



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°49 - octobre/novembre 2001

Sommaire

Nouvelles de la CONFEMEN p. 2

Nouvelles de nos pays membres

- ▶ Canada-Québec p. 7
- ▶ Comores p. 9
- ▶ Congo p. 10
- ▶ Tchad p. 11

Infos services

- ▶ Secrétariat Technique Permanent (STP) p. 12
- ▶ Forum mondial de l'Éducation p. 13
- ▶ Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU) 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

Parmi les objectifs quantitatifs fixés, entre autres, par le forum mondial de Dakar figurent en bonne place :

- ▶ éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005;
- ▶ développer l'alphabétisation des adultes en améliorant de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici 2015.

Par ailleurs, le rapport de suivi 2001 souligne que si l'élimination des disparités est en bonne voie dans la plupart des régions du monde, elle reste encore d'actualité dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne et d'États arabes.

La situation est encore plus difficile pour les pays francophones. Considérant pour lesquels ces données sont disponibles, 12 des 17 pays du Sud qui présentent de très fortes disparités sont membres de la CONFEMEN (contre 5 sur 17 pour les disparités légères et 5 sur 44 pour la quasi-parité).

De même, les efforts à consentir pour atteindre un taux d'alphabétisation des adultes de 90% d'ici à 2015 sont très inégalement répartis entre les différentes régions du monde. Les pays les moins avancés (PMA), notamment, doivent, pour ce faire, au moins multiplier par deux les efforts déjà consentis en ciblant particulièrement les femmes et les régions les plus pauvres.

Il convient donc d'interroger les politiques menées par les pays qui présentent les meilleurs résultats dans les domaines de l'élimination des disparités et de l'alphabétisation des adultes.

En effet, certains pays comme le Liban, Madagascar, l'île Maurice, la République Démocratique du Congo et le Rwanda combinent des taux de scolarisation des filles et d'alphabétisation des adultes élevés. Ceci se comprend aisément car une population adulte instruite génère une demande de scolarisation plus forte, plus large.

Les stratégies éducatives adoptées par ces pays gagneraient donc à être mieux connues car elles sont porteuses d'enseignements. Une coopération Sud-Sud pourrait s'établir entre les pays qui sont aux prises avec des difficultés et ceux qui furent confrontés à des problèmes similaires afin de dégager rapidement des solutions adaptées au contexte particulier des PMA, des pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes.

Certes la scolarisation primaire universelle est l'objectif final, mais l'alphabétisation des adultes et l'équité sont deux composantes essentielles au service de cet objectif.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



Appui à la conception et à la mise en oeuvre des politiques de formation professionnelle Séminaire transnational de concertation et d'échanges pour les pays d'Europe centrale et orientale (Bucarest - 1^{er} au 6 octobre 2001)



Suivi concret des Assises de Bamako par l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF, voir aussi *CONFEMEN au Quotidien*, n^{os} 28-29), les séminaires transnationaux constituent une des étapes du projet d'appui à la conception et à la mise en oeuvre des politiques de formation professionnelle et technique, un projet qui se décline en trois composantes :

- ▶ développement d'un dispositif régional de partenariat inter Etats dans chacune des six régions de la Francophonie;
- ▶ création d'une base des savoirs francophones pour la formation professionnelle et technique;
- ▶ ouverture de tables rondes des bailleurs de fonds pour le financement du développement de la formation professionnelle et technique.

Le séminaire des pays d'Europe centrale et orientale, auquel participait le Secrétaire Général de la CONFEMEN, a réuni, outre l'équipe d'animation et le responsable de l'AIF, les représentants de sept pays d'Europe centrale et orientale (Albanie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie, Lituanie, Roumanie et Slovénie).

Les participants, regroupés en quatre ateliers thématiques, ont échangé sur leurs situations respectives et exploré les pistes de collaboration.

Les discussions ont débouché sur les propositions de partenariats inter Etats prioritaires qui suivent.

POLITIQUES ET STRUCTURES GOUVERNEMENTALES

- ▶ mettre en place un réseau d'information et d'échanges afin de soutenir le développement de partenariats aux niveaux national, régional et local;
- ▶ supporter le développement intégré des encadrements légaux et régle-

mentaires de la formation professionnelle initiale et continue ainsi que des mesures touchant la main-d'oeuvre et l'emploi;

- ▶ développer des coopérations bilatérales ou multilatérales sur l'organisation des structures en formation professionnelle et technique;
- ▶ donner une vision positive de la formation professionnelle et technique;
- ▶ développer et mettre à jour les compétences des directeurs et directrices de centres de formation professionnelle et technique.

GESTION CENTRALE DE LA FORMATION

- ▶ développer des nomenclatures et des référentiels en commun afin d'harmoniser les qualifications pour une visibilité et une mobilité internationales;
- ▶ élaborer un glossaire de la terminologie utilisée dans la FPT;
- ▶ moderniser les réglementations en FPT;
- ▶ mettre en place une taxe sur la masse salariale des entreprises pour le financement de la FPT;
- ▶ impliquer les entreprises dans la démarche d'analyse des besoins de formation;
- ▶ partager les expériences nationales pour stimuler le processus de décentralisation;
- ▶ mettre en place une base de données sur la FPT dans les pays d'Europe centrale et orientale;
- ▶ développer des filières bilingues de formation, le français étant associé à la langue nationale;
- ▶ partager les expériences en matière de validation des acquis.

PROGRAMMATION PÉDAGOGIQUE

- ▶ favoriser les échanges inter-pays et les contacts entre les personnes concernées par la programmation pédagogique;

- ▶ assurer la qualité de la programmation pédagogique dans tous les Etats.

MISE EN OEUVRE LOCALE DE LA FORMATION

- ▶ assurer une autonomie minimum de l'établissement local avec des adaptations locales approuvées par un conseil ouvert (écoles, entreprises, autres acteurs locaux);
- ▶ organiser un partenariat avec les entreprises et les autres acteurs locaux;
- ▶ valoriser, en collaboration avec les acteurs locaux, l'image de la formation professionnelle en orientant les actions, en amont, vers les futurs élèves et, en aval, vers les entreprises, futurs employeurs.

Les participants se sont ensuite attachés à préciser les priorités d'action de leurs pays respectifs et à identifier les lignes d'action qui permettront de répondre au mieux aux besoins de leurs pays et sur lesquelles ils sont disposés à s'engager rapidement.

Les conclusions de ce séminaire seront soumises aux Etats participants qui, s'ils confirment leur volonté de poursuivre le processus de partenariat inter Etats et les propositions de lignes d'action exposées ci-dessus, seront conviés à participer à la prochaine étape du dispositif.

Conférence générale de l'UNESCO Commission éducation

A l'occasion de sa participation à la Conférence générale de l'UNESCO, le Secrétaire général de la CONFEMEN a fait une communication à la commission éducation présentant les trois axes de travail de la CONFEMEN en matière d'éducation de base et les grandes lignes des résultats passés et attendus du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

Cet atelier a regroupé une cinquantaine de participants, tous techniciens du curriculum, provenant de 9 pays : Bénin, Burkina Faso, Congo, Gabon, Mali, République Centrafricaine, Sénégal, Tchad et Togo.

Les travaux, introduits par une communication de la directrice du BIE, se sont articulés autour de quatre axes : contributions des pays participants, contributions thématiques, séances de concertation et modalités de coopération.

Les contributions des Etats ont permis de faire l'inventaire de problèmes communs :

- ▶ absence de lien entre l'école et le milieu de vie, conséquence d'un système éducatif calqué sur un modèle étranger;
- ▶ faiblesse des rendements interne et externe;
- ▶ insuffisance des matériels didactiques;
- ▶ insuffisance numérique et sous-qualification du personnel d'enseignement, d'encadrement pédagogique et administratif;
- ▶ insuffisance d'infrastructures et faiblesses dans le pilotage et la gestion des systèmes éducatifs.

La recherche de solutions à ces problèmes a amené les Etats à revoir leurs systèmes éducatifs en se fixant pour objectifs :

- ▶ l'adéquation de la formation à l'emploi;
- ▶ l'adaptation de l'école au milieu en développement;
- ▶ la rentabilité interne et externe de l'école;
- ▶ l'égalité des chances à tous les citoyens sans discrimination de genre, d'origine sociale, d'ethnie, de race, de religion ou de nationalité;
- ▶ la scolarisation universelle.

Huit des neuf pays présents ont inscrit l'examen de ces difficultés et la recherche de remèdes dans un cadre de mobilisation générale : les états généraux.

Ceux-ci ont mis en évidence la nécessité d'un lien fort entre l'éducation et l'emploi et fait ressortir l'exigence et l'urgence d'entreprendre des réformes ou des ajustements des systèmes éducatifs.

Les états généraux ont débouché dans la plupart des Etats sur l'adoption d'orientations politiques ou éthiques servant de soutien à l'orientation de la réforme, toutes formellement énoncées dans les plans de réforme les plus récents :

- ▶ la décentralisation;
- ▶ l'orientation de l'éducation vers les réalités locales et les besoins des populations;
- ▶ l'introduction des langues nationales comme matière et à terme comme médium d'enseignement;
- ▶ l'articulation des sous-secteurs formels et informels conçus comme complémentaires;
- ▶ l'entrée dans la réforme par les curricula et l'accent mis de plus en plus sur la pédagogie par les compétences.

Suite aux états généraux, sept pays ont adopté, en accompagnement institutionnel de la réforme, des lois d'orientation de l'éducation et huit pays se sont dotés de plans (décennaux pour la plupart) de développement de la réforme. Tous les Etats membres sont, à l'heure actuelle et à des degrés divers, engagés dans un processus de réforme curriculaire. Les points focaux de cette réforme curriculaire sont les suivants :

- ▶ introduction des langues nationales comme matière et à terme comme médium d'enseignement;
- ▶ étude du milieu;
- ▶ introduction de nouvelles matières (éducation en matière de population, éducation environnementale, ...) et expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques (classes multigrades, à double flux, écoles satellites, ...).

Les processus de développement des curricula sont passés de la pédagogie

par le contenu à la pédagogie par l'objectif, à laquelle tend à se substituer à présent la pédagogie par la compétence.

Les réformes butent sur des difficultés :

- ▶ liées aux contextes économique et financier;
- ▶ inhérentes à la mise en oeuvre (lourdeurs administratives, manque de matériel d'accompagnement, ...);
- ▶ liées à l'introduction des langues nationales ou maternelles (atteinte à l'unité nationale, manque de valorisation de ces langues, manque de formation des enseignants, ...).

Les séances de concertation intervenues au cours du séminaire avaient pour objectifs l'identification des besoins en matière de réforme curriculaire, l'étude de la possibilité de mise en place d'un réseau BIE/Afrique sur les curricula et des modalités de coopération entre les Etats participants et le BIE.

Concernant l'identification des besoins, cinq lignes d'action ont été retenues :

- ▶ l'assistance technique du BIE;
- ▶ la création d'un réseau d'échanges;
- ▶ la formation de spécialistes des curricula ;
- ▶ l'organisation de rencontres périodiques;
- ▶ l'appui matériel et financier du BIE aux Etats.

Le principe de la création d'un réseau d'échanges a été non seulement retenu mais unanimement accepté par les participants qui souhaitent que les Instituts Pédagogiques Nationaux (IPN, dans les pays où ces structures existent) soient les structures d'ancrage du réseau.

Enfin cinq axes de coopération entre le BIE et les Etats ont été jugés prioritaires :

- ▶ la formation en développement du curriculum;
- ▶ les données sur l'éducation;
- ▶ le développement des curricula;
- ▶ la formation en planification, les manuels scolaires et l'évaluation des apprentissages;
- ▶ la conduite des études sur l'éducation.

Le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en avril 2000 (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 39/40, p. 9 à 12), a réaffirmé la volonté des nations du monde de réaliser l'objectif d'éducation pour tous. Dix-huit mois plus tard, ce rapport, document de soutien à la réunion du groupe de haut niveau qui s'est tenue à Paris en octobre 2001, présente les principaux acquis enregistrés et les conclusions qui peuvent en découler.

UN EFFORT TRÈS VARIABLE SELON LES RÉGIONS

Comme figuré par le graphique ci-dessous, atteindre l'éducation pour tous d'ici 2015 suppose des efforts majeurs en Afrique subsaharienne (tripler l'effort consenti durant la période 1990-97) et dans les Etats arabes (doubler l'effort consenti sur la même période) et

et 5 sur 44 pour la quasi parité).

En matière d'alphabétisation des adultes, le nombre d'adultes alphabètes devrait augmenter de 92 millions pour atteindre les objectifs fixés à Dakar. Ici également certaines régions sont confrontées à des défis importants (pays les moins avancés et pays les plus peuplés).

Deux des autres objectifs intégrés au Cadre d'action de Dakar, *Développer la protection et l'éducation de la petite enfance* et *Promouvoir l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante chez les jeunes et les adultes*, n'ont pas été assortis d'un calendrier de réalisation. Ils devraient néanmoins faire l'objet d'un suivi plus précis.

De même, les objectifs larges de qualité des systèmes éducatifs que s'est fixés le Cadre d'action de Dakar induisent un suivi précis de ces exigences. Ceci implique de baser le suivi de l'EPT plutôt sur des taux d'achèvement du cycle primaire que sur les taux bruts de scolarisation et de mettre au point, au niveau national, des moyens fia-

bles de décrire les connaissances et les compétences constitutives d'une éducation de base de qualité.

Les données sur l'implication de la société civile font par contre défaut. La qualité de ces plans est variable. Les exigences de consultation des parties prenantes et d'intégration nationale et d'analyse sectorielle préalable, de prise en compte de tous les secteurs de l'EPT et de détail de l'action sont souvent absentes. La plupart des pays souhaitent obtenir un soutien méthodologique et technique pour élaborer leurs plans ou renforcer les plans existants.

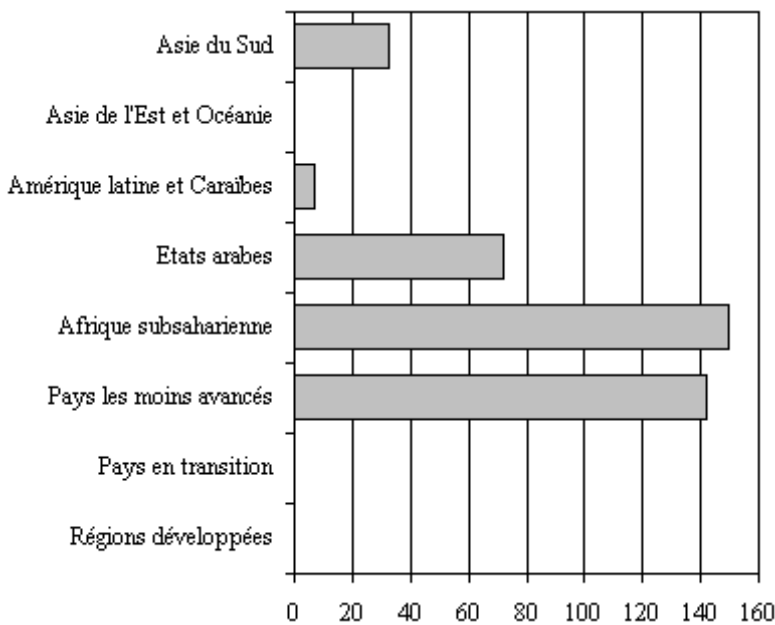
ACTIONS AU NIVEAU INTERNATIONAL

Banque mondiale, FMI, OCDE et G-8 accordent une place de plus en plus grande à l'EPT.

Six programmes sont bien établis et fonctionnent :

- 1.l'initiative décennale pour l'éducation des filles, coordonnée par l'UNICEF, veille à l'intégration des sexes dans les plans nationaux d'EPT;
- 2.des ressources pour la santé scolaire (ou programme FRESH) veille à la salubrité et à la sécurité des écoles ainsi qu'à l'éducation sanitaire des élèves;
- 3.le Groupe de travail interinstitutionnel sur le VIH/SIDA est chargé d'élaborer un cadre stratégique mondial, aide à la mise au point de plans de prévention du VIH/SIDA et à la participation à une initiative mondiale élargie;
- 4.la décennie et le programme phare sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes oeuvrent à l'élaboration de politiques, au développement d'actions visant à la réduction de l'analphabétisme et à l'amélioration des informations statistiques en la matière;
- 5.le Réseau interinstitutions sur l'éducation dans les situations d'urgence met au point des matériels d'apprentissage génériques et a produit une liste des points clés relatifs à cette matière à prendre en compte lors de l'élaboration des plans nationaux d'EPT;
- 6.le Groupe consultatif sur la protection et le développement de la petite enfance oeuvre à la définition d'indica-

TAUX D'ACROISSEMENT REQUIS POUR ATTEINDRE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE UNIVERSEL D'ICI 2015



en Asie du Sud (maintenir l'effort). L'élimination des disparités de genre, en bonne voie dans la plupart des régions du monde, reste un objectif d'actualité dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne et d'Etats arabes. Dans les pays du Sud pour lesquels ces données sont disponibles, 12 des 17 pays qui présentent de très forte disparités sont membres de la CONFEMEN (contre 5 sur 17 pour les disparités légères

en Asie du Sud (maintenir l'effort). L'élimination des disparités de genre, en bonne voie dans la plupart des régions du monde, reste un objectif d'actualité dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne et d'Etats arabes. Dans les pays du Sud pour lesquels ces données sont disponibles, 12 des 17 pays qui présentent de très forte disparités sont membres de la CONFEMEN (contre 5 sur 17 pour les disparités légères

PLANIFICATION POUR L'EPT - ETAT DES LIEUX

Sur 66 pays pour lesquels ces données sont disponibles, 45 ont déjà créé des forums EPT ou organes similaires, 41 disposent d'un plan de développement de l'éducation et 18 sont en train de l'éla-

teurs concernant la protection de la petite enfance et travaille à concevoir des approches et des actions pour les enfants de moins de cinq ans.

Quatre nouveaux programmes phares devraient voir le jour. Ils traiteront de l'amélioration de la formation des enseignants, de l'éducation intégratrice, de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la promotion de l'EPT et des questions de gouvernance.

COOPÉRATION AVEC LES ORGANISATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE (OSC)

Les OSC sont sources de nouvelles idées et pratiques. Leur apport est reconnu comme un atout essentiel pour réaliser l'EPT et leur participation à l'élaboration des politiques est inscrite au Cadre d'action de Dakar.

En conséquence les réseaux de société civile existants aux niveaux régional et national ont été renforcés et de nouveaux réseaux ont été créés avec le concours d'ONG internationales. Une large coalition d'ONG et de syndicats d'enseignants ont uni leurs forces pour lancer la "Campagne mondiale pour l'éducation" qui mène une action de promotion de l'éducation et mobilise l'opinion publique autour des objectifs d'éducation pour tous. Ces évolutions ont permis de renforcer le secteur des ONG dans de nombreux pays, donnent à la société civile un profil plus visible et plus reconnaissable et ouvrent la voie à des prises de positions communes.

MOBILISATION DES RESSOURCES À L'APPUI DE L'EPT

Pour réaliser les objectifs de Dakar, la plupart des pays auront besoin d'une aide extérieure supplémentaire substantielle. Or, la tendance générale est à une diminution de l'aide, particulièrement dans les pays les plus développés. Si le secteur de l'éducation paraît moins souffrir de ces réductions, il ne représente qu'une faible part de l'aide au développement. Globalement, entre 1990 et 1999, les engagements bilatéraux se montent à 3.980 millions de \$ par an et en 1997-1998 la part consacrée à l'éducation de base était de 703 millions de \$ en moyenne.

Diverses organisations s'efforcent de calculer les ressources financières nécessaires pour réaliser l'EPT aboutissant à des résultats variables (OXFAM - 8 milliards de \$ par an, UNICEF - 9 milliards, Banque Mondiale - 13 milliards, UNESCO/ISU - 15 milliards) en fonction de la méthodologie adoptée et des sources statistiques. L'estimation la plus haute représente moins de 0,3% du PNB total des pays en développement, 0,06% du PNB total des pays développés et 0,05% du PNB mondial. D'après les estimations, il s'agit en outre d'un effort limité dans le temps (± 10 ans). Les ressources nationales devraient ensuite suffire à pérenniser le système une fois la hausse initiale réalisée et stabilisée.

Dans le contexte qui vient d'être décrit, quatre défis sont donc lancés à la communauté internationale :

- ▶ accroître radicalement le soutien à l'éducation de base et plus généralement l'aide au développement;
- ▶ faire en sorte que ces flux financiers accrus servent de catalyseur à la mobilisation des ressources nationales;
- ▶ renforcer la cohérence des politiques et la coordination des efforts en faveur de l'EPT;
- ▶ faire respecter par les gouvernements et la communauté internationale leur engagement en suivant de près les progrès réalisés.

Les sommets du G-8 ont approuvé la promesse faite à Dakar qu'"aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources".

Diverses recherches menées récemment mettent en évidence les problèmes d'efficacité des dépenses d'éducation. Elles montrent que les pays qui réussissent se caractérisent par la combinaison très positive d'un effort d'éducation relativement élevé (2 à 3% du PIB sont consacrés à l'enseignement primaire), de coûts unitaires raisonnables et de taux de redoublement relativement faibles. Il convient donc, au niveau national, de s'assurer que le système éducatif respecte des normes raisonnables d'efficacité.

ETAT DES LIEUX DANS LES PAYS DU SUD MEMBRES DE LA CONFEMEN

Pays	TBST	TBSF	TNS	TR	DPE
Afrique subsaharienne					
Bénin [#]	84	66			2,5
Burkina Faso [#]	42	34	34	18	
Burundi [#]	51	46	38	25	3,9
Cameroon [#]	90	82			2,6
Cap-Vert				12	4,4
Centrafrique [#]	57	46	53	33	1,9
Comores [#]	76	70	50	26	4,1
Congo [#]	57	56		39	4,7
Côte d'Ivoire [#]	78	66	59	24	4,3
Djibouti	39	32	32	17	3,4
Gabon					3,3
Guinée [#]	59	45	46	26	1,8
Guinée-Bissau [#]	82	67	53	24	1,7
Madagascar	93	92	63	33	1,9
Mali [#]	53	44	42	18	3,0
Mauritanie [#]	83	81	60		4,3
Maurice	108	108	93	4	4,0
Niger [#]	31	24	26	12	
RDC [#]	46	44	32	16	
Rwanda	114	114	91	29	2,5
Sao Tomé e Príncipe [#]				31	
Sénégal [#]	70	63	59	14	3,4
Seychelles					6,8
Tchad [#]	67	49	55	26	1,8
Togo [#]	124	107	88	31	4,5
Etats arabes					
Egypte	100	96	92	6	4,4
Liban	110	108	78	9	2,0
Asie					
Cambridge	117	109	100		1,4
Laos	111	102	76	21	2,4
Pacifique					
Vanuatu	113	111	100	11	8,1

Légende :

- [#] Pays Pauvres Très Endettés (PPTE)
- TBST = Taux brut de scolarisation total - enseignement primaire
- TBSF = Taux brut de scolarisation des filles - enseignement primaire
- TNS = Taux net de scolarisation total - enseignement primaire
- TR = Taux de redoublement total - enseignement primaire
- DPE = Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB.

COMMENT LES RESPONSABILITÉS DU FINANCEMENT ET DE LA GESTION BUDGÉTAIRE PEUVENT-ELLES ÊTRE RÉPARTIES ENTRE LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE POUVOIR ?

La décentralisation des compétences de l'Etat central vers le niveau local constitue souvent une réponse à la volonté de renforcer la participation des acteurs concernés par l'enseignement. Lorsque les autorités locales sont libres de décider du volume qu'elles accordent à l'enseignement, des mécanismes d'équilibrage des ressources des municipalités peuvent être établis afin de leur donner une marge de manoeuvre identique. Même dans ce cas, les différences dans la distribution des ressources peuvent déboucher sur une offre éducative différenciée. Trois modèles prévalent dans les 18 pays étudiés :

- ▶ l'ensemble des décisions sont prises au niveau central ou supérieur;
- ▶ les décisions sont partagées entre l'Etat qui prend en charge le personnel et les autorités locales qui couvrent les autres dépenses;
- ▶ toutes les décisions sont prises par les autorités locales.

Le transfert des ressources vers les établissements pose avec plus d'acuité encore le problème d'équité. A l'heure actuelle, la situation la plus courante est l'autonomie d'acquisition des ressources de fonctionnement. Elle s'étend, dans la plupart des cas, à l'achat des biens d'équipement, voire à une partie ou à tout le personnel non enseignant.

QUELLES TECHNIQUES UTILISER POUR DÉTERMINER LE VOLUME DES RESSOURCES ACCORDÉES À CHAQUE ÉTABLISSEMENT EN PARTICULIER ?

A l'inverse des systèmes centralisés, la liberté laissée à l'acteur local de déterminer librement le montant des ressources octroyées aux établissements permet d'apporter une réponse relativement adéquate aux besoins de l'école mais ne favorise ni la transparence du proces-

sus ni la comparaison des établissements entre eux. Aujourd'hui le critère du nombre d'élèves ou de classes est le critère le plus utilisé pour l'octroi des ressources en personnel. Les attributs sociaux de la population scolaire, la présence d'élèves étrangers ou en difficulté scolaire, les caractéristiques du corps enseignant sont, pour la plupart du temps, également pris en compte. Pour ce qui concerne le fonctionnement et le capital, le choix des indicateurs est plus fréquemment laissé à l'autorité chargée de la distribution des ressources.

COMMENT PEUT-ON TENIR COMPTE DES BESOINS DES ÉCOLES QUI ACCUEILLENENT DES POPULATIONS NÉCESSITANT UN SOUTIEN SPÉCIFIQUE ?

Trois modèles se côtoient en la matière. Le premier, le plus fréquent, est le financement de ressources spécifiques pour des activités définies précisément par une autorité supérieure. Le deuxième consiste en une augmentation de la dotation générale en fonction de la population scolaire ou de la zone d'implantation de l'école et le troisième alloue des ressources destinées à un projet conceptualisé et mis en oeuvre par l'établissement ou par des acteurs médians.

FAUT-IL INTERDIRE, ENCOURAGER OU RÉGLEMENTER LA RECHERCHE DE FONDS NON PUBLICS PAR LES ÉCOLES ELLES-MÊMES ?

La plupart des pays autorisent la possibilité de rechercher des fonds privés en restreignant soit les sources de financement externe (poussés par le risque d'abus d'influence des intérêts privés sur la fonction éducative ou la crainte d'une abdication face à des responsabilités qui relèvent de l'Etat), soit l'autonomie financière relative à l'utilisation de ces fonds.

LES VOLUMES DE FONDS PUBLICS CONSACRÉS À L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ SUBVENTIONNÉ DOIVENT-ILS ÊTRE IDENTIQUES À CEUX AC-

CORDÉS À L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ?

Un grand nombre de pays acceptent que les écoles privées subventionnées jouent un rôle dans l'offre éducative au même titre que les écoles publiques. Le volume de financement de ce secteur est très variable. Trois pays subventionnent le privé à l'égal du public. Dans les autres, des subventions importantes (parfois identiques à celles du secteur public) sont accordées pour les dépenses de personnel et de fonctionnement, mais les dépenses de capital sont entièrement ou partiellement à charge de l'organisme privé.

LA CONCURRENCE ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EST-ELLE MISE EN OEUVRE DANS LES PAYS ÉTUDIÉS ?

Trois grands modèles de gestion des écoles ont été établis :

- 1) le modèle de la concurrence régulée caractérisée par l'indépendance des établissements (autonomie de gestion, libre choix de l'établissement), une réglementation stricte imposant les matières enseignées et les principes généraux d'application dans tous les établissements, et accompagnée d'incitations à accueillir le plus d'élèves possible (financement au nombre d'élèves, par exemple).
- 2) le modèle de la concurrence non régulée caractérisée par l'absence de législation imposant au marché de rester dans une concurrence parfaite en limitant les différenciations entre écoles;
- 3) le modèle de l'organisation des écoles par les pouvoirs publics où liberté de choix des parents et autonomie des écoles sont souvent réduites.

La majorité des pays a opté pour le libre choix des parents mais cette liberté est le plus souvent tempérée par l'intervention des pouvoirs publics qui dessinent la carte scolaire. De manière générale, les politiques éducatives excluent toute possibilité de tendre vers le modèle de la concurrence parfaite mais elles vont vers un système présentant une certaine diversité des établissements.



Nouvelles de nos pays membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Canada-Québec

Monsieur Jean-Luc GIGNAC, Correspondant national au Ministère des Relations Internationales

Mauritanie

Monsieur Abdoubekrine OULD AHMED, Ministre de l'Education nationale.

République Centrafricaine

Monsieur Timoléon M'BAIKOUAI, Ministre de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur.

Canada-Québec

Indicateurs de l'éducation. Edition 2001

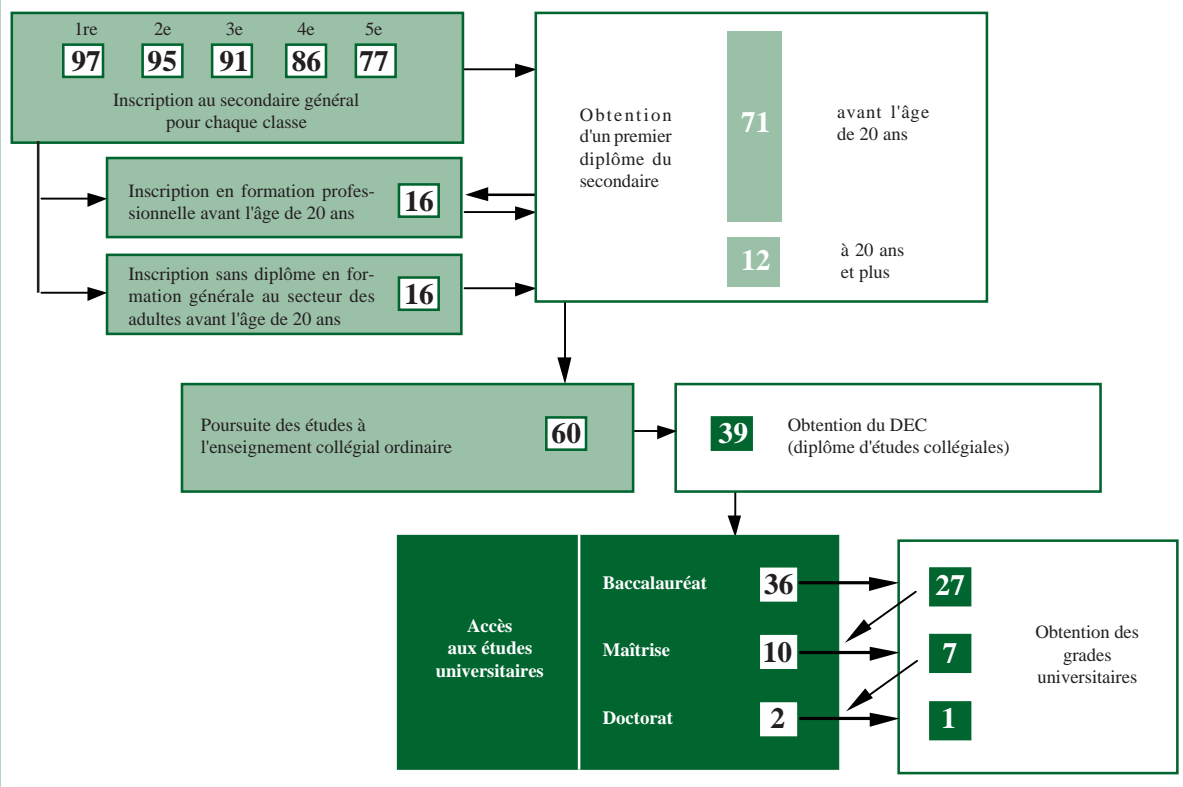
Ministère de l'Éducation

En 1999-2000, la dépense totale d'éducation au Québec représente 7,6% du PIB. Le primaire et le secondaire représentent 53,2% de la dépense globale, l'enseignement collégial 12,6% et les universités 20,1%. Les 14,1% restants financent divers programmes de formation de la main-d'oeuvre.

Le schéma ci-contre figure les proportions d'une cohorte de jeunes accédant aux études et obtenant un diplôme à chacun des ordres d'enseignement. Dans une génération de 100 personnes, 97 parviendront aux études secondaires et 83 obtiendront un diplôme à ce niveau.

En 1999-2000, beaucoup plus d'hommes que de femmes (soit 23% contre 10%) laissent leurs études avant d'avoir obtenu un quelconque diplôme.

LE CHEMINEMENT DE 100 JEUNES QUÉBÉCOIS ET QUÉBÉCOISES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE SELON LES COMPORTEMENTS OBSERVÉS EN 1998-1999



Un ou une enfant entré à l'école primaire en 1998-1999 pouvait espérer bénéficier d'une moyenne de 15,3 années de fréquentation scolaire. En 1999-2000, il fallait compter en moyenne 11,2 années d'études et 83.472\$ pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. La proportion de jeunes de 19 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire et ont abandonné les études s'éta-

blissait à 20% au début de 1999-2000.

En juin 2000, les élèves de 4^e et de 5^e années du secondaire ont obtenu une moyenne de 75,4% et un taux de réussite de 88,9% dans les matières où le ministère a administré des épreuves uniques. Les garçons ont obtenu une moyenne de 74,4% et les filles une moyenne de 76,3%.

L'insertion au travail des sortants et des sortantes du secondaire¹, du collégial et de l'université qui ne poursuivent pas d'études plus avancées peut se mesurer l'aune des taux de chômage enregistrés par chaque catégorie figurés par le tableau ci-dessous.

DIPLÔMÉS 1998-1999	Taux de chômage EN MARS 2000
Ens. secondaire	
DEP	13
ASP	12,4
Ens. collégial	
Préuniversitaire	4,5
Technique	5,5
DIPLÔMÉS 1997	Taux de chômage EN JANVIER 1999
Ens. universitaire	
Baccalauréat ²	6,4
Maîtrise	7,4

Les personnes diplômées de la formation professionnelle connaissent, en 2000, des taux de chômage nettement plus bas que ceux observés en 1994. Le taux de chômage des titulaires d'un diplôme d'études professionnelles est en baisse très nette depuis 1996. Il est passé de 27,0% en 1996 à 13% en 2000.

Si les employeurs (pour plus de 80,0%) considèrent que les diplômés de la formation professionnelle disposent d'instruments distinctifs qui les avantagent par rapport aux personnes non diplômées, ils jugent aussi de façon critique trois éléments du profil de compétences des diplômés :

- ▶ la productivité au travail (27,1%);
- ▶ la débrouillardise (23,2%);
- ▶ la connaissance des techniques de base (21,3%).


Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique est également en baisse depuis 1996 : il est passé de 13,3% à 5,5%.

En 2000, 18,6% des emplois sont occupés par une personne n'ayant pas terminé le cycle secondaire, 25,8% par une personne ayant réussi à ce niveau et 55,6% par des titulaires de diplômes d'études postsecondaires ou universitaires.

¹ L'analyse porte sur les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles du secondaire ou d'une attestation de spécialisation professionnelle

² le baccalauréat est obtenu au terme du 1^{er} cycle de l'enseignement universitaire

La formation à l'enseignement

 Ministère de l'Éducation

En suivi des transformations en cours dans tout le système d'éducation, le Ministère de l'éducation définit dans ce document les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles attendues ainsi que les profils de sortie. Une première étape qui sera suivie par l'élaboration des programmes, leur agrément et la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement.

Au plan des orientations deux principes sous-tendent la nouvelle qualification requise : la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement.

La professionnalisation comporte plusieurs dimensions liées au développement des compétences nécessaires à la professionnalisation d'une occupation : mobilisation de savoirs professionnels, apprentissage continu, efficacité et efficacité des personnes, partage de l'expertise entre les membres d'un groupe concerné et formalisation des savoirs de la pratique. La professionnalisation fait ensuite référence au professionnisme, c'est-à-dire à la quête d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut.

Concernant la culture, le rôle du maître

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

FONDEMENTS

1. Agir en tant que professionnel ou professionnelle héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

ACTES D'ENSEIGNER

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour le contenu à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

est considéré comme celui d'un passeur culturel : héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs.

Orientée de la sorte, la formation à l'enseignement portera sur un référentiel de douze compétences professionnelles qui serviront de balises au choix des objets de savoir lors de l'élaboration des programmes de formation. Les douze compétences professionnelles ont été réparties en quatre catégories (voir tableau ci-contre à gauche).

Chaque compétence est déclinée en composantes et reliée au niveau de maîtrise attendu en fin de formation initiale (voir encadré ci-contre).

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions

COMPOSANTES

- ▶ situer les points de repères fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves;
- ▶ prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée;
- ▶ établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves;
- ▶ transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de sa formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de :

- ▶ comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez les élèves;
- ▶ manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites;
- ▶ manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez les élèves;
- ▶ construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

Comores

Mesures et orientations du gouvernement. Rentrée scolaire et universitaire 2001-2002

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation professionnelle et des Droits de l'Homme

Le gouvernement comorien mène une politique de redressement de l'éducation nationale qui vise à améliorer le rendement du système en augmentant les capacités et le taux de scolarisation et en relevant le niveau et la qualité des apprentissages. Les mesures qui viennent d'être adoptées poursuivent cet objectif en cohérence avec le cadre défini par la loi d'orientation et le plan directeur de l'éducation et les objectifs de l'éducation pour tous, de lutte contre les disparités, d'obligation de qualité, de concertation avec les partenaires sociaux, de responsabilité des communautés et de renforcement de l'autonomie des établissements d'enseignement.

En concrétisation de sa volonté de dialogue le Ministère de l'Education a :

- ▶ créé et mis en place le Conseil national consultatif de l'Education, instrument de mise en oeuvre de la politique éducative nationale;
- ▶ ouvert des discussions avec le secteur privé de l'éducation,
- ▶ entamé des concertations avec les organisations professionnelles et syndicales de l'Education nationale.

Les mesures adoptées visent la totalité du système, nous ne prendrons en

compte ici que celles qui touchent au niveau primaire.

MESURES STRUCTURELLES

- ▶ En cas d'insuffisance des effectifs des élèves, regroupement de divisions d'enseignement au sein des établissements et transferts d'élèves entre les établissements;
- ▶ obligation pour chaque enseignant d'assurer totalement sa charge horaire, redistribution et réaffectation des enseignants avant la rentrée scolaire;
- ▶ rétablissement du principe de rotation des enseignants entre les établissements;
- ▶ paiement d'heures supplémentaires aux enseignants qui, de manière justifiée, dépasseraient leur charge horaire normale;
- ▶ recrutement comme stagiaires d'instituteurs de niveau BEPC et terminale qui bénéficieront d'un encadrement, d'une formation préalable durant les vacances et d'une formation en alternance par la suite;
- ▶ utilisation stricte des livrets scolaires pour le contrôle de la scolarité des élèves;
- ▶ instauration d'un droit d'inscription annuel de 1.000 Fcomoriens;

- ▶ formation d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques;
- ▶ évaluation des examens pour l'amélioration des mécanismes organisationnels et de leur efficacité pédagogique.

ENSEIGNEMENT PRIVÉ

- ▶ Application des mêmes critères de création et d'organisation que dans le public;
- ▶ sauf excédent d'enseignants du public, interdiction pour les agents de la fonction publique d'exercer dans le privé;
- ▶ mise à disposition, sous forme de détachement et aux frais du privé, de l'excédent d'enseignants du public;
- ▶ renforcement de mesures de restructuration des établissements privés;
- ▶ élargissement de la concertation entre le Ministère de l'Education nationale et le secteur privé de l'éducation.

MESURES CURRICULAIRES

- ▶ Mise en oeuvre de la phase expérimentale d'intégration de l'enseignement arabo-islamique et formation préalable des enseignants;
- ▶ renforcement de l'enseignement de l'éducation civique et morale, de l'éducation sportive et de l'histoire des Comores;

- ▶ promotion et développement de la santé scolaire et de l'éducation à la santé;
- ▶ dynamisation de la politique du livre pour un meilleur accès des élèves aux


- supports didactiques;
- ▶ renforcement de l'éducation citoyenne par l'obligation de chaque école de lever le drapeau et chanter l'hymne national.

problématique à ce niveau d'enseignement (0,4% de taux brut d'inscription), le Conseil, interpellé sur les voies et moyens de développer ce secteur, a suggéré :

- ▶ l'organisation de journées portes ouvertes par les Directeurs régionaux de l'enseignement;
- ▶ l'amélioration de la carte scolaire en construisant, dans chaque district au moins, un centre d'éducation préscolaire et en exploitant les possibilités qu'offrent les entreprises et les autres partenaires.

Congo

Conseil national de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire Rapport

 Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la Recherche scientifique

Le Conseil national est un organe consultatif qui émet des avis sur le développement de l'école. Réuni pour la deuxième fois depuis la fin des troubles, il avait à examiner, outre le bilan des recommandations du dernier conseil :

- ▶ un projet d'accord de partenariat sur l'éducation;
- ▶ la gestion de l'école privée;
- ▶ la réforme du baccalauréat;
- ▶ l'extension des structures du préscolaire;
- ▶ les nouveaux programmes d'enseignement.

PROJET D'ACCORD DE PARTENARIAT

Le projet a été élaboré et présenté par Monsieur Esaïe Kounounga, Correspondant national CONFEMEN. L'objectif était de définir avec clarté les responsabilités, les mécanismes et modes d'intervention d'un partenariat dynamique. Le projet propose de mettre en place des espaces de concertation et de décision, chargés de la gestion des établissements, qui réunissent tous les acteurs de l'école à des intervalles réguliers.

Au niveau de chaque école, adultes et enfants oeuvreront ensemble à l'optimisation des résultats scolaires. Ce partenariat de l'apprentissage s'établira dans le cadre du projet d'école.

Suite à l'exposé le Conseil a recommandé la prise d'un texte réglementaire sur la gestion financière qui précise que les aides financières collectées en faveur de l'école restent à l'établissement scolaire et sont affectées au financement exclusif du projet d'établissement.

LA GESTION PRIVÉE DE L'ÉCOLE

Suite à l'exposé introductif, le Conseil, constatant l'ouverture anarchique d'établissements privés, le non respect du cahier des charges et de la réglementation scolaire par les promoteurs, recommande la publication immédiate du décret portant création de la commission nationale d'agrément des établissements privés. L'existence d'une direction du contrôle des établissements privés d'enseignement permettra en parallèle d'organiser un suivi régulier du service privé d'enseignement.

LES EXAMENS D'ÉTAT

L'exposé introductif a souligné les nombreuses irrégularités qui émaillent le déroulement des examens d'Etat en général et du baccalauréat en particulier:

- ▶ inscriptions frauduleuses;
- ▶ pratiques d'inscription déplacées;
- ▶ substitution de véritables candidats par des étudiants de 1^e ou 2^e année;
- ▶ achat de conscience des surveillants de salle et des agents de l'ordre;
- ▶ attribution de notes fantaisistes aux candidats aux épreuves orales du baccalauréat.

La dépréciation des examens qui découle de ces pratiques a amené le Conseil à recommander comme première mesure de réforme la suppression des épreuves orales du baccalauréat d'enseignement général à dater de l'année scolaire 2001-2002.

L'EXTENSION DES STRUCTURES DU PRÉSCOLAIRE

L'accès à l'éducation de base étant très

LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU PRÉSCOLAIRE, DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

L'adoption de la pédagogie par objectifs a conduit à l'élaboration de nouveaux programmes. Au stade actuel, les profils de compétences et d'attitudes de l'enseignant à la fin du cycle de formation sont définis ainsi que les intentions pédagogiques qui décrivent en termes de capacités de l'apprenant, l'un des résultats escomptés. Les programmes sont accompagnés de guides pédagogiques et nécessiteront des sessions de formation.

Le Conseil a souhaité que des moyens substantiels soient dégagés en vue de :

- ▶ la formation des utilisateurs,
- ▶ la diffusion et la distribution de ces programmes.

Quant aux points abordés à titre informatif, le Conseil a souhaité :

- ▶ que la réouverture des centres de documentation et d'information au secondaire 2^e cycle débouche sur une extension progressive aux autres niveaux du système;
- ▶ que, suite à la Conférence mondiale sur la science, la science soit prise en compte dans l'élaboration des programmes et que les élèves soient incités à la culture scientifique;
- ▶ enfin que la distribution des nouveaux manuels se fasse dans les délais prescrits et de préférence avant la prochaine rentrée scolaire.

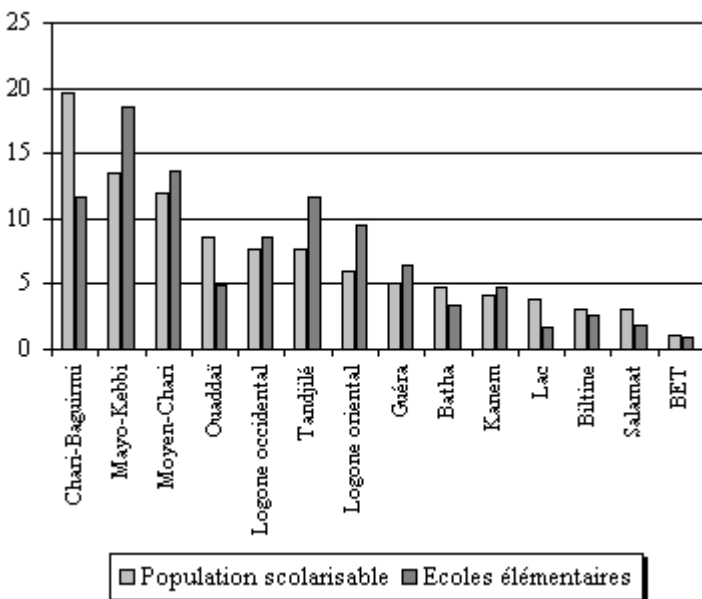
L'état d'avancement des travaux de la Commission Administrative et Paritaire d'avancement n'a suscité aucun commentaire.

La quatrième édition de cet outil de pilotage et de référence statistique du système de formation nous a été transmise par le Correspondant national.

LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

En 1998/99, 5.584 établissements sont chargés de l'enseignement et de la formation (soit un accroissement de 21,8% par rapport à l'année précédente). La croissance porte principalement sur les structures chargées de l'alphabétisation (61,2%) et de l'enseignement secondaire (28,8%). Le secteur public rassemble le plus grand nombre d'établissements (75,1%), suivi du communautaire (19,2%) et du privé (5,7%). La comparaison entre les proportions d'élèves scolarisables et d'écoles élémentaires par région, telles que figurées par le graphique ci-dessous, fait apparaître un avantage très net dans la couverture scolaire dans les régions de Mayo-Kébbi, Tandjilé et Logone orientale. Les régions de Chari-Baguirmi, Ouaddaï et du Lac sont, elles, très nettement défavorisées.

PROPORTIONS D'ÉLÈVES ET D'ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES



LES EFFECTIFS

Ces écoles élémentaires accueillent un total de 839.932 élèves dont 308.613 filles, soit 36,74%. La grosse majorité (75%) fréquente les écoles publiques,

majoritaires elles aussi. Viennent ensuite les écoles communautaires (un peu plus de 16% des effectifs) et les écoles privées (un peu moins de 9% des effectifs). Proportionnellement, ce sont les écoles privées qui accueillent le plus de filles (47,24%, contre 35,90% dans le public et 34,88% dans le communautaire). La tranche d'âge la plus scolarisée est celle des enfants de 7 à 11 ans, avec un pic à 8 ans (67,4% des enfants scolarisés, contre 48,3% à 11 ans et 38,7% à 12 ans).

Après 1997-98, les abandons ont été nombreux (12,3%) et se sont concentrés au niveau primaire (83%, voir graphique ci-contre).

Actuellement, l'extension du réseau scolaire au niveau élémentaire est portée par les secteurs privé et communautaire (14 et 15% d'accroissement moyen, contre 1,6% pour le public). Elle est plus forte en milieu urbain qu'en milieu rural.

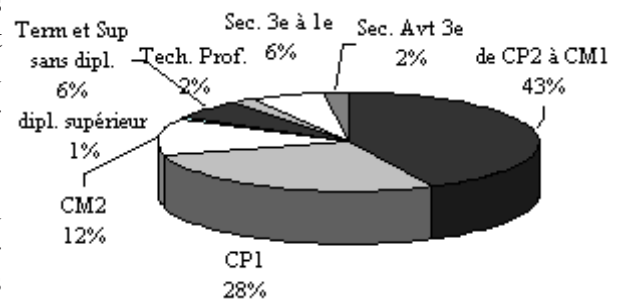
La distribution des classes suit à peu près la répartition des écoles dans le pays.

La majorité des classes (60%) fonctionnent sur le mode traditionnel, une classe un enseignant, mais les classes multigrades sont en augmentation (62% des classes dans le communautaire, 37,6% dans le public et 10,7% dans le privé). La taille moyenne des classes est de 70 élèves, 89 au CP1 et 55 au CM. C'est le privé qui présente les chiffres les plus bas avec 53 élèves en moyenne par classe.

Les effectifs féminins ont évolué à un rythme plus accéléré (16,6% d'accroissement annuel, contre 10,2% pour les garçons).

Si le taux brut de scolarisation a augmenté de 21% en 5 ans, les disparités entre les régions restent considérables et persistent. On enregistre un écart de 82,32 points entre la région la plus scolarisée (Logone Orientale) et celle la moins scolarisée (Lac). Dans cette der-

RÉPARTITION DES SORTIES PAR NIVEAU



nière, seul un quart des garçons sont scolarisés et un peu plus d'un dixième des filles.

L'accès connaît cette année une baisse brutale (6 points de moins que l'année précédente). Elle est imputée à une nouvelle tendance à mettre les enfants à l'école à l'âge requis (6 ans) et à un défaut de sensibilisation des parents avant la rentrée 98. La région du Lac enregistre ici aussi les plus mauvaises performances avec un taux d'admission au CP1 de 30,89% (contre 76,45% de moyenne nationale et 122,18% au Logone orientale qui présente le taux le plus fort).

LES INDICATEURS DE QUALITÉ

Les taux de redoublement sont élevés, 25,9% des élèves en moyenne (26,3% pour les filles). Ils culminent au CP1 (33,34%) et au CM2 (27,92%). Ceci est attribué aux conditions d'apprentissage très difficiles au CP1 (classes pléthoriques, manque de manuels, faiblesse de l'encadrement) et au sas constitué au CM2 par le concours d'entrée en 6^e et l'examen de fin de cycle.

Au CM2 toujours, les filles sont moins nombreuses à redoubler que les garçons.

Le taux de promotion est de 55,6% en moyenne. Il est favorable aux garçons tout au long du cycle et très faible en début et fin de cycle.

Résultante des deux premiers indicateurs, le taux d'abandon moyen est sévère (12,5%) et plus sévère encore en début et fin de cycle (respectivement 16,4% et 25,4%).

Le certificat de fin d'études a été réussi par 60,7% des élèves admis, un chiffre en hausse par rapport à l'année précédente (56%). Mais les taux de réussite varient fortement entre régions, de 46,8% au Moyen-Chari à plus de 90%

dans les régions du BET, de Biltine et du Ouaddaï.

Globalement, sur 1.000 élèves inscrits au CP1, seuls 220 obtiendront un diplôme de fin de cycle et seuls 42 auront obtenu ce diplôme sans redoublement.

LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

Le personnel enseignant est en augmentation (6,2% de taux de croissance) sans toutefois améliorer le taux d'encadrement. La croissance est concentrée au sein des maîtres communautaires (10% de taux de croissance, contre 4% pour les instituteurs adjoints et 2% pour les instituteurs).

Plus de la moitié des locaux (64,8%) sont construits à base de matériaux non durables. La situation est plus critique

en ce qui concerne le nombre de places assises, en moyenne seuls 20% des enfants disposent d'une place en table-banc (2% dans le secteur communautaire).

La dotation en manuels scolaires est particulièrement défailante au CP1 : 1 livre pour 3,4 élèves en lecture, 1 pour 68,4 en français et 1 pour 2,9 en mathématiques.

Ressources des établissements, les cotisations des parents d'élèves sont de 760 Fcfa par an en moyenne dans le public, 5.871 dans le privé et 375 dans le communautaire. Elles sont consacrées, pour la majeure partie, au paiement des enseignants, à la construction ou rénovation des bâtiments et au mobilier.



Infos services

De nouveaux visages au Secrétariat Technique Permanent (STP)

L'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) s'est renouvelée et étoffée. Nous avons en effet accueilli au cours des derniers mois trois nouveaux collaborateurs.



Monsieur Jean-Marc Bernard est mis à la disposition du STP par la France. Titulaire depuis 1996 d'un diplôme d'études approfondies (DEA) délivré par l'Institut de Recherche sur l'économie

de l'éducation (IREDU), il a depuis lors mis ses compétences au service de ministères de l'éducation de pays africains. Il a ainsi exercé en tant qu'économiste de l'éducation à la direction de la prospective et des ressources documentaires au Cameroun, puis en tant que conseiller technique en évaluation du système éducatif à l'Institut Pédagogique National de Nouakchott.

Dans l'intervalle et dans le cadre de sa thèse, il a publié plusieurs rapports dont deux où il exploitait déjà les données du PASEC pour le compte de l'Asso-

ciation pour le développement de l'éducation en Afrique et l'Association francophone d'éducation comparée (*CONFEMEN au Quotidien*, n° 37, p. 5 à 7).

Monsieur Kokou Baninganti est togolais et a été recruté sur financement CONFEMEN afin de renforcer une équipe PASEC dont le travail s'est étoffé au fil du temps. Armé d'une formation en statistique et en économie



(Ph.D. de l'Institut de la Statistique et des Sciences Economiques), renforcée de compétences en informatique et économie internationale acquises lors de stages de formation, il a intégré l'enseignement supérieur en 1983. Professeur de statistique appliquée à l'Economie et à la gestion à l'Université de Lomé, à l'Institut National d'Economie de l'Université Nationale du Bénin et à l'Université du Ghana, il a aussi exercé en tant que haut responsable ou chef de divers projets dans les domaines de l'in-

formatisation, du travail, de l'économie et du développement. Ces activités diversifiées ont débouché sur des publications tout aussi diversifiées, touchant principalement à l'économie et à l'enseignement technique et professionnel, et sur la prestation de formations ponctuelles centrées sur l'utilisation de logiciels de traitement statistique.

Monsieur Jean-Mathieu Laroche est mis à la disposition du STP par la France. Une formation initiale en comptabilité et gestion l'a conduit vers de premières expériences professionnelles qui se situent dans ce cadre.



Il a acquis ensuite une maîtrise en management des systèmes éducatifs et finalise actuellement un DEA (Evaluations et comparaisons internationales en éducation) à l'IREDU. Dans le droit fil des compétences ainsi acquises, il a mené ou collaboré depuis à des évaluations régionales (Loire-Atlantique/France) et internationales (Banque Mondiale et PASEC) portant sur les systèmes éducatifs.

Forum mondial de l'Éducation

Le Forum mondial de l'éducation s'est tenu du 24 au 27 octobre 2001 à Porto Alegre (Brésil). Un site rend compte de l'événement (<http://www.forummundialdeeducacao.com.br/fra/>)

Quelque 7.000 éducateurs en provenance du monde entier y ont échangé au cours de 764 ateliers organisés autour de quatre grands axes thématiques :

- ▶ éducation comme droit;
- ▶ éducation, technologie et travail;
- ▶ éducation et cultures;
- ▶ éducation, transformation et utopie.

Un coup d'oeil sur les intervenants et animateurs prévus pour ces ateliers permet de constater que tous sont issus de la sphère dénommée communément la société civile. Ainsi, pour le volet francophone, les représentants de syndicats, de groupements anti-mondialisation prédominent.

Le site propose également un espace de

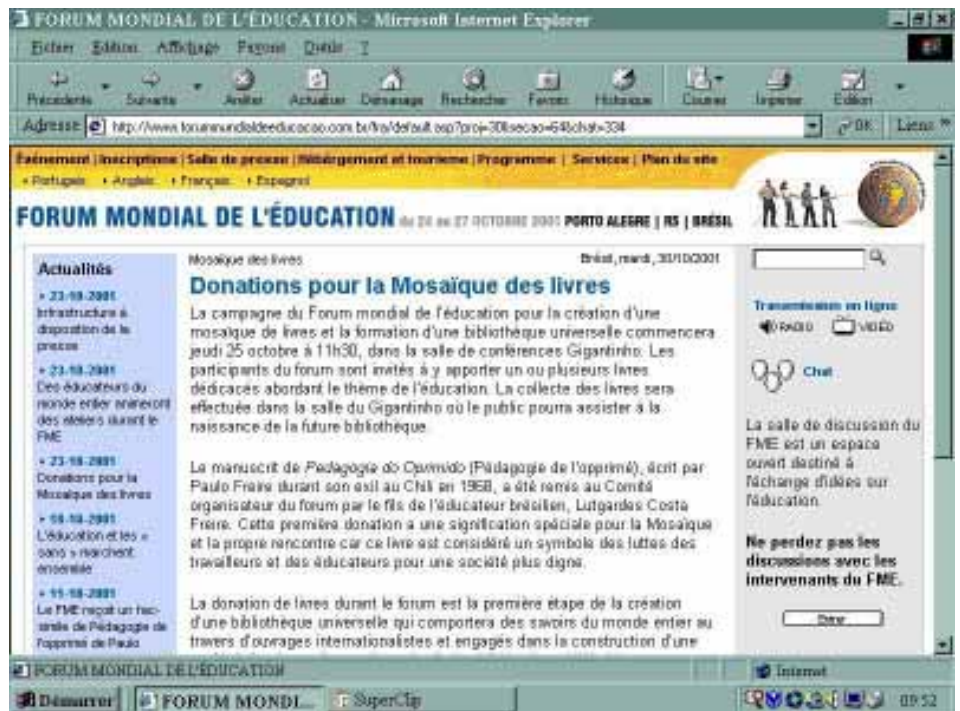
Institut de Recherche sur l'Economie de l'Éducation (IREDU)

La réflexion de l'IREDU porte sur les moyens de définir et de mettre en forme la fonction de production de l'école en vue d'améliorer l'efficacité interne des systèmes éducatifs. Ces orientations ont induit des travaux dans des domaines connexes, comme le financement de l'éducation, la relation entre l'éducation et la carrière professionnelle, ...

Son site (<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/>) vous donnera accès à une présentation plus détaillée (voir rubrique [Présentation](#)).

Une liste des chercheurs avec renvoi direct vers leurs adresses électroniques est également à votre disposition sous la rubrique [Personnel](#).

La rubrique [Le service documentation, la diffusion des travaux et la veille](#) vous propose des liens vers les publications de ces chercheurs (sous-rubrique [Publications des chercheurs](#)). Vous aurez ainsi accès en ligne (aux formats PDF et HTML) à des publications de volu-



discussion où toute personne intéressée à débattre de l'avenir de l'éducation peut mettre un sujet sur la table, réagir à des interventions.

Au terme des quatre jours de débats, une

Charte (disponible sur le site) a été adoptée par les participants. Elle prend résolument position en faveur d'une éducation publique et de qualité pour tous et rejette tout aussi fermement la tendance actuelle à la marchandisation de l'éducation.



mes et natures variés (ouvrages, articles, thèses, mémoires, contributions, ...) dans les domaines précisés d'entrée de jeu.

La sous-rubrique [Collections de l'IREDU](#) vous permettra de consulter :

- ▶ La Lettre de l'IREDU, bibliographie périodique des travaux des chercheurs;
- ▶ Les Cahiers de l'IREDU qui font le

compte-rendu d'une recherche empirique;

- ▶ Les Notes de l'IREDU qui présentent de courtes synthèses des nouvelles publications des chercheurs.

Enfin, la sous-rubrique [Veille documentaire](#) vous renvoie à une série d'ouvrages, d'articles ou de ressources repérées sur Internet.



Afrique

La malédiction du diplôme

R.G.

Une étude récente menée à Dakar, Yaoundé et Antananarivo révèle que dans ces trois villes les jeunes franchissent plus tard que leurs aînés les principales étapes marquant le passage au statut d'adultes. Ainsi, l'âge médian d'accès au premier emploi a augmenté à Dakar comme à Yaoundé. La poussée scolaire est impressionnante (spectaculaire chez les femmes), de même que la montée du niveau d'études. A Dakar, par exemple, le pourcentage de femmes non scolarisées est passé de 83% à 32% en 20 ans.

Dans les capitales, le mariage ou la formation d'un couple intervient aujourd'hui plus tardivement. Si l'on prend en considération les générations extrêmes, le recul va de 2 ans (Antananarivo) à 7 ans (Dakar). Plus de la moitié des hommes et femmes interrogés à Dakar et Yaoundé ne disposaient pas d'un logement indépendant.

Ces reculs dans l'accession au statut d'adulte sont dûs pour partie à l'allongement de la scolarisation mais aussi aux effets de la crise économique. Le taux de chômage des jeunes est en effet en hausse dans les trois capitales (+3 à 5% à Antananarivo, 13 à 15% à Yaoundé et 18 à 20% à Dakar). En outre, les nouvelles embauches se font à salaires décroissants. Ce sont les jeunes diplômés qui souffrent le plus de ce contexte. De fait, dans les trois villes étudiées le taux de chômage chez les jeunes diplômés est deux fois supérieur à celui des non-diplômés. Conséquence, ce sont les jeunes diplômés qui accèdent le plus tard au statut d'adulte.

In : *L'intelligent*, n° 2130, 8 au 12 novembre 2001, p. 86. -

Burkina Faso

Une dette allégée de moitié et mieux gérée

J. Daboué

En 1999, l'encours de la dette publique représentait 60,1% du PIB, 580,8% des exportations et le service de la dette extérieure représentait 18% des recettes d'exportation. Cette situation a conduit le gouvernement à développer des stratégies destinées à mieux gérer la dette extérieure et à la ramener dans des proportions tolérables.

C'est dans ce but que le pays, outre les négociations avec les créanciers bilatéraux en vue de réaménager ou d'annuler une partie de la dette, a mis en place des structures (le comité national de la dette publique et la cellule nationale de stratégie d'endettement) et un outil (le système de gestion et d'analyse de la dette publique) permettant un suivi rigoureux de la dette.

Après l'octroi, en 1997, d'un premier allègement de dette, le pays a été admis à un deuxième allègement dans le cadre de l'initiative des Pays Pauvres Très Endettés (PPTE) qui devrait libérer 700 millions de \$ sur la période 2000-2007. Ce résultat a été obtenu en suivi de résultats économiques jugés excellents et du Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) élaboré par le gouvernement dans un esprit de dialogue et de recherche de consensus.

L'un des grands axes du CSLP est la promotion de l'accès des pauvres aux services d'éducation. L'objectif dans le domaine de l'éducation, énoncé par le Plan Décennal de l'éducation de base adopté en 1999, est d'atteindre un taux brut de scolarisation de 70% en 2010.

Les ressources générées par la remise de la dette ont permis d'engager les actions qui suivent :

- ▶ faire passer la proportion du budget de fonctionnement du secteur de l'éducation de 21,6 à 26% en 2010 en veillant à réserver 60% de ce budget à l'éducation de base, et 7% du budget de l'éducation de base à l'alphabétisation;
- ▶ réformer l'organisation du ministère de l'Enseignement de base et de l'Al-

phabétisation pour privilégier l'opérationnalité des structures déconcentrées;

- ▶ intensifier, en milieu rural, la construction de salles de classes équipées, de logements de maîtres et de latrines, la généralisation des cantines scolaires et la mise en place de points d'eau dans les nouvelles écoles;
- ▶ mettre en place des projets économiques destinés aux femmes adultes en accompagnement de leur formation;
- ▶ exempter des cotisations annuelles des parents d'élèves filles, dans les 20 provinces les moins scolarisées;
- ▶ poursuivre la politique de distribution gratuite de manuels scolaires au primaire;
- ▶ étendre l'enseignement post primaire par la construction de collèges d'enseignement général dans les zones rurales.

Mais les règles qui régissent l'allègement de dette laissent quelques interrogations. Des fonds seront bien versés sur un compte spécial pour financer le CSLP, mais les pays seront-ils, eux, en mesure de mobiliser les ressources nécessaires au projet global ? En outre, la dette est répartie entre divers créanciers qui ne se sont pas tous engagés dans le processus (quatre sur douze à ce jour) et qui ont chacun leurs propres modalités d'intervention. Il est donc impossible aujourd'hui de connaître et de disposer des montants qui seront consentis par les créanciers ce qui rend la programmation difficile.

Enfin le plan décennal à lui seul présente un coût total de 428 millions de \$, soit plus de la moitié du montant de la remise de dette.

In : *La lettre d'information de l'ADEA*, volume 13, n° 2, avril-juin 2001, p. 9 à 11. -

Formations en ligne

Internet va-t-il démanteler l'école?

S. Mandard

L'OCDE, dans un rapport récent qui évoque l'école de demain, avance l'hy-

pothèse que le réseau risque de précipiter le démantèlement des systèmes scolaires. Les établissements publics ne subsisteraient que pour accueillir les exclus du numérique.

Ces prévisions soulignent une des tendances que suit l'éducation en passant en ligne, celle d'une marchandisation accrue. L'e-formation, qui représente un marché estimé à 90 milliards de \$, attire les investisseurs privés. Cette marchandisation de l'éducation est accompagnée d'une mondialisation de l'offre éducative, dans un secteur où l'offre est à 80% américaine. La France compte sur ses grandes écoles et leurs campus numériques pour combattre cette hégémonie. Elle résiste également aux projets visant à permettre la création de fichiers clients dans la matière.

Des doutes sont également émis sur la capacité à résoudre par l'e-formation, dont les recettes ne diffèrent guère de la formation à distance qui fut un fiasco, les problèmes de l'enseignement traditionnel. Des plates-formes d'enseignement en ligne prestigieuses sont déjà en train de réduire leurs effectifs.

In : *Le Monde Interactif*, mardi 26 septembre 2001, p. I. -

France

Les programmes du primaire sont recentrés sur la maîtrise du français


 M.-L. P.

Les enseignants du primaire sont appelés à se prononcer sur les nouveaux programmes qui devraient entrer en application en automne 2002. L'organisation en cycle de trois ans est conservée, la grande section de maternelle étant comprise à la fois dans le cycle 1 et le cycle 2. Chaque domaine est détaillé : objectifs, programme, compétences devant être acquises en fin de cycle et fourchette horaire hebdomadaire. La maîtrise de la langue orale et écrite reste l'objectif premier. L'approfondissement des apprentissages de français est maintenant transversal à toutes les disciplines. L'apprentissage de la littérature, des nouvelles technologies, d'une langue

étrangère et l'éducation à l'environnement sont introduits au cycle 3.

Autre changement, le lien avec les parents est plus affirmé.

"On nous propose de faire des choses passionnantes, mais les moyens seront insuffisants"

 L. Bronner

Consultés sur le projet, les enseignants font état de leur intérêt intellectuel ou pédagogique pour les nouvelles orientations mais de leur scepticisme sur les moyens de mise en oeuvre. Ainsi la place plus importante accordée à la maîtrise de la langue, à l'éducation civique, à l'introduction à la littérature sont accueillies très positivement. Des bémols sont émis relativement au choix de textes dans une liste imposée, à l'abandon de l'apprentissage de certaines notions en mathématiques.

Les critiques les plus vives concernent la capacité réelle de mise en oeuvre : écoles non connectées à Internet, formation insuffisante des enseignants dans les matières nouvelles. Elles vont aussi vers l'introduction régulière de réformes sans évaluation de leurs effets et sur l'absence de consultation des parents et des professeurs de collège.

In : *Le Monde*, mercredi 3 octobre 2001, p. 12.-

Mauritanie

L'allègement de la dette facilitera la mise en place de l'ambitieux programme décennal de l'éducation

 M. Ould El Abed

Évaluée en 1998 à 2,3 milliards de \$, soit 202% de la valeur du PIB, la dette extérieure de la Mauritanie devrait se réduire de 1,1 milliard de \$ suite à l'initiative PPTE. Cet allègement de dette dégagera des ressources additionnelles

en faveur des secteurs sociaux et permettra de mettre en oeuvre le Cadre Stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) dont les grandes orientations ont été adoptées fin 1999.

Le dispositif institutionnel du CSLP comprend quatre comités. Le premier, interministériel, en supervise l'élaboration et la validation. Le deuxième, technique, est chargé de l'élaboration des contributions sectorielles. Le troisième, consultatif, suit le processus d'élaboration et le quatrième regroupe les donateurs.

Adopté en janvier 2001, le CSLP se donne pour objectif d'élever progressivement la part des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (3,7% en 1999, 5,4% en 2015). Cette augmentation de ressources doit permettre d'assurer à chaque enfant mauritanien une scolarisation de base de 10 ans accessible à tous et d'offrir ensuite des possibilités de formation adaptées aux exigences du marché du travail.

En termes de stratégies, le développement du secteur éducatif privé sera favorisé. Au primaire, l'action sera focalisée sur des améliorations quantitatives et qualitatives (amélioration de la rétention, du taux de promotion, élimination des disparités, réduction du ratio élèves/maître, réforme de la formation initiale et mise en place d'une formation continue des enseignants, dotation des élèves et enseignants en manuels et guides pédagogiques). Au secondaire, les mesures viseront à l'amélioration de l'accès au premier cycle et au renforcement de celui-ci. Le volet alphabétisation sera également renforcé avec pour objectif de ramener le taux d'analphabétisme à 20% d'ici 2004.

In : *La Lettre d'information de l'ADEA*, volume 13, n° 2, p. 11 à 13. -

Janv 2002
L M M J V S D
1 2 3 4 5 6
7 8 9 10 11 12

Agenda

10 janvier 2002 ... Paris ... France ... Conseil Permanent de la Francophonie ;

11 janvier 2002 ... Paris ... France ... Conférence Ministérielle de la Francophonie.



Education de base



La gestion des enseignants de premier cycle au Bénin

/ G. Göttelmann-Duret. - Paris : UNESCO/IPE, 1998. - 68p. -

Une gestion efficace du personnel enseignant est l'un des défis à relever pour le futur.

Les pays étudiés ont adopté récemment un certain nombre de politiques et de mesures dans ce sens : diversification des statuts et modes de recrutement des nouveaux enseignants, redéploiement des personnels en place, décentralisation des structures et développement des systèmes de gestion, en particulier des systèmes d'information.

De nombreux problèmes persistant ...

- non respect des normes et critères régissant l'affectation et l'utilisation des enseignants,
- faiblesse des systèmes d'information et du pilotage,
- faiblesse de la coordination et de la direction au niveau central,
- insuffisance de ressources et manque de clarté et de contrôle des responsabilités aux niveaux décentralisés,
- insuffisances des mécanismes de régulation,
- ... il s'avère nécessaire :

- ▶ de poursuivre le recrutement de contractuels tout en leur assurant un minimum de formation pédagogique;
- ▶ d'améliorer le système d'information pour la gestion et le pilotage tant au niveau central que dans les régions;
- ▶ de doter les organes décentralisés de capacités de gestion du personnel enseignant.



Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?

/ L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. - Bruxelles : De Boeck, 2001. - 268 p. -

De quelle nature sont les compétences de l'enseignant-expert ? L'enseignant doit maîtriser des savoirs, des compétences disciplinaires mais aussi des savoirs pluriels (stratégiques, pratiques, professionnels, ...).

Il lui revient ensuite de mettre en oeuvre ces savoirs, soit, en tenant compte des finalités, des ressources et des contraintes de la situation, de ce qu'il sait des processus d'interaction et d'apprentissage et de ce qui se fait en pareil cas, à choisir une ligne de conduite.

Ceci induit des compétences multiformes et très personnelles où une part des actes posés relèvent de la capacité à interpréter, à réagir et à comprendre pourquoi l'on agit.

Les référentiels de compétences sont des outils de travail qui essaient de cerner progressivement et de dessiner les choix possibles à un moment donné de l'histoire en référence à certaines conceptions du métier.

En conséquence, former à ces compétences pourrait s'articuler autour de 5 axes :

- apprendre à voir et à analyser;
- apprendre à dire et à écouter, à écrire et à lire, à expliciter;
- apprendre à faire;
- apprendre à réfléchir;
- apprendre à transposer des pratiques et des compétences professionnelles.

Enseignement technique et formation professionnelle



Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs

/ G. Winter, coord. - Paris : Karthala ; IRD, 2001. - 452 p. -

Face à l'extension de la pauvreté, l'Afrique subsaharienne (Etats et acteurs sociaux) recompose l'ensemble des règles organisant l'accès aux ressources. Ainsi, crise et ajustement structurel ont amené à s'interroger, dès les années 80, sur la croissance de l'emploi dans le secteur informel. Les réglementations d'ordre fiscal, social et économique n'y sont pas ou peu appliquées mais sa forte potentialité d'emploi, ses performances au regard du secteur formel, conduisent l'Etat à s'interroger sur les formes d'un soutien éventuel à un secteur qui s'est développé en marge de son intervention ou malgré lui.

Secteur multiforme qui va de l'auto-emploi à des formes d'organisation de la demande, on y rencontre de plus en plus de jeunes formés. Or, le capital humain du micro-entrepreneur, souvent corrélé à sa motivation, à sa capacité de stabilisation de la demande (développement de la clientèle, études de marchés, ...) et à la prudence de sa gestion, est un facteur déterminant de réussite de l'entreprise.

Conséquence, la formation et l'assistance sont au centre de moult projets visant à augmenter l'efficacité ou à formaliser les micro-entreprises. Vu leur faible impact, les auteurs préconisent un appui centré sur l'information quant aux marchés.



Marché du travail et compétitivité en Afrique subsaharienne

/ D. Cogneau, S. Marniesse, J.-Y. Moissoner. - Paris : Dial ; Economica, 2000. - 175 p. -

Comme décrit ci-contre, l'ouvrage analyse les mutations récentes du marché du travail en Afrique subsaharienne. On y souligne donc la réduction du nombre d'emplois dans le secteur formel. Les différentiels de revenus entre travailleurs sont expliqués par la persistance de dualismes entre les différents secteurs économiques et la faible extension de la scolarisation primaire et secondaire.

Le rôle stratégique du secteur informel dans la création d'emplois et surtout des entreprises de ce secteur qui emploient des actifs de niveau supérieur est mis en évidence.

Les auteurs soulignent ensuite la faiblesse du rôle de l'Etat dans le secteur de l'emploi. D'où la proposition de recentrer son intervention dans les domaines du capital humain (en améliorant la distribution) et de la santé, seuls payants à long terme dans le secteur informel urbain comme dans le secteur agricole.

Enfin, l'analyse des contraintes de compétitivité souligne les lacunes dans les qualifications de base nécessaires au travail ouvrier relativement aux dotations en ressources naturelles.