



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

CONFEMEN

***Dynamique partenariale
et qualité de
l'éducation/formation***

**Document
de référence**



© CONFEMEN
Secrétariat Technique Permanent
B.P. 3220 Dakar (Sénégal)
Tél. : (221) 821 60 22
Télécopie : (221) 821 32 26
Courriel : confemen@sonatel.senet.net
Site Web : <http://www.confemen.org>

SOMMAIRE

I. LES ENJEUX	5
1. UN CONSTAT	7
1.1. LA CENTRALISATION EXCESSIVE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS	8
1.2. LE MANQUE D'OUVERTURE AUX RÉALITÉS DU MILIEU	9
2. UNE EXIGENCE DE CHANGEMENT FACE À LA NOUVELLE DONNE POLITICO-ÉCONOMIQUE ET AUX PROBLÈMES QUALITATIFS ET QUANTITATIFS	9
2.1. LA NOUVELLE DONNE POLITICO-ÉCONOMIQUE	10
2.1.1 Processus de libéralisation	11
2.1.2. Affirmation du rôle de la société civile.....	12
2.1.3. Principe de contractualisation.....	13
2.2. LES PROBLÈMES QUALITATIFS ET QUANTITATIFS	13
2.2.1. Accès à l'éducation/formation.....	14
2.2.2. Ouverture sur le milieu	14
2.2.3. Qualité de l'éducation/formation	15
3. UNE RÉPONSE : LA DYNAMIQUE PARTENARIALE	16
3.1. UN PROCESSUS DÉJÀ ENGAGÉ.....	17
3.2. LA DÉCLINAISON DE CE PROCESSUS SELON DIFFÉRENTES MODALITÉS.....	18
3.3. LES OBSTACLES À SURMONTER	19
II. LES CONDITIONS DE REUSSITE	23
1. LES CONDITIONS D'ORDRE POLITIQUE	25
2. LES CONDITIONS D'ORDRE JURIDIQUE	26
2.1. LE PRINCIPE DE DÉCENTRALISATION.....	26
2.2. LA MISE EN PLACE DES ORGANES DE CONSULTATION/CONCERTATION/DÉCISION.....	27
2.3. LE PRINCIPE DE CONTRACTUALISATION	28
3. LES CONDITIONS FONCTIONNELLES	29
3.1. LES OBJECTIFS ET LE CHOIX D'UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE	29
3.2. L'INFORMATION ET LA COMMUNICATION.....	30
3.3. LES PARAMÈTRES À PRENDRE EN COMPTE	33
3.3.1. Rôle et compétence des acteurs.....	33
3.3.2. Attribution et coordination des financements.....	35
3.3.3. Suivi et évaluation	37
III. LES CONSEQUENCES POSITIVES	41
1. LE MIEUX D'ÉTAT	43
1.1. L'ÉTAT LÉGISLATEUR, PILOTE ET RÉGULATEUR	43
1.2. L'ÉTAT MOBILISATEUR ET ANIMATEUR	44
1.3. L'ÉTAT GARANT D'ÉQUITÉ, DE JUSTICE, DE STANDARDS MINIMAUX DE QUALITÉ, DE COHÉRENCE ET DE COHÉSION DU SYSTÈME.....	45
2. LA PROMOTION DE LA QUALITÉ EN ÉDUCATION/FORMATION	46
3. LE RENFORCEMENT DE LA COHÉSION SOCIALE	48
ANNEXES	51
LA DÉCENTRALISATION, FACTEUR DE DÉMOCRATIE ET DE PROTECTION DES LIBERTÉS*.....	53
DÉCENTRALISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS.....	55
MALI - LA DYNAMIQUE PARTENARIALE AUTOUR ET AU SERVICE DE L'ÉCOLE :LES ACTEURS ET LEUR RÔLE.....	57
LE PARTENARIAT POUR L'ÉVALUATION : L'EXEMPLE DU PROGRAMME PASEC.....	61
SOURCES DES ENCADRÉS	63





CHAPITRE I : LES ENJEUX



1. Un constat

Traditionnellement, la gestion des systèmes éducatifs s'est développée selon trois modèles¹ :

1) Les systèmes scolaires à prédominance centralisatrice

Dans ce premier grand type, l'Etat est l'autorité qui détient la part la plus importante du pouvoir en matière scolaire.

Néanmoins, à regarder de plus près et compte tenu de la complexité des situations, ce système peut se subdiviser en deux types distincts :

a) Systèmes fortement centralisés

Il est du ressort quasi exclusif de l'Etat d'affecter les ressources et le personnel, d'ouvrir ou de fermer les écoles publiques, de décider du contenu des programmes et de la certification

b) Systèmes scolaires centralisés avec une propension à la déconcentration

Dans un système de **déconcentration**, des compétences sont confiées aux agents du gouvernement national pour une circonscription donnée. Le contrôle s'exerce par le biais de mesures financières et disciplinaires. Le pouvoir exécutif central peut soit revenir sur sa décision, soit élargir le processus de déconcentration en accordant des compétences accrues aux autorités locales².

2) Les systèmes scolaires centralisés avec une tendance à la décentralisation

Dans ce deuxième système, on constate un transfert de certaines compétences de l'Etat vers les collectivités ou assemblées élues (les communes, les municipalités, les départements, ...). Cela n'exclut pas l'existence par ailleurs d'une propension à la déconcentration.

3) Les systèmes scolaires totalement décentralisés

Il n'existe pas, selon l'auteur, dans l'ensemble des vingt-trois pays européens étudiés de système totalement décentralisé où tous les pouvoirs - administratifs, financiers et pédagogiques - relèveraient entièrement des autorités locales. Cela est encore plus vrai dans les pays membres de la CONFEMEN, notamment ceux du Sud.

A la lumière de ces définitions, le constat est clair, surtout pour les pays du Sud, où la

¹ Anne Van Haecht, *Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local dans les systèmes éducatifs de vingt-trois pays européens*, Conseil de l'Europe, 1996.

² Lidija R. Basta in *Décentralisation et développement*, DDC, 1999, p. 30.



tendance manifeste a toujours été, depuis les indépendances, de maintenir un contrôle fort centralisé, même si, depuis la fin des années 1970, la donne politico-économique a changé, faisant place ainsi à une relative décentralisation des pouvoirs. Cependant, le processus de dégradation des systèmes éducatifs est particulièrement marqué par :

- une centralisation excessive des systèmes éducatifs ;
- un manque d'ouverture aux réalités du milieu.

1.1. La centralisation excessive des systèmes éducatifs

L'administration excessivement centralisée des systèmes éducatifs a été identifiée comme un des facteurs qui ont largement contribué à leur dégradation. «Submergée par le poids des décisions opérationnelles qu'elle est mal placée pour prendre, mal informée sur la réalité à l'échelon local, l'administration centrale n'a ni le temps, ni la capacité de planifier ni de piloter efficacement le système»³.

L'excès de centralisation provoque dès lors :

- un empêchement de la bonne circulation de l'information et des ressources ;
- une inadaptation des écoles, tant de base que d'enseignement technique et de formation professionnelle, aux besoins du milieu ;
- une mauvaise utilisation du personnel de l'administration centrale qui consacre une trop grande partie de son temps à l'exécution de tâches qui pourraient être dévolues au personnel de niveau intermédiaire et à la direction des écoles ;
- un accaparement des gestionnaires par des tâches administratives au détriment des questions stratégiques ;
- une insuffisance de financement au niveau intermédiaire, entraînant la pénurie chronique de matériel, de personnel administratif, et l'insuffisance de ressources nécessaires à la formation du personnel ;
- l'impossibilité pour les directeurs d'écoles de recruter, de sanctionner les enseignants souvent nommés, affectés et évalués par l'administration centrale.

La centralisation excessive des systèmes éducatifs a souvent eu pour corollaire le renforcement de l'opacité des procédures de fonctionnement, unanimement relevée et dénoncée par différents usagers de l'école, élèves et parents ainsi que par certains de ses membres, enseignants, chefs d'établissement, responsables administratifs et gestionnaires.

L'absence de maîtrise des capacités d'organisation, de gestion et d'administration d'un trop grand nombre de responsables jointe à la faiblesse pédagogique de la plupart des enseignants et formateurs ont également contribué à dévaloriser l'efficacité des systèmes d'éducation/formation et par voie de conséquence à démotiver les apprenants.

³ *L'éducation de base : Vers une nouvelle école*, CONFEMEN, 1995, p.15.

L'absence quasi généralisée de contrôle démocratique sur le fonctionnement de l'école, enfin, a fini de jeter le discrédit sur les pratiques du monde scolaire et des centres de formation. Les nombreuses grèves et années blanches s'expliquent en partie par cet ensemble de facteurs.

Ainsi, cette centralisation excessive a donné lieu à une gestion défectueuse reconnue comme l'une des causes essentielles de la médiocre qualité de l'éducation/formation dans les pays en voie de développement (PVD).

1.2. Le manque d'ouverture aux réalités du milieu

La conférence mondiale sur l'Education pour tous (Jomtien, mars 1990) a révélé que l'école, dans son contenu et ses orientations, n'est pas suffisamment ouverte aux réalités du milieu. C'est le second facteur responsable de la dégradation des systèmes éducatifs. «Le fossé qui sépare actuellement l'école de base des communautés (...) est nuisible à la qualité de l'éducation. Lorsque la culture véhiculée par l'enseignement ne prend pas suffisamment en compte la culture populaire, les élèves apprennent plus difficilement»⁴.

Cette difficulté de bien cerner les réalités culturelles et socio-économiques nationales a conduit les gouvernements à bâtir des systèmes d'éducation/formation plus ou moins déconnectés du milieu culturel, économique et social. Cette faiblesse d'analyse et de diagnostic a fait l'impasse sur :

- les valeurs culturelles ;
- les réalités du marché du travail ;
- le déséquilibre entre l'offre et la demande de formation ;
- l'inadaptation de cette offre de formation ;
- l'apprentissage⁵.

Ce constat doublement caractérisé par une centralisation excessive des pouvoirs et de l'administration et un manque d'ouverture de l'éducation/formation sur les communautés impose une exigence de changement pour parvenir à une meilleure **qualité, efficacité, efficience et performance** des systèmes d'éducation/formation.

2. Une exigence de changement face à la nouvelle donne politico-économique et aux problèmes qualitatifs et quantitatifs

Dans ce contexte, tous les responsables sont confrontés à un double défi : tenir compte des exigences nouvelles de la société civile et gérer avec rigueur et efficacité les systèmes d'éducation et de formation fortement obérés par les contraintes internes et externes qui s'imposent à tous les Etats et plus particulièrement ceux du Sud :

⁴ *L'éducation de base : Vers une nouvelle école*, CONFEMEN, 1995, p. 16.

⁵ *L'insertion des jeunes dans la vie active par l'enseignement technique et la formation professionnelle*, CONFEMEN, 1996, p.13.



- la poussée démographique ;
- l'affaiblissement du rôle de l'Etat ;
- l'amenuisement des ressources publiques et les contraintes économiques et financières ;
- les problèmes de l'emploi, de l'insertion et de la mobilité et la nécessité d'améliorer les performances des systèmes de formation ;
- la demande de concertation des partenaires techniques et financiers en vue d'une bonne gouvernance et d'une meilleure répartition des aides.

Pour répondre à la demande éducative, axée sur une plus grande accessibilité, une meilleure adaptation et une démocratisation des systèmes éducatifs, il est nécessaire à l'heure actuelle de mettre en place des politiques éducatives visant :

- un accès plus important à l'éducation/formation ;
- une plus large ouverture sur le milieu ;
- une meilleure qualité de l'éducation/formation.

2.1. La nouvelle donne politico-économique

Le mythe légitimant du «Service public», conçu à l'image d'un Etat généreux, bienveillant et préoccupé du bien-être de ses sujets, a été remis en question déjà depuis la fin des années 1970.

Les pouvoirs publics sont bousculés par les difficultés politiques, contraints par les crises financières, mis en concurrence avec le secteur privé, et affaiblis par les processus de globalisation et de mondialisation. Dans de nombreuses régions du monde, au Nord comme au Sud, la répartition des responsabilités entre administrations centrales et locales s'est modifiée du fait de nouvelles compétences «supranationales» et d'un renforcement de pouvoirs publics locaux. Les Etats sont donc amenés à rompre avec leurs modalités d'intervention forgées au cours des dernières décennies, et à réfléchir à de nouveaux modes d'action.

Cela est vrai pour l'ensemble des services collectifs qu'ils prennent en charge, mais cela l'est plus encore dans le domaine éducatif, et à plusieurs titres :

- il s'agit d'un secteur d'intervention privilégié de l'Etat, dans la mesure où il détermine l'avenir de la nation par la formation des futurs citoyens ;
- il s'agit généralement d'un secteur hybride, qui relève à la fois du domaine public (intérêt collectif) et du domaine privé (épanouissement et développement individuel);
- enfin, il s'agit d'un secteur particulièrement complexe, qui implique une multiplicité d'acteurs ayant leur logique propre - autorités publiques, secteurs

productifs, communautés, familles, ce qui amène à penser que toute évolution des relations de pouvoir en son sein traduit un mouvement plus large, concernant la société tout entière.

Les Etats sont donc amenés à considérer, en matière d'éducation/formation, la réorganisation des pouvoirs entre les **acteurs** qui forment les sociétés contemporaines, même si cela constitue un défi difficile à relever. Cela conduit à évoquer les **nouveaux rapports qui se sont créés entre les autorités éducatives publiques et les sphères locales**. Ainsi, trois facteurs principaux ont contribué à modifier de manière significative les liens entre le pouvoir central et les autorités locales :

- le processus de libéralisation ;
- l'affirmation du rôle de la société civile ;
- le principe de contractualisation.

2.1.1 Processus de libéralisation

On observe à l'échelle mondiale « une ouverture du marché éducatif » à de nouveaux partenaires et à de nouvelles sources de financement, relevant principalement du secteur privé. Cette logique d'ouverture peut s'expliquer notamment par :

- la faillite des systèmes d'économie centralisée ;
- les contraintes financières qui pèsent sur le secteur public ;
- l'ampleur des déficits accumulés ;
- l'endettement dans nombre de pays en développement.

Ce simple constat rend difficile le recours au seul financement public pour répondre aux besoins toujours élevés du secteur de l'éducation. La stagnation ou l'insuffisance de la croissance économique, un climat moins propice à l'obtention d'aides extérieures, contribuent à renforcer ce phénomène.

Mais le processus de libéralisation se traduit aussi par l'accent mis sur les institutions d'éducation et de formation plus que sur les administrations des ministères, sur les individus plus que sur les systèmes éducatifs. On peut déceler dans cette évolution le désir de faire prévaloir une logique \leftrightarrow auto régulatrice \approx , conforme à celle appliquée dans le secteur productif. Ainsi, les organismes éducatifs, notamment en matière d'enseignement supérieur, sont conçus comme des entreprises capables de gérer rationnellement leurs relations avec leurs différents environnements et de valoriser leurs ressources selon des logiques autonomes, libérées de tout cadre administratif, jugé pesant et inefficace. Les individus quant à eux sont considérés comme des agents libres d'organiser eux-mêmes leurs cursus éducatifs.

Le processus de libéralisation s'exprime enfin par la volonté de faire prévaloir une logique d'offre et de demande. Au départ, la notion d'offre était identifiée comme \leftrightarrow publique \approx , alors que la demande était à dominante \leftrightarrow privée \approx . Puis a été reconnue la multiplicité des sources d'offre d'éducation, ainsi que la nécessité de prendre en



compte l'hétérogénéité des besoins. Le champ éducatif a éclaté au cours des dernières décennies, face à la revendication des parents de voir élever leurs enfants selon des valeurs particulières (des écoles confessionnelles, des écoles basées sur des critères ethniques, des écoles qui se font le vecteur d'une philosophie particulière,...). Le processus de diversification a contribué à mettre en minorité les enseignants dans le cadre du processus de décision, au profit des parents et des membres des différentes communautés.

2.1.2. Affirmation du rôle de la société civile

Au cours de la seconde moitié de ce siècle, l'autorité de l'Etat s'est affaiblie en raison de la pression conjointe des contraintes budgétaires et des besoins croissants de la population qui l'a poussé à abandonner, au cours des dix ou quinze dernières années, un certain nombre de rôles et de fonctions. On a assisté, en parallèle, à l'apparition sur la scène politique de nouveaux acteurs qui vont des conseils autonomes de collectivités, aux fédérations et réseaux régionaux, nationaux et même internationaux d'associations locales. Ainsi, nombre de villages en Afrique ont créé des associations villageoises, des comités de développement ou autres structures, qui -seuls ou en collaboration avec des représentants de l'Etat ou des partenaires techniques et financiers - ont construit des écoles primaires et secondaires. Elles versent les salaires des enseignants et mettent en œuvre des programmes d'alphabétisation et de formation technique. Autre exemple, les centaines d'ONGs qui, en Amérique latine, aident à améliorer la vie des enfants des rues (Brésil).

Depuis Jomtien, les ONGs et les autorités locales ont reçu le \leftrightarrow droit \approx de discuter sur un pied d'égalité avec les autres partenaires de l'éducation de base. Aussi, on suggère de plus en plus que les financements internationaux aillent directement aux villes et aux autorités locales, sans transiter par les gouvernements.

Le problème consiste en fait à accompagner et à renforcer les compétences de ces acteurs. Cela signifie :

- réussir à créer des partenariats efficaces entre organismes internationaux, ministères, autorités publiques locales, ONGs, associations, groupes communautaires, etc. Or il est bon de rapporter que ces différents acteurs ont une longue histoire de malentendus, voire d'affrontements ;
- parvenir à intégrer de la manière la plus productive possible l'expérience accumulée par une multiplicité d'acteurs privés ayant des objectifs et des démarches différentes, dans le cadre d'une politique éducative nationale. L'absence de coordination que l'on constate au sein des nombreuses ONGs illustre bien la difficulté à réfléchir globalement à la généralisation de politiques éducatives.

Face ce problème, il faut souligner combien il est nécessaire de bien mesurer quelles peuvent être les implications potentielles de ce que l'on pourrait qualifier de

« privatisation de l'offre éducative ». On remarque de plus en plus que :

- le démembrement du secteur éducatif public prive l'Etat de ses meilleures « courroies de transmission » avec les différentes composantes de la société, à l'exemple du Niger où l'Etat a perdu le contrôle des écoles islamistes ;
- l'intervention d'un plus grand nombre d'acteurs dans le champ éducatif risque de contribuer à accroître les inégalités (disparités entre régions riches et régions pauvres).

2.1.3. Principe de contractualisation

L'Etat et les collectivités locales sont contraints de revoir leur mode d'intervention pour prendre en compte ces phénomènes de **libéralisation** et **d'affirmation de la société civile**. De plus en plus, ils ont ainsi tendance à privilégier une **gestion concertée** du secteur de l'éducation. Le principe du **contrat** est une des expériences qui illustre le mieux une telle politique.

Certaines autorités publiques de pays en développement rémunèrent ainsi des organismes publics ou privés - notamment dans le cadre de la formation professionnelle - en fonction des résultats qu'ils obtiennent en termes de taux de réussite ou d'insertion sur le marché du travail. D'autres, comme à Madagascar ou en France, allouent une enveloppe globale aux établissements scolaires qui s'engagent en échange à respecter les objectifs qu'ils se sont fixés dans leur projet d'établissement.

La mise en place d'un tel **système contractuel** tend à modifier complètement le rôle de l'Etat, qui est amené à développer un pouvoir d'arbitrage, d'influence et d'animation.

Il convient toutefois de souligner que cette tendance à la contractualisation nécessite la réunion de deux conditions :

- tout d'abord, l'existence d'un \leftrightarrow minimum d'Etat \approx en matière éducative, qui n'est pas présent partout ; ainsi en Angola, en Somalie, au Rwanda, au Burundi, comme en RDC, la crise de l'Etat a entraîné une paralysie de son action dans le domaine éducatif ;
- ensuite, la présence d'un cadre juridique, qui organise les relations entre l'Etat, les individus et les groupements d'origines diverses, selon les principes du droit.

Dans ce cadre, on assiste à l'émergence d'une nouvelle action publique reposant sur l'activation de réseaux d'acteurs pilotés par l'Etat. Il reste à formuler de nouveaux modes de légitimation de l'Etat, adaptés à ces nouvelles formes d'intervention.

2.2. Les problèmes qualitatifs et quantitatifs

La Conférence de Jomtien a marqué une étape primordiale dans la reconnaissance de



la demande éducative. La revendication du droit à l'éducation exprimée avec force dans toutes les régions du monde se présente comme une exigence de justice et d'équité.

2.2.1. Accès à l'éducation/formation

Trop de pays ont encore des taux de scolarisation inférieurs, et de loin, à 50 %. Cette situation, si elle perdure, peut faire définitivement basculer dans la marginalité des pans entiers de la société avec les conséquences économiques et sociales dramatiques qui en découleraient pour la paix sociale et le développement national.

Dans ce contexte, un accès plus important à l'éducation/formation s'impose. La plupart des pays reconnaissent qu'une population sachant lire, écrire et compter est aussi importante qu'une infrastructure efficace. En effet, une éducation qui ne repose pas sur des bases solides compromet sérieusement les perspectives de développement.

Tous reconnaissent également qu'il importe de revenir à une école de base et à une formation professionnelle et technique des jeunes qui favorisent les apprentissages fondamentaux et l'insertion dans la vie active. Améliorer l'accès à l'éducation/formation suppose d'augmenter l'offre d'éducation, d'en accroître la demande et de favoriser l'égalité.

2.2.2. Ouverture sur le milieu

Il est généralement admis que les principes généraux d'une éducation en relation étroite avec le milieu sont les suivants : partir des problèmes du milieu et orienter l'enseignement en vue de résoudre ses problèmes ; exercer l'apprenant par des activités concrètes ; axer l'enseignement sur l'acquisition de compétences.

Le Cameroun : le chantier d'innovation pédagogique

Le projet camerounais «CHANTIER D'INNOVATION PEDAGOGIQUE» se développe dans des écoles dites de Référence.

Dans ces écoles, les élèves agissent et apprennent à partir d'objets tirés de leurs milieux respectifs d'implantation ce qui suscite de plus en plus l'intérêt des populations. Celles-ci découvrent un autre type d'école où toutes les leçons de toutes les disciplines sont fondées sur les réalisations faites dans le cadre d'un tel projet.

L'ouverture sur le milieu, en suscitant les relations avec d'autres acteurs, oblige à :

- prendre conscience de sa propre identité ;
- actualiser sa participation au projet d'éducation/formation, renouveler son engagement et accepter une démarche de collaboration ;
- permettre la clarification des objectifs et des démarches à accomplir pour les atteindre par la confrontation entre le point de vue de l'enseignant (strictement pédagogique) et celui du partenaire extérieur (parents d'élèves,

- communautés villageoises, ONGs, etc.) ;
- mettre en place de nouvelles situations de classe qui prendront en compte l'enfant et l'apprenant non comme un élève à qui imposer un savoir mais comme une personne à accompagner dans une démarche de découverte d'un objet de connaissance et d'une pratique et ayant sa part à prendre au projet commun.

Cette approche permet une meilleure prise en compte des valeurs de la société et de sa culture (valeurs fondatrices de la société, compréhension et respect de l'environnement, recherche d'une expression personnelle authentique, utilisation des langues du milieu,...). Il reste que cette prise en compte du milieu, qui dans les décennies précédentes pouvait paraître homogène, devient plus complexe aujourd'hui compte tenu des nombreux stimuli extérieurs qui viennent apporter des facteurs d'hétérogénéité.

2.2.3. Qualité de l'éducation/formation

Dans tout système éducatif, le but ultime visé est la qualité des apprentissages et de l'enseignement. L'atteinte de cet objectif de qualité implique la mise en œuvre de stratégies incontournables :

- un redéploiement des ressources allouées à l'éducation/formation, notamment par une répartition et une gestion éclairées, judicieuses et équitables ;

Ce redéploiement des ressources humaines, matérielles et financières, tout en tenant compte des divers niveaux d'enseignement, devrait permettre d'attribuer à l'éducation de base et à la formation professionnelle et technique l'importance et la place qu'elles doivent occuper dans un système éducatif équilibré et efficace.

En tout état de cause, il y a lieu de s'assurer que les fonds sont utilisés aux fins pour lesquels ils sont versés. Dans ce sens, des comptes seront périodiquement rendus.

La Côte d'Ivoire : Le comité de gestion

Dans sa recherche de nouvelles sources de financement de l'école ivoirienne, l'Etat a créé des comités de gestion dans les établissements publics. Ils regroupent les délégués de différentes associations (élèves, enseignants, parents d'élèves, Maires) et des responsables de l'établissement (chef d'établissement, intendant ou économiste). Le comité compte neuf membres de droit et admet en son sein les responsables de l'établissement.

Ces comités, qui fonctionnent de manière démocratique, ont pour principal objectif de participer au recouvrement et à la gestion des droits d'inscription dans l'établissement scolaire en liaison avec les responsables de l'établissement.

Les fonds mis à la disposition du comité de gestion sont destinés à l'achat en urgence de fournitures, de matériel technique et pédagogique, à l'équipement et à la maintenance du mobilier de l'établissement.



Toute dépense suit une procédure rigoureuse : examen de la demande, délibération sur sa conformité au champ d'intervention du comité et décision ou non d'engager la dépense.

- une valorisation des systèmes éducatifs par une meilleure motivation de ses acteurs;

Le partenariat est vecteur de motivation lorsqu'il instaure un milieu et un climat dans lesquels chaque acteur, qu'il soit administrateur, chef d'établissement, formateur, enseignant, apprenant ou autre, est conscient de ses responsabilités et des attentes à son égard.

- l'émergence de nouvelles valeurs dans l'éducation/formation ;

Dans ce sens, la dynamique partenariale est l'expression de nouvelles valeurs et constitue l'occasion de leur émergence.

Cette dynamique partenariale ne peut en effet exister sans la reconnaissance et le respect de l'individu, quels que soient sa place et son rôle dans le système d'éducation/formation.

Par ailleurs, elle contribue, par la responsabilisation des acteurs concernés et leur engagement à la construction d'un projet éducatif, à l'élaboration d'un nouveau projet de société, qui place le jeune au centre de ses préoccupations.

Le nouveau contexte socio-politico-économique ainsi que la prise en compte d'une plus grande accessibilité aux dispositifs éducatifs et la recherche d'une plus grande qualité conduisent à repenser les modes de gestion des systèmes éducatifs.

3. Une réponse : la dynamique partenariale

La dynamique partenariale est une voie qui permet d'identifier et de reconnaître dans les faits le rôle et les compétences des différents partenaires afin de favoriser la qualité de l'éducation/formation et de répondre aux contraintes internes et externes des systèmes éducatifs. S'engager dans cette voie, c'est reconnaître également ce processus de dynamique partenariale déjà amorcé dans nombre de pays, notamment à l'initiative de communautés locales.

Les concepts de «partenariat» et de «dynamique partenariale» ne peuvent être «enfermés» dans des définitions précises et figées.

Ce nouveau mode de gestion repose sur une vision partagée de l'éducation/formation.

Il s'agit de concepts «déclinables» en fonction des réalités, des acteurs concernés, des objectifs visés et de l'évolution des sociétés.

Toutefois, dans et au-delà de la diversité des réalités, des caractéristiques constantes émergent. La dynamique partenariale implique (nécessite) toujours en effet :

- une démarche d'ouverture (écoute et compréhension) à l'autre (le milieu et tous les acteurs concernés) ;
- le partage de pouvoirs, de compétences et de responsabilité ;
- la valorisation de la complémentarité de tous les acteurs concernés, la reconnaissance des apports et des gains mutuels.

En Guinée : les Centres « Nafa * »

En Guinée, les Centres «Nafa» offrent à des jeunes âgés de 10 à 16 ans -pour la plupart des filles- une formation de 1080 heures qui leur procure les compétences nécessaires (lecture, écriture, calcul plus un métier) à leur insertion dans le terroir. Une passerelle existe entre les Centres "«Nafa» et l'école formelle.

De manière complémentaire, les communautés locales (villages, quartiers, sous-préfectures, etc), l'Etat et les partenaires au développement financent les Centres « Nafa » comme suit : 33 % pour les communautés, 33 % pour l'Etat et 34 % pour les partenaires au développement.

Le régime pédagogique des Centres «Nafa» tient compte des périodes d'occupation des populations bénéficiaires. L'emploi du temps se négocie entre les apprenants, les animateurs et le Comité de gestion. Il ne dépasse guère 5 heures par jour et 15 heures hebdomadaires. Le volume horaire souhaité est d'au moins 360 heures par an. La formation dure environ 3 ans.

* Nafa : terme commun à plusieurs langues nationales en Guinée. signifie "utilité".

Ces caractéristiques constantes font que la dynamique partenariale ne se réduit pas à la concertation ou la consultation, ni à des relations de gestion purement administrative comme la déconcentration. La dynamique partenariale va au-delà, est plus exigeante, même si elle peut coexister avec ces modes de relation et que ceux-ci en constituent souvent des étapes.

3.1. Un processus déjà engagé

La demande sociale et les contraintes internes et externes ont amené la plupart des gouvernements à expérimenter diverses formes de partenariats et ont enclenché des processus plus ou moins articulés, plus ou moins avancés de dynamique partenariale, à plusieurs niveaux (national, régional, local) :

- dans les pays en voie de développement (PVD), on relève que des villages ont créé des associations, des comités de développement ou d'autres structures qui prennent en charge totalement ou en partie les dépenses d'éducation (bâtiments, rémunérations, matériel,...).
- des conseils de participation, réunissant des représentants de parents, des élèves, des collectivités locales et du monde socio-économique, élaborent le projet d'établissement et assurent sa mise en œuvre et son évaluation.



- dans ce contexte, plusieurs Etats et gouvernements ont adopté des politiques visant à déconcentrer ou à décentraliser davantage leurs systèmes éducatifs.

Les écoles communautaires au Tchad

Face aux difficultés qu'éprouve le gouvernement tchadien de scolariser tous les enfants d'âge scolaire, les communautés rurales s'organisent pour créer les écoles « communautaires ».

Cette catégorie d'établissements n'est pas dirigée par un fonctionnaire mais relève de l'autorité de la collectivité. Celle-ci décide du moment et du lieu où elle entend créer une école sans se référer aux pouvoirs publics.

Relèvent de ses compétences les travaux de construction, l'achat des fournitures et manuels, le niveau global d'enseignement et le nombre des élèves par classe, le recrutement et la prise en charge des enseignants. Ces derniers, qui rendent régulièrement compte des résultats de leurs travaux aux parents, n'observent pas les mots d'ordre de grève et autres « années blanches » comme leurs homologues des écoles publiques.

Toutefois, face à la recrudescence des écoles communautaires dans les zones rurales, certaines ONGs sont amenées à intervenir dans la formation des maîtres communautaires par l'organisation de séminaires avec l'appui technique des Conseillers Pédagogiques du secteur public. Ces enseignants participent également aux « journées pédagogiques » organisées par les Inspecteurs de l'Enseignement de Base.

Par ailleurs, certaines écoles communautaires sont reconnues par les pouvoirs publics et deviennent des écoles officielles. Cette officialisation est conditionnée par des critères d'effectifs, de distance par rapport à l'école la plus rapprochée et de niveau de recrutement des maîtres.

Cette nouvelle donne des écoles communautaires avec une participation accrue des collectivités locales correspond au concept de la décentralisation que prône le gouvernement tchadien.

3.2. La déclinaison de ce processus selon différentes modalités

Tout processus de dynamique partenariale peut se décliner de différentes façons impliquant des degrés variables de participation. A quelque niveau que ce soit, on peut toujours retrouver des degrés semblables de participation.

1. le pouvoir met en place des mesures symboliques qui visent à l'information et à la persuasion, ce degré est en fait celui de la non participation.

2. le pouvoir met en place des structures consultatives dont les avis peuvent être pris en compte dans l'élaboration des politiques.

3. le pouvoir délègue certaines responsabilités aux partenaires qui sont donc impliqués activement .

4. le pouvoir associe les partenaires à la gestion.

DEGRE DE PARTICIPATION

Différentes pratiques partenariales peuvent dès lors être mises en œuvre ou coexister en fonction des réalités, des demandes, des niveaux de concertation et de décision.

Typologie possible de partenariat

- Intervention ponctuelle de professionnels extérieurs dans une démarche d'ensemble pilotée par les formateurs (ou enseignants). Prestation de service ponctuelle.
- Recours à un spécialiste d'une activité, d'un métier qui offre son expérience, son « terrain », sa pratique et les possibilités d'activités de mise en œuvre en « dimension réelle » qu'on ne peut trouver à l'école.
- Situation de formation où les responsabilités sont partagées, qui conduit à un réel partenariat dans le co-pilotage, la diversité des formes de relation, les liens de travail durables.

En effet, différentes études ont démontré que la participation des partenaires éducatifs à la vie de l'école conditionne systématiquement la qualité de l'école en tant que système social. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne la participation des enseignants. Dans les zones rurales des PVD, une étude récente de l'IPE⁶ met également en évidence la corrélation existante entre l'amélioration des résultats des élèves et l'implication étroite et conjointe des parents et des enseignants.

Les établissements en Communauté française de Belgique : la liberté du projet

En Communauté française de Belgique, les écoles jouissent d'un vaste espace de liberté : aménager leurs horaires, regrouper les cours en fonction de leurs priorités... Ce sont elles aussi qui organisent les stages de leurs élèves et décident de la manière dont elles mettent en œuvre la différenciation pédagogique dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Elles déterminent également comment faciliter le passage des élèves d'un niveau ou d'un type d'enseignement à l'autre, ou de l'école au monde du travail.

Pour prendre en compte ces actions pédagogiques concrètes et les moyens qu'il requiert, chaque établissement rédige, dans le cadre d'un conseil de participation, son projet. Celui-ci doit s'intégrer au projet pédagogique qui décline les visées et méthodes pédagogiques que l'autorité de tutelle a choisi. Ce projet pédagogique s'inscrit lui-même dans le projet éducatif qui définit l'ensemble des valeurs et des choix de société.

En milieu scolaire, la pratique partenariale repose sur l'adoption et la mise en œuvre d'un **contrat socio-pédagogique**. Celui-ci, dans le respect des finalités générales définies par le **contrat socio-éducatif** qui lie tous les intervenants au niveau national, tout en renforçant la communauté d'action et d'intentions, engage tous les partenaires à placer l'école au delà et en dehors des contingences politiques et des spécificités corporatistes. Il sera discuté et rediscuté par tous les partenaires, inscrit dans un milieu et articulé autour d'acteurs bien définis.

3.3. Les obstacles à surmonter

L'instauration de la dynamique partenariale, comme toute réforme, comporte des écueils, des obstacles qu'il faudra surmonter. Ces écueils relèvent de différents ordres (absence de groupes d'intérêt structurés, diversités des fins poursuivies par les différents partenaires, faible disponibilité de ceux-ci, conservatisme au sein de l'école) et seront surmontés notamment par une volonté politique affirmée.

⁶ *The Quality of primary school in different development contexts*, IPE-UNESCO, 1996.



La mise en œuvre de toute entreprise partenariale peut conduire à des confrontations, à des obstacles face à des intérêts particuliers, catégoriels. Ces difficultés ne pourront être dépassées que par une mise à plat régulière des enjeux et des réalités. La confrontation avec d'autres acteurs oblige chacun d'entre eux à réactualiser son identité en fonction du projet défini avec les autres partenaires.

La dynamique partenariale : un chemin difficile ! Les cas du Tchad et de la Roumanie

Au Tchad, l'amélioration du partenariat entre l'école et le monde extérieur est confrontée à deux contraintes majeures :

1. Traditionnellement, le ministère de l'Education nationale se sent investi du monopole du pouvoir sur le système éducatif (l'élaboration des programmes scolaires, le choix de manuels et matériels didactiques, la détermination du calendrier scolaire, etc...). Dans ce contexte, l'enseignant se croit le seul détenteur du savoir et n'attend rien de la société dans le cadre de son service. D'une manière générale, l'enseignant reste réticent vis-à-vis des interventions extérieures qui risquent de porter ombrage à sa suprématie du seul détenteur du savoir.
2. Le plus souvent, la communauté locale reconnaît implicitement que le pouvoir éducatif revient au seul enseignant. L'école est une affaire de l'Etat, par conséquent, les groupements villageois ne savent pas qu'ils ont aussi un rôle à jouer dans le système éducatif. Nombre de parents d'élèves pensent que leur rôle s'arrête au niveau de la participation financière et matérielle. Les autres aspects du système éducatif seraient du ressort exclusif des enseignants.

En Roumanie, l'effort de décentralisation se heurte à des difficultés objectives et subjectives. Par exemple, dans les établissements scolaires, les compétences des personnes en matière de planification et de gestion financière sont relativement réduites. De plus, l'évolution législative en faveur de la décentralisation est très souvent freinée par la difficulté de travailler en équipe pour les personnes qui occupent des postes de direction.

Un autre risque est de développer l'opacité autour des nouvelles procédures à mettre en œuvre et, par voie de conséquence, l'incompréhension de l'ensemble des partenaires. Il est donc primordial de les alléger et les rendre plus transparentes de manière à ce que chaque acteur concerné se sente effectivement engagé, informé et responsable vis-à-vis de chaque tâche.

Il y a lieu également de s'assurer que les fonds alloués à l'éducation/formation sont utilisés efficacement en rationalisant les processus bureaucratiques, en réduisant les coûts administratifs et en améliorant la coordination. Dans le même ordre d'idée, les fonds devront être utilisés aux fins pour lesquelles ils sont versés et des comptes devront être rendus.

L'implantation d'une "responsabilité de résultats" est liée à la volonté de démocratiser l'éducation et au concept de qualité de l'éducation. Elle est associée tantôt à une politique de démocratisation des décisions relatives à l'éducation, tantôt à l'exigence d'efficacité et de performance de l'éducation.

Le partenariat autour et au service de l'école, c'est la recherche permanente d'un consensus, dans un espace de concertation structuré, permettant à tous les acteurs concernés de mettre en commun leurs efforts pour résoudre les problèmes posés par ce vaste chantier qu'est l'école.





CHAPITRE II : **LES CONDITIONS DE REUSSITE**



Promouvoir une dynamique partenariale au sein des systèmes éducatifs en vue de développer l'accès à l'école et de renforcer sa qualité repose sur un consensus global. Celui-ci comprend la définition de finalités largement partagées, d'objectifs communs et de modalités de mise en œuvre adaptées aux différentes réalités.

Il apparaît bien que ces éléments ne peuvent prendre corps et être pertinents que dans le cadre d'un contrat socio-éducatif. Celui-ci, reconnaissant la poussée du bas vers le haut, passe par la prise en compte de conditions d'ordre :

- politique ;
- juridique ;
- fonctionnel.

1. Les conditions d'ordre politique

L'instauration d'une dynamique partenariale impose qu'une volonté commune se dégage autour de principes et d'objectifs discutés et acceptés par tous. Le contexte politique général doit permettre d'apporter les fondements du dialogue social et de la participation correspondant à des défis et enjeux reconnus.

Dans les PVD, en particulier, où les clivages sont très marqués et les économies faibles, l'Etat, seul garant d'une stabilité toute relative, doit initier le dialogue et jouer résolument un nouveau rôle, celui de partenaire du développement. Il lui revient dès lors de développer et de piloter une politique éducative bâtie sur le partenariat et dotée de plans d'action cohérents et viables. Pour remplir ses missions nouvelles, il lui faut mettre en place de nouveaux types d'organisations qui reposent sur les valeurs communément partagées et fondées sur le respect des uns et des autres.

Inutile de souligner que la place du dialogue, de la concertation doit être permanente et prioritaire dans le domaine éducatif. En effet, le système éducatif remplit d'autant mieux sa mission qu'il est fondé sur la reconnaissance du pluralisme des valeurs et des identités. En outre, une école gérée en partenariat, lieu d'apprentissage et d'action pour les pouvoirs locaux comme pour les citoyens est le ferment du processus démocratique.

L'alphabétisation des adultes au Nouveau-Brunswick : le rôle de l'Etat

Durant l'Année Internationale de l'Alphabétisation en 1990, le Bureau du premier ministre du Nouveau-Brunswick a établi un comité en vue de favoriser une plus grande participation communautaire pour l'alphabétisation. Le Conseil sur l'alphabétisation du premier ministre a défini les nouveaux rôles du gouvernement, de la communauté et du secteur privé. Le résultat des réflexions du Conseil fut la création du Programme Communautaire de récupération scolaire (PCRS).

Le PCRS est un exemple où les instances nationale, provinciale et régionale sont mises à contribution dans un projet éducatif commun.



En effet la réussite du PCRS découle d'un partenariat entre des comités locaux, qui s'occupent entre autres de la disponibilité des ressources matérielles ; du ministère de l'Éducation par l'entremise des collèges communautaires qui notamment fournissent le matériel pédagogique et la formation aux animateurs régionaux et enfin du groupe Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc qui assure le financement avec les ministères du Développement des ressources humaines du Canada et du Nouveau-Brunswick ainsi qu'avec le secteur privé.

2. Les conditions d'ordre juridique

La mise en place d'un cadre juridique permettant le développement d'une telle politique confirme la volonté de partenariat et le structure. Un tel cadre permet de stabiliser les institutions et de pérenniser la réforme.

L'exercice d'une politique partenariale, émanant d'un dialogue et d'un consensus global, devrait inscrire dans les textes fondamentaux, législatifs et réglementaires, des principes de décentralisation, d'identification et de reconnaissance des différents partenaires, de mise en œuvre d'organes de consultation, de concertation, de décision et de contractualisation.

2.1. Le principe de décentralisation⁷

Par ce principe, les pouvoirs publics doivent instaurer un cadre juridique permanent qui vise à doter les entités régionales, locales, professionnelles, scolaires, de pouvoirs nouveaux ou accrus accompagnés de transferts de compétences, de moyens humains et financiers. Une telle répartition des pouvoirs conduit à doter ces entités d'une autonomie clairement reconnue, dans le respect des prérogatives de chacun. Il convient donc en conséquence de définir ce qui relève des écoles, des municipalités, des autorités locales, régionales et des organisations professionnelles, et ce qui doit spécifiquement relever de l'État.

Le système décentralisé est organisé selon le principe de subsidiarité qui veut qu'un niveau de pouvoir n'intervienne pas dans un domaine lorsque les niveaux de pouvoir inférieurs peuvent assumer seuls leurs responsabilités. C'est l'État qui, en partenariat, trace le cadre d'action, définit les différents niveaux et qui, surtout, maintient une direction active et cohérente de l'ensemble. Cet engagement durable des autorités nationales à la réalisation d'un plan d'action issu et axé sur le partenariat s'exercera notamment dans le cadre d'une coordination efficace des partenaires techniques et financiers (cf *Annexe 2*).

Le principe de subsidiarité développe la participation des citoyens en leur permettant de s'associer à la fois à l'élaboration des politiques générales les concernant et à l'évaluation de leur adaptation locale et particulière.

⁷ à distinguer de la déconcentration voir définition p. 5.

2.2. La mise en place des organes de consultation/concertation/décision

Mali : Le Partenariat : Mode de vie – Mode de gestion

Pour le Mali, le partenariat est pratiquement un mode de vie. En effet, en interrogeant la culture du pays, on voit bien que les mécanismes de prise de décision sont essentiellement fondés sur le consensus. C'est ainsi que dans toutes les langues nationales on retrouve les concepts de « concertation » et de « Co-opération » pour illustrer la démarche traditionnelle participative de prise de décision et de mise en œuvre.

Aussi, la démarche, mode de vie a également été adoptée comme mode de gestion. C'est dans cette optique qu'il a été mis en place, au niveau des départements en charge de l'éducation, trois cercles de Partenariats autour des structures de l'administration scolaire :

Le 1er cercle est celui des Partenaires sociaux de l'Ecole : Associations des Parents d'Elèves, Communautés, Syndicats d'Enseignants, Union Nationale des Retraités de l'Education et de la Culture, Promoteurs d'écoles privées, Associations d'Elèves et d'Etudiants ;

Le 2^{ème} cercle est celui des Partenaires Techniques et Financiers, autrefois appelés traditionnellement « bailleurs de fonds » ;

Le 3^{ème} cercle enfin, est celui des Partenaires Opérationnels : Organisations Non Gouvernementales, Associations à Vocation Educative, Opérateurs Economiques.

Le préalable à la mise en place des organes de consultation/concertation/décision est l'identification et la reconnaissance des différents partenaires. En effet, on assiste ces dernières années, et dans la plupart des pays, à l'apparition sur la scène politique de nouveaux acteurs (émergence de la société civile : parents d'élèves, syndicats, ONGs, associations,...) qui s'organisent par exemple en conseils autonomes, en fédérations ou développent des réseaux régionaux, nationaux voire même internationaux.

La mise en place d'une politique partenariale permet la traduction et la prise en compte des aspirations et des demandes émanant des acteurs sociaux, de la façon la plus adaptée.

Pour que le partenariat puisse fonctionner, il importe dès lors de mettre en place des organes de consultation, de concertation et de décision sachant qu'en fonction de l'objectif recherché, l'importance de l'implication des partenaires peut et doit varier, mais également évoluer.

Trois notions sont à distinguer :

- *la consultation* qui vise à organiser un dialogue aussi large que possible et à recueillir des avis;
- *la concertation* qui vise, quant à elle, à préparer la décision en définissant en commun les options et stratégies à privilégier;
- *la décision* qui relève toujours d'une autorité précisément identifiée, qu'elle soit administrative, organisationnelle, collégiale, associative,...



Côte d'Ivoire : le Conseil consultatif

Afin de favoriser le partage de pouvoirs, de compétences et de responsabilités de tous les partenaires du système éducatif, le ministère ivoirien de l'Education Nationale et de la Formation de Base a mis en place un Conseil consultatif composé des représentants des organes suivants :

- les départements ministériels de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ;
- les associations, syndicats, amicales et mouvements regroupant des parents d'élèves et étudiants, les personnels enseignants du public et du privé, primaire, secondaire général, technique et professionnel ;
- les organisations non gouvernementales du secteur éducatif ;
- l'Union des Villes et des Communes de Côte d'Ivoire ;
- les associations et fédérations de fondateurs d'établissements privés laïcs et confessionnels .

Le Conseil est compétent pour donner des avis et formuler des recommandations sur toutes les questions intéressant l'Education. Mais il peut également être sollicité pour le règlement des conflits à caractère politique ou social entre les différents partenaires du système éducatif.

2.3. Le principe de contractualisation

La volonté d'agir ensemble sur un projet préparé et arrêté en commun trouvera son expression dans un document définissant les droits et obligations de chaque partie prenante.

De plus en plus, l'Etat, les collectivités, les milieux associatifs ont tendance à privilégier une gestion concertée, notamment du secteur de l'éducation.

En guise d'exemple, certaines autorités publiques privilégient les rémunérations d'organismes publics ou privés – notamment dans le cadre de la formation professionnelle – en fonction des résultats qu'ils obtiennent en termes de taux de réussite ou d'insertion sur le marché du travail. D'autres allouent une enveloppe globale aux établissements scolaires qui s'engagent en échange à respecter les objectifs qu'ils se sont fixés dans leur projet d'établissement. Ces initiatives pour être efficaces et pertinentes doivent s'inscrire dans un cadre contractuel.

Les "DINA school" : un exemple de responsabilisation communautaire

La politique partenariale préconisée par le Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base (MINESEB) de Madagascar met en exergue l'impact du contrat-programme initié par l'UNICEF et recommandé par la Banque Mondiale sur le système éducatif. Ce contrat-programme (dina-school) implique la participation effective de tous les acteurs de l'éducation des collectivités et des structures décentralisées.

Cette stratégie a donné des résultats incontestables, entre autres :

- la réhabilitation des écoles primaires ;
- l'amélioration des résultats scolaires ;
- le renforcement des compétences des maîtres par l'introduction des innovations pédagogiques au niveau des pratiques d'apprentissage.

3. Les conditions fonctionnelles

Les conditions politiques, ainsi que l'adoption d'un cadre juridique adapté, pour importantes qu'elles soient, ne suffisent pas à elles seules à créer un partenariat véritable. Pour devenir effectif, le partenariat doit se construire autour de projets. Ceci implique de préciser respectivement les objectifs, de choisir une pédagogie adaptée, de développer une stratégie de communication et d'information performante. Il importe également de prendre pleinement en compte le rôle et les compétences des acteurs, la coordination des ressources, le suivi et l'évaluation.

3.1. Les objectifs et le choix d'une pédagogie adaptée

A chaque niveau (Etat, région, pouvoirs locaux, associations, établissements scolaires), la constitution d'un partenariat requiert un accord des différentes parties prenantes autour d'objectifs à définir en commun.

La pédagogie étant au cœur de l'éducation/formation des jeunes et de toute réforme éducative, tous les partenaires dans et autour de l'école devront se mobiliser en vue de privilégier une pédagogie active et de la réussite. Cette pédagogie visera ainsi à assurer la base des apprentissages et amènera le jeune à développer des habiletés, des attitudes et à acquérir des connaissances qui lui permettront d'évoluer avec succès au sein de la société du XXI^e siècle. Tout élargissant sa compréhension du monde par des apprentissages variés, le jeune pourra acquérir des compétences qui lui permettront d'apprendre tout au long de sa vie.

La pédagogie active de la réussite ou du projet est la meilleure approche pour amener le jeune à :

- apprendre à connaître,
- apprendre à faire,
- apprendre à vivre
- apprendre à vivre avec les autres,
- apprendre à être,
- apprendre à entreprendre.

La pédagogie active implique, notamment :

- une pédagogie d'animation qui a, d'une part, pour double souci d'associer les élèves-maîtres comme les maîtres en exercice à leur propre formation, et, d'autre part, à leur faire vivre un mode de relation pédagogique qu'ils auront à mettre en œuvre ;
- une pédagogie de l'alternance alliant théorie et pratique permettant plus



particulièrement de prendre en compte toutes les potentialités de l'environnement local de l'école ;

- une pédagogie fondée sur les situations réelles d'enseignement (grands groupes, classes multiples,...) ;
- une pédagogie de l'auto-formation conçue comme fin et comme moyen, en vue de répondre respectivement au souci d'ouvrir la formation initiale sur le perfectionnement ultérieur, culturel et professionnel ainsi qu'à un entraînement au travail indépendant et à l'individualisation ;
- une pédagogie de la production de matériel didactique. Il s'agit pour les maîtres en formation de réaliser des produits ou des prestations telles que la production d'instruments de formation ou d'auto-formation (matériels didactiques, grilles d'observation, tests d'évaluation, enquêtes, séquences d'enseignement...)⁸.

Elle se caractérise par une pédagogie centrée sur le jeune en développant le potentiel de chaque apprenant, en assurant son autonomie et sa socialisation. C'est une pédagogie qui exige autant la contribution du jeune que celle de l'enseignant. Cette contribution se reflète dans les principes pédagogiques ainsi que dans tous les principes de mise en oeuvre, notamment dans les exigences de la concertation. Dans cette approche, l'apprentissage apparaît fondamentalement comme une activité où le jeune est le premier acteur. On ne peut plus le considérer comme un récepteur passif. Il tient au contraire le premier rôle, sans quoi l'appropriation des savoirs devient illusoire.

Alors que les systèmes éducatifs formels tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage, il importe de concevoir l'éducation comme un tout. Cette vision doit à l'avenir inspirer et orienter les réformes éducatives, que ce soit dans l'élaboration des programmes ou la définition de nouvelles politiques pédagogiques.

3.2. L'information et la communication

Société civile et décentralisation au Burkina Faso : informer et former*

En attendant l'édition du cadre officiel d'application de la décentralisation, la Commission nationale de la décentralisation (CND) effectue un immense travail de sensibilisation de la société civile aux enjeux de cette dernière. Elle a pour objectif de favoriser l'appropriation du processus par l'ensemble des protagonistes afin de susciter leur participation.

Ce travail de sensibilisation se fait à travers divers programmes de communication qui veulent offrir à chaque Burkinabé des cadres de participation à la réflexion sur le contenu et les modalités de mise en oeuvre de la décentralisation. Il s'agit essentiellement du théâtre-forum, des cercles d'écoute-réponse, des Groupes de réflexion et d'animation (GRA), des séminaires d'information-formation, de supports en langues nationales, etc.

La société civile est particulièrement visée à travers le théâtre-forum et les cercles d'écoute-réponse. La première initiative consiste en une pièce de théâtre-forum (représentation suivie

⁸ *L'Education de base : Vers une nouvelle école* 1995, p.61.

d'un débat public) sur le thème de la décentralisation qui a déjà été présentée en séance publique dans 33 localités à travers les 45 provinces que compte le pays.

Les groupes de réflexion et d'animation (GRA) constituent, dans toutes les provinces du Burkina Faso, un réseau d'hommes et de femmes désirant s'associer bénévolement à l'animation et à la réflexion sur la préparation de la mise en œuvre de la décentralisation. Ils fonctionnent essentiellement à travers des conférences publiques.

Quant aux cercles d'écoute-réponse, ils ont été conçus pour être des cadres de communication informels au niveau villageois. Leur mise en place implique les radios locales de type communautaire ou associatif, les membres des GRA, des animateurs villageois identifiés et formés par la CND et la CND elle-même.

Introduire la dynamique partenariale impose d'entrée de jeu de développer des stratégies d'information et de communication.

L'information permettra de définir clairement les responsabilités des différentes parties prenantes (enseignants, administrateurs, élèves, groupes d'intérêt, population locale,...). Tous les intervenants de l'école doivent connaître leurs rôles respectifs et savoir qui est responsable de quoi. En outre, chaque école mettra en place des structures claires qui guideront les actions de tous les intervenants au sein de l'établissement.

Dans un système décentralisé, la production, la collecte et la diffusion d'informations est vitale. Il convient donc de mettre en place un système de communication approprié qui permet aux acteurs et au milieu proche de bien comprendre les enjeux du partenariat, de s'approprier le projet éducatif et d'en apprécier les résultats.

Le développement d'une politique partenariale a un caractère continu et interactif. En conséquence les organes de concertation mis en place doivent être consultés et informés à toutes les étapes-clés (construction, mise en œuvre, évaluation). Une politique construite en partenariat et sur le partenariat, nécessite :

- d'une part, le développement d'un processus social d'apprentissage où tous les acteurs comprennent la nature des problèmes rencontrés, les contraintes financières et le type de compromis qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs fixés de concert ;
- d'autre part, que le ministère de l'Éducation devienne une « institution d'apprentissage », capable d'apprendre des expériences récentes et en cours.

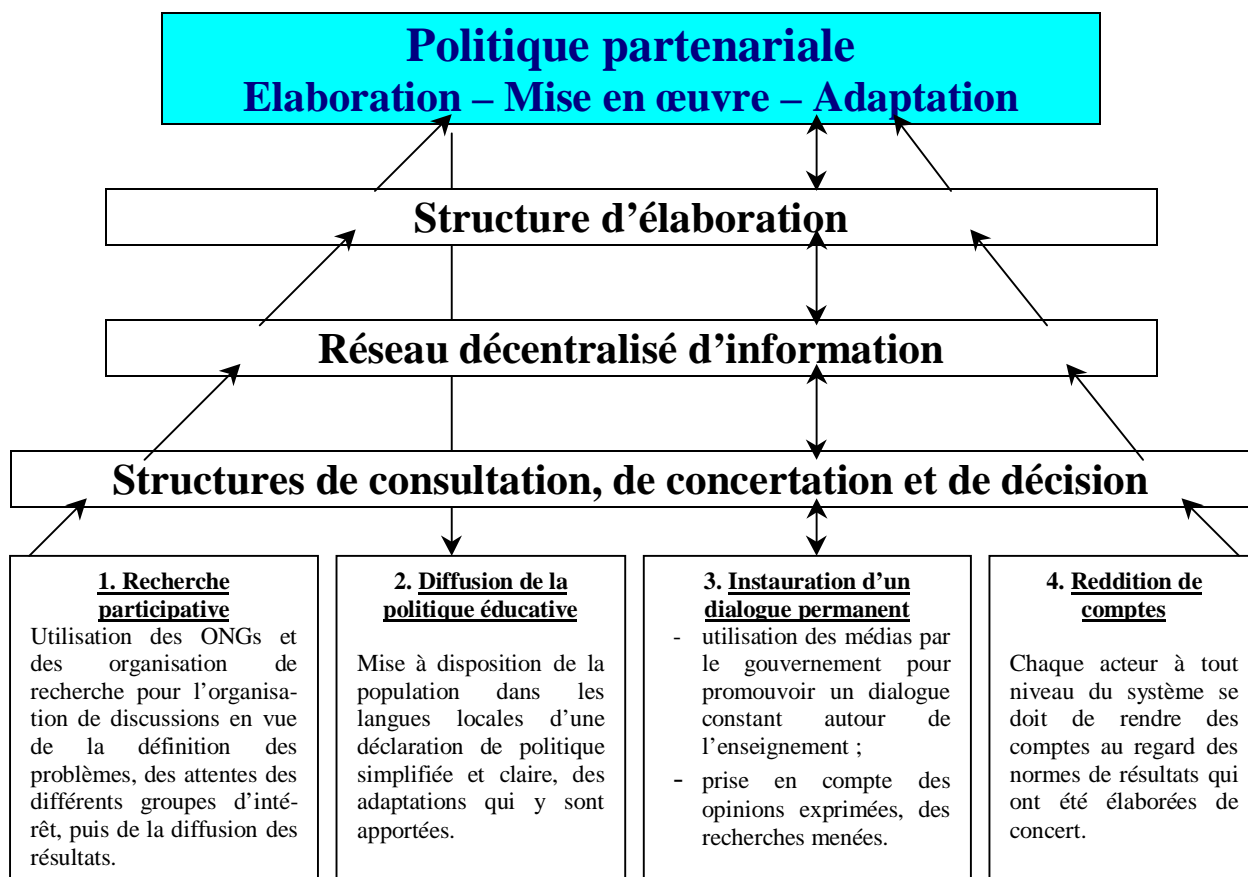
L'information collectée au sein d'un système éducatif se doit d'être diffusée du « haut » vers la « base » et de la « base » vers le « haut ». Le système de réseau d'information paraît donc s'imposer, car il permet de disposer de structures spécialisées dans le traitement et la dissémination spécifique des informations.

Ce système fournira :



- les données de base, point de départ du travail d'élaboration et/ou d'analyse d'une politique par les différents acteurs ;
- les données d'évaluation, collecte d'informations en vue d'évaluer la mise en œuvre d'une politique.

Schéma de communication interne au sein d'un pays



Les procédures de communication doivent être prévues d'entrée de jeu. Elles visent tout à la fois les partenaires directement impliqués ainsi que les autres. Une bonne communication doit permettre de fluidifier l'information, de bien la remettre en perspective, de mieux cerner les enjeux du partenariat et contribue dès lors à ce que ses résultats soient appropriables par tous.

Une attention particulière doit être réservée à la communication destinée aux partenaires techniques et financiers. En effet, il conviendra tout au long du processus, de les informer régulièrement en diffusant auprès de tous les partenaires concernés, notamment les représentations locales des Agences de développement :

- un document de synthèse sur les problèmes et les attentes vis-à-vis du système éducatif ;
- la déclaration de politique éducative ;
- un plan détaillé de mise en œuvre ;
- des documents de synthèse relatifs aux évaluations et adaptations envisagées.

Tous ces documents serviront en outre au niveau national à élaborer, en liaison étroite avec les instances financières (Ministères des Finances ...), un plan de financement de la politique éducative et seront à la base des négociations financières avec les différents partenaires du développement techniques et financiers.

3.3. Les paramètres à prendre en compte

3.3.1. Rôle et compétence des acteurs

Tous les intervenants des systèmes d'éducation et de formation (enseignants, administrateurs, élèves, acteurs économiques et sociaux, population locale,...) doivent connaître leurs rôles respectifs et savoir qui est responsable de quoi (voir *Annexe 3*). Outre cette nécessaire clarification des responsabilités, chaque institution mettra en place des structures explicites qui guident les actions de tous les intervenants au sein de l'établissement. Mobiliser l'ensemble des parties prenantes autour de l'élaboration d'un projet éducatif de l'établissement peut contribuer largement à l'amélioration de l'éducation/formation.

Pour renforcer les capacités de gestion à tous les niveaux, il convient de mettre en place des programmes systématiques de formation du personnel, en définissant clairement les profils de carrière et en mettant au point des systèmes d'évaluation des résultats. La formation doit être entreprise en liaison avec des stratégies à long terme et bien définies en vue de l'amélioration de l'administration et de l'éducation/formation. Il s'agira non seulement de créer des compétences, mais aussi de mettre en place des mesures permettant de valoriser et de conserver ces compétences.

La recherche montre que l'un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire, sinon le principal, est le **chef d'établissement**. Un bon administrateur, capable d'organiser un travail d'équipe efficace, et perçu comme compétent et ouvert, réussit souvent à introduire dans son établissement des améliorations qualitatives majeures. Il faut donc veiller à ce que la direction des établissements scolaires soit confiée à des professionnels qualifiés, ayant reçu une formation spécifique, notamment en matière de gestion. Cette qualification doit valoir aux chefs d'établissements un pouvoir de décision accru.

Pour maintenir la compétence des **dirigeants**, les Etats devront renforcer ou créer, peu à peu, le cas échéant, des établissements spécialisés dans la formation des administrateurs de l'éducation à tous les niveaux.

Pour préparer les **enseignants** à l'élaboration des programmes par l'école, la formation pédagogique devra, au-delà de la formation classique, dispenser les connaissances de base et une certaine pratique dans le domaine de la sélection des unités d'enseignement, l'élaboration des matériels pédagogiques et des procédés d'évaluation.

L'apport des enseignants, en tant qu'agents de changement, est crucial pour préparer les jeunes, non seulement à aborder l'avenir avec confiance, mais à le construire de



manière déterminée et responsable. A cet égard, le profil de formation doit faire en sorte que les enseignants puissent par leurs actions :

- contribuer au développement ;
- aider tout un chacun à comprendre et à maîtriser dans une certaine mesure le phénomène de la mondialisation et de la globalisation ;
- favoriser la cohésion sociale ;
- ouvrir à la société d'information.

La formation des enseignants doit leur permettre, en outre, de développer des pratiques pédagogiques qui transcendent l'utilitaire et encouragent le questionnement, l'interaction, l'examen d'hypothèses différentes.

Un partenariat fournit une occasion idéale d'élargir l'horizon de l'enseignant. La manière la plus évidente de faire mieux comprendre le monde du travail aux enseignants est de leur donner la possibilité d'y faire des stages de perfectionnement. Par ce biais, les enseignants prennent conscience du type de compétences dont les travailleurs ont besoin. Beaucoup d'entre eux sont étonnés de constater l'importance qu'attachent les employeurs aux aptitudes générales de réflexion et de communication par rapport aux compétences strictement professionnelles. De plus, les enseignants en stage dans des entreprises peuvent y trouver des idées utiles pour leurs propres méthodes de travail. Ils peuvent notamment reproduire en classe les méthodes de travail en équipe qui sont utilisées dans de nombreuses entreprises pour résoudre les problèmes. Observer les activités de formation des entreprises peut aussi leur donner des idées sur la manière d'enseigner.

Toutes les expériences en dehors de l'école permettant à l'enseignant d'apprendre à gérer un budget, des personnels, des objectifs et des changements, ont un effet significatif sur la qualité de l'éducation.

Aussi, les enseignants, comme les parents d'ailleurs, devraient être associés plus étroitement aux décisions relatives à l'éducation. Pour ce faire, il s'impose de mettre en place des structures d'information et de formation destinées à ces derniers.

Les droits des parents en France

1. Droits individuels

Les parents sont libres d'inscrire leur enfant dans une école publique ou privée.

En ce qui concerne l'enseignement public, les parents doivent inscrire l'enfant dans l'établissement qui dessert son secteur scolaire de résidence, mais ont parfois la possibilité d'obtenir une dérogation pour une école de leur choix. Les demandes de dérogation en vue d'une inscription dans un autre établissement que celui du secteur géographique sont généralement motivées par le souhait des parents de faire apprendre à leur enfant une autre langue vivante que celles proposées dans le collège du secteur, ou d'inscrire leur enfant dans une structure pédagogique particulière : section européenne, classe musicale à horaires aménagés, etc. Les principes sont les mêmes s'agissant de l'inscription, à la sortie du collège, dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur (lycée) général ou

technologique.

Chaque parent peut intervenir directement auprès d'un enseignant ou d'un chef d'établissement. Il peut faire un recours motivé en cas de contestation des décisions d'orientation ou de redoublement prises par le conseil de classe auprès des autorités supérieures.

2. Droits collectifs

Les parents interviennent à tous les niveaux administratifs (national, départemental, régional, établissement scolaire) ainsi qu'à tous les niveaux d'enseignement (prélémentaire, élémentaire, secondaire).

Leur rôle est davantage consultatif que décisionnel, mais ils sont de plus en plus associés aux prises de décision, notamment dans le cadre de leur participation aux différents conseils pour lesquels les parents d'élèves peuvent élire des représentants.

Une circulaire de la fonction publique de 1982 prévoit une autorisation d'absence pour les représentants de parents qui doivent siéger au conseil de classe ou d'administration dans la mesure où cette absence est compatible avec le fonctionnement normal de l'entreprise ou du service.

3.3.2. Attribution et coordination des financements

Les finances publiques peuvent servir à promouvoir l'autonomie et la responsabilisation. Le financement public de l'éducation consiste généralement à recueillir des ressources au niveau central au moyen de la fiscalité générale et de les répartir ensuite par transferts directs au profit notamment des enseignants, des frais de fonctionnement, d'achat de matériel didactique.

L'apport des partenaires dans la mise en œuvre de la décentralisation au Burkina Faso

«L'apport des partenaires techniques et financiers à la mise en œuvre de notre processus de décentralisation est inestimable.

Je voudrais cependant préciser que nous recevons deux formes d'appuis au niveau des partenaires financiers. Il y a, d'un côté, les appuis que certains pays ou institutions apportent de manière individuelle à la décentralisation. De l'autre côté, il y a ce que nous appelons « le collectif des bailleurs de fonds ». Il s'agit là d'un certain nombre de pays (Canada, Pays-Bas, Suisse, Danemark) qui ont accepté de mettre dans un pot commun les ressources qu'ils consacrent à la décentralisation. Cette forme est particulièrement efficace car elle nous permet de travailler dans une confiance réciproque et en marge de toute lourdeur administrative.

Du reste, les acquis que notre processus de décentralisation a enregistrés après trois ans de mise en œuvre sont largement tributaires de l'engagement effectif et efficace des membres du «collectif» à nos côtés. Ainsi, grâce à l'appui financier et même technique dudit «collectif», les instruments d'appui tels que le Fonds de démarrage des communes (FODECOM) et le Service d'appui à la gestion et au développement des communes (SAGEDECOM), qui font aujourd'hui école dans notre sous-région, ont été créés».



Plusieurs mécanismes de financement public sont à utiliser. Ce sont, entre autres :

- ... **la fiscalité locale** : le financement de l'instruction par la fiscalité locale peut responsabiliser les établissements vis-à-vis des parents et des élèves. Cependant les localités n'ont pas toutes la même capacité de mobilisation de ressources, ce qui peut déboucher sur des coûts unitaires différents d'une localité à l'autre, donc sur des inégalités en matière d'accès, de qualité, de rétention et de résultats scolaires.
- ... **les subventions groupées** : dans certains pays, le gouvernement central accorde des subventions directes aux écoles au titre des dépenses de fonctionnement. Les fonds sont administrés par un conseil d'administration élu localement. Ces mécanismes permettent aux communautés ou aux administrations locales de contrôler les ressources affectées à l'éducation sans avoir à les mobiliser elles-mêmes. Ils permettent également de compenser les différences de situation économique entre régions.
- ... **La diversification des recettes** : on peut aussi encourager l'autonomie en encourageant les établissements d'enseignement public à diversifier leurs sources de revenus et à leur permettre de les conserver. A cet égard, l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur offrent les perspectives les plus prometteuses par l'association de différents partenaires économiques.
- ... **les allocations forfaitaires attachées à la personne** : les allocations forfaitaires attachées à la personne, les bons et les prêts pourraient encourager l'autonomie et la concurrence. Ils créent une situation dans laquelle les subventions de l'Etat augmentent le pouvoir d'achat des demandeurs d'éducation défavorisés, qu'ils placent dans les mêmes conditions, par rapport à l'offre d'éducation, que les étudiants qui financent leurs études avec leurs propres ressources ou celles de leurs familles.
- ... **le financement fondé sur le nombre de diplômés et la qualité de la formation** : certains programmes financent les établissements en fonction du nombre de diplômés, plutôt que du nombre d'inscrits, ce qui réduit la déperdition scolaire et améliore l'efficacité générale. Le but recherché est d'encourager la concurrence entre établissements pour qu'ils améliorent la qualité et attirent les meilleurs éléments. Cette formule risque toutefois de privilégier les établissements dont les élèves se recrutent parmi les groupes socio-économiques les plus aisés.

Toutefois, dans un système basé sur la dynamique partenariale le partage des compétences entraîne tout naturellement une répartition des charges financières. Ainsi, les communautés locales, les municipalités, les entités régionales, les partenaires économiques, ... seront amenés à fournir un financement proportionnel à leur degré d'implication dans les projets de partenariat, et cela en fonction de leurs pouvoirs et de leurs responsabilités.

Le financement de la formation professionnelle en Suisse

En 1994-95 environ 160000 jeunes entreprenaient en Suisse un apprentissage selon le mode dual, c'est-à-dire que la formation était assurée conjointement en entreprises et dans des écoles professionnelles à temps partiel. Dans ce mode de formation, l'implication des entreprises est forte : l'apprenti passe la plus grande partie de son temps en entreprise, et la qualité de la formation est largement tributaire des moyens engagés par la firme formatrice.

Le système dual de formation des apprentis repose sur un partenariat entre les pouvoirs publics, les associations professionnelles et les entreprises. Ces dernières mettent en œuvre d'importants moyens pour former les apprentis. La formation d'un apprenti induit pour l'entreprise des coûts (salaire versé à l'apprenti, temps consacré par le maître d'apprentissage ou par d'autres collaborateurs à la formation sur le lieu de travail, frais administratifs, frais liés à l'utilisation d'un équipement et d'un local dans le cadre de l'apprentissage, ...) et des revenus (subventions des pouvoirs publics et d'associations professionnelles, valeur de l'apport à la production de l'apprenti,...).

[...]

Nous pouvons considérer l'apport à la production des apprentis comme une contribution des individus en formation au financement des frais d'apprentissage. Ainsi la couverture financière a été assurée de la manière suivante :

- 43 % par les pouvoirs publics,
- 26 % par les entreprises (dépenses nettes),
- 31 % par les apprentis (sous la forme d'un apport productif au profit des firmes formatrices).

3.3.3. Suivi et évaluation

Les procédures de suivi et d'évaluation font partie intégrante du projet de partenariat. Elles permettent de baliser les étapes intermédiaires en fonction des objectifs fixés au préalable, et, en tant que de besoin, de procéder aux réajustements nécessaires.

A cet effet, la collecte et l'exploitation systématiques de l'information et de statistiques paraissent indispensables pour l'analyse et la prise de décision. Les critères de pilotage des projets doivent faire l'objet d'une compréhension et d'un accord des différentes parties intéressées. Tous les indicateurs sont importants, mais, pour les pays qui ne disposent pas d'une base de données suffisante, il sera souvent nécessaire d'adapter le système d'information à la situation locale. Un système d'information pour la gestion de l'éducation fondé sur l'efficience comprend des données relatives au système éducatif, mais aussi à l'économie nationale qui permettent de construire des indicateurs d'efficacité, des indicateurs d'efficience et des indicateurs d'équité.

Parmi les critères de pilotage, les normes de résultats constituent un élément fondamental dans l'évaluation de la qualité (voir *Annexe 4*). La discussion de ces normes et leur élaboration font intervenir les différentes parties prenantes du système éducatif. Il s'agit de fixer des niveaux de résultats à la fois ambitieux et réalistes en termes d'acquisition réelle et définitive de connaissances et de compétences.

L'ouverture aux partenariats doit également devenir un objet de recherche. L'évaluation de la pratique partenariale reposera sur le triptyque suivant :



- rôle de chacun des acteurs;
- fonctionnement des espaces de concertation et force des partenaires en présence;
- flux décisionnels et poids réel des différents partenaires dans la prise de décision.

Des mécanismes de suivi, de coordination, d'évaluation et de régulation du système, doivent être mis en place dans le cadre de la transparence, propre aux systèmes de gestion participative. Il est en effet indispensable de rendre compte des résultats, comme il est nécessaire de disposer de systèmes de suivi pour recueillir des données statistiques de base sur les qualifications et les affectations des maîtres, les caractéristiques des élèves (fréquentation des établissements, abandons, redoublements) et les coûts. Lorsque les données portant sur les résultats scolaires sont disponibles pour chaque établissement, il est possible de les rassembler pour les comparer afin que chaque région puisse mieux situer l'efficacité de ses établissements. Il importe donc pour pouvoir rentabiliser au mieux les résultats des épreuves standardisées de concevoir, dès le départ, des procédures de collecte et d'analyse des données. Ces analyses aideront les responsables à déterminer de façon plus rigoureuse des choix stratégiques adaptés aux réalités locales.

Un système de suivi adapté conduira de toute évidence à ajuster progressivement les **profils de compétences minimales**. En effet, si un petit nombre seulement d'élèves sont à même d'obtenir les résultats fixés comme souhaitables pour leur niveau de scolarité, une réponse appropriée sera d'ajuster la norme à un niveau pouvant être atteint par la majorité des apprenants. Une autre solution consisterait à maintenir la norme et à rechercher des modes d'instruction permettant un apprentissage plus précoce. De la même façon, si le niveau donné est évalué comme trop rapidement maîtrisable, il pourra être relevé.

En fonction des profils de compétences les **programmes scolaires**, qu'ils soient élaborés par l'école ou à un autre niveau devront être testés et revus en conséquence. Il en ira de même pour les matériels pédagogiques. Pour que les programmes scolaires aient la plus grande pertinence, il faut s'assurer, dès le début du processus, de la participation de tous les partenaires à leur élaboration. Les méthodes et les matériels pédagogiques devront systématiquement être revus et adaptés en fonction des adaptations apportées aux programmes scolaires.

Tous les volets de la politique éducative sont complémentaires et étroitement liés au processus. Si on veut leur donner du crédit et de la valeur, il faut impérativement associer l'ensemble des partenaires à leur définition et à leur mise en œuvre.

Un processus à mettre en œuvre

Une véritable dynamique partenariale ne pourra se développer que dans l'application conjuguée des trois ordres de conditions précitées. Une fois ces éléments pris en compte, la démarche se développe dans le temps et repose sur un mode de gestion participatif.

Les étapes du processus

Transformer le système éducatif est à la fois un processus plus ou moins long, qui doit déboucher sur un nouveau consensus autour de la nature et du contenu de l'éducation/formation, et un processus complexe, qui doit prendre en compte les antécédents de chaque système.

Le PRAGAP : élément de redynamisation du système éducatif malgache

Le Programme de Renforcement et d'Amélioration de la Gestion Administrative et Pédagogique (PRAGAP) de Madagascar a enregistré des résultats positifs à travers 20 circonscriptions scolaires d'expérimentation. Il a permis de :

- développer l'approche participative décentralisée ;
- responsabiliser les directeurs d'école, les enseignants et les communautés de base ;
- construire des relations partenariales entre l'école et la communauté.

Plusieurs phases ont été franchies pour la réalisation de ce projet surtout au niveau de la réhabilitation des écoles primaires, à savoir :

Phase I

- visites des écoles par les responsables de la Direction Inter-Régionale de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base (DIRESEB) pour sensibiliser les communautés, les directeurs et les enseignants ;
- l'écoute des attentes des communautés locales ;
- l'inventaire des solutions proposées ;
- la constitution d'un Comité Local de Gestion (CLG) ;
- l'établissement du contrat.

Phase 2

- constat des réalisations des villageois selon le contrat établi.

Phase 3

- attribution d'aides si la communauté a fourni les matériaux spécifiés dans le contrat.

Phase 4

contrôle, suivi et évaluation.

Que l'impulsion soit initiée des pouvoirs publics centraux, régionaux ou d'initiatives locales, tout processus de partenariat passe par un certain nombre d'étapes comprenant notamment :

- *une phase de consultation et de concertation ;*
- *la définition en commun de projets ;*
- *leur contractualisation.*

Le rythme pour faire aboutir ce processus est variable, tant il est conditionné par une véritable appropriation et un engagement des acteurs dans l'élaboration et la réalisation de ces projets.

La gestion partenariale

La gestion partenariale repose sur le principe de la participation qui suppose une reconnaissance effective du rôle et des missions de chacun des acteurs.

Elle passe également par la création de structures d'interface qui :

- *assurent la bonne qualité du dialogue ;*
- *confortent la confiance des partenaires ;*
- *assurent un rôle de médiation en cas de difficulté ;*
- *déterminent les procédures de contrôle et d'arbitrage.*

Le principe de cogestion engendre une responsabilisation effective de tous les acteurs dans l'exécution des projets de partenariat.



CHAPITRE III : **LES CONSEQUENCES POSITIVES**



Une dynamique partenariale, qui met en œuvre les valeurs humanistes et démocratiques et qui se donne les moyens de sa réussite, génère un mieux d'État, renforce la qualité de l'éducation/formation et induit une nouvelle cohésion sociale

1. Le mieux d'État

L'instauration d'une dynamique partenariale aux différents niveaux du système éducatif, et jusqu'au cœur de l'activité éducative, c'est-à-dire autour de l'école et dans l'école, suppose un rééquilibrage du rôle de l'État dans le sens d'un délestage d'une partie de ses pouvoirs traditionnels, en direction de paliers régionaux et locaux, mieux aptes à administrer et à gérer la prestation de services éducatifs. L'État central se départit de certains pouvoirs et responsabilités qui peuvent s'exercer avec profit à des niveaux mieux adaptés selon le principe de subsidiarité.

Le mieux État s'exprime différemment selon le degré de centralisation qui existe dans les différents systèmes. Là où le système est hautement centralisé, cette dévolution peut être perçue comme une perte de pouvoir. Cette perte de pouvoir n'est pourtant qu'apparente. En réalité, le pouvoir et la prise de décision exercés plus près de la source d'information n'en sont que plus efficaces.

Dans ce contexte de partage de pouvoirs, l'État peut trouver une nouvelle légitimité et se voir renforcé dans ses missions premières : rôles et responsabilités de législateur, pilote et régulateur, mobilisateur-animateur, garant de la cohérence et de la cohésion du système, de l'équité, du respect de normes de qualité et promoteur de la sphère éducative dans l'ensemble de la société civile.

1.1. L'État législateur, pilote et régulateur

Pour remplir son rôle, l'État s'est donné un cadre législatif et réglementaire dans lequel la décentralisation est devenue un *modus operandi* nécessaire. Le rôle et les fonctions des différents niveaux de gouvernement sont définis et la participation active des partenaires est encadrée et rendue opérationnelle. Loin d'affaiblir l'État central, un tel système affirme la vraie raison d'être d'un État moderne.

Au Québec, le partenariat est inscrit dans la loi

Le Québec a une longue expérience dans le domaine de la gestion partagée avec les partenaires des établissements scolaires. Cet objectif de gestion partenariale est d'ailleurs inscrit dans les lois qui régissent le système d'éducation. Ainsi, la Loi sur l'instruction publique confie au conseil d'établissement de chaque école des fonctions précises et des pouvoirs réels et importants. Le conseil d'établissement approuve les modalités d'application du régime pédagogique et la répartition du temps alloué à chaque matière. Il veille aussi à l'approbation de la mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers et à l'adoption des orientations concernant l'enrichissement ou l'adaptation des programmes d'études, et l'élaboration des programmes d'études locaux pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Un conseil d'établissement doit être institué dans chaque école. Permettant une adaptation



aux besoins des différentes écoles, la loi ne précise pas de nombre déterminé pour la composition du conseil d'établissement ; elle fixe toutefois à vingt le nombre maximum des membres. Le principe de la parité des membres votants entre le personnel de l'école et les parents est à la base de sa composition. De plus, le président doit être obligatoirement choisi parmi les parents membres du conseil. S'ajoutent à ces membres, mais sans droit de vote, deux représentants de la communauté et deux élèves de l'école secondaire offrant le second cycle. Le directeur de l'école assiste aux séances, mais il n'a pas droit de vote.

Dégagé des exigences et des contraintes purement administratives ou techniques, l'État peut mieux se consacrer à déterminer avec ses partenaires, en amont, les grandes orientations, les choix stratégiques et la direction à prendre pour atteindre les objectifs fixés. En fin de parcours, il se réserve le pouvoir de vérification et de contrôle des résultats atteints. Les structures souples et légères mises en place pour faciliter la réalisation effective de partenariats et pour permettre un meilleur flux de la communication et de l'information entre les différents niveaux de décision, facilitent également, en retour, le rôle de pilote et de régulateur que se réserve l'État. Sur une base permanente, l'État est ainsi constamment en mesure d'ajuster son action aux changements socio-économiques et de procéder en conséquence aux réorientations nécessaires.

1.2. L'État mobilisateur et animateur

A la première responsabilité de piloter le système s'ajoutent celles de la mobilisation et de la valorisation des compétences des acteurs concernés. Cette fonction politique valorise la participation démocratique des citoyens aux affaires publiques. Conjointement, le leadership politique de l'État s'en trouve raffermi.

La République Centrafricaine : l'ouverture au milieu

Les Etats généraux de l'Education et de la Formation de Bangui de mai-juin 1994 ont non seulement permis l'ouverture de l'école centrafricaine à son milieu mais surtout favorisé la participation aux actions éducatives de plusieurs partenaires. Ce sont :

- les associations de Parents d'élèves ;
- les collectivités locales (villages et communes) ;
- les confessions religieuses de l'enseignement ;
- la coopération bilatérale et multilatérale ;
- les organisations non gouvernementales.

L'appel au renforcement du partenariat dans le secteur éducatif a donné quelques résultats concrets. Ainsi, l'appui au système éducatif s'est traduit par la création d'écoles, l'entretien des bâtiments scolaires, la dotation en manuels et matériels didactiques, la construction de centres d'alphabétisation fonctionnelle...

Dans la mesure où les différents acteurs (enseignants, gestionnaires, parents, etc.) se voient reconnaître les responsabilités et la latitude nécessaire à l'exercice de leur profession ou de leur fonction, et reçoivent les appuis nécessaires, une relation de confiance et de coopération, fondée sur le respect des compétences réciproques, peut

s'établir entre les parties.

Une culture de la responsabilité, de la coopération et de l'évaluation remplace dès lors la culture d'impuissance et de passivité souvent engendrée par un pouvoir excessivement centralisateur, et répercutée jusque dans la salle de classe. Pouvoir compter sur l'engagement et la loyauté de tous les acteurs du système, sur une meilleure individualisation des responsabilités et de l'obligation à rendre des comptes à tous les niveaux de l'appareil décisionnel, constitue une plus value appréciable pour un État préoccupé de la meilleure utilisation des ressources affectées à l'éducation.

1.3. L'État garant d'équité, de justice, de standards minimaux de qualité, de cohérence et de cohésion du système

L'instauration d'une dynamique partenariale permet un meilleur ancrage de l'école dans les différents milieux et par conséquent une meilleure prise en compte de la diversité qui caractérise de plus en plus les clientèles scolaires. Le développement d'une politique centrée sur les besoins exprimés par des groupes sociaux toujours plus divers permet à l'Etat de retrouver sa légitimité. Il en va de même dans le domaine de la lutte contre les inégalités et l'exclusion. Celles-ci sont aggravées lorsque le pouvoir est très centralisé et aveugle aux besoins particuliers. L'équité se traduit généralement par une réponse adaptée à des situations socio-culturelles spécifiques.

Guinée : le Comité d'équité

Le Comité d'équité est chargé de lutter contre toutes les formes de discrimination entre garçons et filles, contre les disparités entre zones rurales et urbaines, ... dans l'accès à l'éducation,

A cette fin, il veille :

- à l'application de la politique d'équité en éducation/formation ;
- à la suppression de toutes les formes de discrimination dans la scolarisation, à travers des cellules qui agissent à tous les niveaux (village, préfecture, région).

C'est dans ce cadre que l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) conduit une recherche-action pour l'identification et l'élimination des stéréotypes discriminatoires sexistes dans les programmes, manuels et moyens didactiques destinés aux écoles primaires.

La sensibilisation des administrateurs scolaires et une formation systématique des enseignants se réalisent suivant cette option dans tout le pays.

L'expression de la diversité, et par ailleurs l'adhésion des différentes communautés à des normes et des valeurs communes et acceptées librement, augmentent la probabilité d'une meilleure cohérence du système et par là d'une meilleure cohésion sociale entre les différents membres de la communauté.



2. La promotion de la qualité en éducation/formation

Une des questions fondamentales posées aux systèmes d'éducation/formation est celle de la **qualité**. C'est même devenu le mot d'ordre pour les responsables de la politique éducative des pays du Sud comme du Nord, en même temps que l'un des buts privilégiés des élèves, des établissements et des parents.

La qualité de l'éducation est difficile à définir et à mesurer. Une bonne définition doit bien sûr prendre en compte les résultats obtenus par les élèves, mais il faut y inclure aussi la nature des expériences éducatives qui contribuent à la production de ces résultats ainsi que l'environnement éducatif. Dans la perception de la CONFEMEN, la notion même d'**efficacité**, qui sert habituellement de critère d'évaluation, dépasse largement le simple aspect quantitatif de l'acquisition des connaissances ou du nombre de diplômés produits par le système ou l'établissement. Une éducation/formation efficace atteint aussi les objectifs de la formation affective, sociale, esthétique et morale des jeunes. Comme le soulignent d'autres documents de la CONFEMEN⁹, une éducation/formation efficace sera aussi celle qui est **crédible**, parce que «les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elle permet d'acquérir sont utiles, pertinents, qu'ils ont du sens pour les élèves, pour les parents et pour la communauté.» Elle sera aussi efficace parce qu'acceptée par les communautés, qui verront en elle un ferment de transformation économique et humain en même temps qu'un instrument de promotion sociale.

Si à elle seule, la mise en place d'une dynamique partenariale ne constitue pas une «assurance-qualité» automatique, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un puissant levier d'amélioration de la qualité. Et c'est sans doute d'abord parce qu'elle introduit et postule un **nouvel état d'esprit** que cette dynamique partenariale est un facteur d'amélioration de la qualité. Des acteurs -quel que soit le niveau où ils interviennent- mieux écoutés, mieux responsabilisés, soumis à un contrôle non plus bureaucratique mais démocratique, développent naturellement des comportements d'appropriation de leur tâche et d'implication dans leur fonction qui ont des conséquences positives sur la qualité de l'ensemble du système.

S'il s'agit jusqu'ici d'une sorte de «postulat de confiance» dans la valeur d'une nouvelle orientation, de nombreuses études montrent, de façon plus précise, la plus-value qualitative de la dynamique partenariale.

Les écoles et la qualité

Un rapport de l'OCDE a identifié dix caractéristiques qui semblent avoir une influence déterminante sur les résultats de l'enseignement :

- 1) le désir d'atteindre des normes et des finalités définies clairement et d'un commun accord ;

⁹ *L'éducation de base : Vers une nouvelle école*, CONFEMEN, 1995, p.30.

- 2) une planification en collaboration, une prise de décision commune et un travail collégial entrepris dans un esprit d'expérimentation et d'évaluation ;
- 3) une direction dynamique pour la mise en œuvre et le maintien de l'amélioration;
- 4) la stabilité du personnel ;
- 5) une stratégie de formation permanente et de perfectionnement du personnel correspondant aux exigences de chaque école sur le plan de la pédagogie et de l'organisation ;
- 6) l'application d'un programme d'étude soigneusement élaboré et coordonné qui permet à chaque élève d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques essentielles ;
- 7) un haut niveau de participation et de soutien de la part des parents ;
- 8) la reconnaissance des valeurs propres à l'établissement et l'adhésion à ces valeurs plutôt qu'aux valeurs individuelles ;
- 9) une exploitation maximale du temps scolaire ;
- 10) le soutien dynamique et solide de l'autorité scolaire compétente.

L'OCDE a mis en évidence dans le rapport "*La Qualité de l'enseignement*" le rôle clé des enseignants dans la réussite du système éducatif. L'analyse des études de cas a montré que les caractéristiques des établissements qui affichent un niveau exceptionnellement élevé de la qualité de leurs enseignants s'articulent autour de «cinq éléments clés que l'on peut résumer comme suit :

- une vision claire et une solide base de valeurs pour la progression de tous les élèves quel que soit l'historique de leur apprentissage à la base. Les enseignants croient pouvoir influencer sur les chances de tous leurs élèves dans la vie ;
- un engagement pour un perfectionnement des enseignants dans un esprit de collaboration, pas nécessairement comme une fin en soi mais comme le moyen le plus direct d'assurer la réussite de tous les élèves ;
- un investissement de l'école dans des enseignants de qualité. Cela s'applique aux politiques de recrutement et de formation des enseignants, ainsi qu'au renouvellement des activités de collaboration, à l'encouragement des "initiatives" et l'"encadrement" à tous les niveaux de l'école ;
- une modification des mesures administratives de l'école ou des conditions d'organisation internes pour créer, au sein de l'école, une infrastructure qui soutienne l'enseignement et l'apprentissage de qualité. Cela peut prendre des formes diverses selon les pays, mais implique généralement un engagement dans l'élaboration de programmes de développement basés sur l'école, le recours à un travail en équipe et à des réseaux informels, une communication plus large et une plus grande participation aux prises de décision ;
- une relation en symbiose entre l'école, l'autorité locale de l'éducation et la communauté éducative. Cela implique une pression et un soutien à tous les niveaux au sein d'un contexte de partage des valeurs éducatives"¹⁰.

¹⁰*La qualité de l'enseignement*, OCDE/CERI, Paris, 1994, p. 128.



Une autre étude enfin, récemment publiée par l'Unesco et qui porte sur des recherches effectuées dans différentes régions du monde, montre même que les «écoles démocratiques» (où l'on pratique la dynamique partenariale au sein de l'établissement), si elles «contribuent à former des démocrates résolus à rechercher des solutions pacifiques aux conflits grâce à des discussions, des négociations, une coopération et des compromis fondés sur le respect mutuel» tendent aussi «à mieux atteindre leurs objectifs traditionnels, tels que la réussite aux examens»¹¹ !

Dans les exemples qui précèdent, l'importance des facteurs liés à la dynamique partenariale dans l'amélioration de la qualité de l'éducation ne fait aucun doute et s'avère même déterminante. Ce qu'il est aussi intéressant de souligner, c'est que la dynamique partenariale, loin de se limiter à un simple mode de gestion, s'avère être un ferment de progrès dans l'ensemble des composantes du système : curricula et contenus, méthodes pédagogiques, climat de la classe, etc.

En termes d'**efficience** enfin, que cela concerne les ressources humaines, matérielles ou financières, la dynamique partenariale -qui associe l'initiative, la concertation, la participation et le contrôle démocratique- renforce l'autonomie, la responsabilité, la rationalisation et, par voie de conséquence, la qualité.

3. Le renforcement de la cohésion sociale

L'instauration d'une dynamique partenariale permet de répondre aux contraintes internes et externes qui s'imposent dans tous les Etats : demande sociale (plus de démocratie, de cohésion sociale, de solidarité, exigence d'une éducation de qualité), problèmes de financement, développement socio-économique dans un contexte de mondialisation et de globalisation.

Par l'implication et la responsabilisation des divers acteurs, la dynamique partenariale permet une appropriation du système éducatif par chacun d'entre eux conduisant à une convergence d'intérêts orientée vers la réussite d'une politique éducative.

La dynamique partenariale, école de démocratie directe, constitue également un levier pour de nouvelles dynamiques sociétales (voir *Annexe 1*). En passant d'une logique individuelle à une logique collective, en participant à cette dynamique, en s'assurant des modalités démocratiques de cette métamorphose, l'éducation développe des pratiques pédagogiques adaptées aux exigences actuelles. Elle devient donc un lieu d'apprentissage de la citoyenneté.

Cette nouvelle culture d'apprentissage est axée sur le **vivre ensemble**, le **co-construire**, sur la relation, la négociation. C'est une école de tolérance où les acteurs solidaires et respectueux les uns des autres sont réunis autour d'un projet commun.

¹¹ *L'Efficacité des écoles, l'éducation pour la démocratie et la non-violence*, Clive Harber, Unesco, Paris, 1997.

Il s'agit bien d'une rénovation en profondeur de l'enseignement :

- à un univers clos succède un univers ouvert ;
- à une pédagogie traditionnelle fait place une pédagogie active ;
- à des parcours de formation parcellisés fait place un continuum de formation;
- à du savoir en miettes fait place le savoir-utile ;
- à du savoir scolaire fait place du savoir-faire et du savoir-être.

L'introduction de la dynamique partenariale permet, dans une structure plus participative et de proximité, de s'approprier un environnement pour mieux le transformer plutôt que de le subir ou de s'y opposer par des manifestations de rejet et de violence. C'est ainsi la cohésion et même la paix sociale qui se trouvent renforcées





ANNEXES



ANNEXE 1

La décentralisation, facteur de démocratie et de protection des libertés¹²

La notion de démocratie ne se limite pas à la participation aux élections nationales. Bien que le droit d'élire les membres du gouvernement central en fasse certainement partie, ce concept englobe également la faculté d'agir sur les décisions qui affectent l'existence individuelle et celle de vivre librement. Un gouvernement local est à même de satisfaire ces aspects de la démocratie beaucoup mieux que ne saurait le faire un gouvernement central.

Bien que le respect des principes démocratiques et des libertés individuelles ne dépende pas de la décentralisation ; celle-ci peut favoriser ces deux valeurs fondamentales. L'idée que l'autogestion locale soit propice à la démocratie et aux libertés est profondément enracinée dans quantité de pays décentralisés. Le droit qu'a le citoyen de participer aux processus de décision à l'échelon local constitue un facteur de démocratie authentique.

«[La décentralisation] procure un sentiment de communauté et permet une participation plus vraie à un gouvernement autogéré. Dans bien des pays, l'autonomie accordée à des unités locales a pour fonction de protéger l'autodétermination et les droits des minorités et de leurs membres contre les abus des majorités nationales.»

Cela signifie cependant que les gouvernements locaux doivent être organisés de manière à permettre une participation réelle, et que les autorités nationales veillent à prévenir l'émergence de pouvoirs autocratiques et tyranniques à l'échelon local.

La répartition du pouvoir à différents niveaux et la concurrence entre ces niveaux favorise la mise en place d'un système de contrôles réciproques qui peut tenir le gouvernement central en échec si celui-ci tente d'outrepasser ses pouvoirs ou d'en abuser. Un gouvernement décentralisé exprime ainsi à sa façon le principe constitutionnel fondamental de la séparation des pouvoirs.

De plus, la décentralisation permet certaines formes de partage du pouvoir qui sont de leur côté un facteur de stabilité politique. Si par exemple, un gouvernement évincé du pouvoir par un parti rival, le parti politique de l'ancien gouvernement peut rester aux commandes de certains gouvernements locaux. Il peut ainsi jouer son rôle de parti d'opposition au niveau national tout en nuanciant le dur principe du «tout au vainqueur» à l'échelon local, ce qui accroît la stabilité politique. [...]

Un autre argument classique en faveur de la décentralisation est que celle-ci peut constituer un moyen de protéger les minorités ethniques ou autres. Pour les minorités qui vivent dans une région disposant d'une certaine autonomie administrative, la décentralisation est un moyen de leur assurer un statut de collectivités indépendantes. La décentralisation offre ainsi la possibilité de combiner les idéaux démocratiques à des garanties en faveur des minorités et peut constituer un moyen de résoudre des problèmes découlant d'une diversité ethnique.

¹² *Walter Kälin, in *Décentralisation et développement*, DDC, 1999, p. 53 et 54.



ANNEXE 2

Décentralisation du système éducatif sénégalais

Le Sénégal a entrepris un vaste programme de décentralisation dont les principales entités sont la région, la commune, la communauté rurale. Le transfert de compétences du centre vers les niveaux décentralisés est fait de manière graduelle. Dans le cadre de cette logique, l'Etat a regroupé les compétences à déléguer selon leur degré de complexité, en différentes générations. La première phase exposée ci-dessous concerne les compétences de première génération.

L'évaluation prévue en 2002, permettra de faire progresser le processus vers une décentralisation plus globale.

Principes de réalisation¹³

- 1) Les transferts de compétences sont accompagnés du transfert concomitant des ressources que l'Etat consacrait à l'exercice de la compétence concernée.
- 2) Les transferts de compétences entraînent la mise à disposition des collectivités locales des agents des services déconcentrés de l'Etat pour l'élaboration et l'exécution de leurs programmes, des meubles et immeubles nécessaires à l'exercice de cette compétence.
- 3) Les transferts de compétences sont accompagnés par un mouvement parallèle de déconcentration pour rendre effective la localisation du pouvoir de décision.
- 4) Les transferts de compétences conduisent à définir un certain nombre d'obligations pour les collectivités locales.

Dans le domaine de l'éducation, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de la formation professionnelle les obligations aux différents échelons sont réparties comme suit :

1. Région

- participation à l'établissement de la tranche régionale de la carte scolaire nationale;
- équipement, entretien, maintenance des lycées et collèges;
- recrutement et prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges;
- répartition et allocation des bourses et aides scolaires;
- participation à l'acquisition des manuels et aux fournitures scolaires;
- participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation;
- introduction des langues nationales à l'école;
- recensement exhaustif des métiers régionaux et élaboration d'un répertoire des formations professionnelles existantes avec indication des aptitudes requises, des curricula et des cursus de formation;
- l'élaboration d'une carte scolaire régionale de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en relation avec la carte nationale;
- élaboration d'un plan prévisionnel de formation visant des secteurs de métiers adaptés à chaque région;
- entretien, maintenance des établissements, des centres et instituts de formation;
- recrutement et prise en charge du personnel d'appoint;
- participation à l'acquisition de matériel didactique (fourniture et main-d'oeuvre);
- participation à la gestion et à l'administration des centres de formation par le biais des

¹³ *Le transfert des compétences. Partage du pouvoir entre l'Etat et les Collectivités locales*, SAFEFOD, 1997,



structures de dialogue et de concertation;

- appui à de petits projets visant à créer de petites unités d'ateliers itinérants en mécanique, auto, soudure, électricité, etc;
- élaboration d'un plan régional d'insertion professionnelle des jeunes;
- aide à la détection et à l'établissement de contrats partenariats école/entreprise pour une réelle formation en alternance.

2. La commune

- construction, équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires;
- recrutement et prise en charge du personnel d'appoint des écoles élémentaires et des établissements préscolaires;
- répartition et allocation des bourses et aides scolaires;
- participation à l'acquisition des manuels et aux fournitures scolaires;
- participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation;
- introduction des langues nationales à l'écoles;
- élaboration d'un plan prévisionnel de formation visant des secteurs de métiers adaptés à chaque commune;
- entretien préventif et maintenance des centres et instituts de formation;
- recrutement et prise en charge du personnel d'appoint;
- participation à l'acquisition de matériel didactique;
- participation à la gestion et à l'administration des centres de formation par le biais des structures de dialogue et de concertation;
- appui à de petits projets visant à créer de petites unités d'ateliers itinérants en mécanique, auto, soudure, électricité, etc;
- élaboration d'un plan communal d'insertion professionnelle des jeunes;
- aide à la détection et à l'établissement de contrats partenariats école/entreprise pour une réelle formation en alternance.

3. Communauté rurale

- construction, équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires;
- participation à l'acquisition des manuels et aux fournitures scolaires;
- participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation;
- introduction des langues nationales à l'école;
- élaboration d'un plan prévisionnel de formation visant des secteurs de métiers adaptés à chaque communauté rurale;
- entretien préventif et maintenance des centres et instituts de formation;
- recrutement et prise en charge du personnel d'appoint;
- participation à l'acquisition de matériel didactique (fourniture et matière d'oeuvre);
- participation à la gestion et à l'administration des centres de formation par le biais des structures de dialogue et de concertation;
- appui à de petits projets visant à créer de petites unités d'ateliers itinérants en mécanique, auto, soudure, électricité, etc;
- élaboration d'un plan local d'insertion professionnelle des jeunes;
- aide à la détection et à l'établissement de contrats partenariats école/entreprise pour une réelle formation en alternance.

ANNEXE 3

Mali

La dynamique partenariale autour et au service de l'école : les acteurs et leur rôle¹⁴**1. Les acteurs du partenariat**

Au niveau des départements en charge de l'éducation, il a été mis en place trois cercles de partenariat autour des structures de l'administration scolaire. Il s'agit :

- des partenaires sociaux (associations des parents d'élèves, communautés, syndicats d'enseignants, Union nationale des retraités de l'éducation et de la culture, associations d'élèves et d'étudiants);
- des partenariats techniques et financiers;
- des partenaires opérationnels (organisations non gouvernementales, associations à vocation éducative, opérateurs économiques, ...).

2. Les rôles des différents partenaires

La refondation du système éducatif, finalité du Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), s'insère harmonieusement dans la politique de décentralisation. Celle-ci requiert la redéfinition des rôles des différents partenaires, la reconnaissance de leur nécessaire complémentarité et l'implication résolue du secteur privé.

a) L'Etat

- Il définit la politique nationale en matière d'éducation en rapport avec les partenaires de l'école;
- Il participe à la mise en œuvre sous diverses formes (financement, élaboration des curricula, formation des maîtres, contrôle, coordination, évaluation);
- Il contrôle et coordonne sa mise en œuvre et évalue le système éducatif.

b) Les Collectivités territoriales

A partir des éléments de la politique nationale, les collectivités territoriales :

- élaborent leurs programmes de développement de l'éducation;
- participent à la définition de la carte scolaire, à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire;
- recrutent et prennent en charge les enseignants;
- construisent et équipent des salles de classe;
- gèrent l'école à travers le financement de certaines activités éducatives et de fonctionnement;
- participent à la gestion du personnel, à l'entretien des locaux, à l'information et la sensibilisation des autres partenaires de l'école;
- contribuent à la planification et à la mobilisation des ressources nécessaires à la mise en œuvre des projets de développement de l'école.

Les collectivités territoriales mettent en œuvre leurs programmes de développement de l'éducation conformément aux rôles cités plus haut.

Elles gèrent les compétences transférées par l'Etat en matière d'éducation.

¹⁴ Communication du Correspondant national du Mali, CONFEMEN, 1999.



c) Les communautés

Bénéficiaires parce que parents d'élèves ou souvent promotrices, elles jouent un rôle important tant dans l'amélioration de l'offre que de la demande d'éducation. A ce titre, elles :

- participent à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire;
- recrutent et prennent en charge les enseignants;
- construisent et équiper les infrastructures scolaires;
- gèrent l'école;
- mobilisent les ressources;
- participent à la définition des contenus des programmes;
- sensibilisent et mobilisent les populations autour des problèmes vitaux de l'école sans pour autant se substituer aux professionnels;

d) Les associations de parents d'élèves

Socle de la dynamique partenariale, les associations de parents d'élèves informent, sensibilisent et mobilisent les populations autour du projet éducatif.

Elles construisent, équiper, entretiennent les infrastructures et participent à la gestion de l'école, au recrutement des élèves et du personnel enseignant.

Elles représentent la communauté auprès de l'administration et des autres partenaires, participent à la définition des contenus des programmes.

e) Les ONGs et associations à vocation éducative

Conformément à l'esprit de Jomtien et dans le but d'adapter l'école aux besoins réels des communautés, les ONGs s'impliquent dans l'appui au développement de l'école à travers la formation, le financement, la négociation sociale auprès des communautés (par l'animation, la sensibilisation, la mobilisation), la gestion, l'organisation, l'encadrement des communautés, la création de l'école.

f) Les partenaires techniques et financiers

Dans le cadre de la coopération bi-et multilatérale, ils accompagnent les départements en charge de l'éducation dans les efforts de scolarisation. Aussi, apportent-ils leur appui technique et financier à l'Etat et aux communautés pour une éducation accessible, équitable et efficace.

g) Les syndicats d'enseignants

Outre la défense des intérêts matériels et moraux du personnel enseignant, les syndicats participent à l'encadrement pédagogique, civique et moral des élèves, à l'élaboration des curricula et donnent leur avis consultatif pour la définition et la mise en œuvre de la politique éducative.

Les enseignants sont des acteurs privilégiés de la dynamique partenariale.

h) Le secteur privé

Le secteur privé s'implique dans le développement du milieu en soutenant les actions de développement de celui-ci. Ainsi, à la faveur de la politique de décentralisation, il participe à la création, l'équipement et à la gestion de l'école aussi bien qu'à la définition et à la mise en œuvre de la politique éducative.

i) Les associations des élèves et des étudiants

Elles devraient participer à la gestion de l'école par le maintien de la discipline et l'entretien de l'école.

Elles devraient contribuer également à la sensibilisation et à l'information de leurs membres.

Elles participent avec avis consultatif à la définition et à la mise en œuvre de la politique éducative.



ANNEXE 4

Le partenariat pour l'évaluation : l'exemple du Programme PASEC¹⁵

Depuis 1993, le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) poursuit trois objectifs :

- l'identification des modèles d'écoles les plus efficaces, par la comparaison nationale et internationale ;
- le développement d'une capacité interne d'évaluation dans les pays membres ;
- la diffusion des méthodes, instruments et résultats en matière d'évaluation.

Les ministres de la CONFEMEN ont voulu faire du PASEC un instrument ouvert à plus d'un titre :

- Le PASEC est ouvert par sa mise en œuvre, qui vise l'appropriation par les experts nationaux de techniques spécifiques d'enquête pour la mise en évidence des facteurs les plus favorables à la qualité de l'éducation au meilleur coût. Il s'agit en particulier de mettre fin à un monopole d'expertise du Nord en matière d'enquêtes par échantillonnage dans le secteur éducatif. Dans le cadre des négociations avec les partenaires pour le développement, bilatéraux ou multilatéraux, l'inégalité entre partenaires techniques et financiers et bénéficiaires de l'aide était renforcée par un monopole de ce type d'expertise par un nombre limité d'opérateurs du Nord.
- L'ouverture du PASEC vient aussi de sa visibilité au-delà des seuls décideurs nationaux et partenaires techniques et financiers internationaux, vers la communauté scientifique en général, mais aussi vers les acteurs et partenaires de l'éducation. Ici, le PASEC a permis de renforcer la concertation de tous les partenaires de l'éducation autour de diagnostics plus acceptés, car mieux justifiés. L'un des exemples de ces partages a lieu lors des séminaires finaux de restitution des résultats.

Parmi les politiques éducatives qui ont pu rassembler un plus large consensus grâce au partage des résultats du PASEC, on peut citer le renforcement du lien entre alphabétisation des adultes et scolarisation des élèves au Congo, l'encouragement apporté aux modèles d'école pris en charge partiellement par la communauté au Mali, une mesure plus fine de l'impact des classes à grands effectifs et à double flux au Burkina Faso, une impulsion nouvelle donnée à la politique de réduction du taux de redoublement en Côte d'Ivoire, et une prise de conscience plus nette du problème de l'ampleur de la déperdition scolaire dans les premières années de scolarité au Sénégal.

¹⁵ Communication du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN, 1999.



Sources des encadrés

- P. 14 : *Le Cameroun : le chantier d'innovation pédagogique*, extrait d'une communication du Correspondant national du Cameroun, CONFEMEN, 1999.
- P. 15 : *La Côte d'Ivoire : Le comité de gestion*, extrait d'une communication du Correspondant national de Côte d'Ivoire, CONFEMEN, 1999.
- P. 17 : *En Guinée : les Centres « Nafa »*, extrait d'une communication du Correspondant national de Guinée, CONFEMEN, 1999.
- P. 18 : *Les écoles communautaires au Tchad*, extrait d'une communication du Correspondant national du Tchad, CONFEMEN, 1999.
- P. 19 : *Les établissements en Communauté française de Belgique : la liberté du projet*, extrait d'une communication du Correspondant national de la Communauté française de Belgique, CONFEMEN, 1999.
- P. 20 : *La dynamique partenariale : un chemin difficile ! Les cas du Tchad et de la Roumanie*, extraits des communications des Correspondants nationaux du Tchad et de la Roumanie, CONFEMEN, 1999.
- P. 25 : *L'alphabétisation des adultes au Nouveau-Brunswick : le rôle de l'Etat*, extrait du Portrait d'alphabétisation du Nouveau Brunswick, Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick, 1998.
- P. 27 : *Mali. Le Partenariat : Mode de vie – Mode de gestion* : communication du Ministère de l'Education de Base, 1999.
- P. 28 : *Côte d'Ivoire : le Conseil consultatif*, extrait d'une communication du Correspondant national de Côte d'Ivoire, CONFEMEN, 1999.
- P. 28 : *Les "DINA school" : un exemple de responsabilisation communautaire*, extrait d'une communication du Correspondant national de Madagascar, CONFEMEN, 1999.
- P. 30 : *Société civile et décentralisation au Burkina Faso : informer et former*, Cyriaque Paré, extrait de Décentralisation et développement, DDC, 1999.
- P. 34 : *Les droits des parents en France*, extrait d'une communication du Correspondant national de France, CONFEMEN, 1999.
- P. 35 : *L'apport des partenaires dans la mise en œuvre de la décentralisation au Burkina Faso*, extrait de Décentralisation et Développement, DDC, 1999.
- P. 37 : *Le financement de la formation professionnelle en Suisse*, extrait de Les prestations de formation des entreprises en Suisse : importance et efficacité dans le Programme national de recherche 33, Bulletin 5, été 97.
- P. 39 : *Le PRAGAP : élément de redynamisation du système éducatif malgache*, extrait d'une communication du Correspondant national de Madagascar, CONFEMEN, 1999.
- P. 43 : *Au Québec, le partenariat est inscrit dans la loi*, extrait d'une communication de la Correspondante du Canada-Québec, CONFEMEN, 1999.
- P. 44 : *La République Centrafricaine : l'ouverture au milieu*, extrait une communication de la Correspondante nationale de République centrafricaine, CONFEMEN, 1999.
- P. 45 : *Guinée : le Comité d'équité*, extrait d'une communication du Correspondant national de Guinée, CONFEMEN, 1999.
- P. 46 : *Les écoles et la qualité*, extrait de Une éducation et une formation de qualité pour tous, OCDE, 1992.