novembre 2002, les Ministres de la CONFEMEN ont décidé d'organiser les Assises Francophones de la gestion scolaire dans l'optique de favoriser un plus grand accès et une meilleure qualité de l'éducation.

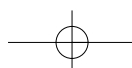
Aujourd'hui, la Communauté Internationale est convaincue du fait que la qualité de la gestion scolaire est la clé de la réussite de tout système éducatif.

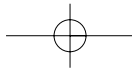
L'événement qui nous réunit à Antananarivo, qui tient son origine depuis 2002, confirme la souscription de la Francophonie à cette vision commune au regard d'innombrables contraintes observées dans le développement des systèmes éducatifs francophones du fait essentiellement qu'un mode de gestion déphasé, incompris et parfois contesté de certains acteurs de l'éducation doit être repensé. En effet, le dirigisme et le centralisme excessifs étouffent les énergies, découragent les initiatives et créent toujours en définitive un sentiment de frustration général. Ce sont ces aspects de la gestion de nos systèmes éducatifs qu'il nous faut nécessairement changer au profit d'une démarche plus réaliste, plus libératrice pour les énergies et les intelligences, soutenue du surcroît par les aspirations des populations.

Je reste fermement convaincu que c'est ainsi, et seulement ainsi, que nos systèmes éducatifs pourront enfin emprunter les chemins de l'espoir.

Dans la conjoncture présente, il me plaît pour la circonstance de vous rappeler qu'à travers les cinq thèmes qui vous sont soumis, à savoir, la bonne gouvernance, la centralisation-décentralisation-déconcentration, la mobilisation des ressources, la professionnalisation de la gestion scolaire et la gestion des manuels scolaires, vous devez :

- procéder d'abord à une analyse, dans tous ses contours, de la gestion actuelle de nos systèmes éducatifs ;





- engager, en se référant au diagnostic établi, la réflexion sur les paradigmes et les fonctionnements qui ont démontré une plus grande efficacité dans l'administration de l'éducation et dégager des pratiques exemplaires ;
- élaborer et adopter un cadre d'action susceptible de favoriser une évolution positive de la qualité de l'administration, et globalement du pilotage des systèmes éducatifs dans les pays francophones.

Excellence,
Mesdames, Messieurs,

Cette option pour l'avenir, c'est aujourd'hui que nous devons la prendre, car comme le disait Albert CAMUS, je cite : « la vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent », fin de citation. C'est vous dire tout le poids des responsabilités qui pèsent sur nos épaules vis-à-vis des générations futures, au nom desquelles et pour lesquelles nous avons l'impérieux devoir de montrer la voie à suivre, non pas celle qui est uniquement pavée de bonnes intentions, mais celle-là qui sera tracée et consolidée par nos actes quotidiens.

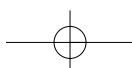
Pour cela, nous pouvons adopter tous ensemble une vision de la gestion qui soit :

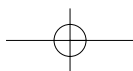
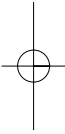
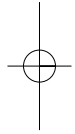
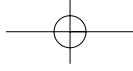
- systémique, favorisant un leadership et un pilotage partagés par l'ensemble des responsables de la gestion ;
- éthique, fondée sur des principes et des pratiques d'équité et de justice ;
- holistique, intégrant toutes les dimensions d'une gestion efficiente soutenant une éducation de qualité.

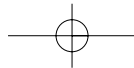
En toute connaissance de cause, il me paraît superflu, au regard des compétences que vous représentez individuellement, de vous dire que notre devoir et notre intérêt se confondent. Essayons donc d'être le plus concis possible dans le diagnostic que nous aurons bientôt à dresser afin de déterminer avec autant de précision la voie et la démarche à privilégier.

Je voudrais, avant de conclure, insister auprès de mes homologues Ministres en charge de l'éducation ainsi qu'auprès de la Communauté éducative à tous les niveaux que cinq ans après Dakar, s'impose à nous tous l'impérieuse nécessité de traduire nos engagements en actions pérennes devant se traduire en véritables résultats scolaires.

Sur cette note d'appel, je souhaite plein succès à nos travaux et je vous remercie de votre aimable attention.







**Discours de son Excellence Monsieur Jacques SYLLA,
Premier Ministre Malgache**



Nous sommes réunis à l'occasion des "Assises Francophones de la Gestion Scolaire".

Nous sommes heureux et honorés d'accueillir ces Assises de la plus haute importance et qui font d'Antananarivo, pour les quelques jours à venir, la capitale francophone de l'éducation.

Je voudrais donc tout d'abord vous souhaiter la bienvenue et comme nous le disons ici : « Tonga Soa eto Madagascar ».

Mesdames et Messieurs, vous êtes ici chez vous. En effet, la vitalité de la Francophonie est une réalité à Madagascar.

Et, sous l'impulsion de Son Excellence Monsieur le Président de la République Marc RAVALOMANANA, nous affirmons notre attachement à la Francophonie.

Ainsi, l'an passé nous avons accueilli :

- La 21^{ème} Conférence Ministérielle de la Francophonie
- La 25^{ème} Assemblée Générale de l'Association Internationale des Maires Francophones.

Tandis que le nouveau siège du Centre Régional Francophone de l'Océan Indien a été installé chez nous.

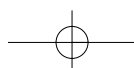
Plus récemment, au lendemain de la célébration de la « Journée de la Francophonie », les Assises de la Commission Education, Communication et Affaires Culturelles de l'Association des Parlementaires Francophones se sont tenues à Antananarivo.

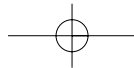
C'est sur cette lancée que se tient cette nouvelle rencontre sous le signe de l'éducation.

Ces Assises illustrent notre dynamisme dans le domaine de l'éducation, dont la qualité est primordiale pour l'humanité toute entière.

Ainsi, tous, nous adhérons aux Objectifs du Millénaire pour le Développement parmi lesquels figure celui d'assurer l'éducation primaire pour tous.

Madagascar pour sa part œuvre dans ce sens et cela est confirmé par l'un des engagements du « Madagascar Action Plan » Qui veut transformer l'éducation nationale en quantité, en qualité et en efficacité.





Excellences, Mesdames et Messieurs,

Vos objectifs durant les jours à venir sont de préparer :

- La 52^{ème} session Ministérielle de la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale ou CONFEMEN qui se déroulera à Niamey en juin prochain
- La contribution de cette même CONFEMEN au prochain Sommet des Chefs d'Etats et de Gouvernements de la Francophonie qui aura lieu à Bucarest en septembre.

Vous allez ainsi procéder :

- A l'analyse de la situation actuelle concernant la gestion scolaire au regard des recommandations de la CONFEMEN et du Forum de Dakar.
- A la conduite de réflexions sur les paradigmes et fonctionnements les plus efficaces dans l'administration de l'éducation et en dégager les pratiques exemplaires
- A l'élaboration d'un cadre d'action pour favoriser l'évolution positive du pilotage des systèmes éducatifs dans les pays francophones.

Vous vous attèlerez à cette occasion à l'examen de sujets aussi cruciaux que :

- La bonne gouvernance dans la gestion de l'éducation
- La mobilisation des ressources
- La décentralisation et la déconcentration
- La professionnalisation de la gestion
- La gestion des manuels scolaires.

Ces Assises se tiennent sous le thème « Bien gérer pour mieux éduquer »

Cela traduit notre conviction que l'éducation de qualité est essentielle et que la Francophonie sous l'égide de laquelle seront menés les travaux est bien un vecteur de développement.

Différentes pratiques vont être partagées et confrontées durant ces quelques jours, afin d'en créer la quintessence. Des échanges d'expériences vont enrichir les méthodes.

Ce faisant, vous allez apporter une contribution significative au patrimoine éducatif mondial, par l'institution d'une compréhension élargie et davantage de complémentarité dans nos approches.

Nos identités culturelles vont être valorisées tout en bénéficiant des apports extérieurs, pour un meilleur usage de la connaissance par les générations futures.

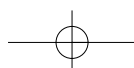
Ainsi, notre illustre précurseur Léopold Sédar Senghor dont nous célébrons cette année le centenaire, disait : « s'enrichir de nos différences pour converger vers l'universel ».

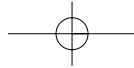
Voilà un centenaire qui n'a pas pris une ride !

Excellences, Mesdames et Messieurs,

Il y a parmi vous des sommités du monde éducatif et des professionnels éprouvés.

Je suis convaincu que vous êtes venus à ces assises pour donner le meilleur de vous même, pour vos pays respectifs et pour le rayonnement et la vitalité de l'espace francophone.





Aussi, les résultats de ses assises seront certainement d'une très haute qualité.

Je vous engage donc à faire de l'éducation :

- Une arme puissante contre la pauvreté
- Un facteur de développement efficace
- Un moyen de compréhension universel

Comme le dit l'un de nos proverbes : « Ny fianarana no lova tsara indrindra », ce qui signifie que : « l'éducation est le meilleur des héritages ». Cela est vrai, je pense dans tous les pays du monde.

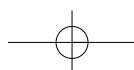
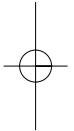
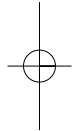
Pour terminer, je voudrais adresser mes plus vifs remerciements à l'ensemble des participants venus de tous les horizons francophones.

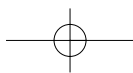
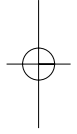
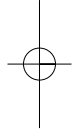
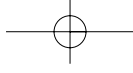
Je remercie également les différents organisateurs pour avoir choisi notre capitale comme lieu de réunion pour ces Assises.

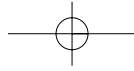
Je vous souhaite d'excellents travaux.

Excellences, Mesdames et Messieurs,

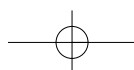
Je vous remercie de votre très aimable attention et je déclare ouvertes ces « Assises Francophones de la Gestion Scolaire ».

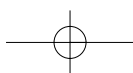
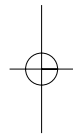
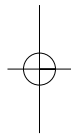
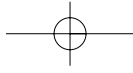


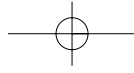




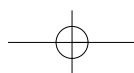
II. DOCUMENTS DES ASSISES

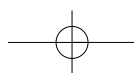
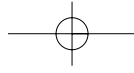


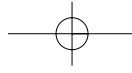




EXPOSES GENERAUX



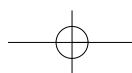


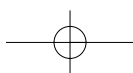
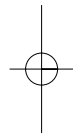
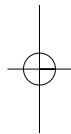
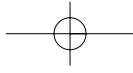


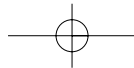
**GESTION SCOLAIRE ET REUSSITE EDUCATIVE :
LES ANALYSES DU PASEC**

Pierre VARLY

Conseiller Technique du PASEC







La CONFEMEN est la plus ancienne institution de la Francophonie ; créée en 1960, elle regroupe 41 Etats et gouvernements membres.

Elle a pour missions :

- d'informer les membres sur l'évolution des systèmes éducatifs
- de nourrir la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun et les réformes en cours
- d'animer la concertation entre ministres et experts pour appuyer les politiques d'éducation

Elle est constituée d'un Président en exercice, d'une Secrétaire Générale, d'un Secrétariat Technique Permanent basé à Dakar et de Correspondants Nationaux dans chaque Etat et gouvernement membre.

Le PASEC est un programme créé en 1991 par les ministres de la CONFEMEN, qui a 4 objectifs :

- identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux.
- développer une capacité interne d'évaluation du système
- diffuser les résultats, les méthodes et instruments d'évaluation
- renforcer le rôle d'observatoire permanent de la CONFEMEN

L'équipe PASEC, partie intégrante du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN, est constituée de 5 conseillers techniques, d'un conseiller en communication et d'une assistante. Les travaux sont réalisés en collaboration étroite avec des équipes nationales et validés par un Comité Scientifique, qui fixent aussi les orientations du programme.

Le PASEC a réalisé plus d'une quinzaine de rapports scientifiques, des publications thématiques et des supports de formation. Il organise annuellement un atelier international et a effectué plus de 100 missions de formation en Afrique et dans l'Océan Indien.

Il met à la disposition des acteurs des systèmes éducatifs, de la communauté scientifique et du public, l'intégralité des rapports et données produites.

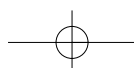
Introduction

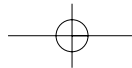
L'objectif de cet exposé est de procéder à un bref état des lieux de la situation de l'éducation dans l'espace francophone, d'évaluer l'importance de la gestion scolaire dans la réussite éducative et de présenter des résultats d'analyse du PASEC liées à la gestion.

Les capacités de mobilisation des ressources financières expliquent, en partie, la variété des niveaux de scolarisation et d'acquisitions scolaires entre pays, notamment entre pays du Sud et du Nord. Cependant, d'autres facteurs concourent à la création de larges différences entre systèmes éducatifs des pays de la Francophonie, parmi lesquels le cadre et les pratiques de gestion.

Au niveau local, celui de l'école et de la classe, les analyses PASEC montrent que les questions de moyens ne font pas forcément toute la différence. La plupart des facteurs de réussite éducative restent inconnus et l'effet des intrants pédagogiques classiques n'a pas l'ampleur qu'on lui accorde généralement sur les acquisitions scolaires des élèves. Bien que le protocole d'enquête PASEC reste limité pour les décrire, les modes de gestion semblent exercer un impact important sur la réussite scolaire.

L'expérience de la confrontation des résultats scientifiques aux représentations collectives indique que la gestion scolaire est vue comme étant essentiellement celle des moyens pour une grande majorité des acteurs du système éducatif. Nous chercherons à ouvrir le débat sur la question de la gestion axée sur les résultats au niveau local, à partir de nos résultats d'analyse.

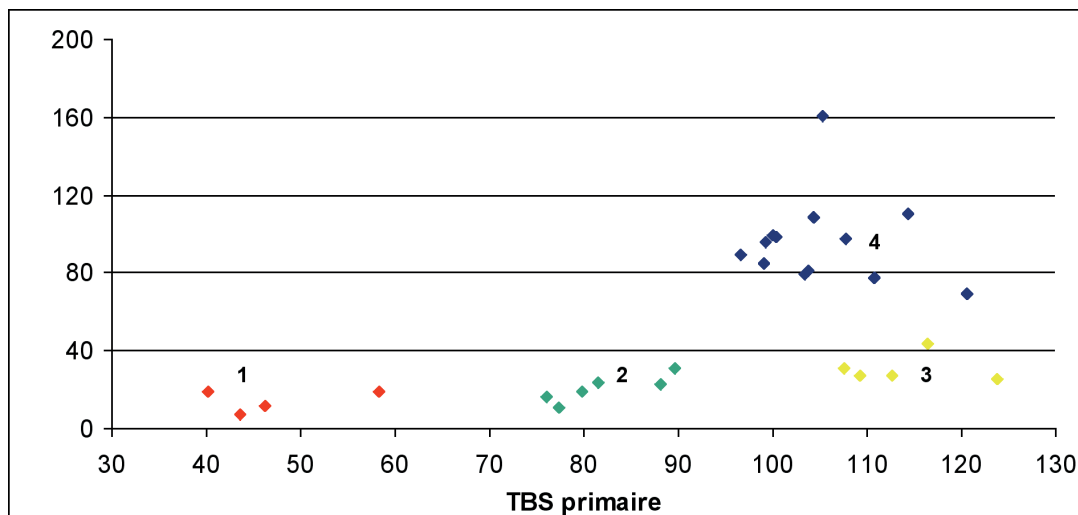




Ressources, scolarisation et acquis scolaires dans l'espace francophone

Les situations variées au regard de l'éducation au sein de la CONFEMEN reflètent la diversité de l'espace francophone. Globalement, dans les pays du Nord, la scolarisation est universelle jusqu'au premier cycle du secondaire alors que dans les pays du Sud, celle-ci n'est pas encore atteinte pour le cycle primaire.

Graphique 1 : Taux brut de scolarisation (TBS) primaire et secondaire - membres de la CONFEMEN



Source : Institut de Statistiques de l'UNESCO; Rapport Dakar +5 (2005), Pôle de Dakar, Breda
Pour l'année la plus récente. Pour 28 membres de la CONFEMEN dont les données sont disponibles.

Le taux brut de scolarisation¹ se définit comme étant le nombre d'enfants scolarisés divisé par la population en âge d'aller à l'école. Le graphique ci-dessus nous permet de distinguer nettement 4 groupes de pays. La première question est de savoir si ces groupements s'expliquent par le niveau de mobilisation des ressources pour l'éducation. Il existe plusieurs manières de mesurer le niveau de mobilisation des ressources pour l'éducation et nous retiendrons ici comme indicateur le % du PIB (Produit Intérieur Brut, soit la richesse nationale) alloué à l'ensemble du secteur de l'éducation par la puissance publique².

Tableau 1 : Moyenne du % de PIB alloué à l'éducation selon les niveaux de scolarisation

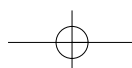
Groupe	Niveaux de scolarisation	Moyenne du % PIB alloué à l'éducation
1	Faibles TBS primaire et secondaire	2,6%
2	TBS primaire moyen et TBS secondaire faible	3,0%
3	TBS primaire élevé et TBS secondaire faible	3,6%
4	TBS primaire et secondaire élevés	5,0%

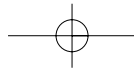
¹Lorsque le TBS dépasse 100%, la scolarisation primaire n'est pas pour autant universelle, le taux brut pouvant être gonflé par les redoublements. On préfère généralement utiliser le taux d'achèvement ou le taux net de scolarisation pour identifier les pays ayant atteint cet objectif.

²La contribution financière des ménages au secteur de l'éducation peut être importante mais les données sont rarement disponibles et sa mesure se prête mal à la comparaison internationale.

³Pour le primaire, faible <60%, moyen compris entre 60 et 90%, élevé >90%

Pour le secondaire, faible <60%, élevé >60%. Inclus les 2 cycles.



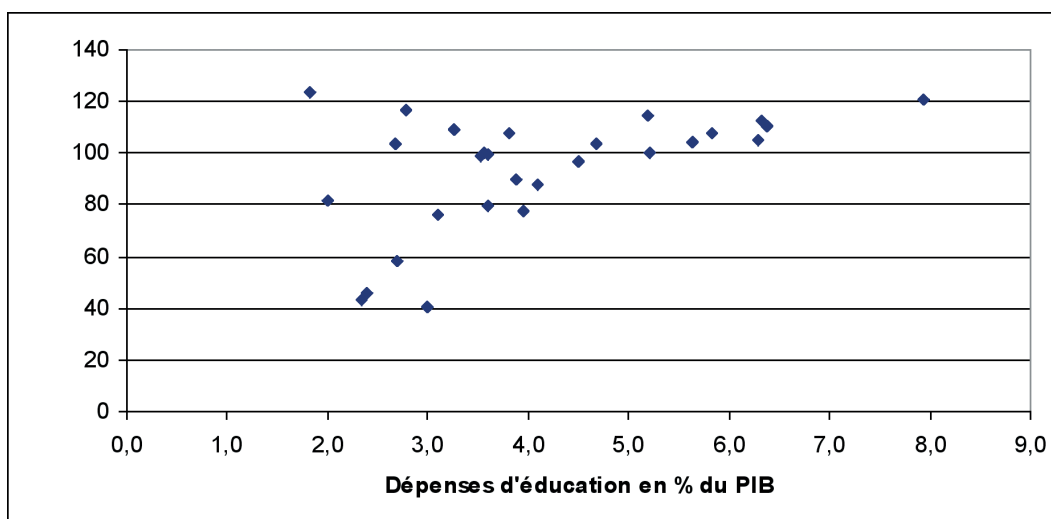


Les pays dont les taux de scolarisation sont élevés ont tendance à dépenser deux fois plus pour l'éducation que les pays dont les taux sont faibles. La progression de la scolarisation des enfants, notamment au primaire, nécessite la mobilisation de financements considérables pour l'éducation, bien au-delà des ressources investies actuellement. Notons que la plupart des économistes s'accordent à dire que l'éducation est l'investissement le plus rentable pour le développement, notamment en Afrique subsaharienne.

Les différences de niveau de scolarisation, notamment entre pays du Nord et du Sud, s'expliquent par une variété importante des ressources disponibles pour l'éducation. En effet, dans les pays du Nord (ici les membres de l'OCDE), la possibilité pour l'Etat de dégager des ressources publiques à partir de la richesse nationale (pression fiscale) est beaucoup plus importante que dans les pays du Sud. Les pays du Nord sont donc plus à même de dégager des financements pour l'éducation à partir de la richesse nationale. Au sein de la CONFEMEN, lorsqu'un pays dépense plus de 4,5 % de sa richesse pour l'éducation, le taux brut de scolarisation atteint au moins 100% pour le primaire, que le pays soit du Nord ou du Sud.

Au sein des pays qui dépensent moins que cette proportion, on observe une grande variété des situations : le taux brut de scolarisation au primaire peut varier du simple au triple pour un même niveau de mobilisation des ressources. Les ressources mises à disposition de l'éducation⁴ n'expliquent pas à elles seules les différences observées dans le niveau de scolarisation des enfants entre pays.

Graphique 2 : Taux brut de scolarisation au primaire et dépenses d'éducation en % du PIB pour 28 membres de la CONFEMEN.

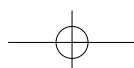


Source : Institut de Statistiques de l'UNESCO; Rapport Dakar +5 (2005), Pôle de Dakar, Breda Pour l'année la plus récente. Pour 28 membres de la CONFEMEN dont les données sont disponibles.

On peut être aussi tenté d'étudier non plus le niveau de participation des enfants, mais celui de leurs acquisitions scolaires. Dans quelle mesure le niveau d'acquisitions scolaires des élèves est-il fonction des dépenses d'éducation ?

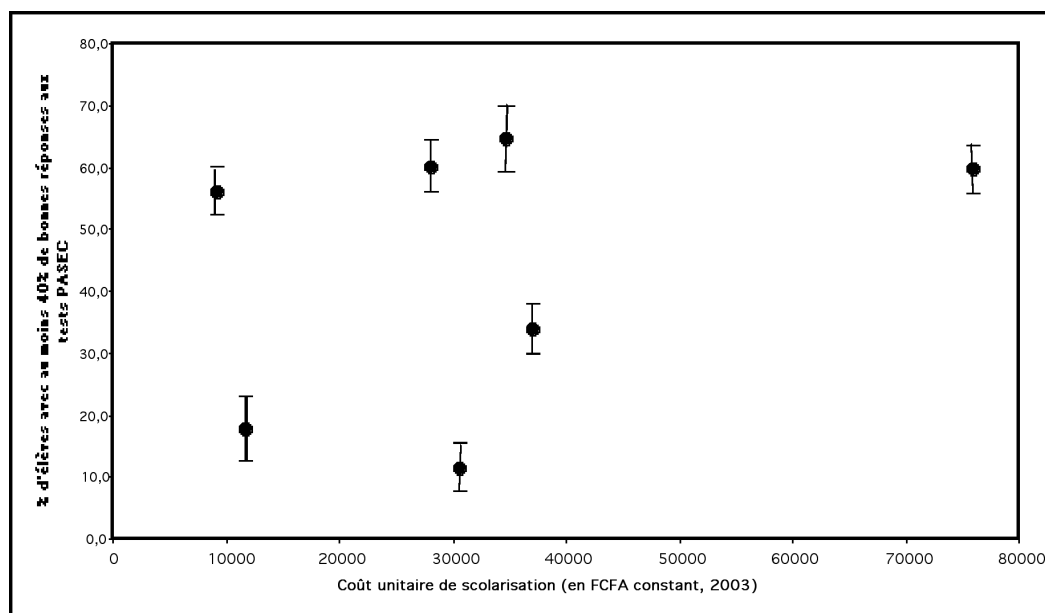
Depuis quelques années, des programmes internationaux d'évaluations des acquis scolaires se sont mis en place (PASEC, SACMEQ TIMSS, PIRLS, PISA,...) et permettent de disposer de données comparables sur les acquisitions scolaires mesurées à travers des tests. Les résultats à ces tests nous servent alors d'indicateurs de la qualité.

⁴Il est plus rigoureux d'observer les dépenses cumulées sur plusieurs années. On considèrera, par souci de simplicité, les dépenses sur une année en faisant l'hypothèse que le niveau de mobilisation des ressources annuel ne subit pas de fortes variations d'une année sur l'autre. De plus, les données ne sont pas toujours disponibles pour toutes les années.



Dans les pays ayant bénéficié d'une évaluation PASEC, on observe que pour un même niveau de dépenses, la variation des résultats est très importante. Pour un pays qui dépense entre 30 000 et 40 000 F cfa par élève, le % d'élèves ayant au moins 40 % de bonnes réponses aux tests PASEC peut varier entre 10 et 60%. Bien que les tests PASEC aient été basés sur les programmes scolaires en vigueur en Afrique francophone, ils ne revêtent pas un caractère normatif. Cependant, ils indiquent que le niveau moyen des acquisitions scolaires reste modeste et permettent d'affirmer que les disparités entre élèves d'un même pays sont très importantes et ce, dans tous les pays étudiés jusqu'à maintenant.

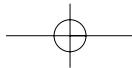
Graphique 3 : Dépenses par élève et % d'élèves ayant au moins 40 % de bonnes réponses aux tests PASEC dans 7 pays couverts par le programme



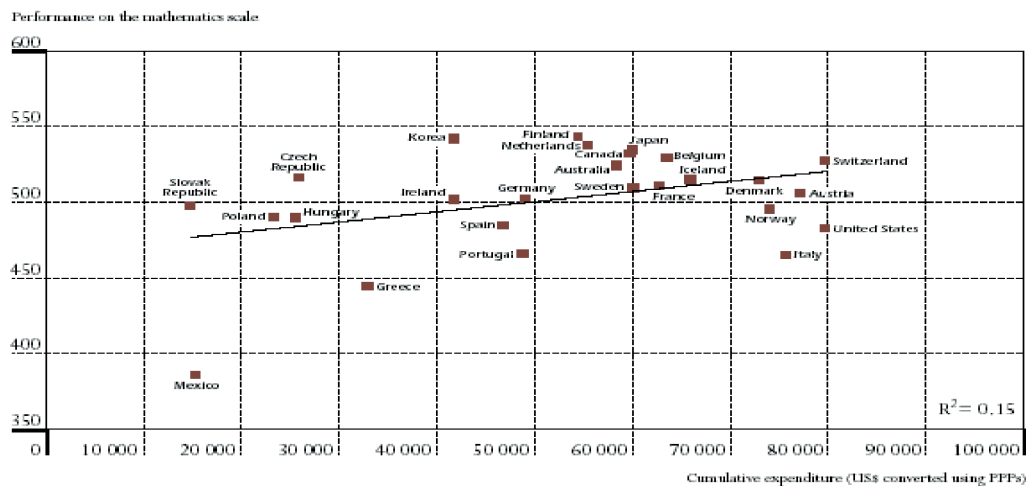
Source : PASEC

Ce résultat n'est pas spécifique aux pays du Sud, car d'après les résultats de l'enquête PISA⁵, menée dans les pays de l'OCDE, les dépenses par élève (cumulées entre 6 et 15 ans) expliquent seulement une petite partie (15%) des écarts entre pays aux résultats des tests en mathématiques des élèves de 15 ans.

⁵Program for International Student Achievement, PISA (2004), "Learning for Tomorrow's World, First Results from PISA 2003", OECD, Paris.



Graphique 4 : Performance en mathématiques et dépenses par élève (cumulées entre 6 et 15 ans), en dollars US convertis en utilisant la parité du pouvoir d'achat



Source: OECD PISA 2003 database, Table 2.6.

Pour un même niveau de dépenses par élève, les résultats en mathématiques peuvent être très variés. Les pays qui dépensent le plus par élève ne sont pas nécessairement ceux qui ont les meilleurs résultats aux tests PISA.

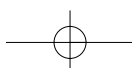
Si une grande partie de la variation du niveau d'acquisitions scolaires reste à expliquer par des éléments autres que la mobilisation des ressources ou les dépenses par élève, cela signifie que les questions relatives à la gestion des ressources, soit la manière dont ces ressources sont utilisées, semblent plus importantes que le niveau de ressources disponibles lui-même. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas davantage mobiliser de ressources pour l'éducation, mais surtout s'assurer qu'elles sont bien gérées et transformées en résultats tangibles sur le terrain.

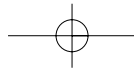
L'importance de la gestion scolaire dans la réussite éducative des élèves

Les contextes géographiques, économiques et politiques n'expliquent qu'en partie les différences importantes entre les niveaux de scolarisation observés et entre les acquisitions scolaires mesurées. Aussi bien entre pays du Nord, qu'entre pays du Sud, des différences notables existent dans la manière dont sont gérés les moyens mis à disposition de l'éducation et les différentiels de modes de gestion expliquent en partie les variations importantes des résultats.

Dans la plupart des pays du Sud, les effectifs scolarisés ont suivi des progressions phénoménales cette dernière décennie et l'on passe progressivement d'une école pour quelques uns à une école pour tous. Cette massification de l'enseignement appelle une évolution des modes de gestion car la progression des ressources financières disponibles n'a pas toujours suivi celle des effectifs scolaires.

Depuis maintenant 15 ans, soit depuis le sommet de Jomtien, le principe de la scolarisation primaire universelle, entendu comme une école de qualité pour tous, s'est imposé comme le pivot de toute politique éducative. La Communauté Internationale a scellé cet objectif dans le cadre de l'initiative « Education Pour Tous » et les pays se sont préparés à relever ce défi majeur et les principaux bailleurs se sont engagés à mobiliser massivement des financements pour cette initiative.





A niveau égal de dépenses, on observe des différences importantes de résultats et le volume des financements intérieurs ou extérieurs ne règle pas tout. La question de la recherche d'une plus grande efficacité des dépenses publiques apparaît dans ce contexte comme centrale.

En outre, l'ouverture de l'école à des populations plutôt rurales et pauvres qui jusque là n'y avaient pas accès, invite à placer le principe d'équité comme un axe fondamental de la politique éducative. Dans l'enquête PISA, les pays qui ont les meilleurs résultats sont souvent ceux pour lesquels l'écart entre les élèves dits faibles et les élèves dits forts est le moins important et où l'origine sociale de l'élève a peu d'influence sur les résultats⁶. Il est donc tout à fait possible de concilier le principe d'équité avec celui de la qualité de l'éducation. L'ouverture de l'école à tous ne signifie pas forcément une baisse de la qualité, mais le risque est réel si de nouvelles formes de gestion du système éducatif et une adaptation de l'école aux réalités locales ne sont pas envisagées.

L'extension de la scolarisation et les fortes contraintes financières que subissent les pays du Sud invitent à réaliser des arbitrages politiques et financiers. Dans ce contexte, il convient de rechercher les facteurs qui, pour un moindre coût, sont susceptibles de produire les plus grands effets, c'est-à-dire scolariser le plus grand nombre et garantir un niveau minimum d'acquisitions scolaires à chacun.

Préparés à promouvoir et à subir des changements majeurs dans leur politique, les Ministres de l'Éducation de la CONFEMEN se sont donc dotés, dès 1991, d'un outil de pilotage de leurs systèmes éducatifs : le PASEC.

Le programme réalise des évaluations des acquisitions scolaires et des suivis de cohorte et concentre jusqu'à présent ses activités dans les pays d'Afrique et de l'Océan Indien.

Les instruments utilisés consistent en :

- des tests administrés à un échantillon d'élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année en français, mathématiques et parfois en langue nationale
- des questionnaires soumis aux élèves, enseignants et directeurs d'école

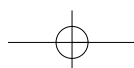
Les acquisitions scolaires sont mesurées en début d'année (niveau initial) et en fin d'année et des modèles économétriques (ou d'analyse statistique) sont utilisés pour rapporter la progression des élèves aux conditions dans lesquelles ils évoluent à l'école et hors de l'école. On cherche ensuite à identifier parmi les différents facteurs ceux qui présentent les meilleurs rapports « coût efficacité » c'est-à-dire, donnent les meilleurs résultats (en terme d'acquisitions scolaires) avec le moindre coût.

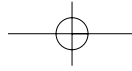
Parmi ces facteurs, on peut distinguer les caractéristiques individuelles et socio-économiques de l'élève (sexe, âge, niveau de vie, alphabétisation des parents,...), les caractéristiques de l'enseignant (ancienneté, statut, salaire, ...) et les caractéristiques de l'école (rurale/urbaine, équipements, caractéristiques de son directeur, dynamique locale...).

On devrait vraisemblablement s'attendre à ce que certains facteurs ou intrants (notamment les manuels scolaires, la formation de l'enseignant, le type de constructions, ..) et certaines caractéristiques de l'élève (niveau de vie) aient des effets importants sur la progression des élèves. Ces variables devraient donc déterminer un fort pouvoir explicatif des différences d'acquisitions scolaires entre élèves.

Notons que sur un plan méthodologique, on cherche à modéliser une fonction de production soit à identifier les niveaux de facteurs susceptibles de produire des acquisitions scolaires. Prenant un exemple agricole, c'est un peu comme rechercher quelles doses d'engrais et d'arrosage sont susceptibles de faire pousser une plante. Les phénomènes éducatifs étant très complexes, la démarche de modélisation entraîne nécessairement une réduction de la dimension des phénomènes étudiés. Qui plus est, l'éducation ne se prête que très peu à l'expérimentation. Par exemple, on ne devrait pas priver une classe de manuels scolaires et en fournir à une autre pour simplement mesurer l'effet des manuels sur les acquisitions scolaires.

⁶On note une moindre importance de l'effet de l'origine sociale de l'élève sur ses résultats scolaires dans les pays du Sud que dans les pays du Nord. D'un point de vue méthodologique, la scolarisation n'étant pas universelle dans tous les pays du Sud, il est plus difficile de mesurer l'écart entre riches et pauvres au niveau des acquisitions scolaires. En effet, ce sont généralement les plus pauvres qui ne sont pas scolarisés ou qui quittent l'école prématurément (biais de sélection).

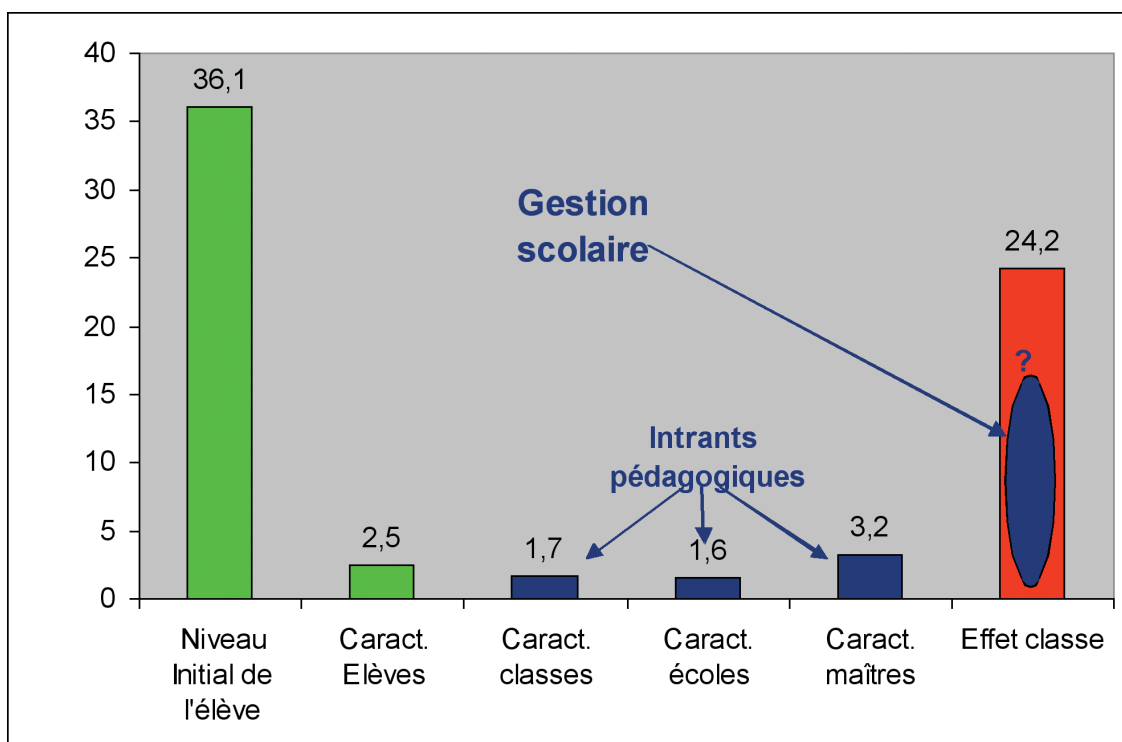




Toute démarche scientifique a ses limites et personne n'a encore à ce jour, fort heureusement, trouver la formule ou le modèle magique qui permettrait de comprendre comment se forment les acquisitions scolaires ou, plus précisément, de recenser et sérier l'intégralité de leur déterminants. Trouver ce modèle reviendrait à éliminer toute dimension humaine dans le domaine de l'éducation, ce qui n'est pas le but recherché. Il ne s'agit pas non plus d'un parti pris productiviste ou d'une logique industrielle qui consisterait à produire de « l'éducation » au moindre coût, mais bel et bien de la recherche d'une plus grande efficacité des dépenses publiques.

La démarche est celle d'une contribution technique aux arbitrages politiques et financiers par l'identification des facteurs dits « coûts efficaces » de la politique éducative et par la recherche de leur combinaison optimale. On cherche à expliquer les variations des scores entre élèves par des facteurs scolaires et extrascolaires.

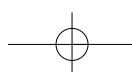
Graphique 5 : part de variance expliquée dans les modèles PASEC



Source : PASEC

Le score qu'obtient l'élève en fin d'année dépend principalement de son score de début d'année (niveau initial) mais les caractéristiques connues de l'élève, de son maître, de sa classe et de son école n'expliquent que 9 % de la variation des scores finaux entre élèves. La capacité pour les systèmes éducatifs à faire progresser les élèves pendant l'année à partir d'intrants pédagogiques (mesurés par les caractéristiques de la classe, de l'enseignant et de l'école) est globalement faible.

Dans les pays ayant bénéficié d'une évaluation PASEC, 24,2% de la variance s'explique par la seule appartenance à une classe particulière plutôt qu'à une autre (« effet classe »), en dehors des caractéristiques connues de la classe ou de l'école. Dans les pays du Nord, cet effet d'appartenance à une classe n'explique que 10 % de la variance ou variation des scores.

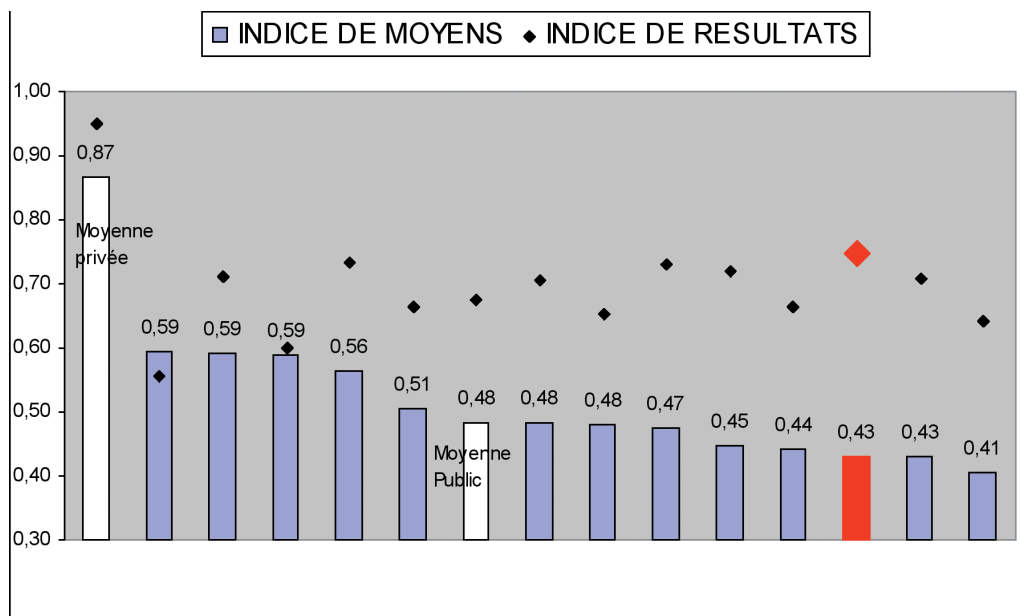


Autrement dit, si on peut identifier certains facteurs favorisant les acquisitions scolaires et en chiffrer le coût, nombreux restent inconnus et la progression des élèves ne s'explique que très peu par les intrants pédagogiques classiques et plus généralement par des facteurs mesurables par des questionnaires. Les pratiques pédagogiques de l'enseignant, son engagement, le climat de l'école et la manière dont les classes et l'école sont gérées rentrent, entre autres, dans cette partie de la variance non expliquée par les modèles. Les progressions des élèves s'expliquent très peu par les ressources de l'école et de la classe mais plutôt par des facteurs « cachés », parmi lesquels la gestion, qui possède potentiellement une forte valeur ajoutée.

Deux autres exemples nous permettent de comprendre que le lien entre ressources et résultats n'est pas aussi fort qu'il n'y paraît. On devrait s'attendre à ce que les écoles, ou circonscriptions scolaires qui bénéficient de plus de moyens⁷ aient de meilleurs résultats que les autres.

A partir de données administratives, le graphique ci-dessus permet de constater que les circonscriptions scolaires urbaines (à gauche) disposent de plus de moyens que les circonscriptions rurales sans obtenir pour autant de meilleurs résultats. Les écoles privées ont tendance à avoir plus de moyens et de meilleurs résultats que les écoles publiques dans ce département, ce qui est lié notamment à l'origine sociale des élèves et à leur localisation en milieu urbain.

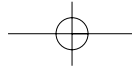
Graphique 6 : Indice de moyens et de résultats dans les circonscriptions scolaires publiques



Source : Constat de rentrée, 2004, DDEPS

⁷Indice de moyens : [Latrines par classe (rapporté à 1)+ Ratio Elèves-Maître (en fonction des seuils 50 et 70) + Places assises par élève (rapporté à 1)+ Tableaux par classe (rapporté à 2)+% Enseignants Communautaires] / 5

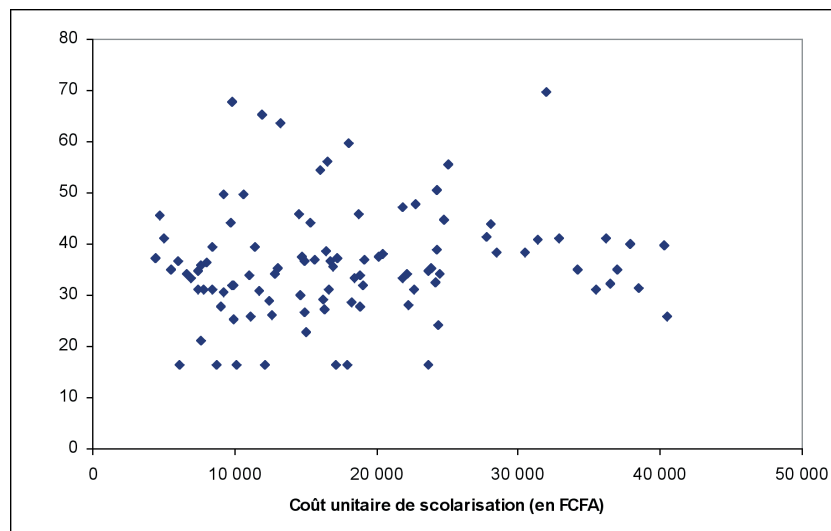
Indice de résultats : [% Non Redoublants+% Réussite CEP (rapporté à 85%) + % Filles inscrites (rapporté à 50%)] / 3



On observe que l'une des circonscriptions (en rouge) a parmi les meilleurs résultats sans disposer pour autant de beaucoup de moyens. Après entretien avec les responsables de la direction départementale, il s'avère qu'elle est gérée par un chef de circonscription scolaire très dynamique, reconnu comme tel par ses pairs, et ayant développé un nombre important d'initiatives au niveau local, parmi lesquelles la « fabrication » d'un tableau de bord et des partenariats avec les communautés pour le recrutement d'enseignants locaux. Le responsable gère donc les ressources mises à disposition de sa circonscription mais gère aussi par les résultats. En effet, ce dernier dispose d'un ensemble d'indicateurs lui permettant d'identifier les écoles à problème et d'intervenir de manière ciblée. Dans ce cas, c'est plus le mode de gestion que les moyens eux-mêmes qui explique sans doute les bons résultats observés.

Un autre exemple, tiré d'une évaluation PASEC, donne le même constat au niveau des écoles : pour un même coût, la variabilité des résultats est très importante.

Graphique 7 : Score moyen PASEC ajusté et coût unitaire



Source : PASEC

En effet, pour un coût approximatif de 20000f Cfa, les scores PASEC varient entre 15 et 60. La manière dont l'école est gérée doit, là encore, expliquer une bonne partie du différentiel de résultats pour un même coût.

Si l'importance des questions de gestion semble ressortir des analyses PASEC, ce ne sont pourtant pas celles qui sont abordées le plus souvent lorsque l'on interroge les principaux acteurs du système éducatif sur les facteurs susceptibles de favoriser les apprentissages. Les réponses se réfèrent généralement aux moyens (statut et salaire de l'enseignant, type de constructions, équipement de l'école, taille de la classe, manuels scolaires, ...), et très peu sur la question de la transformation des moyens en résultats concrets sur le terrain, soit sur la gestion.

Les principaux résultats d'analyse PASEC liés à la gestion

Au cours des nombreuses restitutions des analyses PASEC, les résultats présentés sont systématiquement confrontés aux représentations collectives et suscitent des débats intenses. Si un consensus s'opère facilement autour des intrants pédagogiques classiques (manuels scolaires, matériels didactiques, ...), il est difficile d'en établir autour de la gestion scolaire, qui est rarement remise en question. Ce sont plus les résultats des analyses qui sont contestés que les pratiques de gestion scolaire qui méritent pourtant d'être largement débattues. Le tableau ci-dessous présente les principaux facteurs d'efficacité identifiés par les analyses PASEC.

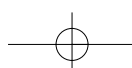


Tableau 2 : Effet de différents facteurs sur les acquisitions scolaires dans les pays ayant bénéficié d'une évaluation PASEC

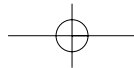
Effet positif dans la majorité des pays	Effet négatif dans la majorité des pays	Effet variable suivant les pays	Pas d'effet
Alphabétisation des parents	Alphabétisation des enseignants	Genre et âge de l'élève	Type de constructions scolaires
Association de parents d'élèves active	Redoublement	Rural/Urban	
Disponibilité des manuels scolaires	Insatisfaction professionnelle de l'enseignant	Formation académique de l'enseignant	
Fréquence des réunions entre enseignants	Classe en double flux	Durée de la formation professionnelle initiale	
Maîtrise de la langue locale par l'enseignant		Statut, salaire et ancienneté de l'enseignant	
		Taille de la classe	
		Travaux extrascolaires	
		Type d'école	
		Classe multigrade	

Source : PASEC

Une première lecture du tableau nous indique que ce ne sont pas les facteurs les plus chers qui ont le plus d'effet, ce serait même plutôt le contraire ! Le fait que dans certains pays, les intrants pédagogiques classiques n'ont pas les effets escomptés nous amène à nous poser des questions, notamment sur la gestion. Si un niveau minimum d'intrants doit nécessairement être fourni à chaque école, classe et élève, ils doivent être accompagnés de règles et pratiques de bonne gestion pour espérer transformer les ressources en acquisitions pour les élèves.

Les caractéristiques de l'enseignant

S'il existe des pays dans lesquels les enseignants les mieux payés, les mieux formés et les plus expérimentés ne sont pas ceux qui semblent le plus faire progresser les élèves, cela peut s'expliquer par l'absence d'un système d'incitation et de sanction et au problème des possibilités de carrière au « mérite », c'est-à-dire fondées sur les résultats obtenus par les enseignants. Cela soulève aussi la question de la motivation et de l'absentéisme des maîtres.



L'absentéisme des enseignants et des élèves

Dans les pays couverts par le PASEC, l'absentéisme des enseignants⁸ est généralement élevé et s'ajoute à l'absentéisme des élèves, que l'on mesure difficilement. Dans nos études, le temps scolaire apparaît comme un facteur majeur (si ce n'est le principal) des acquisitions scolaires. L'absentéisme des enseignants a éminemment trait à la gestion du système, au fonctionnement du corps d'encadrement et à l'existence d'un système de sanctions. Un fort absentéisme des élèves peut traduire une forte dégradation de la relation de confiance entre les autorités scolaires locales et les populations, sans toutefois négliger l'importance d'autres facteurs (récoltes, marchés locaux, santé...). L'absentéisme des élèves est un signe avant coureur de l'abandon et il devrait faire l'objet d'une attention particulière. On peut raisonnablement estimer que dans de nombreux pays, au moins 1/4 du temps scolaire dû n'est pas réalisé. Dans ce contexte, quel que soit les moyens alloués à l'école⁹, il est vraisemblable que les élèves ne peuvent progresser comme souhaité. La lutte contre l'absentéisme est de loin la mesure de politique éducative détenant le plus grand rapport coût/efficacité.

Les manuels scolaires

Dans certains pays, il s'avère que les manuels scolaires n'ont pas les effets escomptés sur les acquisitions scolaires. Cela pose des questions sur leur utilisation effective dans les classes, sur la formation des enseignants à leur utilisation et sur la capacité du corps d'encadrement à vérifier que les ressources mises à disposition des écoles servent réellement. Bien souvent, au cours des restitutions de ces résultats, les discussions portent davantage sur les contenus des manuels que sur un éventuel dispositif à mettre en place pour s'assurer de leur utilisation effective.

Le redoublement¹⁰

La question du redoublement renvoie notamment à la standardisation des notations et à l'existence d'un système d'évaluation, puisque ce ne sont pas forcément les élèves les plus faibles qui redoublent. L'enseignant a tendance à répartir les notes selon une certaine loi et un élève redoublant, de niveau faible dans une classe forte pourrait très bien ne pas redoubler s'il se trouvait dans une classe de niveau moyen plus faible. On note de plus un écart important entre les notes des élèves données par l'enseignant et les résultats à des tests standardisés (PASEC). Pour un score de 100, par exemple, à l'épreuve standardisée, la moyenne générale d'un élève établie par son maître peut varier entre 3 et 19 sur 20.

La taille des classes¹¹

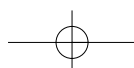
Dans l'ensemble, l'effet de la taille de la classe sur la qualité de l'éducation semble plutôt modeste. Une analyse des données PASEC sur les stratégies d'enseignement suggère une explication possible à ce résultat : il semble que dans la plupart des pays analysés, les enseignants tendent à pratiquer l'enseignement dit "frontal" et qu'ils n'adoptent pas d'approches pédagogiques plus participatives même lorsque la taille de la classe est réduite. Cette remarque renvoie à la question de la formation des enseignants. Si l'on réduit la taille des classes sans former simultanément les enseignants à un nouveau style d'enseignement, aucun effet significatif, sur la qualité de l'éducation, ne peut être escompté.

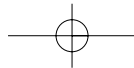
⁸Jean-Pierre Jarousse et Bruno Suchaut, (2002), « Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves », Université de Bourgogne et IREDU, Janvier 2002.

⁹Si l'absentéisme des élèves était mesuré correctement, les analyses concernant l'effet des facteurs sur les acquisitions pourraient être toutes autres. On fait alors l'hypothèse qu'il exerce un fort pouvoir de distorsion sur la mesure de l'effet des intrants pédagogiques.

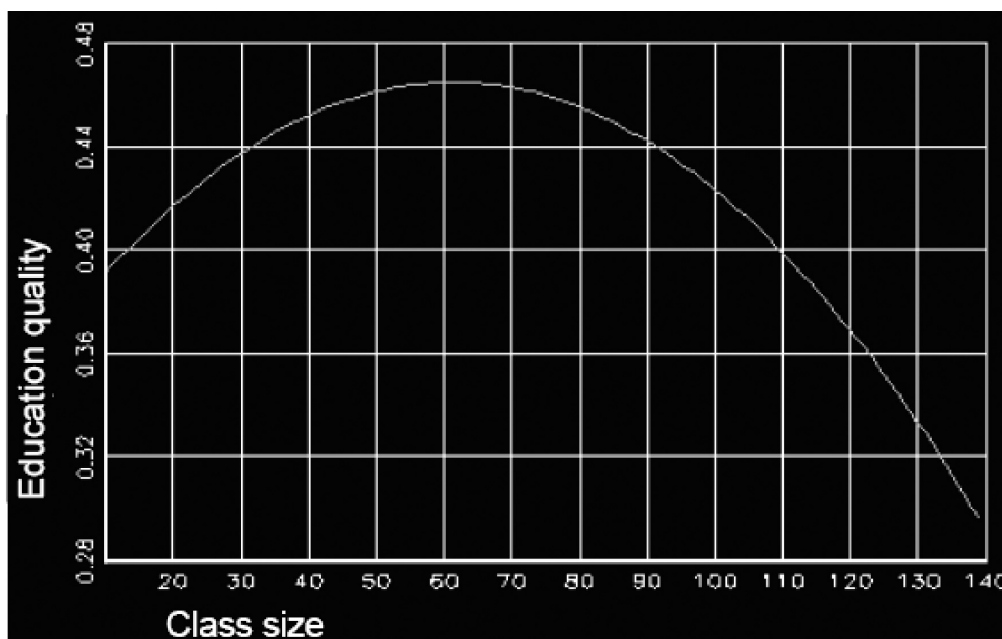
¹⁰PASEC/CONFEMEN, Jean-Marc Bernard, Katia Vianou, Odile Simon (2005), "Le redoublement : mirage de l'école africaine", Dakar.

¹¹Katharina Michaelowa, (2003), « Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone », Etude de l'ADEA sur la qualité, Document de travail, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), p.10.





Graphique 8 : Relations entre taille de la classe et acquisitions scolaires



Source : Katharina Michaelowa , (2003)

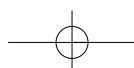
On note peu de variations des acquisitions des élèves entre une classe qui compte 40 élèves et une classe qui en compte 70. Par contre, une taille de classe très élevée (plus de 100) ou très faible (moins de 20) exerce une influence négative sur les acquisitions scolaires. L'existence de classes comptant un nombre important ou faible d'élèves indique que la répartition des enseignants en fonction des besoins reste encore largement perfectible.

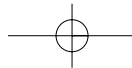
Une répartition adéquate des enseignants reste un défi majeur pour les systèmes éducatifs, pour une meilleure qualité des apprentissages et surtout pour une plus grande équité. Cela milite pour la mise en place d'une véritable carte scolaire permettant le déploiement judicieux des enseignants. Cependant, la question de l'affectation des enseignants dans les écoles rurales très reculées est complexe et ne se règle pas par de simples actes administratifs ou par l'existence d'un système statistique performant. Elle touche à la gestion des ressources humaines au sens large, à la motivation des enseignants, mais aussi à l'implication des communautés qui sont souvent obligées de contribuer financièrement à l'éducation de leurs enfants, en recrutant des enseignants à leur frais. Elle est au cœur de l'enjeu de l'intégration de l'école dans son milieu. L'éducation formelle n'est pas aux yeux de tous, parée des vertus « magiques » que leur accordent généralement les responsables de l'administration scolaire; elle ne s'impose pas et parfois, se négocie.

Ecole privée/école publique

Une étude menée à Madagascar révèle qu'une fois contrôlé l'effet du niveau d'équipement, des moyens et de la sélection des élèves appartenant aux couches sociales les plus aisées, les différences de résultats entre écoles privées et écoles publiques malgaches s'expliquent par le mode de gestion des établissements.

¹²Gerard Lassibille; Jee-Peng Tan (2003), "Student learning in public and private primary schools in Madagascar" Gerard Lassibille; Jee-Peng Tan, Economic Development and Cultural Change; Apr 2003; 51, 3; ABI/INFORM Global.





En dehors de cette étude, la plupart des facteurs explicatifs des différences d'acquisitions scolaires identifiés par les analyses PASEC ne sont pas directement liés à la gestion et encore moins à la dynamique locale ou au climat social de l'école. Il est difficile de caractériser par le biais de questionnaires adressés aux directeurs d'écoles et aux enseignants la gestion d'une école ou d'une classe, cela suppose d'autres moyens d'enquêtes tels que des observations en classes, par exemple. De plus, la gestion d'une école intègre nécessairement celle de la relation avec la population locale. Il faudrait en toute rigueur pouvoir s'entretenir avec toutes les parties sur le sujet mais le protocole d'enquête PASEC ne prévoit pas encore un entretien avec les responsables de l'association de parents d'élèves.

Dynamique locale

Néanmoins, on peut toujours cerner la dynamique de l'école à travers deux indicateurs que sont : « La fréquence des réunions entre enseignants ». et « L'activité de l'association des parents d'élèves ». Dans de nombreux pays, la fréquence des réunions entre enseignants a un effet net sur les acquisitions scolaires et est révélatrice d'une certaine dynamique pédagogique. Par contre, l'effet de regroupement institué et réglementaire, souvent appelé « journées d'animation pédagogique », n'est pas prouvé.

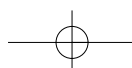
En ce qui concerne l'activité des associations de parents d'élèves, les enquêtes PASEC mesurent encore mal l'importance du partenariat local avec la population, car il est très certainement lié aux caractéristiques économiques et socioculturelles des parents d'élèves. Il faudrait pouvoir relier les enquêtes PASEC à des enquêtes ménages, ce qui est complexe mais pas impossible à mettre en œuvre. L'implication des parents d'élèves dans la vie de l'école, se traduit souvent par une aide matérielle et entraîne nécessairement une forte demande de résultats auprès du directeur et des enseignants. Cependant, cet effet incitatif n'est pas systématiquement mis en lumière dans les analyses PASEC, et les activités des associations de parents d'élèves n'exercent pas l'effet escompté dans tous les pays.

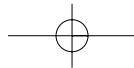
Vers le pilotage par les résultats ?

La dynamique de l'école tient souvent aux initiatives propres des acteurs de l'école, au sens large, et se prête mal à des mesures réglementaires et administratives. Néanmoins, rien ne nous empêche de chercher à stimuler de nouvelles formes de partenariat local, ou à définir un cadre partenarial explicite définissant la frontière de l'intervention de chaque acteur du système. Cette démarche va dans le sens d'une amélioration des relations entre administration et usagers et n'engendre pas, a priori, de coût supplémentaire pour le système. La promotion de partenariats locaux productifs, au sens des acquisitions scolaires, détient potentiellement un fort rapport « coût efficacité ».

Certains facteurs sont donc identifiés comme stimulant les acquisitions scolaires mais leurs effets restent très modérés et la plupart des facteurs d'efficacité restent à rechercher. Ce ne sont pas forcément les intrants les plus chers qui ont le plus d'effet ou autrement dit, la relation entre dépenses et résultats n'est pas très forte. Des facteurs difficilement mesurables, liés à la gestion de l'école et des classes et à la dynamique du partenariat local, semblent détenir un pouvoir explicatif fort du niveau des élèves.

On notera que les questions d'imputabilité, la participation des ménages et du secteur privé, la décentralisation, l'existence d'un système de sanctions/incitations, la mise en place de systèmes d'information et d'examens standardisés ne sont pas toujours appréhendées par les enquêtes internationales sur les acquis scolaires mais sont abordées par la littérature économique. Ces facteurs renvoient eux aussi à la gestion du système. Les analyses du PASEC viennent confirmer de nombreux travaux qui révèlent que les ressources pour l'éducation ne sont pas reconnues comme offrant une garantie pour obtenir la performance.





Pour certains auteurs¹³, « il s'avère essentiel de suivre au niveau local les comportements identifiés comme nécessaires (présence des enseignants en classe, relations entre l'école et sa communauté, conservation des manuels scolaires, entretien des bâtiments, préparation des cours sur la base des contenus de programme, évaluation des acquis des élèves et soutien aux élèves en retard d'acquisitions), sachant qu'en second lieu il faut cibler les résultats obtenus par les étudiants (moyenne et distribution) parce c'est la cible finale incontournable et parce qu'ils résultent de comportements quotidiens très nombreux des enseignants qu'il n'est ni possible ni souhaitable de vouloir contrôler par le menu. En principe, plus les résultats peuvent être mesurés sur une base régulière et plus le système est construit pour que les acteurs répondent aux mauvais résultats, moins il est important de vouloir contrôler les comportements. Cela dit, dans le cas de l'éducation, même s'il est évidemment important de faire tous les efforts pour intensifier le pilotage par les résultats, il sera aussi important d'assurer le contrôle de quelques comportements clés minimaux pour assurer l'intégrité des processus scolaires. »

Cela veut dire que du point de vue de l'administration scolaire, la règle est plus celle d'une gestion focalisée sur les moyens, et on ne s'assure pas systématiquement que les résultats voulus sont obtenus dans toutes les écoles, les classes et chez tous les élèves.

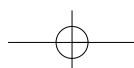
Or, pour les différents partenaires de l'éducation, que ce soit les partenaires techniques et financiers (au premier rang desquels le Ministère des Finances), des associations de parents d'élèves et plus généralement de la population, c'est l'obtention des résultats qui compte.

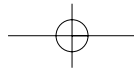
Il faut pouvoir se garder des positionnements extrêmes qui consisterait à vouloir basculer d'une logique de gestion des moyens à celle d'une culture absolue des résultats entraînant une compétition acharnée entre élèves, entre enseignants, entre écoles, entre inspections et entre pays. L'expérience des évaluations internationales et la surenchère politique et médiatique sur de simples résultats à des tests psychométriques nous indiquent que ce risque n'est pas exclu.

Néanmoins, le contexte mondial de compétition économique, le rôle fondamental de l'éducation pour le développement, la participation croissante de la société civile au débat sur l'éducation sont autant d'éléments qui nous invitent à placer la recherche de résultats au cœur des politiques éducatives.

Un dispositif de gestion axé davantage sur les résultats que sur les moyens reste donc à inventer ou à parfaire. Ce dispositif aurait plus de sens à l'échelon local car c'est à ce niveau qu'enfin les résultats s'observent. Cela ne résoudrait sans doute pas tous les problèmes des systèmes éducatifs, mais nous invite à une réflexion basée sur un dialogue élargi, pour des actions concertées.

Alain Mingat (2003), « Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique sub-saharienne, Diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle », PSAST/AFTHD, Banque Mondiale, Février 2003





Bibliographie

Alain Mingat (2003), « *Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique sub-saharienne, Diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle* », PSAST/AFTHD, Banque Mondiale, Février 2003.

Gerard Lassibille; Jee-Peng Tan (2003), “*Student learning in public and private primary schools in Madagascar*” Gerard Lassibille; Jee-Peng Tan, *Economic Development and Cultural Change*; Apr 2003; 51, 3; ABI/INFORM Global, pg. 699.

Jean-Pierre Jarousse, Bruno Suchaut, (2002), « *Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves* », Université de Bourgogne et IREDU, Janvier 2002.

Katharina Michaelowa (2003), « *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone* », Etude de l'ADEA sur la qualité, Document de travail, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), p.10.

PASEC/CONFEMEN (2006), « *La qualité de l'éducation au Tchad, Quels espaces et facteurs d'amélioration* », Dakar.

PASEC/CONFEMEN (2006), « *La qualité de l'éducation en Mauritanie, Quelles ressources pour quels résultats* », Dakar.

PASEC/CONFEMEN, Jean-Marc Bernard, Beïfith Kouak Tiyab, Katia Vianou (2004), « *Profil enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC* ».

PASEC/CONFEMEN, Jean-Marc Bernard, Katia Vianou, Odile Simon (2005), “*Le redoublement : mirage de l'école africaine*”, Dakar.

Pôle de Dakar, UNESCO BRED A (2005), « *EPT en Afrique, Repères pour l'action* ».

Program for International Student Achievement (2004), “*Learning for Tomorrow's World, First Results from PISA 2003*”, OECD, Paris.

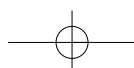
Liens Internet

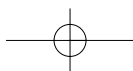
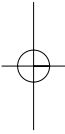
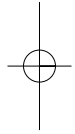
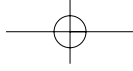
CONFEMEN : <http://www.confemen.org>

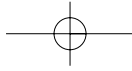
Institut de Statistiques de l'UNESCO : <http://www.uis.unesco.org>

PISA, OECD : <http://www.pisa.oecd.org>

Pôle de Dakar : <http://www.poledakar.org>





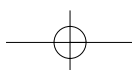


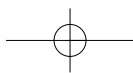
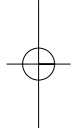
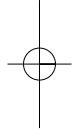
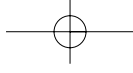
**ENQUETE SUR LA GESTION DE L'EDUCATION DANS L'ESPACE
FRANCOPHONE**

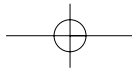
LA REPRESENTATION DE LA BONNE GESTION DE L'EDUCATION

Alain DOMERGUE

**Consultant indépendant en politiques et
systèmes d'éducation et de formation.**







La bonne gestion de l'éducation telle que la représentent les ministères et les directeurs d'établissements peut s'organiser selon cinq dimensions :

- l'incidence du positionnement institutionnel des acteurs ;
- le poids de deux composantes fondamentales : la pédagogie et la formation ;
- la responsabilité de l'Etat ;
- les conditions de l'exercice de la gestion scolaire ;
- l'organisation et le fonctionnement de l'éducation.

1- LE POSITIONNEMENT INSTITUTIONNEL

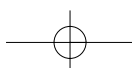
Le point de vue des acteurs	<p><u>Les ministères</u> se situent en tant qu'opérateurs stratégiques surplombant le système éducatif.</p> <p>Les directeurs se définissent en tant qu'experts de la gestion professionnelle, technique et humaine des établissements.</p>
L'objectif à atteindre	Développer des zones d'intercompréhension communes aux différents acteurs du système éducatif.
Les actions à développer	Conduire en association des études et travaux.

2- LES COMPOSANTES DE BASE : LA PEDAGOGIE ET LA FORMATION

Deux présupposés à satisfaire :

Inscrire l'action de l'Education dans un cadre éthique,

reconnaître les impulsions et les pesanteurs socio-économiques, culturelles et politiques.



Les composantes	Les observations		Les orientations
Le registre pédagogique	<u>Les ministères</u> insistent très fortement sur son importance.	<u>Les directeurs</u> partagent cette analyse, mais, se heurtent à des obstacles.	Réduire cette contradiction.
La formation des personnels	<p>Son importance est reconnue unanimement.</p> <p>Ses insuffisances sont dénoncées tout aussi unanimement.</p> <p>Des propositions sont formulées.</p>		<p>Opérer des réorientations</p> <p>Renforcer les programmes</p> <p>Recruter des formateurs sur critères pertinents.</p> <p>Forger l'ensemble intégré : formation-reconnaissance-motivation</p>

3- LA RESPONSABILITE DE L'ETAT

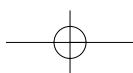
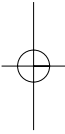
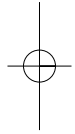
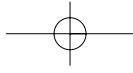
La hiérarchie des responsabilités			
<p>dans le pilotage de :</p> <p>la dynamique d'amélioration</p> <p>l'évaluation</p>	<table border="1"> <tr> <td> <p><u>pour les ministères :</u> une organisation à 3 niveaux</p> <p><i>niveau 1</i> : ministère et inspecteurs</p> <p><i>niveau 2</i> : experts extérieurs</p> <p><i>niveau 3</i> : directeurs</p> </td> <td> <p><u>pour les directeurs :</u> une organisation à 2 niveaux</p> <p><i>niveau 1</i> : directeurs et inspecteurs</p> <p><i>niveau 2</i> : experts extérieurs</p> </td> </tr> </table>	<p><u>pour les ministères :</u> une organisation à 3 niveaux</p> <p><i>niveau 1</i> : ministère et inspecteurs</p> <p><i>niveau 2</i> : experts extérieurs</p> <p><i>niveau 3</i> : directeurs</p>	<p><u>pour les directeurs :</u> une organisation à 2 niveaux</p> <p><i>niveau 1</i> : directeurs et inspecteurs</p> <p><i>niveau 2</i> : experts extérieurs</p>
<p><u>pour les ministères :</u> une organisation à 3 niveaux</p> <p><i>niveau 1</i> : ministère et inspecteurs</p> <p><i>niveau 2</i> : experts extérieurs</p> <p><i>niveau 3</i> : directeurs</p>	<p><u>pour les directeurs :</u> une organisation à 2 niveaux</p> <p><i>niveau 1</i> : directeurs et inspecteurs</p> <p><i>niveau 2</i> : experts extérieurs</p>		
<p>dans la définition de la fonction de direction</p>	<p>Mieux concevoir et cerner : sa place, ses contours, son ressort d'action.</p>		
<p>dans la gestion des ressources humaines</p>	<p>La conception des compétences propres à chacun des deux groupes s'exprime selon deux approches <i>autonomes</i>.</p> <p>Une complémentarité ministères-directeurs à rechercher.</p>		
<p>dans l'exercice de ses missions régaliennes</p>	<p>Accord général pour que l'Etat maîtrise :</p> <p>le pilotage des politiques éducatives,</p> <p>l'organisation générale,</p> <p>les programmes et les formations,</p> <p>les examens,</p> <p>le suivi des projets.</p>		

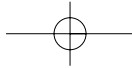
4- L'ETAT DES LIEUX DES CONDITIONS D'EXERCICE DE L'EDUCATION

Ressources	Positionnement des Ministères	Positionnement des Directeurs
Outils de pilotage et réglementation	A compléter et simplifier	
Ressources matérielles	Bonne	Médiocre
Budgets	Doivent être augmentés	
Coût, accessibilité et qualité des ressources pédagogiques	Division selon deux types d'appréciations de sens opposé	Division selon deux types d'appréciations de sens opposé
Pertinence de la distribution de la ressource financière	Bonne	Médiocre
Edition scolaire : soutien de l'Etat aide internationale	Effectif, pour la majorité Existence	Effectif, pour la majorité Pas d'aide
Unité pertinente pour la gestion des manuels scolaires	Le ministère (choix des livres et achats) et les établissements associés aux associations de parents (gestion du stock)	L'établissement scolaire

5- L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DE L'EDUCATION

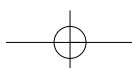
L'axe de la formation	Une visée	Rééquilibrer le rapport entre ministères et directeurs.
	Un moyen d'action	Assurer une solide assimilation des notions essentielles par le plus grand nombre.
	Des effets attendus	Promotion de la fonction de direction, Capacité à la concertation et au partenariat.
L'axe du rapport centre -périphérie	Rapprocher la décision des territoires locaux.	Pour les ministères : décentralisation, participation des associations, déconcentration. Pour les directeurs : déconcentration.

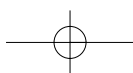
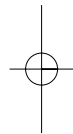
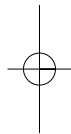
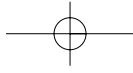


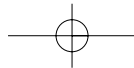


**LA QUALITE DE LA GESTION, FACTEUR ESSENTIEL
DE L'EDUCATION POUR TOUS**

**André SONKO,
Ministre-Conseiller du Président de la
République du Sénégal,
Ancien Ministre de l'Education nationale.**







Mesdames,

Messieurs,

Permettez-moi de vous dire le grand plaisir que j'ai, et l'insigne honneur, de me trouver devant vous, ici à Antananarivo dans cette île mythique de Madagascar, riche d'une grande et belle culture ainsi que d'une histoire qui grandit son peuple et l'installe dans les hauteurs sublimes de la fierté et de la dignité humaine. Madagascar a décidément noué un pacte avec l'Education, surtout l'Ecole francophone africaine. On se souvient qu'en 1972, les Ministres de l'Education se sont réunis ici pour poser des jalons importants dans la prise en charge de ce secteur fondamental de nos pays. Les réformes qui émanèrent de cette rencontre ont permis de faire des pas décisifs, notamment au niveau des programmes, dans l'appropriation de nos systèmes éducatifs.

Quant au choix porté sur ma personne pour la communication inaugurale à ces Assises francophones de la Gestion Scolaire, je voudrais en remercier très vivement Madame HIMA Adiza, la Secrétaire Générale de la CONFEMEN, et la féliciter pour son action gracieuse, intelligente et dynamique à la tête de notre organisation, outil précieux pour la promotion de l'éducation dans l'espace francophone. Je voudrais également remercier les partenaires que sont l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'Association Internationale Francophone des Directeurs d'Etablissements Scolaires (AFIDES).

Mesdames,

Messieurs,

Ce n'est pas à vous, Mesdames et Messieurs, que je rappellerai l'importance de l'Ecole et de l'Education dans toute société et la pertinence de vos assises dont la tenue, fort opportune, procède d'une volonté et d'une décision de nos Ministres à l'occasion de la réunion de la CONFEMEN de Ouagadougou en 2002. « Du haut de leurs hautes charges », comme dirait le poète, ils savent ce que représente cette rencontre de par les sujets qui vont y être évoqués ainsi que de par l'urgence des réponses attendues de vos réflexions. Je m'efforcerais d'en donner simplement le coup d'envoi, d'en dessiner les contours et de dégager des axes susceptibles d'alimenter vos échanges.

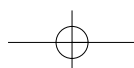
Au sortir du Forum Mondial de Dakar en 2000, nous avons réaffirmé nos objectifs relatifs au projet d'éducation pour tous. Pour ce qui nous occupe présentement, il s'agit, d'une part, d'œuvrer à la mise en place de systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables et, d'autre part, de viser l'efficacité dans l'utilisation des ressources et le développement du pilotage des systèmes éducatifs.

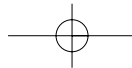
Les thèmes choisis, à la suite d'une étude approfondie de la situation, et qui vont servir de base de réflexion à ces Assises revêtent, de mon point de vue, une grande importance. En effet, la bonne gouvernance, les questions de centralisation/décentralisation/déconcentration, la mobilisation des ressources, la professionnalisation de la gestion scolaire et la gestion des manuels scolaires constituent assurément, de nos jours, les préoccupations fondamentales dont la claire appréhension permet d'assurer une gestion scolaire correcte et satisfaisante. J'y reviendrai plus loin...

Mesdames,

Messieurs,

« Aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans un enseignement primaire solide et universel, sans un enseignement supérieur et une recherche efficaces, sans l'égalité des chances en matière d'éducation ».





Cette conviction du Président Sud africain Thabo Mbéki, exprimée le 06 décembre 1999, en ouvrant la Conférence de l'Afrique subsaharienne préparatoire du Forum Mondial sur l'Education de Dakar, est partagée, depuis longtemps, par les acteurs du système éducatif et par la Communauté internationale.

Celle-ci a fait le pari de lutter contre l'ignorance et l'analphabétisme qui sont le fondement de tous les maux. Elle s'est alors résolument engagée à promouvoir une éducation de qualité pour tous, afin de réduire la pauvreté et d'assurer le développement économique et social de nos pays.

La situation s'améliore indiscutablement, à des degrés divers sans doute, du fait de la grande mobilisation et des investissements consentis tant au niveau interne que par les divers partenaires. Cependant, les résultats obtenus sur bien des plans laissent entrevoir l'ampleur des efforts à déployer pour à la fois maintenir les acquis et nous projeter en avant.

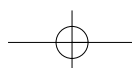
Au mois d'octobre dernier, la Table ronde ministérielle sur l'Education Pour Tous, organisée par l'UNESCO en son siège à Paris en marge de la 33ème Session de la Conférence Générale, s'est félicitée d'un certain nombre d'acquis. Il s'agit, entre autres, de l'amélioration des objectifs de scolarisation dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, de la prise en compte progressive des groupes défavorisés, de la réduction des disparités surtout celles liées au sexe et au handicap, de l'implication renforcée des ONG dont le rôle ici est particulièrement déterminant, de l'augmentation des allocations budgétaires en faveur de la scolarisation et qui se traduit par des infrastructures, des équipements, des recrutements de personnels, etc.

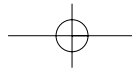
Ces acquis, qui sont par ailleurs autant de soucis pour ceux qui ont la charge d'assurer la gestion scolaire, cachent mal un certain nombre de problèmes. Parmi ceux-ci :

- le taux de croissance encore élevé de la population (autour de 2.5%) qui nous oblige à décupler en permanence nos efforts et à devoir « battre les records » quasiment chaque année ;
- la prise en compte des questions de genre dans l'accès et dans les aspects pédagogique-méthodologiques ;
- la pauvreté endémique dans beaucoup de pays et les conflits dont les conséquences sont désastreuses pour les principales victimes que constituent les enfants et en particulier les filles, destinataires premiers des actions d'éducation et de formation.
- Les contraintes budgétaires, surtout dans les pays sous-développés, malgré la conscience des urgences dans le secteur de l'éducation et la volonté de les régler de manière décisive.

Une préoccupation forte rappelée à cette table ronde de l'UNESCO procède du constat « que le volume de l'Aide Publique au Développement (APD) reste nettement inférieur à celui prévu dans le Consensus de Monterrey (Mexique), ce qui a empêché les pays pauvres en ressources de mettre en œuvre l'Education Pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). »

Voilà qui va mettre au premier plan de nos réflexions, pour une bonne gestion scolaire, la question fondamentale du partenariat. Au demeurant, celui-ci se fonde, de la part des Etats, sur une volonté politique affirmée et assumée dont il est loisible à chacun de constater de plus en plus la matérialisation. Les débats ouverts avec l'adhésion de tous, de manière franche et résolue, sur les différents sujets d'intérêt scolaire cruciaux, pour leur trouver les solutions adéquates, représentent un gage de cette volonté politique. Notre rencontre en est une illustration, qui ne sera pas, j'en suis convaincu, « une rencontre de plus ».





Mesdames,
Messieurs,

La question de la dynamique partenariale, justement, a été au centre des débats de la 47^{ème} session de la Conférence Internationale de l'Education, tenue à Genève, du 8 au 11 septembre 2004. Le Communiqué de presse de la CONFEMEN qui en rend compte évoque d'abord la complexité du problème avant de définir les facteurs qui déterminent la réussite de cette dynamique. Il dit ceci :

« Nombre de pays se sont engagés dans ce processus, notamment à l'initiative des communautés locales. Cette dynamique ne se réduit pas à la concertation ou à la consultation, ni à des relations de gestion purement administrative comme la déconcentration. La dynamique partenariale va au-delà, elle est plus exigeante, même si elle peut coexister avec ces modes de relation et que ceux-ci en constituent souvent des étapes. »

Quels sont donc les facteurs de réussite de cette dynamique partenariale au sein des systèmes éducatifs ? Ils sont au nombre de trois.

Le premier, c'est le facteur politique. Il ne s'agit plus ici que de volonté politique. « Le dialogue social et la concertation ne peuvent voir le jour que dans le cadre d'un processus démocratique et dans le contexte de bonne gouvernance dans le pays. Sur le plan international, le cadre d'action issu du Forum de Dakar représente un acte partenarial essentiel ». Ce facteur politique n'est pas qu'un effet de mode. Il détermine des comportements à même de conférer la légitimité civique fondatrice d'actions conséquentes mais aussi restituée à l'institution scolaire son statut central dans la cité.

Vient ensuite un autre facteur tout aussi important : le cadre juridique. En effet, « il convient de mettre en place un cadre juridique qui permet de stabiliser les institutions et de pérenniser les réformes ». La mise en œuvre de ce facteur nécessite, bien entendu, que soit « instaurée une véritable décentralisation des pouvoirs qui s'accompagne de transfert réel de compétences, de ressources financières et du redéploiement des ressources humaines »

Enfin un troisième facteur, qui se passe de commentaire : les organes de concertation. « Pour que le partenariat puisse fonctionner, il importe de mettre en place des organes de consultation, de concertation et de décision, sachant qu'en fonction de l'objectif recherché, l'importance de l'implication des partenaires peut et doit varier, mais également évoluer. »

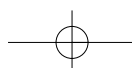
Mesdames,
Messieurs,

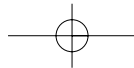
Si j'insiste beaucoup sur cette dynamique partenariale, participative, c'est parce qu'elle est essentielle. Au niveau de l'administration centrale comme au niveau des collectivités et des établissements, elle garantit

- la durabilité par l'implication de ceux qui sont susceptibles d'être des parties prenantes et par les ressources mobilisées,
- l'efficacité par la rationalisation de tout ce qui se fait,
- et la paix sociale nécessaire à la construction et à la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

Cette paix sociale, il convient de la cultiver et de toujours la consolider avec les organisations d'enseignants et avec les associations de parents d'élèves (APE) grâce à une capacité réelle d'anticipation sur leurs préoccupations, de négociation et de plaidoyer à partir d'une bonne communication qui installe la confiance et laisse le moins de place possible à la suspicion. Je voudrais ici ajouter que les parents d'élèves ont toujours constitué - mais sans doute faut-il davantage renforcer ce rôle - un important vivier de partenaires dont peuvent se servir les enseignants pour, dans leurs classes intra ou extra muros, proposer aux élèves la contribution de spécialistes avérés dans tel ou tel domaine et, en même temps, ouvrir l'école à la vie.

Du reste Marlaïne E. Lockheed et Henry M. Levin, dans leur magnifique étude sur la création des « écoles performantes », en arrivent aussi à la conclusion que la participation de la communauté est un principe de base. Tout comme le professionnalisme, qu'il faut inlassablement construire au niveau de l'école.





Mesdames,

Messieurs,

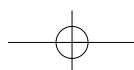
Professionnalisme d'abord au niveau des enseignants. Une école digne de ce nom est nécessairement édifée sur des piliers solides d'enseignants compétents formés dans les règles de l'art pour prendre en charge convenablement ce que les parents, mais aussi les nations, ont de plus chers : les enfants. Quelque soit le mode de recrutement des enseignants, il ne devrait pas être encouragé ni même toléré de descendre en deçà d'un niveau de formation académique et pédagogique minimal. Celle-ci donne à l'enseignant les moyens de son adaptabilité et par conséquent de son propre progrès. A quoi, il faut ajouter une formation continue structurée, flexible et modulable en fonction des réalités de chaque pays. Cette formation est rendue plus nécessaire aujourd'hui que, les besoins en personnel enseignant se faisant plus pressants du fait de la massification, on peut être enclin à accueillir sans trop de discernement les personnes qui accourent de partout, prêts à offrir leurs services.

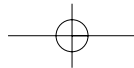
Professionnalisme ensuite au niveau des directeurs d'établissements scolaires. Dans la plupart de nos pays, ceux-ci sont recrutés parmi les plus anciens des enseignants, généralement (dans le meilleur des cas) au travers d'une commission paritaire ou alors par simple cooptation. On se soucie trop peu, dans tous les cas, de la nécessité de leur donner, par une formation adéquate, les moyens d'exercer leur nouveau métier. L'enseignant qui « sort des classes », pour se retrouver en situation de gérer un établissement, a besoin d'avoir des compétences nouvelles pour faire face et pour participer efficacement à l'évolution positive du système. Il fait certes encore largement usage de ses compétences de pédagogue, mais il devra savoir gérer, outre les élèves, des catégories de personnels variées, des ressources pédagogiques, financières et matérielles. Il devra comprendre les grands principes qui structurent le fonctionnement global du système éducatif puisqu'il constitue un pont avec les structures centrales ou décentralisées. En véritable chef d'orchestre, il aura à animer, dans la symphonie, un groupe à priori hétéroclite dans lequel chacun joue sa partition. Animateur donc et négociateur, le chef d'établissement a aussi en charge la progression cohérente des cohortes successives d'élèves ; il a en charge de les amener à réussir car l'objectif principal de l'école - faut-il le rappeler -- c'est que les élèves... réussissent. Nous voyons donc là combien est importante la formation du directeur d'établissement scolaire, formation délicate nécessitant aussi des mises à jour régulières que commande, comme pour les enseignants, le caractère mouvant des réalités, les besoins nouveaux qu'exige un monde en constante et rapide évolution.

Il s'agit en somme de former le chef d'établissement à exercer un véritable leadership. Ainsi, par son attitude, son sens de l'anticipation, la place honorable qu'il accorde à chacun, sa capacité de faire se mouvoir son monde, de responsabiliser chacun, d'instaurer un travail efficace dans le respect mutuel, son souci de l'évaluation et du progrès, il arrivera, de manière souple et dans la synergie des actions, à des résultats très satisfaisants.

Professionnalisme enfin dans les organes de tutelle centraux et décentralisés où le même souci de leadership doit être cultivé. La tendance est aussi ici de faire avec ce dont on dispose, d'utiliser des enseignants ou des membres des corps de contrôle, rigoureux certes et méthodiques, profondément consciencieux, mais qui manquent hélas de la formation nécessaire qui en ferait d'excellents Administrateurs de l'Education. Ce niveau de pilotage du système requiert aussi les services de spécialistes pointus en planification, en sociologie, en aménagement du territoire, en nouvelles technologies, etc.

Pour les cadres de direction, l'on serait tenté de dire qu'il faudrait en faire de véritables managers de la qualité, des acteurs soucieux de faire participer tous et visant au succès, c'est-à-dire la satisfaction et des avantages tangibles pour les élèves et pour la société.





La formation des ressources humaines est donc une exigence forte des systèmes scolaires. Mais elle induit une bonne utilisation de ce personnel par le souci constant de « mettre l'homme (ou la femme) qu'il faut à la place qu'il faut. » Il est même souhaitable que les services, conformément aux objectifs qui leur sont assignés, dégagent les profils d'emploi et commandent les formations conséquentes. Ajouter à cela une utilisation judicieuse de ces personnels en n'oubliant pas que tels agents ont reçu telles formations qui devrait les conduire à travailler dans tels domaines. A la limite serait constitué, au niveau national d'abord et ensuite à d'autres niveaux, un vivier d'experts susceptibles d'être mobilisés au bénéfice de l'Ecole.

Mesdames,

Messieurs,

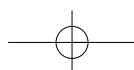
En même temps que sera réglée la question des ressources humaines et que sera mis en place un système de pilotage efficace, il faut veiller à avoir une approche globale et intégrée des problèmes d'éducation et de formation. Le cloisonnement désarticule le système et installe ou accroît des oppositions fictives entre les sous-secteurs qui gagnent à progresser ensemble. Une vision intégrée, non seulement facilite les arbitrages et les négociations avec les partenaires sociaux, mais elle convient mieux aux partenaires au développement dont on obtiendrait l'appui plus facilement.

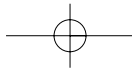
Outre la professionnalisation, deux autres domaines me semblent d'un intérêt tout particulier : la gestion du temps alloué à l'apprentissage et la gestion des manuels scolaires.

Le temps consacré effectivement à l'apprentissage est, pour ainsi dire, un temps sacré. Le négliger et considérer que cela n'a pas d'importance particulière « pourvu qu'on termine l'année », c'est perdre de vue que l'école est une chaîne avec des contenus savamment hiérarchisés et que le temps perdu pour une raison ou pour une autre est presque irrattrapable. Se pose alors, en même temps que la question de la qualité de l'enseignement, celle redoutable de la crédibilité du niveau de nos élèves et, par conséquent, de leur compétitivité. Au fond cela implique le questionnement sur la valeur des cadres issus de ces écoles et leur capacité à prendre réellement en mains les destinées des pays dont ils constituent l'avenir. La gestion scolaire, c'est, du sommet à la base, la gestion d'abord du temps scolaire, la gestion d'un calendrier contraignant.

Que dire des manuels scolaires ? Ils posent des problèmes relativement à leur conception et à leur élaboration, à leur réalisation et à leur acquisition, à leur conservation et à leur renouvellement. Ils coûtent excessivement cher, mais sont indispensables à la formation des élèves. « (...) Les différentes recherches entreprises dans les pays en développement ont montré que le fait de disposer de manuels scolaires a immanquablement un impact sur les résultats scolaires des élèves (...). Là où les livres sont disponibles et utilisés par les enseignants, le niveau d'apprentissage est meilleur. » Peu importe, je crois, leur conception et leur réalisation dès lors qu'ils sont disponibles et conformes aux programmes et curricula. C'est leur mise à disposition en nombre suffisant, leur utilisation effective dans les classes, le soin que les uns et les autres y apportent, les mécanismes de renouvellement des stocks et éventuellement de mise en œuvre de collections nouvelles, qui doivent être les préoccupations majeures de ceux qui ont pour mission de gérer l'école. On se désole des investissements énormes qu'ici ou là des Etats ont consentis pour doter les écoles d'ouvrages... qui n'ont jamais servi leurs destinataires principaux. On se désole, à côté de ces énormes sacrifices, de la situation de dénuement en matière de matériel pédagogique qui fait que plusieurs générations d'élèves sont sortis des écoles sans tenir entre leurs mains des ouvrages. Nous sommes tous interpellés.

D'autres efforts devraient être faits, concernant les manuels, pour qu'ils puissent être partagés à partir d'une harmonisation des programmes et curricula. Les expériences tentées dans ce domaine sont porteuses d'espoir et la volonté d'aller plus avant dans ce sens devrait être suscitée. Mais cela est une autre affaire...





Mesdames,

Messieurs,

Je voudrais, avant de conclure, proposer deux idées :

- La première c'est qu'en même temps que sera réglée la question des ressources humaines et que sera mis en place un système de pilotage efficace, il faut veiller à avoir une approche globale et intégrée des problèmes d'éducation et de formation.

Le cloisonnement désarticule le système et installe ou accroît des oppositions fictives entre les sous-secteurs qui gagnent à progresser ensemble.

Une vision intégrée, non seulement facilite les arbitrages et les négociations avec les partenaires sociaux, mais elle convient mieux aux partenaires au développement dont on obtiendrait l'appui plus facilement.

- La deuxième se fonde sur l'expérience fort instructive, en cours au Sénégal, de la Case des tout-petits et sur le rapport 2001 de l'UNICEF sur la situation des enfants dans le monde. On peut, dans ce rapport, lire ceci : « c'est parce que ces premières années sont riches de tant de changements, parce que leur influence s'exercera tout au long de sa vie, qu'il faut assurer les droits de l'enfant au tout début de sa vie. Les options choisies et les mesures prises au nom des enfants au cours de cette étape cruciale, affecteront la manière dont un enfant se développe, mais également le progrès d'un pays ».

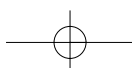
La petite enfance mérite donc que lui soit accordée une plus grande attention, ce qui ne signifie nullement que l'on oublie la priorité accordée à l'éducation de base dans la perspective de la scolarisation universelle

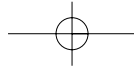
Mesdames,

Messieurs,

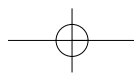
Il nous faut réinventer l'école. La compétition entre les sociétés et entre les individus est de plus en plus rude, et la dislocation quasi irréversible des structures traditionnelles et mentales implique que l'on doive lutter sur plusieurs fronts. L'école peut aider à construire un homme capable de s'adapter à des situations nouvelles, en opérant une révolution de l'esprit. Celle-ci est nécessaire pour une entrée effective dans la modernité. L'école c'est l'ouverture, et l'universalisme, qu'elle promeut, ébranle des traditions les plus conservatrices. Elle est aussi, et pas seulement pour les élèves, un apprentissage de la démocratie, dont l'implantation et la consolidation sont plus que jamais à l'ordre du jour. L'école c'est aussi, et encore une fois pas seulement pour les élèves, l'exercice de la citoyenneté, dimension fondamentale où prospère la liberté politique et où s'incarne l'égalité en droit. Au lendemain des Indépendances Africaines, une des missions essentielles assignées à l'école était le creuset de la Nation, par son projet unificateur. Cette exigence reste actuelle, en cette période troublée de chocs, de crises multiformes dans un monde globalisé. C'est de cette toile de fond que je propose que partent vos réflexions.

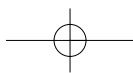
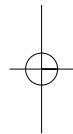
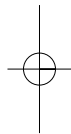
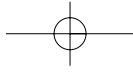
Je vous remercie de votre aimable attention.

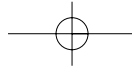




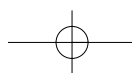
DOCUMENTS DE CADRAGE

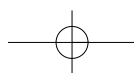
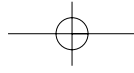


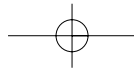




LA BONNE GOUVERNANCE







La Bonne Gouvernance

Aïcha BAH DIALLO

Ancienne Directrice de l'Education de Base de l'UNESCO,
Ancienne Ministre

I Introduction

A) Définition

« La gouvernance est l'ensemble de règles, de traditions et de pratiques qui définissent ce que sont les décideurs, comment ils le deviennent, les types de décisions qu'ils prennent, les objectifs qu'ils sont censés poursuivre, les personnes qu'ils doivent écouter en vue de prendre des décisions, la source de leurs ressources financières, et les personnes auxquelles ils doivent rendre compte ».

Dans le secteur de l'éducation, la gouvernance concerne la gouvernance scolaire, ses dimensions territoriales et leurs enjeux. Elle constitue l'un des volets primordiaux de la transformation du système éducatif et concerne différents secteurs dépassant le champ éducatif lui-même.

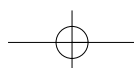
Buckland et Hofmeyr (1993) définissent la gouvernance comme le système d'administration et de contrôle de l'éducation d'un pays et aussi comme le processus entier par lequel les politiques éducatives sont formulées, adoptées, mises en œuvre et évaluées, à tous les niveaux du système éducatif.

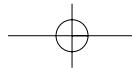
Ainsi, la gouvernance en éducation se réfère à l'autorité et au processus de prise de décision à l'intérieur du système. La gouvernance en tant qu'administration et organisation du système existe nécessairement dans un système politico - administratif plus large, centralisé ou décentralisé.

B) Contexte International

La Commission internationale sur le développement de l'éducation a souligné le rôle des politiques et des stratégies nationales sur le développement de l'éducation, sur celui de la démocratisation de l'accès, sur l'amélioration de la qualité et enfin sur la nécessité de la participation de tous les acteurs sociaux concernés aux processus de planification et de gestion afin d'améliorer leur capacité stratégique de réforme. Le rapport « Apprendre à être » de 1972 préconisait: « en même temps que la décentralisation des décisions, des responsabilités et des moyens, une ample participation de tous les intéressés à tous les niveaux et dans tous les domaines, à la détermination et aux responsabilités de l'action éducative ».

Par ailleurs dans le cadre d'action de Dakar: « l'Education Pour Tous (EPT): tenir nos engagements collectifs », les participants au Forum mondial sur l'éducation ont adopté six objectifs dont deux sont aussi des objectifs du Millénaire, avec des dates butoirs pour leur réalisation. Pour atteindre ces objectifs, douze stratégies ont été dégagées. Ce qui est nouveau dans ces stratégies, c'est l'implication effective des ONG (société civile) dans la formulation des politiques, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication et la prise en compte de certains facteurs qui ont compromis les programmes d'EPT, notamment les conflits armés, le VIH/Sida, les calamités naturelles.





Ce qu'il faut souligner, c'est que la responsabilité première incombe aux pays qui devaient, pour 2002, élaborer des plans d'action nationaux, cohérents, réalistes concernant les priorités avec des stratégies concrètes pour intégrer les personnes jusque là exclues du système éducatif. Ces plans devaient être préparés dans le cadre de stratégies plus générales de développement et de lutte contre la pauvreté, en déterminant les priorités budgétaires et les indicateurs de performances en vue d'atteindre les objectifs fixés pour 2015. Pour un grand nombre de pays, les politiques et les plans devront être revus et repensés en tenant compte de la menace du VIH/Sida.

Les institutions et les agences de financement ont donné l'assurance qu' « aucun pays ayant pris des engagements sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources ». Cet engagement a été réitéré lors de plusieurs rencontres internationales, notamment au Sommet de Genoa (juillet 2002), à Monterrey (mars 2002), à Kananaskis (juin 2002).

Parmi les douze stratégies, la quatrième concerne les présentes Assises Francophones de la gestion scolaire: « mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatifs réactifs participatifs et évaluable ». Cette promotion « des principes de bonne gouvernance qui garantissent la qualité, la fiabilité, et la transparence des comptes » se retrouve dans le cadre d'action de Ouagadougou adopté par les ministres de l'éducation de la CONFEMEN (novembre 2002) .

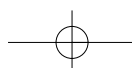
C) Contexte national

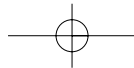
Les stratégies à mettre en œuvre pour réussir une éducation de base de qualité concernent en premier lieu le cadre institutionnel. La réhabilitation et le renforcement des structures de pilotage et de gestion du système éducatif sont la condition sine qua non du démarrage de tout processus de restauration du service public d'éducation. Cela implique en premier lieu l'indispensable plan national d'investissement en infrastructures et en équipements, qui rétablit l'institution éducative dans sa dignité physique et restaure la confiance des populations pour participer à cet effort civique. Simultanément, il importe d'agir massivement sur la valorisation des ressources humaines, tant administratives qu'enseignantes, aussi bien en matière de formation initiale et continue que de gestion centrale et déconcentrée, car rien de fort ni de durable ne se fera en éducation sans elles.

Pour que l'Etat enclenche irréversiblement le processus de rénovation pédagogique, puis de réforme éducative, il faut qu'il soit le premier partenaire, fiable et convaincu, capable de réunir les conditions fondamentales de changement, en y associant ses fonctionnaires et les populations, et également en négociant la participation technique et financière des membres de la communauté internationale.

II Formulation de politiques éducatives

La formulation de politiques éducatives est un processus décisionnel. Le rôle du gouvernement est d'assumer la responsabilité de ce processus. La première étape de la définition d'une politique éducative devrait être une large consultation nationale. Etant donné que l'éducation est un tout indissociable, il est nécessaire d'adopter une approche sectorielle de la réforme de l'éducation et de prendre en compte tous les aspects qui sont importants pour l'élève - notamment la situation sanitaire et nutritionnelle des enfants scolarisés. Bien que l'éducation de base soit la priorité des pays en développement, ceux-ci ont en charge tous les ordres d'enseignement et ne doivent pas perdre de vue l'établissement de priorités entre les secteurs de l'éducation, les relations entre l'enseignement et les perspectives d'emploi dans le public et dans le secteur privé .





A) Approche et méthodologie

Un consensus national sur les problèmes éducatifs, avec l'implication de tous les éléments de la société, est vital. Le gouvernement doit encourager le débat public par l'intermédiaire des médias. Il est nécessaire d'impliquer la structure administrative du pays, d'organiser le dialogue le plus large possible et de s'efforcer d'impliquer, d'informer et d'inviter toutes les composantes de la société à apporter leur contribution: personnel du ministère (au niveau national, régional et local), directeurs d'école, syndicats des enseignants, enseignants, parents, élèves, universités, parlementaires, société civile, secteur privé. Des représentants des départements des finances, de la fonction publique, de la santé, des affaires sociales, de la jeunesse, de la promotion féminine devront y participer.

Tableau n° 1 :

Le processus de formulation d'une politique implique de nombreux acteurs

Les acteurs internes	Les acteurs externes
La société civile: enseignants, syndicats d'enseignants, parents, écoles normales, universités, centres de recherches ; l'Etat (législateurs, planificateurs, fonction publique et administration locale) ; secteur privé.	Les institutions spécialisées des Nations Unies, les agences multilatérales, les agences bilatérales, les fondations internationales et privées, les ONG internationales.

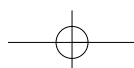
Une fois les problèmes identifiés et une liste de recommandations établie par les commissions mises en place, un comité interministériel devrait être chargé de la rédaction du rapport final, celui-ci ayant la forme d'une étude détaillée du secteur de l'éducation avec des projets d'action concrets. Un programme de mise en œuvre qui doit être précédé par des études techniques sectorielles menées par des structures nationales, une évaluation des coûts et un calendrier, doit accompagner le rapport final. Pour établir des liens entre les différentes étapes du processus de formulation des politiques et de préparation du programme de mise en œuvre, trois instruments sont nécessaires : la collecte de l'information, l'analyse de l'information et la concertation.

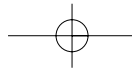
Les volets stratégiques du programme sont définis en prenant en compte la qualité et l'équité, en même temps que la dimension quantitative. Les aspects financiers, tout comme le contexte macro-économique, la quantification des objectifs, la préparation de plans d'action thématiques budgétisés ainsi que la planification détaillée des activités et du rôle de chacun dans la mise en œuvre du programme, sont les axes de la démarche à suivre. Ainsi les programmes doivent être considérés comme des priorités nationales et recevoir un financement approprié provenant du budget national.

Tableau 2 :

Etapes de formulation des politiques	
1)	Identification de la question à traiter ;
2)	Spécification des objectifs à atteindre ;
3)	Développement des options et processus du choix ;
4)	Prise de décisions stratégiques ;
5)	Mise au point des stratégies.

La participation des agences de financement est nécessaire à la formulation des politiques des pays. Leur participation à un processus d'élaboration d'une politique clairement établie, piloté par le gouvernement, avec la participation de toutes les composantes de la société, dans une grande transparence, va faciliter leur participation au financement de la mise en œuvre du programme.





Pour réussir l'élaboration de politiques éducatives il est nécessaire d'intégrer le programme de mise en œuvre comportant des stratégies bien conçues et pratiques avec un volet de renforcement accru des capacités de mise en œuvre au niveau institutionnel et individuel, dans les ministères et les services exécutants à tous les niveaux, jusqu'à celui de l'école. Les agences de financement pourraient y contribuer en fournissant de l'assistance technique par la mise à disposition des experts de haut niveau possédant un type d'expériences qui puisse aider le pays. Au niveau national le ministère devrait mettre à contribution les universités et centres de recherches, de même que les personnes possédant les compétences techniques, l'expérience et les traditions requises.

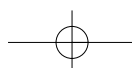
La formulation d'une politique requiert des connaissances solides et détaillées.

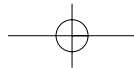
Tableau 3:

Connaissances de base nécessaires pour la formulation d'une politique	
1)	Les enseignants: leur formation initiale et continue, leurs conditions d'emploi, leur moral et leur motivation et la manière dont ceux-ci affectent leurs performances et la qualité de l'éducation ; le cadre législatif de la gestion du personnel enseignant, les mérites et les performances des structures de gestion de ce personnel ;
2)	Les livres et le matériel d'enseignement, d'apprentissage et d'alphabétisation pour l'éducation formelle et non formelle ;
3)	Les données statistiques nécessaires au contrôle de différents aspects de l'éducation ; information et analyse et leur utilisation dans les secteurs tels que la comptabilité, la gestion, l'évaluation, la planification ;
4)	La structure administrative et l'amélioration des capacités de gestion ; l'utilisation des NTIC
5)	Les infrastructures scolaires et l'équipement.
6)	Les ressources disponibles, leur distribution, leur gestion et leur évaluation
7)	La constitution : l'éducation de base est-elle un droit, l'enseignement élémentaire est-elle gratuite et obligatoire ?
8)	La politique linguistique

B) Mécanismes et structures pour la mise en œuvre

Après l'adoption de la politique éducative par le gouvernement et l'engagement des bailleurs de fonds à aider à sa mise en œuvre, il est nécessaire de mettre en place des mécanismes et des structures appropriés pour le suivi, le contrôle et l'évaluation du programme. Il est aussi nécessaire d'envisager le développement des capacités nationales et des compétences techniques nationales. Il est aussi important que tous les cadres impliqués dans le processus comprennent l'analyse des politiques et le processus de planification. De nombreuses sessions de formation peuvent contribuer à les rendre plus performants, à accroître leur compétence et la confiance en eux. Ils vont acquérir une expérience qui va contribuer à professionnaliser le secteur de l'éducation. Ils vont s'approprier les initiatives et la gestion de la mise en œuvre du programme. L'utilisation de l'informatique permettant le traitement rapide et rigoureux de l'information va favoriser l'assainissement et la restructuration de l'administration de l'éducation.





Un comité de suivi interministériel

Ce comité serait présidé par le représentant du ministère des finances et du plan et comprendrait entre autres, des représentants des départements de l'éducation, de la santé, de l'intérieur (décentralisation), de la jeunesse, de la fonction publique, des affaires sociales, de la promotion féminine. Ce comité se réunirait tous les trois mois et serait chargé du suivi et de l'évaluation des éléments du programme, ainsi que de sa gestion stratégique.

Un comité de pilotage ministériel

Ce comité serait composé de l'ensemble des directeurs nationaux de l'éducation et des chefs de service du secteur de l'éducation. Il serait chargé d'assurer le pilotage et la coordination interne de l'exécution des actions prévues par les différents services du secteur. Il devrait veiller à l'articulation et à la cohérence entre les activités habituelles du département et les lignes directrices du programme sectoriel, de préparer les propositions de modifications du plan d'action, d'évaluer les activités des coordonnateurs des composantes. Ce comité de pilotage serait le principal organe de suivi, de prise de décisions stratégique du secteur de l'éducation.

Un secrétariat technique

Ce secrétariat pourrait être composé de cadres nationaux et de conseillers techniques expatriés. Il devrait préparer les documents de base pour les réunions du comité de pilotage et de suivi. Il constituerait l'instance de coordination des différentes assistances. Il pourrait être chargé des missions de coordination, d'impulsion, de formation et d'information.

Plans d'action par composante

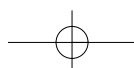
L'élaboration d'un plan d'action par composante (PAC) déboucherait sur les outils de planification et de contrôle à la disposition de chaque instance décentralisé du ministère de l'éducation (inspections régionales, directions préfectorales) et de chaque structure centrale pour permettre un meilleur suivi des activités.

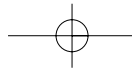
Des groupes techniques

Des groupes techniques pourraient être constitués en fonction d'un besoin ressenti pour lequel une structure unique ne semble pas propice à la prise en la charge de l'activité, ou bien dont la mise en œuvre nécessite une certaine souplesse (ex : scolarisation des jeunes filles, l'éducation environnementale, l'éducation technologique pour l'insertion des jeunes déscolarisés). Lorsque le besoin serait couvert le groupe serait dissous.

Mécanisme de communication

L'information a un rôle essentiel pour la promotion d'une éducation de qualité. Elle contribue au débat public sur l'éducation. La communication par l'intermédiaire des médias modernes et traditionnels permettra une circulation de l'information et des opinions de la base vers le sommet et vice-versa. C'est un moyen de diffuser les innovations et l'information sur les expériences réussies. La stratégie de communication est un moyen d'organiser des campagnes nationales, régionales et locales de sensibilisation pour l'éducation de tous les enfants, surtout des filles, en s'appuyant sur les mass médias : télévision, radio nationale, radio rurale, presse écrite. La stratégie favorise la transparence dans la prise de décision et l'établissement d'une confiance mutuelle entre les différents acteurs. Elle permet encore de lutter contre toute tentative de corruption, de détournement de ressources et d'abus. La circulation de l'information favorise une meilleure délégation de pouvoir et l'application de récompenses et de sanctions. La stratégie de communication permet de créer une nouvelle culture administrative et favorise l'établissement d'environnements institutionnels propices à une prise de décision plus décentralisée et plus ouverte.





Mécanisme d'évaluation permanente du système éducatif

La constitution d'une équipe nationale d'experts en mesure de prendre en charge cette évaluation serait nécessaire.

Un comité de pilotage conjoint

Ce comité couvrirait tous les ordres d'enseignement, de l'élémentaire au supérieur, ainsi que les activités d'éducation non formelle, avec l'objectif fort de décloisonner les structures du système. Cette approche systémique permet une vision globale de la réforme et la mise en synergie des ressources.

C) Partenariat avec les agences de financement

L'esprit de partenariat a beaucoup progressé. Les agences de financement admettent aujourd'hui que la coordination du processus d'élaboration de politiques et leur mise en œuvre ne peut être assurée que par les pays. La coordination et la solidarité des agences de financement sont importantes pendant les phases d'élaboration et de mise en œuvre des programmes. Le partenariat doit être basé sur un cadre et sur des objectifs partagés et approuvés. Il est nécessaire que ces agences apportent un engagement à s'impliquer sur le long terme car une réforme éducative est un processus qui prend du temps, cinq à dix ans. Il est donc souhaitable qu'ils soutiennent les pays jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de faire face aux dépenses de fonctionnement. Leur engagement doit se manifester dans l'attribution des ressources humaines et financières. Elles peuvent contribuer au renforcement des capacités humaines et institutionnelles en fournissant un appui analytique pour définir les options, formuler les politiques et faciliter les transferts d'idées et d'expériences.

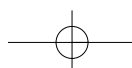
Il est souhaitable que la participation des agences de financement soit une approche consistant à la réalisation en commun des missions d'évaluation, de la mise en œuvre d'arrangements comptables, de la passation des marchés et des missions de supervision, afin d'alléger le travail difficile et complexe des cadres des pays bénéficiaires.

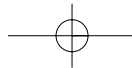
Des revues annuelles conjointes devraient être organisées par le gouvernement avec la participation des agences de financement avec comme objectif de vérifier le niveau d'exécution du programme et le respect des mesures convenues d'un commun accord. Ces revues constitueraient pour les autorités nationales des repères dans la planification stratégique du programme.

III Conclusion

La formulation des politiques peut tirer profit d'une coopération efficace des gouvernements et des agences de financement. Les agences de financement affirment que leur souci est de s'assurer que les systèmes d'éducation qu'elles appuient sont gérés de manière efficace et que les responsables en charge appliquent les règles établies, que les budgets de l'éducation sont dépensés à bon escient, afin de répondre aux besoins prioritaires identifiés, d'aider la population à sortir de la pauvreté et à bâtir une vie meilleure pour les citoyens les plus démunis. Elles veulent être certaines que tous les enfants, en particulier les filles, auront accès à une éducation de qualité et finiront le cycle primaire, que les systèmes éducatifs desservent la population de manière équitable, et que les citoyens soient adéquatement informés au sujet de son fonctionnement, qu'ils soient en mesure d'exprimer leurs points de vue et d'exiger des améliorations. En d'autres mots, les agences souhaitent une bonne gouvernance.

Les agences de financement reconnaissent à présent qu'il incombe à chaque pays, à son gouvernement et à son peuple d'assumer la responsabilité de formuler leurs politiques éducatives et d'en faire le suivi. Leur rôle est d'assister les pays dans l'esprit d'un engagement soutenu.





La formulation des politiques est une fonction centrale du gouvernement, par conséquent leur qualité dépend des capacités gouvernementales à gérer le processus de leur conception et de leur mise en œuvre. La participation de tous les acteurs concernés par le développement de l'éducation est nécessaire. L'éducation est un engagement à long terme, il est donc important d'édifier un consensus et un engagement d'ampleur nationale afin d'assurer la continuité de la politique éducative quels que soient les changements de gouvernements. Ceci nécessite le développement des capacités nationales et les compétences techniques nationales.

La promotion d'une culture de la concertation est un élément déterminant de toute initiative de renforcement des capacités. Les processus doivent être transparents et la stabilité du personnel technique est nécessaire pour assurer une continuité à tous les nouveaux, notamment dans l'organisation administrative, la participation la plus large possible de toutes les composantes de la société. C'est le meilleur moyen d'établir un environnement favorable à la création d'une confiance mutuelle entre les différents acteurs. Cette culture positive valorise les cadres impliqués.

L'éducation est un domaine de responsabilités partagées, de dialogue nourri entre les parties prenantes. Ce dialogue va créer un espace favorable à la promotion de la qualité. Le gouvernement va jouer le rôle de facilitateur et de garant de l'équité. L'équité doit se matérialiser par une allocation judicieuse des moyens aux écoles. Cela nécessite le recours à un système d'information performant, doublé d'outils de pilotage.

La gestion de l'éducation devrait par suite d'assainissement et de réorganisation, l'information aidant, être transparente et performante. Alors, le fonctionnement interne du système s'améliorerait rapidement, en rayonnant de la capitale vers les régions, jusqu'aux localités. Les bénéficiaires directs seront les élèves dont la formation deviendrait plus efficace, les cadres de l'éducation nationale qui verraient redorée leur image de marque auprès des populations.

L'éducation étant un processus à long terme, c'est la stabilité politique du pays qui en garantit la réussite, en particulier lorsque l'on considère l'éducation comme une priorité, un investissement rentable et la clé du développement.

Il est important que la formulation des politiques ne se déroule pas au sein des nations de manière isolée. Les pays d'une même région ou d'une même sous-région, ou bien ceux appartenant à l'espace francophone, peuvent partager leurs expériences et apprendre les uns des autres. C'est une ressource qui pourrait être utile à l'éducation dans les pays.

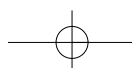
Lors de ces Assises Francophones nous devrions évaluer les progrès accomplis en matière d'éducation dans nos différents pays et voir dans quelle mesure nous avons tenu les engagements que nous avons respectivement pris lors des différentes conférences internationales.

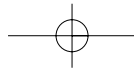
Bibliographie

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (1990)

Association pour le Développement de l'Education en Afrique
Formulation d'une politique éducative, enseignements et expériences d'Afrique subsaharienne. (Tours : 1995)

Réinventer l'Education en Afrique
Joseph Brandolin
Educations Afrique Education
T. B. Conseils 1996





Education de Base en Afrique
Aïcha Bah Diallo
Article 1996

Septième Conférence des Ministres de l'Education Nationale des Etats membres d'Afrique
MINEDAF VII
Rapport final (1998)

L'éducation : un trésor est caché dedans
Jacques Delors
Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.
(1996)

Cadre d'action de Dakar
L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs
Dakar, Sénégal, 2000)

Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous
Education pour tous : le monde est-il sur la bonne voie : 2002
Editions UNESCO

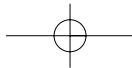
Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous
Education pour tous : l'exigence de qualité : 2005
Editions UNESCO

Annexes

Les objectifs de Dakar

- 1) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- 2) faire en sorte que d'ici 2005 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- 3) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- 4) améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- 5) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- 6) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.





Les Objectifs du Millénaire (ODM) relatifs à l'éducation

Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

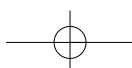
Cible 3 : d'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires

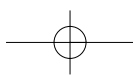
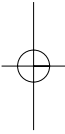
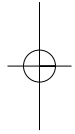
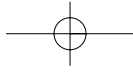
Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ;

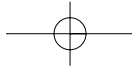
Cible 4 : Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard.

Les stratégies pour les objectifs de l'EPT

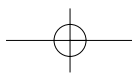
- i) susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base ;
- ii) promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ;
- iii) faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation ;
- iv) mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables ;
- v) répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits ;
- vi) mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques ;
- vii) mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida ;
- viii) créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduise à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous ;
- ix) améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants ;
- x) mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ;
- xi) assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national et international ;
- xii) renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.

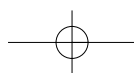
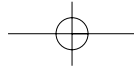


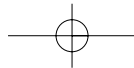




**CENTRALISATION / DECENTRALISATION
DECONCENTRATION**







La décentralisation de l'éducation : ses défis et ses promesses

Anton DE GRAUWE

Spécialiste de programme à l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO

La décentralisation est un mot et une réforme à la mode dans les discussions actuelles sur la gestion des services publics, parmi lesquels les services d'éducation. Dans des pays aussi divers que le Mali ou le Mexique, le Sri Lanka ou le Sénégal, les autorités centrales donnent plus de responsabilités aux bureaux déconcentrés au niveau régional ou local, aux municipalités ou aux écoles. Il est utile de souligner dès le début de notre présentation, que ce concept de « décentralisation » couvre un éventail de politiques bien différentes et que dans la plupart des pays, une combinaison de différentes tendances se met en place. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons aborder de manière plus ou moins systématique cinq questions :

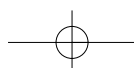
- quelle est la nature de la décentralisation dans un grand nombre de pays en voie de développement ?
- quelles préoccupations l'introduction de cette politique a-t-elle suscitées ?
- sur le terrain, comment cette politique a-t-elle été mise en œuvre ?
- quels principes clés peuvent nous inspirer dans sa mise en œuvre ?
- quel est le rôle que les autorités centrales peuvent jouer pour que cette politique ait des meilleures chances de réussite, à savoir, pour qu'elle puisse avoir un impact positif sur la qualité et l'équité ?

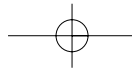
La politique de décentralisation : un ensemble de tendances

Dans une grande majorité de pays, la décentralisation n'est pas une politique simple, par laquelle des responsabilités et du pouvoir sont transférés du niveau central à un simple acteur, mais il s'agit d'une combinaison de quatre tendances différentes, parfois complémentaires.

La première tendance, qui est dans la plupart des pays la plus ancienne, consiste en une déconcentration : accroître le rôle des bureaux de l'éducation au niveau régional et local et leur donner plus de pouvoir de décision dans certains domaines, par exemple dans l'utilisation de leur budget ou la nomination des directeurs d'écoles. Ces bureaux sont des représentants du ministère central et une telle déconcentration ne change que peu l'équilibre de pouvoir entre l'Etat et les autres acteurs. Cette tendance est très évidente par exemple au Mali où il y a eu une importante réforme de la structure du district. Les anciens inspectorats ont été transformés en Centres d'Animation Pédagogique (CAP). Ils ont un nouveau mandat d'appui et de soutien. Ils sont plutôt bien pourvus en personnel et travaillent dans de nouveaux bureaux assez bien équipés. Les textes officiels donnent au responsable du CAP un plus grand pouvoir de décision dans la nomination des directeurs d'écoles.

Deuxièmement, plusieurs responsabilités du domaine de l'éducation de base sont dévolues aux autorités locales élues (généralement des municipalités ou des communes rurales). Il s'agit de la décentralisation au sens pur du terme. Au Sénégal, le niveau central transfère, en principe, des fonds à ces autorités locales pour leur permettre d'assumer neuf compétences, notamment la construction, l'équipement et l'entretien des écoles primaires et maternelles, le recrutement du personnel d'appui, et plusieurs tâches liées à l'éradication de l'analphabétisme. Au Bénin où les municipalités n'ont été installées que récemment (début 2003), elles sont responsables de la construction, de l'équipement et de l'entretien des écoles primaires. Au Mali, ces municipalités existent depuis plus d'une décennie, elles sont chargées de l'éducation dans leur région. L'intention des responsables politiques est qu'elles gèrent les enseignants qui sont actuellement recrutés par les communautés. Le corps des professeurs de la communauté devrait donc disparaître car il sera intégré à celui des enseignants municipaux. Cette municipalisation de l'éducation est particulièrement populaire dans certains pays de l'Amérique latine, comme le Chili, et dans les pays du nord de l'Europe.





Une troisième tendance consiste à accorder aux écoles un peu plus d'autonomie dans la gestion des ressources. Cette réforme s'est mise en œuvre beaucoup plus dans la sphère anglo-saxonne que dans les pays francophones. En Afrique, l'Afrique du Sud a renforcé de manière importante l'autonomie de l'école, ou pour être plus correcte celle des school governing boards, les conseils d'école, qui rassemblent parents et enseignants. Dans plusieurs autres pays, l'école, et en particulier son directeur, ont obtenu plus d'autonomie par défaut, à savoir à cause d'un manque d'implication de l'Etat. En effet, les changements sur le terrain sont plus importants que ces amendements 'officiels'. Face à une insuffisance de budget et d'enseignants, les directeurs d'école recrutent, auprès de la communauté, des enseignants qui reçoivent un petit salaire, et demandent aux parents de contribuer au financement de l'école au travers des fonds des Associations de Parents d'Elèves (APE) et d'autres cotisations.

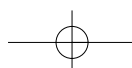
Une quatrième tendance, moins évidente, consiste à renforcer les pouvoirs des communautés, en particulier les parents d'élèves. Même s'il existe à peu près partout des structures représentant la communauté au sein de l'école, leur faible représentativité et le caractère limité de leur implication dans la vie de l'école font qu'elles n'ont que rarement conduit à une réelle participation de la communauté, et encore moins à la consolidation de son pouvoir. Cet objectif est pourtant courant dans les déclarations politiques, et dans certains cas, en particulier lorsque les ONG ont fait de cette question une priorité, la relation entre l'école et la communauté est devenue plus forte et plus équilibrée.

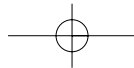
Ce qui fait la distinction entre pays, est l'équilibre entre ces différentes options, plus qu'un choix spécifique pour une d'elles.

Quelques préoccupations relatives à la décentralisation

Le débat sur la décentralisation a toujours été litigieux. Plusieurs auteurs ont soutenu que dans de nombreux pays parmi les moins développés, la décentralisation des services publics, y compris ceux d'éducation, n'a pas été le résultat d'un débat interne, même s'il y avait la conviction qu'une telle politique devait mener à des services de plus grande qualité. En général, il n'y a pas eu de pression venant des autorités locales ou des communautés pour demander un processus de prise de décision plus participatif. Il est évident que la popularité d'une politique n'est pas indispensable à son succès, mais quand l'essentiel d'une politique réside dans le partage de tâches, on peut imaginer que la volonté des acteurs à exercer ces tâches, importe. Dans beaucoup de pays deux forces se sont combinées pour demander la décentralisation: tout d'abord, la pression externe des agences internationales de développement et des experts; puis, l'opportunité politique interne dans des contextes nationaux où les autorités publiques sont incapables d'organiser ou de financer les services publics de base.

Ceci mène à quatre sujets de préoccupations. Premièrement, les avocats de la décentralisation, et les gouvernements qui ont tenu compte de leurs conseils, ne prennent pas suffisamment en considération le contexte spécifique de chaque pays et défendent des politiques parfois inadaptées à ce contexte. Deuxièmement, le pouvoir de l'Etat central qui devrait jouer un rôle clé dans la mise en œuvre de cette réforme, est fortement limité par le manque de ressources et de compétences, qui résulte en une absence de crédibilité de ses agents. Il en résulte un troisième souci : plusieurs pays ont adopté cette politique sans prêter suffisamment attention aux stratégies nécessaires pour réussir sa mise en œuvre. Ces stratégies ont trait entre autres à l'évaluation et au pilotage, à la mise en place de structures représentatives et au renforcement des capacités, des éléments sur lesquels nous reviendrons à la fin de cette présentation. Finalement, on sait relativement peu du fonctionnement des bureaux déconcentrés et des écoles, qui devraient être parmi les bénéficiaires principaux de la décentralisation. Pour l'instant, ce ne sont ni tous les bureaux de district ni toutes les écoles qui sont capables d'exercer pleinement les responsabilités qui leur ont été assignées. Ce manque de capacités explique que les disparités en termes de qualité et d'accès ont pu empirer.





Quelques constats majeurs

L'Institut International de Planification de l'Éducation a entrepris différents travaux de recherche sur les politiques de décentralisation, le plus approfondi étant une recherche sur la mise en œuvre de cette politique dans quatre pays de l'Afrique de l'Ouest (Bénin, Guinée, Mali et Sénégal). Les constats suivants sont basés surtout sur les résultats de cette recherche mais reflètent une situation plus globale, comme confirmée dans plusieurs autres études. Ces conclusions ont trait à un éventail assez vaste d'éléments, parmi lesquels nous proposons de nous concentrer dans cette présentation sur deux.

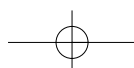
D'une part, le pilotage de qualité : l'amélioration de la qualité de l'éducation est en effet régulièrement présentée comme une justification de la décentralisation. On considère en effet qu'un bon pilotage de la qualité ne peut que s'exercer à un niveau proche de l'école, par des personnes qui sont en contact régulier avec les enseignants. Mais dans la réalité, les inspecteurs et les directeurs d'école, les premiers responsables de ce pilotage, réussissent-ils vraiment à s'en occuper ? Ont-ils auprès des enseignants l'autorité et la crédibilité ? Ne sont-ils pas submergés par les tâches administratives ? Tout pilotage implique la prise de décisions suite au constat. Il se pose alors le problème du manque de ressources et de pouvoir des acteurs locaux pour prendre de telles décisions.

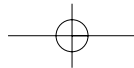
D'autre part, la gestion des ressources financières et matérielles. Un principe clé d'une politique de décentralisation est que, pour être efficace, le transfert des responsabilités du niveau central au profit d'acteurs locaux doit être accompagné des ressources financières et matérielles nécessaires pour les mettre en œuvre. Et que ces acteurs locaux devraient avoir une certaine autonomie dans l'utilisation de ces ressources pour qu'elle devienne plus pertinente aux besoins. Le niveau central cependant garde une tâche de contrôle et de régulation dans un souci d'équité. Ces principes d'autonomie et d'équité ont-ils été respectés et les ressources disponibles permettent-elles une véritable autonomisation des acteurs locaux ?

Le pilotage de la qualité

Parmi les missions d'un bureau local de l'éducation, le pilotage de la qualité de l'enseignement dans ses écoles est essentiel. On attend des inspecteurs qu'ils visitent les écoles et examinent l'enseignement dispensé à intervalles réguliers. L'administration et l'école elle-même devraient effectuer le suivi de leurs recommandations. Les informations statistiques, traduites en indicateurs, devraient guider ce processus de suivi. La réalité, cependant, est toute autre. La faiblesse du pilotage et son manque d'impact sur la qualité s'aperçoit probablement le plus dans la rareté et le caractère rituel de la visite d'inspection, qui devrait être un outil principal de pilotage. La raison la plus évidente réside dans le manque de personnel et de ressources. Mais la problématique est bien plus complexe et au moins quatre autres facteurs sont en jeu.

- Le profil des fonctionnaires de district laisse parfois à désirer. Le personnel des bureaux locaux est généralement désigné par le niveau central, sans tenir compte de la relation nécessaire entre le profil des individus et la mission et les besoins des bureaux locaux.
- Le mandat des bureaux de district est astreignant, car on attend d'eux qu'ils couvrent toutes les écoles, et conflictuel, car ils doivent exercer le contrôle et apporter leur soutien - tâches qui ne se combinent pas facilement. Conjugué à la faiblesse des ressources humaines, ceci conduit à une surcharge de travail, qui est démotivante et semble résulter dans une concentration sur des tâches administratives.
- Dans leur interaction avec les écoles, les responsables privilégient les visites traditionnelles et font peu confiance aux autres types d'intervention pour influencer et guider les écoles - des interventions telles que des ateliers, ou des activités de soutien dans un processus d'autoévaluation des écoles.
- Il est rare que les bureaux de district s'engagent dans une planification stratégique. Leurs actions sont plutôt des réponses aux demandes administratives de la hiérarchie, ou aux urgences de la base. Ceci se voit par exemple dans la réponse à la question cruciale de savoir quelles écoles bénéficient de quelques rares visites d'appui et d'inspection, face à l'insuffisance des ressources humaines, matérielles et financières. Ce choix est rarement guidé par le profil des écoles et par leurs besoins. En général, deux facteurs jouent un rôle primordial : l'accessibilité de l'école ou les besoins administratifs de ses enseignants (comme la nécessité d'obtenir une note dans le cadre d'une procédure de promotion).





La supervision par les bureaux de district n'aura jamais beaucoup d'impact si elle n'est pas accompagnée par un contrôle et un soutien au sein même de l'école. Cela met l'accent sur l'importance du chef d'établissement. Cependant, ce dernier est confronté à un scénario assez semblable à celui des inspecteurs. Il est de plus en plus surchargé de tâches pour lesquelles il est mal préparé, telles que mobiliser des ressources, négocier avec la municipalité, parfois recruter des enseignants volontaires et leur trouver un salaire. Dans certains cas, ils demeurent en outre chargés de classe. Peu de directeurs ont le profil adéquat pour être à la fois gestionnaire d'un établissement et leader pédagogique. La raison se trouve dans l'inexistence d'une politique visant à faire du poste de directeur d'école une profession motivante. La capacité des directeurs à agir dépend alors plus de leurs initiatives personnelles et de leur charisme, que de leur autorité officielle ou d'une politique visant à renforcer leurs capacités.

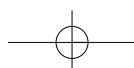
On pourrait espérer que, face aux défis que rencontre le pilotage par l'inspecteur et le directeur, d'autres acteurs, en particulier les municipalités ou les communautés, prendraient en partie la relève. Les municipalités cependant ont rarement les compétences nécessaires à cet égard et doivent faire face à une multitude de priorités. La communauté se trouve dans une situation semblable et se confronte en outre à l'absence d'une culture, en son sein et au sein de l'école, d'ouverture et de participation. S'y ajoute que la structure supposée représenter les parents, à savoir l'APE ou un conseil de gestion scolaire, semble dans plusieurs cas être devenue un instrument entre les mains du chef d'établissement - parfois en collaboration avec le président de l'APE - pour renforcer son autorité sur l'école et les enseignants, plutôt qu'un organe qui représente les parents.

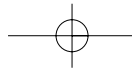
La gestion des ressources financières

Dans beaucoup de pays, les bureaux locaux et les écoles luttent contre le manque de ressources, qui n'est pas en soi le résultat de la décentralisation, mais l'accompagne. Ceci explique d'une certaine façon pourquoi ils sont rarement capables de faire de la planification stratégique, de prendre des initiatives et de concentrer leurs efforts là où on en a le plus besoin. Cette faiblesse toutefois n'est pas seulement le résultat de l'insuffisance des ressources, mais est aggravée par trois problèmes liés à leur gestion.

- Premièrement, les ressources fournies par le niveau central correspondent généralement à des lignes budgétaires fixes. Le montant est basé sur des prévisions faites par les bureaux et les écoles, mais il y a des écarts importants entre ce qui est demandé et ce qui arrive. Une fois le budget viré, les gestionnaires au niveau local ont peu d'autonomie pour décider de son utilisation, car tout changement nécessite l'approbation de la hiérarchie.
- Deuxièmement, le volume d'allocation budgétaire venant du gouvernement ne prend généralement pas en considération les caractéristiques et les besoins spécifiques de chaque district et de ses écoles.
- Le troisième problème est celui du manque de transparence dans l'utilisation des ressources. C'est le cas surtout quand les fonds sont collectés auprès des parents ou des élèves. Bien qu'en principe les membres du comité de l'APE aient le droit de contrôler l'utilisation de ces fonds, ils sont généralement incapables de le faire. Mais le problème se pose également pour les bureaux locaux où s'exerce un contrôle a priori à travers les lignes budgétaires fixées, mais où on vérifie rarement pour quel but spécifique une somme a été dépensée, ni non plus dans quelle mesure cette dépense a contribué à l'amélioration de l'éducation, du moment qu'il n'y a pas de dépassement des crédits. Ce manque de transparence renforce le monopole du pouvoir exercé par certains individus dans beaucoup de bureaux et de localités, monopole qui est, lui-même, la cause de ce manque de transparence.

Dans l'ensemble, la situation est paradoxale. Là où l'autonomie est nécessaire, elle n'existe pas à cause d'un contrôle rigide qui, cependant, est inefficace et contre-productif. Et là où on a besoin de contrôle, par exemple sur l'utilisation des contributions des parents, il est absent. En conséquence, les ressources déjà rares ne sont pas utilisées autant qu'elles pourraient l'être pour l'amélioration de l'éducation.





Une faiblesse de régulation centrale

Pour résumer, on peut souligner qu'un aspect parmi les plus préoccupants de la mise en œuvre de la décentralisation est le constat du peu d'attention accordé dans beaucoup de pays au suivi des actions entreprises aux niveaux inférieurs. Le pilotage par l'inspection ne réussit pas à couvrir en profondeur un grand nombre d'écoles, tandis que ses rapports ne sont que peu utilisés pour guider les interventions de l'administration ou de l'école. Il en résulte qu'il est rare que, suite à une visite, une action soit prise qui permet l'amélioration de la gestion et de la qualité de l'école. Les informations sur le fonctionnement des bureaux locaux et des écoles ou sur l'utilisation des fonds qui sont mis à leur disposition, sont rares, sinon complètement inexistantes. L'évaluation de la performance des bureaux et des écoles, si elle existe, reste très administrative et stérile.

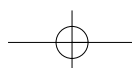
Cela est particulièrement inquiétant lorsque les disparités, que la décentralisation pourrait d'ailleurs aggraver, sont importantes. Dans un contexte où elles ne concernent pas seulement les ressources financières et matérielles, mais également les compétences humaines, une intervention de l'Etat est indispensable. Celle-ci devrait consister d'une part en un mécanisme efficace visant à 'rendre compte', qui permettrait d'informer sur l'évolution des disparités et les besoins des unités déconcentrées, et d'autre part, en un ensemble d'activités d'appui aux bureaux locaux et aux écoles faisant partie d'un plan de développement professionnel.

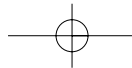
Construire une politique de décentralisation : quelques principes clé

Le résumé ci-dessus brosse un tableau assez frustrant de la mise en œuvre de la décentralisation, mais plusieurs recherches ont aussi mis en lumière quelques éléments d'espoir.

- En premier lieu, beaucoup de parents contribuent fortement à l'éducation de leurs enfants. Il est vrai qu'une telle situation n'est pas durable et que son impact sur l'équité peut être négatif, mais elle montre l'engagement envers l'éducation, et c'est une composante indispensable de toute politique de décentralisation.
- Le deuxième élément positif est que, dans beaucoup de pays, il y a un consensus que la décentralisation est la voie à suivre. Le soutien à la décentralisation n'est pas une marque de naïveté, car les différents acteurs sont conscients des conséquences de la décentralisation et de ses faiblesses. Cela ne se traduit pas en un refus de la politique, mais plutôt une demande de prendre plus au sérieux les défis que rencontre sa mise en œuvre.
- Une troisième raison d'optimisme concerne le fait que plusieurs écoles et bureaux locaux, bien qu'ils se battent contre les contraintes liées aux ressources, ont pris des initiatives novatrices. Le manque d'appui venant du niveau central les oblige à le faire, tandis que l'absence d'un cadre de régulation laisse le champ libre à de telles initiatives. Parmi différents exemples, nous pouvons en citer deux en Afrique de l'Ouest. Dans plusieurs écoles, les enseignants et les parents travaillent ensemble à préparer un plan d'amélioration de l'école avec l'appui de l'ONG Plan. Dans une localité, l'inspecteur aide systématiquement le maire et le conseil municipal pour les décisions à prendre concernant l'éducation.
- Finalement, la mise en œuvre de certaines réformes par plusieurs gouvernements est un quatrième facteur d'espoir. Nous avons déjà mentionné la réforme de l'inspection au Mali, où les inspections traditionnelles ont été transformées en bureaux d'appui pédagogique, qui sont relativement bien lotis en personnel. La mise en place d'un corps professionnel de conseillers pédagogiques au Bénin est une première indication, même si elle reste insuffisante, de l'importance que le gouvernement accorde à leur travail. Au Sénégal, le collectif des directeurs, une innovation née au niveau local, a été intégré dans le système éducatif par le Ministère. On peut citer aussi le transfert du budget directement à l'école, qui en dispose avec une certaine autonomie, comme cela se fait au Bénin.

Cet engagement communautaire envers l'éducation et la décentralisation, lié à l'existence d'initiatives efficaces et la volonté politique de réforme, est une terre fertile pour la mise en œuvre réussie de la décentralisation. Le défi consiste à transformer ces initiatives en une pratique nationale, ce qui demande des efforts soutenus et concertés de la part du gouvernement. Quelques principes clés pourraient guider ces efforts.





Un premier principe concerne le besoin de *complémentarité*. Il est essentiel dans la décentralisation d'inciter un plus grand nombre d'acteurs à travailler ensemble pour l'Education pour Tous. Alors que les efforts d'un seul individu sont facilement dépassés par les difficultés, la collaboration de tous peut faire la différence. En effet, les écoles qui fonctionnent de la manière la plus satisfaisante sont celles où il existe de bonnes relations entre la communauté et les enseignants, et où l'APE aide le chef d'établissement et les enseignants. La législation reconnaît ce principe, mais l'isolement ou les conflits sont souvent à l'ordre du jour.

L'une des raisons de ces conflits est précisément le non-respect d'un second principe, celui selon lequel *le mandat de tous les acteurs devrait prendre en considération leurs ressources, compétences et atouts*. C'est le contraire qui se produit parfois: les parents contribuent à partir de leurs très maigres ressources mais le contrôle sur la présence des enseignants leur est refusé. Les directeurs d'école gèrent les finances et recrutent des enseignants (tâches délicates et complexes) mais leur participation à la supervision pédagogique n'a pas été renforcée. Les inspecteurs doivent superviser tous les enseignants, alors que leurs ressources leur permettent très peu de visites chaque trimestre. Une réflexion stratégique est nécessaire sur l'équilibre entre le mandat et les ressources de tous les acteurs. Le terme 'ressources' à ce sujet, devrait être pris au sens large. Il inclut non seulement le budget à la disposition des acteurs ou leurs qualifications formelles, mais aussi, par exemple, leur crédibilité et leur réseau social. Dans ce sens, un directeur d'école peut avoir de meilleurs atouts qu'un inspecteur pour appuyer les enseignants, en raison de sa crédibilité et de sa proximité.

Le principe clé est que *la décentralisation ne signifie pas abandon par l'État, mais plutôt changement du rôle de l'État*. Là où sa supervision et son appui sont faibles et où son absence n'est pas compensée par une obligation locale forte de rendre compte, l'inefficacité et la mauvaise gestion qui ont parfois caractérisé la gestion centrale peut se reproduire, sinon se multiplier, aux niveaux inférieurs. La décentralisation n'est donc ni une panacée ni un raccourci. Dans tous les pays les disparités continueront à exister. Quelques municipalités, districts et écoles ont tout ce qu'il faut pour bénéficier d'une autonomie accrue, d'autres ont besoin d'appui, d'orientation et de contrôle. Dans tous les pays, changer la culture sociale et institutionnelle prendra du temps. Cela a une double conséquence: d'un côté, la décentralisation n'est pas un objectif politique en soi, c'est une stratégie de gestion, adoptée quand et où la gestion centralisée est reconnue inefficace ; de l'autre, la décentralisation requiert probablement une mise en œuvre flexible, avec un équilibre entre l'autonomie et les caractéristiques de ses bénéficiaires.

Construire une politique de décentralisation : quelques commentaires sur le rôle de l'Etat

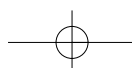
Bien que la plupart des chercheurs et des décideurs politiques puissent se mettre d'accord sur le principe que l'Etat joue un rôle clé, la nature précise de ce rôle soulève beaucoup de discussions. Il me semble utile que les ateliers, qui suivront cet exposé se penchent plus en profondeur sur ce thème.

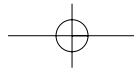
Je suggérerai brièvement six domaines dans lesquels l'Etat a un rôle à jouer pour améliorer la mise en œuvre de la décentralisation.

La définition de la *politique*, en particulier concernant le mandat de chaque acteur et la coordination entre acteurs, doit être claire et bien connue par tous les acteurs. Elle pourrait s'inspirer du principe qu'il doit y avoir un équilibre entre mandat, ressources et responsabilité.

Des *structures* doivent être renforcées ou mises en place qui permettent aux différents acteurs de pleinement jouer le rôle qui leur est assigné. Ces structures doivent disposer d'un minimum de ressources et de compétences et leurs membres doivent être sensibilisés concernant leur composition, leur mandat et leur autonomie.

Un accent particulier doit être mis sur le *renforcement des capacités* des acteurs au niveau local. Un tel renforcement doit aller au-delà de quelques activités de formation. Une politique globale pourrait entre autres prêter attention aux actions des services d'inspection et d'appui pédagogique et examiner les critères et les procédures de recrutement et d'évaluation pour combler le fossé entre le rôle attendu d'un acteur et son profil.





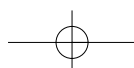
Le développement d'une *stratégie d'évaluation et de pilotage* est une priorité. Elle devrait impliquer le développement d'indicateurs clé, qui permettent de juger de la performance des unités décentralisées. Ce qui toutefois importe plus que la collecte et l'analyse de données, est la définition d'actions à prendre suite à l'évaluation. Certaines de ces actions seront prises par le niveau central, d'autres par les acteurs décentralisés eux-mêmes. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques, comme représentants de l'Etat central au niveau local, auront une tâche particulièrement importante.

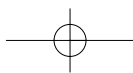
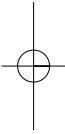
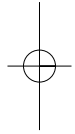
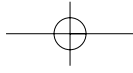
La question de la *distribution équitable de ressources* est fondamentale, et soulève des questions techniques et politiques complexes. Faut-il développer une politique de discrimination positive ? Faut-il donner plus aux écoles qui ont des résultats modestes, pour leur permettre de s'améliorer ou faut-il récompenser celles qui sont particulièrement efficaces ? Quels indicateurs utiliser pour estimer la disponibilité actuelle en ressources et les besoins, en particulier quand une bonne partie de ces ressources ne proviennent pas de l'Etat ? Comment tenir compte des ressources humaines ?

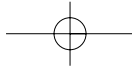
Ce thème est lié à celui de la *transparence*. L'absence de transparence dans la gestion des ressources est une expression claire des défis que pose la décentralisation. Il est indispensable d'assurer que ceux qui contribuent au financement aient explicitement le droit de savoir comment les fonds ont été dépensés. Il est également important de procéder à des formations et de mettre en place des structures de contrôle financier. Ceci pourrait faire partie d'un cadre de responsabilisation plus large liant les acteurs auprès de qui le bureau de district et l'école doivent rendre compte: l'administration; les autres enseignants et les écoles; les élèves et les parents; et le public en général. Cette transparence et cette obligation de rendre compte, pourtant, peuvent rencontrer une sérieuse résistance quand elles menacent les relations de pouvoir existantes. Changer les traditions de monopolisation du pouvoir et le refus de participation demande du temps.

Les ateliers pourraient se pencher sur les questions suivantes :

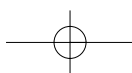
1. Il y a un risque qu'une politique de décentralisation augmente les disparités. Identifiez comment les autorités centrales peuvent limiter ou éviter ce risque par différents mécanismes ou outils (par exemple financier, organisationnel, légal, formation).
2. Le service d'inspection, comme acteur de liaison clé entre niveau central et niveau local et entre écoles, jouer un rôle important dans la mise en œuvre réussie de la décentralisation. Ceci demande cependant dans beaucoup de pays une réforme de ce service en changeant : son mandat, de l'inspection au développement professionnel; son domaine de concentration, vers les écoles qui en ont le plus besoin; et ses modalités d'intervention, des visites d'école à une combinaison de visites, d'ateliers, d'échanges et de la création de réseaux. Quelles sont les expériences des participants à cet égard et quelles sont les implications de telles réformes ?
3. Le chef d'établissement ou directeur d'école joue un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'une politique de décentralisation. Son mandat change : ils doivent devenir des leaders pédagogiques et des administrateurs. Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour renforcer le rôle de leader du directeur? Vous pouvez penser en termes de: recrutement, statuts et organisation de la gestion scolaire, description de poste, condition de travail, développement professionnel, incitations.
4. Dans beaucoup de pays, à cause entre autres de la faiblesse des structures étatiques ou des demandes de plus grande participation, le bon fonctionnement du système éducatif dépend de plus en plus de l'implication des parents et de la société civile. Dans quels domaines de la gestion les parents et les communautés peuvent/doivent-ils être impliqués? Y a-t-il des domaines privilégiés? D'autres dans lesquels ils ne devraient pas intervenir? Quelles structures existent dans votre pays pour permettre aux parents de participer dans la gestion de l'école. Ces structures sont-elles efficaces? Sinon, pourquoi?
5. Votre Ministre a décidé de transférer des fonds directement aux écoles, dont l'utilisation serait décidée à ce niveau. Vous devez donner des conseils à votre Ministre, précisant les points suivants:
 - Quels sont les avantages d'une telle politique?
 - Quels en sont les risques possibles?
 - Qu'est-ce qui pourrait être entrepris par le Ministère pour en accroître les chances de réussite ? En répondant à cette question, vous pourriez examiner, entre autres, les points suivants: Quels critères devraient être utilisés pour décider de l'allocation de ces ressources à chaque école? Au niveau de l'école, qui devrait être chargé de la gestion et du contrôle de l'utilisation de ces fonds?

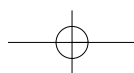
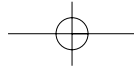


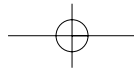




LA MOBILISATION DES RESSOURCES







La Mobilisation des ressources

Josiane RABETOKOTAN

*Coordonnatrice de l'unité d'appui Technique au Programme éducation pour tous
Ministère de l'éducation et de Recherche scientifique, Madagascar*

Introduction

Si les ressources constituent toujours un aspect important et un objet de préoccupation dans la mise en œuvre de politiques éducatives, il est logique que la notion de *mobilisation des ressources* accompagne les approches dites programme. En effet, si un projet vient avec/apporte des ressources, lorsqu'on a un programme on cherche à mobiliser les ressources pour sa réalisation. Et dans ce cadre, les ressources ne sont pas seulement financières mais également humaines, les ressources humaines étant considérées comme acteurs et/ou partenaires du programme.

S'agissant de politiques éducatives, la notion est utilisée généralement tout d'abord au niveau de l'Etat : mobiliser les ressources financières et humaines pour la mise en œuvre du programme, de la politique éducative du gouvernement. Mais elle s'applique également au niveau local où les programmes et politiques sont directement mis en œuvre. Il s'agit alors de mobiliser les ressources financières et humaines au niveau local, aux niveaux déconcentré ou décentralisé, au niveau des établissements scolaires eux-mêmes, en vue de la réalisation du programme local, de la politique éducative au niveau local.

Aussi, en traitant successivement des questions suivantes :

- mobiliser pourquoi,
- qui mobiliser
- quand mobiliser
- comment mobiliser

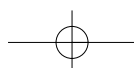
L'on considèrera à la fois le niveau national et le niveau local.

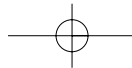
1. Les enjeux de la mobilisation: mobiliser pourquoi?

La mise en œuvre des réformes, des politiques et des stratégies éducatives, requiert des appuis de différents types, des moyens financiers et humains, des idées novatrices, des leçons de l'expérience, une dynamique et un mouvement d'ensemble. Les expériences passées ont montré que sans ce mouvement concerté et organisé, sans cette dynamique commune, si l'on s'éparpille, si l'on travaille de façon parcellaire et/ou seulement ponctuelle, non systémique, l'impact est limité, les gaspillages sont courants, laissant toutes les parties prenantes insatisfaites.

C'est donc pour une meilleure efficacité, pour une véritable appropriation, un meilleur rendement et une maîtrise des coûts, pour être sûr de la pertinence et de l'adéquation des politiques, que la mobilisation doit s'effectuer.

Ainsi, mobiliser signifiera réunir et organiser autour et en vue d'objectifs partagés.





2. Les différentes parties prenantes: qui mobiliser?

Compte tenu de ces enjeux, ce sont les différentes parties prenantes du programme qui doivent être mobilisées, c'est-à-dire les acteurs, les partenaires et les bénéficiaires:

- les acteurs de l'éducation: les enseignants, et les responsables/agents à tous les niveaux, de l'enseignement public et de l'enseignement privé,
- les soutiens/partenaires de proximité (parties prenantes locales qui peuvent aussi être acteurs) : parents, communautés, société civile dont ONGs, Associations, etc.,
- les partenaires nationaux d'autres secteurs ou sous-secteurs, par exemple les universités, la fonction publique, le secteur de la santé, le ministère des finances,
- les partenaires internationaux techniques et financiers.

Parmi ces entités à mobiliser, certains sont acteurs directs dans le programme, notamment de l'enseignement primaire, d'autres constituent des appuis rapprochés ou des appuis stratégiques, financiers et/ou techniques. Par appui technique, on entend ceux qui contribuent à la conception, à l'apport d'idées, d'outils et de leçons d'expérience, d'informations de divers ordres, de remarques et commentaires, autrement dit: l'assistance technique.

Pour chaque action à entreprendre, chacune de ces parties prenantes a des particularités, des compétences, un mandat ou des intérêts qui indiquent les domaines pour lesquels ils peuvent ou doivent être mobilisés.

3. Les différents stades: quand mobiliser?

La mobilisation commence dès l'élaboration des politiques et programmes que l'on envisage de mettre en œuvre, ceci pour en assurer l'appropriation, l'effectivité et l'efficacité ultérieures.

En effet, les politiques dont on s'approprie, ou pour lesquelles il y a un véritable sentiment d'appartenance ont plus de chance d'être effectivement mises en œuvre, de recevoir les appuis nécessaires, au plan local, national et international. C'est pourquoi, au stade où les politiques sont élaborées, la mobilisation s'effectue à travers un dialogue politique mené avec les acteurs et les partenaires. Ce dialogue permet également d'assurer la pertinence et la faisabilité des politiques. Il porte sur les objectifs et les stratégies, et l'appropriation se fait à travers lui. On obtient ainsi une plus grande efficacité dans le stade suivant de la mobilisation, c'est-à-dire dans la mise en œuvre.

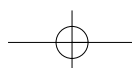
En effet, pour pouvoir mettre en œuvre un programme, il faut des ressources financières et des ressources humaines. C'est pourquoi, ces deux types de ressources devront faire l'objet de mobilisation.

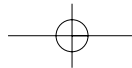
- La mobilisation des ressources financières:

Au plan national :

A partir du programme sur lequel il y a eu concertation, la mobilisation des ressources provenant du budget national fait l'objet d'un dialogue particulier avec le ministère des finances. Ce dialogue se fait en début de programme, pour assurer un budget pluri-annuel, mais il est repris, bien entendu, tous les ans, lors de la préparation du budget de l'Etat. D'autant plus que l'engagement de l'Etat est naturellement un facteur qui incite ou encourage les partenaires internationaux à mobiliser leurs propres ressources.

Et justement, la mobilisation des partenaires internationaux pour les ressources financières en appui au programme national est aussi l'autre aspect essentiel. Comme on l'a mentionné auparavant, le fait que le programme soit le fruit d'un dialogue, d'une réflexion partagée est une des conditions de l'efficacité de la mobilisation des ressources financières des partenaires internationaux. Cette mobilisation peut se faire, de façon très pratique, à partir d'un cadre commun où les activités et les financements requis sont articulées, où les fonds provenant du budget de l'Etat sont spécifiés et où les partenaires sont invités à apporter leur appui là où les financements sont insuffisants. Leur appui peut s'effectuer soit sous la forme d'aide budgétaire directe (ciblée ou non), soit sous la forme de fonds additionnels d'aide-programme, soit encore sous la forme d'aide-projet. Il appartient au gouvernement de proposer les priorités sur lesquelles les financements sont requis. Certes, les différents partenaires peuvent avoir des domaines d'intérêt spécifiques et un dialogue sur les priorités est alors nécessaire. A ce stade, le leadership du gouvernement est essentiel pour assurer la cohérence de la mise en œuvre.





Au plan local:

Dans la mise en œuvre locale du programme, surtout au niveau des établissements scolaires, une mobilisation de ressources financières est également possible. En effet, si le programme est réellement approprié, toutes les parties prenantes y contribuent selon leurs moyens. Ainsi, la contribution des parents (ou associations de parents d'élèves), des autorités locales (communes, etc.) ou d'autres partenaires intéressés par l'éducation est mobilisée.

Ici encore donc, l'appropriation est la base de la mobilisation. Et de même que pour la mobilisation sur le plan national, le cadre des activités et financements requis est l'outil qui permet de piloter la mobilisation, au plan local le plan d'action local est l'instrument utilisé. Ainsi, les différentes contributions et leur articulation pour atteindre les objectifs définis en commun sont clairement lisibles.

- La mobilisation des ressources humaines:

La mise en œuvre, même avec des moyens financiers, ne peut s'effectuer que si les ressources humaines sont présentes, actives, adéquates et organisées. C'est pourquoi ce volet est aussi essentiel pour l'effectivité et l'efficacité de l'exécution.

Au plan national aussi bien qu'au plan local, elle commence, comme nous l'avons vu, dès l'élaboration du programme. Et sur la base de ce qui a été projeté de concert, la mobilisation dans la mise en œuvre s'effectue.

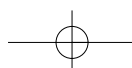
Les maîtres mots dans ce cadre, sont d'une part, appropriation, et d'autre part, coordination-synergie-leadership et pilotage. Comme pour les ressources financières, la mobilisation s'organise dans le cadre commun des activités et financements.

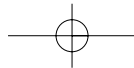
En d'autres termes, les ressources humaines sont mobilisées de façon coordonnée, en synergie, sous le leadership du Ministère. Ces ressources sont soit nationales/locales, appartenant au Ministère de l'éducation ou non, soit des compétences externes régionales et/ou internationales. Elles sont mobilisées dans la mise en œuvre soit pour accomplir des tâches concrètes définies, soit pour apporter leur expertise dans la conception des stratégies opérationnelles, dans le suivi et l'évaluation.

Selon l'ampleur et la complexité du programme, selon des compétences disponibles et mobilisables, cette coordination sera plus ou moins difficile, mais elle est toujours nécessaire.

Sur le plan local, le programme général concerté est décliné en programme ou plan d'action local, élaboré par et/ou avec les parties prenantes locales. A cette occasion, les initiatives, idées, innovations locales - soit venant des acteurs directs, soit venant de la communauté éducative en général, ou autres parties prenantes - sont suscitées, et les acteurs et partenaires locaux impliqués. Pour le reste, le processus est le même que celui de la mobilisation sur le plan national.

Ce faisant, au plan national aussi bien que local, se constituent des réseaux de compétences mobilisées et mobilisables, sachant travailler en synergie pour des objectifs partagés, dans une approche systémique.





4. Principes pour la pratique: comment mobiliser?

1. Le principe premier, fondateur dans la mobilisation des ressources, qu'elles soient financières ou humaines, est celui réitéré dans les lignes précédentes: l'appropriation. Celle-ci se fait dans le processus d'élaboration lui-même; puis dans une large communication du programme, de ses objectifs et de ses stratégies; dans le compte rendu auprès des différentes parties prenantes sur l'avancement de l'exécution du programme, sur l'utilisation des fonds et sur les impacts obtenus (imputabilité)
2. Le second principe est celui de la coordination: mobiliser de façon organisée, utiliser les ressources mobilisées de façon coordonnée, pour assurer la cohérence et nourrir l'appropriation.
3. Allant de paire avec la coordination, nécessairement le leadership: aucune coordination, mise en cohérence n'est possible sans pilotage effectif, celui du premier responsable qui est le ministère de l'éducation.
4. La concertation sur l'assistance technique: pour assurer la cohérence et l'appropriation, la mobilisation des ressources humaines externes doit se faire de façon concertée et pilotée, dans la définition des termes de référence, le calendrier des interventions, la sélection des consultants. En vue des mobilisations ultérieures aux travaux de l'assistance technique externe, sous le pilotage du ministère, il est souhaitable que les rapports et recommandations résultant de ses travaux soient communiqués et commentés par les différents partenaires.
5. Le suivi et l'évaluation: la mobilisation englobe aussi ces activités. Un mécanisme de suivi qui associe les différents partenaires et acteurs est un dispositif qui permet le partage et le renforcement mutuel. La collaboration qui se développe dans ce processus est l'occasion de poursuivre la réflexion commune pour rectifier, approfondir, tracer de nouvelles pistes, fixer des échéances. Les différentes parties prenantes sont ainsi effectivement impliquées et donc mobilisées.

Si le processus de mobilisation développé ci-dessus semble linéaire, en réalité il ne peut pas et ne doit pas l'être. En effet, assurer l'appropriation se fait de façon continue, de même que la mobilisation des ressources financières et humaines. Les principes qui guident la mobilisation traversent donc la pratique quotidienne aussi bien que les moments stratégiques.

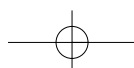
Josiane RABETOKOTANY est actuellement Coordinatrice de l'Unité d'Appui Technique au Programme Education Pour Tous au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique de Madagascar.

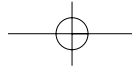
Elle a occupé, entre autres, les fonctions suivantes: Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université d'Antananarivo, Conseiller Technique chargé des questions de coordination et de formation des enseignants auprès de différents ministres de l'éducation, Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base, Coordinatrice du dernier projet sectoriel Education financé par la Banque Mondiale.

A ces divers titres, elle a participé à l'élaboration des stratégies et plans sectoriels de l'éducation de Madagascar, ainsi qu'à leur mise en œuvre.

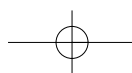
On signalera également qu'elle est membre du Comité Directeur du Groupe de Travail de l'ADEA sur l'Analyse Sectorielle.

Appartenant à l'Université d'Antananarivo, Josiane Rabetokotany est linguiste de formation.

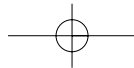




**LA PROFESSIONNALISATION
DE LA GESTION SCOLAIRE**







La professionnalisation de la gestion scolaire : défis, enjeux et pistes d'action

Guy PELLETIER

*Professeur Titulaire, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Université de Sherbrooke*

1.0 De quoi parle-t-on au juste ?

- La notion de profession réfère à des univers sémantiques quelque peu différents selon la langue de Molière ou de Shakespeare...
- En langue française, « profession » réfère à une occupation déterminée - un métier - dont on peut tirer des moyens d'existence. « Etre professionnel », c'est être une personne du métier qui témoigne d'une habileté démontrée et reconnue à exercer ce dernier.

Deux solitudes sémantiques ?

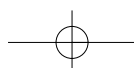
- En langue anglaise, on retrouve une partie de ce sens, mais aussi un autre sens... En anglais, « professionnel » est davantage associée au statut et au prestige accordés à l'exercice de certaines occupations par rapport à d'autres et notamment par rapport aux « métiers » auxquels on associe le mot (« vocational »).
- *Les autorités ministérielles de tutelle et le personnel d'encadrement de l'éducation vivent souvent deux « solitudes sémantiques »...*

2.0 Évaluation et professionnalisation

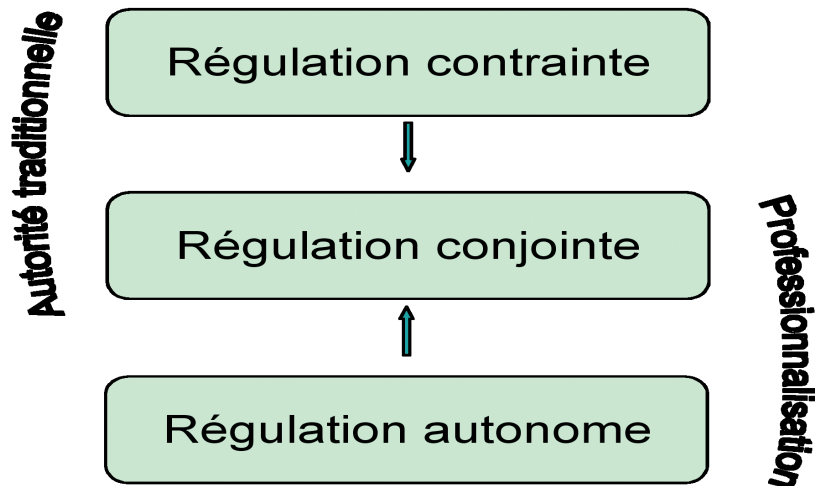
- À bien des égards, le discours de plus en plus généralisé sur la professionnalisation des métiers de l'éducation s'inscrit dans une logique réactualisée des fonctions régulatrices de l'évaluation.
- La professionnalisation permettrait d'activer les mécanismes de régulation associés à l'ajustement personnel et professionnel de soi par rapport à un cadre de référence normé et explicite, mais aussi à l'ajustement entre pairs sans une intervention de nature hiérarchique.

3.0 Régulation et professionnalisation

- Réguler consiste à l'ajustement, conformément à des règles implicites (relevant le plus souvent de l'apprentissage de l'action entre pairs) et explicites (relevant le plus souvent de consignes, de normes ou de règles formulées par l'autorité de tutelle), d'une pluralité de mouvements ou d'actes. Ces normes et ces règles contribuent à baliser l'exercice du jugement professionnel.
- *L'intérêt récent porté à la régulation par la professionnalisation est au cœur même de la volonté de coordination de l'action complexe, mais aussi imputable...*

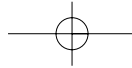


Régulation et professionnalisation

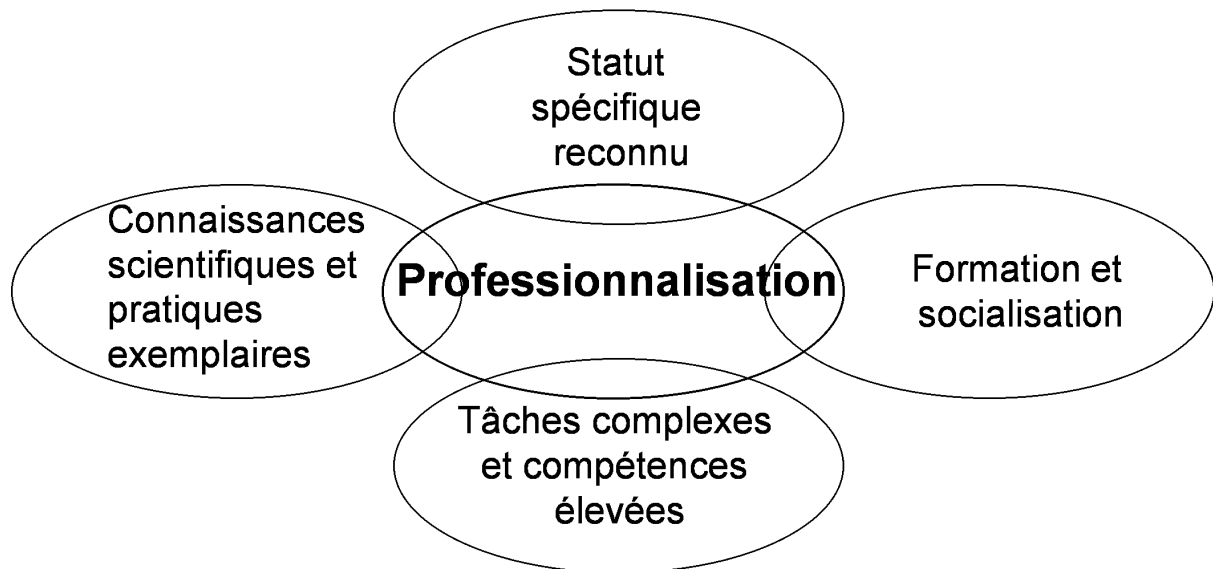


Jeux et enjeux d'une professionnalité émergente

- Quatre éléments fondamentaux témoignent de l'existence d'une profession :
 - la présence d'activités complexes reconnues comme telles dont la réalisation nécessite des compétences élevées ;
 - la reconnaissance d'un statut spécifique qui distingue cette occupation des autres;
 - l'existence d'un corpus de connaissances scientifiques évolutives et pragmatiques qui permet de reconnaître les pratiques jugées exemplaires ;
 - enfin, l'existence de pratiques de socialisation et de formation.



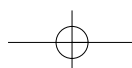
Composantes de la professionnalisation

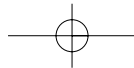


5.0 Questionnement et pistes d'action sur les sentiers de la professionnalisation

1) La présence d'activités complexes reconnues comme telles dont la réalisation nécessite des compétences élevées.

- Est-ce qu'au sein de votre pays, l'on a observé que les tâches des dirigeants des établissements scolaires se sont complexifiées au cours des années ? A-t-on procédé à des analyses de tâches ?
- Est-ce que l'on perçoit une différence dans le fonctionnement des écoles qui serait associée au style de gestion ou aux compétences maîtrisées de la personne qui le dirige ?
- Est-il devenu de plus en plus difficile de recruter des directions d'écoles compétentes à assumer leur fonction ?





2) La reconnaissance d'un statut spécifique qui distingue cette occupation des autres dont celles de proximité

- Est-ce qu'au sein de votre pays, on a assisté à la mise en place d'une démarche progressive de différenciation des tâches entre le dirigeant de l'établissement et le personnel enseignant qui y oeuvrent ? Si non, quelle est la situation actuelle ?
- Est-ce qu'un profil de compétences de la directrice ou du directeur d'école a été établi ? Si oui, est-ce que ce dernier est utilisé à des fins de sélection, d'évaluation et de promotion ? Si non, comment devient-on directrice ou directeur d'école ?
- Si au sein de votre pays, le statut de la direction d'établissement est-il maintenant enchâssé dans un texte réglementaire ? S'il ne l'est pas, un tel sujet est-il envisageable et comment se réaliserait-il ?

3) L'existence d'un corpus de connaissances qui permet de reconnaître les pratiques exemplaires

- Dans quelle mesure, les connaissances produites portant sur la gestion efficace et de qualité des établissements scolaires sont mises à profit lors de l'élaboration des politiques éducatives ?
- Existe-t-il des efforts de recherche soutenus par les autorités afin d'identifier les caractéristiques des écoles qui réussissent particulièrement bien dans des conditions difficiles ?
- Existe-t-il des stratégies et des méthodes (colloques, séminaires, communiqués de presse, etc.) permettant de faire connaître les connaissances acquises sur la gestion et le fonctionnement des écoles de qualité ?

4) L'existence de pratiques de socialisation et de formation

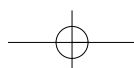
- Existe-t-il des sessions de formation d'introduction à la fonction de direction des écoles et de perfectionnement en cours d'emploi ?
- Existe-t-il des regroupements ou des associations de dirigeants scolaires qui sont orientés sur le partage et l'amélioration des pratiques ?
- Existe-t-il des sessions de formation supérieure (université, grandes écoles, instituts...) en gestion de l'éducation ? Si oui, quelles en sont les principales caractéristiques et est-ce que les membres qui ont l'expérience du métier participent à la définition des contenus et à la prestation des formations ?

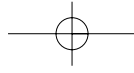
6.0 Conclusion

- o La professionnalisation de la gestion scolaire s'inscrit dans un ensemble de processus qui transforme la conception du pilotage et de l'organisation du système éducatif. Elle est étroitement associée à la mise en place de nouvelles régulations qui accompagnent des politiques de décentralisation/déconcentration, d'ouverture partenariale avec les communautés de proximité et de reddition de comptes.

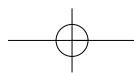
Toutefois...

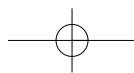
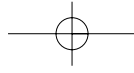
- Les membres d'une occupation ne deviennent pas des « professionnels » par auto-proclamation ou par décret gouvernemental. De même, on ne devient pas « professionnel seul », on le devient « avec les autres » et pour une qualité de services « aux autres ». L'élaboration d'une nouvelle identité professionnelle collective pour le personnel de direction est une démarche de « coconstruction » qui implique aussi une redéfinition des identités professionnelles des membres des autres occupations oeuvrant au sein de la famille éducative.

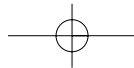




GESTION DES MANUELS SCOLAIRES







Manuels scolaires pour tous : Gestion de la fourniture des manuels scolaires pour l'enseignement de base

Un cadre de discussion

Adriaan VERSPOOR

Consultant gestion et conception des projets de développement d'éducation

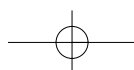
Une condition nécessaire pour la qualité

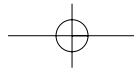
Les manuels scolaires, quelle qu'en soit la forme, ont toujours occupé une place essentielle dans la scolarisation. Mais c'est seulement après l'invention de l'imprimerie qu'il a été possible de produire massivement des manuels scolaires. Cela a permis de s'engager dans la scolarisation de masse, d'abord dans les pays d'Europe occidentale puis dans le reste du monde. Aujourd'hui, au sein des populations du monde industrialisé, très peu seraient capables d'imaginer une école avec des élèves ne disposant pas de matériels imprimés. Pourtant, dans de nombreux pays en développement, de telles écoles existent, malgré les efforts considérables des parents, des gouvernements et des partenaires du développement. Pour eux, remettre à chaque élève un jeu complet de manuels scolaires n'est encore qu'un idéal. Un récent examen de l'expérience de la Banque mondiale en matière de fourniture de manuels scolaires en Afrique a révélé que des ratios d'utilisation de livres en commun allant de 1 livre pour 2 ou 3 élèves demeuraient très répandus (Banque mondiale, 2002), et que c'est encore pire dans des écoles situées dans des zones reculées (Read et al. 2001). Un document d'appui du Forum de l'EPT tenu en 2000 résumait ainsi la situation :

La norme de l'approvisionnement en manuels scolaires s'est détériorée durant les années 1970 et 1980 en Afrique et dans une grande partie de l'Amérique latine et de l'Asie. En 1990, elle était très inférieure au ratio souhaitable d'un livre par élève. Des matériels de lecture et autres matériels didactiques supplémentaires étaient même plus rares, et souvent de mauvaise qualité. Au cours des années 1990, la situation s'est améliorée dans quelques pays grâce, dans une large mesure, aux financements extérieurs d'organismes internationaux, aux gouvernements et aux organisations de la société civile (OSC), mais globalement la fourniture de manuels scolaires est demeurée faible. Les manuels scolaires étaient en particulier rares dans les zones rurales, et même s'ils étaient disponibles, ils n'étaient pas utilisés de manière efficace. (Montagnes, 2001, p.1)

Le document de réflexion de la biennale (2003) de l'ADEA « Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation dans l'Afrique subsaharienne » souligne que l'octroi adéquat d'intrants essentiels est une condition nécessaire, mais non suffisante, de l'apprentissage. Les matériels didactiques, les manuels scolaires en particulier sont identifiés dans l'enquête comme les intrants les plus prometteurs pour l'amélioration de la qualité (Verspoor, 2006). Une étude initiale effectuée pour la Banque mondiale (Heyneman, Farrell et Sepulveda-Stuardo, 1981) et basée sur des études réalisées au Brésil, au Chili, au Salvador, en Équateur, en Inde, en Iran, en Malaisie, en Thaïlande et en Ouganda, concluait ainsi :

L'expérience a montré qu'un investissement en manuels scolaires génère des gains d'apprentissage ; et il est plus probable que cela résulte d'un investissement en manuels scolaires que d'autres interventions en éducation, comme la formation des enseignants. (p.245)





D'autres études, de Fuller (1986), Fuller et Clarke (1994) ont pertinemment confirmé ces constatations). Ainsi que le notent Heneveld et Craig, 1996) :

L'impact de l'utilisation d'un manuel scolaire est bien plus grand dans les pays africains en raison de leur pénurie, en comparaison de l'abondance des manuels scolaires disponibles dans les pays industrialisés. Les faits empiriques montrent que les enfants des pays en développement qui ont accès aux manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage apprennent plus que ceux qui n'y ont pas accès. Les manuels scolaires sont le seul matériel didactique et sont particulièrement efficaces lorsque les enseignants les utilisent en suivant les guides de l'enseignant. (p.20)

Michaelowa (2003) et Michaelowa et Wechler, 2005) montrent dans l'analyse du PASEC et d'autres données que le lien entre manuels scolaires et l'apprentissage scolaire est fort et constamment positif. Toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves des classes où chacun d'eux a un manuel scolaire en français et en mathématiques ont des résultats de 6,6 à 8 points de pourcentage supérieurs à ceux des élèves qui ne disposent pas de manuels scolaires. Une différence de 8 points de pourcentage correspond à environ 18 % des résultats moyens et est donc très significatif. Le coefficient des manuels scolaires de français est en général considérable et éloquent même dans les modèles où l'on a bien pris soin d'éliminer le biais de l'origine socio-économique.

Les résultats de ces recherches montrent que pour chacune des principales matières, chaque élève devrait disposer des manuels scolaires. Un changement permettant de passer d'une situation où il n'y a aucun livre à une couverture totale de la classe par le ratio d'un livre par élève accroît les performances de l'élève d'un écart-type compris entre 5 et 20 % en fonction des matières, des années d'études et des paramètres de la régression. Cet effet est plus important dans les années d'études inférieures qu'aux niveaux plus avancés où l'impact d'une utilisation partagée des manuels scolaires s'avère moins négatif. (Michaelowa et Wechler, 2006). Les effets sont également plus importants lorsque les manuels scolaires en langues africaines accompagnent l'emploi de ces langues comme outil d'apprentissage en particulier pour les premières années d'études (Michaelowa, 2003).

Les manuels scolaires ne sont pas seulement efficaces, ils sont aussi parmi les plus rentables dans le processus de l'éducation. Une étude coût-efficacité détaillée des intrants dans la scolarisation au Brésil (Encadré 1) montre que les investissements en manuels scolaires s'autofinancent.

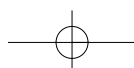
Dès que les écoles ont un niveau acceptable de manuels scolaires, la différence tient à la manière dont ils sont employés dans la pratique de l'enseignement. La simple mise à disposition des manuels scolaires ne garantit pas leur utilisation (Lockheed et Verspoor [1991]), et ne garantit pas non plus une amélioration des performances des élèves. Par exemple, une étude récente réalisée au Kenya a révélé que les meilleurs élèves étaient les principaux bénéficiaires d'une augmentation de l'offre de manuels scolaires (Glewwe et al, 2000). Une formation appropriée des enseignants à l'utilisation des livres s'avère nécessaire pour débloquer des gains en matière de performance d'apprentissage pour tous les élèves.

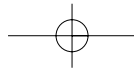
Encadré 1: Le rapport coût-efficacité des investissements dans les manuels scolaires

Une étude des écoles primaires rurales au Brésil (Harbison et Hanushek 1992) a examiné la rentabilité de divers facteurs en mesurant le coût par élève des différents intrants de l'école et en mesurant les résultats (output) en termes de points obtenus aux contrôles de langue et de mathématiques, ainsi que les taux également d'abandon et de redoublement.

L'efficacité de l'investissement dans le matériel didactique léger (les manuels et les outils d'écriture) a été comparée à l'investissement dans le matériel lourd (constructions et équipements des écoles), en termes de changement réalisé dans les pourcentages des taux d'abandon et de redoublement pour une dépense donnée. La rentabilité a été mesurée au moyen de deux indicateurs : nombre d'années gagnées et dollars épargnés par l'investissement. Le montant des dollars épargnés est obtenu en se multipliant les années économisées par le coût moyen annuel par élève. Les résultats sont surprenants. Un dollar investi en matériel léger (les manuels et les outils d'écriture) rapporte 9,67 dollars en gain d'efficacité directe d'amélioré généré par l'amélioration des flux à travers le système. L'investissement dans le matériel léger, y compris les manuels, était bien plus rentable que l'investissement dans le matériel lourd.

Source : Woodhall (1997)





Mais il serait erroné de ne pas reconnaître l'importance des matériels didactiques autres que les manuels scolaires. Les guides des enseignants par exemple constituent un moyen comparativement peu coûteux et hautement efficace pour améliorer l'enseignement. Les bibliothèques, celle de la classe comme celle de l'école, les kits de mathématiques et de sciences, ainsi que les tableaux muraux peuvent souvent être fournis à des coûts inférieurs par élève, en particulier s'ils peuvent être partagés par plusieurs enseignants.

Gestion de la fourniture des manuels scolaires

Nonobstant le consensus presque unanime sur l'importance des manuels scolaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation et des investissements se chiffrant en centaines de millions de dollars en vue d'atteindre l'objectif d'établir des programmes viables de fourniture de manuels, peu de pays ont atteint cet objectif. Dès 1985 déjà, Barbara Searle dans le *General Operational Review of Textbooks*, publié par la Banque mondiale, a trouvé que sur neuf projets examinés, trois seulement ont permis de mettre en place des systèmes d'approvisionnement en manuels scolaires qui fonctionnent. Elle a constaté que :

tous les projets manifestent des lacunes sous tous les aspects de l'approvisionnement en manuels scolaires : livres de mauvaise qualité, systèmes de distribution inadaptés, incapacité de mettre en place et de maintenir les calendriers de production, modalités de traitement des commandes de papier inadéquates, activités de formation des enseignants sans correspondance avec l'édition des livres, mauvaise coordination entre l'élaboration des programmes scolaires et celles des manuscrits, et surtout incapacité de mettre en place des institutions capables de fournir des livres de bonne qualité après l'achèvement du projet (p.25).

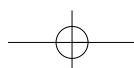
Une récente publication qui examine les projets de manuels scolaires en Afrique subsaharienne appuyée par la Banque Mondiale de 1985 à 2000 (Banque Mondiale, 2000) a conclu que malgré les efforts soutenus et la dotation de 350 millions de dollars pour les matériels didactiques à travers près des trois quarts de ses projets éducatifs :

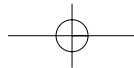
de nombreux élèves de l'Afrique subsaharienne ne peuvent toujours pas accéder aux manuels scolaires. Bien que les manuels scolaires ont été produits, ils ne sont toujours pas disponibles pour les élèves (p.5).

Dans la préface à la publication, le conseiller principal en éducation de la Banque Mondiale pour la région Afrique note que même s'il existe plus de concurrence en matière d'approvisionnement en manuels scolaires grâce à la libéralisation et à un plus grand choix contribuant à des améliorations dans l'élaboration de manuscrits, l'édition, la production, la distribution, ainsi que l'approvisionnement et une plus grande disponibilité des manuels scolaires rédigés dans les langues nationales pour l'éducation primaire peuvent avoir favorisé l'apprentissage des élèves, trois principaux défis restent :

D'abord, des tentatives d'établir un financement durable pour l'approvisionnement en manuels scolaires grâce à des projets de récupération de divers types de coûts ont échoué. ... Dans la plupart des cas, cependant, une solution durable serait vraisemblablement que les gouvernements prévoient une ligne budgétaire adéquate dans leur budget de l'éducation pour ces crédits essentiels de la même manière qu'ils le font pour le paiement des salaires des enseignants. Ensuite, de nombreux pays ont besoin d'améliorer leurs systèmes de distribution pour veiller à ce que les manuels scolaires qu'ils fournissent parviennent au niveau des écoles de manière ponctuelle et sûre. Enfin, les enseignants doivent être formés à l'utilisation efficace des manuels scolaires (p. v).

Pernille Askerud (2000) a publié un article intitulé "Textbooks for Developing Countries: Why Projects Fail" avançant que :





la défaillance pour soutenir les projets de manuels scolaires est la plupart du temps due à un échec de reconnaître les aspects industriel, professionnel et économique de l'approvisionnement en livres et à l'absence de prise de décision nationale et de gestion globale... Dans de nombreux pays en développement, la publication de manuels scolaires est le monopole du gouvernement, ce qui conduit à une division artificielle entre les publications éducatives et commerciales. En conséquence, les projets de manuels scolaires ont non seulement miné la publication éducative, mais ont également limité le développement de la publication commerciale. Les monopoles gouvernementaux de la publication éducative réduisent les opportunités d'investissements. De même, ils diminuent l'impact de nombreux projets de manuels scolaires sur l'environnement général de la lecture. ... Trop souvent, les éditeurs éducatifs, qui sont au cœur de l'industrie de l'édition moderne, ont été exclus (p. 3).

La conclusion de ces publications est univoque : l'échec de l'approvisionnement aux écoles avec une fourniture appropriée de matériels éducatifs est d'abord et avant tout un échec de la gestion du secteur. La publication de la Banque Mondiale observe que dans de nombreux cas :

... MOE a fait preuve d'incapacité pour exécuter toutes les demandes inscrites dans le cadre d'une conception trop ambitieuse. Le problème a été particulièrement aigu pour de petits pays avec des fonctionnaires ayant des charges de travail excessives. Des pays n'ont pas respecté leurs engagements financiers avec l'Agence Internationale de Développement (AID) de maintenir les stocks financés par la banque et d'autres donateurs. ... La mise en application de projets a également souffert plusieurs modifications dans le gouvernement et dans le personnel des projets. Des difficultés ont commencé dans la conception de certains projets en raison de l'échec pour impliquer de manière adéquate des parties prenantes locales dans la planification (p.3).

L'amélioration de la gestion de l'approvisionnement en manuels scolaires appelle l'action dans tous les secteurs thématiques sélectionnés pour la CONFEMEN 2006 "Assises de l'Éducation" (Encadré 2).

Leçons tirées

Trois tendances significatives peuvent être relevées dans l'approvisionnement en manuels scolaires durant les années 1990 :

- la libéralisation économique avec un plus grand rôle pour le secteur privé,
- la décentralisation de la sélection et de l'approvisionnement,
- l'intégration de l'approvisionnement en manuels scolaires dans des programmes d'investissement du secteur.

Dans de nombreux cas, ces tendances ont reflété les développements dans l'économie et la conception des programmes de développement du secteur ainsi qu'une réponse aux leçons de l'expérience acquise pendant les décennies antérieures. La plus importante de ces leçons est ainsi résumée :

L'édition publique est en général inefficace

Dans la plupart des pays africains, l'État a dominé l'édition et la distribution des manuels scolaires durant les deux premières décennies de leur indépendance. Dans une grande partie de l'Afrique francophone, une institution spécialisée, l'IPN (Institut Pédagogique National) était responsable de l'élaboration des directives éditoriales, de la rédaction des manuscrits ainsi que de la mise en service, la publication, l'impression et/ou l'approbation des manuels scolaires.

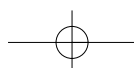
Encadré 2: Gestion du secteur éducatif et fourniture de manuels scolaires

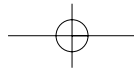
La bonne gouvernance : interférence politique, la négligence et la corruption peuvent aboutir à une offre inefficace (Unesco, 2004)

La décentralisation : des systèmes axés sur la demande fournissent aux écoles des ressources et du choix dans un environnement de notification concurrentiel

La mobilisation des ressources : la dotation budgétaire pour les manuels fait partie intégrante des dépenses récurrentes et, à ce titre, doit être programmé de manière fiable sur le long terme ; le coût des manuels doit être intégré dans le choix des programmes scolaires

La promotion des personnels dans les organismes gouvernementaux et dans l'industrie locale de l'édition est une priorité dans beaucoup de pays/





Au Sénégal et au Togo, le ministère de l'éducation avait une responsabilité directe. Dans l'Afrique anglophone, comme le Kenya et la Tanzanie, des instituts pédagogiques, des maisons d'édition publiques et des sociétés d'État chargées de la distribution avaient le monopole. Des financements extérieurs pour les imprimeurs liés à l'État étaient courants (Read, 2001). Des monopoles ont généralement eu des conséquences indésirables emportant le marché pour des éditeurs privés et des vendeurs de livres là où ils existaient ou interdisant leur émergence là où il n'y en avait pas. Des donateurs ont constamment reconnu les limites de l'édition publique. Une publication de l'agence SIDA (Agence suédoise pour le développement international) a observé que, dans les programmes quelle a appuyés :

... en général l'édition gouvernementale n'a pas fonctionné de manière satisfaisante. Les sociétés d'État sont fréquemment handicapées en raison d'une bureaucratie inefficace, de l'ignorance des coûts réels ou de l'absence de motivation de la part du personnel (cité dans Banque Mondiale, 2001, p. 17).

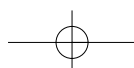
La libéralisation économique de plus en plus importante a affecté le secteur du livre en Afrique. Aujourd'hui très peu des États africains dépendent entièrement d'organismes publics ou parapublics pour produire des manuels scolaires. L'édition de manuels scolaires est maintenant progressivement exécutée en collaboration avec des partenariats publics et privés, dans lesquels l'État conserve souvent la responsabilité initiale de l'élaboration des manuels scolaires, tout en cédant partiellement ou totalement des services d'édition, y compris l'écriture, l'édition, la conception, la production et la livraison au secteur privé grâce à un appel d'offre national ou international concurrentiel. Cette relation public-privé assure l'efficacité du secteur privé concurrentiel, mais garantit, au final le contrôle public.

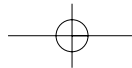
Un système durable et compétitif d'approvisionnement en manuels scolaires et autres matériels didactiques nécessite une industrie éditoriale qui puisse créer, produire et fournir des matériels avec des principes commerciaux de récupération des coûts. Pour établir un environnement facilitant l'édition locale des gouvernements (par ex. Ouganda, Tanzanie, Malawi, Ghana et Botswana) ont élaboré des politiques nationales d'approvisionnement en manuels scolaires. Les politiques maximisent l'implication possible du secteur privé dans tous les aspects du système d'approvisionnement, y compris l'édition, l'impression et la distribution. Dans plusieurs de ces pays, le résultat est une remarquable revitalisation de l'édition privée et des infrastructures de vente des livres. Dans quelques pays (par ex. le Kenya), les anciens éditeurs monopolistes d'État font actuellement concurrence aux maisons d'éditions privées.

Les partenariats public-privé nécessitent des systèmes prévisibles et des financements sûrs

Le financement d'une offre régulière de manuels scolaires reste largement tributaire des financements extérieurs. Malheureusement, ces financements ont été souvent épisodiques, impliquant des approvisionnements très importants de livres qui sont financés irrégulièrement et ne correspondant pas aux règles nationales - ou même d'organismes - d'approvisionnement. De telles interventions par à-coups génèrent de grandes tentations quant aux interférences politiques et à la corruption, favorisent les éditeurs multinationaux au détriment des locaux et aident rarement au développement et au maintien de systèmes locaux d'édition éducative et de distribution. Read et al (2001) incluent une étude de cas de la Guinée qui est un exemple des pièges imprévisibles liés à la coopération avec de nombreux donateurs qui ont des politiques et des procédures totalement différentes qui se greffent sur des systèmes nationaux d'édition faibles ou défaillants. Dans d'autres pays (comme le Malawi), ces politiques ont considérablement porté préjudice à l'industrie naissante de l'édition.

Pour établir une source stable de financement national pour l'approvisionnement en manuels scolaires, de nombreux pays (et près de 60 % de projets financés par la Banque Mondiale) ont réalisé des plans qui visent à recouvrer tout ou partie des coûts de l'approvisionnement en manuels scolaires grâce aux ventes ou à des cotisations annuelles. Les recettes étaient versées dans un fonds renouvelable pour être utilisées au remplissage des stocks de manuels scolaires. Même des cotisations faibles, cependant, ont représenté des sommes à payer trop importantes pour de nombreuses familles, l'expérience du Sénégal le confirme. Plusieurs tentatives relatives au recouvrement des coûts ont échoué en raison de la mauvaise gestion ou de la défaillance des pouvoirs publics pour affecter des financements pour le partage des coûts. D'autres tentatives ont été abandonnées car elles étaient trop compliquées ou inéquitables. Seuls quelques projets survivent et la plupart des pays se sont engagés dans l'approvisionnement de textes gratuits dans l'éducation primaire.





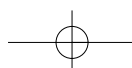
La durée de vie des livres est courte. Un manuel scolaire qui est utilisé avec soin dure rarement plus de trois à cinq ans. Mais les manuels scolaires qui sont imparfaitement reliés ou sujets à une forte utilisation, ne durent pas aussi longtemps. L'approvisionnement annuel, en conséquence, doit être effectué pour remplacer les exemplaires perdus ou endommagés. Les exemplaires sont également disponibles annuellement pour répondre aux augmentations dues aux inscriptions. Le financement stable nécessitera des dépenses destinées à l'approvisionnement en manuels scolaires aussi bien des dépenses systématiques que récurrentes qui exigent des dotations annuelles pour assurer une fourniture adéquate de manuels scolaires (et autres matériels didactiques) en classe. Dans la plupart des cas, néanmoins, une solution durable exigera probablement que les gouvernements inscrivent l'approvisionnement approprié dans leurs budgets de l'éducation pour ces importants crédits de la même manière qu'il existe une ligne budgétaire pour le salaire des enseignants.

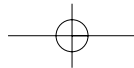
Les organismes de financement peuvent aider par une meilleure coordination de leurs activités et une reconnaissance de l'importance du développement d'une industrie éditoriale nationale en vue d'approvisionner régulièrement les écoles en manuels scolaires qui reflète les conditions et les expériences locales. Des approches sectorielles, des financements par panier commun et l'appui budgétaire sont favorables à la création d'un environnement pour la mise en place de politiques nationales du livre avec des financements prévisibles et fiables. L'approvisionnement en manuels scolaires bénéficiera de cette tendance vers les programmes d'investissements du secteur sur un horizon de dix ans, qui permet également une meilleure évaluation de la révision des programmes d'enseignement et des processus d'élaboration des manuels scolaires. L'élaboration d'un manuel scolaire nouveau ou sa révision prend trois ans ; cela se rapproche des quatre ou cinq ans de la période d'implantation.

L'approvisionnement orienté par la demande est prometteur s'il est soigneusement planifié et mis en œuvre

La décentralisation de la sélection et le choix de fourniture des manuels scolaires ont transformé le système de l'approvisionnement en manuels scolaires en plusieurs systèmes dans les pays anglophones. Dans les sociétés africaines, la décentralisation a été poussée par un mouvement général vers la démocratisation et la participation. Mais pour les manuels scolaires, il s'agissait aussi dans de nombreux pays d'une perception croissante que le système existant ne fonctionnait pas de manière satisfaisante. Les subventions latentes masquaient les coûts véritables. Les spécialistes en éducation non qualifiés en matière de techniques d'imprimerie et d'édition ont souvent pris des décisions qui pouvaient être pédagogiquement appropriées mais qui étaient inutilement coûteuses. Les livres étaient produits dans des formats peu économiques et à la conception peu rentable. Les systèmes de distribution ont échoué car les fonds étaient inadéquats pour le transport des entrepôts régionaux vers les écoles. Les fonctions étaient parfois dispersées entre plusieurs services ou unités avec peu de coordination. Le personnel était peu motivé pour respecter les plans de travail ou pour économiser. En même temps, le désir existait d'impliquer les enseignants, parents, élèves, associations de parents-enseignants et les organisations non gouvernementales dans les processus de prise de décisions. Dans les pays disposant de faibles structures pour la communication, les décisions prises au niveau central ne sont pas toujours basées sur les nécessités perçues au niveau institutionnel ou du district et sont souvent prises longtemps après la mise en œuvre sur le plan local.

Le passage de la gestion centralisée à la gestion décentralisée est complexe, il nécessite une planification judicieuse et un phasage progressif. De plus en plus d'éléments de la gestion locale de l'éducation, utilisant des organismes communautaires ou des associations de parents d'élèves ont été introduits dans la gestion de l'approvisionnement en manuels scolaires. Avec l'accroissement de la responsabilité, les communautés vont devenir plus actives pour prendre en charge et maintenir leurs ressources éducatives et assurer leur propre utilisation. La surveillance et l'implication locales sont considérées comme des méthodes efficaces pour contrôler les abus ; l'implication des parties prenantes, cependant, a échoué lorsqu'elles ont été considérées insignifiantes.





La décentralisation est une phase importante vers le financement poussé par l'école (ou la demande). Dans ces systèmes, les écoles disposent d'un pouvoir d'achat obtenu grâce à des fonds réservés (Kenya), des bons d'achats sous forme de bons de commande locaux (Kenya et Ouganda) ou de bons de commande pour l'approvisionnement centralisé (Malawi). Le financement poussé par l'école peut aussi intervenir lorsque les parents acquittent des cotisations (livres) qui sont retenues au niveau scolaire et utilisées pour acquérir des manuels scolaires et des matériels éducatifs (Gambie et Lesotho). L'avantage de ces systèmes de financement par l'école est que la fourniture de manuels scolaires peut mieux répondre aux besoins définis que ceux des systèmes de gestion poussés par l'approvisionnement centralisé.

La décentralisation de la sélection au niveau local ou du district permet également l'introduction de multiples choix dans les manuels scolaires. Cela a été mis en œuvre dans plusieurs pays (par ex. Kenya, Ghana et Ouganda) et est en cours de planification dans d'autres. Ce système permet aux enseignants ou aux fonctionnaires des districts de choisir les livres les mieux adaptés aux besoins et expériences de leurs élèves, souvent à partir d'une liste approuvée. De nombreux éducateurs et éditeurs affirment qu'un système à multi manuels scolaires est par nature préférable. Un choix multiple permet aussi aux enseignants, directeurs d'école ou fonctionnaires des districts de sélectionner les livres les mieux adaptés pour répondre aux nécessités et expériences des élèves. Cela exige une formation spécifique des enseignants à l'emploi des ouvrages et de leur sélection.

Un choix multiple implique en pratique l'emploi d'éditeurs commerciaux : il les encourage à améliorer leurs produits, à innover et à rénover les manuels scolaires et les guides des enseignants. Mais cela fragmente aussi le marché et réduit les économies d'échelle.

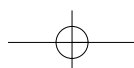
La distribution reste un défi majeur

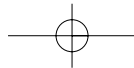
Pourvoir de manuels scolaires les écoles et les enfants est le problème majeur de nombreux pays africains. Read (2001) présente les problèmes des systèmes publics de distribution qui ont prévalu - avec quelques notables exceptions - dans la région. Les études de cas de la Guinée et du Niger indiquent que les pertes nettes de la distribution de livres s'élèvent entre 50 et 60 %. Les questions relatives à la distribution de manuels scolaires ont souvent été sous-estimées. Si le coca-cola, la bière, les allumettes, le riz et d'autres produits de consommation peuvent être distribués dans chaque village d'Afrique, alors pourquoi pas les manuels scolaires ? Ces derniers sont, cependant, différents des produits de consommation moins coûteux et ont leurs propres exigences logistiques spécifiques (Encadré 3). La livraison de livres appartenant à l'État depuis un entrepôt central à des écoles particulières nécessite une structure organisationnelle, une infrastructure appropriée et suffisamment d'argent. La dotation efficace demande également des informations actuelles et exactes sur les inscriptions présentes et futures par école, année d'études et sujet ainsi que sur les stocks de manuels scolaires. Ces exigences ne sont pas toujours obtenues, et nombre de livres qui sont produits ne parviennent pas à l'école. De très nombreux manuels scolaires sont volumineux et lourds à transporter ; ils peuvent être facilement endommagés en raison d'une manipulation peu soignée, d'exposition à l'eau, d'incursion de rongeurs et d'insectes, de moisissure et de vols. Leur stockage - en centrale, dans des entrepôts intermédiaires situés dans des bureaux régionaux et de district, et dans les écoles - nécessite des locaux sûrs et du personnel formé.

Encadré 3 : Manuels scolaires et Coca-cola : Une comparaison

- L'achat de Coca-cola est quotidien, celui des manuels annuel
- L'investissement dans un stock de manuels dépasse de loin la capacité de financement des commerçant du village
- L'achat de Coca-cola ne dépend jamais des aléas du financement public
- Les manuels sont plus susceptibles de subir des intempéries ou des destructions en boutique que ne le sont les boîtes ou les bouteilles de Coca-cola
- Coca-cola distribue quelques produits de marque ; une école primaire peut requérir plus de 50 titres différents de manuels et l'élève et de l'enseignant, exigeant des systèmes classement et de manutention bien sophistiqués
- Les manuels doivent passer des années et exige une conservation et une protection contre la perte ou la détérioration
- Le personnel de Coca-cola est bien formé et encadré pour les activités qu'ils mènent quotidiennement ; la distribution des manuels est plutôt saisonnière

Source: Read (2001)





Ces conditions sont fréquemment absentes. Le cas du Niger cité par Read (2001) confirme que les principaux problèmes sont non seulement le résultat d'un financement inadéquat et de conditions géographiques et climatiques difficiles, mais peut-être surtout et en particulier la médiocre organisation ;

- Mauvaise planification ; les commandes sont souvent effectuées en retard et sans rapport avec les inscriptions relevées ;
- Pas de financement pour les camions qui distribuent les livres dans les divisions régionales ;
- Mauvaise sécurité durant le transport et dans les entrepôts ;
- Mauvaise sécurité et absence d'installations de stockage dans les écoles ;
- Marché noir parallèle des manuels scolaires ;
- Directeurs d'école sans fonds pour la collecte des livres au niveau du district.

Il est souvent difficile d'aborder ces problèmes dans des systèmes de distribution d'État où le paiement ne dépend pas des résultats en termes de quantités correctes délivrées aux écoles en bonnes conditions. En conséquence, les erreurs ne sont pas corrigées et les écoles se retrouvent avec des stocks qui ne correspondent pas à leurs nécessités. Les systèmes de distribution publics passent rarement des contrats avec des transporteurs et des sociétés d'entreposage privés sauf en dernier ressort. Et si cela surgit, c'est souvent trop tard, et avec des budgets insuffisants non contrôlés. Il est surtout possible que les systèmes de distribution publics ont sérieusement porté préjudice aux fragiles réseaux des vendeurs de livres privés qui existaient il y a quelques décennies dans plusieurs pays africains. La (re)construction de ces réseaux demandera du temps, de la formation et un accès aux crédits.

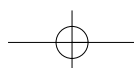
Ces problèmes ont conduit des pays à examiner des alternatives à la distribution publique. Plusieurs pays, comme la Guinée, ont réussi à intégrer la responsabilité de la livraison à l'école ou au niveau du district dans les contrats d'édition. Le directeur d'école et les représentants du comité de gestion de l'école peuvent ainsi contrôler et signer la livraison. Dans d'autres pays comme l'Angola et la Zambie, les organisations non gouvernementales ont été impliquées dans la distribution. Les vendeurs de livres privés sont (ré)apparus au Kenya et en Ouganda.

La qualité des manuels scolaires exige des intrants professionnels de haute qualité

Les bons manuels scolaires sont écrits par des auteurs familiers des programmes scolaires, ayant une expérience de l'enseignement et compétents dans l'écriture destinée aux élèves. Ces personnes sont peu nombreuses dans le monde. La plupart des manuels scolaires - très souvent ce sont des séries couvrant plusieurs années d'études - dans les pays industrialisés sont écrits par des équipes. Peu de pays africains disposent en nombre suffisant d'auteurs ayant toutes ces compétences. De même, les éditeurs, illustrateurs et concepteurs spécialistes expérimentés sont souvent en petit nombre. Pourtant, ils sont critiques pour le développement des manuels scolaires de qualité. L'interaction entre éducateurs et spécialistes de manuels scolaires durant ce processus est essentielle pour garantir l'équilibre entre ce qui est souhaitable sur le plan éducatif et ce qui est faisable et disponible sur le plan économique. Les décisions relatives aux programmes d'enseignement et à la conception des manuels scolaires impliquent des coûts importants, qui nécessitent d'être examinés attentivement par des équipes de spécialistes travaillant en collaboration. Le renforcement des capacités et la formation doivent être un élément clé de tous les programmes des manuels scolaires.

Une décision centrale des programmes d'enseignement concerne la langue de l'enseignement. Plusieurs pays se sont engagés à introduire les **langues africaines comme moyen d'instruction** au moins durant les premières années d'études. Il existe peu de doute sur l'efficacité éducative de cette politique (UIE/ADEA, 2006) ; les contraintes sont en grande partie pratiques, y compris des questions sur la publication de manuels scolaires en langues africaines.

Plusieurs études (récapitulées dans UIE/ADEA, chapitre 8) suggèrent que le coût de production des manuels scolaires en langues africaines est légèrement plus élevé pour l'impression d'au moins 10 000 livres.



Le problème de coût principal concerne l'édition de manuels scolaires en langues africaines qui ne sont pas largement parlées. La Namibie a traité cette question par inter financement du coût des manuels scolaires pour les langues à petits tirages des bénéficiaires issus des manuels scolaires à grands tirages. Il existe d'autres contraintes comme un document récent d'un éditeur namibien l'a signalé : orthographe inconstante ou incertaine, absence de logiciels pour la composition, vérification de l'orthographe et césure dans les langues africaines, incertitude politique et disponibilité du personnel formé pour l'édition et la correction d'épreuves (Reiner, n.d). La conclusion est que s'il existe une politique de soutien qui fournit une situation équitable, l'édition de langues africaines peut être considérée comme une activité viable, rentable et durable et les manuels scolaires en langues africaines seront au centre du développement de ce marché.

Le financement des manuels scolaires et du matériel éducatif dans le cadre de l'IFT (Initiative Fast-Track)

Les améliorations qualitatives des perspectives d'apprentissage s'avèrent représenter de plus en plus un élément essentiel dans la progression vers l'accomplissement des objectifs de l'EPT (Éducation pour Tous). Cela demande un effort considérable pour assurer l'amélioration de la fourniture du matériel éducatif. Le travail récent réalisé par Rasera (2003) a reconsidéré l'hypothèse de Bruns et al (2003) qui prévoyait l'utilisation d'un objectif de référence d'ici à 2015 pour que le partage des dépenses publiques récurrentes relatives à l'enseignement primaire pour les salaires du personnel non enseignant enregistre une augmentation, passant de 24% à 33%. Son travail propose une analyse de la composition des dépenses récurrentes enregistrées au titre des salaires du personnel non enseignant sur un échantillon de pays africains, et évalue si le partage de 33% suggéré est suffisant pour couvrir tous les besoins nécessaires pour garantir qu'une grande majorité d'élèves acquièrent les connaissances et les compétences prévues dans le programme d'enseignement. Ses principales conclusions sont résumées par Verspoor (2006) comme suit :

- Dépenses récurrentes non salariales (estimées à 24% du montant total des dépenses récurrentes, soit 9\$US par élève¹⁴) sont réparties en quatre catégories: salaires de l'administration, autres coûts récurrents de l'administration, salaires du personnel non enseignant au niveau de l'école, et autres coûts récurrents au niveau de l'école (Tableau 1). Les autres coûts récurrents au niveau de l'école ne représentent que 6 pour cent (environ 1.80\$US) du montant total des coûts récurrents pour les 8 pays ayant fait l'objet de l'analyse (Bénin, Burkina Faso, Madagascar, Mauritanie, Mozambique, Niger, Togo, Rwanda)

Tableau 1: Allocation des dépenses non salariales

	Écoles			Administration			Total		
	Hors salaire	Coût d'expl.	Total	Hors salaire	Coût d'expl.	Total	Hors salaire	Coût d'expl.	Total
Bénin	0,0	20,5	20,5	28,8	50,7	79,5	28,8	71,2	100
Burundi	39,0	16,0	55,0	30,0	15,0	45,0	69,0	31,0	100
<i>Burkina Faso</i>	15,0	18,0	33,0	32,0	35,0	67,0	47,0	53,0	100
Gabon	29,0	29,0	58,0	30,0	12,0	42,0	59,0	41,0	100
Madagascar	11,2	27,1	38,3	32,1	29,6	61,7	43,3	56,7	100
Mauritanie	27,1	17,0	44,1	42,0	13,9	55,9	69,1	30,9	100
Mozambique	7,3	13,4	20,7	23,3	56,1	79,3	30,5	69,5	100
Niger	29,1	9,7	38,8	40,0	21,2	61,2	69,1	30,9	100
Rwanda	6,8	53,8	60,6	4,5	34,9	39,4	11,3	88,7	100
Togo	0,0	6,1	6,1	68,1	25,7	93,9	68,1	31,9	100
Moyenne	16,5	21,1	37,1	33,1	29,4	62,5	49,5	49,5	100

¹⁴Le chiffre de 9 dollars US représente une moyenne non pondérée fondée sur les dépenses de 33 pays africains que Burns prend pour référence ; la moyenne pondérée (c'est-à-dire ajustée en fonction des différences de taille de population) est seulement de 6 dollars US.

- Une liste des “contributions de base” au niveau de l'école (Tableau 2) nécessaires pour assurer un enseignement d'une qualité acceptable¹⁵ propose une estimation d'un « niveau minimum de contribution » et, dans un second temps, d'un « niveau souhaitable de contribution ». Un coût unitaire de 16 à 19\$ est retenu pour le “niveau minimum de contribution” et de 33 à 37\$ pour le « niveau souhaitable de contribution ». En incluant les coûts nécessaires à la gestion du système¹⁶ (c'est-à-dire les coûts récurrents qui vont au-delà du niveau de l'école) le total du « niveau minimum de contribution » atteindrait 26 à 29\$ et celui du « niveau souhaitable de contribution » 43 à 47 \$.

Tableau 2: Intrants scolaires pour un enseignement d'une qualité acceptable

	Liste des contributions “de niveau minimum ”	Coût par élève (\$/an)	Liste des contributions “de niveau souhaitable”	Coût par élève (\$/an)
Livres scolaires	Un livre pour deux enfants dans les quatre matières principales (utilisables pendant trois ans)	1,70	Un livre par enfant dans six matières (3 ans)	5,00
Matériel de classe	Kit Unicef utilisé à cet effet en RD du Congo (y compris les crayons, stylos, etc.)	3,50	Kit Unicef plus livre de travail, rapporteur de 180 degrés, équerre et compas.	8,00
Dictionnaire	Un par classe de 40 élèves (5 ans)	0,03	Deux par classe de 40 élèves (5 ans)	0,05
Bibliothèque de classe	40 livres par classe (1 par élève) (10 ans)	0,20	120 livres par classe (10 ans)	0,60
Bibliothèque scolaire	Aucune	0	100 livres (taille de l'école : 300 élèves) (10 ans)	0,70
Petit matériel	Aucun	0	100 feuilles de papier par élève et par an	1,5
Guides pour enseignants	Un guide par enseignant pour 6 matières (7 ans)	0,10	Un guide par enseignant pour 6 matières (7 ans)	0,10
Matériel scolaire collectif	Kit Unicef utilisé à cet effet en RD du Congo : 5\$ par kit et par classe; 153\$ par kit supplémentaire pour l'école (3 ans)	0,90	Kit Unicef utilisé à cet effet en RD du Congo, mais à un prix plus élevé: 11 \$ par kit et par classe ; 348 \$ par kit supplémentaire pour l'école (3 ans)	2,10
Téléphone	100\$ par école et par an	0,3	100\$ par école et par an	0,3
Maintenance	1 pour cent par an du coût de construction de 8000 \$	2,00	idem	2,00
Autres (utilitaires, matériel de bureau, etc.)	20 pour cent des dépenses totales moins salaire et coût d'administration (12 \$)	3,20	idem	5,30
Directeur d'école	Libre de toute obligation d'enseignement pour les écoles de 10 classes ou plus, salaire égal à 1,3 fois le salaire d'un enseignant	1,90	Libre de toute obligation d'enseignement pour les écoles de 6 classes ou plus, salaire égal à 1,3 fois le salaire d'un enseignant	4,50
Remplaçants ¹⁷	5% de tous les enseignants (pour des raisons de santé, congés de maternité, etc.)	(2,80)	idem	(2,80)
Gardien	Un par école (salaire égal à 30% de celui d'un enseignant)	2,20	Un par école (salaire égal à 30% de celui d'un enseignant)	2,20

¹⁵Pour une attribution des coûts détaillée et une explication de ces “contributions de base”, voir tableau 2 de Rasera (2003)

¹⁶Actuellement 6 dollars US par enfant sont dépensés en moyenne pour l'administration, dont 3 dollars US sont alloués aux coûts en personnel et 3 autres en charge de fonctionnement courants. Si les coûts en personnel admin. augmentaient selon le taux de croissance des salaires des enseignants retenu par Bruns et al (2003), ce chiffre passerait à environ 4 dollars US d'ici 2015. En ce qui concerne les autres coûts admin. récurrents, Rasera considère qu'ils devraient au moins être doublés pour assurer l'efficacité de l'administration, par conséquent le montant serait de 6 dollars US (2*3). Ainsi, le total des coûts admin. par enfant s'élève à 4+6=10 dollars US.

¹⁷Élément non inclus dans le total. Si les remplaçants étaient inclus dans les chiffres donnés par Bruns et al (2003), alors, cela élèverait le ratio théorique de 40 élèves/enseignant à environ 42

Secrétaire		0	Un par école pour des établissements de plus de 12 classes (même salaire que celui d'un enseignant)	0,90
Total		16,03		33,25

- Les 33% retenus par Bruns et al (2003) représentent une dépense moyenne par enfant de 23\$ en 2015. Ce chiffre peut paraître proche du « niveau minimum de contribution » mais se situe sans aucun doute loin du « niveau souhaitable de contribution » (ce dernier représenterait 48% du montant total des dépenses récurrentes au lieu de 33%). De plus, les 33% sont supposés inclure également les ressources nécessaires au financement des actions spécifiques destinées à garantir des opportunités d'enseignement pour environ 10% de la totalité des enfants considérés comme particulièrement en danger.¹⁸
- La situation serait encore plus difficile si les 5% du taux de croissance annuelle avancés par Bruns et al (2003) s'avéraient représenter en réalité seulement 3%. La valeur absolue des 33% ne représenterait alors que 17\$ d'ici 2015, c'est-à-dire un montant bien en dessous du « niveau minimum de contribution ».

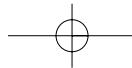
En somme, il est fort probable que les allocations réservées au matériel éducatif ainsi que les autres coûts d'exploitation au niveau de l'école augmentent considérablement si l'on procure aux élèves un nombre approprié de manuels scolaires et d'autres supports éducatifs. De plus, la sélection de ces supports et la définition des caractéristiques de production devront être envisagées en considérant attentivement leur rentabilité. Le tableau 3 présente l'augmentation des allocations en \$US que l'objectif des 33% du budget de l'enseignement pour les dépenses scolaires non salariales implique. Il est à noter que les augmentations sont importantes, notamment pour des pays qui dépensent actuellement une large proportion du budget dans les salaires des enseignants. Dans de nombreux cas, cela impliquera une restructuration des priorités budgétaires actuelles.

Plusieurs pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique Australe (le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie et le Mozambique) mettent en œuvre des politiques qui favorisent l'approvisionnement en manuels scolaires sur demande de l'école à travers la mise en place de donations globales aux écoles. Les montants varient de même que les dépenses allouées pour le financement de ces donations globales. En général, les montants en jeu se situent entre 10 et 15\$ US pour un jeu complet d'intrants essentiels (Encadré 4). Dans les pays francophones (par exemple en Guinée et au Sénégal), l'approche adoptée a été d'appuyer les projets d'amélioration de développement de l'école, de les évaluer et de financer ceux qui remplissent les critères de sélection.

Plusieurs de ces « projets d'école » comprennent des investissements en matériel didactique et en livres de lecture complémentaires. La gestion et les besoins de renforcement des capacités de cette approche sont considérables et entravent le développement du programme.

Tableau 3 : Estimation de l'allocation pour les dépenses récurrentes des salaires du personnel non enseignant

	% des dépenses récurrentes	\$ par élève 1998-2000	\$ par élève 2015
Angola	19,0	11	42
Bénin	26,4	11	24
Burkina Faso	30,7	15	16
Burundi	22,1	2	7
Cameroun	32,5	14	38
Centrafrique	28,5	7	21
Côte d'Ivoire	22,5	27	63
Erythrée	29,6	10	12
Ethiopie	20,5	3	9
Congo (Rép.)	20,3	16	67
Congo (R.D)	10,3	0,2	5
Gambie	24,9	11	22
Ghana	17,7	5	15
Guinée	34,7	13	29
Guinée-Biss.	34,3	4	12
Kenya	4,2	3	34
Lesotho	29,9	29	54
Madagascar	42,4	10	14
Malawi	14,0	2	10
Mali	31,1	10	16
Mozambique	26,1	6	21
Niger	25,9	17	13
Nigeria	9,1	4	26
Ouganda	26,2	7	18
Rwanda	8,6	2	15
Sénégal	36,6	32	25
Sierra Leone	33,1	7	9
Soudan	22,5	9	26
Tanzanie	11,2	3	17
Tchad	34,2	6	11
Togo	25,2	9	19
Zambie	21,7	3	16
Moyenne (non pondérée)	24,1	9	23
Rasera (2003) basé sur Bruns et al (2003)			



Aller de l'avant

Il ne fait aucun doute que la mise en place d'un approvisionnement régulier des écoles africaines en manuels scolaires entraînera d'importants changements dans le financement et la gestion de la distribution de tels supports. Plusieurs pays anglophones ont déjà mis en œuvre de telles réformes qui donnent souvent des résultats prometteurs. La mise en œuvre de ces réformes prendra du temps et supposera des investissements préalables. Elle ira de pair avec la détermination de continuer et d'apprendre des expériences passées. Enfin, elle impliquera pour les partenaires du développement extérieur une volonté de réviser leurs politiques et leurs procédures.

Approvisionnement public et privé. L'édition qui est contrôlée par l'Etat, s'est généralement avérée inefficace. De manière générale, l'approvisionnement effectué par le secteur privé s'est montré plus performant. Les éditeurs locaux peuvent jouer un rôle considérable, en particulier là où le marché des manuels scolaires est assez important pour permettre la concurrence; dans d'autres pays, les éditeurs internationaux (y compris les maisons d'édition africaines) peuvent être des partenaires efficaces. Dans de nombreux pays africains, tant le secteur public que le secteur privé devront jouer leur rôle et travailler en partenariat. En dernier lieu, le rôle du gouvernement sera de:

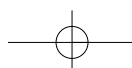
- Fournir des directives claires quant aux programmes pour le développement des manuels scolaires
- Créer les conditions favorables au développement d'une politique éditoriale
- Etablir un processus objectif d'évaluation et d'attribution des contrats
- Fixer un nombre minimum de normes physiques de production
- Protéger les droits de propriété intellectuelle
- Etablir un cadre pour un financement fiable de l'édition et de la distribution
- Former les enseignants à l'utilisation et à l'entretien des manuels scolaires

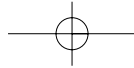
La taille du marché est un élément déterminant pour la nature du partenariat. Les frais de développement sont les mêmes, tant pour les petits pays que pour les plus importants. Cependant, le nombre limité de tirages ne peut attirer les économies d'échelle. Les éditeurs privés, s'il y en a, ont vraisemblablement une capacité limitée. Pour ces pays, des solutions régionales et des entreprises conjointes internationales peuvent représenter une part essentielle de leur stratégie d'approvisionnement en manuels scolaires.

Une industrie de l'édition africaine. Renforcer la capacité locale de publication est un impératif que l'on ne peut ignorer s'il doit y avoir un approvisionnement régulier en manuels scolaires. La libéralisation, le choix et le financement assumé par l'école offrent de nouvelles opportunités aux éditeurs africains. S'ils réussissent à s'emparer de ces éléments, ils seront capables d'assurer la continuité du commerce des manuels scolaires et ensuite passer au rang des publications générales.

Les pays adopteront des méthodes différentes pour atteindre ce but. Cela exige un renforcement des capacités et de la formation du personnel ainsi que la mise en place de politiques destinées à faciliter l'accès des éditeurs au capital, dans ce qui est considéré comme une industrie hautement capitalistique. Un environnement politique est également à prévoir (y compris les charges fiscales et les droits de douane). Cela permettra d'assurer une situation équitable pour les éditeurs locaux. Certains petits pays seront peut-être amenés à reconnaître qu'ils ne peuvent pas réellement compter sur la production locale de manuels scolaires, et par conséquent, adopteront des stratégies pour obtenir leurs manuels auprès d'éditeurs situés dans les pays voisins ou chez des maisons d'édition internationales.

Bloc de papier scolaire de base	1 par élève et par an	150
Livre de préparation des enseignants	1 par enseignant	2.5
Craie	5 boîtes par classe et par an	15
Registre des inscrits/présents	1 par classe et par an	1
6 manuels de formation de base	1 pour 3 élèves par matière	400
6 guides de base pour enseignants	1 par enseignant	8
Livres de lecture en anglais	1 par élève	80
Livres de lecture en Kiswahili	1 par élève inscrit	140
Kit scientifique	1 par école	3
Petites réparations, utilitaires, administration		370
Total (70 Ksh = 1\$)		1169





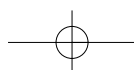
Ce qui est le plus important dans le développement d'une industrie africaine de la publication est la nécessité de disposer de programmes stables et de politiques d'achat de manuels scolaires ne reposant plus sur une campagne isolée de grande envergure mais plutôt sur des contrats fiables, de plus longue durée, destinés à pourvoir à une distribution annuelle sur une période raisonnablement longue (par ex. sur 5 ans). Les politiques d'achat des partenaires du développement extérieur doivent être adaptées de façon à appuyer les progrès faits en ce sens.

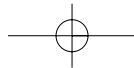
Le financement des manuels scolaires et autres supports d'apprentissage. Les niveaux actuels de financement interne et la confiance accordée à l'utilisation de supports extérieurs temporaire rendent impossible la mise en place d'un système stable d'approvisionnement de manuels scolaires. Un système stable est un système qui assure un financement prévisible et fiable, des procédures transparentes et formellement établies pour passation de marches y compris l'évaluation des offres et l'approbation des contrats et qui établit de façon claire les rôles et les responsabilités des différents partenaires impliqués dans le processus. Il y aurait beaucoup à dire en faveur de l'incorporation d'un financement pour l'approvisionnement de manuels scolaires dans l'actuel budget du Ministère de l'Éducation. Les partenaires extérieurs qui s'orientent vers un soutien budgétaire général ou ciblé peuvent continuer à prendre en charge l'approvisionnement des manuels scolaires; ils doivent cependant le faire selon une méthode qui fait partie intégrante de la budgétisation nationale et des systèmes de gestion sectoriels.

Capacité sur l'ensemble de la chaîne du livre. On enregistre un nombre considérable de demandes de création de capacité dans des processus visant à instaurer des systèmes d'approvisionnement en livres, libéralisés et fondés sur le choix du consommateur. Ils impliquent non seulement le développement de la capacité des éditeurs locaux à produire des manuels scolaires de haute qualité et à s'assurer qu'ils sont bien distribués aux écoles, mais également la capacité du Ministère de l'Éducation à développer des politiques efficaces ainsi qu'un cahier des charges pour l'instauration de politiques destinées à développer des manuels scolaires fondés sur les programmes, à évaluer les appels d'offres et à suivre le produit et le processus. Ils requièrent également la création de la capacité au niveau de l'école pour la gestion des ressources, pour l'identification des besoins prioritaires, pour la sélection des titres qui conviennent le mieux aux conditions locales, la vérification des distributions et la mise en place d'une action de régularisation si nécessaire. Dans de nombreux cas, cela impliquera l'engagement des membres du comité de gestion de l'école. Mais ce qui est sans doute le plus important, c'est que cela supposera des investissements dans la formation des enseignants de façon à s'assurer que les dépenses réalisées pour les manuels scolaires entraînent une réelle amélioration de l'apprentissage de l'élève.

Approche systémique. Par conséquent, l'importance d'une approche systémique des manuels scolaires reposant sur un cadre politique à long terme représente un élément clé. Cela implique:

- La substitution de campagnes d'approvisionnement de grande envergure par des contrats de plus longue durée
- Des mesures de financements prévisibles et fiables à long terme
- L'incorporation d'un niveau approprié de financement dans le cadre des dépenses à moyen terme
- Une série de procédures efficaces et transparentes pour l'approvisionnement
- Des investissements durables dans la création de la capacité pour la publication, la distribution et l'utilisation des manuels scolaires
- Des programmes stables et des politiques du livre scolaire étroitement liées
- Un cadre politique national relatif au livre





Références

Askerud, Pernille (2000) Textbooks for Developing Countries: Why Projects Fail disponible sur <http://www.osi.hu/cpd/policyresources/AskerudENG.html>.

Banque Mondiale (2002). *L'assistance de la Banque mondiale à la fourniture de manuels scolaires en Afrique subsaharienne, 1985 - 2000*. Région Afrique Développement Humain Série Documents de travail.

Bruns, Barbara, Alain Mingat A. et Ramahatra Rakotomalala (2003). *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*, Washington D.C.: La Banque mondiale

Fuller, Bruce (1986), *Raising School Quality in Developing Countries: What Investments Boost Learning?* Banque mondiale, documents de travail, n°2

Fuller, Bruce and Prema Clarke (1994). *Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy*. Dans: Review of Educational Research, 64, 119-57.

Glewwe, Paul; Michael Kremer and Moulin, Sylvie. "Textbooks and Test Scores: Evidence from a Prospective Evaluation in Kenya." Mimeo, Harvard University, Novembre 2002b.

Harbison, Ralph W. and Hanushek, Eric A. (1992), *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. New York, Oxford University Press.

Heneveld, Ward and Craig, Helen (1996), *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in sub-Saharan Africa*. Document technique de la Banque mondiale n° 303, Séries du service technique sur l'Afrique.

Heyneman, Stephen P., Farrell, Joseph P. et Sepulveda-Stuardo Manuel A. (1981), 'Textbooks and achievement in developing countries: What we know', *Journal of Curriculum Studies* Vol. 13, N°. 3, p. 227-46.

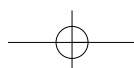
Lockheed, Marlaine et Adriaan M. Verspoor. *Improving the Quality of Primary Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: Banque mondiale, Oxford University Press.

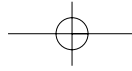
Michaelowa, Katharina et Annika Wechtler (2006). *The cost-effectiveness of inputs in primary education: insights from the literature and recent student surveys for sub-Saharan Africa*. Document d'appui ADEA 2006 Biennale de Libreville

Michaelowa, Katharina (2003) *Determinants of Primary Education Quality: What can we learn from PASEC for Francophone Sub-Saharan Africa?* Document d'appui pour *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: ADEA

Montagnes, Ian (2001) Textbooks and Learning materials 1990-99. Education pour Tous 2000 Étude thématique d'évaluation. Londres/Paris: DFID/Unesco.

Rasera, Jean Bernard (2003) *Le financement d'une éducation de qualité, document d'appui pour Le Défi de l'apprentissage : Améliorer la Qualité de l'éducation de Base en Afrique Subsaharienne*





Read, Tony Carmelle Denning et Vincent Bontoux (2001) *Upgrading Book Distribution in Africa*. Groupe de travail de l'ADEA sur les livres et les supports d'apprentissage. Perspectives on African Book Development N° 12. Oxford: African Books Collective

Reiner, Peter. (n.d.) *promise and Pitfalls: a commercial View of Publishing in African Languages*, mimeo pour l' UIE/ADEA (2006).

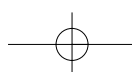
Searle, Barbara (1985). *General operational review of Textbooks*. Document de travail de la Banque mondiale. Washington D.C. La Banque mondiale.

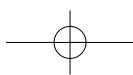
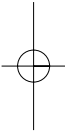
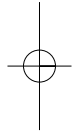
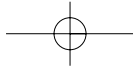
Sosale, Shobhana, ed. (1999). *Educational publishing in global perspective: capacity building and trends*. Washington, D.C.: Banque mondiale

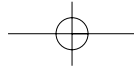
Verspoor, Adriaan ed. (2006). *Le Défi de l'apprentissage : Améliorer la Qualité de l'éducation de Base en Afrique Subsaharienne*. Paris : ADEA

UIE/ ADEA (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa - The Language Factor*. Document présenté lors de la rencontre bisannuelle de l'ADEA en 2006.

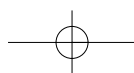
Woodhall, Maureen ed. (1997) *Coût-efficacité de la publication de matériel éducatif en langues africaines*. Groupe de travail de l'ADEA sur les livres et le matériel éducatif. No. 1. Oxford: African Books Collective

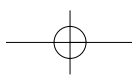
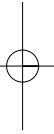
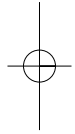
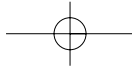


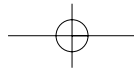




III- DOCUMENTS ISSUS DES ASSISES







RAPPORT DE SYNTHÈSE DES ASSISES FRANCOPHONES DE LA GESTION SCOLAIRE

1. CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

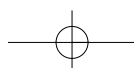
Discours de Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de Madagascar

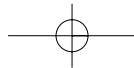
Monsieur le Ministre remercie les membres de la CONFEMEN pour avoir bien voulu accepter que les Assises francophones de la gestion scolaire se tiennent à Madagascar. C'est la première fois que Madagascar a l'occasion d'accueillir une rencontre d'une telle envergure sur l'éducation. Souhaitant la bienvenue à tous, il salue l'effort réalisé par les participants qui ont traversé les océans pour partager et échanger sur les expériences acquises.

Madagascar ne manquera pas de communiquer aux participants les modestes expériences et pratiques vécues au cours de la mise en œuvre du plan stratégique de réforme et du plan Education pour Tous. Citant les hautes personnalités présentes dans l'assistance, notamment Mesdames et Messieurs les Ministres, il adresse ses vifs remerciements à l'OIF et à l'AFIDES et remercie ardemment les experts ici présents ainsi que les Correspondants nationaux, techniciens et pédagogues pour leurs contributions attendues lors des ateliers. Il termine son allocution en adressant un mot de gratitude au comité préparatoire des Assises.

Discours de Monsieur Samir Marzouki, Directeur de l'Éducation et de la Formation de l'Organisation internationale de la Francophonie

S'acquittant d'un devoir qui l'honore, Monsieur Marzouki transmet le salut fraternel et les vœux de succès de Monsieur Abdou DIOUF, Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie, conscient de l'importance des enjeux et de l'apport décisif de la maîtrise de la gestion scolaire à l'efficacité des systèmes éducatifs des pays membres. La Direction de l'Éducation et de la Formation s'est associée depuis la naissance du projet à la préparation de cet événement et participe avec une partie de son équipe et plusieurs experts mandatés par ses soins à l'ensemble des travaux. L'OIF, dans la phase d'affinement actuelle de sa programmation, inscrira celle-ci, pour tout ce qui relève de la question de la gestion scolaire, dans le cadre d'action des Assises. Espérant que tous les partenaires présents s'associeront à l'OIF dans la mise en œuvre de ce plan d'action, il remercie particulièrement pour leur apport à ces Assises, la Banque Mondiale, la Banque islamique de développement, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique ainsi que les gouvernements de la France, du Canada, de la Suisse et du Canada-Québec. La CONFEMEN et l'OIF dont on qualifie l'étroite collaboration d'exemplaire, s'étaient associées naguère pour organiser les Assises de Bamako, en 1998, sur le thème de la formation technique et professionnelle. L'OIF s'emploie à faire en sorte que sa programmation corresponde aux orientations décidées par les ministres de la CONFEMEN. Le troisième partenaire dans l'organisation de ces Assises est l'AFIDES dont l'OIF appuie les actions d'information, de concertation et de formation. Rendant hommage aux hôtes malgaches, il les remercie d'abriter le Centre régional francophone pour l'océan Indien, le CREFOI. Il souligne les éléments clés du succès d'un établissement scolaire comme celui de l'ensemble du système éducatif, à savoir sa gestion administrative, financière, pédagogique et humaine. La bonne gouvernance, la centralisation / décentralisation / déconcentration, la mobilisation des ressources, la professionnalisation de la gestion scolaire et la gestion des manuels scolaires sont les cinq entrées pour aborder la gestion. Il souhaite que soit formulé un cadre d'action réaliste, adapté aux réalités et spécificités des pays francophones, pragmatique, consensuel, susceptible de mobiliser l'ensemble des acteurs réels et potentiels. Au nom du Secrétaire général de l'OIF, il atteste que son Organisation prendra la part qui lui revient de cet effort commun et qu'elle s'emploiera à mettre en œuvre dès la clôture des travaux, le Plan d'action auquel nous aurons abouti.





Discours de l'honorable Dharambeer Gokhool, Président en Exercice de la CONFEMEN

Son Excellence remercie les autorités malgaches pour l'accueil exceptionnel et les attentions soutenues réservées aux participants. Il adresse ses chaleureuses félicitations au Comité d'organisation local et au personnel du STP de la CONFEMEN, de la Direction de l'Education et de la Formation de l'OIF et aux représentants de l'AFIDES.

Il salue l'OIF, la Banque Mondiale, la BID, l'ADEA, les Etats et Gouvernements membres de la France, du Canada, de la Suisse et du Canada-Québec pour le soutien apporté à cet événement. Le nombre significatif de partenaires associés traduit la conviction acquise de la pertinence incontestable du thème choisi. Il rappelle que la CONFEMEN est l'organisation chargée au sein de la Francophonie de contribuer à l'élaboration des politiques éducatives et d'orienter la programmation en éducation et formation.

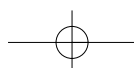
Les différents forums et instances ont affirmé et confirmé la priorité accordée à l'éducation mais force est de constater la faiblesse des principaux indicateurs retenus pour l'atteinte des objectifs de l'EPT en 2015. Les Assises francophones sont organisées dans le but de favoriser un accès plus grand à l'école et une meilleure qualité de l'éducation. Un mode de gestion déphasé, incompris et parfois contesté par certains acteurs de l'éducation doit être repensé. Le dirigisme et le centralisme étouffent les énergies, découragent les initiatives et créent un sentiment de frustration générale. La démarche doit être plus réaliste, plus libératrice et soutenue par les aspirations des populations. Il rappelle aux participants qu'ils doivent : analyser la gestion, dégager des pratiques exemplaires, élaborer et adopter un cadre d'action susceptible de favoriser une évolution positive du pilotage des systèmes éducatifs.

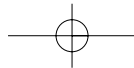
Il faut pour cela adopter une vision d'ensemble systémique, éthique et holistique. Il insiste auprès de ses homologues ministres en charge de l'éducation et auprès de la Communauté éducative à tous les niveaux sur l'impérieuse nécessité de traduire les engagements en actions pérennes devant se traduire en résultats scolaires.

Discours d'ouverture de Monsieur le Premier Ministre de Madagascar

Souhaitant la bienvenue aux participants, le Premier Ministre affirme l'attachement de son pays à la Francophonie, sous l'impulsion de son Excellence Monsieur le Président de la République, Marc Ravalomanana. Cette rencontre fait suite à plusieurs manifestations tenues récemment à Madagascar. Ces Assises illustrent le dynamisme de ce pays dans le domaine de l'éducation, dont la qualité est primordiale pour l'humanité toute entière. Adhérent aux Objectifs du Millénaire, Madagascar, pour sa part, œuvre dans ce sens et cela est confirmé par l'un des engagements du « Madagascar Action Plan », qui veut transformer l'éducation nationale en quantité, en qualité et en efficacité. Il rappelle les prochaines échéances : préparer la 52ème session Ministérielle de la CONFEMEN et contribuer au prochain Sommet des Chefs d'Etats et de Gouvernements de la Francophonie. Les Assises devront procéder à l'analyse de la situation actuelle concernant la gestion scolaire, à la conduite de réflexions sur les paradigmes et fonctionnements les plus efficaces dans l'administration de l'éducation et en dégager les pratiques exemplaires, à l'élaboration d'un cadre d'action pour favoriser l'évolution positive du pilotage des systèmes éducatifs dans les pays francophones.

Ces Assises, se tenant sous le thème « Bien gérer pour mieux éduquer », traduisent bien la conviction que l'éducation de qualité est essentielle et que la Francophonie, sous l'égide de laquelle seront menés les travaux, est bien un vecteur de développement. Différentes pratiques vont être partagées et confrontées durant ces quelques jours, afin d'en créer la quintessence.





Des échanges d'expériences vont enrichir les méthodes. Une contribution significative sera apportée au patrimoine éducatif mondial, par l'institution d'une compréhension élargie et davantage de complémentarité dans les approches. Les identités culturelles vont être valorisées tout en bénéficiant des apports extérieurs, pour un meilleur usage de la connaissance par les générations futures. Comme disait Léopold Sédar Senghor, dont nous célébrons cette année le centenaire: « s'enrichir de nos différences pour converger vers l'universel ».

Le Premier Ministre est convaincu que les participants, parmi lesquels des sommités du monde éducatif et des professionnels éprouvés, sont venus à ces Assises pour donner le meilleur d'eux-mêmes, pour leurs pays respectifs et pour le rayonnement et la vitalité de l'espace francophone.

Il exhorte donc à faire de l'éducation une arme puissante contre la pauvreté, un facteur de développement efficace et un moyen de compréhension universelle. Comme le dit un proverbe malgache: « Ny fianarana no lova tsara indrindra », « l'éducation est le meilleur des héritages ». Il adresse ses plus vifs remerciements à l'ensemble des participants venus de tous les horizons francophones et aux organisateurs pour avoir choisi sa capitale comme lieu de ces Assises.

2. EXPOSES GENERAUX

Exposé général de Monsieur Pierre VARLY - Conseiller Technique du PASEC Gestion scolaire et réussite éducative : les analyses du PASEC

L'objectif de la présentation est d'aborder les questions de gestion scolaire au travers des résultats d'analyse du PASEC.

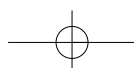
Les capacités de mobilisation des ressources financières expliquent, en partie, la variété des niveaux de scolarisation et d'acquisitions scolaires entre pays, notamment entre pays du Sud et du Nord. Cependant, d'autres facteurs concourent à la création de larges différences entre systèmes éducatifs des pays de la Francophonie, parmi lesquels le cadre et les pratiques de gestion.

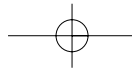
Au niveau local, celui de l'école et de la classe, les analyses PASEC montrent que les questions de moyens ne font pas forcément toute la différence. La plupart des facteurs de réussite éducative restent inconnus et l'effet des intrants pédagogiques classiques n'a pas l'ampleur qu'on lui accorde généralement sur les acquisitions scolaires des élèves. Bien que le protocole d'enquête PASEC reste limité pour les décrire, les modes de gestion semblent exercer un impact important sur la réussite scolaire.

L'expérience de la confrontation des résultats scientifiques aux représentations collectives indique que la gestion scolaire est perçue comme essentielle pour une grande majorité des acteurs du système éducatif. Le débat sur la question d'un recentrage de la gestion sur les résultats au niveau local mérite d'être ouvert.

Exposé général de Monsieur Alain DOMERGUE -Consultant La gestion de l'éducation dans l'espace francophone

L'objectif de la présentation est d'aborder la gestion à partir de l'analyse des réponses à un questionnaire adressé aux autorités ministérielles et à des directeurs d'école des pays membres de la CONFEMEN. Une bonne gestion de l'éducation telle que se la représentent les responsables des ministères et les chefs d'établissements s'articule autour de cinq axes : le positionnement institutionnel, les composantes de base que sont la pédagogie et la formation, la responsabilité de l'Etat, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif.





Les cadres des Ministères se définissent comme des opérateurs stratégiques, contrôlant le système éducatif, et les directeurs en tant qu'experts de la gestion professionnelle, technique et humaine de leurs établissements. Les deux catégories reconnaissent le rôle essentiel de la pédagogie et de la formation mais dénoncent les insuffisances dans ce domaine. La fonction de direction d'établissement devrait être mieux définie par l'Etat, qui doit en même temps, rechercher le consensus autour des questions de pilotage, des programmes, des formations, des examens et du suivi des projets.

Les divergences de vues entre directeurs et responsables du ministère tiennent à l'effectivité de l'aide internationale en éducation, à la responsabilité dans la gestion des manuels scolaires et militent pour une redistribution des rôles entre centre et périphérie.

Exposé général de Monsieur GUEYE, représentant Son Excellence, Monsieur André Sonko, Ministre-Conseiller du Président de la République du Sénégal et Ancien Ministre de l'Education Nationale

L'objectif de la présentation est d'identifier les éléments clés d'une bonne gestion scolaire.

Si le volume de l'aide publique au développement reste insuffisant pour atteindre l'EPT et les objectifs du millénaire, une volonté politique affirmée et assumée ainsi qu'un partenariat efficace sont de nature à mieux les poursuivre grâce à une bonne gestion scolaire. L'ouverture de débats autour de cette question montre qu'à cet égard une nouvelle dynamique se met en place.

La nature et la qualité du cadre juridique et le bon fonctionnement des organes de concertation sont à la base d'une dynamique partenariale garantissant la durabilité, l'efficacité et la paix sociale afin d'éviter le blocage du système. La participation de la communauté et le professionnalisme des enseignants sont des principes fondateurs. La gestion du temps scolaire et celle des manuels sont également déterminantes pour la réussite scolaire. Sur ce dernier point, le dénuement en matériel pédagogique encore constaté dans nombre de classes interpelle toute la communauté éducative.

Enfin, dans une approche globale et intégrée des questions d'éducation et de formation, il convient de ne pas négliger l'attention particulière qui doit être accordée à la petite enfance.

3. BONNE GOUVERNANCE

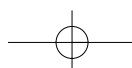
Exposé de cadrage de Madame la Ministre Aïcha BAH DIALLO

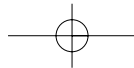
L'objectif de la présentation est de mettre en perspective la notion de gouvernance dans les réformes éducatives.

La bonne gouvernance, en tant que processus permettant d'optimiser la prise de décision, prend en compte, dans le secteur de l'éducation, la formulation des politiques éducatives, leur adoption, leur mise en œuvre et leur évaluation. Fondée sur l'adhésion et la participation, elle est déterminante pour le développement durable, qualitatif et quantitatif, de l'éducation.

Les réformes éducatives nécessaires imposent ainsi une meilleure maîtrise du pilotage et de la gestion du système, en valorisant les ressources humaines par la formation initiale et continue, en agissant sur la gestion centrale et déconcentrée.

L'Etat, qui a la responsabilité de la formulation des politiques éducatives, doit permettre d'obtenir un consensus national en favorisant l'implication de tous les acteurs nationaux, régionaux et locaux (Etat et société civile) comme internationaux (coopérations agences, fondations, ONG). Pour ce faire, l'installation de structures de pilotage, d'administration, d'action, de gestion, de communication et d'évaluation pertinentes permettra une vision globale de la réforme et la mise en synergie des ressources humaines et financières.





La bonne gouvernance suppose la promotion d'une culture de la concertation, la transparence de la décision, la participation d'acteurs qui se fassent confiance ainsi que la valorisation des cadres impliqués ; visant systématiquement à l'équité, elle favorise la régulation sociale.

Etude de cas : la Communauté Française de Belgique

La Belgique est composée de trois groupes linguistiques : les Belges qui s'expriment en français (Wallonie), ceux qui parlent le néerlandais. (Flandre) et d'autres, moins nombreux, qui utilisent l'allemand. Les réformes éducatives promues par la Communauté Française de Belgique ont conduit à redéfinir les missions du service public et à assurer une large participation citoyenne depuis les années 1990. Le « décret missions » de 1997 a ainsi permis de définir les missions pour l'enseignement obligatoire et de prescrire le recours à une pédagogie par compétences.

Dans cette perspective, la bonne gouvernance s'est appliquée à la recherche de consensus des parties impliquées, la création de conditions propices à l'engagement de tous les acteurs et la possibilité laissée à l'innovation. Une Commission pédagogique a été créée pour accompagner les réformes pédagogiques, doter la Communauté d'un tableau de bord, diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation interne et externe. Les conseils de participation ont permis la participation des acteurs au niveau des établissements. Le cas étudié met en évidence une « nouvelle approche de la gestion de la sphère publique visant à engager des réformes sur un mode plus participatif, à mieux responsabiliser les acteurs, à évaluer en permanence l'action conduite ».

Etude de cas : Madagascar

L'initiative AGEMAD a été prise par le Ministère Malgache de l'Education Nationale pour remédier à une efficacité mitigée du système éducatif. Elle a permis, grâce à l'augmentation des ressources et de nouvelles mesures de réformes, une augmentation significative du taux de scolarisation dans le primaire, ainsi qu'une amélioration de la qualité du système éducatif et des résultats des élèves, encore perfectible.

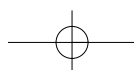
Une réforme institutionnelle a été mise en place pour une meilleure gouvernance, s'attachant à plusieurs démarches : la mobilisation des acteurs, la concertation sur des tâches hiérarchisées liées à la pédagogie, au temps d'apprentissage, à la formation, à l'évaluation, à la gestion administrative et à la planification, la disponibilité des outils de procédure, des outils statistiques et des tableaux de bord, enfin l'échange d'information et la concertation.

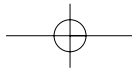
L'effort s'est porté en particulier sur la mise en place d'un tableau de bord faisant apparaître les ressources, l'organisation et les résultats éducatifs au travers d'indicateurs concernant : les performances scolaires des élèves de l'établissement et de la circonscription scolaire, les effectifs d'élèves et du personnel et un classement de l'école en fonction des résultats qui y sont obtenus. L'outil AGEMAD, inspiré à Madagascar de l'initiative AGEPA (amélioration de la gestion éducative pour l'Afrique) constitue « l'une des voies les plus rapides pour répondre aux exigences de l'atteinte des objectifs de la bonne gouvernance ».

Interventions des participants en séance plénière sur le thème de la bonne gouvernance

Les points soulevés par les participants sont les suivants :

- Quels sont les écueils qu'une bonne gouvernance doit éviter ?
- Comment les partenaires au développement peuvent aboutir à une bonne articulation sur les politiques nationales, dans le cadre d'un leadership national ?
- Comment les dispositifs nationaux pourraient-ils mieux intégrer la société civile (délégués, syndicats, organisations professionnelles, représentants des parents d'élèves, ...) avec une meilleure représentativité des partenaires ?
- Comment assurer l'équité territoriale (Nord Sud, zones urbaines / zones rurales) ?
- Ne conviendrait-il pas de rappeler quelles sont les valeurs qui fondent la bonne gouvernance ?
- Ne pourrait-on renforcer la communication, l'information et la diffusion (en rendant disponibles les tableaux de bord, en formant des journalistes spécialisés en éducation) ?





Recommandations des participants aux ateliers au sujet de la bonne gouvernance

Les participants recommandent :

- * une meilleure structuration des instances de concertation (acteurs locaux, nationaux et internationaux)
- * la mobilisation et l'implication des communautés et des partenaires dans une vision prospective, commune ou solidaire et dans une gestion claire et équitable des ressources et des responsabilités
- * la systématisation de la reddition de comptes de façon à assurer la plus grande transparence
- * la prise en compte réelle des élèves et des étudiants de façon à susciter leur émulation
- * une meilleure communication ayant recours à des stratégies prenant en compte la gestion du temps et du rythme des acteurs, la clarification des notions de gouvernance, de décentralisation et de gestion ainsi que de leur intérêt pour l'éducation.

4. DECONCENTRATION/DECENTRALISATION

Exposé de cadrage par Monsieur Anton DE GRAUWE

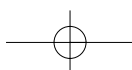
Le thème de la décentralisation a été abordé sous l'angle de ses « défis et promesses » compte tenu de sa complexité. La présentation dégage les grandes tendances et quelques préoccupations et constats principaux relatifs au pilotage de la qualité et à la gestion des ressources financières. Des principes clés pour la construction d'une politique de décentralisation sont mis en lumière.

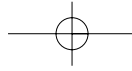
L'intervenant propose une méthode de construction des politiques de décentralisation en faisant ressortir les faiblesses éventuelles pouvant intervenir au cours de l'élaboration de cette politique. Il met en même temps l'accent sur des éléments d'espoir tels que l'importance de la contribution des parents, un certain consensus autour de l'utilité de la décentralisation, l'existence d'initiatives innovatrices aux niveaux locaux.

Le rôle de l'Etat est primordial dans la définition de la politique de décentralisation, la mise en place et le renforcement des structures et des capacités, la distribution équitable des ressources pour aider à garantir la transparence. Il rappelle en conclusion les avantages et les risques de la décentralisation en responsabilisant les différents acteurs du système.

Etude de cas : Niger

La réforme de l'éducation au Niger est intervenue dans un contexte marqué par une forte centralisation des moyens et des compétences au niveau de l'Etat. La « centralisation excessive » a eu des conséquences néfastes sur la gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Les dispositions pratiques de dévolution des compétences et des moyens au niveau des structures décentralisées reposent principalement sur la mise en place de Comités de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES). Les COGES favorisent l'entretien des bâtiments, des équipements et des supports pédagogiques ainsi que le contrôle de la présence des enseignants. La participation des communautés à l'éducation des enfants est active et multiforme, à travers les associations de parents d'élèves et de mères d'élèves. Elles contribuent au recrutement des enseignants et ainsi à l'extension de la scolarisation. De surcroît, la création de directions régionales a permis le rapprochement de l'administration et de la population, et correspond aux réalités géographiques du pays.





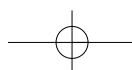
Etude de Cas : Canada-Québec

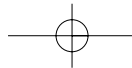
A partir du constat d'une rigidité du système éducatif, le Canada-Québec a cherché à relever les défis organisationnels et législatifs de la décentralisation. La recherche d'une plus grande imputabilité des gestionnaires, la redéfinition du cadre partenarial, la réorganisation du travail, la valorisation professionnelle du personnel, le réaménagement des structures ont été, entre autres, les leviers du changement de pratiques et de culture. Le conseil d'établissement est désormais un modèle de gouverne apprécié et la garantie d'une présence accrue de l'établissement dans sa communauté et d'une plus grande transparence.

Interventions des participants en séance plénière sur le thème de la déconcentration /décentralisation

Les questions se sont articulées autour des préoccupations suivantes :

- La décentralisation de l'éducation au Niger est-elle intégrée dans un processus global de décentralisation de l'administration ?
- Cette décentralisation est-elle nécessairement un processus positif, voire un modèle, compte tenu des risques encourus ?
- Quel avenir pour la décentralisation, si les acteurs ne disposent pas de ressources suffisantes pour faire face aux nouvelles responsabilités qui leur incombent et si les compétences ne sont pas renforcées ?
- L'autonomie croissante des établissements et la diversification de leurs statuts et de leurs modes de fonctionnement n'est-elle pas susceptible de générer des disparités et de rendre le contrôle de l'Etat difficile ?
- Dans quelle mesure les pouvoirs et représentants locaux peuvent-ils être associés à l'élaboration des curricula ?
- L'appropriation des politiques éducatives, et plus généralement de l'éducation par les communautés, est essentielle pour résoudre des problématiques telle que celle de la scolarisation des filles.
- L'association des mères d'élèves et les avantages en terme de scolarisation des filles.





Recommandations des participants aux ateliers au sujet de la déconcentration / décentralisation

Les participants recommandent :

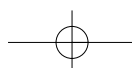
- * un diagnostic précis des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs
- * l'évaluation des systèmes de décentralisation et l'organisation, en conséquence, du partage d'expériences entre pays
- * le concours de la CONFEMEN et de l'OIF pour la définition consensuelle de concepts de décentralisation et de déconcentration,
- * la rédaction d'un manuel de procédure, servant de support aux Etats et Gouvernements engagés dans les réformes qu'exige la décentralisation
- * la garantie de la stabilité des politiques éducatives,
- * la définition, par les Etats et Gouvernements, de cadres institutionnels et législatifs, favorisant la flexibilité dans l'affectation des moyens
- * la création d'organes de régulation et de suivi
- * la fourniture de moyens humains et financiers aux structures engagées dans la réforme et le renforcement des capacités des autorités locales
- * la décentralisation progressive
- * la mise en œuvre d'une concertation impliquant les différents partenaires de l'éducation et débouchant sur des objectifs clairs
- * l'organisation de campagnes de sensibilisation adaptées à toutes les composantes de la population
- * l'appui des pays du Nord aux pays du Sud et aux communautés engagés dans la décentralisation

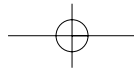
5. MOBILISATION DES RESSOURCES

Exposé de cadrage de Madame Josiane RABETOKOTANY

La notion de mobilisation des ressources accompagne les approches programme. Les ressources, qu'elles soient financières ou humaines seront considérées au niveau de l'Etat central mais aussi au niveau local (décentralisation ou déconcentration). Mobiliser des ressources ne peut se faire que dans une perspective systémique, dans le cadre de plans conçus à partir d'objectifs partagés par toutes les parties prenantes. Aux ressources nationales qui constituent le socle, celles des partenaires internationaux viennent en appui, sous forme soit d'aide directe, soit de fonds d'aide programme, soit d'aide projet, l'Etat étant garant de la cohérence. Les contributions locales s'y ajoutent et fondent l'appropriation visée des politiques et programmes.

Les ressources humaines, nationales, locales ou internationales se mobilisent sous le leadership du ministère, de façon coordonnée : l'articulation nationale/ locale est déterminante. Les réseaux de compétences se constituent, travaillant en synergie pour les objectifs partagés, dans une approche systémique. La mobilisation des ressources vise l'appropriation, elle suppose coordination et cohérence.





Etude de cas : Sénégal

L'approche programme présentée concerne le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) au Sénégal qui a été mis en place afin de trouver des solutions aux problèmes du secteur. Le PDEF s'est donné comme finalité le développement de l'accès, de la qualité et de la gestion éducative, du primaire au supérieur, avec deux priorités : l'universalisation de l'enseignement élémentaire et le développement de la formation professionnelle, en adoptant une approche systémique ou une approche programme.

Les établissements scolaires ont élaboré des projets d'établissements (ou d'écoles) intégrés dans les plans locaux de développement de l'éducation. Les ressources humaines ont été mobilisées, en maintenant le personnel pédagogique disponible et en recrutant des prestataires de service externes, des contractuels, des volontaires et des vacataires.

La part de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement de l'Etat est passée de 33% dans la première phase à près de 40% dans la seconde et les partenaires techniques et financiers sont parties prenantes du plan national. Cependant, le bilan fait apparaître les points suivants : la baisse des coûts unitaires par élève, notamment grâce aux classes alternées, l'amélioration du taux de scolarisation grâce au recrutement d'enseignants communautaires. La nouvelle répartition des ressources a abouti à une compression des financements publics au détriment de l'enseignement élémentaire et moyen, des tensions apparaissent entre pouvoirs publics et enseignants, étudiants et parents, les bourses ont été limitées, les organes de concertation connaissent des dysfonctionnements et les missions permanentes de supervision n'ont pas atteint leurs objectifs.

Etude de cas : Mauritanie

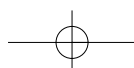
L'Etat mauritanien est le plus grand financeur de l'éducation pour tous les ordres d'enseignement (54,5%) au titre du budget. La réforme du système éducatif, adoptée en 1999, maintient l'importance accordée à l'arabe et à la culture nationale, tout en s'engageant dans une perspective de modernisation et d'ouverture. Un programme National de Développement du Secteur Educatif (PNDSE) a été mis en œuvre pour la période 2001-2010. L'approche multi partenariale du PNDSE a permis de canaliser et de mieux coordonner toutes les interventions des différents partenaires techniques et financiers. Les taux brut de scolarisation ont augmenté et les taux de redoublement ont baissé au niveau du secondaire. Les principales difficultés et contraintes rencontrées sont notamment la faiblesse des capacités de planification, de mise en œuvre et de suivi évaluation des plans d'actions, l'insuffisance de l'engagement des acteurs et partenaires éducatifs, la faiblesse de formation des enseignants et des personnels de direction d'écoles et d'établissements, l'insuffisance de la disponibilité des manuels scolaires et des supports didactiques. La pénurie d'enseignants bilingues est criante et a un impact important sur la qualité.

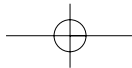
Interventions des participants en séance plénière sur le thème de la mobilisation des ressources

Les interventions ont porté principalement sur les difficultés de mobilisation des ressources financières auprès des partenaires internationaux.

Pour amoindrir ces difficultés, des pistes de solutions ont été proposées :

- La participation de tous les acteurs de l'éducation à l'élaboration des politiques et programmes que l'on envisage de mettre en œuvre pour leur appropriation réelle
- Le rôle de leadership de l'Etat à travers le Ministère qui est essentiel pour assurer la cohérence de la mise en œuvre du programme
- Les programmes devraient être élaborés en fonction des moyens disponibles internes afin d'assurer la continuité et la pérennité des programmes et ne pas dépendre des financements extérieurs



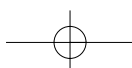


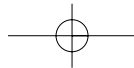
- Les difficultés de motivation des personnels des ministères liées aux différences de traitements salariaux entre les experts nationaux et les experts internationaux. Peut-on se passer des experts internationaux ? Ne faut-il pas plutôt capitaliser leurs expériences ?
- L'instabilité du système éducatif liée aux différentes catégories d'enseignants (volontaires, vacataires, contractuels, fonctionnaires). Que faire alors pour satisfaire les besoins de qualité et de quantité de l'éducation ?
- Quels mécanismes mettre en place pour distinguer l'appui à l'éducation des conditions politiques, notamment dans un cadre d'instabilité, ou de conflit ?
- Comment surmonter les difficultés sectorielles et intersectorielles de la mobilisation des ressources ?
- Quels mécanismes pour réguler les ressources humaines ou matérielles externes, les capacités d'absorption nationales ?
- Comment assurer un bon leadership national quand il y a recours à l'expertise externe ?
- Comment parvenir à maîtriser les interventions des partenaires aux cahiers de charges différents ou celles des ONG ou associations ?
- Y a-t-il un seuil de financement national garantissant le leadership optimal de l'Etat ?
- La volonté de maîtriser les coûts (volontariat ou vacatariat), ne fait-il pas encourir le risque d'une diminution qualitative de l'enseignement ?

Recommandations des participants aux ateliers au sujet de la mobilisation des ressources

Les participants recommandent :

- * la répartition équitable et judicieuse des ressources humaines et financières
- * l'utilisation optimale des ressources locales
- * la formation des chefs d'établissements, sur qui reposent la réussite scolaire, à une bonne utilisation des ressources
- * la formation spécifique des personnels et cadres de l'enseignement technique et professionnel à la recherche de financement pour leur secteur
- * la formation à la réalisation de véritables projets d'établissements
- * la mise en place de mécanismes de sécurisation des fonds mobilisés, sous contrôle indépendant
- * l'élaboration d'une fiche d'enregistrement des ressources financières, ainsi qu'un guide sur la mobilisation et la gestion des ressources
- * l'effectivité de la liaison entre la mobilisation des ressources et la décentralisation
- * la mise en place d'un conseil national pour la mobilisation des ressources financières
- * la revalorisation de la fonction enseignante, par la relecture de leurs statuts
- * une déconnexion entre gestion éducative et enjeux politiques et partisans





6. PROFESSIONNALISATION DE LA GESTION

Exposé de cadrage de Monsieur Guy PELLETIER, Phd

L'objectif de la présentation est de centrer la thématique sur les enjeux d'une responsabilisation accrue des chefs établissements en matière de gestion éducative.

La professionnalisation de la gestion s'inscrit dans le cadre de réformes visant la modernisation des services publics par une autonomisation et une responsabilisation accrues des personnels d'encadrement. Elle amène à des modifications dans le pilotage et la direction du système éducatif où la reddition de comptes et l'évaluation acquièrent une fonction de régulation déterminante. Fondée sur des activités complexes demandant des compétences élevées, sur la reconnaissance d'un statut spécifique, sur la maîtrise de services spécifiques comme sur des pratiques de socialisation et de formation maîtrisées, la professionnalisation du personnel éducatif s'appuie sur une démarche de co-construction dont le personnel de direction est la clé.

Etude de cas : Congo

Les chefs d'établissement sont éligibles à la formation initiale et continue après cinq ans de fonction. Ces formations sont assurées aux niveaux départemental et national.

Les champs pris en compte sont :

- le champ personnel (aptitudes relationnelles et à l'innovation)
- le champ pédagogique (favoriser l'apprentissage chez les élèves)
- le champ administratif (gestion des moyens pédagogiques et de la ressource humaine :
 - la gestion financière (comptes, budget, suivi)
 - la gestion administrative (personnels, installations)
 - la communication
 - le pilotage du projet d'établissement

Etude de cas : France

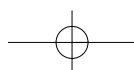
La responsabilisation et une autonomie plus grandes des personnels d'encadrement rendent la professionnalisation indispensable. Avec la décentralisation, les établissements deviennent un lieu d'innovation et de changement et le chef d'établissement doit favoriser l'épanouissement et la réussite de la vie scolaire.

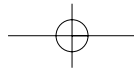
Le protocole institué par l'Education Nationale a pour objectifs de clarifier les missions et les responsabilités du Chef d'établissement, de créer les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement efficace, de reconnaître le rôle des chefs d'établissement et de les accompagner, de valoriser et accompagner les trajectoires professionnelles.

Un référentiel définit les missions du Chef d'établissement, qui représente l'Etat et dirige l'établissement (politique éducative, administration, gestion, ressources humaines, relations et communication). Les Chefs d'établissement doivent donc être aptes à savoir administrer l'établissement, construire, dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement, impulser, animer et conduire la politique pédagogique et éducative. Ils doivent également avoir l'autonomie permettant d'inscrire leur établissement dans des réseaux, d'assurer les liens avec l'environnement (acteurs de l'économie locale, autres secteurs, médias, parents, associations), de piloter l'innovation.

Etude de cas : Guinée

Afin d'améliorer l'accès à l'école, de former davantage d'enseignants, les autorités de l'éducation sont passés d'un mode de gestion centralisé à un mode décentralisé.





La formation des gestionnaires du primaire et du secondaire se fait, hors dispositif de formation spécifique et à la carte. Le dispositif de formation de gestionnaires d'établissements techniques et professionnels s'attache à répondre aux besoins en:gestion générale, développement organisationnel, travail d'équipe, gestion de la formation, des ressources matérielle, financière et comptable, de la production, curriculum, méthodologie de recherche et relations publiques.

Pour y répondre, une direction nationale a été créée (DNFPP), qui confie à l'école normale des professeurs (ENPETP) la mise en œuvre des différentes formations. Parallèlement, la formation à l'administration scolaire bénéficie de la coopération de l'Université de Québec.

La complexité croissante des tâches rend prioritaires le perfectionnement des gestionnaires d'établissements en poste et la formation des futurs directeurs.

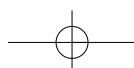
Interventions des participants en séance plénière sur le thème de la professionnalisation de la gestion

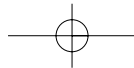
Deux questions se sont posées à l'issue des communications autour du thème de la professionnalisation de la gestion :

- Comment valoriser la professionnalisation ? Est-il possible de l'associer à un renforcement du statut ?
- Comment serait-il possible d'étendre la professionnalisation aux inspecteurs du secteur préscolaire ?

Recommandations des participants aux ateliers sur le thème de la professionnalisation de la gestion

- * le soutien par l'OIF des échanges internationaux de directeurs d'école
- * l'organisation, sous l'égide de la CONFEMEN, de cadres de concertation et d'échange d'expériences pour les directeurs d'école et chefs d'établissement
- * la contribution, par l'UNESCO, à l'élaboration de manuels, de modules de formation des directeurs d'école intégrant des cas de pratiques exemplaires
- * l'encouragement aux regroupements et associations de professionnels de la gestion scolaire
- * la garantie d'une formation minimale à la fonction de chef d'établissement intégrant les dimensions gestion et planification
- * la création d'une institution de formation régionale
- * la formation des personnels de direction
- * le recours, si besoin, aux modules de formation à distance
- * la stabilité des gestionnaires dans la fonction, afin d'augmenter l'efficacité de leurs services
- * l'établissement de plan de carrière stimulant pour les chefs d'établissement





- * la restauration de l'autorité du directeur en accroissant ses prérogatives et son autonomie.
- * l'élaboration d'un code déontologique et d'un guide des bonnes pratiques professionnelles
- * la définition du profil et des attributions du directeur d'école et du chef d'établissement gestionnaire
- * la définition de modes de recrutement, en privilégiant les concours, et de nomination impartiale et équitable
- * le renforcement du cadre réglementaire et administratif des mutations et affectations
- * le recours aux lettres de mission pour tester les aptitudes et compétences des chefs d'établissement
- * l'évaluation périodique des pratiques et des résultats des gestionnaires
- * l'attribution aux directeurs d'école et chefs d'établissement d'indemnités conséquentes, proportionnelles à la diversité et à la complexité de leurs missions
- * des dispositions pour éviter une concurrence négative entre les établissements

7. MANUELS SCOLAIRES

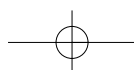
Exposé de cadrage de Monsieur Adriaan VERSPOOR, Consultant

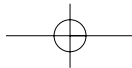
La présentation a pour objectif, de dégager des pistes pour la politique des manuels scolaires, selon une approche principalement économique.

A partir des études de la Banque Mondiale et d'autres travaux, un bilan des voies dites « prometteuses » et sans « issue » a été établi s'agissant des curricula, des supports éducatifs, du temps scolaire, des infrastructures, des enseignants et des écoles, des élèves et des parents. L'estimation de la rentabilité économique et des effets sur les acquisitions des manuels a fait l'objet d'études spécifiques qui en montrent toute l'importance.

Cependant, peu de pays ont encore atteint l'objectif d'un manuel par élève et les projets de fourniture de manuels ont souvent échoué. Cela révèle des défaillances de la gestion sectorielle marquée par les interventions politiques, la corruption, la centralisation excessive et l'absence de lignes budgétaires dédiées aux manuels. La mise à niveau du personnel des ministères et des industries locales reste une priorité et s'inscrit dans une réforme progressive de la gestion des manuels, marquée par la libéralisation de ce secteur. Une plus grande implication des partenaires privés, la fourniture à la demande, la réforme de la distribution, l'intervention de professionnels, la promotion du commerce transfrontalier et une plus grande mobilisation des ressources sont des pistes à explorer.

La mobilisation de ressources, en dehors de la masse salariale, reste faible et devrait progresser d'ici 2015 alors que la fourniture d'intrants minimums aux écoles ne représente que 15 \$ par élève et par an. Des contrats de fourniture à long terme, une subvention globale et une plus grande responsabilité des écoles sont des pistes à explorer. Un engagement politique de renforcement de l'industrie africaine de la publication, l'augmentation des budgets, le renforcement des capacités sur la chaîne du livre et l'adoption d'une





Etude de cas : Bénin

La réforme des Nouveaux Programmes d'Etudes est basée sur l'établissement du profil souhaité d'un citoyen et consiste à changer d'approche en privilégiant la construction de compétences. Elle est appuyée par un plan d'actions manuels scolaires et matériels didactiques qui vise à assurer la disponibilité des manuels et à créer les conditions de disponibilité et de renouvellement du livre. La facilitation de l'exploitation des droits d'auteur et éditeurs locaux, l'encouragement de l'industrie locale du livre, le maintien à des prix raisonnables, l'amélioration du réseau de distribution et la lutte contre le piratage et le détournement des manuels sont les actions fortes de ce plan. A ce jour, le processus de production est entièrement tenu par des nationaux, et plusieurs modes de distribution ont été testés. La dynamisation du réseau documentaire va de pair avec la réforme du secteur de l'édition des manuels, au niveau des procédures d'appel d'offre. Les insuffisances constatées n'ont pas été réduites mais l'expérience béninoise est jeune et permet aux éditeurs nationaux de développer une expertise certaine.

Etude de cas : Laos

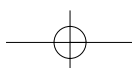
Dans le cadre de la réforme de l'enseignement, les programmes ont été adaptés pour mettre d'avantage les élèves au centre de l'enseignement, pour s'aligner sur les standards internationaux et pour moderniser l'enseignement. Cependant, beaucoup reste à faire au niveau de l'approvisionnement durable, du partage des responsabilités, de la définition de la place du privé et des aspects techniques. Une véritable industrie de l'édition doit naître. Des comités d'approbations des curricula ont été mis en place mais les adaptations locales restent rares. Les principaux axes de la politique s'organisent autour des contenus, des outils pédagogiques, de la possibilité de création d'une usine, de la formation des enseignants, de la conception, du test, de l'édition, de la production et de la distribution des manuels.

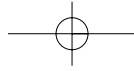
Les manuels sont gérés par le directeur de l'école et par le chef de village et leur utilisation effective doit concourir à améliorer les enseignements et à dépasser les approches pédagogiques traditionnelles.

Interventions des participants en séance plénière sur le thème des manuels scolaires

Les interventions des participants ont concerné :

- la place réservée à l'apprenant dans l'appropriation du livre
- le problème de la formation des enseignants à l'utilisation des manuels
- une information de l'OIF sur l'appui qu'elle apporte à la production du livre dans ses Etats membres
- la question de la comparaison des coûts entre pays
- le problème d'une évaluation des acquis trop centrée sur la mémorisation
- la prolifération des documents piratés et les mesures à prendre pour la contrer.

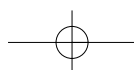


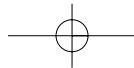


Recommandations des participants aux ateliers au sujet des manuels scolaires

Les participants recommandent :

- * la fourniture effective d'un livre pour chaque élève et pour chaque discipline
- * l'existence de lignes budgétaires consacrées aux manuels au niveau central
- * la priorité accordée au manuel dans le budget des écoles
- * la création de fonds communs au niveau de l'école ou de groupes d'écoles avec l'appui de différents partenaires
- * l'implication des instances et communautés de base dans la gestion des manuels par la création de comités de gestion des manuels scolaires
- * la formation des directeurs d'école, des enseignants et des parents d'élèves à la gestion des manuels
- * le suivi pédagogique des manuels dans les établissements
- * une plus grande autonomie dans le choix des manuels pour le directeur d'école et les enseignants
- * la promotion de l'utilisation des langues maternelles
- * la réalisation d'un guide de correspondance programmes scolaires -manuels
- * le bannissement des valeurs négatives, des préjugés et des images discriminatoires dans les manuels scolaires
- * La conception et la production des manuels scolaires au niveau sous régional notamment dans les disciplines scientifiques, et grâce au soutien de la communauté internationale
- * Le soutien et le développement d'une expertise locale et sous-régionale dans le secteur de l'édition scolaire
- * La réduction des taxes d'importation des produits de base nécessaires à la fabrication locale des manuels scolaires
- * La promotion de l'élaboration de programmes minimums communs à des régions ou sous régions





**PROJET DE CADRE D'ACTION
SUR LA GESTION DES SYSTÈMES SCOLAIRES
DE L'ESPACE FRANCOPHONE**
Vers une nouvelle dynamique de la gestion des systèmes éducatifs

Préambule

Le présent Cadre d'action découle des travaux de réflexion menés aussi bien lors de la préparation qu'au cours des Assises francophones de la gestion scolaire, organisées du 4 au 8 avril 2006 à Antananarivo (Madagascar) par la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).

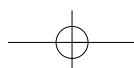
Inspirés par la volonté d'atteindre les Objectifs de développement du Millénaire et d'Éducation pour Tous, les travaux des Assises s'inscrivent dans les orientations adoptées dans le cadre d'action du Forum Mondial de Dakar, notamment celle de « mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables ».

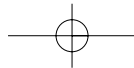
Ces réflexions reposent également sur le Cadre d'action de Ouagadougou, adopté par la 50^e Conférence ministérielle de la CONFEMEN, qui s'articule autour des quatre axes prioritaires suivants :

- Promouvoir l'éducation pour tous dans le cadre de la lutte contre la pauvreté
- Mobiliser et diversifier les ressources
- Viser l'efficacité dans l'utilisation des ressources
- Développer le pilotage des systèmes éducatifs.

La communauté éducative est maintenant convaincue que la gestion constitue un élément fondamental de la qualité de l'éducation dans tous les pays, particulièrement en contexte de manque de ressources. Selon les recherches et concertations menées par diverses organisations internationales, aussi bien dans les pays du Sud que les pays du Nord, la qualité de l'éducation apparaît autant liée à la quantité des ressources disponibles qu'à leur gestion.

Ce Cadre d'action présente d'abord un bilan des pratiques actuelles de la gestion scolaire. Il définit ensuite une vision des évolutions souhaitées dans ce domaine, incluant des objectifs prioritaires. Il propose enfin des stratégies dont la mise en œuvre devra être adaptée à chaque contexte national.





1. BILAN DE LA GESTION SCOLAIRE

Les exposés, les études de cas et les travaux en atelier ont permis de dégager les éléments suivants :

Une prise de conscience de l'importance du leadership et de la gouvernance, mais qui se heurte encore à :

- un processus de déconcentration/décentralisation qui ne s'accompagne pas d'une allocation adaptée des ressources ni d'une formation appropriée des acteurs locaux et intermédiaires par rapport aux nouvelles responsabilités dévolues
- une difficulté de repositionnement des structures centrales dans les processus de déconcentration/décentralisation en cours
- une distance insuffisante des fonctions de gestion par rapport aux considérations politiques
- une articulation parfois difficile entre les orientations nationales et celles des agences de développement
- une lutte insuffisante contre la corruption

Des initiatives d'implantation de modes de gestion participative et de partenariat, comme les comités de gestion et les projets d'établissement . On note cependant :

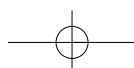
- des processus insuffisants d'information et de consultation qui limitent l'adhésion de tous les acteurs aux politiques nationales
- une transparence insuffisante des modalités de gestion, réduisant la responsabilisation des acteurs
- un manque de cadre juridique approprié

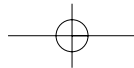
Un effort de rationalisation et d'optimisation des ressources, aux prises avec des pratiques peu efficaces :

- une gestion du temps scolaire ne permettant pas d'assurer un nombre suffisant d'heures d'enseignement
- une allocation inéquitable des ressources, notamment au détriment des populations les plus démunies et les plus vulnérables
- un déploiement inefficace des ressources humaines
- des difficultés dans le transfert des ressources financières et matérielles entre les niveaux central et local, par exemple les manuels scolaires
- une corrélation faible entre les ressources investies et les résultats obtenus
- une centralisation excessive qui réduit la responsabilité des acteurs locaux
- une utilisation insuffisante des données statistiques et de celles de la recherche et de l'évaluation comme outils de gestion

Une affirmation de l'importance de la responsabilisation, du développement des capacités et de la valorisation des personnels, soutenue par la motivation des acteurs à y participer. Cette tendance est toutefois contrée par des pratiques telles que :

- un manque de clarté dans les descriptions des tâches et des responsabilités, et la faiblesse des processus d'évaluation
- une sélection plus ou moins arbitraire dans le recrutement des personnels de gestion
- une utilisation des enseignants dans des fonctions pour lesquelles ils n'ont pas été formés
- une instabilité des personnels qui affaiblit la mémoire institutionnelle et freine l'accumulation des compétences de gestion
- une formation insuffisante aux tâches de gestion à tous les niveaux, limitant l'efficacité des services





2. VISION : OBJECTIFS PRIORITAIRES

Les données sur l'évolution des systèmes éducatifs, notamment dans les pays du Sud permettent de prévoir une forte croissance des effectifs à tous les niveaux. Dès lors les sources identifiées d'inefficience et d'inefficacité risquent de s'aggraver. Ce qui fixe l'urgence et l'impératif d'améliorer la gestion, voire de la rénover afin de faire face à ces défis. Les Assises ont fait émerger une nouvelle vision et de nouvelles pistes qui placent la gestion comme condition et facteur essentiels de la fédération et de la mise en œuvre des engagements en faveur de l'amélioration des résultats des systèmes scolaires et des apprentissages. Sous cette optique, la conception, les stratégies et les pratiques de la nouvelle vision de la gestion convergent vers la construction de partenariats et vers l'autonomisation et le renforcement des dynamiques locales des établissements scolaires. Ceux-ci sont en effet considérés comme unités décisives de la transformation efficace des ressources affectées à l'éducation en résultats scolaires.

Cette nouvelle vision de la gestion scolaire se décline selon les objectifs suivants :

- a) Promouvoir un leadership engagé et une bonne gouvernance des systèmes éducatifs dédiés à la qualité et aux principes de transparence, de participation et d'équité.
- b) Perfectionner et rationaliser la gestion scolaire en termes d'efficience et d'efficacité en la focalisant sur l'amélioration des processus et des performances des systèmes éducatifs et sur le renforcement des dynamiques locales au niveau des établissements.
- c) Renforcer la mobilisation des ressources latentes et leur utilisation selon un rapport coût-efficacité compatible avec leur transformation en résultats scolaires.
- d) Professionnaliser les personnels de gestion à tous les niveaux grâce à des dispositifs adéquats de recrutement, de formation, de soutien et de reconnaissance.

3. STRATÉGIES

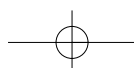
Il est essentiel que l'environnement politique, institutionnel et professionnel des systèmes éducatifs favorise l'émergence et la consolidation de valeurs dans la gestion. Il s'agit notamment de la recherche de l'excellence, de l'évaluation et de la reconnaissance du mérite, de l'attachement au dialogue dans la formulation et la mise en œuvre des politiques, de la transparence et de l'imputabilité à tous les niveaux et de la lutte contre toutes les sources de gaspillage et de corruption. Il peut se créer ainsi un climat propice à l'affirmation d'une nouvelle vision et de nouvelles pratiques de la gestion qui, à leur tour, contribuent à le renforcer.

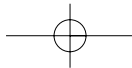
Renforcement des dynamiques locales

La décentralisation/déconcentration représente ici une option stratégique porteuse, à condition qu'elle s'accompagne d'un programme de renforcement des capacités locales. Elle implique également un repositionnement des niveaux central et déconcentrés dans de nouveaux rôles d'orientation, d'évaluation, de régulation, de suivi-appui et de coordination.

Il s'agit de créer des espaces d'autonomie et d'initiative pour les acteurs de l'établissement à la base afin

- d'assurer une dévolution conséquente de compétences, de responsabilités et de ressources qui rendent ces acteurs réellement imputables de décisions et des actions qui déterminent les performances de leur établissement
- d'impliquer les parents, les communautés, les élèves, les étudiants et les syndicats d'enseignants dans le dialogue sur le projet d'établissement et dans la gestion
- de garantir une meilleure efficacité des dépenses en adéquation avec les besoins spécifiques de l'établissement
- de prendre en compte l'unicité de chaque établissement et de renforcer la dynamique qui lui est propre en vue de l'atteinte des objectifs généraux du système. A cet effet, il sera possible pour l'État de réviser ou de redéfinir le statut juridique, administratif et financier des établissements, instituant, selon leurs missions et selon leurs publics, une plus grande autonomie financière, administrative et pédagogique.





Gestion participative et partenariat

Bien qu'elle relève d'abord de l'État, l'éducation est une responsabilité largement partagée entre différents niveaux et acteurs de l'État et de la société. C'est pourquoi les stratégies de gestion du secteur doivent reposer sur le dialogue, la participation et le partenariat. Il convient donc :

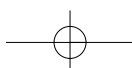
- de mobiliser les différents acteurs, notamment les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves, grâce à des stratégies d'information, de consultation et de dialogue et ce, dès le début des processus de changement et tout au long de sa planification, de sa mise en œuvre et de son évaluation
- de développer une stratégie de communication favorisant la transparence de la gestion, le contrôle démocratique et l'imputabilité des acteurs
- d'engager tous les acteurs concernés dans des processus de concertation qui suscitent l'adhésion et la participation la plus large possible à la gestion des politiques éducatives nationales et des projets locaux de développement des établissements.

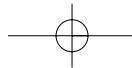
Rationalisation et optimisation des ressources

Dans tous les pays, et plus particulièrement dans des contextes caractérisés par l'insuffisance de ressources, la gestion doit s'orienter de manière combinée, vers, d'une part, la rationalisation et l'optimisation de la mobilisation, de l'allocation et de l'utilisation de ces ressources et, d'autre part, vers un pilotage par les résultats.

Il convient donc :

- de réaménager le temps scolaire pour assurer un nombre suffisant d'heures d'enseignement et garantir leur effectivité
- de mettre en place un processus efficace et transparent concernant le transfert des ressources financières et pédagogiques entre le niveau central et le niveau local, par exemple les manuels scolaires
- de favoriser l'utilisation optimale des ressources par des choix raisonnés de coût-efficacité et la mise en place d'un suivi rigoureux
- d'orienter le processus d'allocation des ressources et des arbitrages de la gestion quotidienne en fonction des besoins prioritaires et de l'efficacité sur les résultats scolaires.
- de développer les données statistiques non seulement en fonction de la description du système mais également en fonction des besoins de sa gestion et de son pilotage





Responsabilisation, développement des capacités et valorisation des personnels

La gestion des systèmes éducatifs et des établissements s'est considérablement complexifiée. Elle exige des aptitudes et des compétences spécifiques qui requièrent entre autres des connaissances, des habiletés, des valeurs et des comportements élevés de leadership, de gestion et de relations publiques. Il faut donc que les personnels en charge de la gestion soient conséquemment recrutés, formés et reconnus pour pouvoir exercer efficacement leurs responsabilités, mutualiser leurs pratiques et affirmer leur identité.

Il faudra donc :

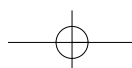
- définir la structure des responsabilités majeures attribuées aux différents paliers du système de gestion
- mettre en place des dispositifs transparents et des critères objectifs qui permettent de sélectionner et de recruter les personnels en fonction d'un profil d'aptitudes valide
- développer des référentiels de compétences, des dispositifs de formation initiale et continue et des programmes de soutien et de conseil qui assurent le développement professionnel des personnels comme un continuum
- reconnaître le statut des personnels de gestion et valoriser la fonction
- favoriser la formation, les échanges d'expertises et d'expériences entre pairs au niveau local, national et international, notamment grâce à l'utilisation des nouvelles technologies éducatives.

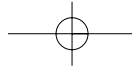
* * * * *

Nous, participants aux Assises francophones de la gestion scolaire, Ministres, représentants de Ministres, gestionnaires à différents paliers du système scolaire, représentants des syndicats d'enseignement et d'associations de parents d'élèves,

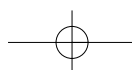
- adoptons les objectifs, stratégies et lignes d'actions contenus dans le présent Cadre d'action
- affirmons notre engagement à les mettre en oeuvre grâce au travail d'appropriation et de mise en perspective nécessaire à l'adaptation aux spécificités de nos différents contextes nationaux
- invitons, dans cette direction, chaque pays participant à préparer et à mettre en oeuvre un plan d'action opérationnalisant les stratégies du présent Cadre d'action
- encourageons les pays s'engageant dans ce processus à établir un réseau d'échanges et de coopération favorisant l'inter-apprentissage et le renforcement mutuel des capacités
- demandons à la CONFEMEN, à l'OIF, et aux partenaires techniques et financiers de faire appel aux institutions de la société civile et particulièrement à l'AFIDES et aux autres institutions expertes de soutenir, notamment par l'accompagnement scientifique et technique, l'engagement des pays dans le perfectionnement de la gestion comme outil d'amélioration de la qualité de l'Éducation et de l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation afin de relever le défi de l'EPT.

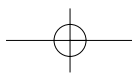
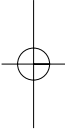
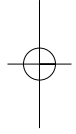
Fait à Antananarivo (Madagascar)
Le 8 avril 2006





IV. CEREMONIE DE CLOTURE





Discours de Monsieur Richard Charron, Secrétaire Général de l'AFIDES



Monsieur l'Administrateur de l'OIF

Monsieur le Président de la CONFEMEN,

Monsieur le Ministre de l'Education et de la recherche scientifique de Madagascar,

Mesdames et Messieurs les ministres du Bureau de la CONFEMEN

Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,

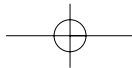
Chers participants, collègues gestionnaires de nos systèmes éducatifs,

Au terme de cet événement novateur et mobilisateur que constituent les Assises francophones de la gestion scolaire, permettez-moi tout d'abord d'adresser mes vifs remerciements à la CONFEMEN, à l'Organisation internationale de la Francophonie et au Ministère de l'Enseignement et de la recherche scientifique de Madagascar pour le privilège qu'ils nous ont accordé de collaborer à la réalisation de ces Assises qui nous ont permis, à ma connaissance pour la première fois en Francophonie, de réunir dans un même forum des Ministres de l'Éducation ou leurs représentants, des gestionnaires des divers paliers administratifs, des chefs d'établissement scolaire, des représentants des syndicats d'enseignants et des parents d'élèves et de plusieurs organisations internationales provenant de tous les horizons de l'espace francophone. Il faut saluer le leadership de la CONFEMEN et de l'OIF et du gouvernement malgache qui ont cru à l'importance de la gestion comme un élément central de la qualité de l'éducation au point d'organiser ces Assises.

Notre défi commun se dessine : poursuivre la réflexion et mettre en œuvre ce Cadre d'action.

Voici quelques contributions de l'AFIDES en vue de réaliser ce projet commun :

- Mobiliser les directeurs autour de cette vision de la gestion ;
- Contribuer à la professionnalisation, grâce entre autres à la Charte du chef d'établissement scolaire ;
- Leur fournir des outils pour remplir leur mission : EduGestion ;
- Avec le soutien du Fonds francophone des inforoutes et en collaboration avec une vingtaine de sections nationales de l'AFIDES, à la fois du Nord et du Sud ;
- Base documentaire de réflexion et d'action sur la gestion ;
- Bibliothèque professionnelle contenant des textes de réflexion, les documents produits par l'AFIDES et ses partenaires ;
- Des méthodes et des activités de formation, des guides et des modules de formation à distance ou en ligne ;
- Des outils de gestion fournis par les équipes nationales des 20 pays participants : tableaux de bord, guides du directeur, outils de planification ou d'organisation des activités de gestion ;
- Une base de données des formateurs pour identifier les compétences et les expériences au plan national et international : un vivier d'experts nationaux et internationaux pour les activités de formation que nous souhaitons mettre en œuvre avec nos collaborateurs ;
- Des moyens de communication pour activer les échanges : un service de nouvelles sur le développement de la gestion et un Forum de discussion les thèmes qui préoccupent les gestionnaires ;



Notre ambition : constituer, grâce à cet outil de communication, une communauté d'apprentissage autour de la gestion scolaire, intégrant non seulement des directeurs, mais également des chercheurs et des personnels d'encadrement de tous les paliers du système.

Nous vous invitons à collaborer à ce projet, qui profiterait de la contribution d'autres partenaires individuels et collectifs.

Vous pouvez donc compter sur l'engagement fervent de l'AFIDES et de ses membres dans la mise en œuvre du Cadre d'action. Nous communiquerons les contenus des Assises à notre réseau, et, lors de sa prochaine réunion, le Conseil d'administration de l'AFIDES élaborera un plan d'action pour fixer la contribution de notre ONG à la mise en œuvre des stratégies identifiées en conclusion de nos travaux.

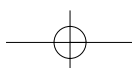
Le bilan contenu dans le Cadre d'action nous permet de mesurer le défi que constituera l'implantation de la nouvelle vision de la gestion que nous avons élaborée ensemble. Le premier pas est fait. Boutros Boutros-Ghali disait : il faut d'abord qu'une politique soit énoncée avant d'être implantée.

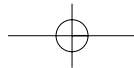
Mais, comme nous le savons tous, une déclaration de principe ne suffit pas. Il faut, comme nous l'ont rappelé plusieurs orateurs, favoriser l'adhésion de tous les acteurs, à la transformation des pratiques de gestion. Et je vous avoue que dans le cas de la « communauté apprenante » que nous avons constituée pendant ces quelques journées de travail intense, j'ai perçu que les principes que nous avons évoqués ont déjà été mis en œuvre ici. Nous avons été témoins d'exemples probants de leadership, de concertation et d'engagement dans une cause commune. Et cette dynamique me convainc que les gestionnaires partagent, quelle soit leur fonction, des préoccupations communes et la conviction que nous formons une équipe dans le pilotage partagé des systèmes scolaires en vue de l'atteinte de notre mission centrale : une éducation de qualité pour tous.

En terminant, je vous adresse un plaidoyer : celui de la valorisation des ressources locales et nationales. Nos échanges internationaux nous permettent de constater l'existence de compétences locales et nationales qui ne sont souvent pas suffisamment valorisées dans leur milieu. Un expert international me disait récemment : Pour être considéré comme un expert international, il faut avoir au moins 40 ans et être à au moins 100 kilomètres de chez soi. Il ne s'agit pas de se priver de l'expertise enrichissante que constituent les apports internationaux, mais de profiter des compétences locales, souvent sous-utilisées. Dans ce contexte, les sections nationales de l'AFIDES et les autres regroupements professionnels de directeurs peuvent assumer un leadership et constituer une force de proposition dans l'amélioration des services et la formation des personnels d'encadrement.

Je remercie de nouveau tous les organisateurs et les participants pour leur engagement dans nos travaux, je vous souhaite bon retour dans vos pays, bon courage et plein succès dans la mise en œuvre de la vision de la gestion que nous avons élaborée lors de ces Assises, en vue de laquelle je vous assure de la collaboration entière de l'AFIDES.

Merci de votre aimable attention.





Discours de Monsieur Clément DUHAIME, Administrateur de l'Organisation Internationale de la Francophonie

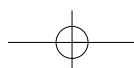


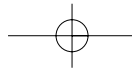
Monsieur le Ministre de l'Education nationale et de la Recherche scientifique de Madagascar,
Monsieur le Ministre de l'Education et des Ressources humaines
de Maurice, Président en exercice de la CONFEMEN,
Madame le Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso,
Monsieur la Ministre de l'Education de base et de l'Alphabétisation du Niger,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Monsieur le Secrétaire général de l'AFIDES,
Madame la Correspondante nationale de l'OIF,
Mesdames et Messieurs les Correspondants nationaux de la CONFEMEN
Mesdames et Messieurs les représentants des Organisations internationales et Institutions spécialisées,
Mesdames et Messieurs les représentants du Corps diplomatique,
Mesdames et Messieurs les délégués des pays francophones,
Excellences, Mesdames et Messieurs,

Au nom du Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie, Monsieur Abdou DIOUF, j'ai plaisir à prendre la parole à l'occasion de cette cérémonie de clôture des Assises conjointement organisées par le Gouvernement de Madagascar, l'OIF, la CONFEMEN et l'AFIDES.

Je vous ai rejoints pour la dernière séance de vos travaux, retenu que j'étais par deux réunions multilatérales francophones, celle de la Commission administrative et financière de l'OIF et celle du Conseil permanent de la Francophonie, la dernière s'étant achevée jeudi soir. Mais mes collaborateurs de la Direction de l'Education et de la Formation m'ont rendu compte du déroulement de vos travaux ainsi que des résultats auxquels vous êtes parvenus.

Comme vous le savez, les Chefs d'Etats et de gouvernements de la Francophonie, lors du Sommet de Ouagadougou en novembre 2004, ont balisé l'horizon de la coopération internationale francophone en adoptant un Cadre stratégique décennal assignant aux opérateurs quatre missions principales propres à resserrer leurs actions et à leur donner plus d'impact et d'efficacité. L'une de ces missions est l'éducation et la formation dans ses composantes essentielles. Or les évaluations et les études les plus récentes mettent l'accent sur l'une de ces composantes : le pilotage des systèmes et la gestion administrative et financière des établissements scolaires.



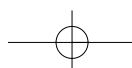


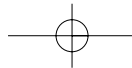
Ces Assises dont nous venons d'écouter la synthèse des travaux et qui ont abouti au plan d'action qui vient de nous être présenté constituent un événement majeur pour nos États et gouvernements membres comme pour les partenaires au développement qui appuient leurs efforts. La qualité de l'éducation est en effet étroitement liée à celle de sa gestion et je me félicite que nous ayons résolu, il y a presque deux ans maintenant, d'aborder ensemble, dans le cadre d'une conférence internationale francophone, cette question qui n'avait pas trouvé jusque-là l'intérêt et les efforts solidaires qu'elle mérite.

Notre réunion, centrée sur des points aussi cruciaux que la bonne gouvernance, la mobilisation des ressources, la décentralisation et la professionnalisation touche au cœur des problèmes rencontrés par nos systèmes éducatifs et les aborde de manière pragmatique en concevant le pilotage des systèmes et la gestion des établissements scolaires en fonction d'une approche axée sur des résultats prévisibles, accessibles, mesurables et susceptibles d'être évalués avec précision. Notre organisation, qui dès la naissance du projet, avait manifesté son intérêt pour ces Assises et, en association avec la CONFEMEN et l'AFIDES a participé à toutes les phases préparatoires de cet événement et consacré d'importantes ressources à la prise en charge de nombreux délégués de ses pays membres aussi bien ceux qui appartiennent à la CONFEMEN que ceux qui n'en sont pas membres ou n'en sont pas encore membres. Nous avons aussi mis à la disposition du comité de préparation des expertises identifiées en commun pour l'élaboration des documents de travail et le bon déroulement des Assises elles-mêmes.

Notre conférence, sans oublier la nécessité de doter l'éducation de ressources supplémentaires, a mis l'accent sur les mesures à prendre, aux niveaux local, national, régional, international pour renforcer l'efficacité de la gestion des ressources disponibles comme des ressources additives espérées. La présence à ces Assises de dirigeants politiques, de gestionnaires et d'encadreurs issus des systèmes centraux ou des administrations décentralisées, de partenaires techniques et financiers, de représentants des enseignants, des parents d'élèves, des syndicats et, plus généralement, de la société civile a permis un dialogue franc et fructueux qui a fait ressortir un consensus autour d'idées clés comme l'intérêt pour nos systèmes éducatifs d'associer au pilotage, à des niveaux de responsabilité certes différents, l'ensemble des acteurs de ces systèmes, l'importance d'observer dans tout acte de gestion, à quelque niveau que ce soit, les principes de la bonne gouvernance et la nécessité de promouvoir les valeurs d'équité et de justice de même que l'adoption d'une approche holistique, attentive à toutes les dimensions qu'implique une gestion efficace et les intégrant en vue de parvenir à une éducation de qualité. Le plan d'action adopté ici consacre une vision partagée de la gestion de l'éducation et devrait permettre un partenariat renouvelé entre l'ensemble des acteurs de l'éducation qui ont participé à son élaboration et éclairer les décideurs nationaux et les organisations spécialisées afin que nous nous employions tous ensemble à sa mise en œuvre.

Notre programmation adoptée ici même à Antananarivo, en novembre dernier, par la Conférence ministérielle de la Francophonie, avait déjà anticipé l'importance de la question de la gestion scolaire et y avait apporté, en prévision des résultats de ces Assises, les financements adéquats et la planification d'activités requise. A présent que nous disposons d'un plan d'action élaboré et approuvé en commun, la phase d'affinement, de resserrement et de recentrage actuelle à laquelle nos services procèdent en ce moment, est appelée à préciser notre contribution à l'effort commun en fonction de ce plan d'action et des objectifs, des activités et des résultats qu'il détaille. Je forme ici le vœu que tous ceux qui nous ont aidés à élaborer ce plan et à tenir ces Assises, la CONFEMEN notre partenaire naturel, l'AFIDES, les coopérations bilatérales et les organisations spécialisées, en particulier, la Banque mondiale, la Banque islamique de développement et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, apportent leur pierre à cet édifice ambitieux.





On se plaît depuis un certain temps lors des instances de la Francophonie à souligner la synergie et la collaboration exemplaire de la CONFEMEN et de l'OIF ainsi que la complémentarité de leur rôle respectif, la première imprimant les orientations de la coopération multilatérale francophone dans le domaine éducatif et la seconde mettant en œuvre, en tant qu'opérateur, ces orientations. Cette coopération avait déjà permis en 1998 d'organiser les Assises de la formation technique et professionnelle de Bamako. Depuis, la Conférence des Ministres de l'Éducation de Ouagadougou en novembre 2002, la création du groupe de travail CONFEMEN / OIF qui regroupe le Directeur de l'Éducation et de la formation de l'OIF et tous ses collaborateurs d'une part et la Secrétaire générale de la CONFEMEN et les Correspondants nationaux du Bureau de cette organisation, d'autre part, a permis de resserrer ces liens, et, pour nous, de consulter la CONFEMEN au niveau des Correspondants nationaux de son Bureau, au niveau des Ministres formant son Bureau et au niveau même de la Conférence des Ministres sur les programmations successives de l'OIF et de rendre compte régulièrement à tous ces niveaux de l'exécution de ces programmations.

L'Organisation internationale de la Francophonie accorde un intérêt particulier à la société civile dans tous les domaines de ses activités de coopération. Elle a ainsi fondé en son sein une Conférence des Organisations internationales non gouvernementales qu'elle accrédite en fonction du rôle qu'elles jouent dans leurs domaines d'action respectifs. L'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires, l'AFIDES, est l'une de ces OING actives dont nous appuyons les actions et l'un des réseaux d'acteurs de terrain sur lesquels reposent nos projets de coopération dans le domaine éducatif. Compte tenu de sa spécialisation dans la gestion scolaire, il était tout naturel qu'elle soit l'un de nos partenaires dans l'organisation de ces Assises.

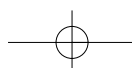
Quant à nos hôtes malgaches qui, ayant réclamé la tenue de ces Assises dans la Grande Ile, ont réussi cette organisation de belle manière et par la compétence technique qu'ils y ont apportée, et par la chaleur de leur accueil, ils ont été la pierre angulaire sur laquelle a reposé l'organisation de cette conférence. Nous le savions d'avance puisque les cadres malgaches qui sont délégués aux activités diverses organisées par la Francophonie ont toujours fait montre de sérieux, de dynamisme et de compétence et ont été d'un grand apport à l'ensemble de ces activités.

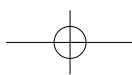
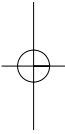
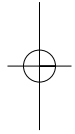
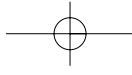
Vous savez également que Madagascar accueille le Centre régional francophone pour l'Océan indien, le CREFOI, inauguré dans ses nouveaux locaux offerts par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique en novembre dernier. Nous fondons, avec tous les États de la Région de l'Océan indien beaucoup d'espoirs sur ce centre qui, fort de votre appui, Monsieur le Ministre, et de la qualité comme du dévouement des cadres de votre ministère, ne manquera pas de jouer le rôle que nous lui avons assigné en commun, celui de renforcer les compétences dans le domaine de l'enseignement du français et en français et plus généralement en ingénierie de formation dans l'ensemble des pays de la région.

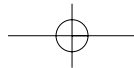
Madame et Messieurs les Ministres, Excellences, Mesdames et Messieurs,

La gestion scolaire, vous venez de le décider, constituera une de nos préoccupations communes dans les années à venir. Pour nous, Organisation internationale de la Francophonie, elle est déjà l'un des axes de notre programmation dans le domaine de l'éducation et sera, dans la version affinée à laquelle nos directions sont actuellement attelées, conforme au cadre d'action que vous venez d'adopter, sous forme opérationnelle, réaliste, pragmatique, axée sur des résultats mesurables permettant une évaluation objective de l'atteinte des objectifs et toute réorientation susceptible de lui donner plus d'efficacité et d'efficience.

Je vous remercie de votre attention.







Discours de l'Honorable Dharambeer GOKHOOL, Président en exercice de la CONFEMEN

Mesdames, Messieurs

Au nom de la CONFEMEN je voudrais réitérer aux Autorités Malgaches notre gratitude pour l'accueil, l'hospitalité et les attentions soutenues dont nous avons été entourés depuis notre arrivée dans ce beau pays qui a su préserver et entretenir son écosystème. « Bien gérer pour mieux éduquer » quelle symbolique pour le devenir de nos systèmes éducatifs ! Thème qui a su mobiliser pendant cinq jours toutes vos attentions et vos ardeurs faisant converger ainsi intérêt et devoir. Je saisis l'occasion pour vous exprimer mon sentiment de satisfaction personnelle, pour l'engagement indéfectible avec lequel toutes les parties prenantes sont réellement investies pour la réussite de nos assises.

Aujourd'hui, je dois avouer avec beaucoup de fierté, que la semaine d'échanges, de réflexions et de concertation que nous venons d'avoir, m'a convaincu que l'ensemble des acteurs ici réunis partagent largement une vision de ce que doit être notre obligation professionnelle, politique et morale vis-à-vis de nos Etats et des générations futures.

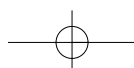
Ma satisfaction, c'est l'engagement personnel dont les participants ont fait montre tout au long des travaux, tant en plénière que dans les ateliers. Il est en effet heureux et encourageant, voire rassurant, de constater que la dynamique qui a prévalu lors de la phase préparatoire de ces Assises, et que je saluais lors de la cérémonie d'ouverture, n'a pas été démentie. Les résultats auxquels nous sommes parvenus et qui sont le fruit d'un labeur partagé, témoignent et confirment le grand intérêt manifesté par l'ensemble de nos partenaires pour ce thème de la gestion scolaire et les enjeux qui s'y rattachent.

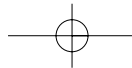
Permettez-moi de présenter tous mes remerciements à mes collègues Ministres délégués par leurs homologues de la CONFEMEN pour les représenter au sein de cette importante conférence. Il s'agit du Ministre du Niger, de la Ministre du Burkina Faso et bien entendu de notre Ministre hôte. Ils ont participé de manière très active et avec la plus grande détermination ; cela démontre l'intérêt et l'engagement personnel, de mes collègues et traduit la ferme volonté de l'ensemble des Ministres en charge de l'éducation de notre espace francophone pour mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives, réactifs, participatifs et responsables.

Pour cela, j'en appelle à l'engagement de tous les acteurs nationaux et internationaux pour des actions en synergie car les assises tracent la voie pour le chantier de la gestion scolaire.

Pour cela, j'en appelle à l'engagement de tous les acteurs nationaux et internationaux pour des actions en synergie car les assises tracent la voie pour le chantier de la gestion scolaire.

Toutefois, je voudrais, en cette fin de nos travaux, exprimer à vous tous, représentants des gouvernements, des organisations internationales ou des organisations non gouvernementales, des associations ou des collectivités territoriales, syndicalistes ou chefs d'établissements, les chaleureuses félicitations de la CONFEMEN pour le succès des Assises Francophones de la gestion scolaire.





Je puis vous assurer, en ma qualité de Président en exercice, que les résultats ainsi enregistrés, feront l'objet d'une attention particulière de la part des Ministres de la CONFEMEN à qui il revient à présent de les examiner et de les adopter lors de la 52e session Ministérielle qui se déroulera à Niamey du 1er au 2 juin 2006. Les résultats de vos travaux alimenteront également notre contribution au Sommet des Chefs d'Etat et de gouvernement de la Francophonie qui aura lieu à Bucarest en fin septembre 2006 et qui portera sur l'éducation et les Nouvelles Technologies de l'Information. Nous sommes aujourd'hui, fortement convaincus que la qualité de l'éducation pour tous pouvant assurer un développement durable est tributaire de la bonne qualité de gestion scolaire.

Je sais que cette conviction est partagée par tous. Raison pour laquelle je souhaite que le cadre d'action issu des assises serve de cadre de référence et de guide aux gouvernements, aux personnels d'encadrement, aux partenaires techniques et financiers, aux organisations internationales, aux institutions d'aide bilatérales, aux ONG et à tous ceux qui oeuvrent à l'amélioration de la gestion des systèmes éducatifs.

Mesdames, Messieurs

Nos Assises prennent aujourd'hui fin. Je pense ne pas trahir le sentiment général des participants en affirmant que Antananarivo a comblé nos espérances. Faisons à présent en sorte que le cadre d'action élaboré soit traduit, dans chacun de nos Etats, en actes concrets afin que l'école, qui doit promouvoir la culture d'une gestion responsable et participative, serve effectivement d'exemple et donne l'exemple.

Vous aurez sans doute compris, Mesdames et Messieurs, qu'il s'agit là d'une étape difficile, sans doute la plus difficile. Nous devons donc avoir à l'esprit que le cadre d'action ainsi adopté n'est qu'une fixation de rôles et que le succès de sa mise en œuvre dépendra en fin de compte du désir, mais surtout de la volonté de chaque acteur de remplir son cahier de charges, en parfaite harmonie avec les autres. Ce sera alors, j'ose tenir la gageure sur l'avenir, le déclic pour un développement plus harmonieux de nos systèmes éducatifs, et la genèse d'une ère nouvelle pour l'éducation dans les pays francophones.

Une telle tâche, vous l'imaginez, exigera de nous davantage de solidarité et d'engagement. En effet, ces Assises ne sont qu'une étape, certes indispensable, d'un processus qui sera à coup sûr long et semé d'embûches. C'est pourquoi je voudrais lancer un appel à ce stade aux Partenaires Techniques et Financiers afin qu'ils nous apportent leur appui total dans cette vaste entreprise qui consiste à fédérer et à conjuguer les approches et les efforts de la communauté éducative francophone, tant au niveau national qu'international, dans la perspective de la mise en œuvre du cadre d'action issu de nos travaux.

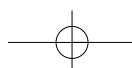
Avant de terminer, en tant que Président en exercice, je souhaiterais que nous nous fixions comme objectif la mise en œuvre des actions pertinentes pour un leadership partagé de la gestion scolaire.

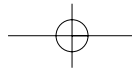
Je souhaite ardemment qu'avec la mise en œuvre des recommandations de ces présentes Assises, la gestion scolaire sera plus efficace et ainsi nous aidera à atteindre dans les meilleurs délais les objectifs fixés au Forum Mondial sur l'Education (Dakar, 2000).

Mesdames, Messieurs

Permettez-moi à la fin de mon propos de réitérer toute notre reconnaissance au gouvernement malgache et plus particulièrement à mon collègue Haja Nirina RAZAFINJATOVO, Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, de vous exprimer à nouveau mes félicitations, ainsi que mon plus grand plaisir de vous retrouver le 1er juin à Niamey pour la 52ème session ministérielle de la CONFEMEN.

Je vous remercie de votre aimable attention.





**Discours du Docteur Haja Nirina RAZAFINJATOVO,
Ministre de l'Education Nationale
et de la Recherche Scientifique de Madagascar**

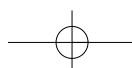
Excellence,
Mesdames, Messieurs,

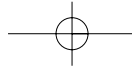
Vous comprendrez que les charges qui m'incombent en tant que premier responsable de l'éducation à Madagascar ne m'ont pas permis d'assister et de prendre part à toutes les réunions et à tous les ateliers prévus dans ces Assises. Toutefois, grâce aux échos que m'ont aimablement transmis mes collaborateurs, j'ai pu faire un suivi à distance du déroulement de ce grand rendez-vous des hauts responsables et des pédagogues chevronnés issus d'une cinquantaine de pays. J'ai pu ainsi apprendre la qualité des différentes interventions et le caractère émérite des exposés et des discussions animés, à chaque fois, par le souci d'expliquer et de convaincre.

C'est pourquoi, au terme de ces cinq laborieuses journées, permettez-moi de vous remercier toutes et tous, d'avoir pris part avec autant de professionnalisme aux débats et aux échanges d'expériences en ateliers et en plénière. L'un des objectifs de ces Assises était en effet de favoriser l'émergence et le mariage des idées. Déjà, plusieurs mois avant la tenue de cette grande réunion internationale, les documents préparatifs ont été conçus à cette fin et grâce à l'efficacité de la communication par courriel, chaque pays pouvait déjà connaître, à l'avance, les idées et les opinions des autres pays. Ce qui a facilité largement les discussions et les échanges d'idées.

La synthèse des travaux qui vient d'être mise au jour met encore une fois en évidence la qualité et la pertinence des idées émises durant les Assises. Ainsi, il ressort des résultats de ces travaux que l'amélioration quantitative et qualitative que nos pays ont toujours visé doit passer nécessairement à une amélioration de la gestion du système éducatif allant du Ministère central, jusqu'aux toutes petites écoles du fin fond de la brousse, en passant par les structures déconcentrées et décentralisées. Tous les thèmes développés au cours des plénières et des ateliers convergent d'ailleurs vers cette amélioration de la gestion. Qu'il s'agisse des thèmes plutôt englobants tels que « la bonne gouvernance », « la professionnalisation de la gestion », « la décentralisation/déconcentration » ou des thèmes un peu plus fonctionnels comme « la gestion des manuels scolaires » ou « la mobilisation des ressources ».

En tout cas, les propositions que vous avez avancées sont toutes plus alléchantes les unes que les autres et la mise en œuvre des plans d'action proposés aboutira sans aucun doute à une amélioration effective de nos systèmes éducatifs. Cependant, il faut souligner que des préalables incontournables ont été également soulevés. Ainsi, entre autres, les résultats des travaux des Assises ont mis en évidence qu'il sera nécessaire de disposer de beaucoup plus de moyens et d'élaborer un plan de communication plus adapté. La synergie des actions de mise en œuvre, la mobilisation des ressources et l'harmonisation de l'aide au développement ont été également considérés par les participants comme des actions inévitables pour une gestion scolaire de qualité.





Excellence,
Mesdames, Messieurs,

Ne vous attendez surtout pas à ce que je livre ici des conclusions, encore moins des opinions qui risqueraient d'engendrer inutilement des polémiques ou des critiques. Je pense, par contre, qu'il appartient à chaque pays de réfléchir sur les résultats des travaux de ces Assises et d'adopter les solutions qu'il juge comme étant les mieux adaptées pour améliorer son système éducatif.

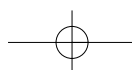
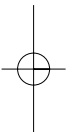
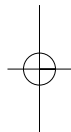
Excellence,
Mesdames, Messieurs,

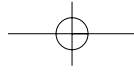
Avant de terminer mon allocution, permettez-moi de vous réitérer mes remerciements pour votre participation active, comme je l'ai dit tout à l'heure, mais également pour votre magnanimité et votre indulgence. Je sais, en effet, que malgré tous nos efforts pour faire de ces Assises une véritable réussite, des maladresses, des imperfections et des défauts ont dû être commis quelque part, mais vous n'en avez pas tenu rigueur à cause de votre compréhension et votre grandeur d'âme. Au contraire, vous nous avez toujours adressé des mots aimables, plus doux que le lait et le miel.

Pour terminer, je vous souhaite à toutes et à tous un bon retour dans vos pays respectifs et croyez-moi, les liens d'amitié qui se sont noués au cours de ces Assises ne pourront plus jamais se défaire.

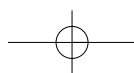
Excellence,
Mesdames, Messieurs,

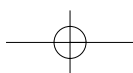
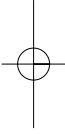
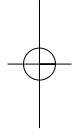
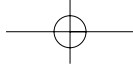
Je déclare closes les Assises Francophones de la Gestion Scolaire. Je vous remercie.

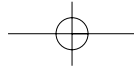




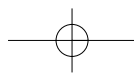
V - ANNEXES

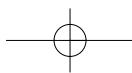
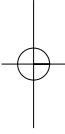
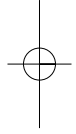
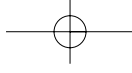


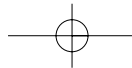




ANNEXE 1





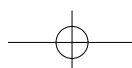


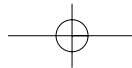
PROPOSITIONS DE L'AFIDES

VISION DE LA PROBLÉMATIQUE

L'expérience et la recherche nous permettent de constater que,

- Les paradigmes qui sous-tendent les orientations et le fonctionnement actuel de la gestion des systèmes éducatifs ne nous permettent pas d'atteindre les objectifs d'Éducation pour Tous.
- La gestion du système constitue un élément essentiel dans la quête de la qualité.
- La qualité de l'Éducation se réalise en grande partie au niveau local, mais les orientations et les stratégies mises en place aux autres niveaux du système sont essentielles à la mise en œuvre de cette qualité.
- L'atteinte de la mission du système est grandement favorisée par :
 - Une vision systémique de la gouvernance
 - La gestion rigoureuse des ressources, incluant un suivi et une évaluation axée sur les résultats et les capacités, assurant leur utilisation cohérente avec les orientations
 - Une articulation convergente des rôles et des responsabilités de chaque acteur en vue de leur contribution à l'œuvre commune
 - Une approche participative de la gestion
 - La valorisation et la mobilisation des personnels, qui constituent le plus grand investissement et la principale ressource du système
 - La mobilisation de toute la communauté éducative locale, incluant les parents et les autres partenaires sociaux
 - La professionnalisation de la gestion scolaire, incluant une formation adéquate et une stabilité dans la fonction, qui accroissent la qualité des services rendus
 - La prise de décision le plus près possible de son application
 - Les échanges locaux, nationaux et internationaux soutenant le développement de la réflexion et des pratiques de gestion efficaces.
- Le changement social prend du temps et dépend de l'adhésion des acteurs aux objectifs fixés.
- Il existe, chez les acteurs locaux, une forte volonté de contribuer à l'amélioration de la qualité du système.



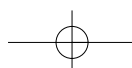


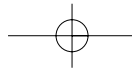
Sur le thème de la GOUVERNANCE, l'AFIDES propose

- Aux acteurs internationaux
- De poursuivre leur accompagnement des États dans la mise en place de services publics démocratiques et équitables.
- Aux acteurs nationaux
- D'orienter et d'organiser les services éducatifs en fonction des besoins des populations, de consulter celles-ci et de les faire participer activement à l'orientation et à l'évaluation des services.
- De mettre en place un processus systémique, équitable et transparent d'évaluation et de reddition de compte intégrant tous les niveaux du système.
- De communiquer ces politiques et procédures afin de permettre un suivi de leur mise en œuvre par les populations.
- De structurer le système en lui accordant une indépendance suffisante par rapport à la sphère politique.
- De développer une autonomie progressive et supervisée des acteurs, favorisant l'adaptation aux réalités locales, assortie d'une responsabilité et d'une imputabilité conséquente.
- Aux acteurs locaux
- De participer activement aux consultations sur les orientations nationales, sur sa mise en œuvre et sur son évaluation.
- D'œuvrer loyalement à la réalisation des mandats confiés.
- D'acquérir les compétences nécessaires à la gouvernance locale, grâce à une formation adaptée.
- De développer une gouvernance locale sous un mode participatif.

Sur le thème de la DÉCENTRALISATION, l'AFIDES propose

- Aux acteurs internationaux
- De diffuser les informations concernant les pratiques exemplaires de décentralisation.
- De favoriser les échanges entre les décideurs, les chercheurs et les praticiens.
- Aux acteurs nationaux
- D'assumer pleinement les responsabilités confiées au niveau central, notamment en ce qui concerne l'orientation, l'évaluation et l'allocation équitable des ressources.
- De placer les pouvoirs de décision le plus près possible du lieu d'application.
- D'assurer une allocation de ressources adaptée aux responsabilités assignées.
- D'assurer l'acquisition des compétences nécessaires aux responsabilités confiées aux acteurs.
- Aux acteurs locaux
- De remplir loyalement les mandats qui leur sont confiés dans le respect des orientations du système.
- De contribuer à l'amélioration des orientations et des pratiques du système grâce à la transmission d'informations justes, à une évaluation et une critique constructives.
- D'acquérir les compétences nécessaires en vue de remplir les nouveaux mandats qui leur sont confiés.



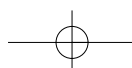


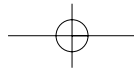
Sur le thème de la MOBILISATION DES RESSOURCES, l'AFIDES propose

- Aux acteurs internationaux
- De promouvoir la mobilisation des ressources en faveur du secteur de l'Éducation.
- De poursuivre son soutien aux autorités nationales en vue d'assurer une priorité aux dépenses publiques dans le budget national.
- De favoriser le développement des ressources humaines par des activités d'information, de concertation et de formation.
- Aux acteurs nationaux
- D'assurer une allocation équitable et un suivi rigoureux des ressources mobilisées.
- De considérer son personnel comme sa ressource la plus importante, et faire en sorte que cette ressource soit mobilisée, motivée et valorisée.
- D'investir dans la formation de ses personnels d'encadrement.
- Aux acteurs locaux
- D'assumer un leadership pédagogique incluant un accompagnement de la formation du personnel afin de le mobiliser et de le motiver.
- D'assumer un leadership communautaire afin de susciter l'engagement des acteurs locaux dans l'amélioration constante des services éducatifs.
- De favoriser les partenariats avec des ONG, des associations, des sociétés privées ou d'autres partenaires sociaux afin d'augmenter les ressources disponibles dans l'établissement.
- D'assurer une gestion équitable, transparente et responsable des ressources qui leur sont confiées.

Sur le thème de la PROFESSIONNALISATION DE LA GESTION, l'AFIDES propose

- Aux organisations internationales
- De diffuser les informations et les recherches concernant les pratiques exemplaires en professionnalisation de la gestion.
- De favoriser l'adoption d'un processus de professionnalisation par les acteurs nationaux.
- Aux acteurs nationaux
- De reconnaître la gestion comme un facteur déterminant en vue de l'atteinte des objectifs du système d'éducation.
- D'adopter une approche systémique de la gestion, considérant tous les gestionnaires comme des acteurs complémentaires dans la mise en œuvre convergente des politiques nationales.
- De favoriser la stabilité dans la fonction des gestionnaires, afin d'augmenter l'efficacité de leurs services.
- De définir et d'utiliser un processus de sélection et de promotion fondé sur les compétences définies dans le mandat qui leur est confié.
- D'offrir aux gestionnaires, à tous les niveaux du système, une formation suffisante qui leur permette de remplir leurs devoirs avec efficacité.
- De favoriser la participation individuelle et collective des acteurs locaux dans la mise en œuvre de cette formation.
- De définir précisément les responsabilités des différents acteurs du système afin de clarifier la contribution de chacun à l'œuvre commune.
- De mettre en place un processus d'évaluation formative afin d'améliorer les services.





- Aux acteurs locaux
- De s'engager activement dans un processus personnel et collectif de professionnalisation afin d'améliorer les services qu'ils rendent à leur communauté éducative.
- De participer, dans le cadre de ses fonctions et sur son temps personnel, à des activités et programmes de formation afin de contribuer à leur propre professionnalisation.
- D'exercer un leadership dans la professionnalisation des gestionnaires en partageant leurs compétences.
- De participer activement au processus d'évaluation afin d'améliorer les services éducatifs.
- De remplir ses obligations en toute loyauté et justice, en respectant un code déontologique comme, par exemple, la Charte du chef d'établissement scolaire adopté par l'AFIDES.
- De favoriser les échanges locaux, (et éventuellement nationaux et internationaux) afin de créer une communauté d'apprentissage autour de la gestion scolaire.
- De participer à l'animation d'une association professionnelle, pour qu'elle devienne une force de proposition en vue d'améliorer la contribution de la gestion à la qualité de l'éducation.

GOVERNANCE ET CHARTE DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Nous, chefs d'établissement scolaire réunis en Assemblée générale à Dakar ce 29 octobre 2003, adoptons la Charte suivante et nous engageons à la mettre en œuvre.

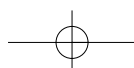
Cette charte constitue un message à la fois interne et externe à la profession. Il s'agit d'abord de nous entendre sur notre vision de notre profession, pour pouvoir ensuite la faire partager par nos partenaires. Il s'agit ensuite de nous engager à remplir nos responsabilités en respectant un code d'éthique et en contribuant à l'avancement de notre profession. Il s'agit enfin de signaler les conditions qui nous semblent indispensables à la réalisation de notre mandat éducatif.

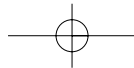
Conformément à sa vision professionnelle et professionnalisante, cette Charte n'est pas un outil de revendication. Elle est d'abord un outil de communication entre nous et avec nos partenaires. Elle fixe les orientations et les limites de nos actions. Elle propose une vision de la gestion scolaire, axée sur le service, l'éthique, la responsabilité et l'engagement. Elle exige autant des chefs d'établissement que de leurs ministères. Elle constitue un contrat moral que nous nous engageons à remplir, et auquel nous invitons nos partenaires à adhérer.

Pour la première fois, les chefs d'établissement scolaire francophones ont un texte exprimant leur vision partagée du développement de leur profession, qu'ils pourront ensuite utiliser pour **PROFESSER LEUR PROFESSION**.

NOS PRINCIPES

- L'accès à une éducation de qualité constitue un droit fondamental pour chaque membre de nos sociétés.
- L'éducation est essentielle au développement durable de toute société.
- L'éducation fait partie du bien commun et doit être gérée selon un modèle démocratique.
- Le système d'éducation doit être au service de la population.
- L'éducation doit viser le développement intégral de chaque individu, au maximum de ses capacités, ainsi que son intégration sociale, économique et culturelle, incluant une éducation à la culture de la paix.
- La cohérence et l'efficacité du système éducatif exigent le partage des responsabilités par tous les partenaires de l'école.
- La qualité de la gestion influence directement la qualité de l'éducation, et doit préoccuper les professionnels de la gestion, les gouvernants ainsi que les organisations nationales et internationales qui se consacrent à l'amélioration de l'éducation.





NOS ENGAGEMENTS

Nous nous engageons à :

- Agir dans le respect des lois et règlements en vigueur dans nos systèmes scolaires, tout en conservant le droit à une critique constructive.
- Remplir nos fonctions en toute équité.
- Assumer pleinement les responsabilités qui nous sont confiées.
- Faire de notre formation professionnelle une priorité.
- Accorder la priorité, dans nos décisions, aux services éducatifs qui constituent l'essence du système scolaire.

COMMENTAIRES

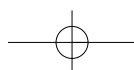
- La présente charte s'inscrit dans les Objectifs du Millénaire adoptés par les Nations Unies, et dans ceux précisés par le Forum mondial de Dakar, dont l'accès à l'Éducation Pour Tous d'ici 2015.
- Si le système scolaire souhaite inculquer des valeurs démocratiques, il doit lui-même fonctionner sur un modèle démocratique. Ce qui implique la recherche du bien commun, la transparence et l'équité dans son fonctionnement.
- La mission éducative devrait être perçue comme une responsabilité partagée entre tous les acteurs du système d'éducation. Pour être efficace, celui-ci doit compter sur la compétence et le leadership de chaque intervenant. Le soutien mutuel, la complémentarité et le travail d'équipe sont essentiels à l'atteinte de l'objectif commun qu'est l'éducation de la Jeunesse.
- L'essentiel de l'activité éducative se vit dans la salle de classe. D'où l'importance primordiale de la compétence des pédagogues qui facilitent l'apprentissage, de leur formation initiale et continue.
- Mais les recherches et l'expérience démontrent que la qualité de l'éducation n'est pas garantie au niveau de la classe. Comme le rappelle le Rapport Delors, de l'UNESCO, le directeur est le premier facteur de l'efficacité scolaire. La qualité de la gestion constitue un élément essentiel de la qualité de l'éducation.
- Cette dimension de la gestion des ressources (humaines, financières, matérielles...) est plus souvent qu'autrement négligée par les systèmes scolaires et par les agences qui se préoccupent du développement de la qualité de l'Éducation. À tel point que la dernière conférence internationale consacrée à la gestion scolaire remonte à plus de 25 ans.

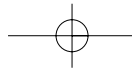
PROFESSIONNALISATION

- La qualité de la gestion influence directement la qualité de l'éducation, et doit préoccuper les professionnels de la gestion, les gouvernants ainsi que les organisations nationales et internationales qui se consacrent à l'amélioration de l'éducation.
- La gestion scolaire exige des compétences complémentaires à celles de l'enseignement et constitue une profession distincte.
- La gestion d'un établissement scolaire est une profession de l'éducation et exige une expertise et de l'expérience dans le domaine de l'éducation.
- Une formation initiale et continue est essentielle à la qualité de la gestion scolaire.
- Le regroupement en association professionnelle comporte des avantages pour les chefs d'établissement, mais aussi pour leur système scolaire.

NOS ENGAGEMENTS

- Faire de notre formation professionnelle une priorité.
- Promouvoir les échanges internationaux pour favoriser un enrichissement mutuel.





NOS BESOINS

Pour remplir nos fonctions efficacement, nous, professionnels de la gestion, avons besoin :

- d'une reconnaissance officielle de notre statut, incluant une définition précise de nos responsabilités ;
- de bonnes conditions de travail favorisant une certaine stabilité dans la fonction ;
- d'une formation initiale et continue de qualité ;
- d'une autonomie dans la gestion des personnes et des ressources qui nous sont confiées ;
- d'un processus d'évaluation formative qui nous permette d'améliorer constamment les services que nous rendons à notre communauté éducative.

COMMENTAIRES

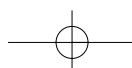
- La grande majorité des systèmes scolaires francophones n'offrent pas de formation initiale lors de l'entrée en fonction des chefs d'établissement scolaire. De façon générale, les systèmes scolaires n'ont pas mis en place d'institution vouée à cette formation, comme ils l'ont fait pour les enseignants.
- Or, dans le contexte actuel de décentralisation et de responsabilisation des acteurs éducatifs, la gestion de l'établissement scolaire devient beaucoup plus complexe. L'apprentissage « sur le tas » qui caractérise l'entrée en fonction de la majorité des directeurs ne suffit plus à donner à ceux-ci, dès leur entrée en fonction, les compétences nécessaires pour assumer les responsabilités administratives, pédagogiques, professionnelles et sociales qui sont exigées du chef d'établissement. Les compétences managériales requises sont complémentaires mais très différentes des habilités exigées des enseignants, et la direction d'établissement constitue de fait une profession distincte. Il est préférable que les chefs d'établissement aient de l'expertise et de l'expérience dans le domaine de l'éducation, mais leur rôle se distingue de l'enseignement dès leur entrée en fonction.
- Il est donc impératif que les systèmes scolaires se dotent de structures de formation pour donner à leurs gestionnaires les outils nécessaires à leur réussite dans leur nouvelle profession.
- La formation par les pairs et le soutien mutuel sont des éléments importants dans le développement professionnel des chefs d'établissement scolaire. Leur regroupement en association professionnelle facilite le partage d'expériences et de compétences qui ne peut qu'être bénéfique pour leur système scolaire. Leur réflexion commune leur permet également de devenir une force de proposition afin d'améliorer le fonctionnement des établissements et des systèmes scolaires.

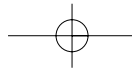
NOS ENGAGEMENTS

- Les membres de l'AFIDES s'engagent à remplir leurs responsabilités en toute équité, et en serveurs loyaux de leur organisation. Cette loyauté leur confère de nombreuses obligations, dont celle de favoriser l'amélioration de leur établissement scolaire grâce à une critique constructive.
- Les chefs d'établissement sont conscients de l'importance d'acquérir et de perfectionner constamment les compétences qui leur permettent de gérer efficacement leurs établissements, et s'engagent à contribuer à leur propre formation professionnelle, grâce à divers moyens dont les échanges nationaux et internationaux.

NOS BESOINS

- L'engagement personnel dans la profession nécessite l'assurance d'une certaine stabilité dans l'emploi, qui ne peut être conférée que par la création d'un statut pour le chef d'établissement, la définition précise et appliquée d'un profil de compétence. Celui-ci pourra servir à la sélection et à la promotion des chefs d'établissement, sur des critères objectifs et évaluables.
- Pour remplir leur mandat, les chefs d'établissement ont besoin d'une formation initiale adaptée à la réalité de la fonction et donnée par des formateurs d'expérience dans le domaine. Une formation en cours d'emploi est également nécessaire pour favoriser le perfectionnement constant des habiletés qui permettent une gestion efficace de l'établissement. La formation par les pairs demeure un élément privilégié de la formation continue.





- La décentralisation et la mise en place de projets d'établissement ont pour corollaires la responsabilisation et l'autonomie des équipes de direction. Cette autonomie doit être définie clairement et basée sur la délégation des pouvoirs.
- La professionnalisation de la gestion scolaire exige un accompagnement des chefs d'établissement par la mise en place d'un processus d'évaluation formative qui permette d'améliorer constamment les compétences des chefs d'établissement.

Les éléments suivants ne sont pas inclus dans la Charte, mais sont extraits de La revue des Échanges et soumis à votre réflexion comme positions de l'AFIDES

GOUVERNANCE

La bonne gouvernance - Synthèse des ateliers Biennale de Dakar - Revue des Échanges 80

L'atelier a discuté des objectifs proposés pour les Assises, dans les domaines suivants :

- Promouvoir des principes de bonne gouvernance qui garantissent la qualité, la fiabilité, l'efficacité et la transparence dans l'organisation et le pilotage du système éducatif.
- Renforcer les capacités de pilotage des systèmes éducatifs par la formation des décideurs à l'élaboration de politiques éducatives ainsi que par le développement et l'utilisation d'outils de planification des effectifs, des personnels et des moyens de fonctionnement.
- Travailler à l'établissement de meilleurs cadres réglementaires et mécanismes administratifs pour gérer l'ensemble du système d'une manière cohérente et systémique.
- Mettre en place un dispositif permanent d'évaluation à tous les niveaux.

L'atelier a dégagé les pistes suivantes.

Pour garantir la qualité, il faut :

- un système scolaire porteur de valeurs développées dans la lettre de mission de chaque chef d'établissement, lettre qui dégagerait des valeurs constantes et fédératrices ;
- la bonne personne à la bonne place, c'est-à-dire la définition du rôle de chacun et des tâches de chacun dans le système scolaire ;
- garantir une stabilité dans la politique éducative du système, et non pas repartir à zéro dans les démarches et les priorités à chaque changement politique ;
- garantir la transparence, donner leur plein rôle aux instances participatives et consultatives là où elles existent et en créer là où elles n'existent pas ;
- favoriser la décentralisation partielle à certains niveaux ;
- assurer une bonne coordination horizontale et verticale entre les partenaires et une meilleure circulation de l'information ;
- s'atteler à se poser des questions et à s'ouvrir à d'autres modèles éducatifs afin de mieux cerner les problèmes.

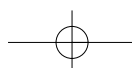
Quant à l'efficacité des systèmes, il est nécessaire :

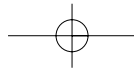
- d'avoir des gens compétents à chaque échelon du système, donc veiller aux critères de recrutement;
- de développer le travail en équipe, de parler de l'équipe de direction, et de consacrer la notion de délégation de pouvoir comme élément clé dans le fonctionnement du système scolaire.

Enfin, la formation et la capacité d'autoformation du chef d'établissement, une formation qui s'inscrit dans un projet permanent et un souci constant de remettre en question des pratiques et de se remettre en question.

Il faut former le chef d'établissement à la maîtrise des outils qu'il aura à sa disposition.

De quoi dispose le système scolaire pour apporter une réponse au quotidien de ses gestionnaires et dirigeants ?





Le premier plan d'action s'avère évident : diagnostiquer, faire un état des lieux, produire des données... mais il reste beaucoup de blancs dans le système.

Les chefs d'établissement doivent être informés sur le plan d'action des supérieurs et sur la politique éducative de ce système.

Ils doivent être formés à l'élaboration et à l'utilisation d'outils de pilotage et à l'évaluation de ces outils, donc formés à s'inscrire dans la démarche de projet.

Il faut former les dirigeants scolaires à se centrer sur l'objectif essentiel : éduquer et non pas créer une élite.

CENTRALISATION/DÉCENTRALISATION/DÉCONCENTRATION

Extrait de l'introduction du secrétaire général à La revue des Échanges consacrée à la décentralisation (mars 2005)

Centralisation et décentralisation sont situées sur un même continuum et un gouvernement responsable sera toujours à la recherche d'un équilibre dynamique mais fragile entre l'un et l'autre.

Convenons que, dans la plupart des administrations où travaillent nos membres, la décentralisation est souhaitable et nécessaire. Les décisions trop centralisées servent souvent les intérêts du Centre, aux dépens des régions ou des niveaux hiérarchiques inférieurs. Tout système démocratique privilégie l'engagement de la population dans la vie sociale, et la décentralisation incarne cette répartition du pouvoir parmi la population.

Par contre, la gestion publique n'est pas une science infuse ; elle exige des attitudes et des compétences précises qui ne peuvent être acquises que par la pratique et l'expérience. La décentralisation introduit dans le fonctionnement des administrations des changements profonds qui, comme toute transformation sociale, exigent du temps et de l'investissement.

Et c'est souvent là que le bât blesse. Les dirigeants scolaires ont parfois l'impression qu'ils peuvent décréter les améliorations souhaitées dans le système social, sans consacrer à leur mise en place le temps et les ressources nécessaires.

Dans certains systèmes, la décentralisation cache des enjeux politiques qui n'ont rien à voir avec l'amélioration des services. On souhaite trop souvent décentraliser les responsabilités, mais les ressources pour assumer celles-ci ne sont pas réparties en conséquence.

Nos auteurs le confirment : la décentralisation alourdit les responsabilités des gestionnaires locaux et exige d'eux davantage de compétences, de dévouement et de leadership. Et ils expriment clairement les besoins ressentis par les directeurs et chefs d'établissement scolaire : besoin de ressources, de formation et d'accompagnement.

Si ces conditions sont remplies et que l'on accorde aux collectivités locales le temps d'appriivoiser les nouvelles responsabilités qui leur sont confiées, la décentralisation favorisera une amélioration de la qualité de la gestion des établissements et des systèmes scolaires et la qualité de l'éducation que reçoit notre jeunesse s'en portera mieux.

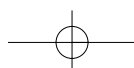
Synthèse des ateliers de la Biennale de Dakar

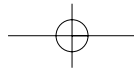
La décentralisation

L'atelier a mené un échange fructueux sur la compréhension des uns et des autres de la décentralisation et de la déconcentration, selon les pays.

C'est ainsi qu'on est arrivé aux définitions suivantes :

- La décentralisation est le transfert des pouvoirs et des compétences aux autorités locales.
- La déconcentration est un transfert du pouvoir à l'intérieur du système ; ce serait en quelque sorte une délégation de pouvoir.





La décentralisation vise à rapprocher l'administration de l'administré.

Dans le cadre de la déconcentration, les chefs d'établissement pourraient essayer d'exercer toute leur responsabilité dans les espaces d'autonomie possibles.

Ils devraient avoir plus de marge de manoeuvre, mais dans plusieurs pays le politique reste fort.

La décentralisation a amené une modification dans les fonctions du directeur d'établissement :

- plus de tâches ;
- plus de responsabilité ;
- plus d'interlocuteurs, car c'est désormais l'affaire des élus.

La fonction va donc constamment se modifier.

La question est : sommes-nous vraiment préparés ? Il importe de former les acteurs locaux.

Dans certains pays la hiérarchie est encore frileuse dans la délégation des moyens.

Le capital confiance n'est pas toujours gagné.

En conclusion, la meilleure décentralisation est celle qui nous mène à la réussite de nos élèves, à une autonomie dans le choix des manuels scolaires et à des prises de décision éclairées sur la gestion des établissements.

MOBILISATION DES RESSOURCES

Extrait de la Synthèse de l'atelier tenu dans le cadre du Colloque AFIDES-Québec - 22 octobre 2004 (La revue des Échanges (Numéro 85 - La mobilisation des ressources)

Les participants à l'atelier sont invités à préciser, à l'aide de quelques phrases, les forces et les faiblesses qu'ils perçoivent dans le système scolaire relativement à chacun des objectifs, à proposer des solutions ou des outils pour améliorer la situation.

Résumé

Faire la différence entre les termes RESSOURCES et ACTEURS.

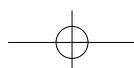
Le mot RESSOURCES ne signifie pas seulement les ressources matérielles. Il peut s'agir des ressources internes aussi bien qu'externes. Les ressources externes peuvent être soit externes à l'établissement soit à la commission scolaire.

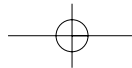
Le mot ACTEURS signifie les ressources internes à l'établissement scolaire.

Question 1

Décrivez où en est votre milieu eu égard à la décentralisation. Comment les différents acteurs de votre milieu perçoivent-ils cette décentralisation ? Comment la vivent-ils ?

- Attention à la notion de décentralisation qui sous-entend que les ressources viennent avec les pouvoirs et les responsabilités par opposition à la déconcentration qui passent le travail sans augmenter les ressources. La majorité des participants sont en situation de déconcentration. Cependant, les 3 participants qui travaillent dans des établissements de formation professionnelle sont en situation de décentralisation. Une participante se dit à mi-chemin entre les deux. Une autre a vécu la décentralisation mais les directeurs de sa commission scolaire ont demandé une recentralisation des dossiers qui n'apportaient rien à la réussite des élèves.
- **Recommandation :** Cibler les éléments qu'on veut vraiment voir décentralisés sans tout décentraliser de façon sauvage. Ce qui l'est doit venir avec les ressources adéquates. Que veut-on vraiment décentraliser : les éléments importants à la réussite des élèves ?





Question 2

Selon vous, dans le contexte de l'amélioration de la gestion de l'éducation, quelle importance prend le thème de la mobilisation des ressources ? Des problèmes y sont-ils associés ? Lesquels ?

- Il ne faut pas confondre MOTIVATION qui est interne à l'individu seul et MOBILISATION qui concerne l'individu dans un groupe.
- Il faut se dissocier de la structure centralisatrice pour mobiliser les gens. Les facteurs les plus importants à la mobilisation du personnel sont la transparence, la gestion participative (c'est-à-dire le pouvoir aux gens), la reconnaissance de ce qui va bien, de la valeur des gens, de leurs forces avec lesquelles il faut travailler (ne pas arroser les mauvaises herbes mais les fleurs). Il faut se regrouper autour d'un acte commun : le plan de réussite, encourager les projets qui sortent des sentiers battus, pouvoir déléguer des gens à notre place pour certains dossiers et que ceux-ci soient reconnus et acceptés par les instances supérieures. Les directeurs aimeraient vivre la même chose à la commission scolaire.
- Les bâtons dans les roues viennent souvent de l'externe (convention collective...). La création d'un ordre professionnel pour les enseignants aiderait en ce sens en donnant du soutien.
- Il est difficile pour les commissions scolaires de décentraliser à cause des demandes centralisatrices du Ministère : comptes à rendre, plan de réussite, réforme, etc.
- Le processus de décentralisation doit commencer par le Ministère.
- Recommandation : Avoir le moins d'ingérence possible de l'extérieur. Dans chacun des établissements, miser sur les forces vives, les reconnaître, faire que le milieu autour les reconnaisse. Encourager la création d'un ordre professionnel pour les enseignants.

Question 4

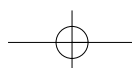
Quelles pratiques efficaces et quelles difficultés rencontrez-vous dans la mobilisation des acteurs scolaires? Comment pourrait-on améliorer la mobilisation des acteurs scolaires ? Faites une liste des moyens suggérés.

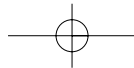
- Pratiques efficaces : la valorisation, la reconnaissance des forces vives, la transparence, la gestion participative (pouvoir réel), miser sur les forces, avoir des porteurs de dossier reconnus, reconnaître l'importance de libérer les gens pour accomplir des tâches qui sortent de leur travail habituel, valoriser la complémentarité plutôt que l'uniformité et l'individualisme, favoriser une bonne communication de ce qui se fait dans l'établissement, souligner les avantages que les gens ont à se mobiliser (que tous y trouvent quelque chose) et susciter la participation à des projets.
- **Difficultés** : les organisations sclérosées. Le manque de ressources. Le manque de cohérence (réforme sans politique d'évaluation, sans régime pédagogique, etc.).
- **Changer les paradigmes.** L'incohérence entre le discours et le vécu.

Question 5

Décrivez des pratiques qui garantissent l'efficacité dans l'utilisation des ressources financières.

- Avoir une vision et des objectifs clairs. Prioriser et ne pas saupoudrer dans le cadre d'un système cohérent, c'est-à-dire faire le lien entre le plan de réussite, le plan de formation, le plan de communication, le plan de supervision pédagogique et le plan d'utilisation des ressources.
- Habilitier les gens à aller chercher de l'argent, à bâtir des projets pour obtenir de l'argent. Déléguer ce dossier à un enseignant intéressé.
- Rechercher les ressources gratuites.
- Plus de saupoudrage de petites enveloppes fermées du Ministère qui passent à côté de certaines réalités. Donner une enveloppe globale aux écoles, simplifier les formulaires, respecter les instances de consultation et donner des échéances réalistes. Délinquance créatrice encouragée chez les directeurs.





PROFESSIONNALISATION

Extrait de « Professionnalisation de la gestion de l'éducation : quelles orientations pour l'AFIDES ? », La revue des Échanges 81, Biennale de Dakar - Tome 2 - Vers l'émergence d'un leadership international en gestion de l'Éducation, par Richard Charron

L'AFIDES propose :

○ **Une professionnalisation progressive**

Il serait utopique et même dangereux de conférer du jour au lendemain des responsabilités professionnelles à ceux qui ne remplissent pas les conditions pour les exercer; il faudra donc veiller à accorder le statut professionnel lorsque certaines exigences pertinentes seront remplies. La politique des petits pas est à privilégier.

○ **Une professionnalisation adaptée**

Chaque système scolaire se situe à un point précis le long du continuum vers la professionnalisation ; le processus devra donc s'amorcer en tenant compte de ces réalités et proposer des avancées acceptables par le système et par ses employés.

○ **Une professionnalisation sur une longue durée**

La professionnalisation ne s'est pas imposée du jour au lendemain dans les pays où elle existe actuellement. Il faudra donc « donner le temps au temps » d'effectuer les transformations culturelles nécessaires au nouveau partage des pouvoirs présupposé par la professionnalisation.

○ **Une professionnalisation négociée**

Un seul acteur - fût-il ministre - ne peut décréter la professionnalisation de son personnel. Il s'agit d'une œuvre collective qui nécessite l'apport de chacun. La professionnalisation devrait faire l'objet de négociations entre les détenteurs d'enjeux, afin que chacun y trouve des avantages et que ses besoins soient respectés.

○ **Une professionnalisation systémique**

Il serait illusoire de professionnaliser la gestion scolaire à un seul niveau du système, et sans tenir compte des tendances vers la professionnalisation des autres employés (les enseignants, par exemple). Il importe donc que le système complet s'oriente vers la professionnalisation de ses personnels.

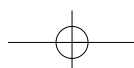
Dans plusieurs systèmes scolaires d'Afrique francophone, la professionnalisation des enseignants est remise en question par certains chercheurs et décideurs. Des études déposées lors de la Biennale 2003 de l'ADEA tendent à démontrer que les résultats des élèves ne sont pas meilleurs si leur enseignant a été formé à l'université. Ce qui incite certains ministères, vu leur contexte financier très difficile, à engager, surtout pour l'Éducation de base, des personnels non qualifiés dont les salaires ne sont pas régis par des conventions collectives avec les enseignants.

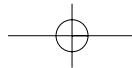
Cette tendance vers la « déprofessionnalisation » de l'enseignement repose, en grande partie, sur la piètre qualité de la formation universitaire. Il serait donc urgent de réformer l'enseignement de la pédagogie pour qu'il ait un impact concret sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, comme c'est le cas dans les pays où une formation de qualité est disponible, à l'université ou ailleurs.

Chose certaine, la « déprofessionnalisation » des enseignants n'est pas une solution favorable à la mise en oeuvre d'une éducation de qualité, au même titre que la non-professionnalisation de la gestion scolaire.

○ **Une professionnalisation associative**

Pour que le professionnalisme des directeurs progresse collectivement, ils doivent se regrouper et agir collectivement. D'où l'importance des associations professionnelles qui constituent un avantage à la fois pour les directeurs et pour leurs systèmes, comme nous le rappelions plus haut.





Le mode associatif permet également des échanges internationaux enrichissants. Les directeurs « nantis », ceux pour lesquels leur système scolaire a déjà mis en place des conditions d'exercice de la profession, peuvent témoigner des avantages de la professionnalisation et partager les expertises qui sont exigées d'eux par leurs systèmes.

Il est à souhaiter que ces directeurs « nantis » se donnent comme mission de soutenir leurs collègues moins professionnalisés dans leur démarche vers la profession.

o Une professionnalisation positive

L'AFIDES souhaite constituer une force de proposition en vue de l'amélioration des services qui sont rendus à nos élèves et étudiants par les établissements et les systèmes scolaires. Nous évitons de revendiquer, et préférons convaincre par notre engagement professionnel.

DES ACTIONS À POURSUIVRE

L'AFIDES a déjà contribué fortement au processus de professionnalisation des directeurs. Elle devrait poursuivre et amplifier certaines de ses actions dans ce domaine :

Base de connaissances

- o Poursuivre la constitution d'une base de connaissances sur la profession de dirigeant scolaire grâce à ses outils de communication : une bibliothèque professionnelle sur son site Internet, les publications des Éditions de l'AFIDES
- o Recueillir et diffuser les outils professionnels qui ont été élaborés dans les divers pays
- o Intensifier ses contacts avec les organisations qui contribuent à l'élaboration ou à la diffusion de cette base de connaissances (université, centres de formation, revues professionnelles, etc.)
- o Favoriser le partage des connaissances grâce à des outils de communication participatifs (Nouvelles de l'AFIDES, Forum de discussion sur Internet)

Formation

- o Promouvoir et contribuer à la mise en œuvre de projets de formation
- o Encourager ses sections nationales à réaliser des activités de formation professionnelle
- o Encourager les ministères de l'Éducation à se doter ou à dynamiser leurs unités de formation à la gestion

Organisation sociale et cohésion

- o Poursuivre ses efforts en vue de l'accréditation de sections nationales dans tous les pays francophones
- o Favoriser la collaboration entre les directeurs de divers niveaux et réseaux dans un même pays
- o Favoriser les échanges entre les diverses sections nationales
- o Favoriser les collaborations entre les sections nationales d'une même région

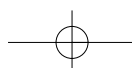
Mission sociale et code d'éthique

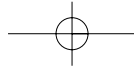
- o Promouvoir le rôle essentiel du directeur dans l'atteinte des objectifs poursuivis par les systèmes d'éducation
- o Promouvoir le rôle essentiel du directeur dans l'atteinte des objectifs poursuivis par les organisations internationales dans le domaine de l'éducation (Agence intergouvernementale de la Francophonie, CONFEMEN, UNESCO, Banque Mondiale, ADEA, coopérations nationales, etc.)
- o Diffuser largement la Charte du chef d'établissement scolaire.

La professionnalisation de la gestion de l'éducation a fait ses preuves. Là où elle a été implantée, les systèmes et les établissements scolaires sont mieux gérés, et les conditions sont plus favorables à la mise en œuvre d'une Éducation de qualité.

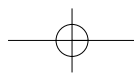
Cette professionnalisation reste cependant un objectif à long terme, auquel devront contribuer tous les acteurs de l'éducation : les organisations internationales, les ministères, les formateurs, les directeurs eux-mêmes et leurs associations professionnelles, dont l'AFIDES.

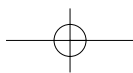
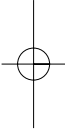
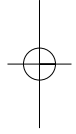
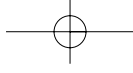
Nous restons convaincus que la professionnalisation de la gestion scolaire constitue l'une des clés essentielles à la mise en œuvre d'une éducation de qualité pour tous.

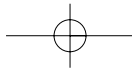




ANNEXE 2







COMMUNIQUES D'OUVERTURE - CLOTURE

Communiqué d'ouverture

LA GESTION SCOLAIRE : BIEN GERER POUR MIEUX EDUQUER

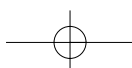
C'est sous le thème « Bien gérer pour mieux éduquer » que se tiennent les Assises francophones de la gestion scolaire organisées conjointement par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) en étroite collaboration avec le gouvernement de Madagascar, pays hôte de ces assises.

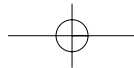
Accueillis à Antananarivo du 4 au 8 avril, deux cents participants, acteurs internationaux, nationaux et locaux de la gestion scolaire, venus des quatre coins de l'espace francophone, tenteront de dégager les principaux enjeux et de proposer des orientations et un cadre d'action en vue de l'amélioration de la qualité de la gestion scolaire dans les pays francophones.

Considérées comme les fondements essentiels du développement durable, l'éducation et la formation sont l'une des missions que s'est fixées la Francophonie pour les dix années à venir. Lors de leur Xe Sommet tenu à Ouagadougou (Burkina Faso) en novembre 2004, les chefs d'Etat et de gouvernement de la Francophonie avaient appelé la communauté internationale à « accroître la part consacrée à l'éducation dans les financements du développement, tant bilatéraux que multilatéraux, afin de permettre l'accès pour tous à un enseignement obligatoire, gratuit et de qualité ». La mobilisation des ressources doit aller de pair avec des méthodes de gestion transparentes et efficaces qui puissent garantir l'amélioration des systèmes éducatifs mais aussi consolider la confiance des bailleurs de fonds.

Les Assises de Madagascar permettront d'analyser la situation actuelle en terme de gestion scolaire; réfléchir sur les paradigmes et les fonctionnements les plus efficaces au niveau de l'administration de l'éducation et, enfin, élaborer un cadre d'action pour favoriser une évolution positive de la qualité de l'administration scolaire. Les travaux se dérouleront sous forme de cinq ateliers thématiques :

- Bonne gouvernance
- Centralisation-décentralisation-déconcentration
- Mobilisation des ressources
- Professionnalisation de la gestion scolaire
- Gestion des manuels scolaires





Communiqué de clôture

CADRE D'ACTION, NOUVELLE VISION ET URGENCE D'AGIR

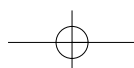
Antananarivo (Madagascar) - 08 avril 2006 - C'est par l'approbation générale d'un Cadre d'action concret pour la gestion de l'éducation que se sont clôturées les Assises francophones de la gestion scolaire qui étaient organisées conjointement par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) en étroite collaboration avec le gouvernement de Madagascar, pays hôte de ces Assises.

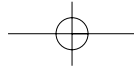
Du 4 au 8 avril, les deux cents participants, acteurs internationaux, nationaux et locaux de la gestion scolaire, venus des quatre coins de l'espace francophone, étaient invités à dégager les principaux enjeux et à proposer des orientations et un cadre d'action en vue de l'amélioration de la qualité de la gestion scolaire dans les pays francophones. Les travaux de ces Assises se sont déroulés sous forme de cinq ateliers thématiques, traitant de la bonne gouvernance, la « centralisation-décentralisation-déconcentration », la mobilisation des ressources, la professionnalisation de la gestion scolaire et la gestion des manuels scolaires.

Les exposés, les études de cas et les travaux en ateliers ont permis une prise de conscience, d'une part, de l'importance du leadership, de la gouvernance et de l'implantation de modes de gestion participative et de partenariat, et, d'autre part, de l'effort de rationalisation et d'optimisation des ressources aux prises avec des pratiques peu efficaces ainsi que l'importance de la responsabilisation du développement des capacités et de la valorisation des personnels.

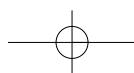
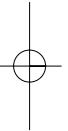
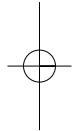
A l'issue de cette rencontre internationale et inspirés par la volonté d'atteindre les objectifs de développement du Millénaire et d'Education Pour Tous, les participants ont démontré l'urgence d'améliorer la gestion scolaire. Dans cette foulée, ils ont développé une nouvelle vision de ce secteur qui converge vers la construction de partenariats et vers l'autonomisation et le renforcement des dynamiques locales des établissements scolaires. Pour y arriver, une stratégie a été élaborée, qui repose sur le renforcement des dynamiques locales, la gestion participative et partenariale, la rationalisation et l'optimisation des ressources, la responsabilisation ainsi que sur le développement des capacités et la valorisation des personnels. Les participants ont affirmé leur engagement à mettre en œuvre les objectifs, les stratégies et les lignes d'actions du Cadre d'action en tenant compte des spécificités des différents contextes nationaux.

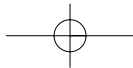
« La qualité de l'éducation est en effet étroitement liée à celle de sa gestion et je me félicite que nous ayons résolu, il y a presque deux ans maintenant, d'aborder ensemble, dans le cadre d'une conférence internationale francophone, cette question qui n'avait pas trouvé jusque-là l'intérêt et les efforts solidaires qu'elle mérite. Le cadre d'action adopté ici consacre une vision partagée de la gestion de l'éducation et devrait permettre un partenariat renouvelé entre l'ensemble des acteurs de l'éducation qui ont participé à son élaboration et éclairer les décideurs nationaux et les organisations spécialisées afin que nous nous employions tous ensemble à sa mise en œuvre. » a conclu M. Clément DUHAIME, Administrateur de l'Organisation Internationale de la Francophonie.





ANNEXE 3





DEPLIANT DES ASSISES

Les Assises francophones de la gestion scolaire sont organisées conjointement par :

Organisation internationale de l'éducation pour tous
17, avenue du Château de Vincennes, 75012 Paris, France
Téléphone : (33) 1 40 57 52 00
Téléfax : (33) 1 40 57 52 00
Internet : www.unesco.org

Conférence des ministres de l'Éducation
des pays francophones en matière d'éducation
11, rue de Valenciennes, 75013 Paris, France
Téléphone : (33) 1 47 78 40 00
Téléfax : (33) 1 47 78 40 00
Internet : www.unep.fr

Ministère de l'Éducation nationale de la République
Fédérale de Madagascar, Avenue 189
Antananarivo - Madagascar
Téléphone : (33) 26 27 27 43
Téléfax : (33) 26 27 27 43
Internet : www.mec.mg

Association francophone internationale des
universités et établissements supérieurs
d'enseignement (AIFUES) - Université
Moukoko Bessède, Yaoundé, Cameroun
Téléphone : (33) 23 34 31 31
Téléfax : (33) 23 34 31 31
Internet : www.aifues.org

Assises francophones de la gestion scolaire

La gestion scolaire: bien gérer pour mieux éduquer

**Antananarivo (Madagascar)
du 4 au 8 avril 2006**

Des assises, pour qui ?

Les assises sont destinées à tous les acteurs de l'éducation :

- les ministres de l'éducation
- les recteurs
- les chefs d'établissement
- les professeurs
- les parents d'élèves
- les associations professionnelles
- les associations de parents
- les associations de chercheurs
- les associations de chercheurs

Des assises, pourquoi ?

Pour :

- analyser la situation actuelle concernant la gestion scolaire;
- évaluer une réflexion sur les possibilités et les fondements les plus efficaces dans l'administration de l'éducation;
- élaborer un cadre d'action pour favoriser une production fondée de la qualité de l'administration scolaire dans les pays francophones.

Thématiques et fonctionnement

Ces assises seront dédiées à deux thématiques principales :

1. La gestion scolaire

Elle vise à améliorer la qualité de la gestion scolaire et à promouvoir les pratiques innovantes et efficaces.

2. La formation des acteurs

Elle vise à améliorer la qualité de la formation des acteurs de la gestion scolaire.

3. La recherche

Elle vise à promouvoir la recherche en matière de gestion scolaire.

4. Le dialogue

Elle vise à promouvoir le dialogue entre les différents acteurs de la gestion scolaire.

5. La participation

Elle vise à promouvoir la participation des différents acteurs de la gestion scolaire.

6. La coopération

Elle vise à promouvoir la coopération entre les différents acteurs de la gestion scolaire.

7. Le partenariat

Elle vise à promouvoir le partenariat entre les différents acteurs de la gestion scolaire.

8. L'innovation

Elle vise à promouvoir l'innovation dans la gestion scolaire.

9. Le développement durable

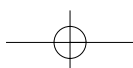
Elle vise à promouvoir le développement durable dans la gestion scolaire.

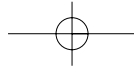
10. La qualité

Elle vise à promouvoir la qualité dans la gestion scolaire.

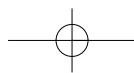
La gestion scolaire, facteur déterminant

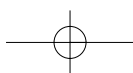
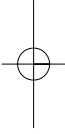
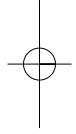
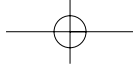
L'accès à la formation et la qualité de l'enseignement sont les deux piliers de la réussite scolaire. Les deux sont étroitement liés et se renforcent mutuellement. La gestion scolaire est le facteur déterminant de la réussite de l'école et de la qualité de son enseignement.

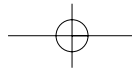




ANNEXE 4







NOTES BIBLIOGRAPHIQUES DES INTERVENANTS

Pour les exposés généraux

1. Monsieur Pierre VARLY

Pierre Varly a complété des études en statistiques à l'Université Paris-IX Dauphine. Il a, entre autres, travaillé à l'Institut National d'Etudes Démographiques (France) ainsi qu'à l'Institut de Statistiques de l'UNESCO à Montréal où il a coordonné le projet intitulé « Les indicateurs de l'Education dans le Monde-WEI », en partenariat avec l'OCDE.

En 2003, il a œuvré au Ministère de l'Education du Bénin, pour le compte de la Coopération Française, à mettre en place des outils de pilotage du secteur éducatif et a participé à l'élaboration du plan décennal.

Depuis octobre 2005, monsieur Varly travaille au Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN, au titre de coordonnateur du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC).

2. Monsieur Alain DOMERGUE

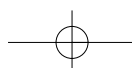
Monsieur Alain Domergue détient un doctorat dans le domaine de la cognition sociale. Il s'est intéressé d'une façon particulière à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté.

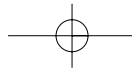
Il a travaillé au titre de Chargé de cours et de recherches à l'Université de Montpellier (France).

Il a également été Directeur adjoint d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres à l'île de la Réunion et dans le Languedoc-Roussillon.

Il a, par ailleurs été inspecteur d'Académie et Administrateur d'une fédération nationale d'associations intervenant dans les domaines de l'enfance, dans les champs de l'éducation, de la santé et des loisirs.

Actuellement, monsieur Domergue est consultant indépendant en politiques et systèmes d'éducation et de formation.





3. Son Excellence, Monsieur André SONKO

Monsieur André SONKO ayant été retenu au Sénégal par une affaire urgente, son exposé sera présenté par monsieur Mbaye Ndoumbé Guèye, Directeur de la planification au Ministère de l'Education du Sénégal

Il faut rappeler que l'auteur de cet exposé, Monsieur André SONKO, a été Ministre de l'Education du Sénégal pendant une dizaine d'années. Il était d'ailleurs Ministre au moment du Forum de Dakar en 1990. Monsieur SONKO est actuellement Ministre Conseiller auprès du Président de la République du Sénégal.

Pour les exposés de cadrage

1. Madame la Ministre Aïcha BAH DIALLO

Madame Aïcha Bah Diallo a complété des études supérieures en chimie, matière qu'elle a enseignée. Par la suite elle a été successivement proviseur de lycée, Directrice des Relations extérieures et Projets au ministère de la Promotion Féminine, puis Ministre de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Enseignement Technique et Formation Professionnelle en Guinée de 1989 à 1996. De 1996 à 2000 elle rejoint l'UNESCO comme Directrice de l'Education de Base.

De 2000 à 2005, elle a œuvré pour l'UNESCO, au titre de Sous Directrice Générale adjointe et sous directrice Générale pour l'Education.

Madame Bah Diallo est, entre autres, membre du Comité Directeur de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) ; membre fondatrice du Forum des Educatrices Africaines (FEA/FAWE) et membre de "the Islamic Development Bank Advisory Women Panel".

Madame Bah DIALLO a l'habitude de se décrire comme une apprenante perpétuelle.

2. Monsieur Anton DE GRAUWE

Monsieur Anton de Grauwe travaille depuis 1995 comme spécialiste de programme à l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO. Avant de rejoindre l'IIPE, il a enseigné aux Caraïbes dans le secondaire, puis a été spécialiste-adjoint du programme pour le bureau régional de l'UNESCO à Dakar. Il est titulaire d'un Masters en planification sociale de la London School of Economics (Royaume-Uni). Il finalise actuellement un doctorat à l'Institut d'études politiques de Paris (France). Ses travaux de recherche et de formation en ce moment s'intéressent à l'inspection scolaire et la décentralisation.

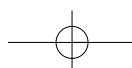
3. Madame Josiane RABETOKOTANY

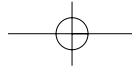
Madame Josiane Rabetokotany est linguiste de formation et rattachée à l'Université d'Antananarivo.

Elle a occupé, entre autres, les fonctions suivantes: Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université d'Antananarivo, Conseiller Technique chargé des questions de coordination et de formation des enseignants auprès de différents ministres de l'éducation, Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base, Coordonnateur du dernier projet sectoriel Education financé par la Banque Mondiale.

A ces divers titres, elle a participé à l'élaboration des stratégies et plans sectoriels de l'éducation de Madagascar, ainsi qu'à leur mise en œuvre.

Madame Rabetokotany est actuellement Coordonnatrice de l'Unité d'Appui Technique au Programme Education Pour Tous au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique de Madagascar. Elle est membre du Comité Directeur du Groupe de Travail de l'ADEA sur l'Analyse Sectorielle.





4. Monsieur Guy PELLETIER, Ph.D.

Monsieur Guy Pelletier est professeur titulaire au Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, professeur honoraire de l'Université de Montréal et professeur invité au sein de plusieurs universités.

Il œuvre principalement au soutien, à l'accompagnement et à la formation des dirigeants des milieux de l'éducation et de la formation. Ses travaux de recherche portent sur le management de l'éducation, le leadership, l'innovation et le changement au sein des organismes éducatifs.

Monsieur Pelletier intervient régulièrement au sein de projets de développement et de coopération en éducation au sein de plusieurs pays et est auteur de nombreuses publications.

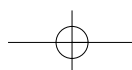
5. Monsieur Adriaan VERSPOOR

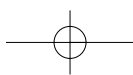
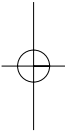
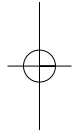
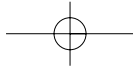
Adriaan Verspoor détient des formations en éducation et en économie. De 1976 à 2000 il a occupé différents postes au sein de la Banque Mondiale, dans le secteur de l'éducation.

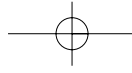
Il a également travaillé comme consultant pour la Banque Asiatique de Développement, pour le Département de développement International du Royaume Uni ainsi que pour le Ministère des Affaires Etrangères des Pays Bas.

Il possède une expérience de travail de 25 ans en Afrique et en Asie. Il a, entre autres, été coordonnateur et chercheur principal pour le Groupe de travail sur l'amélioration de l'éducation de base en Afrique mis sur pied par l'ADEA. Monsieur Verspoor est auteur et co-auteur de nombreuses publications relatives à l'éducation dans les pays en voie de développement.

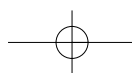
Depuis l'an 2000, Monsieur Verspoor travaille comme consultant indépendant en éducation.

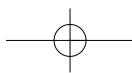
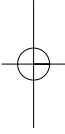
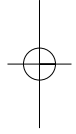






ANNEXE 5





LISTES DES PARTICIPANTS AUX ASSISES

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
1	M. Jacques MARCHAND	Chargé de mission	Agence Française de Développement (AFD)	Tel: (0033) 1 53 44 31 31/Fax:0033 1 53 44 38 77	5,rue Roland Barthes Paris/ machandj@afd.fr
2	Mme Ndéye Marie FALL	Haut fonctionnaire de l'UNESCO à la retraite/Consultante en Education	UNESCO BREDA / DAKAR - SENEGAL	Tel:(221) 849 23 23/ 849 23 10/ Fax: (221) 823 83 93	12,Avenue L.S.Senghor B.P.3311/ m.fall@unesco.org
3	M. Christian Grégoire EPOUMA	Secrétaire Général	FAPE	Tél. : (242) 558 07 20 (242) 81 49 96	BP 1113 Brazzaville - Congo cg_epouma@yahoo.fr fape_bzv@yahoo.fr
4	Nathalie LEGRAND	Assistante	UNION EUROPEENNE	Tel:3222 981 397	Rue de la Loi 200 1049 Bruxelles-Europeaid E3 Loi 41 10/23 Bruxelles/ Nathalie.legrand@cec.eu.int
5	Mme Marie ELOY	Journaliste	RFI	Tél. : 33 (0) 613 53 75 50	8 rue de favorites 75015 Paris France Marie.eloy@rfi.fr
6	Abdoulaye THIAM	Journaliste	AFRICA N°1		57, HLM Grand-Yoff BP : 13368 Dakar abdoulayethiam@voila.fr
7	Marcelle BARRY	Chef du Service Communication et Développement	MISSION LAIQUE FRANCAISE	Tél. : 33 1 45 78 41 52 Fax : 33 1 45 78 42 54	9, Rue Humblot / 75015 Paris / France barry@mission-laïque.asso.fr
8	M. Amadou GOUMANDAKOYE ZAKI	Spécialiste en Education	BANQUE ISLAMIQUE DE DEVELOPPEMENT	Tel.: +966 2 646 6728 Fax: +966 2 637 4293 Cel: 966 566 85 91 14	Office 1125 Jeddah 21 432 P.O.Box: 5925 goumandak@isdb.org
9	Mme Raymonde AGOSSOU	Chef Division - Ressources Humaines et Jeunesse	COMMISSION DE L'UNION AFRICAINE	Tél. : (254) 11 551 7700 Fax : (251) 11 551 7844	BP : 32243 Addis Abeba AgossouR@africa-union.org
10	M. GAUTHIER		CONFEGES	Tél. (221) 849 56 42 Fax : (221) 823 79 44	Rue Parchappe X Salva Dakar - Sénégal secretariat.general@confeges.org
11	Roger FERRARI	Président CSFEF	CSFEF	Tel: (0033) 140 632 832/ Fax: (0033) 1406 329 68	46, Avenue d'Ivry Paris/ BP. : 77 627 Paris Cedex 13 / France rogerferrari@snes.edu
12	Jean KAFANDO	Délégué général CSFEF	CSFEF	Tél. : 226 70 23 78 90	SNEAB / BP. : 5553 - Ouagadougou / jeankafando@yahoo.fr
13	Marcel JACQUEMARD	Expert CSFEF	CSFEF	Tél. : 33 1 49 96 66 66	SNPEDEN /Paris marcel.jacquemard@snpden.net

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
14	Mme SERE Yvette	Responsable Education / Sciences	CIEFFA	Tel: (226) 50 33 58 50/ Fax:(226) 50 33 58 51	01 B.P.1318 Ouagadougou 01/ cieffa@cieffa.org/ moihaibf@yahoo.fr
15	Mme Claudine BOURREL	Spécialiste en Education	BANQUE MONDIALE	Tel:1 202 473 65 88/ Fax:1 202 676 961	1818H Street, NW Washington,DC/ cbourrel@worldbank.org
16			UNICEF Madagascar		
17	Mme Anne Françoise DELEIXHE	Conseillère Internationale AFIDES	BELGIQUE	Tel : 0032496621143	Dieweg 78, 1180 Bruxelles/ afdeleixhe@hotmail.com
18	M. Bernard GORET	Directeur Général Adjoint / Ministère de la Communauté Française de Belgique	BELGIQUE	Tél. 326 522 72 95 Fax : 322 41 33 935	Ministère de la Communauté Française de Belgique / Rue Long Pont 8 / 7870 LENS bernard.goret@cfwb.be
19	M. Dominique LUPERTO	Collaborateur Cabinet Marie Arena	BELGIQUE	Tel:0032 2 227 32 21/ Fax:0032 2 227 32 21	Place Surllet de chokier 15-17, 1000 Bruxelles/ dominique.luperto@cfwb.be
20	Nestor B. EZIN	Correspondant national	BENIN	Tel: (229) 21 50 48/21 33 27/ Fax: (229) 21 52 24/21 52 22	01 B.P. 10 Porto Novo/ nestbezin@yahoo.fr
21	Emmanuel BLOH	Responsable national de l'Afides	BENIN		
22	Félix OTODJI	Directeur départemental des enseignements primaire et secondaire	BENIN		
23	Mme Margarita Lubenova Serafimova	Correspondante nationale	BULGARIE	Tel: (359 2) 9217 632/ Fax: (359 2) 988 06 00	2A,Boulevard Kniaz Dondoukov Blvd 1000 Sofia/ m.serafimova@minedu.government.bg
24	Hrisana Stoyanova Kalbova	Inspectrice régionale	BULGARIE		
25	Radostina Georgieva Kostadinova	Directrice d'établissement scolaire	BULGARIE		

	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
26	BONKOUNGOU BALIMA Marie Odile (Ministre)	Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2ème Vice-Présidente de la CONFEMEN	BURKINA FASO		
27	OUEDRAOGO Louis Honoré	Correspondant national	BURKINA FASO	Tel: (226 50) 33 46 07/ Port.: 70 24 82 38/ Fax (226) 31 63 20	03 B.P. 7032 Ouagadougou 03/louis_@yahoo.fr
28	SOUILI P. François	Inspecteur de l'Enseignement Secondaire, formateur de formateur	BURKINA FASO		
29	KORSAGA Jean Pierre	Chef d'Etablissement	BURKINA FASO		
30	Cyrille NZOHABONNAYO	Correspondant national	BURUNDI	Tel:(257) 22 40 31/ Dom: 22 87 88/ Fax: (257) 22 37 55/ 22 62 95	Bd de l'Uprona BP 1990 Bujumbura/ cyrilenzo@yahoo.fr
31	Rémy BITUHURINGOMA	Directeur Provincial de l'Enseignement de MURAMVYA	BURUNDI		
32	Harouna NKUNDUWIGA	Directeur du Lycée de GISENYI	BURUNDI		
33	NEANG Muth	Conseiller auprès du Ministre de l'Education, de la Jeunesse, des Sports et Président de l'Association des Prof. de Français	CAMBODGE		
34	LEANG Nguounly	Directeur Général Adjoint de l'Education	CAMBODGE		
35	LIM Vann	Correspondant national	CAMBODGE	Tel: (855) 12 863 457/Fax:(855) 232 172 50	n°80 Boulevard Preah Norodom, Phnom-Penh/ limvannet@yahoo.fr
36	FOUDA Simon Pierre	Correspondant national	CAMEROUN	Tel: (237) 222 64 16/ Port: 997 13 05/	BP. 1600 Yaoundé/ foudaps@yahoo.fr
37	BELEOKEN Olivier	Président de la section locale AFIDES	CAMEROUN		
38	Mme ESSAME Mboula Elise Henriette	Délégué Départemental de l'Education de Base du Wouri	CAMEROUN		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
39	Mme Chantal DE VARENNES	Directrice adjointe de la Direction des affaires de la Francophonie (GIF), Affaires étrangères Canada	CANADA	Tel:01 913 944 9156/ Fax:01 613 995 4949	125, Promenade Sussex, Ottawa (Ontario)/ chantaldevarrennes@international.gc.ca
40	M. Adnane DAOUDI	Spécialiste principal en Education à l'Agence canadienne de développement international	CANADA	Tel: 00819 991 1084/ Fax: 00819 994 6174	200 Promenade du Portage, Gatineau/ Adhane_daoudi@acdi-cida.gc.ca
41	M. Luc CARRIER	Directeur du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario	Ottawa / CANADA	Tél. : 1 (613) 833 0018 Fax : 1 (613) 833 3030	500 Boulevard Millenium / K4A 4X3 Luc.Carrier@cepeo.on.ca
42	James Thériault	Directeur exécutif, Changement organisationnel et développement au Ministère de l'Education	CANADA NOUVEAU BRUNSWICK	Tel:506 453 2326/ Fax:506 457 7835	C.P. 6000/ Fredericton, Nouveau-Brunswick/ James.Theriault@gnb.ca
43	Yves McGraw	Directeur Ecole la Relève-de-Saint-Isidore	CANADA NOUVEAU BRUNSWICK	Tél. : 506 358 6001 Fax : 506 358 6002	3953, Blvd des Fondateurs Saint Isidore, Nouveau-Brunswick mcgrayve@nbed.nb.ca
44	Mme Michèle BERTHELOT	Conseillère/Correspondante nationale de la CONFEMEN	CANADA QUEBEC	Tel: (418) 646 58 54/ (418) 646 91 70 Fax:	1035, rue de la Chevrotière, 13ème étage (Québec) GIR 5A5 / michele.berthelot@meis.gouv.qc.ca
45	Mme Denise BERGERON		CANADA QUEBEC		
46	Berthe BERNATCHEZ		CANADA QUEBEC		
47	M. Bernard DUFOURD	Président de l'Association des cadres scolaires du Québec, Représentant du Ministère de l'Education du Québec	CANADA QUEBEC	Tél. : (514) 487 1570 Fax : (819) 691 0270	4789, Grosvenor / Montréal Québec dufourdb@cสดuroy.qc.ca
48	Cláudia Teixeira SILVA	Correspondante nationale	CAP VERT	Tel: (238 2) 61 02 26/ Port: 992 33 74/ Fax: (238 2) 61 02 37	CP. 11 Praia/ claudia.silva@mecjd.gov.cv
49	Maria Paula Lima da Luz BRITO	Directrice régionale de l'Education	CAP VERT		
50	Rosa Maria Paulette SILVA	Directrice d'Etablissement scolaire	CAP VERT		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
51	DENAMSEKETE André	Correspondant national	CENTRAFRIQUE	Tel: (236) 61 08 38 / Fax: (236) 61 41 74/61 41 50	B.P. 35 Bangui
52	GUEZEWANE PIKI Jonas	Directeur général de l'Education nationale	CENTRAFRIQUE		
53	RENABA Joseph	Inspecteur d'Académie de Bangui	CENTRAFRIQUE		
54	KOUNOUNGA Esate	Correspondant national	CONGO	Tel: (242) 521 21 78/ Fax: (242) 81 52 65	B.P. 2078 Brazzaville/ ekounounga@yahoo.fr
55	MOUNGUELLET Jean Baptiste Richard	Président de l'AFIDES Congo	CONGO		
56	ASSESE Marie Pascaline	Directrice de la Formation continue	CONGO		
57	BRAH BOUAZO Antoine	Correspondant national	COTE D'IVOIRE	Tel: (225) 20 21 59 43/ Port.: 07 64 74 45/Fax: 225 20 22 93/ 225 21 22 04 98	B.P.V 120 Abidjan/ brahouzococonfemen@yahoo.fr
58	KABRAN Assoumou	Directeur Régional de l'Education nationale	COTE D'IVOIRE		
59	KOUAME KONAN Bernabé	Proviseur du Lycée garçons de Bigerville, Vice Président de l'AFIDES	COTE D'IVOIRE		
60	OSMAN ABDILLAH OSMAN	Correspondant national	DJIBOUTI	Tel:(253) 32 0136/ Fax: (253) 35 42 34/ 35 50 49/ 57 68	Boulevard de le République - B.P.16 -Djibouti/ maoulid1@yahoo.fr/ osmanab_dj@yahoo.fr
61	Mohamed SADEK SALEH	Chef de Service de l'Enseignement Moyen, ex-chef d'établissement scolaire	DJIBOUTI		
62	ABDILLAH OSMAN IBRAHIM	Inspecteur de l'Education Nationale, Chargé des circonscriptions régionales de Dikhil et d'Al-Sableh	DJIBOUTI		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
63	M. André GUYETANT	Correspondant national/Education	FRANCE	Tel: (331) 55 55 65 88 / Fax: (331) 55 55 61 23	110 rue de Grenelle - 75357 - Paris 07 SP/ andre.guyetant@education.gouv.fr
64	Mme Françoise ROLLET-DUMOULIN	Chargée de Mission au service des Affaires Francophones	FRANCE	Tél : (33) 153 69 39 71/82 Fax : (33) 153 69 39 81	57 BD des Invalides - 75007 - Paris francoise.rollet-dumoulin@diplomatie.gouv.fr
65	Francis MATT	Inspecteur d'académie-Délégué académique à l'enseignement technique	FRANCE	Tel:02 62971161/ Port:02629070092/ Fax:0262481006	24 Avenue G Brassens Saint Denis Mlessag Cedex 09/ Francis.matt@ac-reunion.fr
66	Jean Claude Rimbault	Provisieur-Président AFIDES-France	FRANCE	Tél : 33(0) 61 6465 107 Fax : 33(0) 38 6283 464	Lycees.G.SAND et P. CHEVENARD 50 rue H de Balzac BP 122 / 58206 France Jean-Claude.rimbault@ac-dijon.fr
67	Christian BELLEVUE	Chargé de Mission/Correspondant national CONFEMEN	FRANCE	Tél : 331 53 69 35 19 Fax : 331 53 69 37 83	20, Rue Monsieur / 75007 Paris / France Christian.bellevue@diplomatie.gouv.fr
68	Maurice Chabannon	Vice-Président / AFIDES	FRANCE	Tel:00 33 490 60 06 23/ Port:00 33 683 58 26 71	764, Chemin de la Peyrière, Mazan/ afides@libertysurf.fr/ mah.chab@libertysurf.fr
69	MENGUE M'EYI Raymonde	Correspondante nationale	GABON	Tel: (241) 07 386 028/ 060 372 94/ (241) 76 14 52	B.P.6 Libreville/ menguemeyi@yahoo.fr
70	Mme OBONE N'GUEMA Marceline	Chargée d'Etudes	GABON		
71	MVE-MESSA Fridolin	Enseignant, Représentant du Syndicat SENA	GABON		
72	Jean Delacroix CAMARA	Correspondant national	GUINEE	Tel: (224) 452 434/ Port:11 34 25 69/Fax: (224) 41 34 41/41 31 45	B.P. 2201 Conakry/ oulareleya@yahoo.fr
73	Baba Gallé SOUMAH	Président AFIDES-Guinée	GUINEE		
74	Jacob Tamba TOLNO	Inspecteur Général adjoint chargé de l'enseignement secondaire	GUINEE		
75	Ibrahima DIALLO	Correspondant national	GUINEE-BISSAU	Tel:254 722 95 99/ Fax: 245/20 14 00/ 20 32 17	B.P. 132 Bissau/ bambaa21@yahoo.fr
76	Maria de Fátima de Almeida ARAUJO	Directrice Régionale de l'Education de Oio	GUINEE-BISSAU		
77	Verissimo Demba BALDE	Directeur du Lycée Kouwamé Nkrumah de Bissau	GUINEE-BISSAU		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
78	Charles Levelt JOSEPH	Correspondant national	HAITI	Tel: (509) 2122 99 98/222 17 58/37 55/ Fax: (509)223 78 87	B.P.: 668 Port-au-Prince, 5rue du Dr Dehoux/ jovelt@hotmail.com
79	Jacques DERIVAL	Directeur départemental d'éducation du Sud'est	HAITI		
80	Marie Lourdes Yacinthe CASAMAJOR	Directrice de l'école nationale Darguesseau	HAITI		
81	Lytou BOUAPAO	Correspondant national	LAOS	Tel: (856 21) 911 490/ Port.:20 551 5647/ Fax: (856 21) 216 006	B.P. 67 Avenue Lane Xang- Vientiane/ moedpc@laotel.com
82	Mme Thonekeo PHANTHANAVONG	Directrice du service éducatif de la Province de Ventiane	LAOS		
83	Mme Khamsoy VONGSAMPHANH	Directrice adjointe du Lycée de Ventiane	LAOS		
84	Mme Bouchra Bagdady ADRA	Correspondante nationale	LIBAN	Tel: (961) 03 228 204/ Fax: (961) 01 786 621/ (961) 06 200 490	Palais de l'UNESCOde Beyrouth/ badra@ib.refer.org
85	M.Mohamed Said ADRA		LIBAN		
86	Dr Mona DIAB	Chef du Bureau des Programmes au CRDP	LIBAN		
87	M. Fares KHOURY	Directeur du lycée officiel de Amchit	LIBAN		
88	Marija NIKOLOVA	Correspondante nationale	MACEDOINE	Tel: 389 2 3117 864/ Fax: 389 2 3118 195	Bull.liinden bb, 1000 Skopje/ nikilovam@mn.gov.mk/ maria.nokolova@voila.fr
89	Valentina GACOVSKA		MACEDOINE		
90	Afrim KERIMI		MACEDOINE		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
91	Souleymane GOUNDIAM	Correspondant national	MALI	Tel:(223) 22 24 50/ 222 21 25/ Fax: (223) 05 45	B.P.71-Place de la Liberté Bamako/ sologoundiam@hotmail.com
92	Mahamadou Karamoko DIALLO	Président de la section AFIDES	MALI		
93	Yousseouf GANABA	Représentant des syndicats d'enseignants	MALI		
94	Dharambeer GOKHOOL (Ministre)	Ministre de l'Education et des Ressources Humaines	MAURICE		
95	Melle H.C.L. How Fok Cheung	Correspondante nationale	MAURICE	Tel: (230) 601 52 10/ Port.: 250 89 00/ Fax: (230) 698 96 27	3ème étage , IVTB House - Pont Fer - Phoenix/ hhow-fok-cheung@mail.gov.mu
96	M. Linsay France Despois		MAURICE		
97	M. S Bhowon		MAURICE		
98	Mohamed Lemine Ould MOULAYE AHMED	Correspondant national	MAURITANIE	Tel: Port:(222) 675 58 36/ Fax: 525 1222	B.P.227 Nouakchott/ ml_moulaye_ahmed@yahoo.fr
99	Mohamed Salem Ould BAKHA	Directeur Régional du District de Nouakchott Ouest	MAURITANIE		
100	Mr Cheikh KONATE	Directeur du collegue du Riadh 1 Nouatchott	MAURITANIE		
101	HAROUNA Hamani (Ministre)	Ministre de l'Education de Base I et de l'Alphabétisation	NIGER		
102	Mme Maïguizo Rakiatou Zada	Correspondante nationale	NIGER	Tel: (227) 72 26 77/ Port.: 96 72 93/ Fax: (227) 72 21 05	B.P.557 Niamey/ sg_meba@yahoo.fr/ maiguizou_zada@yahoo.fr
103	Mme Laouali Fatchima	Directrice Ecole	NIGER		
104	Mr Garba Djibo	Association Nationale des Parents d'Elèves	NIGER		
105	M. Amadou Maïté	Conseiller du Premier Ministre	NIGER		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
106	Daniel LUKUBAMA MAYUNGU	Correspondant national	REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO	Tel: (243) 99 023/ 815 215 760/ Fax: (243) 88 46 593	B.P. : 3163- Kinshasa/ Gombé Croisement des Avenues Batela et Cliniques/ danielukubama@yahoo.fr
107	Kasonde EKA KAMWISA	Chef de la Division Provinciale de l'Enseignement	REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO		
108	Peda NDJOLI	Préfet des Etudes de l'Institut Technique de Kalamu	REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO		
109	Mme Veronica FUSELOVA	Correspondante nationale	ROUMANIE		Ministère de l'Education et de la Recherche / 23 rue du General Berthelot secteur 1 - Bucharest Roumanie
110	Mme Liliana PREOTEASA	Directrice Générale, Direction de l'Enseignement Préuniversitaire	ROUMANIE		
111	Mme Maria Mantaluta	Directrice de l'Ecole générale nr.49 de Bucarest	ROUMANIE		
112	M. Pascal HABUFITE	Correspondant national	RWANDA	Tel:(250) 82 446/ 0850 29 32/ Fax: (250) 87 724 821 62	B.P. 622 Kigali/ habupasca@yahoo.fr
113	M. Barnabé KABAYIZA	Professionnel en éducation formelle au Ministère de l'Education	RWANDA		
114	M. Camille RUDASINGWA	Directeur d'école	RWANDA		
115	Mme Julieta Izidro RODRIGES	Correspondante nationale	SAO-TOME-PRINCIPE	Tel: (239) 22 10 43/ Port.: 90 31 88/ Fax: (239) 22 14 66	C.P. 41/ daifer_22@yahoo.com.br
116	Monsieur Manuel Ferreira DOS SANTOS	Directeur d'établissement scolaire	SAO-TOME-PRINCIPE		
117	Mme Candida do Sacramento MARTINS	Directrice d'établissement scolaire	SAO-TOME-PRINCIPE		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
118	Monsieur Mbaye Ndoumbé GUEYE	Correspondant national	SENEGAL	Tel: (221) 849 54 49/ Fax: (221) 82113 76	Rue Calmette B.P. 4025 Dakar/mendpre@sentoosn
119	Monsieur Moussa NDOYE	Représentant de l'AFIDES-Sénégal	SENEGAL		
120	Monsieur Bacary BADIANE	Président de l'Association des parents d'élèves	SENEGAL		
121	Mme Bogensberger		SUISSE		
122	Mme Marie-Reine HOAREAU	Correspondante nationale	SEYCHELLES	Tel: Port: 248 52 55 78/ Bur.: 22 55 20/ Fax: 248 22 48 59	Mont Fleuri B.P. 48 Victoria/ mrlconfait@hotmail.com/tc@eduhq.edu.sc
123	Mme Chantal POUPONNEAU	Représentante de l'Association des parents d'élèves	SEYCHELLES		
124	Mme Jeanne SIMEON	Directrice générale de la division des écoles / Ministère de l'Education et de la Jeunesse	SEYCHELLES		
125	Ngarnoudjibe SANDE	Correspondant national	TCHAD	Tel: (235) 51 92 58/ Port.: 235 29 37 49/ Fax: (235) 5145 12	Building de Moursal B.P. 743/ sandleon52@yahoo.fr/ confemen@intnet.td
126	Haroun ADOUM	Proviseur du Lycée Félix Eboué	TCHAD		
127	Gamy NGARMADJAL	Secrétaire Général du Syndicat des Enseignants du Tchad	TCHAD		
128	AYASSOR Adji Otèth	Correspondant national	TOGO	Tel: (228) 221 24 73/ Fax: (228) 222 07 83/ 221 24 73	B.P. 12175 Lomé/ aayassor@tg.refer.org
129	GABA Kpayedo Mawuse	Directeur Régional de l'Education	TOGO		
130	BOYODE Essobna	Proviseur du Lycée de Hédzranawé	TOGO		

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
131	Mme Matain Abdoulafourou	Directrice Nationale de la Planification de l'Education nationale	UNION DES COMORES		
132	M. Omar Saïd HASSANE	Coordinateur des enseignements auprès du ministères de l'Education nationale	UNION DES COMORES		
133	M. El-Aziz Ben Ahmed	Correspondant national	UNION DES COMORES	Tel:(269) 75 21 31/ Port: 32 66 19/ Fax: (269) 74 41 83	B.P.97 Moroni/ a2wk@yahoo.fr
134	Daniel LAMOUREUX	Correspondant national	VANUATU	Tel: (678) 22 309/ Fax: (678) 25 521	Sac Postal Privé 9028 Port Villa/ dg.education@vanuatu.com.vu
135	Charley ROBERT	Inspecteur des Ecoles	VANUATU		
136	Madeleine LESINES	Directrice des écoles primaires	VANUATU		
137	Clément Duhaime (Administrateur général)	Administrateur	OIF		
138	Mme Annick D'Agbodjan D'almeida	Responsable de programme "Education de Base" / Direction de l'Education et de la Formation	OIF	Tél. : (331) 44 37 32 22 Fax : (331) 44 37 33 34	13, Quai André Citroën - 75015 Paris almeidaa@francophonie.org
139	M. Hervé Teisseire		OIF		
140	M. Patrick Klein		OIF		
141	M. Samir Marzouki		OIF		
142	Pierre MAKHA	EXPERT			
143	Balla TIMERA	Directeur des Etudes / Centre de formation professionnelle et Technique Sénégal / Japon			VDN Sud FIDAK (CICES) / BP. : 8411 Dakar - Sénégal mdtim2@yahoo.fr

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
144	Edit DIBRA	Spécialiste des Relations internationales, Responsable des politiques francophones	ALBANIE		Ministère de l'Education et de la Science, Rruga e Durrësit, nr.23 Tél 230197; 222260 Fax 232002
145	Spiro POPULLO	Professeur de français	ALBANIE		District 1, Ministry of Education, Human Resource Development.
146	Mary Anne Francis	Officier de l'Education, Coordonnatrice du Français dans les établissements	DOMINIQUE		Ministère de l'Education, des Sports et de la Jeunesse / Government Headquarters / Kennedy Avenue Roseau
147	M. Antonio ENEME ASUMU	Directeur national adjoint du PAIDF / Directeur des études à l'EUIP / Professeur de français et d'espagnol	GUINEE EQUATORIALE		Ministère de l'Education, des Sciences et des Sports / BP. : 80 Malabo Bioko Morte
148	M. Gaudencio NSIONDO MANGUE	Inspector General del Ministerio de Educacion, Ciencia y Deportes	GUINEE EQUATORIALE		Ministère de l'Education, des Sciences et des Sports
149	M. Ahmed QABQA	Directeur du Collège Cadi Ayad à Khouribga	MAROC		Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique
150	M. Mohamed ZAKI	Directeur de l'Académie régionale de l'Education et de la Formation de Chaouia-	MAROC		Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique -
151	Mme Valentina MIRON	Chef de la Direction générale de l'Education, Science, Jeunesse et Sport- Ministère de l'Education -	MOLDAVIE	Tél 373 22 232443 Fax 373 22 233515	Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports / Piata Marii Adunari National I CHISNAU
152	M. Dan MIHAI	Directeur du Lycée M. Eminescu de Chisinau	MOLDAVIE		Ministère de l'Education
153	Mme Karen CASABIANCA	Spécialiste des Relations internationales, Responsable des politiques francophones	SAINTE LUCIE	Tél 1 758 450 5036 -Fax1 758 450 6674	Ministry of Education, Human Resource Development, Youth and Sports - Francis Compton Bulding - Waterfront, Castries - West Indies
154	Mme Julita ALEXANDRE	Vice-Principal St. Mary's College	SAINTE LUCIE	Tél 1 758 452 4526 Fax 1 758 453 1167	P. O. Box 156, Vigie, Castries-

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
155	M. Ali KHALLADI		TUNISIE		
156	M. Richard Charron (Secrétaire Général)	Secrétaire Général	AFIDES	Tel: 1 514 383 7335/ Fax: 1 514 384 2139	500, Boulevard Crémazie Est, Montreal Qc H2P 1EP Canada/ richard.charron@afides.org
157	M. Guy Pelletier	Professeur Université de Sherbrooke	EXPERT	Tél. : (450) 463 1835 poste 1758 Fax : (450) 463 1839	Université de Sherbrooke Faculté d'éducation / 2500 Boulevard Université Sherbrooke (Québec) J1K 2R1 Guy.Pelletier@Usherbrooke.ca
158	M. Anton De Grauwe	EXPERT	UNESCO		a.de-grauwe@iiep.unesco.org
159	Mamadou Ndoye	Secrétaire exécutif dell'Association pour le Développement de l'Education en Afrique	ADEA	Tél. : 33(0) 1 45 03 77 66 Fax : 33(0) 1 45 03 39 65	7-9 Rue Eugène Delacroix 75116 Paris / m.ndoye@iiep.unesco.org
160	Alain Mingat	Consultant, AFTHD	BANQUE MONDIALE		amingat@worldbank.org
161	M. Alain Domergue	EXPERT		Tél. : 33 (0) 4 66 23 91 60	alain.domergue@gmail.com
162	M. Adriaan VERSPOOR	Consultant / Management and Design of Education Development Projects	BANQUE MONDIALE	Tél. / Fax : 33 4 6887 2479	averspoor@worldbank.org
163	Aïcha Bah Diallo	EXPERT	UNESCO		a.bah-diallo@unesco.org

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Téléphone/ Fax	Adresse/ Email
164	Mme HIMA Adiza	Secrétaire Générale	CONFEMEN	Tél. : (221) 821 60 22 Fax : (221) 821 32 26	STP Immeuble Kébé-Extension, 3ème Etage BP. : 3220 Dakar confemen@sentoosn
165	Yvan d'AMOURS	Conseiller en Politiques Educatives	CONFEMEN		
166	André NDIAYE	Gestionnaire-Comptable	CONFEMEN		
167	Pierre VARLY	Conseiller Technique PASEC	CONFEMEN		
168	Voahangy RAHELIMANANTSOA	Conseiller Technique PASEC	CONFEMEN		
169	Nicolas ROUSSY	Conseiller en Communication	CONFEMEN		