



**Conférence des ministres de l'éducation
des pays ayant le français en partage**

CONFEMEN

***Stratégies pour une
refondation réussie des
systèmes éducatifs***

**Document de réflexion
et d'orientation**





AVANT-PROPOS

Depuis 1995, la CONFEMEN fait connaître ses prises de position sur le thème discuté en session ministérielle par la publication d'un document de réflexion et d'orientation. A ce jour, trois documents ont été édités en suivi des conférences : *L'éducation de base : Vers une nouvelle école* (46^e session); *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique* (47^e session); *Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation* (48^e session).

L'édition du présent document fait suite aux échanges tenus lors de la 49^e session sur le thème des stratégies de refondation des systèmes éducatifs.

Par sa diffusion, la CONFEMEN entend faire partager sa réflexion quant aux stratégies à mettre en œuvre pour réussir la refondation des systèmes éducatifs.

La Francophonie n'a pas le droit de reporter à une autre décennie la réalisation de l'éducation pour tous. La santé des populations, l'exercice de la démocratie, le développement durable des sociétés, la vigueur de la Francophonie en dépendent.





TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE I : LES GRANDS AXES DE LA REFONDATION	11
1. DE TROP LENTS PROGRÈS DANS L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DE BASE	13
2. DES DISPARITÉS PERSISTANTES MALGRÉ UNE CERTAINE RÉDUCTION DES ÉCARTS	13
3. UNE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE TROP PEU DÉVELOPPÉE	14
4. DES APPRENTISSAGES PEU PERTINENTS	14
5. UNE ATTENTION INSUFFISANTE AUX CONDITIONS DE RÉUSSITE DU PARTENARIAT	15
6. DES PROGRÈS LIMITÉS MALGRÉ DES STRATÉGIES NOMBREUSES ET VARIÉES	16
CHAPITRE II : LES GRANDS AXES DE LA REFONDATION	17
1. POUR ACCROÎTRE L'ACCÈS ET L'ÉQUITÉ	19
1.1 L'EXTENSION ET LA MAINTENANCE DES INFRASTRUCTURES	19
1.2 L'UTILISATION OPTIMALE DES CLASSES.....	20
1.3 LE RECOURS À DES MODES ALTERNATIFS DE RECRUTEMENT DES MAÎTRES	21
1.4 L'EXPANSION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE	22
1.5 LA MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS	23
1.6 L'ADOPTION DE MESURES POUR COMBATTRE LES INÉGALITÉS	23
2. POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ ET LA PERTINENCE DES APPRENTISSAGES	26
2.1 LA RÉFORME DES CURRICULA DE L'ÉDUCATION DE BASE.....	26
2.2 LA RÉVISION DES FILIÈRES ET DES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE	27
2.3 LA RÉDUCTION DES REDOUBLEMENTS	29
2.4 LA MISE À DISPOSITION DE LIVRES.....	30
2.5 LA SCOLARISATION EN LANGUES NATIONALES	31
2.6 LA VALORISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT.....	32
3. POUR SOUTENIR LE PROCESSUS DE CHANGEMENT	34
3.1 L'ENGAGEMENT POLITIQUE.....	34
3.2 L'OUVERTURE AUX PARTENARIATS	35
3.3 L'ADOPTION D'UNE APPROCHE INTÉGRÉE.....	36
3.4 LE RENFORCEMENT DU FINANCEMENT	36
CONCLUSION	39
ANNEXE : DÉCLARATION DE BAMAKO	41



INTRODUCTION

Inscrivant sa réflexion dans la foulée du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar, la CONFEMEN reconnaît que l'heure n'est pas à l'autosatisfaction.

En effet, 10 ans après la Conférence mondiale de Jomtien, malgré des avancées certaines, la situation en Francophonie reste alarmante :

- onze pays de la CONFEMEN affichent toujours, à l'enseignement primaire, des taux bruts de scolarisation inférieurs à 70% ;
- des disparités importantes sont observées au sein même des pays au détriment des filles et des élèves de milieu rural ;
- la qualité et la pertinence des apprentissages posent problème comme en font foi la faiblesse des acquis scolaires des élèves et les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés ;
- les taux de redoublement observés en Afrique francophone (environ 23%) sont très élevés en comparaison de ceux de l'Afrique anglophone (environ 7%) ;
- on constate un faible degré d'organisation de la formation professionnelle et technique dans la plupart des pays du Sud ;
- en ce qui a trait aux processus de refondation, si l'on peut se réjouir des efforts de décentralisation, force est de reconnaître qu'un pilotage bien structuré de la part de l'Etat et une culture de l'évaluation font encore cruellement défaut.

Certes, il faut reconnaître qu'au cours de la dernière décennie des contraintes lourdes ont pesé sur les systèmes éducatifs des pays du Sud : le poids de la dette qui a largement compromis leur possibilité de dégager des fonds publics pour l'éducation ; l'augmentation de la population en âge d'être scolarisée dans un contexte de baisse de revenus des adultes ; les guerres et les conflits armés qui, à certains endroits, ont fait accuser des reculs importants à la scolarisation ; l'impact du VIH/SIDA qui frappe cruellement les jeunes, leur famille et les personnels de l'enseignement de nombreux pays.

Néanmoins, il faut l'admettre, les stratégies employées, quoique nombreuses et diversifiées, ne sont pas venues à bout de la sous-scolarisation, ni de la « mal-scolarisation ». Il faut donc redoubler d'effort, mais aussi revoir les cibles, mettre à profit les expertises développées et, bien sûr, mobiliser des ressources financières à la mesure des défis à relever.

Mettant à profit sa 49^e session ministérielle, la CONFEMEN a cru utile de dresser un bilan des stratégies utilisées dans ses pays membres pour réaliser la refondation de leur système éducatif. Cet examen critique lui a permis de réactualiser les lignes de force de son intervention pour les années à venir. Elles se déclinent comme suit :

- L'accès universel et équitable à l'éducation de base

Dans beaucoup de pays, l'accueil des populations scolaires suppose une extension des infrastructures, parallèlement à l'utilisation optimale des classes existantes, notamment par le recours aux classes nombreuses, multigrades et à double flux. Pour préserver la qualité des apprentissages, ces dispositifs doivent toutefois être assortis de mesures d'accompagnement pédagogique.

Le recrutement d'un nombre important de maîtres s'impose également. L'impossibilité



financière de faire face à cette demande selon les modalités traditionnelles oblige à revoir les critères d'embauche et les conditions de travail de ce personnel. L'urgence d'agir ne doit cependant pas faire oublier la nécessité d'offrir des conditions qui permettent d'attirer dans la profession enseignante des ressources humaines de qualité.

En outre, l'éducation non formelle doit être davantage mise à contribution. L'Etat doit stimuler et renforcer l'engagement actif des communautés et leur offrir une formation et un soutien adéquats.

Pour mettre fin aux disparités d'accès à l'école, en plus de mesures générales visant l'amélioration des conditions de vie des populations, des programmes inspirés des approches de « discrimination positive » doivent être mis en place, en particulier en faveur des filles, mais aussi à l'intention des élèves du monde rural et de milieux défavorisés.

- L'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages

La réforme des curricula et des programmes d'études constitue le cœur de la refondation amorcée. Des curricula mieux adaptés, centrés sur le développement de compétences et intégrant les nouvelles problématiques sociales, doivent voir le jour. En la matière, l'harmonisation régionale doit dépasser les consensus sur les orientations et déboucher sur le travail concret d'élaboration et de production de curricula.

En formation professionnelle et technique, diverses interventions s'imposent pour accroître la pertinence des formations dispensées : l'implantation de mécanismes d'identification des besoins du marché du travail ; la valorisation de l'offre de formation du secteur informel ; l'assouplissement des dispositifs de formation ; la diversification des filières ; la révision des programmes, notamment pour assurer une meilleure intégration de la formation générale et de la formation à caractère professionnel et pour promouvoir la culture entrepreneuriale.

Compte tenu de sa faible efficacité pédagogique et de ses coûts élevés, la pratique du redoublement doit être impérativement revue. La réduction des redoublements est l'un des leviers les plus efficaces pour accroître l'accès à une éducation de qualité. En outre, la mise à disposition de manuels scolaires et le recours aux langues nationales durant les premières années de la scolarité méritent d'être encouragés comme moyens d'améliorer la réussite des élèves.

L'efficacité de l'éducation passe aussi par la qualité de ses maîtres. Sur ce plan, en plus d'un réexamen de la formation initiale, il convient d'étendre la formation continue, à la fois pour permettre les indispensables mises à niveau de nouvelles recrues faiblement qualifiées et pour soutenir le renouvellement des méthodes pédagogiques rendu incontournable par la réforme des curricula.

- Le soutien au processus de changement

L'accès universel à une éducation de base de qualité ne pourra être atteint sans un engagement politique ferme à tous les niveaux.

Des partenariats réels, contractualisés et équilibrés doivent voir le jour entre tous les acteurs intéressés par l'éducation. Il revient à l'Etat de fédérer, dans un tout cohérent, les initiatives auxquelles ils donnent lieu. Les liens étroits qui unissent l'éducation et le développement



militer en faveur d'une approche globale et intégrée qui articule étroitement les politiques économiques et sociales et les politiques d'éducation.

Les objectifs ambitieux d'éducation pour tous ne pourront être atteints sans un renforcement du financement de l'éducation. Cela suppose une mobilisation accrue de ressources financières, mais aussi une gestion plus éclairée des ressources disponibles.





CHAPITRE I :
ETAT DE LA SITUATION



CHAPITRE I : ETAT DE LA SITUATION

Les bilans réalisés montrent que, même si des progrès importants ont été accomplis au cours de la dernière décennie, la situation reste nettement insatisfaisante dans la plupart des pays de la CONFEMEN, et ce, tant en ce qui concerne l'accès, l'équité, la qualité que les processus de refondation des systèmes éducatifs.

1. De trop lents progrès dans l'accès à l'éducation de base

L'accès universel à l'éducation de base est loin d'être acquis dans bon nombre de pays de la CONFEMEN. Même si certains pays ont réalisé des avancées remarquables au cours de la dernière décennie, onze pays de la CONFEMEN affichent toujours des taux bruts de scolarisation inférieurs à 70%. A cet égard, la lenteur des progrès réalisés dans les pays à faible taux de scolarisation soulève des inquiétudes. Plus inquiétant encore, certains pays ont accusé des reculs importants¹.

L'universalisation de l'éducation de base ne se limite pas à garantir l'admission de l'élève, mais concerne aussi son maintien à l'école. Dans les pays les plus pauvres et dans les zones de conflit, l'espérance de vie scolaire reste inférieure à ce qui est considéré comme le seuil de scolarisation minimale, soit quatre années d'études. Ainsi, dans certains pays de la CONFEMEN (Comores, Congo, Madagascar et R D Congo), plus de la moitié des élèves inscrits n'atteindront jamais la 5^e année².

2. Des disparités persistantes malgré une certaine réduction des écarts

Sans vouloir minimiser l'importance des problèmes d'exclusion vécus par d'autres groupes sociaux, il faut reconnaître le caractère inacceptable, intolérable, de la faible scolarisation des filles. Au sein de nombreux pays, des disparités importantes sont observées en matière de scolarisation entre les filles et les garçons. A quelques exceptions près, l'écart du taux brut de scolarisation est toujours en faveur des garçons. Cet écart est particulièrement élevé à certains endroits. Par exemple, il excède 30% en Guinée-Bissau, au Tchad, au Togo et au Bénin.

Dans une dizaine de pays de la CONFEMEN, moins de 60% des filles sont scolarisées. On note cependant, dans la plupart des pays, une réduction de l'écart au cours de la décennie 90. Ce rattrapage des filles n'est pas étranger aux mesures de redressement implantées dans plusieurs pays.

De grandes disparités dans l'accès à l'éducation sont observées entre les milieux ruraux et urbains. Ces écarts sont plus prononcés encore dans les pays à faible taux de scolarisation. Dans plusieurs pays, on observe que les capitales et les capitales régionales ont des taux bruts de scolarisation qui excèdent 80% alors qu'une bonne partie des régions rurales ont des taux qui oscillent entre 20 et 30%³. Plus encore, le désavantage des ruraux s'étend aussi à leurs performances scolaires. Les élèves des zones rurales obtiennent, en moyenne, des résultats significativement moins bons que les élèves des villes.⁴

¹ Forum mondial sur l'éducation, *Une décennie d'éducation. Education pour tous - bilan à l'an 2000*, UNESCO, 2000, CD Rom.

² UNESCO. *Bilan de l'éducation de base en Afrique subsaharienne 1990-2000*, p. 50-51.

³ Education pour tous. *Rapport des pays francophones, lusophones et hispanophones, Bilan de l'Education pour tous sur la période 1990/1999*, Version préliminaire, octobre 1999, p. 19 et 23.

⁴ Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. *Education pour tous: Situation & Tendances 2000*,



L'absence d'équité marque également la formation professionnelle et technique. D'une part, les régions peu développées économiquement sont les parents pauvres de la carte des enseignements. D'autre part, certaines catégories de la population -les filles et les femmes, les jeunes des milieux ruraux, les jeunes déscolarisés ou non scolarisés- ont peu accès à la formation professionnelle et technique. Au Nord comme au Sud, les filles inscrites en formation professionnelle et technique se concentrent dans quelques secteurs de formation considérés comme traditionnellement féminins. De plus, l'on constate que la formation continue, là où elle est développée, profite surtout à ceux qui sont déjà bien formés et qui ont un emploi stable.

3. Une formation professionnelle et technique trop peu développée

Dans les pays du Sud membres de la CONFEMEN, l'accès à la formation professionnelle et technique reste excessivement limité. Dans une douzaine de pays, moins de 10% des élèves du second degré (enseignement secondaire) fréquentent ce secteur. Ailleurs, le taux de fréquentation n'excède généralement pas 20%. Dans presque tous les pays du Sud, on signale même une baisse sensible des effectifs au cours de la décennie 90.⁵

Il faut dire que le système formel offre souvent des formations de longue durée, à dominante théorique, qui ne sont pas adaptées aux besoins de la plupart des jeunes de ces régions. Certes, des initiatives sont prises dans de nombreux pays en voie de développement pour dispenser une certaine formation professionnelle, hors des institutions formelles d'enseignement secondaire, entre autres dans le cadre d'ateliers ponctuels ou de projets qui allient formation et activités génératrices de revenu, ou encore par la voie de l'apprentissage traditionnel. Par ailleurs, les jeunes qui ont emprunté ces voies n'ont généralement pas la possibilité de parfaire leur formation dans le cadre de dispositifs de formation qualifiante. En fait, la juxtaposition d'offres de formation formelle et non formelle parallèles, voire concurrentes, sans coordination réelle, conduit à une dispersion des efforts qui nuit au développement du secteur.

Dans les pays du Nord, la fréquentation de la formation professionnelle et technique est nettement plus répandue, en particulier en Europe. Par ailleurs, dans certains pays (par exemple au Canada), la formation générale continue d'occuper l'essentiel du terrain à l'enseignement secondaire.

4. Des apprentissages peu pertinents

Il ressort des études relatives à la mesure des acquis scolaires que les performances des élèves des pays en voie de développement sont très faibles, à la fois sur la base des critères nationaux et internationaux. A la Conférence de Jomtien, un objectif avait été fixé, soit que 80% des apprenants atteignent un niveau de compétences minimales définies dans les trois domaines suivants : vie courante, lecture-écriture et mathématiques. Des évaluations conduites dans onze pays d'Afrique (dont cinq sont membres de la CONFEMEN) montrent que la plupart des

L'évaluation des acquis scolaires, UNESCO, 2000, p. 38, 43-44. Le handicap moyen des élèves ruraux serait de l'ordre de 30% d'écart-type, soit l'équivalent de 10 places dans une classe de 100. Source : CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*, Rapport de synthèse du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), Dakar, 1999, p. 46.

⁵ Bureau international du travail (BIT). *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99. Employabilité et mondialisation, le rôle crucial de la formation*, Genève, 1998, p.250 à 254. Les données fournies pour la décennie 90 varient entre 1991 et 1995 selon les pays.

pays sont très loin d'avoir atteint cet objectif, en ce qui concerne la lecture-écriture, et qu'aucun ne l'a atteint pour les mathématiques.⁶

Les outils de base (lecture, écriture et calcul) ne sont pas toujours maîtrisés en fin de 5^e année.⁷ Mais, plus encore que la maîtrise des points au programme, c'est la grande difficulté des élèves à réutiliser ces connaissances hors de leur schéma initial qui pose problème; leur application à des situations concrètes ou à la résolution de problèmes nouveaux reste difficile. A la fin de leur parcours scolaire, et ce tant dans les pays du Nord que dans ceux du Sud, non seulement les élèves n'ont-ils pas atteint le niveau de connaissances qu'on attend d'eux, mais plus encore, ils se montrent incapables de les mobiliser pour résoudre des problèmes concrets.

En formation professionnelle et technique, la capacité d'insertion en emploi des diplômés de même que le degré de satisfaction des employeurs à l'égard des sortants qu'ils embauchent sont assez couramment utilisés comme indices de la pertinence des formations dispensées. Dans la plupart des pays en voie de développement, les bilans dressés révèlent que les dispositifs de formation professionnelle et technique sont coupés des réalités du monde économique, insuffisamment diversifiés, coûteux et peu efficaces.

5. Une attention insuffisante aux conditions de réussite du partenariat

La nécessité de rompre avec la centralisation excessive des systèmes éducatifs est une orientation largement partagée au sein de la CONFEMEN. La dernière décennie a vu s'opérer une nette décentralisation de l'offre, de la prise de décision et du contrôle en matière d'éducation. Dans plusieurs pays de la CONFEMEN, la tenue d'Etats généraux a permis d'asseoir les réformes entreprises sur des consensus solides. Des organes de consultation visant à soutenir la participation de la société civile aux affaires éducatives ont été mis en place. La plupart des Etats se sont également souciés d'adopter des encadrements législatifs qui précisent les finalités et orientations du système éducatif et qui balisent les rapports entre les différents partenaires ainsi que les règles de reddition de comptes. Parallèlement, les organismes à vocation économique semblent avoir pris conscience de l'importance de l'éducation et de la nécessité de s'engager plus résolument en la matière. Il s'agit là d'acquis remarquables.

Par ailleurs, certaines conditions de réussite du partenariat ont été négligées. Ainsi, en l'absence d'un pilotage efficace de la part de l'Etat, l'avantage que représente la participation étendue des secteurs privé et communautaire se transforme assez souvent en inconvénient : développement anarchique d'écoles privées; absence de passerelles entre des réseaux aux programmes non harmonisés rendant difficile la transition des élèves ; double emploi dans l'offre de programmes et problème de reconnaissance d'acquis scolaires en formation professionnelle et technique ; absence de pérennité des projets en raison du faible soutien au renforcement des capacités pédagogiques, organisationnelles et administratives des communautés.

De plus, au niveau des partenariats internationaux, la coordination des aides fait souvent défaut. Plusieurs partenaires techniques et financiers interviennent sur le même terrain sans concertation préalable et sur la base d'exigences contradictoires. A ce jour, peu d'Etats ont implanté des dispositifs efficaces pour coordonner les actions des bailleurs de fonds et les

⁶ Vinayagum CHINAPAH. *Avec l'Afrique pour l'Afrique : Vers l'éducation de qualité pour tous*, Projet de Rapport régional MLA 1999, p. 21.

⁷ CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire...*, op. cit., p. 13 et 22.



mettre au service des politiques éducatives nationales.

6. Des progrès limités malgré des stratégies nombreuses et variées

Le portrait qui précède, dans l'ensemble plutôt sombre, ne doit pas occulter les efforts importants déployés dans plusieurs pays de la CONFEMEN pour accroître l'accès à l'éducation et la qualité des apprentissages. Dans beaucoup de cas, des solutions originales ont été trouvées pour répondre aux besoins éducatifs d'une population scolaire en croissance, dans un contexte caractérisé par la détérioration des conditions économiques et, pour certains, par l'instabilité de la situation politique allant jusqu'à la guerre civile.

Toutefois, il est clair que les orientations adoptées par la CONFEMEN en matière d'éducation de base, de formation professionnelle et technique et de dynamique partenariale⁸, orientations endossées par les sommets des chefs d'Etat de la Francophonie, n'ont pas connu le degré de réalisation escompté.

L'atteinte des objectifs ambitieux que se sont fixés les pays de la CONFEMEN, dans le prolongement du Forum de Dakar, oblige à revoir les stratégies adoptées en vue de renforcer celles qui ont un caractère porteur.

⁸ CONFEMEN. *L'éducation de base : Vers une nouvelle école*, Dakar, 1995, 94 pages ; *L'Insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique*, Dakar, 1999, 80 pages ; *Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation*, Dakar, 2000, 80 pages.



CHAPITRE II :

LES GRANDS AXES DE LA REFONDATION





CHAPITRE II : LES GRANDS AXES DE LA REFONDATION

L'objectif d'accès universel à l'éducation de base doit être poursuivi avec plus de fermeté. Des stratégies novatrices doivent être employées pour mettre fin aux inégalités en la matière, en particulier à l'endroit de la population féminine.

Parallèlement, la dimension qualitative de l'éducation doit bénéficier d'une attention plus soutenue. Il ne suffit pas que les élèves fréquentent l'école, encore faut-il qu'ils y acquièrent des savoirs, savoir-faire et savoir être qui seront utiles à leur épanouissement personnel, à leur insertion professionnelle et au développement de leur société.

Enfin, même si la réalité et les besoins obligent à agir dans l'urgence, il faudra apporter plus de soin à la manière de piloter le changement. On sait depuis longtemps qu'on ne gouverne pas par décret et qu'une « réforme-événement » atteint rarement les résultats escomptés. La pertinence des stratégies de refondation des systèmes éducatifs se mesurera finalement, non pas à l'aune des intentions ou des déclarations, mais à leur mise en œuvre effective.

1. Pour accroître l'accès et l'équité

1.1 L'extension et la maintenance des infrastructures

Pour faire face à l'augmentation de la demande d'éducation, en particulier dans les pays à forte croissance démographique, la construction d'infrastructures ne peut être évitée. Plus encore dans les pays touchés par la guerre ou victimes de catastrophes naturelles, l'accueil des populations scolaires suppose un vigoureux programme de construction ou de réhabilitation d'infrastructures.

Pour permettre de relever ce défi, le soutien des partenaires techniques et financiers internationaux s'avère indispensable. Par ailleurs, l'implication active des communautés, notamment par l'apport en main-d'œuvre et en matériaux locaux, tout comme leur participation à la gestion de l'école, représente une contribution qu'il importe de valoriser. Elle peut d'ailleurs permettre de contenir certains excès en encourageant des constructions sobres, adaptées à l'environnement et conformes aux ressources financières dont disposent les populations.

En formation professionnelle et technique, la vétusté des infrastructures et l'obsolescence des équipements dans la plupart des pays du Sud font de la réhabilitation et de la rénovation des infrastructures des tâches prioritaires. Pour pérenniser les investissements réalisés, la maintenance représente aussi un défi de taille. Certains pays ont trouvé des solutions originales à ce problème : pour assurer cette maintenance, ils mobilisent les enseignants qui sont en surnombre dans les filières appropriées de formation professionnelle et technique. Parallèlement, des dispositifs doivent être mis en place pour optimiser l'utilisation des infrastructures existantes. Le recours au double horaire (le jour et le soir), à la formation à longueur d'année (incluant les périodes habituelles de congé scolaire) ou aux nouvelles technologies de l'information et de la communication doit être envisagé.



La diversification des modes de formation peut aussi contribuer à améliorer l'accès à la formation professionnelle et technique, sans qu'il soit nécessaire d'investir massivement dans les infrastructures et les équipements. La formation en alternance et le système dual, qui mettent les entreprises à contribution pour la formation spécialisée et pratique, recèlent à cet égard un potentiel intéressant. La reconnaissance des formations dispensées par les PME et l'amélioration des dispositifs de validation et de reconnaissance des compétences acquises pourraient aussi représenter des réponses plus adéquates à la demande de formation que le retour sur les bancs d'école.

La formation par apprentissage de type dual

Une ONG suisse (Swisscontact) développe une expérience d'apprentissage par alternance en milieu urbain et informel au Mali. Le projet est axé sur deux composantes : définition de contenus de programmes qui répondent aux besoins des employeurs, formation de professionnels de la formation par apprentissage.

Le tout fonctionne sur une base contractuelle : contrats entre les associations partenaires du projet, contrats entre les apprentis et l'ONG.

Les apprentis complètent leurs connaissances une après-midi par semaine pendant 27 semaines dans des centres professionnels privés, publics ou informels. En complément de la formation technique, les apprentis reçoivent des cours d'alphabétisation et de culture générale.

Une formation réussie débouche sur une attestation en fin de session.

L'enseignement privé peut jouer un rôle complémentaire important dans la résolution du problème d'accès, à l'éducation de base comme à la formation professionnelle et technique. Il importe toutefois d'assurer une régulation efficace de ce type d'offre de formation, de façon à ne pas compromettre l'équité et la qualité recherchées.

1.2 L'utilisation optimale des classes

Dans un contexte de ressources financières limitées, l'utilisation optimale des classes est particulièrement cruciale en éducation de base.

Beaucoup de pays du Sud ne peuvent disposer des locaux et des maîtres supplémentaires requis pour accueillir l'ensemble de l'effectif scolaire dans les conditions qui ont prévalu jusqu'à récemment. Même si, dans ces pays, le nombre moyen d'élèves par maître est déjà élevé, la nécessité d'augmenter la taille des classes s'impose. Entre deux maux, il faut choisir le moindre. A cet égard, l'impact négatif de l'augmentation de la taille des classes --une légère baisse des acquis des élèves-- paraît mineur en comparaison des gains considérables enregistrés par les élèves supplémentaires qui autrement n'auraient pu être scolarisés⁹. Cette augmentation ne saurait toutefois être infinie. Il convient d'établir, dans chaque pays, des balises relatives au nombre moyen et maximal d'élèves par classe de sorte que ce dispositif joue efficacement son rôle.

Pour maintenir l'offre d'éducation en milieu rural, l'instauration de classes multigrades (regroupant des élèves de plus d'un niveau) constitue un moyen intéressant, d'autant qu'elle n'a pas d'effet négatif sur les acquis scolaires des élèves¹⁰. Dans les pays développés, elle offre une réponse à la demande des communautés de garder ouvertes les petites écoles de village ou de quartier, malgré la baisse des effectifs scolaires. Par ailleurs, si l'on veut en tirer tous les bénéfices sur le plan pédagogique, la mise en place de ce dispositif doit être assortie d'une formation spécifique des maîtres et des directeurs d'école ainsi que de la mise à disposition de matériel didactique approprié. Pour favoriser la fréquentation scolaire des

⁹ CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire...*, op. cit., p. 94-96.

¹⁰ Ibidem, p. 93.

élèves de milieu rural, l'adoption d'un calendrier scolaire qui tient compte de leurs contraintes et de leurs conditions de vie s'impose également.

Une autre option permettant de maximiser l'utilisation des ressources disponibles est l'instauration du double flux ou de la double vacation: un groupe d'élèves a cours le matin alors qu'un autre prend la relève en après-midi. Ce dispositif, particulièrement approprié en milieu urbain où les classes sont surpeuplées, doit toutefois être utilisé avec précaution car il s'accompagne d'une baisse significative de la performance des élèves, attribuable à la réduction du nombre d'heures de la journée scolaire et à la surcharge de travail qu'il impose aux maîtres.¹¹ Le double flux connaît des applications très diverses selon les pays ; une analyse plus approfondie permettrait de dégager les conditions à respecter pour tirer le meilleur parti possible de ce dispositif. A cet égard, l'expérience de certains pays nous enseigne que le rendement pédagogique de telles classes peut être optimisé par la mise en place d'une pédagogie des grands groupes qui fait appel à la participation active des élèves dans le cadre de sous-groupes de travail encadrés par le maître et des auxiliaires.

Ces modes d'organisation des classes (nombreuses, multigrades et à double flux) permettent d'accueillir jusqu'à deux fois plus d'élèves pour le même coût, ce qui n'est pas négligeable dans les pays qui n'ont pas encore atteint la scolarisation universelle à l'éducation de base. Par contre, pour éviter que les gains quantitatifs ne se traduisent par une baisse de la qualité, il importe d'accroître les efforts d'innovation et d'accompagnement pédagogiques visant à assurer l'efficacité de tels dispositifs.

1.3 Le recours à des modes alternatifs de recrutement des maîtres

La pénurie d'enseignants représente un frein à l'offre de scolarisation dans plusieurs pays. Pour résoudre ce problème, le redéploiement du personnel constitue un premier pas à franchir. En effet, bon nombre d'enseignants qualifiés occupent des emplois administratifs, dans des pays où l'on trouve de nombreuses classes sans enseignants. Cette situation doit être redressée de toute urgence.

La pénurie d'enseignants a été aggravée par les contraintes de l'ajustement structurel qui ont conduit à la fermeture des écoles normales et au gel du recrutement dans la Fonction publique. Par ailleurs, il faut reconnaître que beaucoup de pays se trouvaient dans l'impossibilité financière de répondre à la demande d'enseignants selon les modalités traditionnelles de recrutement. La nécessité de revoir les critères d'embauche et les conditions de travail des enseignants s'est imposée.

Diverses expériences ont été tentées dans les pays de la CONFEMEN. Elles constituent autant de solutions alternatives à la nécessité de concilier recrutement massif d'enseignants et faiblesse des moyens financiers. Le champ des possibles est relativement vaste :

- réouvrir les écoles normales, sans pour autant maintenir la gratuité d'accès, et organiser auprès des sortants de ces écoles des concours de recrutement d'instituteurs vacataires, qui n'ont pas le statut de fonctionnaire, mais qui sont liés à des commissions locales par un contrat à durée déterminée;
- recruter des maîtres volontaires à qui l'on dispense une formation pédagogique d'appoint dans les écoles de formation des instituteurs et aménager à leur intention des passerelles

¹¹ Ibidem, p. 93-96 ; Katharina MICHAELWA. *Quelques mesures efficaces pour améliorer la qualité de l'éducation : Analyse approfondie des données du PASEC*, Institut d'Economie Internationale de Hambourg, Communication présentée à la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN, oct. 2000, p. 2.



permettant, après un certain nombre d'années d'expérience, l'accès à la fonction publique selon des quotas fixés chaque année ;

- autoriser les communautés locales à recruter des enseignants selon des conditions de travail établies par elles ;
- recruter localement des auxiliaires pour aider le maître qualifié dans les classes surchargées.

D'autres tentatives ont été faites pour faire face aux difficultés de recrutement et de rétention d'enseignants dans certaines zones :

- recruter les maîtres localement, tout en maintenant leur statut de fonctionnaires d'Etat ;
- envoyer, dans les zones périphériques, de jeunes lauréats des humanités en service civique obligatoire, après un stage pédagogique.

Les ministères de l'Education des pays qui ont implanté ces nouveaux modes de recrutement des enseignants dressent un bilan positif de ces politiques. Elles ont permis d'éviter la fermeture d'écoles et de faire face à la demande d'éducation de base à des coûts raisonnables, compte tenu des ressources financières limitées des Etats et des communautés. En outre, elles ont joué un rôle important dans l'augmentation du taux de scolarisation.

Par ailleurs, l'adoption de telles mesures, indispensable à court terme pour faire face à l'urgence de la demande d'éducation, ne dispense pas d'une réflexion plus approfondie sur les conditions à mettre en place, à plus long terme, en matière de statut, de formation et d'encadrement des maîtres, pour assurer une éducation de qualité. Ces mesures ne sauraient tenir lieu de politique durable en la matière.

Les écoles communautaires de base

Des chercheurs de sept pays africains (Burkina Faso, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad), en collaboration avec le CEPEC International, ont mené une étude sur les écoles communautaires de base.

L'hypothèse de départ était la suivante: plus la participation de la communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé et plus la qualité de l'éducation est améliorée.

Un constat global:

- Les structures d'éducation non formelle mises en place sont très diversifiées: écoles satellites, centres communautaires d'éducation de base, écoles nomades, etc;
- Dans l'ensemble, elles contribuent à améliorer l'offre éducative et à accroître les taux de scolarisation et de promotion;
- Règle générale, elles facilitent l'accès des filles à l'école;
- Elles combattent l'exclusion et contribuent à garder les jeunes dans leur milieu;
- Le travail des comités de gestion cadre bien avec les politiques de décentralisation.

Des aspects à améliorer:

- Des passerelles restent à établir avec l'éducation formelle;
- La participation des communautés reste parfois limitée aux aspects matériels et financiers;
- Certaines écoles n'intègrent pas toujours suffisamment à leur cursus de formation les activités économiques des localités où elles sont situées;
- Une meilleure intégration des structures de représentation traditionnelle pourrait donner plus de force au partenariat;
- La qualification des enseignants n'est pas toujours assez élevée et, si leurs conditions ne sont pas améliorées, plusieurs risquent d'abandonner, ce qui pourrait compromettre la pérennité des expériences menées.

1.4 L'expansion de l'éducation non formelle

Dans les pays à faible taux de scolarisation et, par voie de conséquence, à fort taux d'analphabétisme, la diversification des formules d'éducation de base fait partie des moyens pour en garantir l'accès.

A cet égard, les centres d'éducation de base non formelle et les centres d'alphabétisation fournissent une réponse généralement mieux adaptée aux besoins de certaines populations que les écoles traditionnelles. Ils représentent aussi des outils de promotion de l'école dans les zones où la demande d'éducation est faible. En Afrique de l'Ouest, certains pays ont choisi d'unir leurs efforts pour promouvoir l'éducation de base non formelle, en harmonisant leurs politiques, leurs programmes et leur recherche de financement. Il s'agit d'une initiative qui mérite d'être encouragée, voire étendue à d'autres régions.

1.5 La mobilisation des communautés

Améliorer le fonctionnement des Associations de Parents d'Elèves et des Amis de l'Ecole (APEAE)

En Guinée, l'évaluation récente du fonctionnement et des résultats obtenus par les APEAE a débouché sur une série de recommandations propres à dynamiser ces structures.

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 d'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.

L'engagement actif des populations joue un rôle très important dans l'amélioration de l'accès à l'éducation. Dans plusieurs pays de la CONFEMEN, des partenariats ont été instaurés entre des instances du ministère de l'Education, d'une part, et des associations de parents d'élèves ou des comités de volontaires, d'autre part. L'engagement des communautés peut aller de la contribution en argent et en nature, à la construction et à l'entretien des bâtiments, en passant par la gestion du personnel enseignant, jusqu'à la mise en œuvre des programmes pédagogiques.

Ces partenariats représentent d'excellents leviers pour l'accès à l'éducation¹². Une plus grande prise en charge de l'école par la communauté contribue à stimuler l'intérêt pour l'éducation et permet de mieux ajuster l'offre éducative à la demande sociale. Ces partenariats semblent particulièrement efficaces pour rejoindre certaines populations cibles (les filles, les nomades, par exemple). Toutefois, pour assurer la pérennité de ces initiatives tout autant que la cohésion, la

bonne gestion et la transparence des interventions éducatives, l'Etat doit maintenir une communication soutenue avec les collectivités impliquées et leur assurer le soutien nécessaire, entre autres en matière de formation.

1.6 L'adoption de mesures pour combattre les inégalités

...en faveur des filles

Des mesures particulières doivent être mises en place pour favoriser la scolarisation des filles. Un préalable consiste à améliorer les conditions générales de vie des femmes de façon à libérer les jeunes filles de tâches (travaux domestiques et garde des enfants) qui les empêcheraient autrement de fréquenter l'école. Parallèlement, l'adoption d'horaires scolaires

¹² ADEA. *Etude prospective/bilan de l'éducation en Afrique, Projet de synthèse pour la biennale 1999, déc. 1999*, p. 10-14.



plus souples, qui tiennent compte de la nécessité de concilier les activités scolaires et les activités familiales, s'impose si l'on veut permettre aux filles d'aller à l'école.

A bien des endroits, l'élimination des obstacles juridiques à une pleine participation des filles et des femmes à l'éducation et à l'emploi reste encore à réaliser. Il en va de même de l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans les programmes et manuels scolaires tout autant que dans les pratiques pédagogiques du personnel enseignant.

D'autres mesures, inspirées des approches de "discrimination positive", adoptées par certains pays dans le but de contrer la tendance des parents à privilégier la scolarisation des garçons, gagneraient à être généralisées. Ainsi en est-il des actions suivantes: campagne de sensibilisation à l'importance de l'instruction des filles; exemption des droits de scolarité; gratuité du transport scolaire; prêt ou allocation gratuite de manuels scolaires; mise à disposition ou exemption du port d'uniformes; mise en place de cantines ou fourniture de rations alimentaires; établissement de quotas d'effectifs féminins pour l'admission des élèves ou le recrutement du personnel; suppression de la limite d'âge pour les filles.

Initiative pour l'éducation des filles en Afrique de l'Ouest et du Centre : bilan des acquis et enseignements pour l'avenir

Suite aux actions menées dans huit pays, en 1994-95, avec l'appui de l'ACDI et de l'UNICEF, les promoteurs estiment que se dégagent :

▪ Sept grandes stratégies efficaces dans cette sous-région

1. appuyer le développement et la formulation des politiques en faveur de l'éducation des filles à travers trois types d'actions privilégiées : développement de plans d'action nationaux, études et plaidoyer à l'échelle nationale;
2. appuyer le développement d'approches complémentaires novatrices de type non formel;
3. mobiliser les parents et renforcer la participation communautaire;
4. renforcer les partenariats entre le gouvernement, les ONG, les organismes internationaux, les parents et les collectivités afin d'œuvrer de concert à la promotion de l'éducation des filles;
5. réviser les curricula et sensibiliser les maîtres aux questions de genre;
6. réduire les coûts de scolarisation pour les parents;
7. améliorer l'environnement d'apprentissage.

▪ Trois enseignements pour l'avenir

1. inscrire les initiatives ainsi développées dans une perspective de long terme;
2. renforcer les mécanismes de suivi et d'évaluation;
3. privilégier davantage les mécanismes permettant la consolidation des connaissances et favoriser les échanges Sud-Sud sur les expériences novatrices en cours dans la région.

En formation professionnelle et technique, des actions vigoureuses doivent être menées, au Nord comme au Sud, pour contrer le confinement des filles dans un nombre restreint de spécialités professionnelles traditionnellement considérées comme féminines. L'expérience a montré que certaines stratégies pouvaient être efficaces : campagne de promotion des carrières non traditionnelles auprès des adolescentes; présentation de modèles de réussite féminine dans des domaines considérés comme exclusivement masculins; « marrainage » d'étudiantes; octroi de bourses aux filles qui s'inscrivent en sciences et technologie; sensibilisation des enseignants et des conseillers d'orientation; mise en place d'unités administratives ou de cellules de réflexion sur l'éducation des filles dans les ministères de l'Education.

Parallèlement, il faut faire preuve de vigilance quant aux effets pervers de certaines stratégies employées pour attirer les effectifs féminins. Sur ce plan, le recours à la création de filières typiquement féminines comme moyen d'accroître la participation des filles à la formation professionnelle et technique doit être évité car il renforce en définitive la tendance aux choix stéréotypés qu'il s'efforce par ailleurs de contrer.

Il convient de le souligner : les mesures en matière d'égalité des sexes, pour prometteuses

qu'elles soient, trouveront vite leurs limites si elles ne sont que des correctifs greffés artificiellement aux systèmes éducatifs. Pour porter fruit, elles doivent être intégrées dans un plan d'ensemble et faire partie des orientations mêmes des systèmes éducatifs.

Plus encore, dans la logique d'une approche intégrée, c'est tout l'appareil institutionnel francophone qui doit s'inscrire avec plus de fermeté dans les actions menées sur la scène internationale : plan d'action des Nations Unies en faveur de l'égalité en matière d'éducation, suivi des conférences internationales de Beijing et du Caire, suivi de la Conférence des femmes de la Francophonie (Luxembourg).

...en faveur des élèves de milieu rural

Plusieurs facteurs concourent au problème de sous-scolarisation des élèves ruraux : les coûts élevés de la couverture scolaire dans des zones à faible densité de population, les difficultés de mobilisation des enseignants hors des grands centres, les obstacles d'ordre socioculturel et économique, pour ne nommer que les plus importants. Il n'est pas facile d'agir sur ces facteurs, mais on ne saurait laisser plus longtemps un nombre aussi élevé d'élèves ruraux en marge de l'école.

Les efforts de déconcentration de la carte scolaire (par exemple, selon le modèle "un village, une école") ainsi que le soutien aux diverses formes d'écoles communautaires contribuent de façon notable à accroître la fréquentation scolaire en milieu rural. Ils doivent donc être poursuivis, voire accentués.

Plus encore, des mesures spécifiques à l'intention des élèves ruraux doivent voir le jour. Actuellement, les engagements en ce domaine, tant nationaux qu'internationaux, sont fort timides, pour ne pas dire carrément absents. Par exemple, le Cadre d'action de Dakar fait état, à juste titre, de l'attention particulière qu'il convient d'accorder aux filles, aux enfants défavorisés, à ceux issus de minorités ethniques et à ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux. Par contre, le silence entoure la situation particulière des jeunes de milieu rural. Pourtant, leur faible taux de participation et de réussite en fait une population cible pour tout pays qui vise à généraliser l'éducation de base. C'est pourquoi les plans directeurs des pays devraient inclure des objectifs précis et des stratégies concrètes visant la promotion de la scolarisation et de la réussite scolaire des élèves ruraux.

...en faveur des élèves de milieux défavorisés

La faiblesse de la demande de scolarisation est corrélée à un indice de pauvreté élevé. On ne peut traiter le problème de l'accès à l'éducation sans s'attaquer simultanément aux causes de la pauvreté qui sont à la fois d'ordre économique, politique, social et culturel. Les politiques publiques doivent prendre en compte les besoins éducatifs des populations les plus éloignées des dispositifs scolaires et inverser le paradoxe qui revient à faire contribuer davantage les familles les plus pauvres pour l'éducation de leurs enfants. Les situations inégalitaires appellent en conséquence des mesures adaptées, compensatrices, passant par une meilleure répartition des fonds publics, des ressources humaines, des installations et des équipements en faveur de ceux et celles qui, pour diverses raisons, restent en marge de l'éducation de base.

Plusieurs pays affichent une préoccupation marquée pour l'amélioration des conditions des élèves de milieux défavorisés. Toutefois, les moyens ne sont pas souvent à la hauteur des intentions annoncées. Dans la plupart des pays du Sud, des mesures générales de soutien au développement s'imposent. L'approvisionnement en eau, l'amélioration des conditions d'hygiène et d'alimentation des enfants de même que la mobilisation sociale constituent en



quelque sorte autant de préalables à toute intervention proprement scolaire. Parallèlement, des programmes spécifiques à l'intention des élèves de familles pauvres doivent être mis en œuvre. Ils peuvent prendre la forme de subventions diverses visant à réduire la charge financière des parents ou encore d'incitatifs, du type cantines scolaires, contribuant à stimuler la demande.

Dans certains pays du Nord, des politiques de discrimination positive ont été adoptées pour compenser les inégalités socioéconomiques. Des moyens humains, financiers et pédagogiques supplémentaires sont mis à la disposition des établissements situés dans des régions ou des quartiers défavorisés sur le plan socioéconomique. Des mesures particulières sont également prises pour l'intégration des enfants migrants. Ces politiques conservent toute leur pertinence dans le contexte actuel où la fracture sociale a tendance à s'accroître. Pour éviter la ghettoïsation de ces milieux, il importe de soutenir les projets pédagogiques novateurs qui s'y développent, en particulier lorsqu'ils font la promotion de la réussite et de l'excellence.

2. Pour améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages

2.1 La réforme des curricula de l'éducation de base

La réforme des curricula est au cœur des réformes éducatives entreprises pour améliorer la qualité de l'éducation dans les pays de la CONFEMEN. Au Nord comme au Sud, l'idée de rompre avec des programmes centrés sur l'enseignement de contenus de nature encyclopédique fait son chemin. De même, la tendance à bâtir des curricula en juxtaposant des programmes disciplinaires sans liens entre eux est fortement remise en question.

Bon nombre de pays ont amorcé la rénovation des curricula de l'éducation de base. L'approche par compétences, par son souci du décloisonnement disciplinaire et du réinvestissement dans la pratique, suscite une adhésion assez générale. Par ailleurs, sa mise en application concrète soulève de nombreux obstacles qu'il est nécessaire de surmonter : les concepts restent à clarifier et à rendre plus opératoires; les situations-problèmes les mieux adaptées aux divers contextes culturels sont à inventer; les modes d'évaluation sont à renouveler. Un vaste chantier de recherche et d'expérimentation pédagogiques doit être entrepris si l'on veut dépasser le stade du discours et élaborer des programmes d'études qui soient conformes à l'approche par compétences.

La réforme des curricula offre aussi l'occasion d'y intégrer des problématiques d'ordre social qui étaient auparavant laissées pour compte ou confinées aux activités parascolaires. Ainsi, l'éducation à la paix et à la démocratie, l'éducation à l'environnement, l'éducation en matière de santé et de population devront-elles trouver leur place au sein des nouveaux curricula, soit dans le cadre de nouveaux programmes d'études ou en étant intégrées de manière transversale.

Pour permettre l'émergence de curricula mieux adaptés, la CONFEMEN a déjà proposé deux éléments clés: la définition commune d'un profil de compétences minimal à la sortie du cycle fondamental et l'harmonisation régionale des curricula¹³. Une action concertée au niveau régional ouvre la voie, non seulement à des économies d'échelle, mais à une plus-value évidente en matière de partage d'expertise.

Certains pays africains se sont résolument engagés dans cette voie, par exemple en convenant

¹³ CONFEMEN. *L'éducation de base...*, op. cit., p. 48-54.

collectivement des points nodaux pour la transformation de leur système éducatif et en s'engageant à les traduire dans les programmes nationaux, tout en développant les partenariats régionaux et nationaux¹⁴.

Cette concertation gagne chaque jour des adeptes. Des représentants d'une douzaine de pays du Sud, en collaboration avec des experts et partenaires du Nord, ont dégagé les axes d'intervention possibles pour une approche harmonisée des curricula : 1) échange sur les pratiques d'élaboration des curricula; 2) formation des décideurs et des responsables ; 3) mise en réseau en vue de l'échange d'expériences et d'outils; 4) missions d'expertise et appui scientifique; 5) stratégies de pilotage¹⁵. Ces axes de collaboration présentent un grand intérêt. Ils méritent d'être soutenus par les Etats et la coopération francophone, et d'être étendus à un plus grand nombre de pays.

Le travail effectué à ce jour a permis la mise en commun des expériences et l'établissement des assises sur lesquelles pourrait reposer un partenariat fructueux. Il devient urgent de passer à l'étape suivante, soit celle de l'élaboration concrète de curricula et de programmes harmonisés.

2.2 La révision des filières et des programmes de formation professionnelle et technique

Pour accroître la pertinence des formations dispensées, il faut mieux articuler l'offre de formation et la demande du marché du travail. A cet égard, un premier pas à franchir consiste à identifier les secteurs économiques porteurs et l'ampleur des besoins de main-d'œuvre qu'ils génèrent. L'implantation de mécanismes d'identification continue des besoins du marché du travail est un impératif. Les expériences menées dans les pays de la CONFEMEN montrent que ces mécanismes peuvent revêtir de multiples formes selon les contextes culturels et socio-économiques : création d'un observatoire des emplois et des formations ; mise en place de mécanismes de concertation régionale réunissant les personnalités les plus représentatives des différents milieux de travail de la région ; protocoles de collaboration écoles-entreprises qui touchent notamment l'identification des besoins de formation. Il ne saurait être question de prôner une quelconque uniformisation de ces mécanismes. L'important est qu'ils existent et qu'ils jouent pleinement leur rôle d'interface entre l'école et le marché du travail.

Dans les pays du Sud, l'amélioration de la relation formation/emploi suppose la valorisation de l'offre de formation développée dans le secteur informel, qui génère 70% des emplois.¹⁶ Cette formation, qui emprunte souvent la voie de l'apprentissage, mérite d'être reconnue et encouragée. Toutefois, tout en ne sacrifiant rien à son enracinement dans le milieu, la qualité de cette formation profiterait grandement d'un cadre curriculaire plus structuré et d'une relation plus étroite avec les établissements de formation.

Bien sûr, on ne peut transposer à de petites entreprises du secteur informel des modes de collaboration école/monde du travail conçus pour de grandes entreprises. Néanmoins, les expériences tentées dans certains pays (notamment au Tchad et au Mali) montrent que le développement de relations plus étroites entre les établissements de formation, les systèmes d'apprentissage et les réseaux d'insertion professionnelle est possible, voire qu'il peut prendre

¹⁴ Séminaire ouest et centre africain sur les curricula de l'éducation de base. Bamako, mai-juin 1999, 113 pages.

¹⁵ Source: AIF/CONFEMEN. *Rapport - Refondation, renforcement des systèmes éducatifs et développement des curricula, Réunion préparatoire de coordination méthodologique*, Dakar, 24-25 février 2000, p. 10-12.

¹⁶ CONFEMEN. *L'insertion des jeunes dans la vie active...*, op. cit., p. 17-18, 34.



diverses formes :

- utiliser le dispositif formel pour aider à la formation des artisans qui emploient et forment des apprentis;
- établir un lien sur les plans technique et financier entre, d'une part, toute offre de formation initiale et continue destinée aux apprentis et/ou aux artisans et, d'autre part, une politique d'appui au développement de l'emploi dans le secteur informel ;
- offrir des formations modulaires en alternance aux membres des associations d'artisans en vue d'améliorer leurs capacités techniques et de gestion ;
- revaloriser l'apprentissage (par la création d'un Fonds d'appui, la participation des organisations d'artisans à la politique gouvernementale en matière d'apprentissage, l'organisation d'examens et de concours de l'enseignement technique par apprentissage).

Une approche par compétences sous forme modulaire

Aux Seychelles, la notion de compétence est intégrée à l'approche modulaire. Quelle que soit la filière, la formation est découpée en modules. La combinaison de modules permet de déboucher sur une certification qui atteste l'atteinte de plusieurs niveaux de compétence.

Niveau I : les compétences de base sont acquises. Elles permettent d'effectuer des travaux routiniers, bien définis et sont indispensables à l'acquisition de compétences plus complexes.

Niveau II : le sortant dispose de compétences variées qui peuvent intervenir dans différents contextes et impliquent une plus grande autonomie, une large part de responsabilité individuelle et l'esprit d'équipe.

Niveau III : des compétences dans des domaines spécialisés sont acquises. La personne peut être employée dans un large éventail d'activités complexes et non routinières et dans des contextes variés.

Les apprenants peuvent construire leur propre parcours de formation à leur rythme en accumulant les crédits module après module.

L'assouplissement des dispositifs de formation, entre autres par le recours à la contractualisation, permet aux établissements de développer des formations de proximité adaptées aux réalités locales. Cependant, pour que cet assouplissement soit porteur de qualité, il est impératif qu'il s'accompagne d'un renforcement des capacités en matière d'ingénierie de la formation. Jusqu'à maintenant, cette condition n'a pas été suffisamment considérée.

Une diversification des filières s'impose en vue d'attirer des candidats à différentes étapes du parcours scolaire. Sur ce plan, les expériences conduites dans certains pays du Nord et visant, parallèlement au maintien des filières

traditionnelles de formation professionnelle et technique, à renforcer les dispositifs d'insertion des jeunes sans qualification et à étendre l'apprentissage à l'enseignement supérieur présentent un grand intérêt.

La révision des programmes de formation est indispensable à l'atteinte du double objectif assigné à la formation professionnelle et technique, soit l'acquisition de compétences et l'insertion dans la vie active. Il est essentiel qu'un rapport étroit existe entre les situations de travail, les référentiels de formation et les compétences visées par les programmes.

Une meilleure intégration de la formation générale et de la formation à caractère professionnel doit aussi être recherchée. Un bon niveau de formation générale est indispensable à l'acquisition de compétences complexes. De plus, il fournit des bases qui facilitent la formation continue et la mobilité dans la carrière. Par contre, faute d'une bonne articulation avec la formation spécialisée, la formation générale peut paraître abstraite et démotiver les candidats à la formation professionnelle.

Les nouvelles réalités socio-professionnelles militent également en faveur de la promotion d'une culture entrepreneuriale. Les expériences conduites dans plusieurs pays montrent qu'elle peut emprunter diverses voies :

- intégration, dans les curricula, des dimensions auto-emploi et emploi non salarié;
- élaboration de programmes qui conduisent à l'auto-emploi;
- formation à l'entrepreneuriat, par l'enseignement de la gestion dans toutes les filières;
- développement d'attitudes propices à l'esprit d'entreprise (sens de l'autonomie, de l'innovation, des responsabilités, de l'organisation et de l'adaptation aux changements).

L'alphabétisation des adultes intégrée dans la vie professionnelle

Pour venir en aide aux analphabètes fonctionnels, le Cap-Vert développe une initiative visant à éviter les pertes d'alphabétisme en incorporant l'alphabétisation dans le cadre de la routine professionnelle.

En phase initiale, les participants ont reçu l'équivalent d'un enseignement de base dans un des centres d'alphabétisation des adultes déjà existants. Ensuite, une aide financière leur est accordée pour les aider à lancer une petite entreprise. Tout en exerçant leur profession, les participants devaient utiliser des compétences de base, telles que la lecture, l'écriture, pour obtenir des informations sur les comptes, les budgets, les débiteurs, la planification à court et à long terme.

Résultats ? Des compétences bien ancrées et vecteurs de meilleures performances professionnelles.

Une démonstration de l'impact de l'alphabétisation sur le développement économique, ainsi que sur l'autonomisation de l'individu et de sa communauté.

2.3 La réduction des redoublements

Dans les pays du Sud membres de la CONFEMEN, le redoublement est encore largement utilisé comme réponse à l'échec scolaire. Les taux élevés de redoublement observés en Afrique francophone (23%) en comparaison de ceux de l'Afrique anglophone (autour de 7%) ont de quoi inquiéter.

Il est de plus en plus reconnu que le redoublement n'a pas l'efficacité pédagogique qu'on lui prête, et ce, pour trois raisons: 1) le rattrapage effectué par les redoublants s'estompe en bonne partie dès l'année suivante; 2) les redoublants, à l'exception des élèves très faibles, auraient progressé autant en passant automatiquement dans la classe supérieure; 3) le redoublement accroît le risque de voir l'élève abandonner l'école au bout d'un an.¹⁷ Il faut aussi considérer que le recours au redoublement, en gardant plus longtemps les mêmes élèves à l'école, a une répercussion négative sur la capacité d'accueil du système éducatif.

La baisse des taux de redoublement apparaît dès lors comme l'un des leviers les plus efficaces pour accroître l'accès à une éducation de qualité. Dans cette optique, les actions suivantes sont recommandées :

- diminuer les taux de redoublement, en particulier durant les quatre premières années du primaire (par exemple en n'excédant pas 10% pour l'ensemble du primaire et 5% lors des quatre premières années);
- mieux choisir les élèves qui doivent redoubler en tenant compte de leur maîtrise de certaines compétences plutôt que de leur rang dans la classe ;
- évaluer la possibilité d'organiser les apprentissages en cycles pluriannuels plutôt qu'en années scolaires afin de favoriser une gestion plus souple du temps d'apprentissage et un plus grand respect du rythme de progression de chaque élève ;
- envisager la possibilité de procéder à la promotion automatique des élèves tout en se souciant de former les enseignants à la pédagogie de la réussite.

¹⁷ CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire...*, op. cit., p. 99-123.



2.4 La mise à disposition de livres

La disponibilité de manuels scolaires fait partie des éléments clés en matière de qualité de l'éducation. Le fait de disposer d'un livre, notamment en français et en mathématiques, se répercute positivement sur les performances des élèves. En conséquence, compte tenu de son coût relativement faible, doter chaque élève de manuels scolaires peut être considéré comme le moyen le plus efficace d'améliorer les acquis des élèves¹⁸. Cette mesure s'avère particulièrement profitable aux élèves les plus pauvres qui, autrement, face à l'impossibilité de défrayer les coûts des manuels, voient leur handicap socioéconomique se transformer en handicap scolaire.

Le renouveau pédagogique, sur lequel on mise pour améliorer les acquis des élèves et leur capacité à transférer leurs savoirs, doit pouvoir s'appuyer sur des manuels scolaires de qualité. Comment des maîtres contraints de dicter leurs cours à des élèves dépourvus de manuels peuvent-ils avoir recours à une pédagogie active qui développe l'autonomie de l'apprenant, qui plus est s'ils ne disposent eux-mêmes ni des programmes d'études ni des guides pédagogiques requis ?

Constatant la pénurie grave de manuels de qualité dans les pays du Sud, la CONFEMEN a proposé, dès 1995, une politique en trois axes : l'élaboration de manuels de base communs à un certain nombre de pays, elle-même liée à une réforme harmonisée des curricula; l'accessibilité aux manuels pour le plus grand nombre d'élèves possible ; le développement de l'industrie du livre dans les pays du Sud.¹⁹ Pour avancer sur le plan pratique, elle a élaboré un guide de formation des rédacteurs de manuels scolaires et divers manuels harmonisés à l'intention de ses Etats membres²⁰.

Il faut reconnaître que cette politique, qui n'a pourtant rien perdu de sa pertinence, n'a pas connu un degré très élevé de mise en œuvre. Certes, des stratégies variées ont été utilisées par les Etats pour accroître l'accès aux manuels : politique de contractualisation avec le secteur privé pour l'édition ; constitution d'équipes nationales de rédaction de manuels scolaires ; achat massif de manuels pour les matières de base avec l'appui de partenaires financiers internationaux ; politique d'accès gratuit aux manuels à l'élémentaire ; responsabilisation des comités locaux de gestion pour la maintenance du patrimoine incluant les manuels scolaires ; établissement par le Ministère de normes de qualité pédagogique (pouvant inclure l'élimination des stéréotypes discriminatoires) pour les manuels et les logiciels. Ces efforts sont importants et méritent d'être étendus. Toutefois, en ce qui a trait à l'objectif d'harmonisation et de production des manuels dans les pays du Sud, les avancées ont été plutôt minces.

La réforme des curricula en cours dans plusieurs pays fournit l'occasion de revoir les manières de faire en matière de production de matériel didactique. La dotation en manuels scolaires et en ouvrages didactiques, le soutien à l'édition dans les pays du Sud et l'échange d'expertise en matière d'élaboration de manuels scolaires doivent demeurer des priorités de la coopération francophone et trouver des voies plus concrètes et plus rapides de réalisation.

¹⁸ CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire...*, op. cit., p. 59-61; Katharina MICHAELOWA. *Quelques mesures efficaces ...*, op. cit., p. 1-3.

¹⁹ CONFEMEN. *L'éducation de base...*, op. cit., p. 68 à 75.

²⁰ CONFEMEN. *Des manuels scolaires...*, Dakar, 1998, 16 p.

2.5 La scolarisation en langues nationales

La CONFEMEN a déjà souligné l'importance de la langue dans la formation et l'affirmation de l'identité culturelle des individus et sa valeur comme instrument de communication. Elle a aussi mis en évidence le rôle de l'éducation de base dans l'acquisition et le développement de ce patrimoine²¹.

De plus, plusieurs études ont montré que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière de réussite scolaire²².

Pédagogie convergente au Mali

Le Mali mène, depuis 1987, une expérience qui combine l'enseignement en langues nationales et l'enseignement du français. Les écoles à pédagogie convergente sont des écoles dans lesquelles la langue maternelle est à la fois matière et médium d'enseignement au cours des 3 premières années du primaire. Le français est introduit à partir de la deuxième année sous forme d'expression orale et de bain de langage. Il est ensuite enseigné concomitamment avec la langue maternelle à partir de la 3^e année, l'objectif étant d'évoluer vers un bilinguisme fonctionnel. La méthode est axée sur une pédagogie centrée sur l'apprenant et la communication. Elle a été combinée avec un allègement des programmes et des horaires.

La synthèse des différentes évaluations des écoles à Pédagogie Convergente fait ressortir les avantages de la méthode : amélioration de la maîtrise de la langue maternelle et de la langue seconde, amélioration des résultats globaux des élèves.

Restent cependant certaines faiblesses chez les élèves en compte rendu oral et écrit comme en expression écrite. Trois autres problèmes sont cités comme obstacles au développement de la méthode : le choix de la langue d'enseignement dans les milieux multilingues ne disposant que d'une école, le nombre insuffisant de maîtres dans certaines langues et les insuffisances dans la production de matériel didactique.

Pour cette raison, la scolarisation en langues nationales, en particulier durant les premières années de la scolarité, mérite d'être encouragée comme stratégie d'amélioration de la réussite des élèves. Une telle politique n'exclut pas que, parallèlement, des actions soient menées pour améliorer la qualité de la langue française, qui fédère la communauté francophone.

Certains pays, entre autres le Mali et le Niger, ont une longue expérience en la matière. Les évaluations conduites révèlent, d'une part, que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent en moyenne mieux que ceux qui fréquentent les écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français et, d'autre part, que la transition de la langue nationale vers le français s'opère normalement. L'un des défis de la généralisation d'une telle politique consiste à obtenir des résultats satisfaisants dans des conditions qui sont

nettement moins avantageuses que celles de l'expérimentation, en particulier en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe.

Une telle politique, pour pertinente qu'elle soit, n'a de sens que si l'on s'assure de la maîtrise de la langue locale par les maîtres et de la disponibilité du matériel didactique requis. Dans le premier cas, une politique bien ciblée de sélection et de répartition du personnel enseignant pourrait permettre d'éviter des coûts prohibitifs de formation.

²¹ CONFEMEN. *L'éducation de base...*, op. cit., p. 24.

²² D'après les résultats du PASEC, le fait de pouvoir parler français à la maison a un effet positif sur la performance des élèves. Les études conduites par le MLA révèlent que les élèves des pays où la langue maternelle est aussi la langue d'enseignement surpassent les autres dans la plupart des secteurs d'étude. Les études menées par l'UNICEF, dans 10 Etats caractérisés par de bonnes performances en éducation malgré de faibles revenus, l'amènent à proposer l'amorce de la scolarisation en langue maternelle. Sources : CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité...*, op. cit., p. 48 ; V. CHINAPAH. *Avec l'Afrique...*, op. cit., p. viii ; UNICEF. *La situation des enfants dans le monde 1999 – Education*.



2.6 La valorisation du métier d'enseignant

Pour la CONFEMEN, "la qualité de l'éducation que recevront les élèves sera toujours tributaire de la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants". En conséquence, "l'efficacité de l'éducation passe par le renforcement de la motivation des personnels de l'éducation, ainsi que par une réforme des formations initiale et continue de ces personnels et de leur encadrement"²³.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les contraintes budgétaires ont conduit beaucoup de pays à revoir à la baisse les exigences de recrutement et les conditions d'emploi du personnel enseignant. S'il faut éviter les jugements hâtifs qui associent automatiquement ces mesures à une baisse de la qualité de l'éducation, il ne faut pas, non plus, sous-estimer la part de risque que de tels choix comportent et les nécessaires précautions qu'ils imposent. En cette période de transition, les processus de formation, de recrutement, de rémunération et d'encadrement du personnel enseignant méritent une attention particulière.

En ce qui concerne la formation initiale des maîtres, rien ne permet de conclure que l'augmentation de leur niveau de scolarité soit nécessaire à l'amélioration de la qualité de l'éducation. S'il ne semble pas souhaitable de recruter en deçà du niveau lycée, l'exigence du baccalauréat n'apparaît pas comme un facteur indispensable à l'amélioration des apprentissages des élèves.²⁴

En fait, ce qui compte par dessus tout, c'est la qualité de cette formation initiale. A l'heure actuelle, le contenu de cette formation mérite un réexamen, notamment pour prendre en compte de nouvelles réalités éducatives : questions liées au VIH/SIDA, besoins d'apprentissage spéciaux, pédagogie adaptée aux nouveaux modes d'organisation des classes, relations école-communauté.

La formation continue est indispensable à tout enseignant préoccupé de suivre l'évolution de la société et ses répercussions sur la vie scolaire. Plus encore, dans un contexte où les contraintes budgétaires poussent au recrutement de maîtres ayant une formation initiale courte, voire n'ayant pas de préparation spécifique au métier d'enseignant, elle revêt une importance cruciale.

Actuellement, la mise à niveau et l'accompagnement prévus pour pallier les lacunes de la formation initiale des nouvelles recrues font cruellement défaut.²⁵ Il est impérieux de trouver des solutions aux nombreux problèmes soulevés en matière de formation continue des maîtres, notamment en Afrique francophone : insuffisance, mauvaise adaptation aux besoins des personnels, absence de prévision pour les remplacements des enseignants, faiblesse des moyens logistiques pour un suivi régulier des enseignants, accaparement des encadreurs pédagogiques par des tâches administratives.²⁶

²³ CONFEMEN. *L'éducation de base...*, op. cit., p. 55.

²⁴ CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité...*, op. cit., p. 61-68 ; ADEA/Groupe de travail sur la profession enseignante (section francophone) et Coopération française. *Gestion et mobilisation des personnels enseignants dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne*, déc. 1995, p. 7-8.

²⁵ Organisation internationale du travail/BIT. *Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants*, Genève, 1996, 133 pages.

²⁶ ADEA. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique, Étude de cas du Groupe de travail Profession enseignante (section francophone) : Impact du GTPE/SF sur la mise en œuvre des politiques de gestion du personnel enseignant dans les pays francophones*, sept. 1999, p. 5.

Les tentatives d'améliorer la qualité de l'éducation risquent d'être sans effet si un renouveau pédagogique n'est pas mené parallèlement à la rénovation des curricula et des programmes d'études. En effet, qu'advient-il des objectifs ambitieux des programmes d'études si les maîtres, avec le cours magistral comme seul repère, se limitent à reproduire des modèles pédagogiques traditionnels qui cultivent la mémorisation et les automatismes au détriment de la compréhension et de l'exercice du jugement critique ? Si, faute de revoir leurs modes d'évaluation des apprentissages, ils se limitent à mesurer les savoirs notionnels et à exercer leurs élèves à la passation de tests ? Les enseignants doivent être mieux outillés pour faire face aux nouvelles réalités pédagogiques : pédagogie de la maîtrise, gestion des classes multigrades, pédagogie des grands groupes, approche par compétences, nouvelles

Les compagnons éducateurs : Les sortants au service des entrants

Au Niger, le ministère de l'Éducation et l'ONG française "Aide et Action" ont mis en place, depuis 1996, le programme "compagnons éducateurs". L'objectif est d'améliorer le statut social des ex-élèves restés au village en les impliquant dans des activités de soutien pédagogique destinées aux élèves de l'éducation de base.

Les jeunes qui agiront comme compagnons sont sélectionnés sur la base d'un test de Certificat de fin d'études de premier degré. Les candidats retenus suivent un cours de remise à niveau et une formation d'instituteur stagiaire. Ils peuvent ainsi, en dehors des heures de classe, donner des leçons particulières aux élèves des écoles locales ou les aider à faire leurs devoirs.

Parallèlement, chaque compagnon choisit une activité professionnelle pour laquelle il reçoit une formation spécifique de même qu'une formation de base en gestion de petites entreprises. De plus, il bénéficie d'une aide financière qui l'aidera à lancer une activité génératrice de revenus.

Des difficultés ont été rencontrées: la résistance des enseignants, la faible implication des villageois dans le choix des compagnons et la prise en charge des frais, le manque de formation pédagogique et technique des compagnons, la non-assimilation par les compagnons des textes fondamentaux du programme.

Les résultats sont néanmoins considérés comme très positifs, en particulier, l'augmentation des performances scolaires des élèves, la baisse de l'absentéisme et le regain d'intérêt des parents pour l'école, la valorisation de jeunes déscolarisés qui, autrement, seraient venus gonfler le nombre des exclus. L'extension à une plus vaste échelle est prévue.

philosophies et techniques d'évaluation. Cela suppose que des activités consistantes de formation continue soient mises en oeuvre, non seulement à l'intention des maîtres débutants, mais aussi pour les maîtres expérimentés.

A l'instar des initiatives prises dans plusieurs pays du Nord, des modes plus efficaces d'encadrement des élèves, en complément du travail du maître en classe, doivent être conçus. Ils peuvent revêtir de multiples formes : séances de remédiation; programmes de parrainage ou d'entraide entre élèves ; aide aux devoirs; tutorat ; renforcement de l'encadrement parental.

Pour réaliser l'indispensable revalorisation de la profession enseignante, plusieurs actions s'imposent : améliorer la formation initiale des maîtres; leur offrir une formation continue plus consistante ; instaurer des mécanismes visant à réduire la précarisation des enseignants volontaires et à leur assurer une progression dans la carrière (par exemple, par le biais de contrats à durée déterminée ou l'aménagement de passerelles vers la fonction publique) ;

accroître leur participation aux décisions qui concernent autant l'orientation des politiques éducatives que la vie des établissements ; diversifier leurs tâches (notamment en les associant à la formation et à l'encadrement des nouveaux maîtres) ; leur reconnaître un plus haut degré d'autonomie dans l'application des programmes et le choix des méthodes et du matériel pédagogiques.

Les contraintes financières, bien que réelles dans bon nombre de pays de la CONFEMEN, ne dispensent pas de l'attention qu'il convient d'apporter au personnel enseignant qui constitue le moteur de toute tentative de réforme éducative. Les voies d'une valorisation du métier d'enseignant, adaptées aux contraintes de pays aux ressources limitées, doivent être recherchées de toute urgence.

3. Pour soutenir le processus de changement

3.1 L'engagement politique

L'accès universel à une éducation de base de qualité est internationalement reconnu comme le fondement indispensable du développement. Cet objectif ne pourra être atteint sans un engagement politique ferme à tous les niveaux.

Dans le cadre du suivi du Forum de Dakar, il est prévu que des plans nationaux d'éducation pour tous soient élaborés. S'ils sont établis en concertation avec l'ensemble des partenaires et s'ils font l'objet d'une large diffusion, ces plans constituent de précieux instruments de mobilisation des acteurs et de convergence des interventions. Dans les pays où la demande d'éducation reste faible, des activités de communication devront notamment être organisées pour faire partager à la population l'importance de la fréquentation scolaire.

Le dynamisme et la vigilance des ministres de l'Éducation constituent des facteurs clés de la mobilisation, mais ils ne sauraient suffire. La priorité sociale qui doit être accordée à l'éducation de base appelle un engagement politique ferme au plus haut niveau. Les chefs d'État devront signifier clairement leur adhésion à ce vaste chantier. La

vigueur de leur engagement politique se mesurera, en particulier, à l'ampleur des efforts déployés pour en renforcer le financement. Sur ce plan, ils devront pouvoir compter sur une aide internationale accrue, mais leur propre capacité à maîtriser le cadre financier national sera aussi une condition de maintien de l'engagement en faveur de l'Éducation pour tous.

Au Sahel, la volonté politique s'exprime au plus haut niveau

A l'issue d'une Conférence tenue à Bamako en novembre 2000, les chefs d'État du Burkina Faso, de la Guinée, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Tchad se sont engagés à réaliser l'Éducation pour tous.

Leur engagement politique :

- Consacrer au moins 4% du PIB à l'éducation d'ici 2015, dont au moins la moitié à l'éducation de base ;
- Entreprendre des réformes pour une redéfinition des priorités et un nouveau partage des rôles entre les partenaires, dans le cadre d'une gestion décentralisée ;
- Promouvoir l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs.

Leurs stratégies d'action :

- Mobiliser davantage de ressources
 - par un accroissement des ressources publiques, en particulier pour l'enseignement primaire ;
 - par le recours à l'appui des communautés et, pour l'enseignement post-primaire, à l'enseignement privé.
- Améliorer l'efficacité
 - par la réduction des redoublements (maximum de 10%) et l'amélioration de la rétention des élèves (80% jusqu'à la fin du primaire) ;
 - par la maîtrise de la masse salariale (coût moyen des enseignants de 4 fois le PIB/hab.) ;
 - par des mesures de rentabilisation de l'utilisation des locaux et du personnel ;
 - par un investissement dans l'amélioration de la qualité (formation des enseignants, acquisition de manuels scolaires, révision des contenus de programmes) ;
 - par l'utilisation d'au moins 40% des ressources dégagées par l'allègement de la dette pour la scolarisation primaire.
- Renforcer les capacités de gestion des systèmes
 - par la mise en place de principes de pilotage centrés sur les résultats obtenus et sur la responsabilisation des acteurs ;
 - par la mise en place de structures de suivi-évaluation du programme d'Éducation pour tous faisant collaborer l'administration et les partenaires de l'école ;
 - par la mise en place d'un système cohérent d'informations, ainsi que la formation et l'instrumentation des personnels.

3.2 L'ouverture aux partenariats

L'appropriation par la société du projet d'école proposé est une condition déterminante de la réussite de toute réforme. Sur ce plan, il ne s'agit pas de vendre à la population, a posteriori, un projet conçu sans elle, mais bien de l'associer étroitement à son élaboration et à sa mise en oeuvre. La concertation doit être intégrée à la conduite régulière des affaires éducatives. A cette fin, la mise en place de conseils d'établissement ou de conseils d'administration aux pouvoirs étendus ainsi que la dynamisation des associations de parents d'élèves, adoptées dans bon nombre de pays, méritent d'être encouragées. Il s'agit là de mesures susceptibles d'assurer la pérennité du partenariat entre l'école et la collectivité locale. Ce partenariat est, dans bien des pays, une condition de survie de l'école de base. Il convient de le stimuler et de l'étendre.

Des partenariats réels, équilibrés et contractualisés doivent voir le jour, non seulement entre l'école et les parents d'élèves, mais entre tous les acteurs intéressés par l'éducation : ministères, société civile, entreprises, partenaires au développement.

Par ailleurs, l'extension des partenariats comporte de lourdes exigences, notamment pour les Etats. D'une part, tout système de contractualisation entre l'Etat et ses partenaires doit pouvoir s'appuyer sur des règles du jeu claires et stables, ce qui suppose la mise en place d'encadrements législatifs adéquats.

D'autre part, la multiplicité des initiatives et des acteurs, à laquelle donne lieu l'extension des partenariats, plaide pour un recentrage des activités de l'Etat sur les fonctions qui lui sont propres: l'orientation générale du système éducatif, l'allocation des ressources nationales, le contrôle et l'évaluation de la qualité. L'Etat doit voir à fédérer les initiatives dans un tout cohérent. Les expériences menées par une multiplicité d'acteurs locaux peuvent conduire à un démembrement du secteur éducatif et à un accroissement des inégalités entre régions selon qu'elles suscitent ou non l'intérêt des ONG et autres bailleurs de fonds. Les initiatives locales seront d'autant plus fructueuses qu'elles seront partie prenante d'une politique éducative nationale. A la diversité des projets, rendue possible par la décentralisation, doit correspondre l'unité d'orientations assurée par une bonne gouvernance.

Les CFER : Le partenariat au service de l'insertion

Au Québec, les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) accueillent des garçons et des filles de 16 à 18 ans qui ont des difficultés graves d'apprentissage ou qui manifestent des troubles de comportement. Après dix ans de fréquentation scolaire, ils ont tout au plus les acquis d'une première secondaire.

Constatant les limites des programmes traditionnels de formation et de stages offerts à ces jeunes, une équipe d'enseignants a conçu un programme original qui allie insertion sociale et professionnelle et développement durable.

En partenariat avec les municipalités, les hôpitaux, les écoles et certaines entreprises industrielles, ils ont créé des entreprises de recyclage des déchets dans lesquelles les jeunes peuvent recevoir une formation et trouver par la suite un emploi. Les partenaires s'engagent généralement à payer aux CFER l'équivalent de ce que leur coûterait l'élimination des déchets par d'autres voies.

Les élèves reçoivent 900 heures de formation théorique et 900 heures de formation au travail en usine. Les élèves sont engagés dans des expériences de promotion de la récupération ou de l'efficacité énergétique. Les enseignants travaillent en équipe, sur la base d'une tâche globale.

Le premier CFER a été créé en 1990. On en compte aujourd'hui 18. Le ministère de l'Éducation a décidé de délivrer un Certificat CFER aux élèves ayant réussi le programme. Cette reconnaissance officielle facilite leur insertion professionnelle. D'autres partenaires gouvernementaux ont emboîté le pas. Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité ainsi que le ministère de l'Environnement ont inscrit dans leur plan d'action respectif le partenariat avec les CFER.



Cela suppose un renforcement des capacités en matière de planification et de gestion des systèmes éducatifs. A cet égard, la formation des divers partenaires, alliée à celle des responsables locaux de la coordination des partenariats (par exemple les directeurs d'école), ne peut être laissée au hasard. Elle constitue l'un des piliers de l'accès à une éducation de qualité pour tous. La formation des décideurs, des chefs d'établissement et des formateurs fait partie de la programmation actuelle de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie. Par ailleurs, l'examen des plans d'action des ministères de l'Éducation montre que, dans beaucoup de pays, elle ne reçoit pas toute l'attention qu'elle mérite.

3.3 L'adoption d'une approche intégrée

La refondation des systèmes éducatifs ne peut être réalisée en vase clos, ni avoir lieu une fois pour toutes. Pour en assurer le succès, elle doit être arrimée à la reconstruction socioéconomique et au renouveau culturel, dans un processus de réajustement évolutif permanent. Comme le rappelle le Cadre d'action de Dakar²⁷, l'articulation entre les politiques d'éducation et les stratégies de développement et d'élimination de la pauvreté est indispensable.

Les politiques d'éducation doivent pouvoir s'appuyer sur des politiques économiques et sociales qui rendent possible l'accès de tous à une éducation de qualité. Des enfants pauvres, mal nourris, à la santé précaire, obligés de consacrer une grande partie de leur temps à des tâches domestiques ou à des activités génératrices de revenu ne sont pas disponibles pour l'apprentissage. C'est pourquoi des actions concertées doivent être conduites pour améliorer à la fois les conditions de vie des populations et les facteurs d'ordre proprement scolaire.

A cet égard, dans plusieurs pays, l'on déplore l'impact négatif des politiques d'ajustement structurel sur l'éducation. Une meilleure intégration des visées de développement social et des objectifs macro-économiques aux programmes du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale s'impose.

Au sein des États, une meilleure harmonisation des interventions doit également voir le jour. A bien des endroits, un resserrement de la coordination interministérielle est attendu. Des dossiers comme les services éducatifs à la petite enfance, l'alphabétisation, l'éducation non formelle, la formation professionnelle et technique, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, le recrutement et la gestion des personnels éducatifs exigent une action conjointe et concertée de plusieurs ministères. Pour contrer la tendance à travailler de manière trop cloisonnée, la mise en place de tables de concertation intersectorielles ou de comités interministériels est indiquée.

3.4 Le renforcement du financement

Le capital national demeure la principale source de financement de l'éducation. On estime en effet que l'aide internationale représente en général moins de 2% du budget de l'éducation du pays bénéficiaire²⁸. Un examen de l'évolution de la part du produit national brut (PNB) consacrée à l'éducation laisse voir que l'effort public a diminué dans certains pays où les faibles taux de scolarisation appelleraient plutôt un effort accru. Cette situation est alarmante et appelle de toute urgence un redressement.

²⁷ FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION. *Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Dakar, avril 2000, N° 8 ii.

²⁸ UNICEF. *La situation des enfants dans le monde 1999 – Éducation, 1999*.



Dépenses publiques affectées à l'éducation en %		
PNB		
	1990*	1997**
Belgique	5.0	
Bénin		3.2
Burkina-Faso	2.7	3.6
Burundi	3.4	4.0
Cambodge		2.9
Cameroun	3.4	2.9
Canada	6.8	6.9
Cap-Vert	4.0	
Centrafrique	2.2	
Comores		
Congo	6.0	6.1
Côte d'Ivoire	7.7	5.0
Djibouti	3.6	
Egypte	3.8	4.8
France	5.4	6.0
Gabon	3.2	2.9
Guinée	2.1	1.9
Guinée-Bissau		
Haïti	1.5	
Laos	2.5	2.1
Liban	2.6	2.5
Luxembourg	2.6	4.0
Macédoine	5.3	5.1
Madagascar	2.2	1.9
Mali		2.2
Maurice	3.6	4.6
Mauritanie	4.9	5.1
Niger	3.2	2.3
RDC		
Roumanie	2.8	3.6
Rwanda	3.8	
Sao Tome E Principe		
Sénégal	4.1	3.7
Seychelles	8.1	7.9
Suisse	4.9	5.4
Tchad	1.7	1.7
Togo	5.6	4.5
Vanuatu	4.4	4.8

*Source : *Annuaire statistique 1998 et 1999*, UNESCO.
entre 1989 et 1992 selon les pays

** entre 1994 et 1997 selon les pays

financement de ce secteur. En outre, l'instauration d'une taxe professionnelle sur les entreprises aux fins de financement de la formation des salariés, mesure déjà en vigueur dans de nombreux pays, mérite d'être encouragée. La gestion rationnelle des fonds ainsi générés ne doit cependant pas être négligée.

Il faut par ailleurs reconnaître que, même avec une volonté politique réelle, bien des pays ne pourront disposer des ressources financières nécessaires à l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous dans les délais convenus.

Dans beaucoup de pays du Sud, la baisse du revenu par habitant au cours de la dernière décennie²⁹ invite au réalisme quant à la possibilité pour l'investissement privé de compenser les lacunes de l'investissement public. L'identification des mécanismes pouvant rendre possible l'augmentation des dépenses publiques d'éducation s'avère prioritaire.

La répartition des dépenses par ordre d'enseignement doit aussi refléter plus nettement la priorité accordée à l'éducation de base. A cet égard, diverses formules visant à préserver un niveau convenable d'investissement à l'enseignement primaire, déjà expérimentées dans certains pays, méritent d'être examinées: système de recouvrement des coûts pour les niveaux post-élémentaires; participation des bénéficiaires aux coûts de la formation professionnelle et technique; privatisation de l'enseignement universitaire. Comme nous l'avons vu précédemment, l'établissement de partenariats avec les collectivités locales, en particulier avec les parents d'élèves, constitue également un bon moyen de diversifier les sources de financement de l'éducation de base.

En ce qui concerne la formation professionnelle et technique, la mise en place d'un fonds spécifique, alimenté par des ressources budgétaires ou extrabudgétaires, peut représenter une réponse adaptée à la question du

²⁹ Au sein de la CONFEMEN, entre 1990 et 1997, une baisse du PIB par habitant a été observée dans 15 pays : Burundi, Cameroun, Centrafrique, Comores, Congo, Haïti, Madagascar, Niger, R D Congo, Rwanda, Sao Tome E Principe, Sénégal, Tchad, Togo et Vanuatu. Source : PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 1999*, Programme des Nations Unies pour le développement, De Boeck Université, 1999, p. 151 à 154.



Dès lors, l'aide internationale s'avère indispensable. Elle devra être à la mesure des objectifs ambitieux fixés par la communauté internationale et permettre d'honorer la promesse, que les ministres de la CONFEMEN ont fait leur, qu' « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. »

Cela implique que des ressources financières supplémentaires soient mobilisées. Sur ce plan, la coopération francophone est fortement interpellée à la fois comme bailleur de fonds, mais aussi comme instance capable de solliciter auprès d'autres institutions de financement les ressources qui font défaut à beaucoup de pays francophones du Sud. Un resserrement de la coordination au niveau des bailleurs de fonds permettrait aussi d'obtenir d'importants gains d'efficacité.

Même si plusieurs Etats font face à une situation financière difficile, une gestion plus éclairée des ressources disponibles permettrait néanmoins de faire plus et mieux.

Des analyses du rendement interne des systèmes éducatifs ont été réalisées dans de nombreux pays. Elles pointent du doigt les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire. Par exemple, en Afrique francophone, environ 40% des ressources publiques affectées à l'éducation seraient ainsi gaspillées.³⁰ Cette pratique doit être impérativement revue.

En contrepartie, des mesures peu coûteuses, en particulier la dotation en manuels scolaires, ne sont pas suffisamment prises en considération.

Les études du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) permettent de mesurer les effets de diverses politiques éducatives sur les acquis scolaires des élèves et d'identifier celles qui allient un faible coût et une grande efficacité pédagogique. Les résultats de ces recherches devraient être plus amplement utilisés comme instrument d'aide à la décision politique.

³⁰ Alain MINGAT et Bruno SUCHAUT. *Les systèmes éducatifs africains – Une analyse économique comparative*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000, p. 270-271.

CONCLUSION

C'est par des efforts accrus et le choix de stratégies mieux adaptées aux réalités plurielles qui la composent que la Francophonie saura réussir la refondation de ses systèmes éducatifs.

En terminant, il nous paraît utile de faire un rappel des objectifs visés et des stratégies proposées dans le cadre de cette refondation :

➤ Accroître l'accès et l'équité...

- en augmentant les infrastructures, grâce au soutien des partenaires internationaux et à l'implication active des communautés ;
- en utilisant de façon optimale les classes existantes (par l'instauration de classes nombreuses, multigrades et à double flux) tout en assurant l'accompagnement pédagogique requis ;
- en ayant recours à des modes alternatifs de recrutement des maîtres (volontaires, contractuels, auxiliaires) tout en mettant en place les conditions d'une amélioration à long terme du statut des enseignants ;
- en développant l'éducation non formelle et son articulation avec l'enseignement formel ;
- en encourageant l'engagement des communautés dans le financement et la gestion de l'école, tout en leur offrant le soutien nécessaire à l'exercice de leur rôle ;
- en adoptant des mesures particulières, dont des programmes de discrimination positive, pour combattre les inégalités, en particulier à l'endroit des filles, mais aussi à l'endroit des élèves de milieu rural et de milieux défavorisés.

➤ Améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages...

- en engageant une réforme des curricula de l'éducation de base qui permette un décloisonnement disciplinaire, un meilleur réinvestissement des apprentissages dans la pratique et une meilleure intégration des problématiques d'ordre social (citoyenneté, santé, environnement) ;
- en revoyant les dispositifs et les programmes de formation professionnelle et technique pour favoriser l'acquisition de compétences et l'insertion dans la vie active ;
- en réduisant les taux de redoublement, cette mesure étant à la fois pédagogiquement inefficace et coûteuse ;
- en mettant à la disposition des élèves des manuels scolaires, en particulier en langue d'enseignement et en mathématiques ;
- en encourageant la scolarisation en langues nationales, en particulier pour les premières années de la scolarité ;
- en valorisant le métier d'enseignant par une meilleure formation initiale et continue, la mise en place de mécanismes de progression dans la carrière et l'accroissement de son autonomie et de sa participation aux décisions en matière de politiques éducatives.

➤ Soutenir le processus de changement...

- en prenant, au plus haut niveau, un engagement politique ferme en faveur de l'universalisation de l'éducation de base ;
- en développant les partenariats et en assurant leur pérennité, notamment par des encadrements législatifs adéquats et par la formation des partenaires ;



-
- en adoptant une approche intégrée qui arrime la refondation éducative à la reconstruction socioéconomique et au renouveau culturel et qui suppose une harmonisation des interventions de tous les partenaires ;
 - en renforçant le financement, par une aide internationale accrue, un effort national plus substantiel et une utilisation plus judicieuse des ressources disponibles.

ANNEXE

Déclaration de Bamako

Réunis à la fois pour la 49^e session de la CONFEMEN et pour la célébration du 40^e anniversaire de notre Conférence - la plus ancienne parmi les institutions francophones -, Nous, ministres de l'Education et chefs de délégation, souhaitons à l'issue de nos travaux faire part de nos préoccupations, ouvrir de nouvelles perspectives et réaffirmer notre engagement dans la coopération francophone.

Six mois après le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, où nous avons pu constater avec l'ensemble de la Communauté internationale que, dix ans après Jomtien, l'objectif d'une éducation de base pour tous est loin d'être atteint, il apparaît qu'une longue route reste à parcourir. En effet, s'il est possible de mesurer le chemin parcouru, personne ne peut céder à l'autosatisfaction:

- onze pays parmi les vingt derniers classés dans le rapport sur le Développement humain du PNUD à la rubrique "Disparités dans l'enseignement" appartiennent à l'Afrique subsaharienne francophone;
- onze pays de la CONFEMEN affichent toujours des taux bruts de scolarisation inférieurs à 70%;
- les huit pays où la plus forte proportion d'élèves n'atteindra pas la cinquième année primaire sont francophones;
- dans l'espace francophone, 20% seulement des sortants du primaire entrent dans l'enseignement secondaire;
- cinq à dix pour cent des effectifs du secondaire entreprennent une formation professionnelle et technique;
- l'impact du sida, qui frappe cruellement les jeunes, leurs familles et les personnels de l'enseignement de nombreux pays, risque à terme d'anéantir une bonne partie des efforts entrepris.

A l'issue de nos débats, nous voulons réaffirmer les lignes de force qui caractérisent nos travaux (Nouvelle école de base, Formation professionnelle et technique et insertion des jeunes dans la vie active, dynamique partenariale et rôle nouveau de l'Etat, processus démocratique de refondation) et nous désirons insister particulièrement sur :

- la prise de conscience, au Nord comme au Sud, de la persistance de disparités entre filles et garçons, soit dans l'éducation de base, soit au niveau secondaire, mais surtout dans les filières de formation professionnelle et technique;
- la nécessité de développer des stratégies novatrices pour réduire ces disparités : élimination des obstacles juridiques, larges campagnes de sensibilisation de la population, mesures diversifiées de discrimination positive à l'égard des filles;
- l'indispensable articulation entre l'éducation formelle et non formelle et le développement local;
- le renforcement de la coopération entre les partenaires techniques et financiers bilatéraux et multilatéraux afin de réaliser l'engagement collectif pris lors du Forum de Dakar qu' « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources »;
- la prise en compte dans les politiques nationales de la question des langues



- nationales, facteur important d'amélioration de la qualité;
- l'adoption de procédures d'évaluation des apprentissages qui visent en priorité l'amélioration de la qualité;
- l'appropriation par l'ensemble des pays des résultats et des méthodes du Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Nous reconnaissons que nous sommes investis, au niveau national, d'une mission fondamentale dans la définition et la mise en œuvre de nos politiques éducatives. Il nous revient donc de veiller à une bonne harmonisation entre leurs diverses composantes, à leur ancrage dans la politique nationale de développement durable en impliquant l'ensemble des acteurs et des partenaires de nos systèmes éducatifs.

Nous reconnaissons aussi que les engagements pris lors du Forum de Dakar appellent de notre part la définition de Plans nationaux d'Education pour tous d'ici 2002 et la création de réseaux régionaux. Nous sommes déterminés à tenir ces engagements.

Nous constatons que nos systèmes éducatifs, spécialement ceux d'Afrique, d'Haïti et du Sud-Est asiatique, sont confrontés à des difficultés majeures et que nous continuons à nous présenter en ordre trop dispersé sur la scène internationale. Préoccupés par l'urgence et la gravité de la situation, nous soulignons l'impérieuse nécessité, pour la Francophonie en général et pour la CONFEMEN en particulier, de faire preuve d'une meilleure cohérence et d'une cohésion plus affirmée. Les bilans existent, nous disposons d'une réflexion pertinente, d'une capacité d'expertise reconnue et de propositions d'actions porteuses d'avenir. Il nous faut maintenant nous engager véritablement.

Nous reconnaissons enfin que nous devons au sein de la CONFEMEN, et en conformité totale avec ses statuts, identifier nos besoins communs, développer des orientations convergentes et agir en fonction de ces priorités, tant en Francophonie que dans les instances internationales et dans nos relations bilatérales. Plus que jamais ces enjeux éducatifs légitiment une CONFEMEN vivante et active au sein de laquelle chacun de ses membres, ses organes directeurs et exécutifs, s'engagent résolument pour l'atteinte de ces objectifs.

Nous rappelons la qualité des travaux menés au sein de la CONFEMEN tant dans le domaine de la réflexion que dans celui de l'information et de la documentation. Nous apprécions également hautement la pertinence du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) comme instrument d'aide à nos décisions politiques. Nous nous réjouissons qu'il se poursuive. Nous souhaitons qu'il soit très largement connu et diffusé et exprimons le vœu qu'il soit pris en compte, notamment lors du Sommet sur l'Education qui réunira, le 27 novembre prochain à Bamako, six Chefs d'Etat africains.

Nous nous réjouissons de l'intensification des relations positives entre la CONFEMEN et l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), opérateur principal des Sommets, et souhaitons que la programmation future soit encore plus étroitement liée avec les orientations de la CONFEMEN. Nous prenons acte des progrès déjà accomplis, souhaitons la poursuite des efforts dans ce sens et demandons qu'au cours du prochain biennium l'accent soit mis sur :

- l'apport aux pays membres qui en feraient la demande d'un soutien pour l'élaboration de leurs programmes nationaux et pour leurs négociations dans les

enceintes internationales compétentes, afin de faciliter l'accès aux financements correspondants ;

- la poursuite des politiques visant à doter les classes en manuels scolaires adaptés tout en contribuant à développer les capacités éditoriales du Sud;
- l'intensification des activités visant au développement des curricula, à leur harmonisation au niveau régional et l'intégration de l'éducation à la citoyenneté démocratique, à la santé et à l'environnement;
- l'importance de la formation initiale et continue des personnels de l'éducation, particulièrement pour les chefs d'établissement, comme un élément déterminant d'un processus de refondation;
- la prise en compte de manière plus intense des résultats du PASEC pour la mise en œuvre des activités de l'AIF.

Dans cette perspective, nous souhaitons qu'une Francophonie visible, active, participative, ouverte à la collaboration avec l'ensemble des organisations et associations internationales (OUA, Unesco, Unicef, FMI, Banque mondiale, BAD, UE, ADEA, FAWE) saisisse toutes les occasions pour susciter les synergies nécessaires et renforcer des partenariats devenus aujourd'hui indispensables.

Nous invitons les Chefs d'Etat et de gouvernement de la Francophonie, convaincus de l'importance de l'éducation, partie intégrante des droits fondamentaux et clé de tout développement, à réaffirmer lors du prochain Sommet de Beyrouth le rôle déterminant de la CONFEMEN et de sa mission, ainsi qu'à prendre en compte ces orientations dans la programmation de ses opérateurs.

Nous accueillons avec grand plaisir au sein de notre Conférence le Cambodge, le Laos et la Macédoine et invitons les pays francophones non encore membres à nous rejoindre dès que possible.

Nous adressons aux autorités et au peuple malien nos vifs remerciements pour la qualité et la chaleur de leur accueil ce qui nous a permis de mener nos travaux dans un climat agréable et avec succès.

Nous acceptons avec gratitude l'invitation du Liban pour la prochaine réunion de notre Bureau et celle du Burkina Faso pour la tenue de notre 50^e session en 2002 sur le thème : *"Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/ formation ».*