



# 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°47 - juin/juillet 2001

## Sommaire

**Nouvelles de la CONFEMEN** p. 2

**Nouvelles de nos pays membres**

- ▶ Bénin p. 4
- ▶ Cameroun p. 6
- ▶ Guinée p. 7
- ▶ Mali p. 9
- ▶ Niger p. 10
- ▶ Togo p. 11

### **Infos services**

- ▶ Institut International de Planification de l'Éducation (IPE) p. 13
- ▶ Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU) p. 13

**Lu pour vous** p. 14

**Agenda** p. 15

**Bibliographie** p. 16

**ISSN 0850-2471**

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

**Téléphone : (221) 821 60 22**

**Télécopie : (221) 821 32 26**

**Courrier électronique :  
confemen@sentoo.sn**

**Site WEB :  
<http://www.confemen.org>**

**Abonnement annuel :**  
4.000 FCFA (frais de port inclus)

## Editorial

Dakar a accueilli tout récemment la réunion du Comité directeur du Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation, créé à l'initiative de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA).

Outil d'analyse des moyens et méthodes disponibles, des ressources nécessaires, des processus et partenariats impliqués, l'analyse sectorielle devrait jouer un rôle de plus en plus important dans la formulation des politiques éducatives.

La réunion de Dakar était couplée d'un séminaire sur la place et le rôle de l'analyse sectorielle dans le processus réforme des systèmes éducatifs et, plus particulièrement, lors de l'élaboration des plans nationaux d'éducation pour tous. Or, dès la première intervention, la congruence entre les résultats des études et la prise de décision politique fut jugée faible.

Je vois trois causes profondes au faible impact de ce type d'analyses : le caractère souvent exogène de la plupart des études sectorielles, leur diffusion limitée et le manque de coordination des bailleurs de fonds.

Le constat est en effet malheureusement assez largement partagé : capacités et moyens font défaut dans nombre de pays en voie de développement pour poser un diagnostic global. La plupart des études menées sont donc commanditées par des organismes d'aide et menées par des experts externes qui manquent de connaissance des réalités de terrain.

De plus, pour être efficaces, les politiques doivent être discutées, partagées, acceptées par tous. Pour ce faire, il est

nécessaire d'associer la société à leur définition. Ceci signifie que le résultat d'une analyse sectorielle, qui devrait être à la base de la décision, doit être discuté par tous les partenaires de l'éducation.

Une politique sectorielle éclairée par de telles assises devrait servir de cadre à l'investissement, quelle que soit son origine.

Le troisième écueil est en vue. De fait, même si l'accord est obtenu sur le diagnostic, même si les orientations sont consensuelles, les conditionnalités, les priorités retenues par les différents bailleurs de fonds peuvent contrarier sa mise en oeuvre.

Je n'ai abordé jusqu'ici que les difficultés les plus saillantes. D'autres facteurs empêchent l'analyse sectorielle de jouer pleinement son rôle. Le facteur temps, par exemple, a son importance. La décision politique est dépendante de facteurs externes qui conduisent souvent à apporter une réponse rapide à un besoin pressant ce qui ne laisse pas d'espace à l'analyse préalable.

Ces réflexions conduisent à recommander le renforcement des capacités en analyse sectorielle et de la dissémination des résultats dans les pays en voie de développement ainsi que le renforcement de la coordination entre bailleurs de fonds au service du développement des systèmes éducatifs des pays du Sud.

**Bougouma NGOM**

**Secrétaire Général**



### Comité scientifique du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) Québec - 3 au 5 juillet 2001

Le Comité scientifique, réuni sur invitation du Ministère de l'éducation du Québec, avait à se prononcer sur les activités menées dans le cadre du PASEC V (Guinée et Togo), du suivi de cohorte, du PASEC VI (Mali et Niger) et sur les orientations à donner au Programme pour le futur (PASEC VII).

#### PASEC V

Au Togo, les opérations de saisie sont en cours et l'ensemble des données devrait être disponible en septembre. En Guinée, après présentation des résultats préliminaires de l'enquête qualitative, le Comité recommande d'en dégager les éléments qui enrichissent par complémentarité les analyses quantitatives. Pour l'analyse quantitative, les échanges ont permis de préciser le traitement des données et le plan d'exploitation des résultats. Le Comité recommande aux conseillers de mieux cibler les objectifs de l'exploitation afin d'identifier les leviers de commande qui seraient à la disposition des autorités scolaires pour le pilotage de la formation, de l'affectation des maîtres et la gestion de leurs carrières.

#### SUIVI DE COHORTE

Les données collectées concernent le suivi d'un panel d'élèves sur 5 années et dans trois pays (Burkina Faso, Côte d'Ivoire et Sénégal). La consolidation des différents fichiers est rendue difficile par la diversité des trajectoires scolaires. Le premier exercice du genre, qui a porté sur les données du Sénégal, devrait faciliter le travail pour les deux autres pays.

Les membres du Comité recommandent aux conseillers de considérer le suivi de cohorte comme prioritaire vu l'intérêt spécifique de ces analyses pour l'école africaine.

#### PASEC VI

Pour ce qui concerne l'appui à la formulation des stratégies sectorielles en éducation, l'action sera centrée sur la formation/conseil. Si Madagascar a ren-

tré une demande très précise, il n'en va pas de même du Congo et de la Guinée-Bissau. Dans ce dernier pays, il s'agira de s'insérer dans les activités relatives à l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE). Le Comité recommande au PASEC d'axer ses interventions au cas par cas sur des domaines précis. Le Comité demande que ces activités soient mieux précisées dans le temps et dans l'espace, que l'action soit liée au programme PPTE induisant un renforcement de la demande d'action vers les systèmes éducatifs.

Dans le domaine de l'appui aux structures d'évaluation, l'action est bien engagée avec la Mauritanie. Le Comité appuie la proposition, émise par les Correspondants nationaux, d'intégrer Madagascar à ce volet opérationnel. Concernant les structures d'évaluation nationales, le Comité recommande une synergie étroite de travail entre le responsable de la structure et le Correspondant national, un soutien fort des autorités nationales sur les plans logistique et financier.

#### PERSPECTIVES (PASEC VII)

Après avoir établi une série de critères pour l'évolution future du PASEC et examiné les différents scénarios proposés par les conseillers, le Comité scientifique opte pour un protocole d'enquête qui concerne une dizaine de pays sur une période de huit années avec le maintien d'évaluations en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années.

En termes de financement, cela représenterait un effort biennal supplémentaire de 148.500.000 FCFA les deux premiers biennium, de 102.000.000 FCFA les deux suivants. Le Comité recommande la recherche de partenariats financiers et une recherche de synergie avec certaines opérations d'accompagnement de l'initiative PPTE.

Le Comité scientifique fait cependant remarquer que dans certains pays pourrait se poser le problème de l'adéqua-

tion entre la méthodologie PASEC et celle de la structure nationale et, s'agissant d'opérations à long terme, celui de la règle de paiement effectif en temps des cotisations nationales.

Les outils de collecte actuels sont jugés adéquats moyennant un toilettage mineur. La charge de travail complémentaire induite par ce nouveau projet conduit le Comité scientifique à recommander le transfert de certaines compétences vers les équipes nationales et l'affectation d'un nouveau conseiller PASEC.

Au point divers, le Comité scientifique marque sa satisfaction quant à l'évolution des conditions matérielles de travail des conseillers PASEC. Il recommande de poursuivre l'effort par la prise de mesures augmentant la capacité de réaction aux demandes et le soutien administratif à l'équipe.

Trois recommandations sont adressées aux conseillers :

- ▶ mieux utiliser les compétences des équipes nationales dans le réseau PASEC;
- ▶ associer les compétences du Comité à la préparation des ateliers internationaux en privilégiant l'utilisation de la messagerie électronique;
- ▶ définir une stratégie de vulgarisation de la méthodologie PASEC et de diffusion des données pour analyse secondaire.

S'agissant du dernier point, le Comité cible l'encouragement au partenariat scientifique entre les membres du PASEC et la communauté internationale, l'encouragement de jeunes chercheurs à l'exploitation des données PASEC, comme des voies à exploiter ou renforcer.

Un calendrier des réunions futures a été établi. En juin 2002, le Comité examinera les résultats finaux de la Guinée et du suivi de cohorte ; en octobre 2003, il étudiera les premiers résultats du Mali et du Niger.

## Réunion du Comité directeur du Programme de Renforcement Institutionnel en Matière Technologique en Afrique Francophone (PRIMTAF II), Montréal - 3 au 5 juillet 2001

Le PRIMTAF vous a déjà été présenté (voir : *La CONFEMEN au Quotidien*, n° 39/40, p. 13). La réunion de son comité directeur, dont fait partie le Secrétaire général de la CONFEMEN, avait pour objectif le choix des institutions canadiennes chargées de l'exécution des 11 projets qui seront conduits au titre de ce programme (voir tableau ci-contre).

Le dossier de Centrafrique fera l'objet d'un nouvel appel d'offres, l'institution choisie étant déjà en charge de deux autres projets.

Une partie des montants réservés au programme sera en outre consacrée à des voyages d'étude qui se situeront dans le prolongement des projets approuvés pour chacun des pays. Toujours en suivi des projets, une enveloppe budgétaire sera consacrée à la formation des cadres des ministères des pays bénéficiaires.

Deux nouveaux appels d'offres seront lancés en septembre pour les projets de Centrafrique et de RDC.

PAYS	INSTITUTION RETENUE	PROJET
<b>Cap-Vert et Guinée Bissau Centrafrique</b>	Garneau International	Amélioration des systèmes d'apprentissage
	Remis à septembre	Développement de l'école des métiers d'art de Bangui
<b>Comores</b>	Collège d'Alfred et Collège Edouard Montpetit	Appui au Centre national horticole
<b>Congo Brazzaville</b>	Institut de technologie alimentaire de St-Hyacinthe	Transformation et conservation des produits laitiers et carnés
<b>Djibouti</b>	Cégep de Chicoutimi et Commission Scolaire des Rives du Saguenay	Renforcement des compétences des ressources humaines du Lycée industriel et commercial de Djibouti
<b>Guinée équatoriale</b>	Cégep régional de Lanaudière et Collège d'Alfred	Promotion de l'auto-emploi des femmes maraîchères
<b>Ile Maurice</b>	Cégep de Trois-Rivières et UQTR	Perfectionnement pédagogique et technique des formateurs en FTP
<b>Mauritanie</b>	Groupe Collegia (Cégep de Gaspé et de Matane)	Renforcement de la pêche artisanale
<b>Sao-Tomé E Principe</b>	ITA de St-Hyacinthe et Cégep régional de Lanaudière	Formation de femmes à l'élevage de volailles
<b>Seychelles</b>	Collège de Maisonneuve	Renforcement du ministère de l'éducation en élaboration et implantation de programmes de formation
<b>Togo</b>	Commission scolaire des Grandes Seigneuries	Implantation des programmes de formation

### Mise en réseau des Correspondants nationaux CONFEMEN - Etat d'avancement du projet

Le projet de mise en place d'un réseau informatique reliant les Correspondants nationaux est né d'une suggestion émise lors de la 48<sup>e</sup> session ministérielle. Il a permis à ce jour l'équipement de 20 correspondants nationaux des pays du Sud.

Une fois l'équipement en possession du Correspondant national, le Ministère, au terme de la convention passée avec le Secrétariat Permanent, prenait en charge les frais récurrents liés au projet:

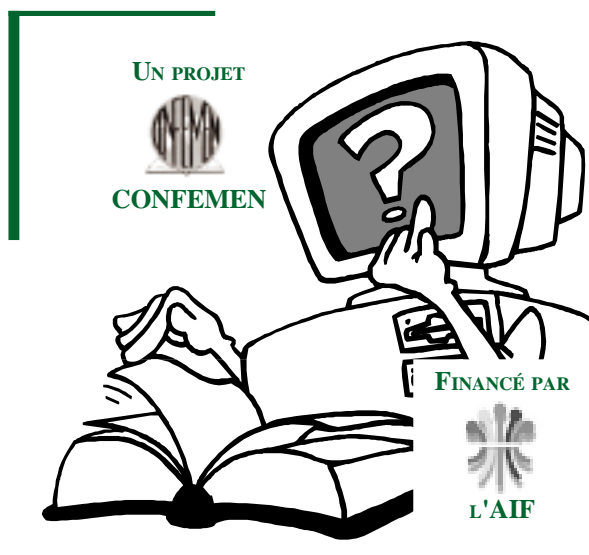
- ▶ installation d'une ligne téléphonique, le cas échéant;
- ▶ souscription d'un abonnement Internet;
- ▶ fourniture des intrants;
- ▶ maintenance du matériel.

A ce jour, si seuls quatre correspondants nous ont communiqué l'adresse attribuée au Correspondant suite à une prise d'abonnement par le Ministère (Bénin - [ahanjo@intnet.bj](mailto:ahanjo@intnet.bj), Côte d'Ivoire - [adjoby@ci.refer.org](mailto:adjoby@ci.refer.org), Mada-

gascar - [uerp@dts.mg](mailto:uerp@dts.mg) et Tchad - [confemen@intnet.td](mailto:confemen@intnet.td)), signalons que 14 Correspondants du Sud peuvent être atteints par le courrier électronique. Ces adresses font l'objet d'une diffusion sur le site Web de la CONFEMEN (<http://www.confemen.org>).

Le Secrétariat Technique Permanent (STP) a lui poursuivi l'opération en complétant la collecte de données auprès des Correspondants nationaux qui n'avaient pas participé à la première phase. Cinq nouveaux pays devraient être équipés en suivi de ce dossier.

Le STP poursuit également le dossier de la formation des Correspondants nationaux à ce nouvel outil de travail. Les requêtes de financement étant restées sans réponse ou n'ayant pas abouti, nous avons opté pour la formation à distance.



Un CD Rom de formation est ainsi en cours d'élaboration. Il devrait être finalisé d'ici la fin de l'année 2001.

Cet outil, outre la formation à l'informatique, aux logiciels de base et aux logiciels spécifiques à la communication et à la recherche d'informations sur Internet, constituera un véritable centre de ressources informatique et informationnel.



## Vos nouveaux interlocuteurs

### Maurice

Mademoiselle Premila AUBEELUCK,  
Correspondante nationale.

### Bénin

#### La dépense d'éducation au Bénin - 1993-1996

*D. Oulaï et S. Peano / IPE*

L'étude visait à déterminer et mettre en oeuvre un véritable système d'information sur les dépenses d'éducation. Le système éducatif béninois est structuré en cinq niveaux : l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et technique et l'enseignement supérieur. L'ensemble du système est placé sous la responsabilité du Ministère de l'Education nationale et de la Recherche scientifique qui gère le réseau des écoles et établissements publics et assure la tutelle des établissements privés. Concernant les écoles maternelles, primaires et secondaires

publiques, les financements viennent de plusieurs sources (voir schéma ci-dessous) et sont gérés par diverses structures. Au niveau du supérieur, secteur public toujours, le financement est assuré principalement par l'Etat mais le rectorat et les instituts jouissent d'une autonomie administrative et financière.

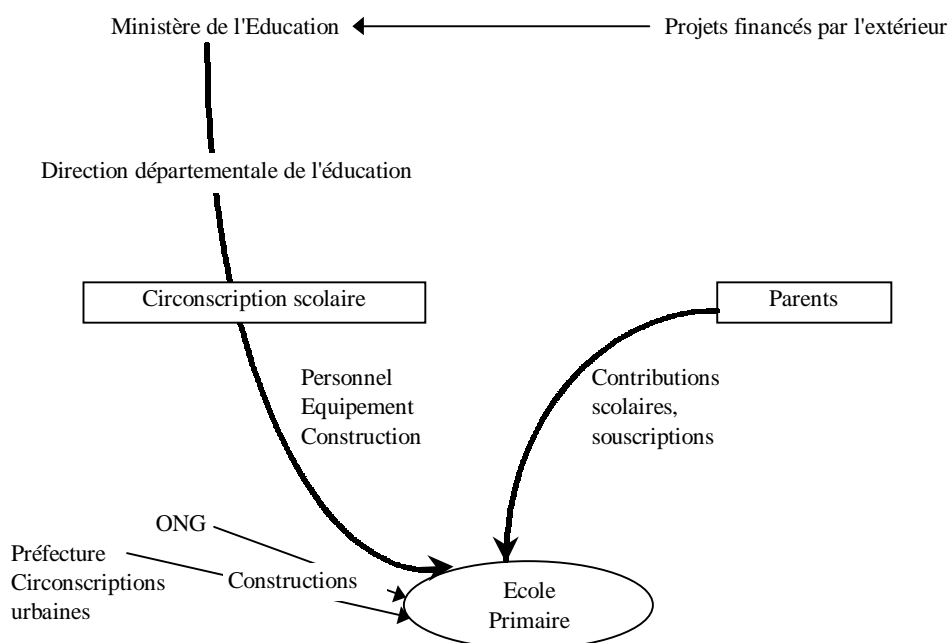
En 1996, la dépense d'éducation, qui comprend l'ensemble des investissements publics, privés ou extérieurs, représente 4,4% du PIB et 8.900 FCFA par habitant. Rapportée au nombre des élèves et des étudiants, elle repré-

sente 50.500 FCFA par élève, soit 25% du PIB moyen par habitant. Les administrations publiques y contribuent pour 58,8%, les parents pour 24,2%, les subventions extérieures pour 6,3% et les ONG pour 6,2%. En totalisant contributions directes et indirectes, les familles participent à hauteur de 12,3 milliards de FCFA à l'effort d'éducation et reçoivent 1,6 milliard sous forme de bourses d'études ou d'aides.

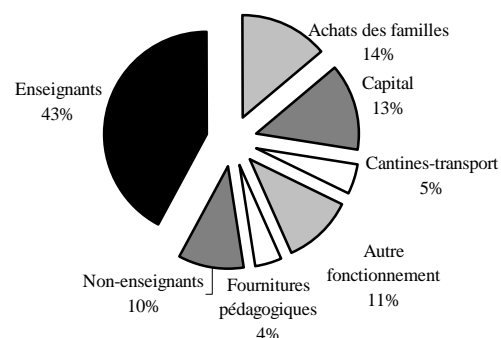
L'enseignement primaire reçoit 42,3% de la dépense totale d'éducation. L'Etat est le principal financeur à tous les niveaux d'enseignement. C'est dans l'enseignement technique, où le secteur privé est très présent, que sa part est la plus faible (35%).

Comme figuré par le graphique ci-dessous, les dépenses de personnel constituent le poste principal des dépenses.

#### LE FINANCEMENT DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES



#### NATURE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION





Dans l'enseignement public, primaire et secondaire général, la part des dépenses de personnel enseignant est très élevée et les dépenses de fonctionnement courant sont très faibles (1,1% au primaire et 4,3% au secondaire). La répartition des dépenses est plus équilibrée dans le privé, les dépenses de fonctionnement représentant 22,7 et 20,1% aux mêmes niveaux. Cette singularité résulte à la fois de niveaux de rémunération plus faibles et de dépenses en capital plus élevées dans le privé.

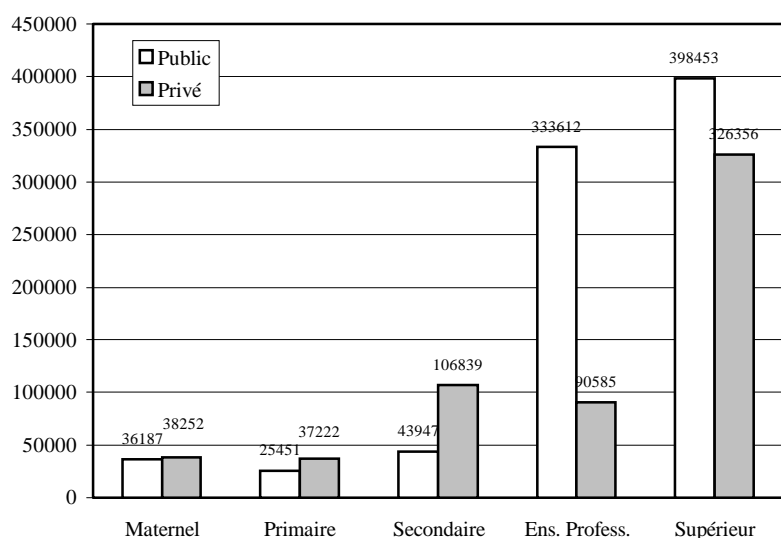
De la maternelle au secondaire, les dépenses par élève sont plus élevées dans le secteur privé, où les parents supportent la quasi totalité des frais. Dans l'en-

seignement public, la part des dépenses de personnel enseignant est très élevée et les dépenses de fonctionnement courant sont très faibles (1,1% au primaire et 4,3% au secondaire). La répartition des dépenses est plus équilibrée dans le privé, les dépenses de fonctionnement représentant 22,7 et 20,1% aux mêmes niveaux. Cette singularité résulte à la fois de niveaux de rémunération plus faibles et de dépenses en capital plus élevées dans le privé.

On note également une baisse relative de la part de l'Etat (64,8% en 1993, 62,3 en 1994, 58,8 en 1996) et une augmentation de la part relative des familles (2,4% en 1993, 24,2% en 1996).

Au plan de la répartition régionale des dépenses, la concentration de l'enseignement privé dans le département de l'Atlantique se traduit par un financement des parents plus important. Au niveau primaire, les variations de dépenses moyennes s'expliquent par des taux d'encadrement plus favorables (Atacora et Zou).

DÉPENSE MOYENNE PAR ÉLÈVE



seignement professionnel et le supérieur, le privé est par contre moins onéreux. La tendance, très nette dans le cas de l'enseignement professionnel, s'explique par la nature des formations offertes dans les établissements privés, des formations légères qui ne nécessitent pas de gros investissements matériels et humains.

#### ÉVOLUTION DE LA DÉPENSE D'ÉDUCATION 1993-1996

L'accroissement des dépenses en termes réels a été plus faible que celui des effectifs scolarisés (près de 28%). La dépense moyenne par élève a en fait diminué à prix constants pour tous les secteurs d'enseignement. Cette diminu-

tion de la dépense moyenne est à relier à la dégradation du taux d'encadrement.

Les dépenses y sont ventilées par activités et par type d'école. Les actions d'alphabétisation, celles de formations professionnelles ne relevant pas du Ministère, de même que la recherche scientifique en sont exclues.

Le champ des établissements privés d'enseignement n'y apparaît pas en totalité. Les écoles coraniques et les dépenses pour des établissements ou élèves situés à l'étranger n'y sont pas comptabilisées.

Les unités de financement ou agents économiques sont répartis en 6 grandes

catégories : Etat, collectivités, parents, ONG, prêts et subventions extérieurs, autofinancement.

La nomenclature de nature des dépenses utilisée pour l'analyse des flux financiers s'appuie sur la distinction traditionnelle entre frais de personnel, autres dépenses courantes et investissements, mais s'attache aussi à isoler les dépenses de nature pédagogique (enseignants, fournitures et matériels).

Pour évaluer l'ensemble des flux financiers, le Compte mobilise un ensemble de sources permettant chacune d'apporter une partie des informations nécessaires :

- ▶ pour les dépenses de l'Etat, le suivi des ordonnancements admis en paiement;
- ▶ pour les dépenses des collectivités, les comptes administratifs rendant compte des dépenses sur les budgets ordinaires, dans les micro-projets, du Programme des investissements publics et la comptabilité de certains projets extérieurs auxquels contribuent les collectivités;
- ▶ pour les dépenses des familles, les bilans financiers des écoles, les frais d'examen, diverses enquêtes sur les revenus et la consommation des ménages;
- ▶ pour les dépenses des ONG, une enquête auprès des ONG;
- ▶ pour les dépenses extérieures, le suivi des décaissements sur les différents projets.

Le Compte économique général de l'éducation a pour but de rassembler dans un cadre cohérent l'ensemble des flux financiers du domaine de l'éducation. Les informations financières

Les bilans financiers des écoles primaires publiques, des établissements secondaires, du rectorat et des instituts du supérieur constituent également des sources d'information. Enfin, une enquête clé a été menée en 1998 pour évaluer les dépenses effectuées par les familles, les états des ressources collectées et de leur utilisation par établissement.

Six tableaux de synthèse globalisent ces informations :

- ▶ le financement des activités et des établissements;
- ▶ le financement des établissements d'enseignement;
- ▶ les dépenses des financeurs par nature;
- ▶ les coûts de production des activités;
- ▶ le financement des établissements d'enseignement, en moyenne par élève;
- ▶ les dépenses des établissements, en moyenne par élève ou étudiant.

## Les écoles privées au Cameroun

R. Djamé, P. Esquieu, M. Mbah Onana et B. Mvogo / IPE

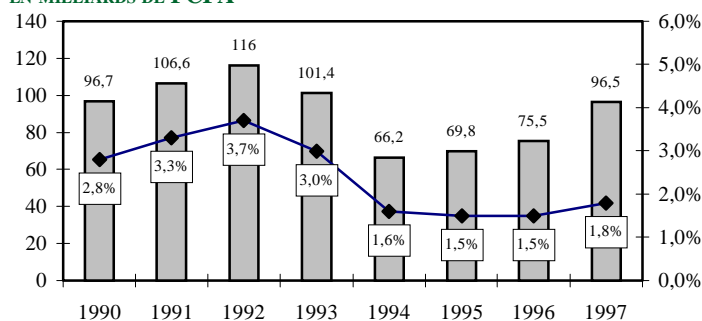
Le système éducatif camerounais accueillait, en 1998-1999, 3 millions d'élèves et étudiants de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur soit dans le système anglophone, soit dans le système francophone. Le ministère de l'éducation nationale est responsable des enseignements primaire et secondaire. Il gère le réseau des écoles et établissements publics et assure la tutelle administrative des différentes catégories d'écoles privées ou communautaires.

En 1998-1999, le taux brut de scolarisation est estimé à 80% ( $\pm$  65% pour le taux net). Il accuse un recul sensible par rapport au début des années 1990 où il dépassait 90%. Les taux de redoublement qui avoisinent les 25%, les taux de survie (environ 50% des élèves atteignaient la 5<sup>e</sup> année au début des années 1990) et les taux de succès à l'examen final (60%) témoignent en outre du faible rendement de ce niveau d'enseignement. Ajoutons à ce tableau des disparités de genre assez faibles mais persistantes et des disparités régionales fortes (plus de 50% d'écart entre les régions les plus scolarisées et les moins scolarisées). Le phénomène est cumulatif, les régions les plus scolarisées sont celles où les disparités de genre sont les moins fortes et où les taux d'encadrement sont les plus favorables.

Cette baisse de rendement est liée à la baisse sensible des budgets alloués au secteur de l'éducation (voir graphique ci-dessous).

## EVOLUTION DE LA DÉPENSE PUBLIQUE POUR L'ÉDUCATION ET DE SA PART DE PIB

EN MILLIARDS DE FCFA



Incapable désormais d'assumer seul le développement du système éducatif, l'Etat fait appel à la mobilisation des familles et s'appuie sur l'existence et l'essor du secteur privé. Ce secteur regroupe 27% des effectifs du primaire, 26% dans le secondaire général et 37% dans l'enseignement technique. Le poids de l'enseignement privé est très inégalement réparti entre les provinces (au niveau primaire, de 0 à 10% au Nord à 40 à 50% dans le Nord-Ouest et le Littoral) et la crise économique tend à freiner son développement.

Les établissements d'enseignement privé se rattachent à quatre grandes familles : l'enseignement catholique, l'enseignement protestant, l'enseignement islamique et l'enseignement privé laïc. L'école des parents, type d'enseignement d'initiative communautaire, est rattachée à cette dernière famille. L'enseignement catholique qui, au primaire, accueille plus de la moitié des effectifs de l'enseignement privé applique, en l'absence de subvention, une politique de rigueur financière stricte en excluant de l'école les enfants dont les familles n'ont pas acquitté les frais de scolarité. Les écoles qui ne génèrent pas suffisamment de ressources sont en outre écartées du réseau.

Les difficultés financières de l'enseignement protestant (24% des effectifs de l'enseignement privé au primaire) se répercutent sur la régularité et le volume des salaires versés aux enseignants.

L'enseignement islamique (5% des effectifs de l'enseignement privé au primaire) est scindé en écoles franco-arabes où la perception de frais de scolarisation se heurte à des résistances et en écoles islamiques plus prisées

par les milieux aisés et où la participation financière des parents pose peu de problèmes.

L'enseignement laïc accueille 18% des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé au primaire, 59% au secondaire. D'initiative privée ou communautaire, il recouvre des réalités très différentes, tant sur le plan financier que de la qualité des formations offertes.

Globalement, l'enseignement privé laisse apparaître des différences fortes: du privé rural au privé urbain, complètement ou concurrent du réseau public, du privé riche, de qualité et performant au privé pauvre, en difficulté ou clandestin, du privé communautaire au privé à but lucratif. La question du financement s'y pose de manière aiguë depuis quelques années. Dans un contexte d'accès au crédit limité, l'investissement se révèle difficile. En outre l'amortissement du capital est loin d'être assuré, la solvabilité des familles étant incertaine.

Le fonctionnement courant de l'école, notamment la rémunération des enseignants, devenu presque totalement dépendant des familles, est également fragilisé dans les régions pauvres. Pour équilibrer leur budget, les écoles en sont réduites, soit à augmenter les effectifs, soit à réduire les salaires des enseignants.

La même dualité existe lorsque l'on considère la qualité de l'offre de formation. Si les écoles aisées se révèlent des concurrentes redoutables pour le système public en alliant un personnel qualifié et motivé à des méthodes et pratiques pédagogiques novatrices, d'autres écoles sont moins bien loties et peinent à recruter des enseignants qualifiés.

Les établissements privés poursuivent les mêmes objectifs que ceux assignés aux écoles publiques ; ils appliquent les programmes officiels et préparent aux diplômés correspondants.

Les fondateurs des écoles privées doivent obligatoirement adhérer à l'une des quatre organisations qui viennent d'être décrites. Chaque organisation comprend un président, un secrétariat national et des secrétaires à l'éducation placés au niveau régional.

L'Etat est chargé :

- ▶ des relations avec les organisations de l'enseignement privé;
- ▶ du contrôle administratif et financier des établissements;
- ▶ de l'octroi des autorisations d'ouverture, de réouverture et de fermeture des établissements;

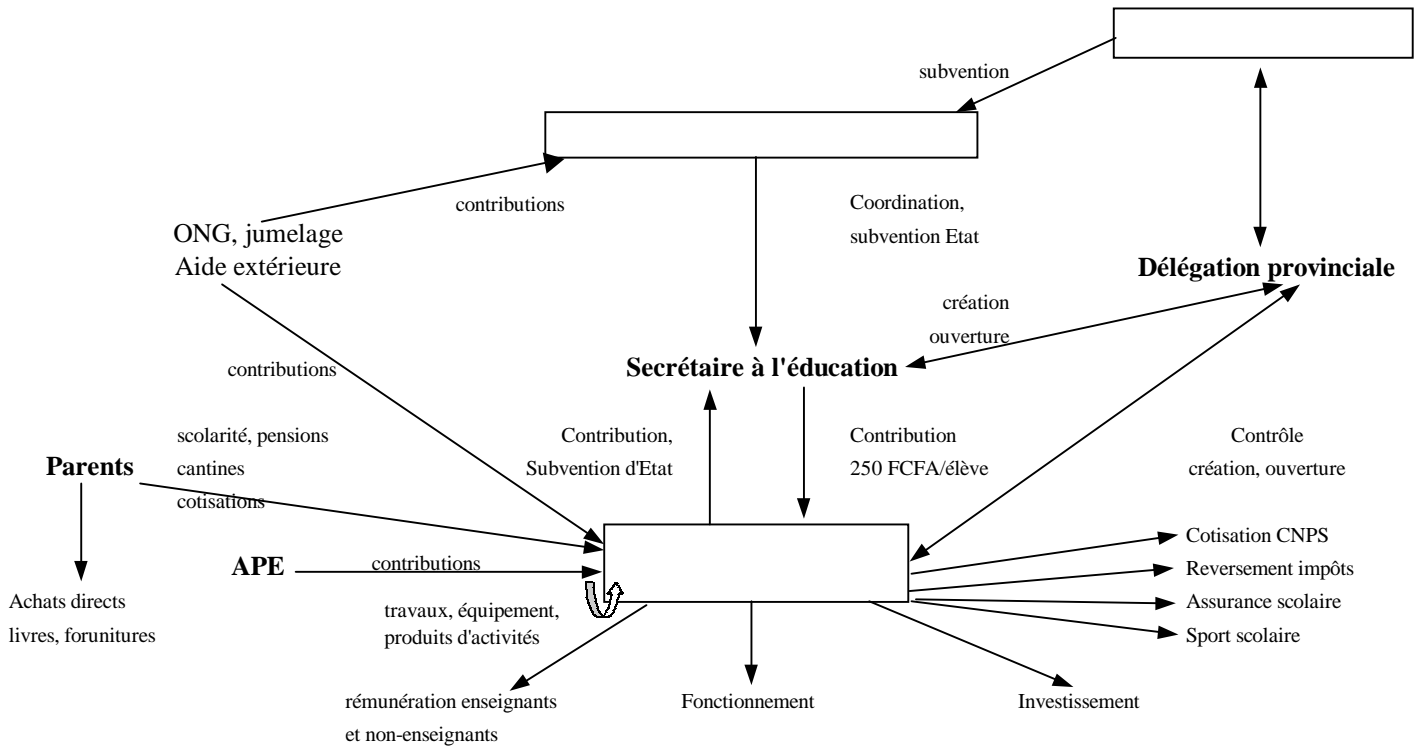
- ▶ de l'inspection et du contrôle pédagogique des établissements;
- ▶ de l'attribution éventuelle des subventions;
- ▶ de la tenue, la préparation, l'organisation et l'exploitation des travaux de la Commission nationale de l'enseignement privé;
- ▶ de la détermination des infrastructures scolaires.

Les frais d'établissement incombent au fondateur. Les frais de scolarité, de pension et de cantine sont fixés par l'Etat sur proposition du fondateur. Un arrêté fixe les taux maximaux de frais de sco-

larité et de cantine selon le niveau d'enseignement et les zones rurales, semi-rurales et urbaines.

L'Etat alloue aux quatre organisations une éventuelle subvention globale pour l'enseignement primaire et une subvention par établissement pour l'enseignement secondaire. Ces subventions sont passées de 7,35 milliards de FCFA en 1986-87 à 3,5 milliards en 1998-99. Les associations de parents d'élèves (APE), outre un rôle de représentation auprès des autorités scolaires, sont tenues d'apporter un soutien financier aux établissements.

### CIRCUIT DE FINANCEMENT ET DE FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ



## Guinée

### Evaluation des associations des parents d'élèves et amis de l'école (APEAE)

*Ministère de l'Enseignement Pré-universitaire / Cellule nationale de Coordination de l'évaluation du système éducatif*

Créées en 1986, les APEAE suscitent de multiples interrogations qui ont conduit à cette première évaluation.

Les fonctions des APEAE, définies par un projet de statut, s'articulent autour de trois domaines d'intervention :

- ▶ assurer par rapport aux parents d'élèves qu'elles représentent le rôle de relais auprès de différents acteurs (responsables et acteurs du système édu-

catif, autorités locales, partenaires locaux ...) en développant des relations de coopération avec eux et en suscitant des interactions;

- ▶ s'impliquer activement dans la vie de l'école en participant à plusieurs activités (encadrement des élèves, soutien aux enseignants, gestion et défense des biens de l'établissement scolaire, organisation des activités périscolaires, gestion des conflits);

- ▶ créer les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage.

L'enquête menée auprès d'un échantillon de responsables d'APEAE, de chefs d'établissements (publics et privés du primaire et du secondaire), de partenaires locaux et de parents d'élèves a touché 14 préfectures et les cinq communes de la région de Conakry en zones rurale et urbaine.

Il ressort de l'enquête que la plupart des APEAE (63%) fonctionnent sans statut. Les raisons les plus fréquemment invoquées sont l'absence de modèles de statut (62%), le manque de formation des membres du bureau (12%) et des problèmes de communication (3%). La quasi totalité de celles qui en possèdent (94%) ont reproduit le statut initial proposé par le ministère.

Les bureaux des APEAE sont à dominante masculine (76% des participants sont des hommes). Une part importante de leurs membres ont un niveau inférieur au baccalauréat (56%). Tous les membres des bureaux sont détenteurs d'un diplôme (56% pour le niveau inférieur au bac, 28% pour le niveau bac ou un diplôme professionnel, 16% pour le niveau supérieur). Les fonctionnaires y sont majoritaires (36%), suivis par les cultivateurs (17%) puis les retraités, ouvriers et commerçants (chacun 13%). Notons que la distribution des fonctions au bureau est étroitement liée aux niveaux de formation et aux activités des membres.

Seules trois communes font état de l'existence d'une coordination des APEAE. Créées sur l'initiative personnelle de certaines autorités administratives locales celles-ci mènent des actions favorisant le dynamisme et l'efficacité des APEAE affiliées et travaillent à la recherche de solutions aux problèmes communs aux APEAE locales.

La plupart des personnes interrogées se déclarent en faveur de la création d'une fédération nationale des APEAE chargée de l'organisation de formations en faveur des responsables d'APEAE et d'activités de suivi et de conseil aux APEAE locales.

Les données de l'enquête font apparaître une différence numérique entre l'effectif des parents d'élèves et celui des adhérents, liée bien souvent au fait que ne sont considérées comme adhérentes que les personnes en ordre de cotisation.

Les contacts APEAE/directeurs d'écoles sont fréquents (réunions hebdomadaires, 30%, mensuelles, 38%), ceux

entre le président de l'APEAE et le directeur, très fréquents (une ou plusieurs fois par semaine, 61%, mensuels, 22%). Les contacts entre président d'APEAE, directeurs d'école et parents et amis de l'école sont pour la plupart organisés sur une base trimestrielle (55%) ou semestrielle (14%). Les APEAE dynamiques sont caractérisées par la tenue de procès-verbaux de ces réunions.

La principale source de financement des APEAE est la cotisation annuelle des membres. Le recours aux financements externes est marginal, faute de relations avec les institutions partenaires. Le financement généré par des activités propres est inexistant. La plupart des personnes interrogées cantonnent l'APEAE dans des missions traditionnelles : sensibilisation des parents et des populations à la scolarisation des enfants, réalisation de divers travaux de construction, de réparation et d'entretien. A contrario, les attentes des partenaires locaux vis-à-vis de ces structures vont de la contribution au développement de l'école à la mise en place d'un partenariat constructif et durable.

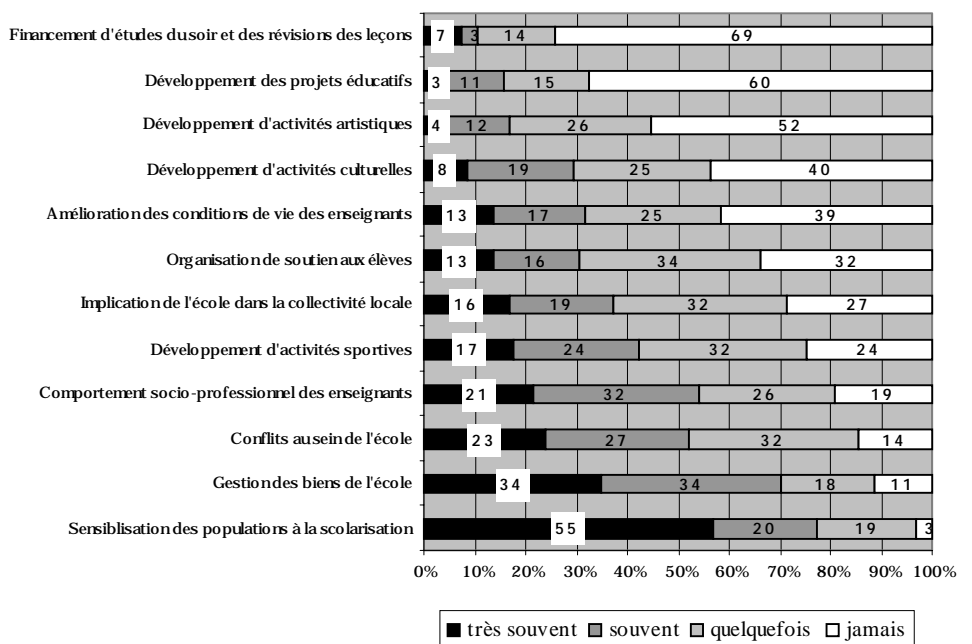
Au plan des activités, comme figuré par le graphique ci-dessous, les responsables estiment devoir s'occuper en priorité de la sensibilisation des populations et de la gestion des biens de l'école. La plus grosse part des contributions financières est consacrée à la construction, réparation et aux fournitures scolaires.

Au terme de l'étude, les auteurs émettent une série de recommandations visant à améliorer, dynamiser le fonctionnement des APEAE.

### RECOMMANDATIONS

- ▶ Elargir les missions des APEAE en les invitant à contribuer à l'amélioration qualitative de l'école;
- ▶ améliorer les structures des APEAE par l'intégration de tous les parents d'élèves, la rénovation et la diffusion des statuts, le développement des coopérations internes et externes, la promotion de la participation féminine;
- ▶ former les membres du Bureau;
- ▶ développer les coordinations locales, régionales et nationales de l'APEAE;
- ▶ augmenter l'efficacité du fonctionnement interne en accroissant le nombre de réunions, en pratiquant la transparence dans la gestion et en dégageant des moyens à la hauteur des besoins;
- ▶ accorder les activités avec les missions, particulièrement pour ce qui concerne l'ouverture au milieu;
- ▶ activer le partenariat au sein du système éducatif en faisant de l'APEAE l'interface où se rencontrent les attentes des parents et les activités de l'école;
- ▶ resserrer le partenariat avec les partenaires locaux au développement;
- ▶ développer des stratégies offensives de communication.

### ACTIVITÉS AUXQUELLES CONTRIBUENT LES APEAE





## Les écoles communautaires au Mali

M. Cissé, A. Diarra, J. Marchand, S. Traoré / IPE

Pour répondre à la forte demande scolaire, le Mali a développé le modèle de l'initiative communautaire pour l'enseignement primaire, un modèle responsable, en 1998-1999, de 31,7% des écoles primaires. L'initiative communautaire est à l'origine de deux catégories d'écoles :

- ▶ les écoles communautaires pour les 6-12 ans;
- ▶ les centres d'éducation pour le développement (CED) pour les 9-15 ans.

L'enseignement fondamental est structuré comme figuré ci-dessous.

Formel	Non formel	
1er cycle 6 ans Accès 6 à 8 ans Diplôme CFEP C	CED 4 ans Accès 9 à 14 ans	Alphabétisation des adultes (6 à 9 mois) Post-Alphabétisation (6 à 9 mois)
2e cycle 3 ans Diplôme DEF		

En augmentation constante depuis 1994, l'enseignement communautaire, qui présente le ratio maître/élèves le plus faible au primaire, représente 9,8% des élèves de l'enseignement fondamental en 1998-1999. Concentrées dans les régions de Koulikoro, Sikasso et Ségou. Rapportées au secteur public et privé réunis, les écoles communautaires représentent une part importante des effectifs scolarisés dans les régions de Sikasso (38%), Gao (21%) et Kidal (202%). Elles sont surtout implantées dans les zones rurales et péri-urbaines. Elle accueilleraient en moyenne, en 1997-1998, 75 enfants dans 1,4 salle de classe, encadrés par un enseignant au niveau de formation modeste.

En termes de résultats, le taux d'admission au certificat de fin de premier cycle était, en 1997-1998, de 42,03% (55,89% de moyenne nationale). Les taux de promotion sont également sensiblement inférieurs. La proportion de redoublants est par contre supérieure dans les autres catégories d'écoles. Les écoles communautaires enregistrent enfin des taux d'abandons importants.

Le fonctionnement des écoles communautaires est régi par un ensemble de textes juridiques réunis dans un document intitulé *Le Guide du promoteur de l'école communautaire*. La loi qui régit l'enseignement privé, d'abord, établit que les écoles communautaires sont des écoles créées et gérées par des communautés ou des associations pour permettre au maximum d'enfants d'accéder à un minimum d'éducation.

Le décret réglementant ces écoles fixe les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions :

- ▶ avoir un effectif de 20 élèves au moins;
- ▶ disposer d'un domaine scolaire propre;
- ▶ respecter les orientations définies par le ministre chargé de l'éducation de base.

Un arrêté fixe les modalités d'organisation et de fonctionnement des écoles communautaires. Enfin, une lettre circulaire aux gouverneurs enjoint les services techniques du département de l'éducation de base d'aider à la promotion des écoles communautaires.

Le Guide, évoqué d'entrée de jeu, regroupe ces différents textes et aborde toutes les questions relatives au sujet : la création, le financement, le fonctionnement, la gestion, le suivi et l'évaluation d'une école communautaire.

## ANALYSE QUALITATIVE

La demande éducative des familles est évolutive, rationnelle et très liée aux conditions socio-économiques de la zone. L'école communautaire naît d'une demande villageoise non satisfaite d'éducation formelle, la présence d'une ONG jouant un rôle catalyseur essentiel. Construites en dur ou en banco, les écoles communautaires disposent de peu de matériel pédagogique. Une classe accueille entre 20 et 50 élèves. Les CED enregistrent une déperdition de plus du quart des participants

au cours d'un cycle. Les enseignants, recrutés au niveau local, compensent en partie leur faible niveau scolaire par une motivation à faire aussi bien que le public. Ils bénéficient le plus souvent de formations initiales courtes. La rémunération moyenne mensuelle est de 13.900 FCFA payés 8,6 mois par an, soit 3,47 fois moins qu'un enseignant du public.

Trois types de pédagogie existent dans les écoles communautaires et CED :

- ▶ pédagogie classique;
- ▶ pédagogie fondée sur la langue maternelle comme médium d'enseignement;
- ▶ pédagogie alliant langue maternelle et français (CED).

Les CED, après trois années d'études visant à faire acquérir les connaissances de base, consacrent une année à des formations pratiques assurées par des artisans dans une large gamme d'activités orientées vers l'insertion des jeunes dans leur milieu et sélectionnées sur enquêtes auprès des apprenants et de leurs parents. La formation comprend également des techniques de base de la gestion.

L'Etat assure la formation, l'encadrement pédagogique et le suivi des écoles communautaires et des CED.

Le coût de l'investissement pour une école communautaire en dur de trois classes, bureau/magasin et latrines, construite selon les normes est fixé à 20 millions de FCFA. Le coût moyen d'un élève est de 16.975 FCFA. Beaucoup d'écoles communautaires reçoivent des appuis externes. Dans toutes les écoles, les salaires sont pris en charge par les communautés seules. Mais la plupart des enseignants se plaignent de retards de salaires.

## DÉFIS FUTURS

Le développement et la consolidation des écoles communautaires et des CED

exigent un ensemble de mesures d'appui :

- ▶ alléger la charge de la rémunération des enseignants, trop lourde pour les communautés;
- ▶ renforcer la formation et le suivi pédagogique pour surmonter le faible niveau des enseignants;
- ▶ créer un statut adapté et motivant pour les enseignants des écoles communautaires;
- ▶ soutenir l'équipement des écoles communautaires en matériel scolaire;

- ▶ renforcer les filières d'apprentissage de techniques agropastorales dans les CED;
- ▶ prévoir un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle pour les jeunes sortants des CED;
- ▶ revitaliser les fédérations d'APE;
- ▶ promouvoir une approche communale et une dynamique intervillageoise;
- ▶ construire des partenariats pour renforcer la solidité et la crédibilité de l'éducation communautaire.

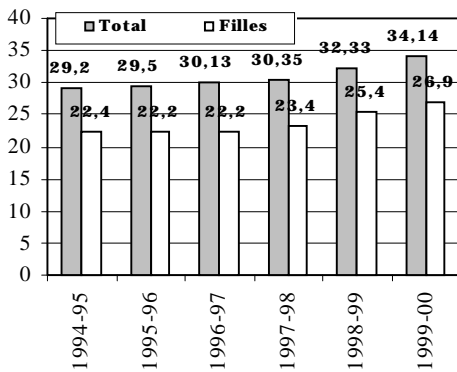
## Niger

### Annuaire des statistiques scolaires 1999-2000

MEN

Le système éducatif nigérien accueille, en 1999-2000, 579.486 enfants au niveau primaire, soit un taux brut de scolarisation de 34,14% (26,9% pour les filles). Comme figuré par le graphique ci-dessous, ce taux a enregistré une hausse de 4,94% en 6 ans (3,4% pour les filles).

### ÉVOLUTION DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION ENTRE 1994 ET 1999



Des disparités très fortes existent entre régions, comme entre zones rurale et urbaine. Ainsi, l'écart entre le taux le plus fort (Niamey, 98,99%) et le plus faible (Zinder, 23,61%) est de 75,38%. L'écart entre zones urbaine et rurale est de 23,1% en faveur des zones urbaines.

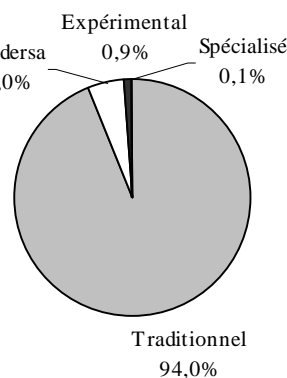
Nombre d'élèves par maître (39 en 1994, 38 en 1999) et nombre d'élèves par classe (40 en 1994, 40 en 1999) n'ont guère varié. La part de l'éducation dans le budget de l'Etat, 18,57 en 1991 et 19,92% en 1992, s'est réduite au cours

des dernières années (12,78% en 1997, 12,27% en 1998 et 12,51% en 1999).

Hors la région de Niamey (38,5%), les écoles privées sont pratiquement inexistantes dans la plupart des régions (seules les régions de Zinder et de Dosso présentent des chiffres légèrement supérieurs à 1%).

### TYPE D'ÉCOLES

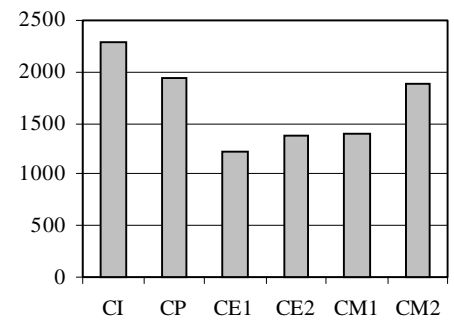
Comme illustré ci-contre, la majorité des écoles sont de type traditionnel. Si un peu moins de la moitié des salles



de classes sont jugées en bon état (ce qui est le cas de 86% des classes construites en dur), 42% sont jugées passables (dont la majorité des salles de classes cataloguées sous le vocable paillote) et 9% en mauvais état.

Comme figuré par le graphique en haut de la colonne de droite, les salles de classes sont affectées prioritairement aux classes de début et de fin de cycle. La tendance est la même dans pratiquement toutes les régions, excepté Agadez

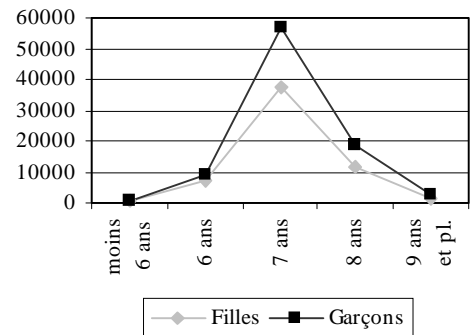
### RÉPARTITION DES SALLES DE CLASSE PAR NIVEAU D'ÉTUDES



et Niamey, où la concentration se fait uniquement sur la fin du cycle.

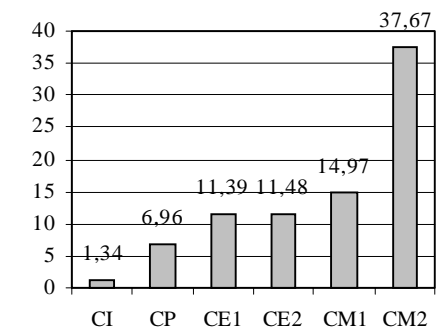
Comme illustré ci-dessous, la plus grosse part des admissions se fait à l'âge de 7 ans (65%) et huit ans (20%).

### RÉPARTITION DES NOUVELLES ADMISSIONS PAR ÂGE ET SEXE



La répartition des élèves par cours ne suit pas la logique de répartition des salles de cours par niveau. La proportion de redoublants par classe, figurée par le graphique ci-dessous, tend à augmenter à mesure que l'on avance dans le cycle pour atteindre un sommet au CM2.

### PROPORTION DES REDOUBLANTS PAR COURS



Les femmes représentent 33% du corps enseignant affecté à ce cycle, 15% dans les zones rurales.

La grosse majorité des enseignants (65% au total, 72% pour les enseignantes) est composée d'instituteurs adjoints, viennent ensuite les instituteurs (29% au total, 21% des enseignantes) et les maîtres (3%). La répartition du personnel enseignant par grade est très différente pour les volontaires de l'éducation, un statut où les femmes sont représentées à 40%, et les instituteurs adjoints sont majoritaires (75%).

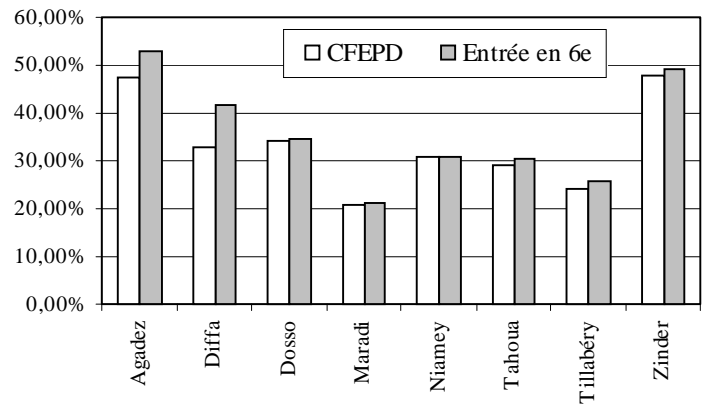
La répartition du personnel enseignant par âge et par temps de service laisse apparaître un personnel enseignant relativement jeune, les 25 à 39 ans représentent 73% du personnel enseignant, la tranche d'âge 25 à 29 ans représente à elle seule 30% des enseignants en service. En conséquence, plus de la moitié des enseignants (51%) ne dépasse pas 10 ans de service et moins de 7% dépassent 25 années.

Les taux moyens de réussite en fin de cycle (figurés par le graphique ci-contre) sont de 31,70% pour le certificat, 32,67% pour l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup>.

Les écarts entre régions sont assez marqués : 27 points d'écart entre la région de Zinder et celle de Maradi pour le certificat, 31,69 points d'écart entre la région d'Agadez et celle de Maradi à l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup>.

Les filles présentent des taux de réussite moins élevés que ceux des garçons dans toutes les régions, excepté celle de

### TAUX DE RÉUSSITE EN FIN DE CYCLE



Zinder. A Maradi, les taux de réussite des filles sont légèrement en-dessous des 20%.

Ces écarts entre les taux de réussite filles et garçons avoisinent les 5% dans les régions d'Agadez, Niamey et Tillabéry.

## Togo

### Les écoles d'initiative locale au Togo

✍ K.K. Avidi Gbogbotchi, K.E. Ngossa, M.M. Kpeglo, J. Marchand / IPE

Appelées écoles clandestines jusqu'en 1995, les écoles d'initiatives locales (EDIL) ont été créées pour répondre au décalage entre la demande et l'offre éducative en zone rurale. Elles représentent, en 1998, 20% des écoles et près de 9% de l'effectif total scolarisé et, bien que non subsidiées, elles s'implantent au même rythme que les écoles publiques et plus rapidement que les écoles privées laïques.

Les EDIL se sont structurées de manière à ressembler le plus possible aux écoles primaires publiques dont elles empruntent les programmes, les manuels, les méthodes administratives et pédagogiques. La plupart d'entre elles ne proposent cependant qu'un cycle incomplet. La parité filles/garçons (63%) y est moins forte que dans le public (74%), le confessionnel (78%) et laïc (93%). Elle s'amenuise en outre à mesure que l'on s'élève dans le cycle (31% au CM2).

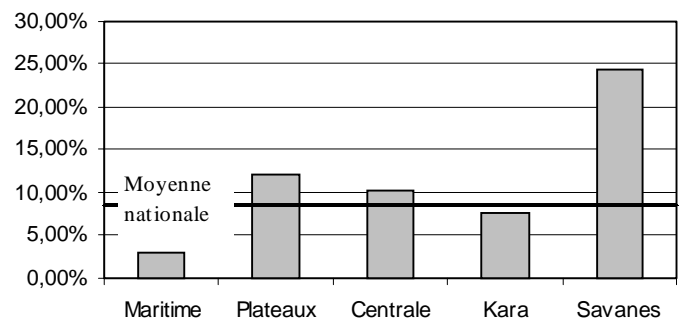
La part relative des effectifs scolarisés dans les EDIL témoigne de fortes dis-

parités régionales entre les régions de forte et de faible scolarisation (voir graphique ci-contre).

Par rapport aux autres catégories d'écoles, les EDIL ont la plus forte proportion d'enseignants d'un faible niveau scolaire (39,4%) et la plus faible proportion d'enseignants titulaires du BEPC (53,7%) ainsi que d'enseignants Bac1 et plus (6,8%).

Les statistiques nationales révèlent l'indigence des EDIL concernant la disponibilité en manuels scolaires : 0,24 livre/élève en lecture (0,47 dans le public), 0,07 en calcul (0,15 dans le public), 0,04 dans les autres disciplines (0,22 dans le public). La situation est plus favorable lorsque l'on considère la dotation en manuels pédagogiques des

### PART DES EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LES EDIL



maîtres : 5,34 livres contre 6,57 dans le public et 6,80 dans le privé.

Les EDIL ne disposent d'aucun statut au regard de la loi. Leur existence s'inscrit donc dans les déclarations internationales et conventions signées ou ratifiées par le Togo et la constitution du pays qui confère aux citoyens le devoir de s'organiser au cas où l'Etat se trouve dans l'impossibilité de leur assurer les droits fondamentaux.

Une étude sur la scolarisation des filles menée en 1994, qui souligne la contri-

bution des écoles clandestines à la scolarisation primaire, débouche en 1995 sur leur changement d'appellation, leur recensement, l'association de leur personnel enseignant aux sessions de formation pédagogique et la prise en charge de la direction des EDIL les plus importantes par un enseignant de l'enseignement public.

Dans les EDIL, comme dans toutes les autres écoles togolaises du premier degré, le curriculum est construit autour de 6 niveaux : CP 1 et 2, CE 1 et 2 et CM 1 et 2. On y enseigne le programme en vigueur au niveau national.

Au plan de l'encadrement administratif et pédagogique, les EDIL bénéficient désormais d'un certain encadrement de l'Etat. Les inspections doivent ainsi théoriquement assurer le suivi administratif, le soutien pédagogique et la formation des enseignants. Dans les faits, l'effort se borne généralement à actualiser l'information statistique et administrative sur les EDIL et l'encadrement pédagogique existant est à mettre au compte de quelques ONG qui se sont investies dans l'appui aux écoles communautaires. La nomination de directeurs dans certaines EDIL constitue par contre un soutien important tant sur le plan du suivi administratif et pédagogique que sur le plan financier.

L'observation de terrain a fait apparaître diverses catégories d'EDIL :

- ▶ les EDIL soutenues par un organisme d'appui privé (ONG ou organisme confessionnel) qui sont assez bien pourvues;
- ▶ les EDIL qui ne bénéficient d'aucun soutien externe au village où la dotation se réduit au strict minimum;
- ▶ les EDIL dans lesquelles l'Etat a nommé un enseignant dont la présence assure un plus incontestable sur le plan pédagogique.

Dans la plupart des EDIL le taux d'encadrement est plus favorable (1 maître pour 35 élèves) que dans les écoles publiques (1 pour 45). Dans l'ensemble, les résultats pédagogiques des EDIL sont assez comparables à ceux du public.

Le taux de réussite au certificat est de 53,58% (60,37%, moyenne nationale). Le pourcentage de redoublants est relativement élevé (28%) proche de celui du privé (24%) et sensiblement inférieur à celui du public.

La plupart des enseignants des EDIL se déclarent prêts à enseigner longtemps dans le village où ils se sentent bien insérés. Le niveau de rémunération est placé au premier rang des doléances. Ils aspirent également à une professionnalisation et à l'intégration dans la fonction publique.

Dans la plupart des EDIL l'innovation pédagogique est peu développée. L'organisation des parents d'élèves des EDIL est généralement calquée sur le modèle de l'école officielle. Leur rôle est plus large puisqu'ils sont responsables de la création, du financement et de la gestion de l'école. Les comités de parents d'élèves peinent à présenter une situation financière claire de l'école. La vitalité de l'école dépend grandement de partenariats instaurés que ce soit avec d'autres villages, avec l'inspection, avec une ONG ou une mission.

Le coût moyen d'une classe peut être estimé à 721.000 FCA. Le coût par élève est estimé à 11.658 FCFA.

La cotisation scolaire officielle et obligatoire (1.350 FCFA par an pour les garçons, 1.050 FCFA pour les filles) alimente un Fonds scolaire qui finance manuels scolaires et fournitures pour les écoles. Certaines EDIL y contribuent et et se voient reverser une certaine somme. Des cotisations parallèles, dont le montant est décidé par les comités de gestion et qui ne peuvent souvent être réunies qu'à l'issue des récoltes, servent à rémunérer les maîtres.

Ces deux cotisations, ajoutées aux dépenses pour les fournitures scolaires, constituent un frein à la scolarisation.

Les parcours de scolarisation montrent une attitude discriminatoire à l'encontre des filles mais également une tendance à scolariser les enfants plus jeunes.

Quelques pistes devraient être exploitées afin de renforcer les EDIL et de pérenniser les acquis.

Dans le domaine de l'appui administratif, un effort important devrait être fait pour la formation des enseignants des EDIL. Il faudrait également encourager leur professionnalisation en favorisant leur accès aux examens professionnels et en les faisant bénéficier d'avantages sociaux et mettre en place des aides financières ciblées.

Dans le domaine juridique, il est souhaitable d'accorder le plus tôt possible un statut juridique aux EDIL.

Dans le domaine de la consolidation de la dynamique communautaire, il faudrait conserver l'autonomie de fonctionnement aux EDIL dirigées par un fonctionnaire et renforcer les capacités des comités de gestion.

Dans le domaine du partenariat, la mise en place de fédérations de parents permettrait de rompre avec l'isolement actuel de comités de gestion aux prises avec les mêmes difficultés. Au niveau national, il conviendrait de mettre en place une cellule de coordination de l'appui aux EDIL et un comité national de pilotage qui regrouperait tous les acteurs concernés.

La mise en place des EDIL requiert des compétences tant au plan de l'action éducative que du développement communautaire, des compétences très présentes au sein des ONG. Dans la perspective de l'élaboration d'une politique nationale en faveur des EDIL, il conviendrait de s'interroger sur la façon d'accroître leurs moyens de manière à élargir le nombre d'EDIL soutenues par ce type d'organisations.

Enfin deux hypothèses sont avancées. Trois enseignants semblant être la charge financière maximale qui peut être supportée par les communautés, il est proposé de :

- ▶ limiter les EDIL aux 3 premières années du cycle, la suite étant assurée par l'Etat;
- ▶ fonctionner par recrutement biennal ou par classes à double niveau dans les EDIL assurant les six années.





### Institut International de Planification de l'Education (IIPE)

L'IIPE est un institut dépendant de l'UNESCO. Il répond aux besoins des institutions et individus impliqués dans la planification et la gestion de l'éducation en :

- ▶ lançant des projets de formation et de recherche pour la planification et la gestion de l'éducation;
- ▶ répondant aux demandes spécifiques de certains pays pour des projets de coopération, d'assistance technique ou de services d'expertise.

Vous trouverez son site à l'adresse suivante : <http://www.unesco.org/iiep/french/>. Vous y aurez accès au programme des formations offertes et matériels didactiques disponibles (*Formation*) et aux recherches en cours et publications récentes dans les domaines de l'éducation de base, des enseignements secondaire et supérieur, des groupes défavorisés, de la gestion et du financement (*Recherche*).



Vous y trouverez également des renseignements sur l'offre de formation à distance, les forums déjà organisés ou à venir (*L'Institut virtuel*).

Le lien *Publications* vous mènera vers le catalogue des études publiées par

l'IIPE que vous pourrez commander en ligne.

L'accès à la lettre d'information de l'IIPE (publication trimestrielle) vous est également ouvert sous la rubrique *Lettre d'Info*. Vous pourrez la télécharger sur le champ au format PDF.

### Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU)

L'ISU a été créé en 1999 pour répondre aux besoins croissants en matière de statistiques pertinentes et fiables dans les domaines de l'éducation, de la science, de la technologie ainsi que de la culture et de la communication.

L'Institut vise donc à :

- ▶ recueillir une large gamme d'informations statistiques afin d'aider les Etats membres à évaluer l'efficacité de leurs programmes et leurs prises de décisions;
- ▶ analyser et disséminer des informations sur la situation mondiale en matière d'éducation, de science et technologie, de culture et de communication.

Il propose aux internautes un site à l'adresse qui suit :

<http://unesco.stat.unesco.org/fr/>

Outre une présentation de l'institut, de



ses missions et activités, vous y aurez accès (*Statistiques*) au téléchargement ou à l'affichage en ligne :

- ▶ des données de l'UNESCO de 1970 à 1997 par sujet, région, pays et année;
- ▶ aux 21 indicateurs les plus souvent consultés concernant l'éducation;

▶ à une série de tableaux choisis de l'annuaire statistique Unesco 1999.

D'autres rubriques vous conduiront vers : un bulletin d'informations (*Actualités*), des condensés de statistiques sur des thèmes ciblés (*Saviez-vous ?*) et la liste des publications disponibles (*Publications*).



### Côte d'Ivoire

#### Vers une collaboration entre l'enseignement coranique et le système formel

UNICEF

Dans le Nord de la Côte d'Ivoire il est fréquent que les effectifs des écoles coraniques soient supérieurs à ceux des écoles formelles. Aussi, pour résoudre les problèmes de sous-scolarisation de cette région, les modalités de rapprochement entre les deux types d'école ont été mis à l'étude et des expériences pilotes de collaboration ont vu le jour.

L'examen des résultats de ces expériences ont amené les participants à recommander le développement des collaborations entre enseignement coranique et système formel en veillant à sauvegarder l'orientation religieuse des écoles coraniques.

*In* : *Nouvelles d'Afrique*, n° 13, p. 10. -

### Enseignants

#### La gestion des enseignants - faire face aux défis

G. Göttelmann Duret

Depuis 1980, les contraintes budgétaires, les résultats des élèves en deçà des attentes ont suscité un intérêt croissant pour l'utilisation rationnelle des ressources publiques, y compris les enseignants.

De nouvelles politiques et de nouvelles initiatives ont été adoptées. Mais certaines questions fondamentales n'ont pas été résolues :

- ▶ l'amélioration de l'attractivité et de l'image de la profession enseignante;
- ▶ la réduction des coûts générés par les enseignants;
- ▶ la pénurie et le fort taux de renouvellement des enseignants dans les zones rurales éloignées ou dans les zones urbaines défavorisées;
- ▶ l'optimisation du soutien professionnel apporté aux enseignants du point

de vue quantitatif et qualitatif;

- ▶ le rapprochement de la gestion vers les acteurs concernés;
- ▶ l'accroissement de la transparence et du professionnalisme dans la gestion du personnel enseignant.

Différentes régions du monde ont testé des stratégies visant une réduction notable des dépenses publiques pour les salaires des enseignants. Si ces mesures ont contribué à assurer une offre d'enseignants accrue dans des régions où le nombre de chômeurs diplômés est considérable, il convient néanmoins de concevoir des solutions à moyen et à long terme pour pérenniser le mouvement.

Des solutions visant à améliorer l'inspection et le soutien aux enseignants ont également été mises à l'épreuve.

Autre voie d'amélioration, la gestion des ressources humaines au sens propre du terme -destinée à obtenir une adéquation optimale entre le personnel et les fonctions- est rarement appliquée à la gestion des enseignants. Les enseignants sont nommés, mutés et promus sans contrôle ni planification préalable rigoureuse et rarement avec les mesures de soutien appropriées.

Même la gestion des activités de routine continue de souffrir de retards, de manque de transparence, d'ingérences politiques, etc.

Diverses tentatives ont néanmoins vu le jour :

- ▶ mise à niveau et affectation à un autre niveau d'enseignement en cas d'effectifs surnuméraires;
- ▶ décisions de recrutement et de mutation confiées à des autorités sous-régionales;
- ▶ limitation des mutations.

Pour améliorer l'efficacité de la gestion du personnel, pratiquement tous les pays ont adopté des systèmes d'information informatisés de gestion éducative centralisant les informations sur le

personnel enseignant au sein du ministère de l'éducation.

Enfin, l'existence et l'application de règles de bonne conduite dans l'administration du personnel, l'implication des enseignants -individuellement et à travers leurs organisations et leurs syndicats- dans la préparation et la mise en oeuvre d'importantes politiques et mesures de gestion du personnel renforcent la satisfaction des enseignants par rapport à leur mode de gestion.

*In* : *Lettre d'information de l'IPIE*, vol. XIX, n° 2, avri-juin 2001, p.1. 1 à 4. -

### Education et formation techniques et professionnelles

#### Les priorités des petits Etats insulaires du Pacifique pour l'EFTP

UNEVOC

Une réunion des représentants des Etats a permis de déterminer une liste des besoins au niveau régional :

- ▶ amélioration du prestige de l'EFTP;
- ▶ formation d'un corps enseignant de haute qualité et formation continue des personnels;
- ▶ curricula d'EFTP, y compris les technologies de l'information et de la communication, qui répondent aux besoins et aspirations nationaux et régionaux et intègrent les méthodes flexibles d'enseignement;
- ▶ mise en place de cadres de validation pour la reconnaissance nationale, sous-régionale et internationale des qualifications dans le Pacifique;
- ▶ développement et/ou révision des politiques EFTP, y compris les recherches sur les besoins en ressources humaines.

Les participants se sont donné pour priorités de travail : le recours tant aux méthodes existantes qu'à des formules nouvelles de partage des connaissances, la mise en place d'une banque de données des programmes et initiatives EFTP ou d'un centre de ressources, des séminaires, des équipes mobiles de formation

et l'appui à la conception des politiques.

**In :** *Bulletin UNESCO-UNEVOC*, juin 2001, p. 2 et 3. -

## Evaluation

### Les facteurs de la réussite scolaire

 UNESCO

L'enquête menée en 1997 par le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation a porté sur treize pays, 1400 écoles et 55.000 élèves.

Elle a confirmé que l'école, les enseignants et la classe sont les organes vitaux de la qualité de l'éducation. "Une rémunération adéquate" -soit ce que l'enseignant juge comme un bon niveau de salaire- contribue dix fois plus à la réussite moyenne que son expérience professionnelle, et pèse plus lourd dans la balance que le pourcentage maître-élèves et d'autres variables.

L'intérêt que l'enseignant porte à son travail s'avère aussi un facteur marquant de réussite scolaire. Lorsque l'enseignement est le seul emploi du maître, les élèves réussissent mieux.

Les élèves des enseignants insatisfaits (s'estimant sous-payés et surchargés) ont obtenu 8 points de moins en langue et 16 points de moins en mathématiques. Les élèves dont les parents participent activement à la vie scolaire ont de bien meilleurs résultats en langue (+ 21 points) et en mathématiques (+ 15 points).

Deuxième grande conclusion, si les ressources financières sont nécessaires, elles sont loin de suffire à elle-mêmes. Ainsi, il se révèle plus rentable d'inciter les parents à participer à la vie scolaire qu'à construire des nouvelles classes.

**In :** *Compte à rebours*, n° 24, mars-mai 2001, p. 5. -

## Gestion de classe

### Gestion de classe et gestion d'école, une cohérence à construire

 R. Fortin

Au Québec, la gestion de classe a été, est abordée sous trois angles :

- ▶ dans une perspective hiérarchique, la gestion de la classe consiste à assurer le respect de l'autorité et de règles établies ainsi que la conformité des tâches aux consignes prescrites;
- ▶ dans une perspective systémique, la gestion de la classe est englobée dans la gestion de l'éducation, réalité complexe qui comprend plusieurs systèmes spécialisés liés les uns aux autres et à chacun desquels correspondent des réalités qui leur sont propres;
- ▶ dans la perspective éducative, enfin, la gestion consiste à mettre en place et à animer des processus de développement individuel et collectif, à faire en sorte que les groupes aient un projet et soient en projet, en transformation.

Dans la perspective hiérarchique, les élèves sont des subordonnés. Ils développent généralement entre eux des rapports de compétition ou de complicité dans la contestation.

Dans la perspective systémique, les élèves sont vus comme les clients d'un fournisseur de services éducatifs dont les enseignants sont considérés comme des professionnels. Idéalement, les élèves entretiennent avec les enseignants des rapports contractuels fondés sur la reconnaissance et l'exercice de rôles préalablement définis ou convenus et développent avec leurs collègues des rapports de collaboration dans la réalisation du contrat.

Dans une perspective éducative, les élèves sont considérés comme des partenaires dans la réalisation de leur propre projet de développement.

**In :** *Vie pédagogique*, n° 119, avril-mai 2001, p. 17 et 18. -

## Guinée

### Le PERFEN pour un meilleur encadrement des filles

 D.K Barry

Le Programme Expérimental pour la Réussite des Filles aux Examens Nationaux (PERFEN) a été initié afin de:

- ▶ doper les taux de réussite féminins aux examens d'entrée en 6<sup>e</sup> et au BEPC;
- ▶ identifier les causes d'échec;
- ▶ élaborer une politique d'appui et d'encadrement en vue d'augmenter le nombre de filles dans les institutions d'enseignement professionnel et universitaire.

Dans la région de Conakry, le PERFEN a ainsi mis en place des cours de rattrapage pour 300 candidates à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année et 300 candidates au BEPC.

Aux examens de l'an 2000, les résultats ont été les suivants : taux de réussite de 59,46% à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup>, 64% au BEPC (contre 31,99% et 27,91% en moyenne, de 1993 à 1997).

Dans l'ensemble, les résultats sont considérés comme satisfaisants même si l'objectif de 75% de taux de réussite n'a pas été atteint. Ils montrent qu'avec un encadrement adéquat et une assistance matérielle minimale il est possible de faire passer des élèves de la catégorie des "médiocres" à celle des "meilleures" et que cette aide a un impact positif tout au long de l'année scolaire. Un bémol, la baisse du nombre des filles atteignant le niveau Brevet devrait inciter à redoubler de vigilance au niveau de la rétention des filles à l'école.

**In :** *Nouvelles d'Afrique*, n° 13, avril 2001, p. 10 et 11. -

Sept. 2001						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2		
3	4	5	6	7	8	9

## Agenda

5 au 8 septembre ... Suisse ... Genève ... UNESCO/BIE ... 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation;


13 et 14 septembre ... Suisse ... Interlaken ... Groupe de travail sur la coopération internationale en matière de développement des compétences;

19 au 21 septembre ... Etats-Unis ... New-York ... ONU ... Session spéciale réservée aux enfants.





## Education de base

 *Quel avenir pour les compétences ? / C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Rogiers. - Bruxelles : De Boeck, 2000. - 202 p. -*


Tant au sein des organisations professionnelles que dans le monde de l'enseignement, l'approche par les compétences, conçues comme une mobilisation des ressources pour résoudre des situations-problèmes et obtenir certains résultats, conditionne la formation et les pratiques pédagogiques.

Les situations-problèmes s'inscrivent dans un environnement, elles ont un ancrage historique et social.

Avoir des ressources, être confronté à des situations-problèmes ne suffit pas, il faut encore apprendre à identifier, combiner, mobiliser ces ressources via des approches par problèmes, la pédagogie du projet...

Les dispositifs qui semblent les plus propices à développer des compétences s'inscrivent dans la durée et demandent davantage de temps que ceux qui sont adéquats pour la transmission des savoirs, l'imitation des savoir-faire...

Références, balises, exemples variés doivent jalonner, illustrer le trajet qui mène à la compétence attendue. Il faut enfin mettre en place un mode d'évaluation intégré qui porte plus sur de véritables situations-problèmes complexes que sur des applications.

 *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration dans l'enseignement / X. Rogiers. - Bruxelles : De Boeck, 2000. - 304 p. -*

Les démarches d'intégration des acquis dans l'enseignement semblent inéluctables dans un contexte de multiplication des savoirs et de diffusion accélérée.

L'approche par compétences apparaît comme une méthode efficace dans cette optique car elle est porteuse de sens pour l'élève et rend les apprentissages plus efficaces.

Elle trace également des pistes très opérationnelles pour articuler des acquis divers, que ce soient des articulations pédagogiques de différents apprentissages dans une classe donnée, des articulations horizontales de contenus issus de différentes disciplines, ou encore des articulations institutionnelles (verticales) des acquis à travers différents niveaux d'enseignement.

Deux dérives à éviter cependant lorsque l'on développe cette approche dans l'enseignement :

- ▶ en faire une réplique de l'approche par compétences développée dans les milieux professionnels qui ne sert pas le développement personnel;
- ▶ développer une vision utilitariste qui ne viserait que les acquis à court terme.


## Financement

 *Coopération pour le développement. Rapport 1999 / J.-C. Faure. - Paris : OCDE, 2000. - 289 p. -*

Seule la volonté politique pourra ramener l'aide à son niveau passé. Cette volonté doit se construire sur la conviction que le partenariat avec les pays pauvres donne des résultats. Pour obtenir des résultats, il est indispensable d'assurer la cohérence des politiques qui naîtra d'une interaction et d'une coordination plus étroite entre les décideurs et d'une prise de conscience des coûts de l'incohérence.

Après une régression de 21% entre 1992 et 1997, l'aide publique au développement s'accroît de 9,6%. Nombre d'organismes d'aide au développement ont entrepris des réformes organiques en vue de faciliter l'établissement des partenariats avec les bénéficiaires et d'améliorer la cohérence des politiques suivies à l'égard des pays en développement. La communauté internationale s'entend pour oeuvrer en partenariat à la réalisation des objectifs internationaux de développement.

Compte tenu de la raréfaction de l'aide, les actions d'évaluation se centrent de plus en plus sur l'efficacité dans l'attribution de l'aide. L'évaluation des politiques et des institutions nationales débouche sur une notation qui conditionne l'affectation de ressources.

 *Comment financer l'apprentissage à vie ? - Paris : OCDE, 2000. - 153 p. -*

L'apprentissage à vie nécessite des investissements supplémentaires. Le calcul des déficits de financement n'est possible que si l'on dispose d'estimations sûres concernant les déficits de participation et les coûts unitaires. L'investissement ne pourra être à charge des seuls pouvoirs publics.

Inciter à investir dans le domaine implique de présenter aux employeurs et aux individus un taux de rendement prévisible convaincant, soit de rechercher à la fois une réduction des coûts et une amélioration des résultats. Il faudra également étudier l'impact de telles mesures sur l'offre de formation.

Il conviendra aussi de réorienter la répartition des crédits publics afin de maximiser le nombre de candidats à l'apprentissage tout au long de la vie et d'imaginer des mécanismes de financement permettant aux individus et employeurs de participer au financement.

Vu la dispersion des responsabilités dans ce secteur de formation, la mise en place d'un partenariat actif sera nécessaire afin de collecter les données relatives au volume, à la localisation, aux coûts et à la nature des possibilités d'apprentissage.

Il sera enfin nécessaire de se doter d'une stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie.