



La CONFEMEN au Quotidien

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

Bimestriel - n°45 - février/mars 2001

Sommaire

Nouvelles de la CONFEMEN	p. 2
Nouvelles de nos pays membres	
▶ Burkina Faso	p. 9
▶ Sénégal	p. 10
▶ Togo	p. 11
Infos services	
▶ SUP Jeunes	p. 13
▶ Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)	p. 13
Lu pour vous	p. 14
Agenda	p. 15
Bibliographie	p. 16
CONFEMEN au Quotidien - Index 2000	p. 17

ISSN 0850-2471

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

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

Abonnement annuel :
4.000 FCFA (frais de port inclus)

Editorial

La privatisation de l'offre d'éducation est présentée comme inéluctable, voire souhaitable. Les arguments avancés renvoient au manque d'efficacité et de pertinence des systèmes formels d'éducation. Il est vrai que l'école de type traditionnel est en question face à un monde où les savoirs fusent de toute part et où l'enseignement doit évoluer, soit passer de la fonction de dispensateur des savoirs à la fonction d'accompagnateur dans l'acquisition des savoirs.

C'est ce virage que la CONFEMEN s'emploie à négocier depuis qu'elle a été désignée par les Sommets francophones comme l'institution chargée d'orienter les politiques éducatives, tant au sein des pays membres que de la Francophonie. C'est dans cette optique qu'elle prône un enseignement centré sur l'acquisition de compétences par l'élève et dispensé par des enseignants formés à cette approche.

Le maître doit apprendre à partager son espace d'enseignement avec les personnes-ressources. Il n'est plus le seul à détenir le savoir. Il intègre et valorise le savoir de la communauté et des élèves dans un enseignement dynamique. Il s'agit d'une nouvelle façon d'enseigner.¹

A ce jour, la réflexion menée par la CONFEMEN vise prioritairement à refonder les systèmes formels d'éducation.

Pourquoi ? Parce qu'il nous semble que le secteur éducatif est clairement de la responsabilité de l'Etat, un Etat qui, même s'il n'est plus le propriétaire

exclusif de l'offre de formation, a à jouer un rôle de régulateur. Un Etat qui est le garant de l'équité, de la justice, du respect de standards minimaux, de la qualité, de la cohérence et de la cohésion du système.

La CONFEMEN préconise dans le même temps, tant dans le secteur de l'éducation de base que dans celui de la formation professionnelle et technique, l'ouverture de l'école au milieu afin de construire ou de reconstruire une école crédible et acceptée.

Le chantier est gigantesque, certes, il pourrait, dans un monde de plus en plus dominé par l'économie de marché, conduire certains à en laisser la responsabilité à des entrepreneurs privés. C'est oublier que l'éducation fait partie des droits fondamentaux qui doivent être garantis à tout individu, qu'il ne s'agit ni d'une marchandise, ni d'une affaire strictement privée.

L'équilibre qui permet de contenir les intérêts individuels dans les limites de l'intérêt général est menacé. Cette situation engendre une crise des institutions chargées de garantir le bien commun. C'est ce constat qui conduit la CONFEMEN à recommander la recherche d'un consensus global sur les finalités, objectifs et modalités de mise en oeuvre de cette nouvelle école

Bougouma NGOM

Secrétaire Général

¹L'Éducation de base : Vers une nouvelle école, CONFEMEN, Dakar, 1995, p. 60



Conférence ministérielle de la Francophonie - (N'Djaména - février 2001)

La CONFEMEN était représentée par son secrétaire général, Monsieur NGOM. Celui-ci a d'abord souligné la qualité des rapports qui lient désormais l'Agence intergouvernementale de la Francophonie et la CONFEMEN. Il a ensuite exposé aux participants les principaux résultats de la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN (Bamako, octobre 2000).

Nous vous livrons ici les passages clés de son discours.

"Notre session ministérielle [...] a été l'occasion de dresser le bilan des stratégies de refondation des systèmes éducatifs en Francophonie et de dégager des perspectives d'action.

Dans la foulée du Forum mondial sur l'éducation [...] vos homologues ministres de l'éducation ont reconnu qu'il reste encore beaucoup à faire dans les domaines de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation dans la plupart des pays de la Francophonie.

Dix ans, en effet, après Jomtien la situation de l'éducation dans les pays du Sud reste préoccupante :

- onze pays membres de la Francophonie affichent toujours des taux bruts de scolarisation inférieurs à 70% et des disparités importantes sont observées dans ce sous-secteur de l'éducation au détriment des filles et des populations de zones rurales;
- la qualité et la pertinence des enseignements sont assez faibles [...];
- les taux de redoublement observés en Afrique francophone sont très élevés [...];
- les 8 pays dont la plus forte proportion d'élèves n'atteindront jamais la 5^e année primaire sont francophones et 20% seulement des sortants du primaire au niveau de l'espace francophone du Sud entrent dans l'enseignement secondaire;
- cinq à dix pour cent des effectifs du secondaire entreprennent une formation professionnelle et technique.

Le diagnostic est sévère [...]. Il s'avère donc nécessaire [...] de redoubler d'effort, de revoir les cibles, de mettre à profit les expertises et bien sûr et surtout d'allouer des ressources financières conséquentes tout en s'assurant de leur utilisation efficiente.

Dans cet ordre d'idées, les ministres membres de la CONFEMEN [...] ont décidé d'endosser collectivement l'engagement pris lors du Forum de Dakar qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.

Ils ont en outre convenu de définir d'ici 2002 leurs plans nationaux d'éducation pour tous, [...] réactualisé les lignes de force de leur intervention dans les années à venir. Ces lignes de force se déclinent comme suit :

- l'adoption de stratégies novatrices pour réduire au Nord comme au Sud, les disparités entre filles et garçons;
- le resserrement de l'articulation entre éducation formelle et non formelle et le développement local;
- la prise en compte, dans les politiques éducatives, de la question des langues nationales;
- l'adoption de procédures d'évaluation des apprentissages en vue de l'amélioration de la qualité;
- l'appropriation par l'ensemble des pays des résultats et des méthodes du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) [...].

Certes, le dynamisme et la vigilance des ministres de l'éducation constituent des facteurs clés dans la concrétisation de ces intentions. Mais la gravité de la situation dans certains pays pose des exigences accrues à la coopération multilatérale francophone.

[...]

Pour notre organisation, l'accent pour le prochain biennium devrait être mis sur

les priorités qui suivent :

- apport aux pays membres qui en feraient la demande d'un soutien pour leurs programmes nationaux et pour leurs négociations dans les enceintes internationales compétentes afin de faciliter l'accès aux financements correspondants;
- poursuite des politiques visant à doter les classes en manuels scolaires tout en contribuant à développer les capacités éditoriales du Sud;
- intensification des activités visant le développement des curricula, leur harmonisation autant que faire se peut, au niveau régional et l'intégration aux programmes scolaires de l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'environnement;
- formation initiale et continue des personnels de l'éducation, particulièrement des chefs d'établissement;
- prise en compte de manière plus intense des résultats du PASEC dans la mise en oeuvre des activités de soutien de l'AIF aux systèmes éducatifs;
- appui à la conception et à la mise en oeuvre des politiques cohérentes de formation professionnelle et technique aux niveaux national et régional.

[...]

Le droit à l'éducation pour tous réclamé à Bamako en 1999 par les jeunes venus de tous les continents de la Francophonie ne pourra être satisfait sans un engagement politique au plus haut niveau de nos différents pays certes mais aussi au plus haut niveau de la Francophonie multilatérale.

Erratum aux Actes de la 49^e session ministérielle

Le Secrétaire Général de la Francophonie, Monsieur Boutros Boutros-Ghali, était représenté à la 49^e session par Madame Madina Ly Tall, représentante du Mali au Conseil Permanent de la Francophonie. Lire donc Madame TALL et non SALL aux pages 49 et 160 des actes.

La réunion a rassemblé les Correspondants nationaux des Etats et gouvernements membres du Bureau de la CONFEMEN et du Togo, le directeur Education/formation technique et professionnelle de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), le Secrétaire général de la CONFEMEN et le personnel du Secrétariat Technique Permanent (STP).

Dès le début des travaux, la nécessité de mener une réflexion sur le devenir de la CONFEMEN dans un environnement éducatif mondialisé a amené les participants à centrer la plus grosse part des discussions sur ce thème.

Les participants informés par le Directeur Education/formation technique et professionnelle de l'AIF sur l'exécution de la programmation de l'Agence et les perspectives pour le prochain biennium ont regretté l'imprécision des stratégies d'exécution du programme sur l'éducation de base, source des lenteurs dans la mise en oeuvre de ce projet. Le représentant de l'AIF, soulignant que

la programmation de l'AIF doit être alimentée par la CONFEMEN, souhaite que la CONFEMEN fasse savoir dès que possible ses attentes pour la prochaine programmation.

Constatant que la CONFEMEN n'est pas systématiquement associée aux Comités de Programme traitant du secteur éducatif, il est demandé à l'AIF et au Secrétaire général de relayer l'information relative à la tenue de ces comités vers les Ministères de l'éducation afin qu'ils puissent intervenir au plan national pour faire valoir les positions CONFEMEN.

Les participants se sont ensuite penchés sur la proposition de document de réflexion et d'orientation relative aux stratégies de refondation des systèmes édu-

catifs élaborée par le STP en suivi du débat ministériel à Bamako (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 43, p.2 et 3).

Les principales demandes de modifications adressées au STP visent à : renforcer le chapitre relatif à l'état de la situation, améliorer l'ancrage du texte aux réflexions menées précédemment par la CONFEMEN, ajouter une conclusion qui fasse un rappel des recommandations incluses dans le texte.

La réflexion sur le rôle, les fonctions et les missions de la CONFEMEN, point focal de cette réunion, a débouché sur l'élaboration d'un texte présentant de



nouvelles stratégies et modalités d'action, clarifiant le rôle et les responsabilités des organes respectifs de la CONFEMEN et définissant les actions concrètes à entreprendre, assorties d'un calendrier inscrit dans l'échéancier de la CONFEMEN et de la Francophonie.

Conscients que la construction et la consolidation au quotidien de la Francophonie passent aussi et peut-être surtout, par l'école, les participants proposent de donner une nouvelle dimension aux missions de la CONFEMEN (information, réflexion et concertation) par une opérationnalisation renforcée et actualisée de celles-ci à la lumière des nouveaux enjeux internationaux.

Ce document sera présenté au prochain Bureau qui se tiendra à Beyrouth les 28 et 29 mai prochains.

Le projet d'ordre du jour de ce Bureau est articulé autour de 6 points :

1. Cérémonie d'ouverture;
2. Rapport du Secrétaire général de la CONFEMEN;
3. Rapport de la Commission Administrative et Financière;
glement Administratif et Financier et des Statuts.
4. Rapport du Groupe de travail des Correspondants nationaux;
 - document de référence sur les stratégies de refondation;
 - note d'orientation sur le thème de la 50^e session ministérielle;
 - perspectives pour une relance de la CONFEMEN;
 - projet de résolution ou de lettre en vue du Sommet;
 - propositions d'amélioration des sessions ministérielles;
 - propositions de modifications du Rè
5. Questions diverses;
6. Cérémonie de clôture.

Concernant les prochaines sessions ministérielles, les participants proposent d'élargir l'espace réservé au débat ministériel en confiant les questions administratives et financières à d'autres

niveaux et d'adopter un mode de fonctionnement plus dynamique sur le modèle de l'organisation des Assises de la Formation Professionnelle et Technique. Les participants proposent ainsi que le prochain thème soit abordé par des séquences de discussion sur des sous-thèmes qui seraient choisis par les ministres sur base d'un questionnaire préalable.

Les participants ont ensuite été informés de l'état de la situation du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC / voir, article en page 4 de ce même numéro).

Un projet de note d'orientation sur le thème de la 50^e session était également soumis à la réflexion. Ce document sera soumis au prochain Bureau après quelques corrections mineures.

C'est un comité scientifique renouvelé qui a étudié le programme d'activités du PASEC pour l'intersession 2000/2002.

Après l'étude des dossiers présentés par les pays candidats aux études thématiques, le comité a établi une liste hiérarchisée de candidatures qui se présente comme suit :

- ▶ Niger;
- ▶ Mali;
- ▶ Burkina Faso;
- ▶ Cameroun;
- ▶ Madagascar.

Seules deux études étant budgétisées, ce sont donc le Niger et le Mali qui bénéficieront du programme sur la thématique du recrutement d'enseignants contractuels. Constatant la variété de la documentation soutenant les demandes pays, il est décidé d'élaborer un cadre de référence afin que les prochaines candidatures soient plus facilement comparables.

L'appel à candidatures pour les formations visait à retenir 6 pays candidats. Seules 4 demandes étant enregistrées (Congo Brazzaville, Côte d'Ivoire, Guinée Bissau, et Madagascar), elles sont toutes retenues. L'activité sera en outre proposée au Burundi.

Enfin 3 pays (Guinée Bissau, Madagascar, Mauritanie) étaient candidats à l'appui aux structures d'évaluation. Afin de diversifier les pays touchés par le programme, le comité décide que seuls les pays non bénéficiaires des deux autres volets sont admissibles. La Mauritanie est donc retenue et un appel à candidatures sera relancé.

Pour ce qui concerne les activités en cours, les évaluations thématiques sur le recrutement et la formation des maîtres menées au titre du biennium précédent sont en cours au Togo, prête pour le traitement statistique en Guinée où l'impact du double flux et de la double vacation sera également étudié.

La saisie des dernières années du suivi

de cohorte est également finalisée.

Le prochain comité de programme examinera les résultats des activités menées par les conseillers PASEC de janvier à juillet, soit le projet de module de formation à l'élaboration des politiques éducatives, le rapport provisoire de l'évaluation thématique en Guinée, le projet d'analyse et les premiers résultats du suivi de cohorte complet.

Les évaluations thématiques menées au cours de ce biennium touchant les enseignants plutôt que les élèves, le comité scientifique suggère de prévoir un échantillon d'écoles plus large (passer de 60 à 120 écoles). Ceci requiert un financement complémentaire évalué à 10.000.000 FCFA qui sera sollicité par le STP.

Dans le cadre du suivi de cohorte, les conseillers techniques proposent d'étudier :

- ▶ les déterminants du redoublement et de l'abandon;
- ▶ les liens entre redoublement et abandon;
- ▶ l'impact du redoublement sur l'apprentissage de l'élève;
- ▶ les différences entre début et fin de cycle par rapport au redoublement ainsi qu'à l'abandon.

Le comité scientifique suggère dans ce cadre de comparer le sort des élèves redoublants et non redoublants à un même niveau de connaissance, de différencier enseignement public et enseignement privé et de tenir compte de la structure de l'offre par rapport à la demande de la classe supérieure. Les données ne semblent pas permettre l'analyse de ces deux derniers facteurs.

Le comité envisage également la possibilité de relancer une étude standard sur base des données du suivi de cohorte.

La discussion sur les études thématiques relatives à l'impact de l'emploi des contractuels a débouché sur plusieurs re-

commandations :

- ▶ les termes de "contractuel" et de "volontaire" nécessitent des définitions précises;
- ▶ les différents groupes de contractuels doivent être spécifiés;
- ▶ le nombre de maîtres dans l'échantillon doit être doublé;
- ▶ l'échantillonnage doit être fait par rapport aux maîtres plutôt que par rapport aux élèves. Par ailleurs, il est à revoir concernant le choix et le poids des régions;
- ▶ l'évaluation des compétences de la vie courante est acceptée. Par contre, celle des langues locales pose problème. Il est envisagé, les écoles enseignant dans les langues locales ne pouvant être omises, de ne faire porter l'évaluation dans ces établissements que sur les mathématiques et les compétences de la vie courante;
- ▶ l'enquête sera enrichie par l'observation des classes par un pédagogue.

Le comité suggère en outre d'enrichir le questionnaire par des items permettant de distinguer les types d'école, d'obtenir de l'information sur les connaissances des maîtres, les possibilités de progression professionnelle, les visites de l'inspecteur, les salaires et les avantages en nature des maîtres.

Enfin, amorçant une réflexion sur le devenir du PASEC, le comité estime que le futur PASEC devrait étendre ses interventions au-delà des pays africains. De même, une extension de l'analyse sur le non formel devrait être envisagée.

Il pourrait également s'avérer intéressant de coopérer avec d'autres opérateurs pour lancer des évaluations à la jointure entre enquêtes élèves et enquêtes ménages.

Les liens avec d'autres programmes couvrant le domaine de l'évaluation des systèmes éducatifs devront être renforcés. Dans ce contexte, il serait utile d'envisager un colloque réunissant les divers centres d'évaluation.

Réunis en Conférence au Sommet sur la stratégie d'accélération de l'Education Pour tous (EPT) dans les pays africains parmi les moins scolarisés, les Chefs d'Etat de six pays sahéliens constatent que malgré les gains de scolarisation obtenus au cours de la dernière décennie :

- ▶ en moyenne le taux brut de scolarisation est de 50% (avec des variations de 32 à 65% selon les pays);
- ▶ le niveau de couverture réel est plus bas encore puisque seulement 28% des enfants en moyenne atteignent la fin du primaire (avec des variations de 20 à 40% selon les pays).
- ▶ le retard substantiel des filles et des enfants du monde rural;
- ▶ la qualité des apprentissages reste faible, la moitié des contenus des programmes étant souvent effectivement acquise par les élèves.

Si le rythme de progression actuelle se maintenait, la scolarisation universelle, facteur essentiel du développement économique et social de ces pays, ne serait pas atteinte avant 50 ans.

Considérant ce constat et se référant à la vision de l'éducation de base adoptée à Jomtien, au Cadre d'action de Dakar, les Chefs d'Etat de ces 6 pays prennent l'engagement :

- ▶ d'accroître substantiellement la part du PIB consacrée à l'éducation avec un objectif d'au moins 4% d'ici 2015;
- ▶ d'accorder au moins 50% du budget de l'éducation au développement de l'éducation de base;
- ▶ d'entreprendre des réformes pour une redéfinition des priorités, une réallocation des budgets et un partage des responsabilités de l'éducation entre l'Etat, les communautés et les collectivités dans le cadre d'une gestion décentralisée renforçant l'autonomie des écoles, tout en soulignant la responsabilité de l'Etat et du financement de l'éducation;
- ▶ d'introduire progressivement l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs et de promouvoir leur développement.

Ils décident à cet effet :

- ▶ de mettre en place une politique vigoureuse de communication en vue de faire partager les objectifs et les stratégies définis par les parties prenantes de la politique éducative et d'assurer la mobilisation sociale autour des réformes;
- ▶ de faire de l'éducation une cause nationale qui mobilise les différents secteurs de la société, en particulier les acteurs et partenaires principaux de l'éducation que sont les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves, les élus, les collectivités locales, les communautés de base, les ONG et le secteur privé ...;
- ▶ de garantir la continuité des politiques éducatives ayant fait l'objet d'un consensus national afin de les situer dans la durée nécessaire au succès;
- ▶ de mettre en place un mécanisme de suivi de la résolution de Bamako au plus haut niveau de leurs Etats (Rencontre des Chefs d'Etat tous les trois ans, Rencontre de leurs Représentants personnels tous les ans) pour évaluer les progrès accomplis dans leurs pays et ce en rapport avec les partenaires parrains de l'EPT.

Afin d'atteindre la scolarisation universelle et d'améliorer la qualité, ils mettront en place une double stratégie :

- ▶ mobiliser le maximum possible de ressources nationales par une plus grande mobilisation des ressources publiques, par la prise en compte de possibilités de financement extrabudgétaires et par l'affectation au financement de l'universalisation de la scolarisation primaire d'au moins 40% des ressources dégagées grâce aux mesures d'allègement de la dette ;
- ▶ prendre un ensemble articulé de mesures pour améliorer l'efficacité dans l'usage des crédits publics par une réduction massive des redoublements, la maîtrise de la masse salariale, la rentabilisation de l'utilisation des locaux et du personnel, un investissement accru dans la qualité des services éducatifs (formation des ensei-

gnants, équipement en manuels et matériels didactiques et révision des contenus de programme), la réduction des dépenses des familles pour l'éducation.

Afin que les mesures décidées soient mises en oeuvre de façon optimale, les Chefs d'Etat ciblent une troisième stratégie qui est de renforcer les capacités de gestion des systèmes et de suivi des programmes.

Les principes de pilotage du système sur la base des résultats obtenus et de responsabilisation des acteurs en charge des différentes fonctions seront mis en place de façon aussi systématique que transparente. Dans le domaine de la gestion administrative, des critères seront appliqués pour des allocations de personnels et de moyens aux écoles. Dans celui de la gestion pédagogique, les résultats des élèves seront systématiquement évalués sur des bases comparatives et les dispositions institutionnelles seront prises pour mettre un terme aux dysfonctionnements observés.

Le programme vers une scolarisation universelle primaire de qualité est prévu pour une période de 15 ans. Des structures réunissant l'administration et les partenaires de l'école seront mises en place pour assurer un suivi-évaluation régulier et efficace des résultats obtenus et l'identification et la mise en oeuvre des corrections à apporter.

L'amélioration des procédures de gestion administrative et pédagogique, tant dans le cadre du fonctionnement ordinaire des systèmes que dans celui du suivi des politiques engagées, rend nécessaire la mise en place d'un système cohérent d'information, d'une part, la formation et l'instrumentation des structures concernées, d'autre part.

Les Chefs d'Etat attendent en contrepartie des Agences et de la société civile un volume d'aide accru et une contribution à la mise en place d'un partenariat efficace.

Les principes directeurs énoncés ont pour objectif de donner aux pays une orientation leur permettant d'élaborer leurs propres principes directeurs et de choisir la ligne à suivre pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

Le défi posé par le Cadre d'action de Dakar est double :

- ▶ le processus d'élaboration du plan national pour l'EPT devra se plier aux exigences formulées par le Cadre d'action;
- ▶ le plan et sa mise en oeuvre doivent recevoir un soutien très explicite des plus hautes autorités politiques du pays.

Pour le Cadre d'action de Dakar, l'activité se situe au niveau national et doit être menée en partenariat. Il est recommandé dans ce sens qu'un mécanisme désigné comme "Forum national EPT" soit chargé de cultiver ce partenariat.

Forum national EPT

Le Forum national EPT est un organisme de consultation et de coordination réunissant autour d'une même table les représentants de tous ceux pour qui l'éducation de base représente un enjeu vital.

Ses objectifs :

- ▶ promouvoir et développer de réelles relations de partenariat en faisant appel au dialogue, à la collaboration et à la coordination;
- ▶ assurer le bon fonctionnement du partenariat afin que l'ensemble du processus de planification de l'EPT d'un bout à l'autre de son déroulement, soit aussi efficace et productif que possible;
- ▶ assurer le suivi et le compte rendu des activités nationales EPT, élaborer des stratégies afin d'améliorer les performances lorsque les progrès sont trop lents ou faire face à des difficultés nouvelles ou aggravées en matière d'accès, d'équité ou de qualité de l'éducation de base;
- ▶ encourager l'ensemble des partenaires et parties concernés, ainsi que la société au sens large, à un engagement plus important et plus durable.

Le Forum national EPT a donc pour fonctions la promotion de l'EPT, la mobilisation des ressources, la production et le partage de connaissances, le

partage d'informations au niveau national et avec les instances régionales et internationales.

Chaque Plan national EPT :

- ▶ sera défini par les responsables nationaux en consultation directe et systématique avec la société civile du pays;
- ▶ canaliser le soutien coordonné de tous les partenaires au développement;
- ▶ définira des réformes correspondant aux six objectifs de l'EPT;
- ▶ établira un cadre financier pour le long terme;
- ▶ sera axé sur l'action et s'inscrira dans un calendrier précis;
- ▶ comprendra des indicateurs à mi-parcours;
- ▶ réalisera une synergie de tous les efforts de développement humain dans le cadre et le processus de planification nationale du développement.

C'est ce forum national EPT ou une structure similaire qui devrait être chargé d'entreprendre l'élaboration d'un plan national EPT. Il s'appuiera pour ce faire sur les informations, stratégies et plans existant déjà.

Plusieurs pistes peuvent être dégagées en vue de l'élaboration d'un plan d'action efficace :

- ▶ le caractère participatif du processus d'élaboration du plan;
- ▶ la manière dont le plan s'emploiera à donner "une forme et une réalité concrète" aux objectifs et stratégies de Dakar et aux engagements pris lors de la série de conférences internationales des années 90;
- ▶ la priorité budgétaire accordée à l'éducation de base jusqu'à la réalisation durable de l'EPT;
- ▶ le rôle des agences internationales et, plus généralement, de la communauté internationale;
- ▶ l'inscription du plan dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté;
- ▶ l'élaboration, dans le cadre du plan, de stratégies sans équivoque visant à répondre aux problèmes spécifiques de ceux qui sont actuellement les laissés-pour-compte de l'éducation;
- ▶ le soutien explicite apporté au plan par les dirigeants politiques et par l'ensemble du pays.

Le message de Dakar est net : le plan sera d'autant plus efficace qu'il s'appuiera sur un large partenariat, sur la participation de l'ensemble des acteurs concernés, sur des processus transparents et démocratiques et sur des mécanismes garantissant une plus grande responsabilité. Dans ce cadre, créer et assurer la bonne marche d'un forum national EPT représentera un signal clair.

Pour donner une forme et une réalité concrète chaque plan national d'EPT définira des réformes correspondant aux six objectifs de l'EPT. Il devra en outre fixer un cadre de financement durable afin que le gouvernement soit tenu de respecter ses engagements financiers envers l'éducation de base, de cibler les lacunes et les moyens de les combler. La communauté internationale encouragera ces activités nationales par un soutien au plus haut niveau des objectifs et actions concernant l'EPT.

Le plan national EPT doit s'intégrer au plan éducatif global du pays, qui lui-même s'insère dans le cadre des stratégies nationales de développement et des programmes nationaux de lutte contre la pauvreté.

Chaque plan national devra également élaborer des stratégies sans équivoque permettant de répondre le mieux possible aux problèmes des laissés-pour-compte de l'éducation : les filles, les femmes bien sûr, mais aussi les minorités ethniques et linguistiques, les enfants en difficulté, les enfants ayant des besoins spéciaux, les enfants et jeunes réfugiés, les enfants déplacés. Les plans nationaux s'attaqueront aussi aux effets de la pandémie du VIH/sida.

Enfin, seul un soutien politique et social ferme pourra faire pencher la balance en faveur de l'EPT, une donnée qui ne doit pas être négligée par les personnes en charge de l'effort national d'EPT. Il conviendra donc de faire de l'EPT un thème majeur de discussion et de mobiliser ceux qui forment, influencent et propagent l'opinion publique.

Dans les pays à haute prévalence du VIH, la morbidité et la mortalité réduisent les capacités humaines et institutionnelles des systèmes éducatifs dans des proportions alarmantes. La situation est pire dans les zones urbaines où le taux de contamination par le VIH est plus élevé que dans les zones rurales.

Conséquence, les investissements en

éducation, secteur d'une importance critique en terme de développement humain, sont menacés par l'épidémie qui érode les ressources humaines de base du système éducatif dans des conditions qui ne sont ni mesurées, ni évaluées et sans que des dispositions soient prises pour y remédier.

Seules quelques données partielles sont disponibles :

- ▶ en Côte d'Ivoire, chaque semaine, 8 enseignants meurent du Sida, 5 dans le primaire et 3 dans le secondaire;
- ▶ au Malawi, 10% des effectifs employés dans les

secteurs militaires, de la santé et de l'éducation sont morts du Sida, d'ici 2005 la proportion montera à 40% de ces effectifs.

Un premier pas vers la gestion des effets induits de l'épidémie consiste à évaluer l'impact sur la main-d'oeuvre et les institutions du système éducatif dans les pays d'Afrique subsaharienne à haute prévalence, soit à évaluer:

- ▶ l'augmentation de l'absentéisme au travail;
- ▶ la mortalité exceptionnelle;
- ▶ les coûts directs liés à ces deux facteurs;
- ▶ les effets sur le fonctionnement des institutions et services;
- ▶ l'impact sur les capacités du secteur d'ici 5 à 10 ans;

- ▶ les politiques et programmes existant destinés à mesurer les effets de l'épidémie.

Pour ce qui concerne les besoins éducatifs, il conviendra d'étudier les effets de cette érosion des ressources humaines :

- ▶ sur la quantité et la qualité des services éducatifs;
- ▶ sur la demande d'éducation;

D'autres changements s'avèreront nécessaires face au poids croissant de l'épidémie : ajustement dans la répartition des lieux de travail en réponse aux demandes de la société.

Un des changements attendus des institutions scolaires est l'introduction de l'éducation sexuelle, sous quelque forme que ce soit, dans le cursus scolaire, soit

la reconnaissance du rôle que l'information peut jouer dans la prévention de la transmission du Sida.

L'activité sexuelle débutant très jeune, la plupart des enfants ne poursuivant pas après le primaire et la moitié n'étant même pas présents à ce cycle, il convient d'introduire les cours d'éducation sexuelle dès le primaire. Pour les filles, chez qui les taux de

contamination sont les plus élevés, les programmes cibleront également les moyens de résister aux relations d'exploitation sexuelle.

Il s'agit d'inviter les jeunes à un comportement responsable. Le problème étant que ce message est en contradiction avec le contexte de vie de jeunes soumis, à l'école comme chez eux, à des régimes directifs. Les changements souhaités doivent donc toucher l'ensemble de la société.

L'évaluation des quelques cas où des responsabilités ont été données aux jeunes permettra d'identifier les conditions qui paraissent déterminer leur succès et d'initier, sous forme expérimentale, des changements de conditions institutionnelles dans les écoles et collèges.

Mon Ecole

Mon école est située à la périphérie de Bujumbura. Elle a été détruite par les conflits armés : pas de fenêtres, pas de porte, mais le tableau noir est resté en bon état.

Pour beaucoup d'élèves, pas de cahier, pas de stylo, parfois pas de craie pour l'enseignant. Le matériel est parfois donné par des bienfaiteurs de bonne volonté.

Les enseignants ont eu le courage de continuer à assumer leurs devoirs de nous former et de nous éduquer, malgré le crépitement des armes à feu à proximité de l'école.

Actuellement l'école vient d'être réhabilitée par le HCR. Ils ont reconstruit les bâtiments et rééquipé les salles de classe. Beaucoup d'enfants, dans notre école, sont en nombre élevé des orphelins de guerre et du SIDA dont beaucoup sont gravement traumatisés. Mais rien ne se compare avec les ravages infligés par le SIDA.

Dans notre école, la charge immense de subvenir aux besoins des orphelins retombe sur les grands-parents ou d'autres membres de la famille étendue. Le tissu familial est soumis à une tension effroyable.

Christa Raïssa SANGWE (13 ans)
Pour le concours "Mon école, Ton école"

- ▶ sur la perte de qualification du personnel enseignant.

L'un des effets évidents de l'épidémie a trait au taux de croissance de la population et à sa répartition en âge, une planification efficace pour l'éducation doit se construire à partir de l'évolution de la demande d'éducation en taille et en répartition du public.

Il sera de même nécessaire de prévoir et modéliser l'évolution de l'offre de main-d'oeuvre spécialisée sur le marché du travail ce qui permettra d'adapter les activités du système éducatif au déséquilibre des besoins du marché du travail généré par l'épidémie.

La 46^e Conférence des Ministres de l'Éducation aura lieu à Genève du 5 au 8 septembre 2001. Inscrite dans le cadre de l'éducation pour tous, la problématique du "vivre ensemble", permettra de :

- ▶ reconnaître, accepter et partager les problèmes;
- ▶ partager, faire connaître les meilleures pratiques et évaluer les possibilités de transfert dans d'autres contextes.

Il s'agira plus particulièrement d'examiner et de discuter les aspects liés à la qualité de l'éducation pour tous et d'initier une nouvelle phase de dialogue international sur les contenus, les méthodes et les structures de l'enseignement.

En termes de résultats, la Conférence devrait déboucher sur :

- ▶ l'identification des questions controversées et des leçons à tirer quant aux contenus et méthodes d'éducation;
- ▶ l'adoption de Conclusions et de propositions d'action permettant d'intensifier le dialogue politique et d'enrichir la méthodologie.

Dix éléments de constat et/ou pistes de réflexion constituent la toile sur laquelle devraient s'imprimer les débats.

1. La mondialisation a un impact puissant sur les pays développés et en développement. Sujet de controverses et d'affrontements, le phénomène mérite que se construise un vrai débat et un dialogue sur son impact dans le domaine des politiques publiques.
2. La globalisation et la mondialisation, synonymes d'ouverture, pourraient aussi déboucher sur une uniformisation culturelle ou un repli identitaire. Ceci vaut également dans le domaine des langues, outils au service de la formation, de l'affirmation de l'identité culturelle et instrument de communication.
3. La démocratisation, en de nombreux endroits, n'a toujours pas abouti à une

meilleure qualité de l'éducation, à une plus forte cohésion sociale et à un "mieux vivre ensemble". De même l'éducation n'a pas réussi à réduire la fracture sociale.

4. Les avancées démocratiques n'ont pas plus réussi à instaurer ou à maintenir la paix.
5. Les TIC apparaissent de plus en plus comme une nécessité mais les TIC élargissent aussi le fossé entre ceux qui ont déjà accès à l'éducation et ceux qui ne l'ont pas.
6. Les progrès rapides des sciences imposent la nécessité d'être "scientifiquement alphabétisé" afin d'acquérir une méthode de travail, de développer sa pensée, mais aussi de comprendre et maîtriser le monde qui nous entoure.
7. Quantitativement la scolarisation a progressé. Mais ces progrès ne sont pas sensibles partout, notamment pour ce qui concerne les jeunes filles et les femmes.
8. En dépit des progrès réalisés en matière de réduction des inégalités, des disparités importantes subsistent. Elles touchent prioritairement les communautés pauvres ou isolées ou les minorités ethniques.
9. Sur le plan financier, les pays investissent globalement plus que par le passé pour l'éducation. Mais, dans certains Etats, la diminution du PIB, ajoutée à d'autres facteurs structurels ou conjoncturels et à la fixation d'autres priorités politiques, a réduit à néant les efforts d'augmentation de la part allouée à l'éducation et les ressources allouées continuent de demeurer la plupart du temps insuffisantes.
10. La qualité de l'éducation et de la pertinence des apprentissages reste un problème préoccupant dans toutes les régions du monde.

Ces réalités et questions d'actualité interpellent l'éducation qui peut et doit "faire la différence". Il faut réfléchir et surtout agir sur les éléments-clés qui déterminent ou influencent la qualité.

Parmi ceux-ci, l'amélioration de la compétence des enseignants et de leurs conditions de travail vient sans doute en première ligne. Mais elle restera inopérante si l'on ne réforme pas en profondeur les contenus, les curricula, les méthodes, les structures et les moyens d'enseignement.

Si on avance sur le plan du dialogue politique en vue d'une meilleure articulation de l'éducation avec les politiques de développement et une meilleure pédagogie, on avancera également, peu à peu, pour trouver des ressources suffisantes.

Renforcer le dialogue et renouveler notre approche

Rassembler, analyser, faire connaître et discuter les expériences (réussites et échecs) existantes pour qu'elles nourrissent la réflexion et l'action et qu'elles régénèrent le contenu et les méthodes de dialogue tant au niveau politique qu'à celui des écoles, des enseignants et de la société civile, tels sont le rôle et l'ambition du BIE;

Les amener sur la scène internationale pour les partager et en tirer profit, telle sera la vocation de la 46^e CIE.

Les travaux de la Conférence seront organisés autour de deux grandes unités de discussion et de deux grands débats :

- ▶ Un monde, un avenir : l'éducation et le défi de la mondialisation;
- ▶ Une éducation de qualité pour tous pour vivre ensemble au XXI^e siècle : intensifier le dialogue politique international sur les structures, les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement, mobiliser les acteurs et les partenariats.

Le débat est d'ores et déjà ouvert à tous au sein du forum Internet mis en place par le BIE : icenetforum@ibe.unesco.org



Vos nouveaux interlocuteurs

Comores

Monsieur Mdjomba MOUSSA, Correspondant national

Mali

Monsieur Abou DIARRA, Correspondant national

Rwanda

Monsieur Emmanuel MUDIDI, Ministre de l'Education

Sénégal

Monsieur Mbaye Ndoumbé GUEYE, Correspondant national

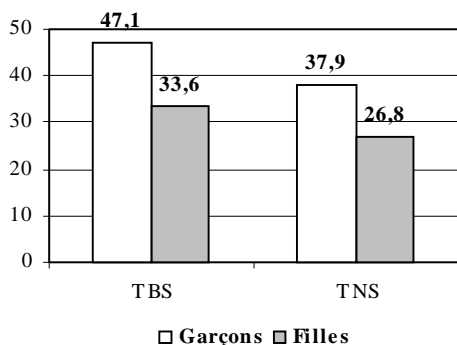
Burkina Faso

Statistiques scolaires 1998/1999

Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation

En 1998/1999, les taux bruts et nets de scolarisation burkinabés s'élèvent respectivement à 40,5 et 32,5%. Les écarts entre filles et garçons, figurés par le graphique ci-dessous, restent assez marqués (13,5 et 11,1 points). Les dispari-

Taux brut et net de scolarisation



tés régionales sont également très sensibles. Les écarts de taux bruts de scolarisation entre le Centre, région la plus scolarisée, et le Sahel, région la moins scolarisée, sont en effet de 59%, 44,6% pour les taux nets de scolarisation.

La région du Centre présente la plus grosse proportion d'élèves scolarisés dans le secteur privé (28,4%, pour une moyenne nationale de 10,8%).

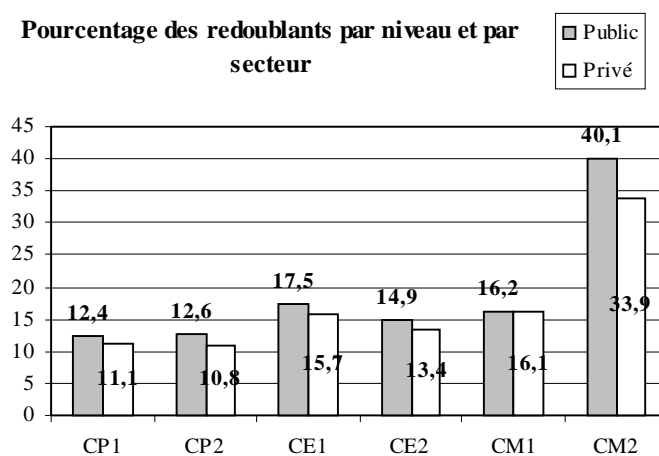
Comme figuré par le graphique ci-contre, la plus grosse part de l'offre de formation est de la responsabilité du secteur public. Alors que celui-ci recourt volontiers au double flux en zone urbaine (39,9% des effectifs scolarisés), le privé pas du tout. En zone rurale, les tendances sont plus concordantes, les secteurs privé et public adoptant à des

degrés divers l'organisation en classes multigrades (47,9% des effectifs pour le privé, 22,1% pour le public).

Indicateurs d'efficacité interne, les taux de redoublement, figurés par le graphique ci-contre, sont plus élevés dans le secteur public que dans le secteur privé et sont majoritairement concentrés en fin de cycle. Les filles enregistrent un taux de redoublement légèrement plus faible que les garçons en début de cycle, une tendance qui s'inverse pour les trois dernières années.

Lorsque l'on considère la répartition des élèves par âge, on s'aperçoit que la proportion d'élèves très jeunes et très âgés est moins élevée en zone rurale qu'en zone urbaine, une tendance qui s'inverse pour les élèves âgés de 7 à 10 ans.

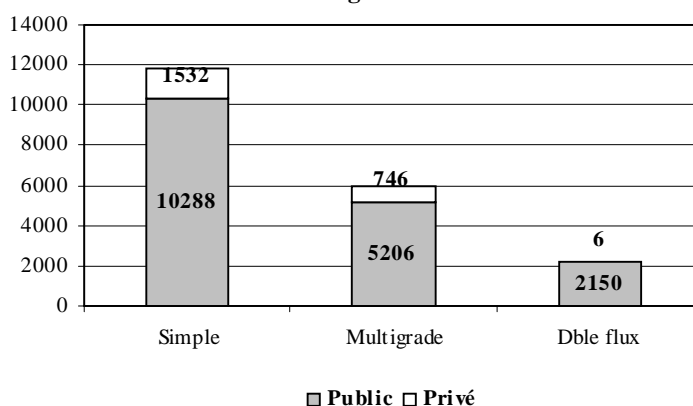
Pourcentage des redoublants par niveau et par secteur



Les secteurs public et privé accueillent majoritairement (76,8% et 40% respectivement) des enfants de cultivateurs, viennent ensuite les enfants de fonctionnaires ou militaires (6,5 et 23,5%). Seuls 2,8% des nouveaux inscrits ont suivi un enseignement préscolaire.

Les enseignantes représentent 25% des effectifs du personnel enseignant, un personnel enseignant qualifié à 66%. La grande majorité des enseignantes travaillent en zone urbaine (66%, contre 24% des enseignants).

Nombre de groupes pédagogiques par système d'enseignement



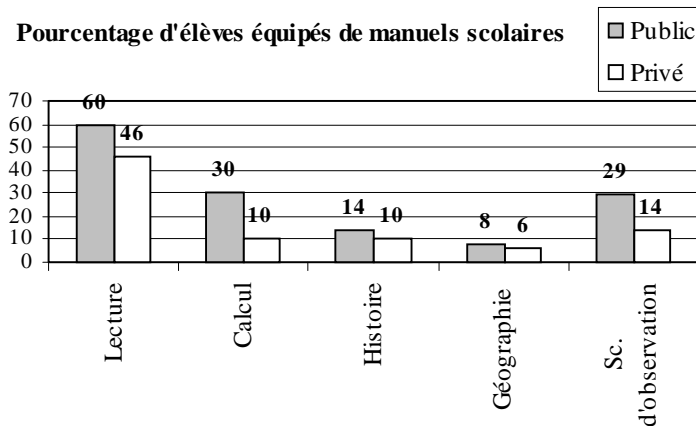
Au plan des équipements, l'eau potable et l'électricité sont disponibles dans 45,7% et 7,7% des écoles. Latrines fonctionnelles et cantines existent dans près de la

moitié des établissements (48,1 et 45,7% respectivement). Si les jardins scolaires sont peu courants (10,2% pour le secteur public, 4,3% pour le privé), les terrains de sports sont eux assez présents (82,8 et 53% respectivement).

La plupart des élèves (56,9% pour le public, 55,2% pour le privé) parcourent moins d'un kilomètre pour se rendre à l'école, un peu plus d'un tiers effectue un trajet allant de 1 à 3 kms. Ces proportions restent constantes si on les prend sous l'angle urbain versus rural.

Dans le public comme dans le privé, plus de la moitié des classes ont été mises en service après 1990 et environ un quart entre 1980 et 1990. La plupart (77,4%) des écoles du secteur public disposent de logements pour les maîtres, une proportion qui s'inverse totalement dans le secteur privé où 24,4% des écoles of-

Pourcentage d'élèves équipés de manuels scolaires



frent un logement pour les maîtres.

Lorsque l'on considère le mobilier élèves, les écoles enregistrent un déficit de 108.467 places assises, soit 13%, un phénomène qui touche autant le secteur public que le secteur privé.

Enfin, les chiffres établissant la proportion de manuels disponibles, figurés par le graphique ci-dessous, font apparaître, hors les manuels de lecture, un taux de couverture très faible (1 livre pour

3 élèves au maximum) qui rend très aléatoire l'utilisation de ces supports.

	GR. 1	GR. 2	GR. 3	GR. 4
Français				
Pré-test	0,069**	0,089**	-0,014	-0,120**
Post-test	0,092**	0,099**	-0,014	-0,147**
Math				
Pré-test	0,057*	0,112**	0,014	-0,161**
Post-Test	0,100**	0,112**	0,005	-0,192**

La relation entre le milieu linguistique d'origine et la performance scolaire devient plus évidente. Elle s'accroît en outre au fil de la scolarité. En effet, les enfants qui parlent aussi le français dans leur foyer d'origine (Gr1) ont toujours eu les meilleures performances moyennes, ils sont toujours suivis par les enfants qui ont le wolof comme seule langue (Gr2), puis par ceux qui parlent le wolof et une autre langue africaine (Gr3) et enfin par ceux qui ne parlent que d'autres langues africaines que le wolof (Gr4).

LA MESURE DU NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE DES FAMILLES

Le PASEC mesure le niveau socio-économique des familles sur base d'une liste de 18 objets présents ou non au foyer en conférant la même valeur à chacun de ces objets (de la voiture à la charette, de la lampe à pétrole à la télévision, ...). Cette façon de faire ne permet pas de construire un indice réellement discriminant. La liste d'objets proposés ne permet en outre pas de différencier entre les familles pauvres, très pauvres et de niveau moyen inférieur.

Les auteurs ont tenté de construire un indice différencié en regroupant les objets proposés dans des groupes typiques. La réanalyse sur cette nouvelle base aboutit à une corrélation plus forte avec les résultats des tests que celles des variables initiales du PASEC et plus fortement marquées à nouveau à mesure que l'on s'élève dans le cycle. Hormis une exception (pré-test en maths, niveau 2), la moyenne des résultats des tests augmente en concordance avec l'ascension du niveau socio-économique.

LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL FAMILIAL

Les analyses du PASEC se concentraient dans ce domaine sur l'alphabéti-

Sénégal

Recherche empirique de la performance des systèmes africains d'enseignement primaire. Critique et réanalyse de données PASEC pour le Sénégal

J. Naumann et P. Wolf

Utilisant les possibilités offertes par la diffusion des données brutes du PASEC, les auteurs ont entrepris une réanalyse de celles-ci en portant leur attention sur la problématique des langues et sur une amélioration de la variable caractérisant la situation socio-économique des enfants et de leurs familles.

LE PROBLÈME DES LANGUES D'ORIGINE DES ÉLÈVES

L'un des items de base du questionnaire PASEC concernait les langues parlées par l'enfant, sans spécialement mettre en évidence la langue maternelle, voire la langue la mieux maîtrisée par l'enfant.

Afin d'intégrer la problématique des langues dans les réanalyses, les auteurs adoptent une approche basée sur les caractéristiques linguistiques suivantes :

- 1.enfants qui parlent le français et d'autres langues (sénégalaises) au foyer;
- 2.enfants qui ne parlent que le wolof (dans ces cas, il s'agit donc de la langue maternelle des enfants);
- 3.enfants qui parlent le wolof et d'autres langues (sénégalaises) à part le français;
- 4.enfants qui ne parlent ni le wolof, ni le français.

Les analyses de corrélation effectuées sur cette base font apparaître (voir tableau ci-contre en haut) une corrélation forte entre langues parlées et résultats obtenus aux tests.

sation des parents. De nouveau, les auteurs proposent ici d'adopter une autre variable qui mesure le contact des élèves avec l'univers familial alphabétisé en prenant en compte les renseignements des élèves quant à la présence au foyer de dictionnaires et de journaux. Ils réanalysent dans ce sens les données 97/98, les tests portant sur les années précédentes ne comportant pas ces items.

CORRÉLATION ENTRE LA VARIABLE SOCIO-CULTURELLE ET LES RÉSULTATS AUX TESTS

Français	
Pre-test	0,156
Post-test	0,179
Math	
Pré-test	0,142
Post-Test	0,200

A titre de comparaison, seuls les enfants dont les deux parents sont alphabétisés atteignent des résultats presque aussi élevés. Il y a par contre une très faible corrélation entre l'alphabétisation d'un des parents et les progrès scolaires des enfants.

L'ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE

L'analyse de régression multiple, menée par le PASEC, visait à mesurer l'influence du type de classe sur les performances des élèves. A part l'impact continuellement positif et stable des pré-tests sur les post-tests, elle a débouché sur un tableau parfois contrasté quant à l'influence des différentes variables expliquant les progrès des élèves.

La réanalyse opérée par les auteurs en remplaçant les variables linguistique et économique du PASEC par les variables modifiées, tel que décrit ci-avant, en introduisant la variable socio-culturelle et en utilisant l'échantillon complet, débouche sur les résultats figurés par le tableau en haut, à droite.

Au total, les auteurs obtiennent des impacts plus stables, la seule discordance existante est relevée au niveau de l'influence de la possession d'un manuel de mathématiques (+1,44 en français et -1,47 en maths). Les variables nouvelles (qui agglomèrent 5 à 7 valeurs), indiquent de manière plausible des tendances et avec un poids plus fort que

les variables qui ne possèdent que 2 modalités.

La réanalyse conduit donc les auteurs à mettre en cause la priorité accordée aux manuels scolaires en matière de politique éducative, une priorité qui ne se révélera efficace que si l'on cherche en même temps des moyens didactiques pour que ces manuels prennent mieux en compte la problématique de la langue d'origine par rapport à la langue d'enseignement.

Ces mêmes auteurs terminent en soulignant l'intérêt de mener d'autres réanalyses et l'esprit d'ouverture de l'équipe du PASEC.

COMMENTAIRES DE L'ÉQUIPE PASEC

La problématique des langues abordée dans cette étude est une question éminemment pertinente et il est très intéressant que des chercheurs puissent explorer cette voie à travers les données PASEC, bien que ces dernières n'aient pas initialement été prévues pour cette problématique très spécifique. L'un des objectifs de la politique de diffusion des données du PASEC est justement de favoriser de nouvelles analyses sous des angles de recherche qui peuvent être très différents, le tout devant aboutir à une meilleure connaissance des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

La relecture sous l'angle de la problématique des langues nous paraît donc d'un intérêt réel. Outre l'intérêt d'un nouveau point de vue

sur les données PASEC, un certain nombre d'apports sont à signaler, notamment sur la spécification des variables relatives aux langues parlées par les enfants et au niveau de vie de leurs familles. Nous remarquons néanmoins avec les auteurs que le pouvoir explicatif des modèles, c'est à dire leur capacité à expliquer la réalité, ne varie quasiment pas.

Il convient de rappeler à ce stade que l'étude qui est utilisée en référence dans cet article a été menée par une équipe du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Depuis lors, la responsabilité scientifique des analyses incombe aux conseillers PASEC en poste au secrétariat technique permanent avec l'appui du comité scientifique PASEC. La méthodologie d'analyse utilisée depuis lors diffère sensiblement de celle employée par le CIEP¹ pour cette étude, si bien qu'il est pour le moins abusif de caractériser les analyses PASEC à partir de l'étude en question.

Par ailleurs, l'équipe PASEC regrette que cette ré-analyse verse parfois dans la critique polémique stérile plutôt que dans une analyse critique constructive.

¹ Il n'est par exemple plus question de différencier les types de classe dans les analyses. Une réanalyse des données Sénégal a d'ailleurs été faite dans le rapport de synthèse du PASEC : " *Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien* ".

Togo

Données relatives au système éducatif togolais

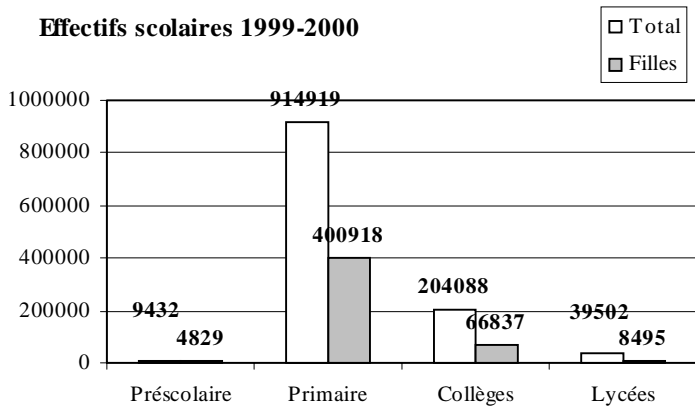
Le Secrétaire général de la CONFEMEN était récemment en mission au Togo, l'occasion pour nous de vous donner un aperçu général du système éducatif de ce pays.

Du préscolaire au secondaire supérieur, ce sont 1.167.941 écoliers qui fréquentent les établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés confessionnels (catholiques, protestants, islamiques) ou

laïcs. Les filles représentent 41 % de cette population mais elles sont inégalement réparties dans les différents niveaux d'enseignement : 51% au préscolaire, 44% au primaire, 33% dans les collèges et 22% dans les lycées.

Comme figuré par le graphique page suivante, la majeure partie de l'effectif (près de 80%) est concentrée dans l'enseignement primaire, viennent ensuite

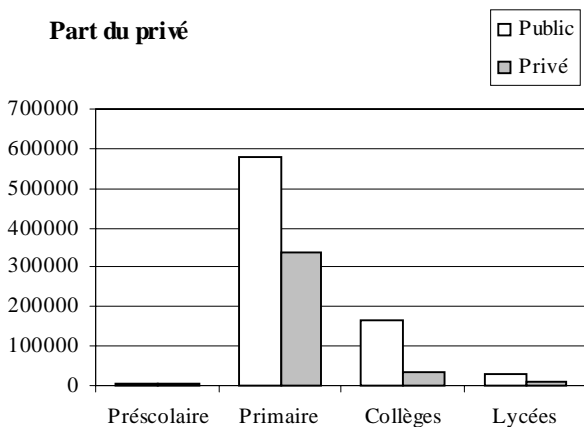
Effectifs scolaires 1999-2000



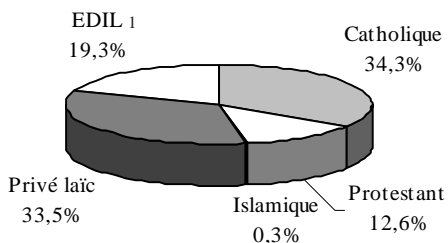
les collèges (17%), les lycées (3%) et le préscolaire (moins de 1%).

Comme illustré par le graphique ci-dessous, le secteur privé, tout comme le secteur public, concentre son offre de formation au primaire, 37% des effectifs enregistrés à ce niveau fréquentant des écoles privées.

Part du privé



Cette offre de formation privée, au niveau primaire toujours, résulte à près de 70% (voir graphique ci-dessous) de pouvoirs organisateurs catholiques et laïcs.



La plupart (56%) des salles de classe du primaire sont construites en dur. Le nombre d'élèves par maître est de 37,5, moyenne nationale. Les écoles islamiques présentent le ratio le plus élevé (42,9 élèves par maître) alors que les écoles privées laïques se distinguent par

un ratio particulièrement bas (26,1 élèves par maître).

Hors le préscolaire où les enseignantes représentent 97% du personnel enseignant, la proportion de femmes enseignantes est

très faible (13% au primaire, 8% au secondaire).

En termes de résultats, la dernière session d'examen sanctionnant la réussite des études primaires a vu 62.399 élèves se présenter (67% de garçons et 33% de filles). Les taux de réussite sont de 80% pour les garçons, 73% pour les filles. Les filles, moins présentes dans le système scolaire aux niveaux suivants, sont donc moins nombreuses à se présenter au baccalauréat et au BEPC (25 et 17% de l'effectif respectivement). Elles représentent néanmoins 20% des admis à ces deux épreuves.

ETUDE ET PROMOTION DES LANGUES NATIONALES

L'introduction des langues nationales (Ewé et Kabiyè) dans le système éducatif togolais remonte à 1975, année de lancement de la réforme de l'enseignement.

Ce volet de la réforme est piloté par la section langues nationales de la Direction de la formation permanente, de l'action et de la recherche pédagogique (DIFOP) qui travaille en étroite collaboration avec les comités de langues nationales et qui est chargée de la production de matériels didactiques et de la formation des encadreurs, inspecteurs et enseignants.

L'enseignement en langues nationales

est ainsi soutenu par des manuels de langue ou de lecture allant du CP au CM pour le premier degré, de la 3^e à la 6^e, pour le second degré et plus de 5.000 enseignants et encadreurs des 1^{er} et 2^e degrés ont été sensibilisés à la problématique. Des programmes de formation initiale en langues nationales sont en outre dispensés à la DIFOP, dans les écoles normales comme à l'école normale supérieure. L'Université du Bénin organise en outre des cours et séminaires sur la didactique des langues africaines et des langues nationales.

Dans les faits, dans le cycle maternel, l'enfant est stimulé et éveillé dans la langue locale. Au niveau primaire, les langues nationales sont enseignées dans plus de 60% des établissements du pays et au deuxième degré cet enseignement couvre le tiers des écoles de la 6^e à la 3^e (*données 91). L'évaluation de l'opération au primaire a fait apparaître des taux de réussite très encourageants en lecture (72,46% en Kabiyè et 83,4% en Ewé) et en vocabulaire (88,07% en Kabiyè et 83,41% en Ewé) et beaucoup plus faibles en orthographe (58,25% en Kabiyè et 67,68% en Ewé). Ce dernier résultat est attribué à l'insuffisance d'activités écrites en classe.

L'enseignement en langues nationales rencontre néanmoins quelques obstacles. En effet, malgré les investissements réalisés, matériel didactique, personnel enseignant et moyens financiers consacrés à cette innovation pédagogique sont insuffisants. La méthode d'enseignement adoptée au départ a dû être abandonnée au profit d'une nouvelle plus proche de la réalité. L'évaluation n'est pas basée sur un outil spécifique mais résulte des outils d'évaluation traditionnels. Le passage d'une zone kabiyèphone à une zone ewéphone et vice-versa pose problème et l'enseignement en langues nationales est confronté à une certaine résistance des bénéficiaires. Enfin, la généralisation de l'enseignement des langues nationales, contrariée par le manque de personnel enseignant, a cédé la place depuis 1985 à une généralisation progressive aux CE et CM dans des classes expérimentales et suivant une programmation qui intègre un suivi et des tests d'évaluation.

¹ les EDIL sont des Ecoles d'Initiative Locales, créées par les communautés qui en assurent entièrement le fonctionnement, elles prolifèrent en zone rurale.



SUP Jeunes

Nous avons été contactés par une maison d'édition française qui propose, notamment des guides destinés aux étudiants étrangers qui souhaitent suivre une formation supérieure en France.

Ainsi, le *Guide de l'étudiant étranger* vous informe sur tout ce qu'il faut savoir pour étudier en France :

- ▶ les filières universitaires;
- ▶ la vie quotidienne;
- ▶ les formalités administratives;
- ▶ les adresses indispensables et conseils pratiques.

Ces informations sont complétées par le *Guide des Masters spécialisés et 3^e cycles* qui répertorie les formations en 3^e cycle délivrées par les grandes écoles permettant ainsi de choisir une formation en fonction de son projet personnel.

Un troisième outil, le *Guide des admissions parallèles aux grandes écoles*, livre toutes les pistes pour intégrer une formation supérieure après un bac +2 ou +3.



Des suppléments d'information peuvent être obtenus sur le site Web de SUP Jeunes (<http://www.supjeunes.com>) et auprès de Madame Charlotte Hanras, contact Relations internationales.

Tél. : 00 33 1 41 06 39 69

Fax : 00 33 1 41 06 59 00

Courriel :

charlotte.hanras@supjeunes.com

Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)

Dans le même registre, l'ONISEP, organisme gouvernemental français, recense et diffuse toutes informations utiles sur les métiers et formations, tant sur supports imprimés que sur supports informatiques.

Son site Web (<http://www.onisep.fr>), par renvoi vers le site www.edufrance.fr permet notamment de consulter toutes les informations utiles à un étudiant étranger.

Il présente en outre un *Atlas des formations* où chacun peut déterminer son projet d'études en fonction de son profil et de ses attentes.

LIBRAIRIE NATIONALE DE L'ONISEP

168, boulevard Montparnasse
75014 Paris

Tél : 00 33 1 43351598





Aide au développement

Repenser l'aide à l'Afrique

B. Stern

Partant d'une analyse de l'aide au développement dans 10 pays d'Afrique subsaharienne et des résultats obtenus, la Banque Mondiale dégage trois pistes de réflexion :

- ▶ il n'existe pas de lien systématique entre le montant de l'aide versée et l'ampleur des réformes entreprises;
- ▶ aucune aide ne peut se révéler efficace si elle ne vient pas en appui à un programme de réforme défini et voulu par le pays lui-même;
- ▶ sans cette volonté politique, les conditionnalités resteront sans effet.

L'aide baisse. Or, en Afrique subsaharienne, notamment, la pauvreté va croissant. Il faut donc aider plus, mais aussi mieux. Plus, cela signifie pour les pays donateurs d'honorer l'engagement de consacrer 0,7% de leur PIB à l'aide extérieure. Mieux, c'est à dire en ciblant son action entre les différents pays, entre les différentes phases de réforme.

Les quelques pays cités (Côte d'Ivoire, Ghana, Ouganda) en exemple parce qu'ayant réussi à mettre en oeuvre un programme de réforme et enregistré ainsi une croissance rapide, source de recul de la pauvreté, sont malheureusement remis en cause à l'heure actuelle. Ce rapport souligne ainsi, sans le vouloir, la difficulté de mener une politique de développement efficace. Les recommandations tiennent en une phrase : restreindre le nombre de pays aidés et donner une prime à ceux qui affichent une volonté de réforme et de bonne gouvernance. Reste une question : que faire pour les populations des pays qui ne réunissent pas ces conditions ?

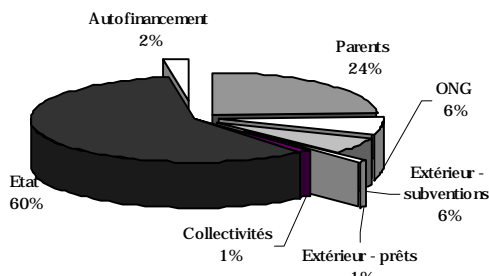
In : *Le Monde*, samedi 7 avril 2001, p. 15. -

Bénin

Financement de l'éducation - la forte implication des familles

Au Bénin, les familles sont les deuxièmes

mes contributeurs au financement de l'éducation après l'Etat et apportent près du quart du financement total. La part des parents dans l'éducation, en augmentation sur la période 1993-96, est consacrée essentiellement à l'augmentation des effectifs d'élèves mais aussi au développement du secteur privé.



Les familles versent des contributions scolaires pour le fonctionnement des écoles primaires ou secondaires publiques, participent à des souscriptions pour des investissements, paient des droits d'inscription à l'Université ou dans l'enseignement technique, acquittent les frais de scolarité des établissements publics, achètent des livres, fournitures scolaires ou uniformes pour les élèves scolarisés.

In : *Lettre d'information de l'IHPE*, janvier-mars 2001, p. 5. -

Cameroun

Les difficultés d'un enseignement de masse - Les écoles privées au Cameroun

Les écoles privées scolarisent au Cameroun un peu plus du quart des élèves aux niveaux primaire et secondaire. Il s'agit d'un enseignement de masse qui concerne la population urbaine, péri-urbaine ou rurale, riche ou pauvre et qui, en milieu urbain, se trouve en concurrence avec le système public.

Les usagers y ont recours parfois pour des raisons religieuses ou morales, mais plus souvent eu égard à des exigences de qualité et de suivi individuel.

Ce secteur privé est marqué par des disparités, des établissements riches et per-

formants côtoyant des établissements pauvres en moyens et rencontrant beaucoup de difficultés.

S'adressant à toutes les couches de la population, l'enseignement privé subit les conséquences de la crise économique qui réduit les moyens financiers des familles et s'est accompagnée d'une baisse des subventions de l'Etat.

Obligées de fixer les droits de scolarité en fonction des possibilités économiques des parents afin de préserver leur clientèle, les écoles privées ont vu leur équilibre financier déstabilisé. L'ajustement a été réalisé partiellement par l'accroissement des effectifs de classe, au risque de voir se réduire l'avantage comparatif avec le public, mais aussi par la réduction des salaires versés aux personnels.

Les écoles ne peuvent plus respecter les niveaux de rémunération contractuels et accumulent des arriérés de salaires (souvent plusieurs années), de reversement des impôts au Trésor ou de paiement des cotisations sociales.

In : *Lettre d'information de l'IHPE*, janvier-mars 2001, p. 4. -

Financement

Privatisation de l'éducation : un débat d'actualité

I. Katiev

Les NTIC ont radicalement changé les voies, les formes et les méthodes traditionnelles de prestations de services, y compris les services éducatifs où s'introduisent diverses formes de privatisation.

Cette privatisation de l'offre d'éducation est l'objet de nombreux débats souvent contradictoires et biaisés par des considérations politiques.

Pourquoi l'éducation n'a-t-elle pas déjà fait l'objet d'une privatisation massive de l'offre ? Parce que les effets et bénéfices de l'éducation ne sont pas di-

rectement mesurables, surtout dans une perspective à court terme. Le marché de l'éducation ne s'est donc développé que dans les cas où les bénéficiaires savaient qu'ils en auraient pour leur argent.

La perspective d'une privatisation massive refait surface aujourd'hui car :

- ▶ les progrès de la mondialisation des nouvelles technologies de l'information devraient entraîner des changements significatifs dans les processus éducatifs et dans la gestion de l'éducation;
- ▶ l'accès à l'information et aux compétences n'est plus problématique, le défi c'est la gestion de cette masse d'informations;
- ▶ l'éducation en terme de réponse à la demande d'éducation tend à se diversifier à tous les niveaux créant une série de paliers qui permettent dès le début une plus grande mobilité des étudiants;
- ▶ la valeur de l'éducation augmente avec ses coûts et son prix.

Les résultats d'une recherche effectuée par l'IIPE font apparaître que les écoles privées et communautaires, dans les pays développés comme dans les pays en développement, ne semblent pas avoir un réel potentiel de croissance, même dans des pays fortement décentralisés.

Quelques expériences intéressantes ont vu le jour : allocations financières variant en fonction des catégories d'écoles en Australie, écoles publiques gérées par le secteur privé et chèques-éducation aux Etats-Unis.

Il ressort de l'enquête que le secteur privé produit des "bonnes" et des "mauvaises" écoles, comme le secteur public et que les résultats, la rentabilité des écoles tiennent au type de gestion mise en oeuvre, à la composition économique et sociale de la communauté et à la responsabilité du personnel plutôt qu'au pouvoir organisateur et aux sources de financement.

In : *Lettre d'information de l'IIPE*, janvier-mars 2001, p. 1 à 5. -

Savoirs scolaires

Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre

 P. Meirieu

L'école est écartelée entre des fonctions multiples et contradictoires. Cette inflation conduit inévitablement à une perte de légitimité des savoirs enseignés. C'est cette perte de légitimité qui conduit à des situations d'enseignement où l'enseignant doit s'imposer face à des élèves qui cèdent le plus souvent mais tout en se réservant la possibilité de dénier la moindre valeur aux activités scolaires.

Pour redonner du sens aux savoirs scolaires, il faut les réinstaller dans l'ordre du désirable. Pour ce faire, il faut développer une pédagogie où les élèves se reconnaissent ensemble, fils et filles des mêmes questions, capables d'assumer sans violence la différence de leurs réponses.

Les pratiques pédagogiques qui s'inspirent des "méthodes actives", de la "pédagogie Freinet" s'incrinvent dans cette lignée. Méthodes délibérément "actives", elles ne sont en rien "non directives". Elles rendent possible l'accès à la loi, aux règles de vie collective et aux savoirs fondamentaux qui deviennent ici nécessaires pour mener à bien une tâche commune.

Une expérience scientifique, le travail sur un texte, abordés sous cet angle permettent de construire progressivement le savoir au terme d'un débat où chacun a pu faire part de ses résultats, de son opinion.


Il s'agit pour l'école de sortir du face-à-

face entre des opinions qui cherchent à s'imposer par la force, la tradition ou simplement l'autorité.

In : *Le Monde*, mardi 5 septembre 2000, p. 20. -

Scolarisation des filles

Comment mieux scolariser les filles

 C. Le Palud

La scolarisation des filles se heurte à de nombreux obstacles qui génèrent toujours des disparités importantes entre sexes dans l'accès à l'éducation. Des progrès ont néanmoins été enregistrés dans plusieurs pays africains. Côte d'Ivoire, Bénin et Tchad notamment ont sensiblement accru leurs taux d'inscription scolaire des filles.

Une volonté politique accompagnée de mesures favorisant de façon spécifique la scolarisation des filles permet donc de réduire les inégalités entre les sexes.

Quel type de mesures ? Des aides financières ont été souvent pratiquées : gratuité de l'école, des fournitures et manuels scolaires, des uniformes, contribuent à lutter contre la préférence marquée des parents pour l'inscription des garçons. Plusieurs pays ont étendu cette exonération de frais pour les filles au niveau de l'enseignement secondaire, une mesure accompagnée, en Tanzanie par exemple, d'une implication des chefs de village dans le choix des candidates à la poursuite des études.

D'autres pays ont développé des pensions pour jeunes filles, des cours du soir pour les filles dont les parents sont analphabètes.

In : *Le Soleil*, lundi 12 mars 2001, p. 10. -

Mai 2001						
L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	

Agenda

27 mai 2001 ... Liban ... Beyrouth ... Réunion de la Commission Administrative et Financière de la CONFEMEN;

28 et 29 mai 2001 ... Liban ... Beyrouth ... Réunion du Bureau de la CONFEMEN;

31 mai et 1er juin 2001 ... France ... Paris ... Réunion du Comité de Programme "éducation et formation" sur le thème de l'éducation de base.



Bibliographie

Education de base



L'école et les filles en Afrique. Scolarisation

sous conditions / M.-F. Lange. - Paris : Karthala, 1998. - 254 p. -

L'ouvrage, à travers une série d'études relatives à la scolarisation des filles pose la problématique des rapports hommes/femmes, de l'influence de l'éducation scolaire des filles, de la construction des rapports hommes/femmes. Il cerne ainsi les problèmes de la scolarisation des filles tant au plan de l'institution scolaire que de celui des autres secteurs des sociétés africaines.

Réalisés sous l'impulsion des bailleurs de fonds dans le cadre de projets très ciblés, la plupart des progrès ne s'inscrivent pas dans une politique élaborée sur le long terme. Ces projets ne s'attaquent le plus souvent qu'aux obstacles internes au système scolaire. Or, l'amélioration des services de distribution, la création de structures d'accueil des enfants d'âge préscolaire contribueraient tout autant à stimuler la scolarisation des filles en les libérant de tâches domestiques.

En outre, les politiques de scolarisation des filles doivent être couplées avec une politique volontariste visant à modifier les rapports de genre qui s'attaqueraient tant au niveau légal qu'au niveau des mentalités au statut et aux représentations liées à la hiérarchie des sexes.



L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs

en question / A. Jorro. - Bruxelles : De Boeck Université, 2000. - 184 p. -

Les gestes évaluatifs reflètent des manières d'accompagner les élèves dans leur expérience scolaire et des façons de recevoir et d'interpréter leurs productions. Sortant de la fonction de contrôle de la trajectoire scolaire, l'évaluation débouche ainsi sur une démarche interactive.

A travers cette nouvelle approche, l'enseignant travaille à l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation, l'invite à exercer un regard critique sur son action et ses productions.

Une stratégie de communication est en outre développée (dossiers d'apprentissage, portefeuille de compétences) qui appelle l'instauration d'un dialogue entre plusieurs acteurs : l'élève, les enseignants, les parents, l'institution.

Ces nouveaux gestes d'évaluation caractérisent les interactions entre enseignants et apprenants autorisés à développer une certaine autonomie, sollicités à déployer un esprit d'investigation, à revenir sur leurs erreurs pour les comprendre et réguler leurs stratégies. Ceci suppose des relations pédagogiques particulières où l'enseignant accueille les productions, reconnaît les difficultés rencontrées par l'élève, l'accompagne dans le processus d'apprentissage.

Enseignement technique et formation professionnelle



Pratique de la formation. Du discours à la réalité

/ C. Bezsonoff. - Paris : Ed. d'Organisation, 2000. - 198 p. -

La production de compétences est maintenant au centre des processus de formation. Or, l'analyse des besoins en la matière est particulièrement ardue car la compétence est liée au contenu de l'activité autant qu'au contexte dans lequel elle prend place et au sens que lui attribue l'opérateur.

Or, les pédagogies existantes (traditionnelles, cognitives, axées sur les NTIC), centrées sur les contenus, transmettent souvent des savoirs décontextualisés et non un savoir combinatoire lié à une compétence ancrée dans un contexte précis.

Il convient donc de développer une pédagogie centrée sur le sujet où le formateur repère la nature des difficultés rencontrées par une personne dans l'exécution d'une tâche (évaluation initiale), repère la stratégie la plus simple qu'elle peut utiliser et l'aide à la mettre en oeuvre. L'action de formation devra donc se mouler aux spécificités de l'environnement, délivrer différents savoirs et savoir-faire et être adaptée aux besoins des participants. En fin de parcours, l'évaluation finale rendra compte du degré de résolution des difficultés initiales et des efforts qui restent à fournir.



De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action

/ L. Toupin. - Paris : ESF, 1995. - 205 p. -

La question du transfert des connaissances s'avère importante pour ceux qui offrent ou reçoivent de la formation dans le monde du travail.

Trois facteurs ont une influence sur le transfert : les caractéristiques du programme de formation, les caractéristiques personnelles et les caractéristiques des environnements.

Le transfert sera facilité si le programme répond aux besoins de l'entreprise, s'il correspond bien à la situation de transfert envisagée, s'il privilégie des principes généraux, s'il favorise la variabilité des stimuli et s'il encourage la répétition et une mise en pratique diversifiée des apprentissages.

Au plan des caractéristiques individuelles, la motivation a également un impact fort sur le transfert. Le poids des habiletés, des connaissances antérieures et de la personnalité joue un rôle plus ténu.

La marque tangible d'un processus d'appropriation de nouvelles connaissances consiste à utiliser ces connaissances pour résoudre un problème, justifier une décision, interpréter autrement une situation ou un phénomène.



Sujets

N^{os}

Page

Avertissement : une erreur de numérotation est intervenue dans la fièvre du 40^e anniversaire. Le numéro 40 a en effet été attribué deux fois. Nous vous livrons l'index annuel avec renvoi aux numéros tels que publiés.

Sujets	N ^{os}	Page
▼ Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN) ▼		
49 ^e session ministérielle - <i>Bamako, 26 et 27 octobre 2000</i>	n°43	p. 5
Bureau de la CONFEMEN - <i>Bamako, 26 octobre 2000</i>	n°43	p. 5
Commission Administrative et Financière - <i>Bamako, 23 au 25 octobre 2000</i>	n°43	p. 5
Déclaration de Bamako	n°43	p. 6 et 7
Équité. Stratégies de refondation	n°39/40	p. 27
Historique de la CONFEMEN	n°40/41	p. 2 à 7
Instances de la CONFEMEN	n°40/41	p. 7 à 9
Journée internationale de la Francophonie	n°39/40	p. 7
Mise en réseau des Correspondants nationaux	n°39/40	p. 6 et 7
Préparation de la 49 ^e session ministérielle - Réunion des correspondants nationaux des pays membres du Bureau de la CONFEMEN - <i>Dakar, 1 au 5 mai 2000</i>	n°39/40	p. 2 et 3
Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)		
Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10 ^e et 7 ^e - <i>Madagascar</i>	n°38	p. 7 à 9
Évaluation. Efficacité des mesures éducatives	n°43	p. 8 et 9
5 ^e atelier international de formation aux techniques d'évaluation - <i>Lomé, 1 au 20 juin 2000</i>	n°40/41	p. 18
Quarantième anniversaire	n°43	p. 3 à 4
Concours "Mon école, Ton école"	n°39/40	p. 4 et 5
Relations Secrétariat Technique Permanent (STP) - Bureau régional de l'Unesco (BREDA)	n°40/41	p. 16
Réunion des Correspondants nationaux - <i>Bamako, 23 au 25 octobre 2000</i>	n°43	p. 5
Secrétariat Technique Permanent	n°40/41	p. 13 et 14
Stratégies de refondation en vue de réaliser une éducation/formation de qualité pour tous : Bilan et perspectives - Groupe de travail - <i>Dakar, 1 au 5 mai 2000</i>	n°39/40	p. 2 et 3
▼ Francophonie ▼		
Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF)		
Comité éditorial du fonds de soutien à l'édition		
1 ^e réunion - <i>Paris, 11 mai 2000</i>	n°40/41	p. 15
Forum mondial Education Pour Tous (Dakar, 2000)		
Réunion de suivi - <i>Paris, 6 et 7 septembre 2000</i>	n°40/41	p. 17
Refondation, renforcement des systèmes éducatifs et développement curriculaire		
Réunion de coordination méthodologique - <i>Dakar, 24 et 25 février 2000</i>	n°39/40	p. 8
Séminaire transnational sur la formation professionnelle et technique		
Région Maghreb-Machreck - <i>Beyrouth, janvier 2000</i>	n°44	p. 2
Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation		
VII ^e rencontre	n°40/41	p. 25
▼ Problématique de l'éducation ▼		
Disciplines. Evolution	n°40/41	p. 27
E-formation	n°44	p. 14
Éducation de base. Exclusion	n°39/40	p. 31
Échec scolaire et acculturation	n°44	p. 14
Évaluation. Cycle primaire. Facteurs d'efficacité et équité. Analyse des données PASEC	n°39/40	p. 26 et 27
Évaluations internationales	n°40/41	p. 26
Genre	n°43	p. 15
Gestion des écoles	n°44	p. 15
Inspection. Évaluation	n°40/41	p. 26
NTIC. Intégration au système éducatif	n°38	p. 15
	n°40/41	p. 26 et 27

NTIC et lutte contre l'exclusion	n°44	p. 15
Redoublement. Efficacité	n°43	p. 15
Résultats scolaires. Problèmes d'évaluation	n°43	p. 14 et 15
Systèmes éducatifs africains. Analyse économique	n°44	p. 3 à 7
▼ Problématique du développement ▼		
Aide publique au développement. Afrique	n°38	p. 14
Articulation formation-emploi. Mesures d'amélioration	n°38	p. 14 et 15
Economie informelle. Afrique	n°39/40	p. 30 et 31
Participation communautaire	n°43	p. 14
Récession économique. Afrique	n°39/40	p. 30
▼ Pays membres de la CONFEMEN ▼		
Bénin		
Scolarisation des filles. Mesures discriminatoires. Impact	n°39/40	p. 17 à 19
Burkina Faso		
Cycle Primaire. Etat des lieux. Année 1997/98	n°40/41	p. 19 et 20
Scolarisation des filles. Identification des obstacles	n°39/40	p. 19 et 20
Canada-Québec		
Décrochage scolaire	n°43	p. 11
Indicateurs de l'éducation. Année 2000	n°43	p. 10 et 11
Comores		
Education pour tous. Bilan an 2000	n°43	p. 12
Congo		
Education pour tous. Bilan an 2000	n°44	p. 8 et 9
Côte d'Ivoire		
Immatriculation des élèves. Cycle secondaire	n°44	p. 8
Djibouti		
Etats généraux de l'éducation	n°40/41	p. 21 et 22
France		
Décentralisation du système éducatif	n°44	p. 14 et 15
Evaluation. Cycle primaire. Résultats des ZEP	n°38	p. 14
Scolarisation des filles. Dépenses scolaires	n°44	p. 15
Guinée		
Performances scolaires. Evaluation. Cycle primaire. 4 ^e année	n°40/41	p. 23 à 25
Formation continue	n°44	p. 10
Haïti		
Education pour tous. Bilan an 2000	n°44	p. 11
Madagascar		
Evaluation des niveaux de performance des élèves de 10 ^e et 7 ^e	n°38	p. 7 à 9
Mali		
Scolarisation des femmes et des filles. Evaluation des besoins	n°39/40	p. 21 et 22
Scolarisation des filles. Résistances culturelles	n°39/40	p. 22
Niger		
Scolarisation des filles. Cellule Technique pour la promotion de la scolarisation des filles	n°39/40	p. 23 et 24
Scolarisation des filles. Identification des obstacles	n°39/40	p. 23
Scolarisation des filles. Déperdition scolaire	n°39/40	p. 24
République Démocratique du Congo		
Plan-cadre national de reconstruction du système éducatif	n° 38	p. 9 et 10
Sénégal		
Ecoles communautaires de base	n°38	p. 10 et 11
Education à la santé de la reproduction	n°43	p. 15
Fonds de développement scolaire et projets d'école	n°44	p. 12
Tchad		
Scolarisation des filles. Identification des obstacles	n°39/40	p. 25 et 26
Stratégie Education-Formation-Emploi. Evaluation et réorientation	n°38	p. 11 et 12
▼ Pays non membres de la CONFEMEN ▼		
Amérique latine		
Réforme des curricula. Cycle secondaire	n°38	p. 15
Tunisie		
Education pour tous. Approche par compétences	n°39/40	p. 29
Education pour tous. Bilan an 2000	n°38	p. 13
Zambie		
Manuel scolaire. Enquête statistique	n°43	p. 14

▼ Organismes internationaux		
Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)		
Comité directeur du groupe de travail sur l'analyse sectorielle (GTASE)		
<i>Johannesburg, décembre 1999</i>	n°38	p. 2 et 3
Biennale - Johannesburg, décembre 1999	n°39/40	p. 16 et 17
Site Web	n°44	p. 13
Banque mondiale		
Séminaire ouest et centre africain sur les curricula et l'éducation de base		
<i>Bamako, mai 1999</i>	n°39/40	p. 13 et 14
Forum mondial sur l'éducation pour tous (EPT) - Dakar, avril 2000	n°39/40	p. 9 à 12
Site Web	n°39/40	p. 28
Suivi Unesco	n°40/41	p. 16 et 17
Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD)		
Rapport mondial sur le développement humain	n°38	p. 3 à 6
UNESCO		
Réseau des ministres de l'éducation des Etats membres africains (MINEDAF)		
Site Web	n°44	p. 13
UNICEF		
Site Web	n°39/40	p. 28
▼ Services		
Agence canadienne de développement international (ACDI)		
Développement social. Cadre d'action	n°43	p. 13
Programme de renforcement institutionnel en matière technologique en Afrique francophone (PRIMTAF) - Réunion du Comité directeur - <i>Montréal, mai 2000</i>	n°39/40	p. 13
Association PAIDEA		
Site Web	n°44	p. 13
Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (CEPEC International)		
Ecoles communautaires de base. Afrique de l'Ouest	n°39/40	p. 14 et 15
Centre de Recherches pour le Développement international (CRDI)		
Education de base non formelle - Fondation Karanta	n°40/41	p. 16
Forum des éducatrices africaines (FAWE)		
Site Web	n°39/40	p. 28
▼ Notices bibliographiques descriptives		
Education de base		
Au risque d'innover. Education de base en Afrique occidentale	n°43	p. 16
Les Compétences transversales en question	n°40/41	p. 28
Construire les compétences dès l'école	n°39/40	p. 32
L'Education pour tous : quelle qualité ? Manuel de suivi pour les acquis scolaires	n°44	p. 16
L'Individualisation des apprentissages et de la formation	n°38	p. 16
Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir	n°38	p. 16
Planifier l'innovation en matière d'éducation	n°43	p. 16
La Résolution des problèmes en enseignement	n°40/41	p. 28
Suffit-il de scolariser ?	n°44	p. 16
Le Transfert des apprentissages	n°39/40	p. 32
E-formation		
Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation	n°44	p. 16
E-formation. NTIC et reengineering de la formation professionnelle	n°44	p. 16
Enseignement technique et formation professionnelle		
A la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation de base	n°38	p. 16
L'Accès des femmes et des filles à l'enseignement scientifique, technique et professionnel	n°39/40	p. 32
Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie	n°43	p. 16
Développer les compétences par une ingénierie de la formation	n°40/41	p. 28
L'Education technologique	n°40/41	p. 28
L'Information sur les métiers et les professions	n°38	p. 16
La Reconnaissance du savoir rural. Savoir des populations, recherche agricole et vulgarisation	n°39/40	p. 32
La Transition du système éducatif vers la vie active. Exploitation de données statistiques nationales	n°43	p. 16



La Confémen

Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage regroupe tous les deux ans 40 ministres en provenance de ...

Belgique (Communauté française de)
Bénin
Burkina Faso
Burundi
Cambodge
Cameroun
Canada
Canada Nouveau-Brunswick
Canada-Québec
Cap-Vert
Comores
Congo
Côte d'Ivoire
Djibouti
Egypte
France
Gabon
Guinée
Guinée Bissau
Haïti

Laos
Liban
Luxembourg
Macédoine
Madagascar
Mali
Maurice
Mauritanie
Niger
République Centrafricaine
République Démocratique du Congo
Roumanie
Rwanda
Sao Tomé E Principe
Sénégal
Seychelles
Suisse
Tchad
Togo
Vanuatu

... afin d'élaborer des positions communes et de formuler des recommandations pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation et de formation.

La **Confémen** s'appuie pour ce faire sur son Secrétariat Technique Permanent, basé à Dakar depuis 1960, et sur son réseau des correspondants nationaux. Hauts fonctionnaires de l'éducation, les correspondants nationaux sont les intermédiaires entre le Secrétariat Technique Permanent et leurs ministères nationaux. Ils se réunissent au moins une fois par biennium.

Le **Bureau de la Confémen** réunit 12 ministres des pays membres représentant des différentes aires géographiques de la Francophonie. Il est chargé, au cours de l'intersession de mettre en œuvre les décisions arrêtées par la Conférence ministérielle en s'appuyant sur le Secrétariat Technique Permanent.

Les résultantes de l'action de **la Confémen**...

... textes officiels, rapports du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), situation de l'éducation dans les pays membres, publications ...

... sont consultables sur son site Web (<http://www.confemen.org>) et au fil des numéros de *La CONFEMEN au Quotidien*, la lettre d'information de notre institution.