



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

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET PERSPECTIVES



DOCUMENT DE RÉFLEXION ET D'ORIENTATION

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	7
PRÉAMBULE	9
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : QUEL ENJEU POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ?	15
1.1. Le contexte de l'enseignement secondaire	15
1.2. Les missions de l'enseignement secondaire, ses caractéristiques et son organisation structurelle	17
CHAPITRE 2 : LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE	23
2.1. L'enseignement secondaire dans la mise en œuvre des politiques éducatives	23
2.2. La problématique de l'accès	24
2.2.1. <i>Les tendances en matière d'admission et de persévérance</i>	25
2.2.2. <i>La dimension équité</i>	28
2.2.3. <i>Le personnel enseignant</i>	34
2.2.4. <i>Les infrastructures</i>	36
2.3. Les questions de qualité et de pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage	37
2.3.1. <i>Les curricula</i>	37
2.3.2. <i>La formation initiale et continue du personnel enseignant</i>	39
2.3.3. <i>Le cadre d'apprentissage</i>	40
2.3.4. <i>L'efficacité interne et externe du sous-secteur</i>	41
2.4. La mobilisation et la gestion des ressources	49
2.4.1. <i>L'aspect financier</i>	49
2.4.2. <i>L'aspect du partenariat</i>	51
2.4.3. <i>L'aspect de la gestion et de l'évaluation</i>	53

CHAPITRE 3 : POUR UNE REFONDATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	57
3.1. L'accroissement de l'accès à l'éducation et la diversification des filières de formation	58
3.1.1. <i>La réponse à l'accroissement de l'accès à l'éducation</i>	58
3.1.2. <i>La nécessaire diversification du cursus</i>	67
3.2. L'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage	70
3.2.1. <i>La rénovation des curricula</i>	71
3.2.2. <i>Le renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants</i>	74
3.2.3. <i>L'optimisation du cadre d'apprentissage</i>	77
3.3. La prise en compte des aspects financement, partenariat, gestion et évaluation	79
3.3.1. <i>Une allocation adaptée des ressources</i>	79
3.3.2. <i>Une gestion fondée sur la bonne gouvernance</i>	87
3.3.3. <i>La promotion d'une culture d'évaluation</i>	91
CHAPITRE 4 : LES ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER	95
CONCLUSION	101
ANNEXE 1 : Durée de la scolarité obligatoire et organisation de la scolarisation au secondaire dans les pays de la CONFEMEN	103
ANNEXE 2 : Effectifs scolaires féminins au secondaire	105
ANNEXE 3 : Budgets alloués à l'éducation	108
BIBLIOGRAPHIE	109

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADEA :	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFIDES :	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
AME :	Associations des mères éducatrices
APE :	Associations de parents d'élèves
APEAE :	Association des parents d'élèves et amis de l'école
APICED :	Agence pour la promotion des initiatives communautaires en Éducation
BAD :	Banque africaine de développement
BM :	Banque mondiale
CED :	Conseil d'éducation de district
CENAFFE :	Centre national de formation de formateurs en éducation
COGES :	Comité de gestion des établissements scolaires
CNC :	Centre national des curricula
CNCS :	Conseil national de coordination et de suivi
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CONSEF :	Conseil supérieur de l'éducation et de la formation
CSFEF :	Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation
DgCiD :	Direction générale de la coopération internationale et du développement
ÉÉR :	École éloignée en réseau
EGEF :	États généraux de l'éducation et de la formation
EPT :	Éducation pour tous
FENAPET :	Fédération nationale des APE
FIR :	Formation initiale de rattrapage
GTZ :	<i>Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit</i>
IMOA :	Initiative de mise en œuvre accélérée
JICA :	<i>Japan International Cooperation Agency</i>
MLA :	<i>Monitoring Learning Achievement</i> /Suivi permanent des acquis scolaires
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OIF :	Organisation internationale de la Francophonie
ONG :	Organisation non gouvernementale
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le développement

ORÉ :	Observatoires des réformes en Éducation
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PPDE :	Programme décennal de développement de l'Éducation
PDEF :	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PISA :	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PME :	Petites et moyennes entreprises
PMI :	Petites et moyennes industries
PNDSE :	Programme national de développement du secteur éducatif
PPRE :	Programmes personnalisés de réussite éducative
PPTTE :	Pays pauvres très endettés
PTF :	Partenaires techniques et financiers
RESEN :	Rapport d'état d'un système éducatif national
SEIA:	<i>Secondary Education in Africa</i>
TBA :	Taux brut d'admission
TBS :	Taux brut de scolarisation
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF :	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNHCR :	<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i> (Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés)
UQAM :	Université du Québec à Montréal
VIH/SIDA :	Virus d'immunodéficience humaine/Syndrome d'immunodéficience acquise
ZEP :	Zones d'éducation prioritaires

PRÉAMBULE

Il est reconnu par la communauté internationale que chaque citoyen¹ a droit à une éducation qui lui permet d'exploiter son plein potentiel et de développer sa personnalité afin de pouvoir s'épanouir et contribuer au développement de la société dans laquelle il vit.

Depuis la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien (1990), les actions en faveur de l'amélioration des systèmes éducatifs se sont multipliées, autant sur le plan national que sur le plan international. Des progrès, bien que trop lents et inégaux dans certains pays, ont été réalisés. Le Forum mondial de Dakar (2000) est venu non seulement réaffirmer les engagements des États, des gouvernements et de la communauté internationale, mais également réitérer l'urgence de réaliser l'EPT d'ici 2015. Bien qu'à l'époque la cible première était davantage l'enseignement primaire, les préoccupations en ce qui a trait à l'enseignement secondaire étaient déjà présentes. En effet, parmi les objectifs de l'EPT retenus dans le Cadre d'action de Dakar, certains concernent l'enseignement secondaire². C'est le cas de l'objectif visant la prise en compte des besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes ainsi que l'objectif concernant l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Il est à signaler que, depuis ce forum, l'éducation de base a été étendue pour inclure au minimum le premier cycle du secondaire, et ce, dans un nombre croissant de pays.

Plusieurs organisations, associations et institutions ont également réfléchi et continuent de réfléchir à l'établissement de divers plans d'action en vue d'améliorer les systèmes éducatifs. Tout récemment, parmi les questions majeures devant être abordées pendant la Seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015), l'Union africaine (2006) inscrivait sur sa liste l'égalité

¹ L'usage du masculin est utilisé uniquement afin d'alléger le texte, et ce, sans discrimination de genre.

² Puisque l'appellation varie en fonction des contextes nationaux, le terme générique « enseignement secondaire » sera employé tout au long de ce document en référence aux années de scolarisation suivant l'enseignement primaire et précédant l'enseignement tertiaire.

entre les sexes, la qualité de l'éducation, l'amélioration des compétences chez le personnel enseignant et l'accès universel à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire. De plus, la formation professionnelle et technique figurait parmi les domaines jugés prioritaires pour cette décennie.

Notons que la Francophonie souscrit depuis longtemps aux engagements de la communauté internationale en matière d'éducation pour tous (OIF, 1989). Dernièrement, à l'occasion du XI^e Sommet de la Francophonie qui s'est tenu à Bucarest (2006), sous le thème spécifique des « Technologies de l'information dans l'éducation », les chefs d'État et de gouvernement ont constaté les retards pris par plusieurs États francophones du Sud dans la réalisation des engagements de Dakar et des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ainsi que leur impossibilité de les atteindre dans les conditions actuelles. Conscients que la « qualité des systèmes éducatifs est une condition du développement durable et que les carences existantes constituent des freins, notamment à la lutte contre la pauvreté dans les pays francophones », les chefs d'État et de gouvernement ont réaffirmé leur conviction que « l'éducation, socle du développement durable, constitue un droit fondamental et qu'elle doit viser le plein épanouissement individuel [...] » (OIF, 2006, p.1).

La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), quant à elle, portait déjà une attention à l'enseignement secondaire dans son sens large, notamment en 1996 lors de sa 47^e session ministérielle, qui s'est tenue à Liège (Belgique). Dans son document de réflexion et d'orientation intitulé *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique* (1999), elle précise que, par sa valeur éducative, « la formation professionnelle et technique, vue comme un secteur spécifique, mais ouvert et diversifié, à l'intérieur du système éducatif, doit contribuer, tout comme l'enseignement secondaire général, par exemple, à l'élévation globale du niveau de l'éducation » (p. 30). La CONFEMEN mentionne également que cette formation « doit permettre, le cas échéant, de déboucher sur l'enseignement supérieur ». Elle recommandait ainsi clairement la reconnaissance de la formation professionnelle et technique comme partie intégrante du système éducatif ainsi que la valorisation de son statut par rapport à l'enseignement général.

De plus, la 49^e session ministérielle de Bamako (Mali, 2000) a donné l'occasion aux ministres membres de s'exprimer sur la nécessité de développer des stratégies novatrices pour réduire les disparités entre filles et garçons dans l'enseignement primaire et secondaire, mais surtout dans les filières de

formation professionnelle et technique. Ils ont également reconnu, d'une part, l'importance d'une meilleure articulation entre l'éducation formelle et non formelle et, d'autre part, la nécessité de renforcer la coopération entre les partenaires bilatéraux et multilatéraux.

En vue de la relance de la CONFEMEN, en 2002, lors de la 50^e session ministérielle de la CONFEMEN à Ouagadougou (Burkina Faso), les ministres ont adopté un Cadre d'action s'articulant autour de quatre axes prioritaires, dont la promotion de l'EPT dans le cadre de la lutte contre la pauvreté. Il ne s'agissait pas seulement de mettre l'accent sur l'éducation de base, mais également de permettre aux élèves de s'insérer dans un processus d'éducation et de formation secondaire et supérieure ainsi que de formation professionnelle et technique.

INTRODUCTION

Le système éducatif dans sa globalité se doit d'être à la hauteur des nouveaux défis qu'il aura à relever au XXI^e siècle. Pour améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes, une approche holistique est à privilégier. Afin d'assurer la cohérence du système éducatif, il faut éviter de traiter les sous-secteurs isolément lorsque les problèmes se posent. Tout en gardant à l'esprit cette approche holistique, les ministres membres de la CONFEMEN ont convenu qu'une réflexion spécifique sur l'enseignement secondaire s'imposait, et ce, sans négliger ce qu'il reste à faire au niveau du primaire puisque les objectifs de l'EPT ne sont pas atteints dans tous les pays. L'enseignement secondaire se situe dans une position stratégique pour l'avenir et le développement durable de tout pays et constitue un puissant levier pour lutter contre la pauvreté. Son rôle essentiel dans le renforcement du capital humain est indéniable au moment où nous assistons à l'émergence d'une ère du savoir, à l'accélération de la mondialisation, à l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) et à la démocratisation des sociétés. L'enseignement secondaire est également en relation directe avec les autres niveaux d'enseignement et avec le marché du travail. Ainsi, pour faciliter le passage primaire-secondaire et pour favoriser les transitions vers l'enseignement supérieur ou vers l'insertion socio-professionnelle, un arrimage est essentiel. Investir dans l'enseignement secondaire peut permettre, d'ailleurs, un encouragement, une motivation à terminer l'enseignement primaire. D'un point de vue prospectif et tout en gardant comme toile de fond l'idée d'une approche sectorielle globale, les ministres membres de la CONFEMEN ont donc arrêté leur choix sur le thème de l'enseignement secondaire pour la 53^e session ministérielle qui s'est tenue en juin 2008 à Caraquet (Canada/Nouveau-Brunswick).

Le présent document s'articule autour de quatre chapitres. Le premier chapitre décrit le contexte actuel de l'enseignement secondaire et met en relief l'enjeu qui en découle pour améliorer le système éducatif et viser un développement durable. Ce chapitre traite également des caractéristiques propres à ce niveau d'enseignement. Le deuxième chapitre présente l'état de la situation de

l'enseignement secondaire dans l'espace francophone, sous les angles suivants : l'accès et l'équité, la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la mobilisation et la gestion des ressources. Le troisième chapitre aborde les stratégies et les conditions nécessaires à une refondation de l'enseignement secondaire. Le dernier chapitre présente les orientations pour le développement et le renforcement de la qualité de l'enseignement secondaire qui ont été discutées et adoptées lors de la 53^e session ministérielle.

CHAPITRE 1

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : QUEL ENJEU POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

1.1. Le contexte de l'enseignement secondaire

Pourquoi faut-il se préoccuper de l'enseignement secondaire ?

Le XXI^e siècle apporte avec lui de nouvelles tendances avec lesquelles toutes les sociétés seront appelées à vivre. Pensons, notamment, à l'explosion des connaissances et au développement accéléré des technologies ainsi qu'à la complexification de la vie en société. Bien avant Jomtien, les réformes éducatives amorcées dans plusieurs pays, au Nord comme au Sud, portaient la préoccupation de préparer les jeunes à faire face aux changements. Dans le but de répondre aux OMD, des efforts ont été déployés pour parvenir à une éducation primaire universelle, et des programmes ont été mis en place afin d'assurer l'équité en éducation.

Ces efforts pour atteindre les objectifs de l'EPT ont eu pour effet d'accroître les cohortes d'élèves du primaire, exerçant ainsi une pression pour l'entrée au secondaire. En effet, le peu de préparation pour accueillir les élèves au niveau secondaire (par exemple, le manque d'infrastructures) et les lacunes dans les mécanismes de régulation des flux ne permettent pas de répondre à la demande réelle. Ces carences renforcent certaines tendances regrettables, notamment l'accroissement des critères de sélection pour accéder à l'éducation secondaire limitant ainsi le nombre d'élèves. Une telle situation n'incite pas les élèves à achever le cycle primaire et nuit, de ce fait, à la concrétisation d'un des OMD. De plus, la réalisation de l'Éducation primaire universelle dépend de l'enseignement secondaire et supérieur puisque c'est à ces niveaux que sont

formés les enseignants et le personnel d'encadrement. Il ne faut pas négliger les conséquences d'une autre tendance inquiétante, soit la libéralisation des services éducatifs qui, si elle est non maîtrisée, peut conduire à l'impossibilité pour l'État de réguler le secteur de l'éducation en fonction de ses priorités³.

Tout comme dans les autres niveaux d'enseignement, pour faciliter l'accès du plus grand nombre à une éducation de qualité, il est de plus en plus reconnu que le système éducatif doit être en mesure de répondre aux besoins de chacun et de permettre à tout individu de développer son plein potentiel. Or, les programmes d'études de l'enseignement secondaire de certains pays s'adressent davantage aux élèves qui se dirigent vers l'enseignement supérieur. Un accroissement de l'hétérogénéité des types d'élèves au secondaire pose donc un défi supplémentaire aux concepteurs des programmes d'études.

De plus, il ne faut pas négliger les attentes relatives aux approches pédagogiques et à la qualité de l'enseignement. En effet, les élèves qui sont en train de connaître les nouvelles approches pédagogiques au primaire pourront être enclins à perdre leur motivation si les approches demeurent traditionnelles dans l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne la pression exercée par l'enseignement supérieur, celle-ci n'est pas récente. Les apprentissages faits en enseignement secondaire ont pour ainsi dire toujours été perçus comme des pré-requis pour les études universitaires, ce qui oblige souvent à élaborer, pour le secondaire des programmes d'études chargés et à mettre l'accent sur des apprentissages qui ne sont pas toujours transférables dans la vie courante.

Une pression se fait également sentir de la part du marché du travail. Ce dernier est de plus en plus compétitif et ses besoins sont variés, ce qui engendre une nécessité de diversification et de flexibilité au sein de l'offre éducative au niveau secondaire. Les attentes sont élevées, tant au regard de l'acquisition de connaissances qu'à celui du développement de compétences. De plus, certaines entreprises exigent des sortants qu'ils aient développé des compétences dites transversales, dont le travail d'équipe, la résolution de problèmes, la recherche d'information et l'utilisation des TIC. Les pays ont besoin de ressources humaines ayant un niveau de scolarisation suffisamment

³ La Communauté française de Belgique, notamment, s'intéresse tout particulièrement à la libéralisation des services éducatifs. En 2007, elle a pris l'initiative d'une concertation internationale sur la question du rôle de l'État dans la régulation des services de l'Éducation. Elle a présenté, lors de la 53^e session ministérielle de la CONFEMEN un appel relatif à cette question, soit l'Appel de Bruxelles.

avancé afin d'entrer dans une économie mondiale et de lutter contre la pauvreté.

Finalement, il est nécessaire de mentionner la pression exercée par la société elle-même. En raison de la vitesse du changement et de l'influence du milieu environnant, la société attend de l'école qu'elle développe chez l'élève une nouvelle culture d'autonomie, d'esprit critique, d'adaptation au changement, d'indépendance et d'interdépendance. Non seulement les élèves doivent pouvoir faire des choix judicieux en tant que citoyens, mais ils doivent également apprendre à apprendre tout au long de leur vie tout en développant des compétences qui favorisent le mieux vivre-ensemble afin de bâtir une société démocratique, active et exempte de conflits.

1.2. Les missions de l'enseignement secondaire, ses caractéristiques et son organisation structurelle

Qu'est-ce que l'enseignement secondaire ?

Les missions

Chaque État a comme ambition l'atteinte de la prospérité, d'une saine économie et de l'autosuffisance. Il cherche également à promouvoir des valeurs dont le sentiment d'appartenance, l'ouverture aux autres, les rapports égalitaires et la participation démocratique. L'enseignement secondaire est reconnu comme étant un moment crucial dans la vie d'un individu puisque c'est à cette phase de sa vie qu'un jeune développe des habiletés et des aptitudes pour rendre sa vie d'adulte couronnée de succès (UNESCO, 2003). C'est la raison pour laquelle l'enseignement secondaire se doit de jouer un rôle essentiel au regard de la construction des connaissances du jeune et du développement de son plein potentiel.

L'enseignement secondaire a entre autres missions, celle d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne.

Tout en formant qualitativement les élèves, l'enseignement secondaire doit également les préparer à faire face à diverses situations de la vie tant sur le plan économique, social que culturel. Il les amène ainsi à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. Il leur permet de s'adapter à l'environnement ainsi qu'aux besoins changeants de la société.

De par sa position dans le système scolaire, l'enseignement secondaire doit assurer une jonction efficace, non seulement avec l'enseignement primaire, mais aussi avec l'enseignement supérieur et le marché du travail. Au premier cycle du secondaire, largement reconnu comme le seuil minimal nécessaire au développement personnel et social, l'éducation de base se poursuit, et ce, dans un nombre croissant de pays, alors qu'une consolidation des acquis du primaire s'effectue. En fait, un des buts spécifiques de l'enseignement au premier cycle du secondaire est « d'établir la base d'une éducation permanente et d'un développement humain que les pays peuvent enrichir systématiquement par de nouvelles possibilités d'éducation » (UNESCO, 1997). De surcroît, au point de vue cognitif, étant plus âgés, les jeunes sont capables de raisonnements abstraits et sont donc amenés à solliciter leur capacité de réflexion à travers des apprentissages plus complexes que ceux du primaire. Dans plusieurs pays, en terme de disciplines enseignées, une priorité est accordée à l'enseignement des langues vivantes, nationales et étrangères, des mathématiques, des sciences, des sciences sociales, des sports et des disciplines artistiques. S'ajoute le développement des capacités d'observation, de raisonnement, de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement, d'aptitudes intra et inter personnelles ainsi que de communication. Enfin, ce cycle coïncide, pour plusieurs pays, avec la fin de la scolarité obligatoire.

Au deuxième cycle du secondaire, la consolidation de ces acquis se poursuit et les filières se diversifient. Certains élèves se préparent à la poursuite d'études supérieures alors que d'autres s'engagent dans une formation spécialisée, en prévision d'une insertion prochaine au marché du travail.

L'enseignement secondaire peut aussi être une voie appropriée pour la réinsertion des jeunes déscolarisés. Plusieurs formules sont utilisées pour le retour à l'école, notamment une formation dite des adultes, davantage axée sur le parcours régulier, ou encore une formation ponctuée de stages en entreprise.

Les caractéristiques

Afin de comprendre toute la complexité de l'enseignement secondaire, on ne peut passer sous silence les objectifs divergents de ce niveau d'enseignement. L'enseignement secondaire possède, d'une part, un caractère terminal en raison des sortants qui se dirigent vers le marché du travail et, d'autre part, un caractère préparatoire en tenant compte des diplômés qui poursuivent leurs études post-secondaires. Dans certains pays, particulièrement ceux du Nord, on constate, d'un côté, une uniformité qui s'exprime par un tronc commun de matières enseignées et, d'un autre côté, une diversité observable dans l'éventail des options offertes, tant dans les choix de cours et les programmes d'études que dans les parcours.

Il n'y a pas que l'institution elle-même qui est caractérisée par des contradictions ; pour plusieurs jeunes, c'est également une période de transformations déstabilisantes ainsi que de remises en question d'idées, de croyances, de valeurs, etc. L'enseignement secondaire ne peut faire fi de la présence de cette transformation chez ces jeunes si son but est de les amener vers la réussite.

Une autre caractéristique de ce sous-secteur est la spécificité du personnel enseignant. Formés initialement de façon disciplinaire, les enseignants sont majoritairement spécialisés dans une matière. Bien qu'à certains endroits, les enseignants travaillent en interdisciplinarité favorisant ainsi l'intégration des matières chez les élèves, plusieurs perpétuent un mode de fonctionnement centré sur leur seul domaine de spécialisation.

Sur le plan financier, le coût unitaire est un élément important dans les besoins de financement de l'enseignement secondaire. Ce sous-secteur exige des coûts beaucoup plus élevés que le niveau primaire, en raison, notamment, des infrastructures plus imposantes et du matériel plus spécialisé. Toutefois, il est important de souligner qu'à l'heure actuelle, la formation générale demeure la formule la moins coûteuse pour offrir au plus grand nombre d'élèves la possibilité d'une éducation post-primaire (UNESCO, 2000b).

L'organisation structurelle

Chaque pays a établi sa propre organisation structurelle de l'enseignement secondaire en réponse aux besoins particuliers du contexte national et en raison de son héritage historique. Des différences entre les pays sont observées relativement à l'âge d'entrée, à la durée des cycles et au caractère obligatoire de la scolarisation.

D'après l'annexe 1, plusieurs pays de la CONFEMEN limitent le caractère obligatoire de la fréquentation scolaire à cinq ou six ans. C'est le cas du Bénin, du Burundi, de la Guinée et de la République démocratique et populaire lao. Toutefois, dans de nombreux pays, la fin du premier cycle du secondaire correspond à la fin de la scolarité obligatoire.

La durée totale de l'enseignement secondaire varie de quatre à huit années d'études. Quant à la durée des cycles au niveau de l'enseignement secondaire, celle-ci est également variable. Certains pays accordent plus de temps au premier cycle qu'au deuxième cycle alors que cette situation est inversée dans d'autres pays. Enfin, le partage de l'enseignement secondaire en deux cycles d'égale durée est constaté dans certains pays.

En ce qui concerne le premier cycle du secondaire, celui-ci s'inscrit dans un continuum pédagogique avec l'école primaire. Son organisation diffère toutefois d'un endroit à l'autre. Par exemple, dans les pays de l'Union européenne, trois modèles sont observés. Le premier modèle consiste en la poursuite de la scolarité sans transition. La formation est générale et commune à tous. Le deuxième modèle propose également une formation générale avec un tronc commun, mais une transition entre le primaire et le secondaire se réalise, entre autres, par un changement d'établissement scolaire et une spécialisation des enseignants. Le dernier modèle fait preuve d'une transition importante par la variété des orientations proposée aux élèves, soit une formation générale à plusieurs niveaux académiques hiérarchisés et une formation professionnelle et technique (Crahay, 2003).

Par ailleurs, bien que le secteur privé soit développé au niveau de l'enseignement primaire, c'est au niveau de l'enseignement secondaire qu'un éventail plus important d'écoles privées s'offre aux élèves. Dans plusieurs pays, dont ceux du Sud, le secteur privé a permis d'élargir l'offre éducative et d'augmenter le taux de scolarisation. Toutefois, la présence d'établissements

financés sur fonds privés peut également avoir des effets nuisibles dans les systèmes éducatifs, particulièrement l'accroissement de la discrimination socio-économique et le manque de contrôle de la qualité et de la validité des diplômes, si les établissements privés ne se conforment pas aux règles établies par l'État en matière de politiques éducatives.

Enfin, en ce qui a trait à la composition de l'enseignement secondaire, au sens large du terme, celui-ci comprend la formation générale, la formation professionnelle et technique⁴ et, à certains endroits, la formation préprofessionnelle ou prétechnique initiant les élèves au monde du travail et/ou les préparant à la formation professionnelle et technique. La majorité des pays conservent une distinction marquée entre la formation générale et la formation professionnelle et technique, selon plusieurs modèles d'organisation. Toutefois, certains systèmes éducatifs ont développé des passerelles qui permettent le passage d'une filière à l'autre sans pénalités, grâce à un tronc commun de certaines matières.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, c'est habituellement au deuxième cycle qu'on assiste à un découpage en filières avec des finalités bien spécifiques à chacune d'entre elles et indépendantes les unes des autres. Dans plusieurs pays, à la fin du premier cycle du secondaire, la voie de passage vers la formation professionnelle et technique est offerte mais elle est souvent sous condition, soit la réussite à un concours.

Dans certains États et gouvernements membres de la CONFEMEN, la formation générale et la formation professionnelle et technique sont sous la tutelle de deux ministères distincts, tandis que, dans d'autres, ces deux formations font partie du même ministère. Il est à noter également que dans quelques pays, la formation professionnelle et technique s'est développée avec le secteur privé et non avec l'État.

⁴ Ce document de réflexion et d'orientation s'attarde davantage à la formation générale, étant donné que la formation professionnelle et technique a déjà fait l'objet d'un autre document de réflexion et d'orientation, intitulé *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique* (1999). Toutefois, il faut retenir que la formation professionnelle et technique demeure un facteur majeur pour le développement durable. Une réforme de l'éducation doit donc lui accorder une place substantielle. Notons que, dans certains États et gouvernements, dont le Canada/Québec et le Canada/Nouveau-Brunswick, une partie de cette formation est considérée dans l'enseignement tertiaire.

CHAPITRE 2

LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE

Afin de connaître la situation actuelle de l'enseignement secondaire, la CONFEMEN a non seulement fait une revue de littérature, mais elle a également réalisé un état des lieux en soumettant à ses membres un questionnaire sur l'état de l'enseignement secondaire en 2007. Quinze États et gouvernements ont répondu au questionnaire soumis. Plusieurs d'entre eux se sont dotés d'un programme de développement de l'enseignement secondaire dont les axes majeurs concernent l'accroissement des capacités d'accueil, la qualité et l'efficacité, l'encadrement pédagogique, le curriculum, la diversification des filières et les passerelles possibles ainsi que la mobilisation et l'utilisation des ressources. Toutefois, des difficultés dans la mise en œuvre persistent.

2.1. L'enseignement secondaire dans la mise en œuvre des politiques éducatives

Depuis la Déclaration mondiale sur l'EPT de Jomtien (1990) et, plus récemment, celle de Dakar (2000), plusieurs pays de la Francophonie ont entrepris l'élaboration de nouvelles politiques éducatives afin de donner suite aux engagements pris à l'occasion de ces deux importantes rencontres. Dans les pays du Nord, les politiques éducatives relatives à l'enseignement secondaire sont souvent bien établies et des mécanismes de suivi sont mis en place ou sont en voie de se mettre en place. Dans les pays du Sud, la situation est variable. Certains pays se sont dotés de politiques éducatives claires avec des programmes sectoriels intégrés. D'autres pays, bien que soucieux du développement des capacités et motivés en matière de politiques éducatives, éprouvent néanmoins des difficultés à mettre en œuvre leurs politiques en raison de plusieurs facteurs, dont une insuffisance des ressources financières.

Malgré l'existence de programmes d'aide internationale (initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), allègement de la dette des pays pauvres très endettés (PPTE), etc.), on constate, dans certains pays, un ralentissement dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Les progrès en termes d'accès et de qualité de l'enseignement secondaire sont peu significatifs.

De plus, il faut souligner que l'établissement de ministères distincts pour le primaire et le secondaire ne favorise pas la cohésion du système éducatif. En effet, le risque d'élaborer le programme sectoriel de l'enseignement secondaire sans se soucier d'une adéquation avec le primaire est plus élevé pour les pays ayant deux ministères relatifs à l'éducation que pour ceux qui n'en ont qu'un seul. Finalement, notons que les pays en conflit ou en post-conflit ont souvent des soucis autres que la définition claire de politiques éducatives.

2.2. La problématique de l'accès

Le passage des élèves de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire est un processus consolidé pour plusieurs pays, particulièrement pour ceux du Nord. Pour les pays du Sud, ce processus est en cours de développement. En effet, l'accès à l'enseignement secondaire demeure toujours ardu, particulièrement pour certains élèves, notamment les filles, les élèves de la classe socio-économique à faible revenu, ceux issus de la zone rurale et les autres exclus, dont les handicapés, les nomades et les réfugiés.

En ce qui a trait à l'offre éducative, plusieurs facteurs en limitent l'ampleur : la carte scolaire inadéquate, le nombre insuffisant d'enseignants, les ressources pédagogiques lacunaires, les infrastructures trop peu nombreuses, etc. Bien qu'on assiste à un accroissement significatif des effectifs scolaires en raison des nouvelles cohortes qui terminent le primaire, d'autres facteurs exercent une pression à la baisse sur la demande. C'est le cas du faible niveau d'instruction des parents et du peu d'intérêt qu'ils accordent à l'école. Cette demande réelle relative à l'enseignement secondaire est également limitée par le coût d'opportunité et la perception négative que les élèves, les familles et parfois même la communauté ont des diplômés du secondaire sur le marché du travail et dans l'enseignement supérieur.

2.2.1. Les tendances en matière d'admission et de persévérance

Dans les pays de l'OCDE, parmi lesquels certains sont également membres de la CONFEMEN, plus de 80% des élèves poursuivent leurs études après le premier cycle du secondaire, et ce, même en l'absence du caractère obligatoire de la fréquentation (Banque mondiale, 2007). L'état des lieux réalisé par la CONFEMEN confirme que dans les pays du Nord et dans certains pays du Sud, dont les Seychelles et Maurice, il n'y a pas de problèmes majeurs d'accès à l'enseignement secondaire. Toutefois, dans plusieurs pays du Sud, membres de la CONFEMEN, l'accès à l'enseignement secondaire est toujours difficile.

Des écarts sont observés entre les aires géographiques, entre les pays d'un même continent ainsi qu'à l'intérieur d'un même pays, soit entre les différents groupes socio-économiques et entre les écoles⁵.

De plus, une analyse faite par Brossard et Amelewonou (2005) relative aux admissions du premier et du deuxième cycle montre que la plupart des pays des différentes aires géographiques ayant fait des progrès sur le premier cycle en ont fait également sur le deuxième cycle. Cependant, en Afrique, des progrès significatifs ont été faits au premier cycle alors que cette tendance est loin de se produire au deuxième cycle. Cela révèle des lacunes du point de vue de la régulation du flux des élèves vers le deuxième cycle du secondaire, que ce soit à travers une gestion inadéquate ou encore une régulation implicite limitant consciemment la transition des élèves du premier cycle vers le deuxième cycle.

Comme le tableau suivant nous l'indique, des disparités importantes existent entre les pays africains membres de la CONFEMEN en ce qui a trait aux taux d'accès⁶ aux deux cycles du secondaire.

⁵ Selon le document de la Banque mondiale (2007), le taux d'admission au premier cycle du secondaire était de plus de 80% de la population en âge d'aller à l'école secondaire au Cap-Vert et à Maurice alors qu'au Niger, au Rwanda, au Burkina Faso, au Burundi et en République Centrafricaine, les taux étaient de moins de 20%. En ce qui a trait au deuxième cycle du secondaire, les taux d'inscription bruts à l'enseignement secondaire variaient de 3% au Niger à 92% aux Seychelles.

⁶ Non redoublants divisés par la population du groupe d'âge selon UNESCO/BREDA. (2006) Éducation pour tous en Afrique 2006. Statistiques et analyses sous-régionales. Rapport Dakar + 6, Dakar, p. 180.

Tableau 1 : Taux d'accès en 1^{re} année du premier cycle et en 1^{re} année du deuxième cycle du secondaire des pays africains membres de la CONFEMEN

États/gouvernements membres de la CONFEMEN répartis selon les diverses régions d'Afrique	Taux d'accès en 1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle en %	Taux d'accès en 1 ^{re} année du 2 ^e cycle en %
Afrique du Nord		
Égypte (2004-2005)	90	30
Afrique de l'Ouest		
Bénin (2005-2006)	59	17
Burkina Faso (2005-2006)	20	5
Cap-Vert (2003-2004)	83	50
Côte d'Ivoire (2002-2003)	29	13
Guinée (2004-2005)	39	22
Guinée-Bissau (2001-2002)	30	15
Mali (2003-2004)	33	8
Mauritanie (2004-2005)	28	17
Niger (2004-2005)	18	3
Sénégal (2004-2005)	30	12
Togo (2004-2005)	61	21
Afrique centrale		
Cameroun (2004-2005)	37	17
République Centrafricaine (2004-2005)	17	6
Congo (2004-2005)	56	14
République Démocratique du Congo	-	-
Gabon (2001-2002)	54	24
Sao Tomé et Prince (2004-2005)	56	27
Tchad (2003-2004)	25	9
Afrique de l'Est		
Burundi (2004-2005)	18	4
Comores (2004-2005)	43	23
Djibouti (2004-2005)	31	13
Madagascar (2004-2005)	33	10
Maurice (2003-2004)	83	78
Rwanda (2000-2001)	13	8
Seychelles	-	-

Source : UNESCO, BREDA. (2007) Rapport Dakar + 7, p. 244-346.

Dans le document *L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar + 7* (UNESCO/BREDA, 2007), les auteurs répartissent les pays africains en cinq groupes distincts basés sur les indicateurs suivants : TBS, taux d'accès et taux de rétention.

Jetons un regard sur les pays francophones d'Afrique membres de la CONFEMEN.

D'abord, pour le premier groupe, certains pays, dont le Burkina Faso, le Burundi, le Niger⁷, la République Centrafricaine et le Tchad, sont désignés comme ayant un enseignement secondaire très peu développé puisque, en moyenne, un enfant sur cinq entre au premier cycle du secondaire et moins de 4% des élèves achèvent le second cycle.

Les pays qui font partie du deuxième groupe, soit le Bénin, la Côte d'Ivoire, Djibouti, Madagascar, le Mali, la Mauritanie et le Sénégal, ont un enseignement secondaire peu développé. Un enfant sur trois a accès au premier cycle du secondaire et 10% des élèves achèvent leur deuxième cycle. Le troisième groupe comprend, notamment, le Cameroun, les Comores et la Guinée. Leur enseignement secondaire est considéré comme moyennement développé : 43% des enfants accèdent au premier cycle du secondaire alors que 19% terminent le deuxième cycle.

Les pays du quatrième groupe, le Congo, Sao Tomé et Principe et le Togo, sont considérés comme des pays ayant un enseignement secondaire assez développé, particulièrement pour le premier cycle. Le pourcentage des enfants qui entrent au premier cycle du secondaire est de 64%, mais seulement 19% achèvent le second cycle. Enfin, le dernier groupe de pays, comprenant Maurice, le Cap-Vert et l'Égypte, ont un accès pratiquement universel au premier cycle du secondaire (88%), mais le taux d'achèvement moyen pour le second cycle est de 37%.

Peu importe le groupe duquel ils font partie, certains pays ont amélioré leur taux d'accès depuis plusieurs années, d'autres le maintiennent et d'autres enfin ont vu leur taux diminuer⁸.

⁷ Entre 2000 et 2004, le Niger a eu un taux de croissance moyen de l'accès au secondaire supérieur de l'ordre de 20%, ce qui constitue un taux très élevé. Toutefois, il est difficile pour l'instant de savoir si ce rythme de croissance sera soutenu dans les prochaines années.

⁸ À titre d'exemples, le Cap-Vert, les Comores, la Guinée, le Mali et le Togo ont amélioré leur taux d'accès depuis 1990. Tandis que le Cameroun et le Congo ont vu leur taux d'accès descendre rapidement (Brossard et Amelewonou, 2005).

En ce qui a trait à la formation professionnelle et technique du secteur formel, la situation est plus préoccupante. Très limitée, voire souvent marginale dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, elle compte peu d'inscrits. À titre de comparaison, Brossard et Amelewou (2005) dénombrèrent, pour l'année 2003, 310 inscriptions en formation professionnelle et technique pour 100 000 habitants en Afrique, contre 650 en Asie/Océanie et 2400 en Amérique/Caraïbes/Europe.

Toujours selon ces auteurs, dans certains pays, dont ceux d'Afrique subsaharienne, les effectifs représentent parfois moins de 10% du total de l'enseignement secondaire. Des variations importantes sont observées entre les pays africains en ce qui concerne l'évolution de cette formation. En effet, entre 2000 et 2004, dans certains pays, comme la République Centrafricaine, le Niger, le Togo, le Sénégal et le Tchad, on a assisté à une baisse de la couverture de formation professionnelle et technique. Alors qu'au Cap-Vert, au Rwanda, en Mauritanie et au Cameroun, le taux d'accroissement annuel moyen était respectivement de 56%, 35%, 24% et 21% (UNESCO/BREDA, 2007). De plus, on constate que, la plupart du temps, cette formation ne répond pas aux besoins du marché du travail.

En outre, dans plusieurs pays, la répartition du flux d'élèves entre différents cursus se fait selon des voies tracées à l'avance. L'enseignement général est censé préparer les élèves pour l'enseignement supérieur. Pourtant, un petit groupe d'entre eux seulement y accède. De plus, l'absence d'infrastructures et le manque de politiques clairement définies et de dispositifs d'orientation des élèves font en sorte que ces derniers sont victimes de mauvaises orientations dans le cursus scolaire.

2.2.2. La dimension équité

En reconnaissant que chaque citoyen a droit à l'éducation, le souci d'équité devrait être présent dans l'ensemble des systèmes éducatifs. Pourtant, bien que certains pays déclarent ne rencontrer aucun problème à ce niveau, la discrimination liée au sexe, à la classe sociale et à l'ethnie, demeure l'un des principaux obstacles à l'exercice de ce droit.

Les inégalités selon le genre

L'état des lieux réalisé par la CONFEMEN montre qu'il existe, dans certains de ses pays membres, en particulier les pays du Nord et Maurice, une parité de

genre au niveau de la population étudiante de l'enseignement secondaire. Toutefois, dans plusieurs pays africains, une inégalité au détriment des filles, dont l'ampleur varie selon les pays, demeure présente. Les tableaux de l'annexe 2 illustrent la situation des effectifs scolaires féminins au secondaire. Par exemple, dans la plupart des pays de l'Afrique de l'Ouest, les filles représentent moins de 40% des élèves inscrits au secondaire. De plus, les données recueillies par la CONFEMEN révèlent, pour certains pays du Sud, un écart important entre les garçons et les filles, en ce qui a trait à la transition du premier cycle vers le deuxième cycle du secondaire. C'est le cas du Bénin, du Burkina Faso, du Niger et du Togo.

Tableau 2 : Taux de transition du premier cycle du secondaire vers le deuxième cycle chez les garçons et les filles à partir de l'état des lieux réalisé par la CONFEMEN

États/gouvernements membres de la CONFEMEN et sources d'information	Taux de transition du 1 ^{er} cycle vers le 2 ^e cycle du secondaire en %	
	Garçons	Filles
Bénin (MEPS 2004-2005)	50,08	37,99
Burkina Faso (DEP/MESSRS 2005-2006)	50,6	39,9
Niger (DEP/MESS/R/T 2007)	23,04	14,66
Togo (DPPE/MEPS 2004-2005)	59,3	44,1

Pour certains de ces pays, l'inégalité au niveau de l'enseignement secondaire découle de celle observée au primaire. Par contre, pour d'autres pays, les disparités dans les taux de passage du primaire au secondaire expliqueraient ces écarts.

D'autres facteurs nuisent à l'atteinte de l'égalité entre les sexes au secondaire, particulièrement dans les pays en développement. Sur le plan social et culturel, le poids de la tradition peut influencer négativement le choix des parents et même celui des filles. Ce fait est davantage observé dans les milieux où on note peu de sensibilisation à l'éducation des filles et où les parents, ayant eux-mêmes un manque d'instruction, accordent peu d'importance à l'éducation. Les mariages ou les grossesses précoces peuvent également signifier la fin des études. Dans les pays en développement, une fille sur trois se marie avant l'âge de 18 ans. Pour les pays les plus pauvres, on parle d'une fille sur deux (UNICEF, 2005). S'ajoutent à ces raisons la drogue et la délinquance.

Sur le plan économique, quand les frais de scolarité sont élevés, la préférence sera accordée à la scolarisation des garçons. De plus, les filles sont souvent retenues à la maison pour des tâches ménagères ou pour d'autres travaux afin d'apporter une rémunération supplémentaire à la famille. Sur le plan politique, on trouve tantôt une absence d'incitation en matière d'accès des filles à l'éducation, tantôt une instabilité politique ne permettant pas de mettre en pratique une décision concernant la parité en éducation. Sur le plan institutionnel, le nombre restreint de modèles féminins⁹, le comportement discriminatoire de certains enseignants et les stéréotypes sexistes illustrés dans les manuels scolaires encouragent le maintien de ces inégalités. À cette longue liste s'ajoutent les facteurs liés à la carte scolaire et aux infrastructures, dont l'absence de blocs sanitaires réservés aux filles. De plus, l'éloignement des établissements scolaires, éloignement davantage important au niveau du secondaire, a certaines conséquences, notamment l'obligation de se loger en chambre, ce qui, pour les filles, est peu accepté socialement dans certains milieux. L'aspect sécuritaire n'est pas à négliger puisque certains parents refusent d'envoyer leurs filles à l'école par crainte qu'elles ne soient victimes d'agressions (violences verbales et corporelles, agressions sexuelles, etc.).

Par ailleurs, les réponses au questionnaire soumis par la CONFEMEN montrent non seulement un manque d'équité en ce qui concerne les filles dans la plupart des pays du Sud, mais également une très faible présence féminine dans les filières scientifiques. Finalement, certains pays, particulièrement ceux du Nord, vivent des disparités en faveur des filles qui sont liées, entre autres, à une meilleure réussite et un taux de redoublement inférieur. L'UNESCO (2007) constate, d'ailleurs, que «le phénomène est de plus en plus courant à travers le monde» (p.50).

Les disparités géographiques

Bien que théoriquement la carte scolaire ait comme intention une meilleure répartition des ressources dans le but de favoriser l'équité, dans la pratique, le non-respect des critères d'implantation des établissements ainsi que certaines influences extérieures (politiques, sociales, économiques et autres) font en sorte que les inégalités s'accroissent. D'ailleurs, dans certains pays du Nord, dont la France, la carte scolaire donne lieu à de nombreuses contestations.

⁹ Par exemple, l'Annuaire Statistique des ministères en charge de l'Éducation au Bénin (2005-2006), indique que, pour l'année 2005-2006, les femmes ne représentaient que 9,6% du corps enseignant au secondaire.

Certains souhaiteraient la supprimer, estimant que les critères d'élaboration trop restrictifs contribuent au renforcement des inégalités. D'autres croient qu'un réaménagement pourrait rétablir la situation. D'autres encore sont pour le maintien de la carte scolaire (Le Monde.fr, 2007).

Dans les pays du Sud, membres de la CONFEMEN, la carte scolaire, lorsqu'elle existe, est élaborée selon des normes qui varient d'un pays à l'autre. Les critères les plus fréquemment retenus et opérationnels sont en fonction du nombre d'élèves dans chaque circonscription ou académie, du nombre de salles de classe disponibles et du nombre d'établissements par circonscription. De plus, comme il est mentionné précédemment, malgré l'établissement de la carte scolaire, le manque de maîtrise de celle-ci et certains facteurs relatifs à l'insuffisance des ressources viennent influencer son application, ce qui se traduit par un manque d'équité. Par exemple, la répartition du personnel enseignant ne permet pas toujours d'assurer des ratios élèves/enseignant appropriés pour l'apprentissage. Dans certains pays du Nord, la décroissance de la population rend difficile le recrutement du personnel enseignant.

Quoiqu'il en soit, plusieurs pays en développement membres de la CONFEMEN mentionnent que l'enseignement secondaire est davantage offert aux élèves provenant de la zone urbaine, demeurant ainsi en grande partie inaccessible aux populations rurales. Dans ces pays, les établissements de l'enseignement secondaire sont souvent trop éloignés des zones rurales ou encore ils y sont inexistantes. Pour accéder à l'enseignement secondaire, les jeunes des zones rurales doivent se séparer du milieu familial et vivre en internat ou en pension.

Les disparités socio-économiques

Parmi les disparités qui existent en éducation, celle relative au statut socio-économique est très importante au niveau de l'enseignement secondaire.

L'examen du tableau ci-dessous permet de constater que, pour le Tchad, par exemple, un élève d'une famille riche a 14 fois plus de chances qu'un élève d'une famille pauvre d'accéder au premier cycle du secondaire. Ce taux augmente à 40 en ce qui concerne l'accès au deuxième cycle. De toute évidence, les élèves étant les plus favorisés financièrement sont ceux qui ont le plus de chances de demeurer dans le système éducatif.

Tableau 3 : Ratios exprimant le rapport entre les taux d'accès des élèves issus des 20% de la population les plus riches et ceux des élèves issus des 20% de la population les plus pauvres par cycle du secondaire

Pays	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Cameroun	8,3	38,2
Guinée	2,4	4,6
Niger	17,2	34,8
Rwanda	12,0	17,0
Tchad	14,0	40,0

Source : Brossard et Amelewonou (2005, p. 60-61)

Parmi les principales raisons pouvant expliquer cette situation, figure le coût d'opportunité. La contribution des enfants au revenu familial et le manque de concordance entre les calendriers scolaire et familial, culturel ou social entraînent un absentéisme élevé ou encore leur retrait absolu de l'école¹⁰.

L'état des lieux au sein des États et gouvernements membres de la CONFEMEN révèle également que de nombreux enfants issus de familles démunies n'entrent jamais à l'école primaire ou l'abandonnent avant la dernière année, ce qui joue sur l'admission au secondaire. De plus, les élèves provenant de familles à faible revenu qui réussissent à compléter ce premier niveau d'enseignement et à traverser le processus de sélection à l'enseignement secondaire se heurtent parfois aux frais inabordables liés à la scolarité. Il faut ajouter à ces frais les coûts d'une pension pour les élèves demeurant en zone rurale puisque la majorité des écoles secondaires sont situées dans les grandes villes.

En portant attention aux diverses disparités mentionnées plus haut, on est en mesure de comprendre l'existence de la double sanction en zone rurale pour les jeunes issus de ce milieu et vivant dans une famille à faible revenu. Notons que cette sanction est triplée lorsque les jeunes en question sont de sexe féminin (soit les filles provenant des zones rurales et issues d'une famille à faible revenu).

¹⁰ Pensons aux diverses activités liées à l'agriculture qui obligent certains enfants à s'absenter de l'école, parfois pour plusieurs semaines, afin d'aider directement ou indirectement leurs parents dans l'exploitation familiale.

Les autres exclus

En plus des inégalités relatives au genre, à la zone géographique et à la situation socio-économique, mentionnons celle qui touche les autres exclus, soit les enfants sans identité officielle, les enfants privés des soins de leurs parents et qui doivent assumer prématurément un rôle d'adulte, les réfugiés, les nomades et ceux qui sont handicapés.

Selon l'UNICEF (2005), 18 millions de naissances ne sont pas enregistrées en Afrique subsaharienne. N'étant pas comptabilisés dans les statistiques officielles, ces enfants risquent d'être exclus du système éducatif dès le primaire, ce qui signifie une exclusion évidente au niveau secondaire.

Beaucoup d'enfants orphelins, dont plusieurs en raison du SIDA, et ceux abandonnés dans les rues se voient contraints d'interrompre leur fréquentation scolaire afin de subvenir à leurs besoins fondamentaux. Malheureusement, cette situation engendre parfois une exposition à diverses formes d'exploitation, telles que la prostitution, les travaux forcés et la participation à des conflits armés.

Quant aux jeunes réfugiés, leur accès à l'éducation secondaire est très limité même si une Convention relative au statut de réfugiés stipule que, pour l'enseignement post-primaire, chaque État contractant se doit d'accorder «un traitement aussi favorable que possible, et en tout [sic] les cas non moins favorable que celui accordé aux étrangers en général [...]» (UNHCR, 2006). Selon *Amnesty International* (2007), plus d'un million de jeunes sur les cinq millions en âge d'être scolarisés, bénéficiant de la protection du Haut commissariat, reçoivent une éducation primaire et très peu ont la possibilité de poursuivre leurs études au niveau secondaire et tertiaire. De plus, le fait de ne pas connaître la durée de déportation rend parfois difficile l'organisation efficiente d'un service éducatif, surtout au niveau secondaire, étant donné que les ressources sont d'abord dédiées à l'organisation d'un service scolaire au niveau primaire.

Pour leur part, les enfants appartenant à des groupes autochtones et à des minorités visibles sont souvent confrontés à l'exclusion des systèmes éducatifs, soit en raison de la discrimination ou de la ségrégation à leur endroit.

Quant à ceux qui se trouvent en difficulté d'apprentissage ou encore qui souffrent d'un handicap, le manque de services et de soutien, le manque

d'équipements et d'infrastructures adaptées ainsi que le déficit en personnels d'encadrement et en enseignants qualifiés ne facilitent pas leur inclusion dans le système scolaire, particulièrement au secondaire. Dans leur réponse au questionnaire soumis par la CONFEMEN, certains pays ont évoqué la possibilité d'un danger de ségrégation dans le fait de regrouper ces élèves dans un même établissement.

Parmi les exclus, il faut également considérer le nombre important d'élèves qui prennent la décision de quitter le système scolaire pour diverses raisons, comme la grossesse, les échecs scolaires à répétition, l'attraction du marché du travail, le manque de motivation aux études et l'absence de soutien parental et/ou communautaire. Cette catégorie d'élèves est à prendre en considération puisque le taux de déscolarisation a des impacts sociaux et économiques importants, dont l'augmentation du taux de chômage et l'accroissement de la délinquance. Par ailleurs, une fois sortis du système scolaire, il arrive que les jeunes adultes ayant le désir de reprendre l'école se trouvent devant un accès limité aux services ou encore ne disposent pas de services adaptés ou appropriés.

2.2.3. Le personnel enseignant

L'état des lieux réalisé par la CONFEMEN révèle que plusieurs pays membres connaissent un déficit chronique d'enseignants qualifiés, soit du fait de la demande croissante de places dans les établissements d'enseignement secondaire, de la faible valorisation de cette profession, des conditions de travail déplorables, du manque de motivation, de la pandémie du VIH/SIDA dans certains pays ou encore en raison d'une prise de retraite massive du personnel d'expérience, particulièrement dans les pays du Nord. Par ailleurs, plusieurs de ces pays mentionnent que ce déficit d'enseignants qualifiés semble plus criant en ce qui a trait aux enseignants de sciences et de mathématiques.

Pour atténuer l'ampleur de ce problème d'insuffisance du personnel enseignant au secondaire, plusieurs pays d'Afrique membres de la CONFEMEN ont établi de nouvelles politiques de recrutement du personnel enseignant, soit l'embauche de non-fonctionnaires, tels que des volontaires et des vacataires. Par exemple, au Tchad, les enseignants communautaires sans qualification représentent 50% du personnel enseignant. Quant au Bénin, 83,3% des enseignants du secondaire sont non permanents.

Cette mesure de recrutement, prise au départ pour répondre à l'arrivée des cohortes nombreuses, comporte certains avantages, entre autres, la réduction des coûts unitaires (par conséquent, la diminution de la charge revenant aux familles) ainsi que la démocratisation du modèle d'école, initialement conçu pour répondre aux besoins de l'élite. Néanmoins, sans la prévision adéquate de ce personnel ni une formation continue substantielle, une telle pratique peut nuire à la qualité de l'enseignement. Ses impacts doivent être analysés avec beaucoup d'attention. De plus, le fait de ne pas avoir de statut spécifique, ni de plan de carrière intéressant, ni de salaire décent pourrait créer une instabilité chez ce personnel et conduire à nouveau à une pénurie de ressources humaines.

Au problème d'insuffisance du personnel enseignant, s'ajoute celui de la répartition de ce personnel. En effet, les écoles situées dans les régions reculées souffrent davantage d'un manque de personnel. Les enseignants (surtout les enseignantes) refusent d'aller dans ces régions pour diverses raisons, dont la séparation familiale, l'absence d'allocation d'éloignement et parfois le manque de logement pour les accueillir¹¹.

Cette pénurie d'enseignants provoque une augmentation du ratio élèves/enseignant, et c'est en Afrique que ce ratio est le plus élevé.

Comme il a été mentionné précédemment, le taux brut d'admission (TBA) a augmenté au Mali; il est passé de 9% en 1990 à 23% en 2004. Le ratio élèves/enseignant, quant à lui, s'est détérioré passant de 13 à 38 élèves pour un enseignant. En Guinée, on observait une situation semblable, le TBA passant de 9% à 28% entre 1990 et 2004 et le ratio moyen élèves/enseignant de 13 à 43 pour la même période (Brossard et Amelewonou, 2005).

Des disparités entre les pays africains sont également notées comme en fait foi le tableau suivant.

¹¹ Certains enseignants auraient même recours à la corruption ou au népotisme pour ne pas quitter les centres urbains selon la contribution du Burundi sur la problématique de l'enseignement secondaire à une consultation réalisée par l'AFIDES le 11 avril 2007.

Tableau 4 : Ratio élèves/maître pour le premier et le deuxième cycle du secondaire dans certains pays du Sud, membres de la CONFEMEN

États et gouvernements membres de la CONFEMEN et sources d'information	Ratio élèves/maître	
	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Bénin (MEPS 2004-2005)	56	52
Congo (RESEN 2005)	67,2	45
Maurice (DS/MERH 2007)	16	16
Niger (DEP/MESS/R/T 2007)	32	17
Seychelles (SIT/ME 2006)	13,1	-
Tchad (DAPRO/MEN 2004-2005)	86	86
Togo (DPPE/MEPS 2004-2005)	34	28

Source : Données fournies par les États et gouvernements membres en réponse au questionnaire sur l'état actuel de l'enseignement secondaire soumis par la CONFEMEN en 2007.

De plus, à l'intérieur d'un pays, il peut exister des différences importantes entre les écoles en matière de recrutement des enseignants. Certaines écoles se voient octroyer suffisamment d'enseignants pour le nombre d'élèves admis par exemple, un enseignant pour 20 élèves alors que d'autres écoles ne retiennent les services que de très peu d'enseignants, soit un enseignant pour 80 élèves (Brossard et Amelewonou, 2005).

2.2.4. Les infrastructures

Les données recueillies par la CONFEMEN ont mis en évidence une pénurie d'établissements et de salles de classe pour le secondaire dans plusieurs pays africains membres. Dans l'impossibilité d'accueillir tous les sortants du primaire, certaines pratiques sont utilisées pour continger l'accès. Plusieurs croient que c'est le cas des différents tests auxquels les élèves sont soumis pour accéder à l'enseignement secondaire. Ces tests, souvent additionnels aux examens de fin d'année, sont de plus en plus contestés. Des doutes sont exprimés quant à leur efficacité à évaluer vraiment si l'élève a tout ce qu'il lui faut du point de vue pédagogique pour accéder au niveau suivant.

Pour augmenter les infrastructures de ce sous-secteur, certains pays du Sud construisent des classes avec des matériaux provisoires et/ou misent sur la multiplication des écoles privées. Certains déplorent le peu d'encouragements

que reçoivent les investisseurs privés, le manque de place pour la construction des infrastructures ainsi que l'insuffisance de subventions. Dans certains pays, des communes ont créé leurs propres écoles mais, notamment au Burundi, ces infrastructures sont parfois inadéquates pour les diverses activités pédagogiques¹². Au Sénégal, la non-maîtrise de la carte scolaire du premier cycle du secondaire a conduit à la création inopportune ou prématurée de collèges dans certaines localités.

2.3. Les questions de qualité et de pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage

Il n'est pas avantageux qu'un État ou un gouvernement entreprenne des actions liées à l'accès à l'enseignement secondaire en omettant la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage. Les pressions exercées par la mondialisation obligent les pays à se doter de diplômés de l'enseignement secondaire suffisamment compétents pour répondre aux exigences et aux attentes de la société. Dans de nombreux pays de l'OCDE, une refonte de l'enseignement secondaire a débuté depuis plusieurs décennies. Toutefois, dans d'autres pays, surtout en Afrique subsaharienne, l'existence de programmes d'études désuets, d'une formation initiale des maîtres insuffisante et d'un cadre d'apprentissage¹³ inadéquat porte atteinte à la qualité de l'enseignement secondaire.

2.3.1. Les curricula

Plusieurs régions francophones ont amorcé des modifications majeures dans les curricula afin de préparer les jeunes à une société en mouvance qui exige des nouvelles compétences de vie. Certains pays d'Afrique subsaharienne ont fait des tentatives de conception de programmes qui prennent en compte les préoccupations d'ordre social, notamment *Éducation relative à l'environnement*, *Éducation à la vie familiale et en matière de population* et *Instruction civique*. Ces programmes ont eu une portée limitée en raison, entre autres, d'un mode d'intégration inadéquat aux programmes officiels, du manque de préparation du personnel enseignant à ces nouvelles disciplines et d'une limite dans l'expansion de ces programmes attribuable à leur statut de projets. Des pays,

¹² Consultation auprès de l'AFIDES le 11 avril 2007. Contribution du Burundi sur la problématique de l'enseignement secondaire.

¹³ Pour la CONFEMEN, le cadre d'apprentissage fait référence à l'environnement scolaire de l'élève (classes, matériel scolaire, etc.).

dont le Burkina Faso, le Congo, la Côte d'Ivoire et le Togo, ont adopté une approche par compétences. Certains chercheurs expriment toutefois des doutes sur les chances de réussite de cette approche dans un contexte africain, principalement en raison des lacunes relatives au matériel didactique, à la qualification des enseignants, etc. (Bernard, Nkengne et Robert, 2007).

L'état des lieux au sein des États et gouvernements membres de la CONFEMEN montre que, bien que des efforts de révision des programmes soient déployés à plusieurs endroits, certains pays n'ont pas adapté le contenu de leurs programmes officiels aux changements sociétaux actuels, comme l'ouverture des sociétés à la démocratie, l'apprentissage tout au long de la vie, l'évolution de la demande du marché ainsi que les menaces, par exemple les conflits et les pandémies, tel le VIH/SIDA. Les programmes sont souvent dépassés et font appel à des pédagogies désuètes ne correspondant pas aux réformes amorcées au niveau de l'enseignement primaire, que ce soit à l'égard des approches ou des contenus. Dans d'autres pays, les programmes ne tiennent pas compte des réalités nationales ni des opportunités de développement.

Par ailleurs, une autre critique relative aux contenus de formation, particulièrement pour le deuxième cycle, et ce, dans la majorité des aires géographiques, concerne le fait que ceux-ci sont fortement liés à l'entrée à l'enseignement supérieur. Cette situation ne permet pas de couvrir les besoins et les intérêts de tous les élèves. Ces programmes sont trop souvent surchargés, ayant pour conséquence une couverture superficielle ou partielle des programmes. De plus, le cloisonnement des disciplines rend difficile le transfert des connaissances d'une discipline à une autre. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, des lacunes importantes en mathématiques et en sciences ainsi que des insuffisances en langue d'enseignement ne permettent pas une préparation adéquate pour les études universitaires. Cela pose un problème de recrutement des élèves dans les différentes filières, surtout scientifiques, ainsi qu'un problème de qualité de l'enseignement supérieur.

Pour ce qui est de la formation professionnelle et technique, plusieurs employeurs jugent les savoirs acquis par les élèves trop théoriques et sans correspondance avec la réalité du milieu.

2.3.2. La formation initiale et continue du personnel enseignant

Pour bien former, il faut avoir été bien formé. Plusieurs pays de l'OCDE, dont certains sont membres de la CONFEMEN, reconnaissent ce précepte et exigent un cursus universitaire de trois à quatre ans (parfois même un cours du deuxième cycle universitaire) pour être en mesure d'enseigner. La plupart du temps, cette formation porte davantage sur la discipline au détriment de la pédagogie et, lorsque le côté pédagogique est abordé, on constate un manque de cohérence entre la théorie et la pratique. Un certain déphasage entre la formation préalablement dispensée et la mise en œuvre des nouvelles pédagogies est également souligné dans certains pays, notamment à Maurice. D'autres pays, dont le Bénin, font état d'une inadéquation entre la formation initiale et les besoins de la société. Certains pays du Nord déplorent l'absence de formation adaptée aux classes en milieux défavorisés.

Par ailleurs, selon plusieurs experts en éducation, la formation initiale a trop souvent une approche transmissive, frontale, de restitution de connaissances et prépare peu les futurs enseignants à faire face aux difficultés relatives à la réalité de la classe¹⁴.

Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, le niveau académique exigé, dans la majorité des cas, est également d'ordre universitaire. Toutefois, selon l'état des lieux réalisé par la CONFEMEN, la formation relative à la didactique du français et à la didactique des langues est insuffisante. En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants du secteur de la formation professionnelle et technique, un des obstacles rencontrés est l'absence ou l'insuffisance de structures permettant de dispenser une telle formation et le déficit de formateurs compétents.

En ce qui concerne la formation continue, l'insuffisance du corps d'encadrement rend difficile sa mise en œuvre alors que, dans plusieurs pays, la majorité du personnel enseignant recruté nécessite une telle formation. L'état des lieux révèle aussi que des problèmes de logistique s'ajoutent aux difficultés de mise en œuvre des processus de formation continue, que ce soit sur le plan des distances à parcourir ou du nombre important d'enseignants à encadrer.

¹⁴ Propos recueillis lors du 2^e colloque de l'Observatoire des réformes en Éducation (ORÉ) qui s'est tenu les 26 et 27 avril 2007 à Montréal (Canada/Québec).

Au-delà de la formation des enseignants, on observe, notamment au Canada/Québec, une grande difficulté pour le personnel enseignant de passer d'une culture de spécialistes disciplinaires, individualistes, à une culture de professionnels de l'apprentissage qui ont le souci d'une formation axée sur le développement des compétences. L'absence de bivalence chez les enseignants est également notée par d'autres pays du Nord, dont la France.

De plus, on constate que trop souvent les formations, tant initiale que continue, n'expliquent pas clairement les raisons pour lesquelles l'État ou le gouvernement doit mettre en place une réforme de l'éducation. Ce manque de justifications ne permet pas au personnel scolaire d'adhérer à la réforme ni de s'engager pleinement dans sa mise en œuvre.

2.3.3. Le cadre d'apprentissage

Par cadre d'apprentissage, la CONFEMEN entend tout ce qui a trait aux conditions d'apprentissage et d'enseignement, telles que les salles de classe, le matériel didactique et le nombre d'enseignants qualifiés.

En raison du manque de salles de classe et d'infrastructures spécialisées, plusieurs pays africains membres de la CONFEMEN ont recours au double et parfois même au triple flux. Cela réduit le nombre d'heures de cours et, par le fait même, entraîne une couverture incomplète des programmes d'études. De plus, l'état des lieux révèle que plusieurs bâtiments sont dépourvus de bibliothèques scolaires, de centres de documentation, de laboratoires, de salles multimédias, de locaux spécifiques à certaines disciplines ainsi que d'installations sanitaires, offrant ainsi aux élèves un environnement scolaire inadéquat. Il en va de même pour les écoles de formation professionnelle et technique.

Les écoles privées peuvent être une solution au manque d'infrastructures publiques. Dans certains pays africains, ces écoles accueillent plus de 13% des élèves de l'enseignement secondaire. Toutefois, la qualité de l'enseignement donné peut varier considérablement et certains établissements, de par leurs coûts très élevés, ne sont accessibles qu'aux enfants issus des familles aisées.

Dans les pays du Nord, membres de la CONFEMEN, certains estiment que la concurrence entre les secteurs public et privé soulève un enjeu d'égalité des chances pour tous les élèves. Pour faire face à la concurrence, plusieurs écoles

publiques ont mis en place des programmes spéciaux dans les domaines des arts, du sport, des langues, des nouvelles technologies, etc. Cependant, l'admission à ces programmes est le plus souvent très sélective, favorisant surtout les élèves les plus doués sur le plan académique, les mieux organisés et les plus soutenus par leur famille¹⁵.

L'état des lieux nous permet également de constater un déficit important de matériel didactique, dont les fournitures et les manuels scolaires. Non seulement les manuels sont rares au sein des écoles secondaires africaines, particulièrement dans les zones rurales, mais ils sont aussi mal partagés et mal gérés (volés, altérés, etc.), de sorte que le ratio livres/élève est bas. De plus, dans certains pays comme le Togo, une inadéquation entre les curricula et le matériel didactique est observé.

Comme il a été mentionné précédemment, en Afrique subsaharienne, le nombre d'enseignants qualifiés est insuffisant pour répondre à la demande croissante des établissements d'enseignement secondaire provoquant ainsi l'embauche massive d'enseignants sans formation adéquate. Enfin, un autre élément non négligeable sur la qualité et les rendements concerne les perturbations scolaires, par exemple, les débrayages et les absences fréquentes des enseignants pour les besoins de la formation continue.

2.3.4. L'efficacité interne et externe du sous-secteur

Tous les pays ont à parfaire leur système éducatif afin de le rendre plus efficace. Toutefois, on constate qu'en Afrique subsaharienne les efforts à faire sont encore plus importants, particulièrement pour l'éducation secondaire. En effet, le niveau d'acquisition des élèves est faible, la formation ne correspond pas aux besoins de la société, et le nombre de sortants est insuffisant pour répondre aux demandes du marché du travail.

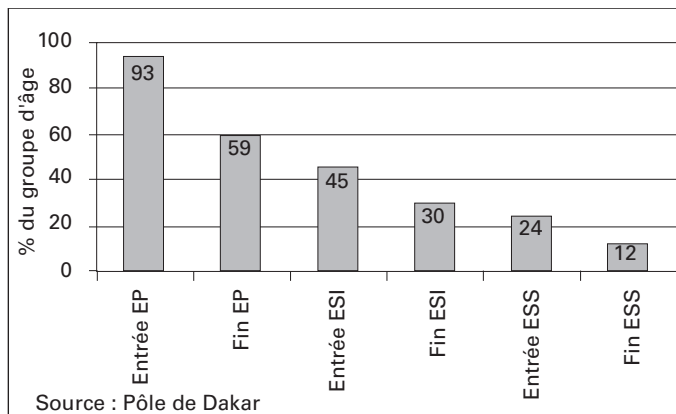
Les taux de survie et de transition

En Afrique subsaharienne, non seulement un faible pourcentage d'élèves sont admis au secondaire, mais un nombre restreint d'entre eux terminent leurs études, comme l'illustre la figure suivante. En effet, environ 30% seulement

¹⁵ Consultation auprès de l'AFIDES le 11 avril 2007. Contribution du Québec sur la problématique de l'enseignement secondaire.

des élèves de chaque cohorte terminent le premier cycle du secondaire et 12%, le deuxième cycle.

Figure 1 : Survie (%) d'un groupe d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire en Afrique subsaharienne, 2003¹⁶



Le tableau suivant présente, pour les pays africains membres de la CONFEMEN, les taux de transition des élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire ainsi qu'entre le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire¹⁷.

¹⁶ EP : enseignement primaire; ESI : enseignement secondaire premier cycle; ESS : enseignement secondaire second cycle. Banque mondiale (2007) *À la croisée des chemins. Choix en matière d'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. Résumé analytique*. Document de travail pour la 3^e conférence SEIA qui s'est tenue à Accra (Ghana), 1^{er} au 4 avril 2007, p.5.

¹⁷ Le taux de transition est « le nombre de non-redoublants en première année d'un cycle rapporté au nombre de non-redoublants de la dernière année du cycle précédent l'année précédente ». (UNESCO/BREDA, 2006, p. 180).

Tableau 5 : Taux de transition des élèves au niveau de l'enseignement secondaire des pays africains membres de la CONFEMEN

Pays africains membres de la CONFEMEN	Taux de transition des élèves du primaire vers le 1^{er} cycle du secondaire en %	Taux de transition des élèves du 1^{er} cycle vers le 2^e cycle du secondaire en %
Bénin (2005-2006)	91	64
Burkina Faso (2005-2006)	49	46
Burundi (2004-2005)	50	70
Cameroun (2003-2004)	59	53
Cap-Vert (2003-2004)	87	75
Comores (2004-2005)	85	82
Congo (2004-2005)	60	58
Côte d'Ivoire (2002-2003)	63	59
Djibouti (2004-2005)	98	64
Égypte (2004-2005)	92	37
Gabon (2001-2002)	89	70
Guinée (2004-2005)	70	87
Guinée-Bissau (2001-2002)	82	80
Madagascar (2004-2005)	56	56
Mali (2003-2004)	80	40
Maurice (2003-2004)	85	97
Mauritanie (2004-2005)	62	88
Niger (2004-2005)	65	51
République Centrafricaine (2004-2005)	56	65
République démocratique du Congo	-	-
Rwanda (2000-2001)	56	96
Sao Tomé et Príncipe (2004-2005)	73	72
Sénégal (2004-2005)	60	60
Seychelles	-	-
Tchad (2003-2004)	71	73
Togo (2004-2005)	84	50

Source : Pôle de Dakar, Dakar + 7.

Dans la plupart des pays, les infrastructures du secondaire ne permettent pas actuellement de recevoir tous les élèves qui complètent leurs études primaires. Des efforts doivent donc être faits pour rendre optimale la transition entre ces deux niveaux d'enseignement.

Les taux brut de scolarisation (TBS)¹⁸

Le TBS au secondaire est tributaire de celui du primaire. Comme il existe des variations significatives quant au taux de scolarisation au primaire, cela a des répercussions au secondaire, c'est-à-dire que des différences importantes, entre les pays, dans la capacité de scolarisation au secondaire sont observées.

Si on reprend les cinq groupes de pays établis par les auteurs du document Dakar + 7 (UNESCO/BREDA, 2007), le TBS du premier groupe, considéré comme ayant un enseignement secondaire très peu développé (Burkina Faso, Burundi, Niger, République Centrafricaine et Tchad), est de 18% pour le premier cycle et de 6% pour le deuxième cycle. Le deuxième groupe, avec un enseignement secondaire peu développé (Bénin, Côte d'Ivoire, Djibouti, Madagascar, Mali, Mauritanie et Sénégal), affiche un TBS moyen de 30% pour le premier cycle et de 13% pour le deuxième cycle. Le troisième groupe, dont l'enseignement secondaire est moyennement développé (Cameroun, Comores et Guinée), a un TBS moyen de 42% au premier cycle et de 22% au deuxième cycle. Pour le quatrième groupe, caractérisé par un enseignement secondaire assez développé, plus précisément pour le premier cycle (Congo, Sao Tomé et Príncipe et Togo), le TBS du premier cycle est de 64% alors que celui du deuxième cycle est de 26%. Finalement, le dernier groupe, avec un enseignement secondaire très développé (Maurice, Cap-Vert et Égypte), a un TBS moyen de 94% pour le premier cycle et de 55% pour le deuxième cycle. Il faut également mentionner que des disparités existent à l'intérieur même des pays.

L'état des lieux réalisé par la CONFEMEN confirme ce faible taux de scolarisation et souligne l'importance de ce problème chez les élèves provenant des milieux défavorisés, puisqu'on y retrouve un retard scolaire et un niveau de décrochage plus élevés.

¹⁸ Le taux brut de scolarisation est le nombre d'élèves scolarisés exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond au niveau d'enseignement examiné (UNESCO-BREDA, 2006, p. 183).

Les niveaux d'acquisition

La faiblesse des niveaux d'acquisition des élèves dans les pays de l'Afrique subsaharienne est largement documentée. En 2003, une étude faite dans le cadre du *Monitoring Learning Achievement* (MLA)/Suivi permanent des acquis scolaires) a montré les faibles résultats en mathématiques, en physique et en chimie des élèves de 8^e année de quelques pays africains, dont le Burkina Faso, le Cameroun, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Sénégal. Par exemple, en mathématiques, le Sénégal avait le pourcentage moyen le plus élevé, soit 36,29% tandis que le Mali se retrouvait avec le pourcentage le plus bas, soit 24,52%. Quant aux pourcentages obtenus pour la physique, ceux-ci vont de 27,35% (Mauritanie) à 40,15% (Burkina Faso) (Chinapah, 2003).

L'état des lieux réalisé par la CONFEMEN confirme la faiblesse des taux de réussite aux examens d'État et des taux de promotion en classes supérieures. Au Burundi, par exemple, l'évaluation à la fin du premier cycle du secondaire montre que les taux d'acquisition ont baissé surtout dans les langues étrangères et les disciplines scientifiques¹⁹. Certains États et gouvernements, notamment la Communauté française de Belgique, font état de grandes disparités dans les résultats obtenus par les élèves selon leur origine socioculturelle dans le cadre des épreuves externes et nationales.

Cette faiblesse dans l'efficacité interne de l'enseignement secondaire se répercute au niveau supérieur puisque les étudiants y entrent en étant mal préparés et en ayant une maîtrise limitée des connaissances liées aux différentes disciplines.

La fréquence des redoublements et des abandons

En Afrique, en 2003, le taux moyen de redoublement, selon Brossard et Amelewonou (2005), était de 15,1% au premier cycle du secondaire et de 14,4% au 2^e cycle. Toutefois, comme l'illustre le tableau suivant, des écarts relativement importants existent entre les pays.

¹⁹ Consultation auprès de l'AFIDES le 11 avril 2007. Contribution du Burundi sur la problématique de l'enseignement secondaire.

Tableau 6 : Taux de redoublement dans le secondaire dans certains pays du Sud membres de la CONFEMEN

États et gouvernements membres de la CONFEMEN et sources d'information	Taux de redoublement du 1 ^{er} cycle et du 2 ^e cycle du secondaire en %	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
Bénin (MEPS 2004-2005)	25,03	24,57
Burkina Faso (DEP/MESSRS 2005-2006)	24,7	21,76
Congo (2005 RESEN)	35	21
Côte d'Ivoire (DIPES/2005-2006)	10,32	-
Maurice (MEN 2007)	11,7	6,4
Niger (DEP/MESS/R/T/ 2007)	27,97	17
Sénégal (Rapport du PDEF)	13,8	nd
Tchad (DRAPO/MEN 2004-2005)	19,42	21,41
Togo (DPPE/MEPS 2004-2005)	19,8	33,5

Source : Données fournies par les États et gouvernements membres en réponse au questionnaire sur l'état actuel de l'enseignement secondaire soumis par la CONFEMEN en 2007

Les taux de redoublement élevés peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs : le manque d'enseignants, un nombre effectif d'heures de cours ne permettant pas d'achever les programmes, le peu de temps de préparation aux examens pour certains élèves dû, entre autres, aux longues distances qu'ils doivent parcourir pour retourner chez eux, trop souvent dans des lieux non électrifiés, etc. Toutefois, certains auteurs, dont Eisemon (1997, p. 23), attribuent ces disparités à une «culture du redoublement». Cette affirmation s'appuie sur le fait que les taux de redoublement les plus élevés sont majoritairement observés dans les pays francophones, alors que les taux les plus bas sont surtout enregistrés dans les pays anglophones. Cette culture du redoublement est notée par d'autres auteurs, qui y voient le signe de deux conceptions distinctes de l'éducation : l'une, caractéristique des pays francophones et lusophones, est marquée par un usage accentué du redoublement, et l'autre, qui a cours dans les autres pays, particulièrement anglophones, qui favorise la promotion automatique (Bernard, Simon et Vianou, 2005).

Dans la première conception, le redoublement est considéré comme une aide à l'élève en difficulté afin de l'amener à répondre aux exigences de l'école selon

la norme qualitative du niveau. Cette conception est centrée sur le système éducatif puisque l'élève est tenu d'atteindre les objectifs fixés qui sont identiques pour tous les élèves. Dans la seconde conception, le redoublement est utilisé uniquement lors d'absence prolongée. Les élèves en difficulté poursuivent leurs études en bénéficiant de mesures de soutien et de rattrapage. Cette dernière conception est centrée sur l'élève puisque l'accent est mis sur les progrès de celui-ci et non sur ses difficultés. C'est la raison pour laquelle le redoublement n'a sa place qu'à titre de mesures d'exception.

Bien que le problème d'abandon scolaire existe dans les diverses aires géographiques, en Afrique subsaharienne, le taux de rétention est très bas. Au Sénégal, par exemple, le taux d'abandon au premier cycle était de 9,4% en 2007, 10,3% chez les filles et 8,7% chez les garçons et c'est à la dernière année du premier cycle que le taux est le plus élevé, soit 27,7%. Les raisons pour lesquelles les élèves abandonnent l'école sont nombreuses : longues distances à parcourir (milieux ruraux), pauvreté (milieux défavorisés), grossesses non désirées, mariages précoces, coût d'opportunité, etc.

La sortie des élèves de l'enseignement secondaire

Généralement, il est supposé que l'insertion au marché du travail est facilitée par l'augmentation de la scolarité. Toutefois, une autre enquête faite auprès de certains pays africains, dont le Cameroun, Madagascar, le Mali, la Mauritanie, le Rwanda, le Sénégal et le Tchad, a permis de faire le constat que le chômage est plus répandu chez les jeunes diplômés du secondaire et de l'enseignement supérieur que chez ceux du niveau primaire (UNESCO/BREDA, 2007). Parmi les causes de ce chômage élevé, notons le fait que souvent, l'enseignement secondaire, y compris la formation professionnelle et technique, ne répond pas aux besoins du marché du travail. Une autre cause de ce chômage élevé, selon l'état des lieux réalisé par la CONFEMEN, concerne le manque de soutien quant à l'orientation des élèves, particulièrement ceux qui sont en difficulté d'apprentissage.

De plus, les formations spécialisées très coûteuses, lancées trop tôt dans le parcours scolaire, ont souvent pour conséquence d'exposer au chômage les élèves ainsi formés. En effet, si l'offre de formation est trop spécialisée et ne propose pas une formation générale solide parallèlement à la formation professionnelle et technique, les jeunes ayant de la difficulté à se trouver un emploi dans la seule spécialité qu'ils ont apprise risquent fort d'éprouver des problèmes de mobilité professionnelle.

Dans certains pays d'Afrique, au Congo notamment, les nouveaux sortants du lycée, du secondaire technique et de l'enseignement supérieur vivent des difficultés relatives à l'obtention d'un emploi, à l'accès au secteur moderne et à la pleine exploitation de leurs compétences. Le système éducatif a une production «déséquilibrée». D'une part, plusieurs sortants sont sous-utilisés ou au chômage et, d'autre part, certains besoins économiques ne sont pas satisfaits²⁰.

Il faut noter que 40% des personnes ayant fréquenté l'école primaire sans compléter ce niveau d'enseignement ne sont pas suffisamment qualifiées pour l'emploi qu'elles occupent et auraient besoin d'une formation supplémentaire. Ce pourcentage diminue en ce qui a trait à l'enseignement secondaire, soit 12% pour le premier cycle, 5% pour la formation professionnelle et technique et 0% pour les niveaux plus élevés (Brossard et Amelewonou, 2005).

Par ailleurs, dans plusieurs pays, la place prépondérante de l'enseignement général ne répond pas aux besoins, aux intérêts et aux aptitudes de nombreux élèves. Cet enseignement général les prépare à l'enseignement universitaire alors qu'un bon nombre d'entre eux ne sont pas attirés par ce type de formation. Les filières de formation sont très limitées, laissant peu de choix aux élèves. Comme il a été mentionné précédemment, la formation professionnelle et technique en Afrique subsaharienne obtient un très faible pourcentage d'inscriptions, ce qui a pour conséquence que plusieurs sortants du secondaire se retrouvent dans la rue sans qualification reconnue par le marché du travail et, par surcroît, incapables d'accéder à l'université pour cause d'insuffisance de places.

L'état des lieux réalisé par la CONFEMEN montre que les passerelles entre la formation générale et la formation professionnelle et technique, qui faciliteraient l'exploration des centres d'intérêt et des aptitudes des élèves, n'existent pas, et ce, dans plusieurs pays membres. Celles qui existent vont de la formation générale à la formation professionnelle et technique et non l'inverse. Toutefois, en Roumanie, les élèves qui suivent les Écoles d'Arts et Métiers peuvent être admis au lycée après avoir suivi une année complémentaire et obtenu un certificat des compétences professionnelles de deuxième niveau de qualification. Dans certains pays, au Burkina Faso entre autres, l'écart entre la formation générale et la formation professionnelle et

²⁰ Cette affirmation est tirée du Rapport d'état d'un système éducatif national (RESEN) du Congo présenté en 2005.

technique est grand et s'accroît, car ce dernier type de formation s'est développé avec le secteur privé, dont les entreprises, les centres de formation en développement communautaire, etc. La plupart des pays consultés offrent aux élèves du premier cycle du secondaire la possibilité d'accéder à la formation professionnelle et technique sous certaines conditions comme la réussite à un concours.

L'éducation non formelle au sein de l'enseignement secondaire pourrait s'avérer une façon de diversifier le cursus. Là où on lui accorde une place, cette éducation se traduit par des activités à caractère social, culturel et sportif, par l'apprentissage de métiers d'utilité immédiate ou encore par des stages. Elle n'obtient toutefois pas de soutien financier suffisant pour investir dans la modernisation des outils ou dans l'amélioration du niveau de compétences. Cette formation n'est pas ou est peu développée. Par contre, dans quelques pays, dont le Tchad, une place importante est réservée à l'éducation non formelle. En effet, la création d'une Direction technique assure l'encadrement de ces multiples centres d'éducation non formelle dans les domaines aussi variés que l'alphabétisation, la menuiserie, la couture, la soudure, etc.

2.4. La mobilisation et la gestion des ressources

2.4.1. L'aspect financier

En Afrique subsaharienne, le coût unitaire pour le premier cycle du secondaire équivaut en moyenne à trois fois celui du primaire. En ce qui concerne le coût du deuxième cycle, il atteint six fois celui du primaire. Ces coûts plus élevés s'expliquent par une combinaison de facteurs qui diffèrent d'un pays à l'autre, tels que le salaire plus élevé des enseignants, la présence d'un personnel scolaire non enseignant plus nombreux, le ratio élèves/enseignant plus bas, la nécessité d'équipements plus spécialisés et le nombre de manuels scolaires plus important. En ce qui concerne la formation professionnelle et technique, son coût unitaire peut être le double de celui de la formation générale.

Concernant l'affectation des ressources publiques au secteur de l'éducation, l'état des lieux révèle l'existence de variations importantes en Afrique. Dans quelques pays, le budget alloué s'avère faible au regard de l'ampleur des besoins de scolarisation et certains de ces pays se voient dans l'impossibilité de l'augmenter davantage. Les données consignées dans l'annexe 3 relatives

à la part des dépenses publiques allouée à l'éducation nous permettent de constater non seulement l'écart qui existe entre le primaire et le secondaire, et ce, dans la majorité des pays dont les données étaient disponibles, mais également la part considérable réservée au primaire en raison principalement de l'objectif d'universalisation.

L'état des lieux fait également ressortir une insuffisance de ressources financières, certes plus aiguë dans les pays du Sud, mais néanmoins présente dans les pays du Nord, particulièrement dans les milieux défavorisés. Dans certains pays comme le Congo²¹, les familles peuvent se voir contraintes de financer jusqu'au cinquième des dépenses nationales d'éducation. De plus, en raison du manque d'infrastructures publiques, plusieurs parents se voient dans l'obligation de diriger leurs enfants vers le secteur privé, augmentant ainsi les dépenses familiales.

Pour aider les familles à faible revenu, des solutions diverses sont proposées, telles que des exemptions de frais de scolarité dans les établissements publics, des bourses d'études de l'État, la gratuité des manuels scolaires, l'autorisation d'échelonner les paiements ou de ne payer qu'une partie des frais, etc. Bien que ces mesures soient jugées essentielles, elles conduisent inévitablement à une augmentation des dépenses au niveau de l'État.

Dans bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne, les ressources financières actuellement allouées à l'enseignement secondaire ne sont pas suffisantes pour répondre à la demande sociale relative à l'augmentation des inscriptions. Afin de répondre à cette augmentation, certains pays ont revu la répartition des ressources et/ou mobilisé des financements privés. Toutefois, dans plusieurs pays du Sud, membres de la CONFEMEN, la part réservée à l'enseignement primaire demeure importante. Par ailleurs, pour certains de ces pays, en raison de la difficulté, voire de l'impossibilité d'augmenter de façon considérable les dépenses publiques d'éducation, l'État doit s'adjoindre des partenaires, dont les parents, pour répondre aux besoins en ressources financières. Cependant, le fait de demander aux parents une contribution élevée a pour conséquence un renforcement de l'iniquité en matière socio-économique.

L'état des lieux met au jour que, dans certains pays, les ressources financières demeurent centralisées ou encore ne sont pas toujours utilisées adéquatement,

²¹ Cette affirmation est tirée du Rapport d'état d'un système éducatif national (RESEN) du Congo présenté en 2005.

ce qui affecte la qualité de l'enseignement. La part réservée au salaire des enseignants est très élevée. Au Congo, par exemple, les salaires de ce personnel représentent parfois jusqu'aux deux tiers des dépenses courantes²². La marge de manœuvre est alors insuffisante pour répondre aux autres besoins, tels l'achat de manuels scolaires, de fournitures et d'équipements indispensables ou la constitution d'une bibliothèque ou d'un laboratoire. Dans d'autres pays, le salaire des enseignants est tellement bas que ces derniers doivent se chercher un deuxième emploi pour subvenir à leurs propres besoins. Dans d'autres encore, le gouvernement n'a pas les moyens de recruter des enseignants compétents, se tournant ainsi trop souvent vers ceux qui sont moins qualifiés²³.

Toutefois, bien qu'on associe souvent les ressources financières à la réussite éducative, des études ont montré qu'il n'existe pas toujours une relation très étroite entre ces deux éléments. Par exemple, parmi les écoles du Tchad qui recevaient 60 000 francs CFA par élève, certaines avaient un taux de réussite de 50% tandis que d'autres atteignaient 100% de réussite (Brossard et Amelewonou, 2005). Dans sa réponse au questionnaire de la CONFEMEN, la France précise que depuis une dizaine d'années, aucune progression des résultats n'a été constatée malgré un budget en augmentation et une baisse des effectifs.

2.4.2. L'aspect du partenariat

À l'occasion de sa 52^e session ministérielle sur le thème de la gestion scolaire, la CONFEMEN (2007) a reconnu la multiplicité des acteurs partenaires dans le processus de développement de l'école. Toutefois, elle a déploré une certaine confusion quant aux rôles et responsabilités de chacun et un manque de coordination et de synergie de leurs actions. Cette situation, toujours d'actualité d'après l'état des lieux sur l'enseignement secondaire tracé par la CONFEMEN, nuit à la convergence des efforts et à la bonne gestion des ressources, et ce, à tous les niveaux de l'éducation.

La communauté locale et plus particulièrement les parents d'élèves sont des partenaires incontournables de l'école. Dans plusieurs pays du Sud, on observe

²² Cette affirmation est tirée du Rapport d'état d'un système éducatif national (RESEN) du Congo présenté en 2005.

²³ Ces situations ont été évoquées lors de la 3^e Conférence sur l'enseignement secondaire (SEIA) qui s'est tenue à Accra (Ghana) en avril 2007.

une implication florissante de la communauté locale et des parents. Notons les initiatives des associations de parents d'élèves et amis de l'école (APEAE), des associations des mères éducatrices (AME) et des comités de gestion des établissements scolaires (COGES). Toutefois, certains pays, comme le Burkina Faso, font état d'un partenariat timide au niveau des établissements, d'une mauvaise gestion ou d'un manque de ressources et d'initiatives chez les Associations de parents d'élèves (APE). Au Sénégal, une pratique de la gestion solitaire des établissements a été observée. Elle se traduit par une hésitation à faire fonctionner correctement les conseils de gestion d'établissement et à mettre en place un projet d'établissement.

Dans certains États et gouvernements du Nord, notamment au Canada/Québec, les parents occupent une place de choix dans les conseils d'établissement. Par ailleurs, les parents qui siègent à ces conseils sont souvent plus favorisés que les parents qu'ils représentent, ce qui indique la nécessité de démocratiser l'accès à ces structures de représentation (CONFEMEN, 2006b). Dans le même ordre d'idées, l'engagement de certains parents à l'égard de la vie scolaire et de l'accompagnement pédagogique de leurs enfants peut s'avérer difficile, en raison de conditions de travail peu compatibles avec l'horaire scolaire. De plus, on remarque un manque de synergie, des temps d'échange et de concertation limités ainsi qu'une stabilité des partenaires difficile à maintenir, particulièrement dans les milieux défavorisés.

Les partenaires techniques et financiers (PTF) apportent leur soutien au système éducatif. Un des avantages de ce partenariat serait l'obligation de justifier l'utilisation des ressources, ce qui amène dans une certaine mesure une culture de gestion transparente. Toutefois, ce partenariat soumet parfois l'État à des contraintes. En effet, il arrive que certains partenaires financiers octroient un financement à un projet spécifique qui ne répond pas nécessairement aux besoins prioritaires du système éducatif. D'autres partenaires ciblent les éléments du budget qu'ils prennent en compte plutôt que de verser leur contribution dans une enveloppe globale. Cette pratique ne favorise pas la gestion du budget. Certains pays signalent le manque d'intérêt des bailleurs de fonds pour le secondaire puisque la priorité demeure toujours pour l'enseignement primaire en raison de l'atteinte des objectifs de l'EPT.

En ce qui concerne le partenariat public-privé, celui-ci tend à se développer. Des prêts peuvent être octroyés à des institutions privées pour la construction de salles de classe supplémentaires ou pour le paiement des salaires des enseignants ou, encore, des subventions liées à l'inscription d'élèves

défavorisés peuvent être attribuées. On assiste à un accroissement des établissements grâce à ce type de partenariat.

Quant aux établissements scolaires publics, ceux-ci reçoivent également un appui du secteur privé, sachant que le gouvernement ne peut être la seule source de financement de l'enseignement secondaire.

Lors des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique qui se sont tenues à Dakar (Sénégal) les 16, 17 et 18 octobre 2007, plusieurs difficultés relatives au partenariat ont été relevées. Il s'agit, notamment :

- du manque de culture de partenariat ;
- de la résistance aux changements, nuisant ainsi au processus de décentralisation amorcé dans les systèmes éducatifs ;
- du manque de clarté en ce qui a trait aux rôles de chaque acteur, autant les élus locaux que celui des services centraux, dans un contexte de décentralisation ;
- des lacunes en ce qui concerne les aspects d'information, de communication et de formation ;
- du taux important d'analphabétisme réduisant la capacité des élus locaux en matière d'éducation et ne facilitant pas le partenariat ;
- de l'absence du renforcement des capacités.

2.4.3. L'aspect de la gestion et de l'évaluation

Les Assises francophones de la gestion scolaire tenues à Antananarivo (Madagascar, 2006) ont permis de faire la lumière sur plusieurs problèmes : ceux liés à la mauvaise gouvernance, à la centralisation, à l'inefficacité de la mobilisation et de la gestion des ressources et des manuels scolaires, à l'absence de mécanismes de professionnalisation de la gestion, à l'absence de concertation et de partenariats, etc. Ces problèmes nuisent à l'ensemble du système éducatif, y compris le sous-secteur de l'enseignement secondaire. Sans reprendre tous les constats dégagés lors des Assises, rappelons-en toutefois quelques éléments essentiels²⁴.

²⁴ Ces éléments sont tirés des Actes des Assises francophones de la gestion scolaire (CONFEMEN, 2006a).

D'abord, la mauvaise gouvernance d'un pays contribue à l'exclusion des enfants du système éducatif sans oublier qu'elle peut conduire à des conflits armés, à la corruption ou à un manque important d'institutions responsables du bien-être des jeunes.

La centralisation excessive, quant à elle, a souvent comme corollaire une faible participation des acteurs du terrain à l'analyse des besoins et aux prises de décision, qui entraîne à son tour une mauvaise distribution des ressources financières.

Les mécanismes actuels de mobilisation et de gestion des ressources s'avèrent inefficaces, particulièrement en ce qui concerne les ressources humaines et les ressources financières. L'état des lieux laisse voir des insuffisances et des dysfonctionnements dans la gestion pédagogique des établissements scolaires et dans la répartition des ressources humaines entre les établissements créant souvent des inégalités entre le milieu rural et le milieu urbain. Il en va de même en ce qui a trait à la gestion des manuels scolaires. Lors des Assises, il a été fait mention de la faible disponibilité de manuels scolaires dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays du Sud ainsi que des problèmes relatifs à leur conception et à leur distribution. La centralisation des systèmes éducatifs est encore une fois pointée du doigt puisque, dans la majorité des pays du Sud, la gestion des manuels relève de l'administration centrale.

D'autres problèmes d'envergure caractérisent bon nombre de systèmes scolaires. D'abord, l'isolement des chefs d'établissement rend difficile le partage des pratiques exemplaires nécessaire à une amélioration de leur gestion. Ensuite, le manque de formation initiale et continue des personnels d'encadrement risque de nuire à la qualité de leur travail, puisqu'ils seront insuffisamment préparés pour relever les défis croissants de l'enseignement secondaire. Il s'agit d'un enjeu majeur car, dans certains pays du moins, un renouvellement massif du personnel d'encadrement est prévu au cours des prochaines années²⁵. Finalement, des difficultés de recrutement et de rétention des dirigeants scolaires ainsi qu'un manque d'adéquation entre les textes régissant la gestion des établissements et la pratique, particulièrement dans certains pays du Sud, sont notés.

²⁵ Au Québec, par exemple, malgré les programmes de relève, les directeurs d'établissement sont de plus en plus jeunes avec peu d'expérience dans l'enseignement et sans mentor pour les accompagner. Source : consultation auprès de l'AFIDES le 11 avril 2007. Contribution du Québec sur la problématique de l'enseignement secondaire.

Quant à l'aspect de l'évaluation, l'état des lieux démontre que dans la majorité des pays, il n'existe pas de mesures de l'impact du financement sur les résultats obtenus ni de mécanismes d'évaluation et de régulation du système décentralisé. Des lacunes sur le plan des systèmes d'évaluation des apprentissages sont également soulignées dans certains pays²⁶.

²⁶ Un document de réflexion et d'orientation produit par la CONFEMEN décrit en profondeur l'état de la situation relatif à l'évaluation (2008b).

CHAPITRE 3

POUR UNE REFONDATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'éducation est reconnue comme un levier incontournable pour lutter contre la pauvreté et comme le moyen primordial pour favoriser le développement durable d'une nation ainsi que le renforcement de la cohésion sociale. Il va sans dire qu'en raison d'une augmentation du nombre de sortants de l'enseignement primaire et des exigences accrues du marché du travail en ce qui a trait aux compétences requises, le rendement du système éducatif, et particulièrement celui de l'enseignement secondaire, se doit d'être à la hauteur. Afin d'assurer des bases solides aux générations actuelles ainsi qu'à celles qui suivront, une refondation du système éducatif est nécessaire.

Outre une forte volonté politique et une vision à long terme du développement national, cette refondation exige la mise en place d'une approche holistique du développement du système éducatif, la recherche d'équilibre entre les différentes filières de formation, de même que la mobilisation, la répartition équitable et l'utilisation efficiente des ressources. Un accroissement de l'offre éducative, une diversification du cursus scolaire, le renforcement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et une gestion décentralisée qui assure l'autonomie locale sont également à considérer.

Cette approche holistique suppose que la refondation ne peut se faire sans la reconnaissance de l'enseignement secondaire comme partie intégrante du système éducatif. De plus, vivifier le tissu socio-économique ainsi qu'améliorer la qualité des sortants du primaire, en termes de compétences et d'acquisition de connaissances, représentent deux conditions préalables essentielles à l'atteinte des objectifs d'une réforme de l'enseignement secondaire²⁷.

²⁷ C'est grâce, notamment, à une forte croissance économique et à une augmentation de la part budgétaire réservée à l'éducation, plus particulièrement à l'enseignement secondaire, que l'Europe et l'Asie de l'Est ont vu un accroissement rapide des effectifs du secondaire (Banque mondiale, 2007).

D'autres éléments devraient également être pris en compte dans le cadre de cette refondation de l'enseignement secondaire, à savoir :

- le rôle de l'enseignement secondaire dans le développement durable et le développement du capital humain au niveau national, ses objectifs et ses finalités à l'ère du savoir et dans un contexte de mondialisation ;
- les besoins des élèves, des familles, de la communauté et de la société ;
- l'élaboration de modèles qui répondent aux besoins spécifiques de chaque État ou gouvernement plutôt que de perpétuer un modèle hérité et/ou imposé qui répondait probablement aux politiques de l'époque, mais qui, aujourd'hui ne convient plus ;
- la révision des curricula ainsi que des méthodes et des techniques d'enseignement ;
- l'aspect obligatoire de la durée de scolarité, soit jusqu'à l'âge de 15 ans au minimum ;
- le développement des mécanismes de coordination au sein de la société ;
- etc.

3.1. L'accroissement de l'accès à l'éducation et la diversification des filières de formation

Comment parvenir à un enseignement secondaire accessible à tous ?

Afin de permettre à tous les jeunes de développer des compétences pour participer, en citoyens éclairés, au développement durable de leur collectivité et de leur pays, les politiques éducatives doivent nécessairement prévoir une expansion de l'accès à l'enseignement secondaire et une diversification des filières de formation, sans négliger l'aspect d'équité.

Bien que, dans le présent document, l'accès et l'équité soient traités séparément de la qualité ainsi que de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que ces quatre aspects doivent être pris en compte de façon systémique, et ce, dès le début de toute réforme éducative.

3.1.1. La réponse à l'accroissement de l'accès à l'éducation

Parmi les principaux défis des États et gouvernements concernant l'enseignement secondaire, l'accroissement de l'accès à l'éducation et de l'équité se retrouve au premier rang. Comme il a été mentionné au chapitre 1,

l'enseignement secondaire a un impact favorable sur la performance des pays en matière de développement économique. Des efforts doivent donc être déployés pour que tous les enfants, y compris ceux qui sont les plus vulnérables (les filles, les pauvres, ceux qui sont issus des zones rurales et les autres exclus), accèdent à l'enseignement secondaire. À cet égard, pour les pays d'Afrique subsaharienne, une révision des modalités d'évaluation relative au passage de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire est essentielle, puisque les divers examens d'entrée représentent pour bon nombre d'élèves un obstacle à la poursuite de leurs études. Toutefois, cette révision doit se faire sans glisser vers une insuffisance de qualité.

Nouvelles approches de gestion pédagogique et administrative des établissements

Le Sénégal prévoit accueillir 80% des sortants du cycle fondamental d'ici 2010, dont 70% en formation générale. De nouvelles approches de gestion pédagogique et administrative des établissements y seront développées, notamment la mise en place d'un programme d'extension de l'offre d'enseignement secondaire général basé sur une carte scolaire rationalisée, la déconcentration du recrutement et de la formation initiale et continue des enseignants, le recrutement de 300 vacataires polyvalents en moyenne par an d'ici 2010 et l'application stricte de la norme horaire de 20 heures en moyenne par semaine pour chaque enseignant.

La dimension équité au niveau de l'enseignement secondaire est à prendre en considération non seulement en raison des bienfaits pour les groupes d'élèves visés, mais aussi parce qu'elle contribue à l'amélioration de la qualité de vie de tous. Par exemple, il est reconnu que la scolarisation des jeunes filles au niveau secondaire leur permet d'être mieux informées pour l'éducation des enfants, leur procure le désir d'une éducation pour leurs enfants, leur permet d'être davantage actives dans la sphère économique, etc. L'État se doit de promouvoir l'éducation des filles.

En amont, l'État doit créer un environnement propice à la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'éducation en réformant les lois et les politiques tout en généralisant la prise en compte du genre dans les institutions. En Roumanie, un système de réglementations cible l'élimination des discriminations directes et indirectes dans toutes les sphères de la vie publique. Au Bénin, des textes de loi réprimant le harcèlement sexuel des filles ont été adoptés.

Des modifications relatives aux politiques éducatives afin de combattre la discrimination existante doivent également être apportées. En France, par exemple, les objectifs d'égalité entre les sexes figurent au rang des principes fondateurs énoncés dans le Code de l'éducation et sont confortés par la loi

d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École d'avril 2005. Il existe également une Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif. Cette convention a été signée en juillet 2006 pour une durée de 5 années en renouvellement de la convention de 2000. De plus, le socle commun de connaissances et de compétences mis en place par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École d'avril 2005 identifie précisément le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir et développer au cours de sa scolarité obligatoire.

Diverses mesures selon une approche sexospécifique²⁸ peuvent être mises en oeuvre, notamment une sensibilisation du personnel enseignant lors des formations initiales et continues, l'intégration de cette dimension dans les curricula, une intensification du recrutement de personnel scolaire féminin, un élargissement des choix possibles en éducation, dont la formation à distance ou l'enseignement non formel, etc. Certains pays ont engagé des mesures de discrimination positive afin d'assurer une plus grande équité en faveur des filles dans l'accès à l'enseignement secondaire. C'est le cas de la Côte d'Ivoire avec la construction d'établissements spécifiques pour les filles, la création de foyers d'hébergement et la fourniture de kits scolaires pour les élèves filles. Le Tchad a opté pour la réduction des frais de scolarité pour les filles, l'attribution de bourses du secondaire aux élèves filles, surtout dans les matières scientifiques, et l'instauration de prix aux meilleures élèves filles. Quant au Niger, un système d'appui aux filles a été mis en place particulièrement dans plusieurs collèges de milieu rural à faibles taux de scolarisation et de rétention des filles. Des familles d'accueil reçoivent une pensionnaire et bénéficient d'un montant d'argent mensuel par fille prise en charge, et celle-ci reçoit également une allocation et un kit de fournitures scolaires.

D'autres mesures touchant davantage la communauté peuvent être implantées, par exemple, une campagne de sensibilisation sur l'éducation ou sur la prévention de la grossesse juvénile auprès des communautés et un soutien aux familles pour l'allègement des tâches quotidiennes, ce qui permettrait de libérer les jeunes filles afin qu'elles puissent accéder à l'école. De plus, il est important d'offrir un environnement sécuritaire et approprié, entre autres, par l'ajout d'installations sanitaires exclusivement réservées aux filles et par la réduction des distances entre le foyer et l'établissement scolaire.

²⁸ Une approche sexospécifique a comme but, notamment, de faire reconnaître la dimension genre et de rejeter les conceptions statiques de l'inégalité des sexes (Callamard, 1999).

Pour permettre l'accès aux élèves les plus démunis, plusieurs actions peuvent s'avérer efficaces telles la création de fonds de financement des écoles situées dans les milieux défavorisés, la remise de bourses d'études aux élèves méritants ainsi que la création et la pérennisation de cantines scolaires. La suppression ou la prise en charge des frais de scolarité, là où ils existent, des enfants issus des milieux défavorisés ainsi que la gratuité des services et des manuels scolaires sont parmi les mesures les plus répandues au sein des pays membres de la CONFEMEN. C'est le cas de Maurice où les manuels scolaires sont distribués gratuitement aux élèves défavorisés et où les frais d'examens de fin de cycle de ces élèves sont pris en charge dans leur totalité par le gouvernement. Au Sénégal, certaines organisations non gouvernementales (ONG) partenaires organisent des systèmes de tutorat pour la prise en charge de ces élèves.

Mesures de nature financière afin d'adapter des modes d'intervention

La Communauté française de Belgique a récemment pris des mesures pour mieux prendre en compte les différences des publics scolaires. Elle a notamment précisé la portée du principe de gratuité, a développé sa politique de discriminations positives et a mis en œuvre une prise en charge adaptée des élèves issus de l'immigration ainsi que de ceux venant d'arriver en Communauté française. Enfin, elle a stabilisé son système d'aides personnalisées sous forme de bourses et de prêts d'études. Parmi les mesures récentes, il convient de relever la différenciation du financement des écoles de l'enseignement fondamental et secondaire en fonction de l'indice socio-économique des élèves et les mesures de lutte contre le décrochage scolaire.

La stratégie d'intervention «Agir autrement»

Le Canada/Québec a mis en place à l'automne 2002 une stratégie pour les écoles secondaires accueillant des élèves issus des milieux les plus défavorisés. Des investissements importants sont consentis annuellement à ces écoles secondaires. Cette stratégie vise la prise en compte de la situation de ces élèves du secondaire et l'adaptation de l'école et de ses interventions à leurs besoins. Les changements attendus touchent leurs apprentissages scolaires, leur motivation, leurs relations avec leurs pairs et le personnel enseignant, leur bien-être et leurs conduites sociales, leurs aspirations scolaires et professionnelles, leur persévérance scolaire et leur qualification.

Ces changements concernent également le potentiel éducatif du milieu, comme le climat scolaire, l'implication et le développement professionnel du personnel des écoles, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté, ainsi que la mise en place de conditions reconnues efficaces en milieu défavorisé chez tous les partenaires impliqués. À long terme et à des fins d'égalité des chances, elle vise à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite et sur la qualification des élèves.

En ce qui concerne les zones rurales, améliorer la planification de la carte scolaire, créer des cantines scolaires, agrandir les écoles de l'enseignement primaire ou encore maximiser l'utilisation des salles de classe de ces écoles sont des moyens retenus pour accroître la possibilité chez les élèves du milieu rural d'accéder à l'enseignement secondaire. Si le rapprochement des écoles des apprenants s'avère impossible à court terme, réserver l'internat aux élèves des zones éloignées tout en apportant un soutien financier aux familles à faible revenu peut être une solution. Pour régler cette situation, la Roumanie, par exemple, a instauré un système de transport gratuit pour les élèves des localités isolées.

D'autres initiatives, telles que l'enseignement à distance, la classe au foyer, les enseignants itinérants, peuvent être mises en place pour pallier le problème de distance. Au Canada/Québec, plusieurs projets sont instaurés. Parmi ces projets, mentionnons la Politique de ruralité qui permet de maintenir ouvertes plusieurs écoles de village ainsi que le projet pilote École éloignée en réseau (ÉÉR) qui consiste en la création de réseaux modernes de communication visant à contrer les inconvénients de la petite taille des écoles de village. Ce dernier projet permet, entre autres, d'offrir à des petites écoles en milieu rural, à leur personnel enseignant et à leurs élèves des possibilités et des moyens accrus pour accomplir leurs activités d'enseignement, d'apprentissage et de formation, créant ainsi un environnement éducatif plus riche malgré l'éloignement et l'isolement. Au Canada/Nouveau-Brunswick, des cours en ligne sont offerts aux élèves des écoles qui n'auraient pas accès à certains cours.

Des stratégies doivent également être mises en place pour rejoindre les autres exclus : les enfants réfugiés, les handicapés, ceux des populations nomades, etc. Au Bénin, par exemple, les enfants des réfugiés sont intégrés dans les établissements d'enseignement secondaire. Au Cameroun, les zones sous scolarisées ont été identifiées sur l'étendue du territoire national et constituent les zones d'éducation prioritaires (ZEP). Ces dernières bénéficient alors d'un appui plus important du gouvernement et des partenaires de l'éducation, tant nationaux qu'étrangers. En Côte d'Ivoire, on assiste à la création d'établissements relais et de sauvegarde ainsi qu'au maintien de l'école dans les zones de conflits. Au Canada/Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation s'est engagé à travailler avec le Comité ministériel sur l'inclusion scolaire, les enseignants, les parents et les groupes communautaires pour définir et promouvoir les objectifs de cette inclusion²⁹ afin de répondre aux besoins

²⁹ L'expression « Tous les enfants peuvent apprendre » fait partie d'un des grands principes de l'inclusion scolaire. Ainsi, cette dernière consiste à faire tous les efforts possibles pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves et assurer leur plein développement. Ceci peut se traduire par une adaptation des classes, des méthodes d'enseignement, etc.

éducatifs de tous les élèves et d'assurer leur plein potentiel. Au Canada/Québec, la majorité des écoles ont mis en place des infrastructures permettant l'accès aux élèves handicapés. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport finance l'achat d'équipement spécialisé à l'intention de ces élèves.

Par ailleurs, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, certains États et gouvernements membres de la CONFEMEN ont mis en place quelques mesures d'aide et de soutien efficaces. Parmi ces mesures, notons l'élaboration des politiques d'intégration dans l'enseignement obligatoire des élèves accusant des problèmes d'apprentissage. C'est le cas de la Communauté française de Belgique.

Le Contrat pour l'école

Pour contrer la disparité importante dans la maîtrise des apprentissages et la contre-production du regroupement des élèves les plus faibles dans un même établissement scolaire ainsi que de l'orientation dirigée de ces élèves dans certaines filières ou options, la Communauté française de Belgique a établi le Contrat pour l'école qui prévoit plusieurs objectifs visant, notamment, à favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière. Pour concrétiser cet objectif, un dispositif législatif concernant l'inscription des élèves a été adopté. Celui-ci devrait permettre une répartition plus équilibrée des publics scolaires dans les établissements afin d'éviter les écoles ghettos.

En France, plusieurs mesures ont été mises en place pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage, dont l'accompagnement éducatif, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et les dispositifs relais (lutte contre le décrochage scolaire).

Des mesures pour venir en aide aux élèves en difficulté

La France a élaboré plusieurs mesures relatives aux élèves en difficulté. Notons :

L'accompagnement éducatif est mis en place depuis novembre 2007 dans les collèges de l'éducation prioritaire, particulièrement dans les collèges où les élèves rencontrent les plus grandes difficultés. D'une durée indicative de deux heures, cet accompagnement sera organisé tout au long de l'année en fin de journée après la classe, quatre jours par semaine. Il sera offert aux élèves volontaires de tous les niveaux d'enseignement. Il doit proposer, sans être limitatif, trois domaines éducatifs également essentiels à un parcours de réussite : l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive et la pratique culturelle et artistique. La mise en place de cet accompagnement éducatif se fait en coordination et en complémentarité avec les dispositifs qui existent localement, en partenariat avec les collectivités territoriales et les autres services de l'État.

Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), prévus dans un texte de loi, sont destinés à tous les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle. La mise en place d'un tel programme est proposée aux parents d'un élève en difficulté par la direction de l'école.

Les dispositifs relais (classes et ateliers) accueillent des élèves de collège, éventuellement de lycée, entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire qui peut se traduire par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, un absentéisme chronique non justifié, une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation. Tout élève fréquentant un dispositif relais a bénéficié au préalable de toutes les mesures d'aide et de soutien prévues au collège et reste sous statut scolaire. Ces dispositifs ont su, en quelques années, montrer leur utilité dans la lutte contre le décrochage scolaire, grâce à une souplesse qui constitue un gage d'efficacité : 74% des élèves de dispositifs relais ont été replacés en collège et 4% en lycée professionnel (LP), tandis que d'autres sont engagés dans un emploi ou dans la poursuite de formation. En 2005-2006, 360 dispositifs étaient en fonction dont 254 classes relais et 106 ateliers relais. Le nombre d'élèves concernés était de 6511.

L'instauration de cours de soutien pendant les congés, l'identification des élèves à risque, la promotion des TIC en matière de soutien scolaire, la mise en place d'une structure d'apprentissage d'éducation spéciale et l'adaptation du curriculum sont d'autres exemples vécus dans certains pays membres de la CONFEMEN, dont Maurice, la Roumanie, le Sénégal, les Seychelles et le Tchad.

Quant aux déscolarisés, pour leur permettre de réintégrer le système scolaire, il convient de développer des mécanismes de coordination entre les principaux ministères impliqués dans l'éducation et la formation et les services d'orientation professionnelle. De plus, des horaires adaptables, une reconnaissance de la formation non formelle et une ouverture aux TIC sont des moyens empreints de souplesse qu'il importe de considérer pour ajuster l'offre de formation aux besoins spécifiques de cette clientèle.

Des formules de préapprentissage pour les 12-14 ans³⁰ (DgCiD, 2007) peuvent aussi permettre aux jeunes peu ou pas scolarisés ou n'ayant pas atteint les résultats attendus de s'inscrire à nouveau dans une démarche d'apprentissage. En Guinée, des centres de formation professionnelle post-primaire offrent aux déscolarisés une préparation à l'apprentissage en même temps qu'un renforcement des acquisitions de base.

Outre l'aspect de l'équité, d'autres éléments sont à prendre en compte pour assurer un accroissement de l'accès. C'est le cas de la disponibilité des infrastructures ainsi que du personnel enseignant qualifié.

En ce qui concerne les infrastructures, la construction de nouveaux bâtiments et/ou l'agrandissement d'écoles primaires pour ajouter des classes destinées au premier cycle du secondaire constituent des éléments de réponse. Grâce au partenariat, certains pays du Sud ont réussi à investir dans la construction de nouvelles infrastructures et dans la réhabilitation de salles de classes. C'est le cas du Congo et du Burkina Faso. Au Congo, une mesure a été mise en place dans le cadre de l'exécution du budget d'investissement, du programme de municipalisation accélérée de certaines localités et de la contribution de certaines compagnies pétrolières. Le Burkina Faso, quant à lui, s'est penché sur ce sujet depuis plus de dix ans.

Des investissements relatifs aux infrastructures

Pour accroître l'accès à l'éducation au niveau secondaire, le Burkina Faso a mis en place un projet d'enseignement post primaire phase I de 1997 à 2003 qui, avec l'aide de la Banque mondiale, a permis la construction de 63 collèges d'enseignement général dont huit en location vente à des promoteurs privés. Le succès de ce projet a permis la mise en place du projet enseignement post primaire phase II de 2006 à 2009 qui prévoit la construction de 100 collèges d'enseignement général, quatre collèges d'enseignement technique et de lycées de décongestionnement dans les grands centres urbains. Parallèlement, la construction de collèges privés à mettre en location vente se poursuit dans le cadre du projet. Sa particularité réside dans la gratuité à l'inscription en classe de 6^e ainsi que la dotation de manuels scolaires.

³⁰ Une telle formule de préapprentissage vise à : (1) consolider les acquisitions scolaires de base (lecture, écriture, calcul) ; (2) apporter des notions de base dans les domaines des sciences, des techniques de l'économie, de la culture et de la vie citoyenne ; (3) préparer l'orientation vers une famille de métiers par l'organisation de visites, de témoignages, de séquences d'observation dans différents milieux professionnels ; (4) faire acquérir des premiers rudiments de pratique professionnelle.

Cependant, comme le financement n'est pas toujours en concordance avec les besoins, il est nécessaire de maximiser les ressources matérielles existantes, dont les infrastructures. Cela pourrait conduire à la mise en œuvre de nouveaux dispositifs comme l'adaptation du calendrier scolaire au calendrier familial, le réaménagement du calendrier scolaire afin d'utiliser les locaux sur 12 mois, l'implantation de « classes tournantes » évitant ainsi l'inoccupation de locaux pendant la période scolaire, l'établissement de classes multigrades, la mise en place de cours du soir ou à horaire décalé, une diversification de l'offre, etc. Au Togo, la mise en place d'un cadre institutionnel qui régit la carte scolaire a permis un ajustement du dispositif scolaire aux besoins d'éducation et la définition de normes et de critères d'implantation, d'extension et de fermeture d'établissements. De plus, le développement des établissements communautaires a permis d'accroître l'accès à l'enseignement secondaire.

En outre, un nombre suffisant d'enseignants qualifiés est primordial non seulement pour accroître l'accès et l'équité, mais également pour assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En amont, l'État doit prévoir les besoins en personnel enseignant à court, moyen et long termes. Un recrutement accru de personnel enseignant qualifié permettrait d'atteindre un ratio élèves/enseignant convenable et favoriserait un environnement d'apprentissage adéquat.

Pour recruter et maintenir ce personnel, des stratégies sont à mettre en place tels un accompagnement adéquat et un renforcement des capacités par le personnel d'encadrement, une répartition équitable entre les différentes zones prévoyant une prime intéressante pour les enseignants qui acceptent de servir dans les zones difficiles, une amélioration des conditions de travail et un salaire décent permettant de vivre adéquatement sans avoir recours à un autre emploi. Non seulement le salaire peut jouer sur la valorisation de la profession enseignante, mais les possibilités d'un plan de carrière, les modalités de promotion et la formation continue contribuent également à rendre cette profession attrayante. De plus, la consultation et la participation du personnel enseignant aux décisions de politiques éducatives et d'organisation scolaire constituent une source de motivation et de reconnaissance professionnelle.

En France, en raison de l'évolution des objectifs du système éducatif, il a été décidé d'ouvrir une large consultation des acteurs de la communauté éducative afin de parvenir à une redéfinition du métier d'enseignant. À cet effet, une commission est mise en place pour élaborer un état des lieux argumenté sous forme de Livre Vert. Un Livre Blanc sera ensuite rédigé. Il contiendra les

propositions de l'État pour moderniser et valoriser la fonction enseignante. Les thèmes abordés seront le métier et les conditions de son exercice, l'entrée dans le métier, la vie professionnelle de l'enseignant, la reconnaissance de la fonction enseignante et sa valorisation.

3.1.2. La nécessaire diversification du cursus

Les élèves du secondaire sont sur le point de choisir un métier ou un domaine pour leurs études supérieures ; l'enseignement secondaire devrait contribuer à aider ces élèves dans leurs choix scolaires et professionnels.

Puisque les intérêts et les besoins diffèrent d'un individu à un autre, un élargissement de la plage d'options, une offre de parcours variés et l'instauration d'écoles à vocation artistique, scientifique, sportive, etc. constituent des façons de diversifier le cursus, favorisant ainsi la rétention des élèves. En effet, plutôt que d'être confiné à un modèle unique, soit le passage vers l'université, l'élève sera davantage intéressé à poursuivre ses études si une gamme de formations s'offre à lui³¹. Non seulement les filières doivent être diversifiées, mais des passerelles entre celles-ci devraient être établies afin de permettre à l'élève un changement de parcours sans pénalités. Il serait intéressant d'envisager un programme moins chargé sur le plan de la quantité de matières et de sujets à étudier et de concevoir une organisation des programmes plus intégrée et diversifiée.

Pour favoriser la promotion de la formation professionnelle et technique, les États et gouvernements membres de la CONFEMEN ont recours à diverses stratégies.

³¹ Lors de la Biennale de 2008 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) tenue à Maputo (Mozambique), certains intervenants ont fait part d'expériences pays relatives à divers parcours co-existant dans le contexte de la restructuration et de l'extension du cycle d'éducation de base. Il s'agit d'un parcours d'enseignement général avec des variantes formelles et informelles, d'un parcours d'enseignement général à distance, d'un parcours d'enseignement général non formel, d'un parcours d'enseignement à vocation professionnelle, d'un parcours de formation non formelle (professionnelle) et d'un parcours d'apprentissage dans le secteur informel.

Stratégies de valorisation de la formation professionnelle et technique

Au Canada/Québec, la formation professionnelle et technique est sous la tutelle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Par ailleurs, celui-ci travaille en étroite collaboration avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, qui a la responsabilité de la planification des besoins de main-d'œuvre, avec les commissions et les ordres professionnels, de même qu'avec les employeurs qui participent, entre autres, aux analyses de situations de travail qui servent à l'élaboration des programmes de formation. L'accès à la formation professionnelle peut se faire également chez les élèves ne possédant pas encore les préalables de formation générale exigés par le programme d'études. Grâce à la voie de la concomitance, les élèves peuvent compléter les unités scolaires manquantes durant leur formation professionnelle. De même, un travail d'harmonisation entre les programmes de la formation professionnelle du secondaire et ceux de la formation technique du collégial facilite la poursuite des études pour les élèves qui le désirent.

L'offre de formation professionnelle et technique est riche de près de 300 programmes d'études permettant de répondre aux besoins des entreprises et des individus. L'ensemble du territoire habité est couvert par un dispositif de formation professionnelle et technique accessible. L'offre de programmes d'études dans une région est déterminée par les spécificités régionales du marché du travail.

De plus, un programme de prêt et bourses permet aux élèves de la formation professionnelle de bénéficier, tout comme ceux de l'enseignement supérieur, d'un soutien financier pour leurs

études. Dans le cadre d'une vaste campagne gouvernementale sur la valorisation de la formation professionnelle et technique, une attention spéciale est portée à la promotion des métiers traditionnellement masculins auprès des filles et du grand public. Un concours annuel, *Chapeau les filles*, a été mis sur pied dans le but d'encourager les filles qui optent pour une profession ou un métier traditionnellement masculin. Des prix, des stages rémunérés et des séjours professionnels hors Québec sont attribués aux finalistes régionales, grâce au soutien financier des entreprises, des ministères, des organismes gouvernementaux et des syndicats, tous partenaires de ce concours.

L'établissement de passerelles avec la formation générale et l'enseignement supérieur est une bonne façon d'accroître l'attrait pour la formation professionnelle et technique. Par exemple, l'existence d'un programme commun de matières obligatoires (langue d'enseignement, mathématiques, etc.) pour tous les élèves, y compris ceux de la formation professionnelle, assortie de la possibilité de compléter les unités manquantes pour accéder à l'enseignement supérieur sont des pistes à étudier. L'élève pourrait ainsi explorer un champ plus pratique et revenir dans le parcours « régulier » sans être pénalisé. En sachant que les portes de l'enseignement supérieur demeurent ouvertes pour les élèves qui se dirigent en formation professionnelle et technique, le taux d'inscription à cette formation serait sans doute augmenté.

Arrimer cette formation aux besoins du marché du travail et favoriser le développement de compétences liées à l'esprit d'entreprise, notamment la créativité, l'initiative, la prise de responsabilité et la prise de décision, inciteraient également les jeunes à s'y inscrire puisqu'ils auraient l'assurance, ou presque, de trouver un emploi à la sortie de leurs études. Pour ce faire, il est essentiel de réaliser une étude du marché, de concevoir des formations par alternance, d'impliquer les employeurs, d'établir des mesures d'accompagnement post-formation pour la création d'emploi, etc. Le Bénin, le Mali et le Togo ont mis en place des dispositifs d'apprentissage en alternance. Les cours théoriques sont donnés dans des centres de formation professionnelle et les situations professionnelles réelles se font dans des ateliers d'artisan.

Le collège communautaire du Canada/Nouveau-Brunswick

Le collège communautaire est un établissement scolaire public de niveau postsecondaire offrant un grand choix de programmes aux diplômés du secondaire et aux adultes qui souhaitent parfaire leurs études ou leur formation. Il est dit «communautaire» parce qu'il opère en liens très étroits avec sa communauté (la ville, la région, la province dans laquelle il est situé). Il a pour mission de desservir sa communauté en formant les ressources humaines nécessaires à son développement économique. Dans cette perspective, le collège communautaire offre des programmes souples, adaptés avant tout aux besoins de sa communauté et en lien direct avec les besoins de développement économique de celle-ci.

Le collège communautaire du Nouveau-Brunswick est constitué de cinq campus et offre plus de 90 programmes différents. La présence de centres d'excellences renforce son enseignement, facilite l'application des cours théoriques et offre des services spécialisés aux opérateurs économiques. Il s'agit : du Centre d'excellence du tourisme de l'Atlantique (CETA), du Centre d'excellence en bois ouvré du Canada atlantique (CEBO), du Centre d'excellence en informatique (CEI), de L'École des pêches (incluant le volet aquaculture) et du Centre d'innovation et de transfert des technologies des métaux (CITTM).

Enfin, comme les secteurs informel et non formel³² occupent une place importante dans les pays francophones du Sud, des relations plus étroites entre ces deux secteurs et les établissements de formation professionnelle et technique renforceraient la qualité de ces formations et favoriseraient la reconnaissance des acquis. En Roumanie, par exemple, la diversification des filières se fait également par la subvention des activités de l'éducation non formelle.

³² Selon Legendre (2005), l'éducation informelle se définit par une activité permettant des apprentissages expérientiels, mais qui n'est pas une activité éducative structurée (p. 515), tandis que l'éducation non formelle est une activité éducative structurée, mais non scolaire (p. 517). Quant à l'éducation formelle, celle-ci se définit par une activité éducative structurée organisée dans un cadre scolaire et qui conduit généralement à une reconnaissance officielle (p.514).

D'autres initiatives peuvent être prises pour favoriser la promotion de la formation professionnelle et technique. Par exemple, la Communauté française de Belgique a mis en place la Commission communautaire des qualifications et des formations qui réunit les employeurs et le monde de l'éducation. Une des implications des employeurs consiste à participer à la définition des contenus des programmes d'études de formation professionnelle et technique et à assurer une articulation avec l'enseignement supérieur. De plus, un des objectifs du Contrat pour l'école consiste à mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif.

Un autre exemple de renforcement de la formation professionnelle et technique se vit au Tchad. En effet, dans ce pays, la Banque africaine de développement (BAD) et la Coopération française apportent leur appui à un projet qui vise la réduction des disparités régionales et des inégalités entre les filles et les garçons dans l'accès à cette formation (Conférence du Conseil canadien pour l'Afrique, 2006). Au Mali, un enseignement modulaire a été élaboré ; il vise à améliorer l'enseignement technique et la formation professionnelle à travers la modernisation des équipements de formation et le renforcement des qualifications des enseignants.

L'engagement personnel et professionnel de tous les partenaires, y compris les autres ministères, l'entretien de relations étroites entre l'établissement, son milieu et les partenaires socio-économiques constituent un gage de succès dans l'implantation de nouveaux programmes.

3.2. L'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage

Comment parvenir à un enseignement secondaire efficace et pertinent ?

En plus de porter attention à l'accès et à l'équité, des stratégies doivent être mises en place afin d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage. À défaut de s'intéresser à la qualité, les pays pourraient se voir entraînés dans un cercle vicieux³³. Parmi les facteurs à prendre en considération, mettons en exergue les curricula, la formation des enseignants et les divers éléments du cadre d'apprentissage.

³³ Selon la Banque mondiale (2007), le déclin de la qualité entraîne une stagnation de la croissance du capital humain qui mène à une incapacité d'accroître la productivité du capital et du travail, qui provoque une stagnation des ressources publiques et privées, et finalement un nouveau déclin de la qualité de l'éducation (p.14).

3.2.1. *La rénovation des curricula*

Le contexte socio-économique et l'accent mis sur l'accès à la démocratie obligent les pays à revoir le curriculum de l'enseignement secondaire. Tout en valorisant le curriculum existant et en le considérant comme socle de changement, il est primordial de réformer et d'actualiser les programmes d'études pour qu'ils soient pertinents par rapport aux besoins des élèves et en adéquation avec les besoins socio-économiques. Au Tchad, par exemple, on a introduit dès le niveau fondamental des disciplines pré-professionnelles tirées de l'artisanat afin de favoriser les activités locales.

Les programmes réformés doivent également être en concordance avec le cursus scolaire. De ce fait, un arrimage entre le primaire et le secondaire est indispensable. De plus, la qualité du contenu des programmes, ainsi que leur maîtrise, doivent être assurées afin de permettre la poursuite des études. En outre, une correspondance est également nécessaire entre les programmes du secondaire et les attentes de l'enseignement tertiaire.

Assurer une convergence entre la théorie et la pratique est essentiel. Les concepteurs de programmes, associés aux chercheurs en didactique ainsi qu'aux enseignants et aux conseillers pédagogiques, doivent tenir compte de la recherche, des innovations ainsi que des pratiques exemplaires en éducation.

Parmi les objectifs de Jomtien (1990), certains visaient un changement des systèmes éducatifs pour que toute personne puisse bénéficier d'une formation répondant à ses besoins en terme d'éducation fondamentale. D'ailleurs, dans le cadre de la Conférence à la mi-décennie à Amman (Jordanie, 1996), la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle proposait, dans son rapport à l'UNESCO, « une idée holistique de l'éducation reposant sur quatre « piliers » : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble » (s.d.). De plus, la notion « d'apprendre à apprendre » constitue une piste intéressante pour outiller l'élève afin que celui-ci chemine efficacement tout au long de sa vie. Les programmes d'études de l'enseignement secondaire doivent assurer le développement de compétences indispensables à la vie courante, dont la résolution de problèmes, la coopération, le jugement critique, la communication et la pratique réflexive. Développer ces compétences ne nécessite pas l'ajout de disciplines puisque celles-ci ont un caractère transversal et se développent à l'intérieur de chaque matière scolaire.

Plusieurs réformes des systèmes éducatifs s'appuient sur l'approche par compétences. Cette approche est de plus en plus reconnue par la communauté éducative comme étant une des plus appropriées pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages, particulièrement si elle est basée sur des situations de vie. Les programmes d'études doivent traduire clairement cette approche en utilisant des termes simples et en précisant la compatibilité avec la transmission de connaissances (UQAM, 2007). Toutefois, comme il a été mentionné dans le chapitre 2, certains chercheurs contestent la place de choix réservée à cette approche, à laquelle ils reconnaissent certaines limites, dont l'alourdissement de la tâche du personnel enseignant dans un contexte déjà exigeant (Bernard, Nkengne et Robert, 2007). D'autres préconisent des pratiques plus traditionnelles, dont « l'enseignement direct » qui, selon leurs études, se révèle plus efficace, particulièrement avec les élèves en difficulté (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005).

De l'avis de la CONFEMEN, l'approche qui devrait être retenue et privilégiée dans les programmes d'études doit associer les connaissances aux compétences puisque les connaissances sont nécessaires au développement de ces dernières. Il importe également de travailler le transfert des connaissances, l'intégration des acquis, la contextualisation, la mobilisation des ressources cognitives, le développement de stratégies d'apprentissage ainsi que la créativité. Il est donc essentiel que les programmes d'études soient conçus en tenant compte de cette préoccupation, en identifiant clairement des liens entre les disciplines, par exemple. En somme, il faut éviter l'accumulation de connaissances, que ce soit au niveau du primaire ou au niveau du secondaire.

Par ailleurs, augmenter la motivation chez les élèves afin de réduire les abandons scolaires requiert une prise en compte des centres d'intérêt ainsi que des besoins des élèves. Cela peut se traduire par un souci d'instaurer une pédagogie différenciée donnant la possibilité à chaque élève de se retrouver dans une situation d'apprentissage optimale.

Compte tenu des résultats très bas en mathématiques et en sciences observés dans certains pays membres de la CONFEMEN, des dispositions doivent être prises pour rehausser les acquis dans ces matières. L'ajout d'heures de cours peut être une solution, mais il faut également examiner les différents facteurs en cause afin de trouver la réponse adéquate au problème. Ainsi, il peut s'avérer essentiel de renforcer, au préalable, les apprentissages du primaire, de diminuer le ratio élèves/enseignant, d'offrir une mise à niveau aux enseignants de ces disciplines, de fournir un équipement adéquat pour les sciences ainsi

que de développer davantage les TIC. Tout en portant une attention particulière aux mathématiques et aux sciences, le développement global des élèves et leurs capacités à communiquer, à argumenter, à raisonner, à débattre et à coopérer doivent également être considérés, puisque ce sont des conditions de base pour l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie.

L'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences

En France, l'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences est une disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. La loi définit le socle commun en le liant à la fois aux enjeux de la scolarité obligatoire, aux impératifs de formation tout au long de la vie, à la construction de la personnalité et à la vie en société. Le socle a pour ambition d'offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés en mettant en valeur toutes les formes d'intelligence et toutes les aptitudes.

Le contenu du socle commun est organisé autour de sept piliers : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; les compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'initiative.

Les programmes de l'école primaire et du collège seront revus en fonction de la mise en place du socle commun, entre 2007 et 2009.

Afin de faciliter l'accès à l'emploi et l'insertion sociale, tout en privilégiant la diversité linguistique à l'intérieur des systèmes éducatifs, il importe d'amener les élèves à maîtriser une langue de communication internationale. Lors de la 51^e session ministérielle de la CONFEMEN, les ministres en charge de l'Éducation ont reconnu le « besoin d'assurer la présence du français en tant que langue fonctionnelle et bien maîtrisée » (2004, p. 81). Par conséquent, des mesures doivent être prises pour renforcer l'enseignement du et en français sur le plan institutionnel et pédagogique afin d'accroître le nombre d'apprenants et de ressortissants capables de s'exprimer dans un français de qualité. Parmi les recommandations adoptées par les ministres et chefs de délégation lors de cette session ministérielle, rappelons la mise en réseau des différents acteurs de l'enseignement du et en français aux niveaux national et régional, la mise en place d'un réseau régional de recherche sur la didactique des langues en milieu plurilingue ainsi que la mise en place d'un programme de soutien à la formation initiale et continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

3.2.2. Le renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants

L'enseignant constitue un acteur-clé dans la réussite de l'élève. Il est convié à être un agent de changement et à faire preuve de créativité et d'innovation. Pour ce faire, il est essentiel de lui fournir la formation et les outils nécessaires afin de lui permettre de jouer son rôle de façon efficace.

Sa formation initiale se doit d'être pertinente, c'est-à-dire qu'on doit retrouver une meilleure articulation entre la théorie et la pratique. Plusieurs États et gouvernements, membres de la CONFEMEN, dont le Tchad, la Roumanie, le Burkina Faso et la France, se sont penchés sérieusement sur cette question et ont renouvelé (ou sont en chantier) leur programme de formation en fonction des politiques en cours, des programmes d'études réformés et des marchés d'emploi. Par exemple, au Tchad, le Centre national des curricula (CNC) a été créé afin de rénover les programmes d'enseignement et de formation des formateurs et de procéder à l'élaboration des manuels correspondants. En Roumanie, on met l'accent sur l'amélioration des méthodes et des stratégies d'enseignement, le développement de la qualité des programmes de formation des enseignants, la professionnalisation des enseignants et l'augmentation des standards de formation. Au Burkina Faso, on a ouvert un institut des sciences chargé de la formation des enseignants dans les disciplines scientifiques en plus de l'école normale déjà existante.

En France, la formation des maîtres a également été rénovée afin d'intégrer les objectifs du socle commun décrit précédemment. Les impératifs de cohérence éducative sont fixés par un ensemble de textes de cadrage dans lesquels sont mis en évidence des principes communs auxquels les enseignants doivent se référer tout au long de leur carrière : continuité des apprentissages entre les degrés, approche interdisciplinaire des savoirs, caractère progressif de la formation et évaluation des compétences. Un référentiel des compétences requises des enseignants sert de base à la formation.

Aux yeux de la CONFEMEN, il est aussi essentiel de repenser la formation initiale en fonction des exigences du métier d'enseignant puisque ce dernier demande une bonne dose de motivation et un sens professionnel élevé. Ce professionnalisme suppose, entre autres, une ouverture aux nouvelles approches et le développement d'une culture de collaboration et de coopération. Il convie également le personnel enseignant à la recherche d'une relation jeune-adulte de qualité. De plus, afin de contourner les inconvénients d'une approche monodisciplinaire, les enseignants, particulièrement ceux du

premier cycle, pourraient être formés de façon à maîtriser deux à trois disciplines dont les liens sont tangibles.

En ce qui concerne les enseignants qui sont déjà en fonction, une formation continue de qualité représente non seulement un outil essentiel de développement professionnel, mais également une garantie d'un enseignement qui respecte l'évolution des savoirs et de la profession. Afin de faciliter l'adhésion des enseignants dans un processus de changement, il importe de ne pas déqualifier l'expertise en place mais plutôt de réaffirmer les aspects positifs de ce changement. Cette formation peut donner lieu à une mise à jour des connaissances et compétences du personnel enseignant au regard de l'aspect disciplinaire, en matière pédagogique (méthodes actives, gestion de classe, évaluation en adéquation avec les approches retenues dans les politiques éducatives, etc.) et, plus largement, en ce qui concerne une meilleure compréhension des adolescents et des différents contextes dans lesquels ils vivent. Au Togo, le renforcement des compétences des enseignants déjà en place se fait par l'entremise de la Formation initiale de rattrapage (FIR) ou par la reprise de la formation initiale à l'école normale supérieure.

La formation continue, pour qu'elle soit pertinente, doit être adaptée aux besoins de chaque établissement. Il est important d'établir un solide dispositif de formation continue, tant en présentiel qu'à distance, qui pourrait «allier le perfectionnement donné par les pairs en milieu de travail, la formation offerte en milieu universitaire, la réflexion individuelle et collective sur les pratiques professionnelles, voire la formation offerte par des groupes communautaires dans les domaines culturels, des loisirs, de la santé, etc.» (Conseil supérieur de l'Éducation, 2003, p. 17).

Un projet d'amélioration de l'enseignement des sciences

Le Niger a initié un projet d'amélioration de l'enseignement des sciences avec l'appui de la coopération technique japonaise (JICA). Pour la mise en œuvre de ce projet, un noyau de formateurs nationaux a été formé. Ce noyau a mené une enquête de base pour faire l'état des lieux de l'enseignement des sciences au secondaire au Niger. Cela lui a permis, entre autres, d'identifier les goulots d'étranglement et de mettre en place un système de formation continue. Sur la base des besoins en formation des enseignants, l'équipe nationale élabore des modules de formation et forme les équipes régionales à l'utilisation des modules. Les équipes régionales forment, par vagues successives, les enseignants au niveau des centres régionaux de formation mis en place par l'État. L'équipe nationale procède à des inspections de suivi dans les classes des enseignants ayant reçu les formations dispensées par les équipes régionales.

Une formation des enseignants rehaussée

Aux Seychelles, la formation initiale des enseignants est assurée par l'Institut national de l'Éducation. Cette formation de trois ans pour les enseignants du secondaire comporte trois stages en année de formation professionnelle, soit neuf semaines en première et deuxième années et 12 semaines en dernière année de formation. Les formateurs doivent posséder une licence ou un diplôme supérieur équivalent en éducation ou en langue et au moins cinq années d'expérience d'enseignement.

Quant à la formation continue, des sessions ponctuelles sont organisées par le ministère de l'Éducation ainsi que des séances de formation de longue durée pour les suppléantes sans expérience qualifiante mais avec expérience de la classe.

Tout comme les élèves, les enseignants doivent développer une culture de pratique réflexive et d'apprentissage tout au long de la vie : ils sont ainsi conviés à parfaire leurs compétences par une recherche active. Ces enseignants peuvent également développer une approche interdisciplinaire par la mise sur pied de projets réunissant des enseignants de disciplines différentes qui accompagnent les mêmes élèves.

Un renforcement des structures d'encadrement de la formation continue, une diminution du ratio enseignants/inspecteur et un accompagnement pour assurer le suivi de ces formations sont essentiels. Pour ce faire, il importe de mettre en oeuvre diverses stratégies, notamment la formation d'un nombre suffisant de formateurs qualifiés ou de conseillers pédagogiques et la mise en place de réseaux ou de communautés d'apprentissage³⁴ permettant des échanges de pratiques, de l'accompagnement et du soutien par les pairs. Au Burkina Faso, on a procédé à la déconcentration des structures d'encadrement pédagogique du niveau central vers les régions et on a mis à disposition du matériel roulant de quatre roues et de deux roues pour faciliter les déplacements sur le terrain des équipes d'encadrement.

Un réseau de formateurs

Au Congo, un groupe de formateurs du personnel enseignant est constitué pour chaque département ou province administrative créant ainsi un réseau de formateurs qui est coordonné au niveau central. Ces groupes se composent d'inspecteurs de divers ordres d'enseignement et ont comme mandat de faire la démultiplication des formations reçues au niveau central tant sur les innovations pédagogiques que sur l'animation. Ce réseau constitue une sorte de relais de l'Institut national de recherche et d'action pédagogiques dont la mission principale est le développement curriculaire et l'édition scolaire.

³⁴ Selon Legendre (2005), « la communauté d'apprentissage est une forme d'apprentissage collectif au sein d'un groupe de personnes qui, en complémentarité et en synergie, mettent en œuvre un processus commun [...] de développement de compétences, de formation, de résolution de problèmes [...] » (p. 235).

En ce qui a trait à l'accompagnement des élèves en difficulté, des mesures sur différents plans doivent être mises en œuvre afin de mieux soutenir ce type d'élèves. Ainsi, la formation, tant initiale que continue, devrait outiller le personnel enseignant et le préparer à adapter ses interventions selon les difficultés des élèves. Sur le plan régional, le soutien de personnes ressources et le partage d'expériences pédagogiques, au sein d'une communauté d'apprentissage, s'avèrent indispensables pour accompagner les enseignants. Finalement, au niveau de l'école, un plan d'action doit être mis en place afin de réunir tous les intervenants impliqués dans la recherche de stratégies visant la réussite pour tous.

Par ailleurs, l'utilisation des TIC s'avère un moyen intéressant pour faciliter le développement professionnel, que ce soit sur le plan d'une formation à distance ou encore la création de réseaux de partage d'expertise entre enseignants.

3.2.3. L'optimisation du cadre d'apprentissage

Plusieurs moyens peuvent être envisagés pour garantir un environnement d'apprentissage optimal. Le recours systématique au double flux doit toutefois être évité, puisque la réduction du temps d'apprentissage qui en découle ne permet pas une couverture complète des programmes³⁵. Il en va de même des ratios élèves/maître trop élevés. La diminution du nombre d'élèves par classe permettrait d'accorder plus de temps à chaque élève, particulièrement à ceux ayant des difficultés d'apprentissage.

Le matériel didactique est un aspect important du cadre d'apprentissage. Il doit être non seulement disponible en nombre suffisant, mais il doit également être réparti équitablement et distribué en temps voulu. À cette fin, des stratégies doivent être mises en place. Par exemple, pour une discipline qui demande un investissement important sur le plan matériel, des malles, comprenant une base essentielle pour l'enseignement de cette discipline, pourraient être constituées et entreposées dans un centre accessible à toutes les écoles environnantes. Par conséquent, les enseignants auraient la possibilité de les emprunter de façon ponctuelle selon leurs besoins. Pour pallier l'absence de laboratoires informatiques, les centres Internet installés dans la communauté

³⁵ Lors des Assises francophones de la gestion scolaire, les principaux résultats d'analyse du PASEC liés à la gestion indiquaient l'effet négatif de la classe en double flux sur les acquisitions scolaires (CONFEMEN, 2006, p. 36).

pourraient ouvrir leurs portes aux groupes d'élèves dans un cadre pédagogique, permettant à ces derniers l'accès à une multitude de ressources virtuelles.

Au Congo, les établissements scolaires peuvent faire l'acquisition de manuels grâce au budget pro pauvre. Il s'agit d'affecter des ressources conséquentes dans les secteurs sociaux de base, tels que l'enseignement ou la santé, pour améliorer l'accès et la qualité des services offerts afin de lutter contre la pauvreté. De plus, un projet avec la coopération bilatérale sud-coréenne va permettre la construction de laboratoires et de bibliothèques ainsi que l'introduction des TIC.

Il faut également garantir une gestion efficiente de ce matériel et maximiser son exploitation. Une politique relative aux manuels scolaires qui assure un inventaire de ceux-ci et des mesures pour prolonger leur durée de vie, comme un entreposage adéquat, pourrait être établie. Une formation du personnel enseignant à l'égard de ce matériel permettrait d'en optimiser l'utilisation. De plus, le fait de produire ce matériel au niveau national plutôt que d'en faire l'achat à l'extérieur favorise une meilleure concordance avec les programmes d'études et avec le contexte du pays. L'intervention du secteur privé relative à la production des manuels scolaires est une option intéressante, mais l'État doit rester garant de leur qualité et de leur conformité avec les orientations des programmes d'études. Pour ce faire, il doit fixer les normes, les faire connaître aux concepteurs et aux éditeurs de manuels, évaluer les manuels produits et approuver ceux qui respectent les critères établis. Au Canada/Québec, par exemple, l'évaluation et l'approbation du matériel didactique, produit par des éditeurs privés, sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui s'associe une équipe de conseillers pédagogiques et d'enseignants.

Afin d'amener l'élève à une progression scolaire maximale plutôt que de recourir systématiquement au redoublement, diverses stratégies doivent être mises en place. À cet égard, une meilleure formation de l'enseignant à l'évaluation des élèves et à l'identification des élèves en difficultés d'apprentissage, l'offre d'un encadrement plus soutenu aux élèves en difficulté et la possibilité pour l'enseignant de suivre son groupe pendant deux ans (*looping*) sont des formules intéressantes. D'autres stratégies pourraient être envisagées. Le personnel scolaire pourrait s'approprier les programmes d'études du cycle adjacent et ainsi assurer une meilleure transition entre les apprentissages des deux cycles. Un accent pourrait être mis sur la diversification des stratégies

d'apprentissage, en vue de rejoindre les différents styles d'apprentissage des élèves et d'accroître ainsi leur motivation. Le fait de proposer des situations d'apprentissage authentiques favoriserait les liens entre les acquis scolaires et leur utilisation concrète dans la vie quotidienne.

Il serait également pertinent de prévoir des mesures d'accueil, telle la formation de classes de francisation, et d'encourager l'apprentissage par les pairs, soit par la formation de groupes multi-âges, le décloisonnement ponctuel de groupes ou encore l'instauration d'un système de tutorat par les pairs. Le renforcement de la collaboration école-famille, par un soutien des parents à l'école (dont un accompagnement en classe lors de certaines activités) et, réciproquement, un soutien de l'école aux parents (comme des ateliers sur la façon d'aider son enfant lors de la période des devoirs), devrait aussi être promu.

3.3. La prise en compte des aspects financement, partenariat, gestion et évaluation

3.3.1. Une allocation adaptée des ressources

L'accès à l'enseignement secondaire ne peut être élargi sans une réduction significative du coût unitaire. L'État doit faire un diagnostic exhaustif de tout son système scolaire et réfléchir aux solutions possibles. Les mesures qu'il doit prendre pour étendre l'accès à l'enseignement secondaire à un coût abordable peuvent être de différents ordres. Par exemple, une augmentation du temps d'enseignement, là où les heures accordées à l'enseignement sont peu élevées, et une augmentation du nombre d'élèves par groupe, là où le ratio élèves/enseignant est bas ou encore là où les formations sont les plus en vogue, seraient des moyens de réduire ce coût. Il en va de même des mécanismes de régulation des flux : des stratégies de réduction des abandons et du redoublement³⁶ doivent être mises en place. Au niveau des établissements, une révision du montant alloué en fonction des besoins réels et des autres sources de financement est primordiale.

Il ne fait aucun doute qu'un engagement budgétaire national favorable à l'éducation et en conformité avec le programme de développement du pays ainsi qu'un équilibre intrasectoriel, témoignant d'une allocation substantielle de ressources au secondaire, sont essentiels non seulement pour une refondation

³⁶ Il faudrait reconsidérer le redoublement en fonction de ses impacts sur l'accès et la qualité de l'éducation ainsi que sur les performances scolaires.

efficace de ce sous-secteur, mais également pour permettre à l'État de doter le pays de ressources humaines nécessaires à son développement durable. Toutefois, l'utilisation efficace de ces ressources est tout aussi importante.

Par ailleurs, dans le cas de plusieurs pays membres de la CONFEMEN, le gouvernement seul ne peut suffire à répondre aux demandes financières. C'est aussi dans la diversité des sources de financement et l'augmentation de l'efficacité des ressources allouées à l'enseignement secondaire qu'une réduction du coût par élève peut être atteinte. Outre l'apport des partenaires techniques et financiers, un contexte de croissance économique favoriserait l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire. De plus, dans la recherche de stratégies de financement de l'enseignement secondaire, la concertation, les échanges inter-ministériels et les leçons tirées d'autres pays en développement seraient bénéfiques.

Le développement de partenariats public-privé pour la mobilisation des ressources est une autre solution à considérer. Pour encourager ce partenariat, plusieurs mesures, notamment l'exonération fiscale et l'allègement des mécanismes et des procédures administratives, pourraient être mises en œuvre. Cependant, l'extension de ce partenariat suppose, au préalable, une bonne connaissance des besoins en éducation. Elle suppose également la mise en place d'un cadre légal clair et de procédures ouvertes et participatives afin de garantir la transparence dans l'allocation des ressources et rendre les écoles privées redevables par rapport à la qualité de l'éducation dispensée tout en s'assurant que l'État demeure garant des orientations et de la qualité des programmes de formation³⁷.

³⁷ Lors de la Biennale 2008 de l'ADEA, certains exemples de partenariat ont été présentés, notamment les conseils nationaux paritaires pour la formation professionnelle et technique où siègent les partenaires sociaux qui représentent tant les employeurs que les employés.

Le partenariat public-privé³⁸

Le Cameroun jouit d'une longue expérience de partenariat public-privé en matière d'éducation. Les statistiques scolaires révèlent que, en moyenne, 30% des effectifs d'élèves sont scolarisés dans les établissements privés. Le préscolaire et le second cycle de l'Enseignement technique sont majoritairement contrôlés par les promoteurs privés, actuellement regroupés dans quatre secteurs d'enseignement (catholique, protestant, islamique et laïque).

Dans la mouvance des réformes du système éducatif camerounais, la dynamique partenariale État-privé a été abordée sous l'angle réglementaire avec l'élaboration et l'adoption en l'espace de trois décennies de trois textes de loi organisant la création et le fonctionnement des établissements scolaires et de formation privés au Cameroun. La troisième loi, celle de 2003, articulée sur la « Déclaration Gouvernementale de Politique sur l'Enseignement Privé » de 2001, confirme l'option de libéralisation prise par le gouvernement, et ce, en concédant ce service social reconnu d'utilité publique à des personnes physiques ou morales susceptibles de le gérer sur une base contractuelle. Le bilan de ce partenariat public-privé permet de relever des avancées aussi bien que des faiblesses.

Au registre des avancées :

- la permanence des appuis multiformes de l'État à l'enseignement privé, avec une prédominance de l'octroi de subventions ;
- l'existence d'un cadre formel de concertation public-privé (la Commission Nationale de l'Enseignement privé) ;
- l'existence de textes organiques régissant le partenariat public-privé ;
- la grande flexibilité des établissements privés à répondre aux besoins réels de formation en provenance du marché.

Au chapitre des faiblesses :

- le non-respect, par certains promoteurs privés, de la législation existante, et partant la prolifération des établissements clandestins ;
- l'extrême dépendance de certains établissements d'enseignement privés à l'égard de la subvention de l'État ;
- le recrutement par certains promoteurs d'enseignants non formés, pour des raisons de contraintes budgétaires ;
- l'absence d'une solution durable à un endettement handicapant hérité de la période de grande récession économique qu'a connue le pays.

³⁸ Extrait des Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique (CONFEMEN, 2008).

Un partenariat avec les entreprises de la communauté environnante ainsi qu'avec la société civile, dont les ONG, peut favoriser une réduction des coûts pour l'établissement scolaire. Diverses formes de partenariat sont possibles, par exemple, une entreprise pourrait prêter gracieusement ses locaux ou son équipement pour permettre à une école d'accroître son nombre de salles de classe. De plus, des relations plus étroites entre les écoles et la communauté peuvent améliorer le comportement des familles en ce qui a trait à la scolarisation des jeunes et à leur maintien en classe.

Selon l'état des lieux réalisé par la CONFEMEN, plusieurs pays du Sud, tels le Congo, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et les Seychelles, ont comme principales sources de financement, hormis le budget national, les partenaires au développement et à l'éducation, les allocations budgétaires des collectivités territoriales, la contribution des parents et des institutions décentralisées, les ONG, les dons et legs, etc. Au Tchad, des activités génératrices de revenus sont instituées dans les centres de formation technique et professionnelle et permettent un financement supplémentaire. Les Seychelles et la Communauté française de Belgique ont fait mention d'un partenariat réservé exclusivement aux améliorations relatives aux infrastructures et aux équipements. Pour les Seychelles, il s'agit d'une assistance financière de bailleurs de fonds internationaux. Dans le cas de la Communauté française de Belgique, un plan d'investissement alternatif, faisant appel à des partenaires privés, permettra de dégager un certain montant d'argent destiné aux bâtiments scolaires de tous les réseaux d'enseignement.

Le Programme national de développement du secteur éducatif³⁹

En Mauritanie, le Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE) est un document de stratégie élaboré suivant une conception nationale et une approche participative ayant intégré l'ensemble des acteurs du système (décideurs, société civile, partenaires au développement, etc.), ceci, tout en garantissant leur participation-implication.

S'agissant de la mobilisation du financement, le gouvernement mauritanien a mené une politique de sensibilisation et de négociation active face aux partenaires bi et/ou multilatéraux et des ONG, sur la base des cinq éléments catalyseurs suivants :

- l'Éducation pour tous (EPT) ;
- l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) ;
- l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (*Fast-Track*) ;
- la priorité accordée à l'éducation ;
- la réforme du système éducatif.

Aussi, pour assurer le financement du PNDSE, le gouvernement mauritanien et les bailleurs de fonds ont convenu d'un commun accord, dans un document dénommé « Lettre d'Entente », de définir le cadre de partenariat entre les différents acteurs.

Outre les partenaires techniques et financiers (PTF) traditionnels, la coopération japonaise et les ONG, tels World Vision, Caritas, Corps de la Paix, GTZ, participent au financement de l'éducation.

En définitive, l'approche multipartenaire du PNDSE permet une meilleure canalisation et coordination des diverses interventions des PTF.

Le partenariat ne se définit pas uniquement en terme financier. Un partenariat entre l'école secondaire et l'institution qui est en charge de la formation initiale, soit la faculté d'éducation ou l'École normale supérieure ou encore l'Institut supérieur de l'éducation, peut permettre aux deux parties d'en tirer profit. D'abord, en développant une recherche-action avec l'établissement scolaire, l'université a la possibilité de développer des approches concrètes, près de la réalité, et ainsi d'offrir des formations initiales pertinentes. Le personnel scolaire de l'établissement, quant à lui, peut bénéficier d'un enrichissement professionnel, ce qui lui permet d'améliorer ses connaissances de base sur les pratiques éducatives et d'éprouver sa capacité à innover et à résoudre les problèmes rencontrés en classe ou à l'école. Les élèves y trouvent également leur compte en profitant de l'application des nouvelles théories d'apprentissage dans un contexte authentique et novateur. De plus, le fait d'impliquer les divers acteurs qui accueillent les sortants, comme les universités et les entreprises,

³⁹ Extrait des Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

permettrait de mieux connaître leurs attentes et conduirait à une formation davantage pertinente et mieux adaptée aux besoins de tous.

Le partenariat en éducation se traduit également par l'implication de tous les acteurs dans les différentes sphères de l'éducation, notamment l'élaboration des curricula et du matériel didactique et la planification et l'évaluation des programmes sectoriels. Il doit être conçu pour favoriser des espaces d'échange d'information et de bonnes pratiques.

Le Programme décennal de l'éducation et de la formation⁴⁰

Le gouvernement sénégalais, depuis les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) et à travers le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), s'est résolument engagé à développer un partenariat large, efficace et mieux organisé afin que les ressources de toute nature, disponibles au niveau des différents partenaires, puissent être investies sans entraves dans le système éducatif. Le gouvernement sénégalais a opté pour un partenariat fondé sur les principes de partage équitable des droits, devoirs et responsabilités, soit les principes de participation, de responsabilisation, de vision partagée, de pérennisation, d'imputabilité et de décentralisation.

La communauté éducative sénégalaise prend comme référentiel en matière de dynamique partenariale les États généraux de l'éducation et de la formation de 1981 qui ont permis de construire un partenariat fort dans et autour de l'école.

Le Programme décennal de l'éducation et de la formation, tant dans son élaboration que dans son exécution, obéit à une logique de planification ascendante et participative rompant ainsi avec l'approche-projet pour s'inscrire dans l'approche-programme, une approche holistique.

Le projet de Charte de partenariat en éducation et formation prévoit des espaces de concertation d'action et de suivi, constituant ainsi un dispositif participatif de gestion et de pilotage du PDEF avec le Conseil supérieur de l'éducation et de la formation (CONSEF), le Conseil national de coordination et de suivi (CNCS) et les tables de concertation.

L'une des principales leçons tirées est celle relative à la dimension partenariale qui n'a pas été suffisamment prise en compte dans le processus d'élaboration du PDEF.

Toutefois, la résorption du déficit de communication viendrait inverser la perception du PDEF au niveau des acteurs et des partenaires qui se doivent d'être mobilisés à tous les niveaux afin de renforcer la coordination dans la gestion du PDEF.

⁴⁰ Extrait des Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

Le Comité directeur conjoint sur la planification stratégique et la reddition de comptes

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Canada/Québec doit, en vertu de la Loi sur l'administration publique, se doter d'un plan stratégique triennal. Les commissions scolaires – organismes responsables de l'organisation des services éducatifs, de l'établissement des écoles et de l'application des régimes pédagogiques sur un territoire donné – doivent faire de même en vertu de la Loi sur l'instruction publique. Leur plan stratégique doit notamment tenir compte des orientations stratégiques et des objectifs du plan du ministère.

Pour échanger de l'information sur la mise en œuvre de ces plans stratégiques et faire des recommandations appropriées sur les indicateurs nationaux à mettre à la disposition des commissions scolaires, le ministère a mis sur pied un comité directeur conjoint sur la planification stratégique et la reddition de comptes. Ce comité regroupe les responsables des secteurs concernés au ministère et des représentants des fédérations de commissions scolaires et des dirigeants scolaires. Le Comité tient trois ou quatre réunions chaque année au cours desquelles le ministère fait le point sur les principales mesures mises en place dans le cadre du renouveau pédagogique et sur ses attentes en matière de reddition de comptes. Le Comité peut confier certaines problématiques particulières, telle l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, à un sous-comité de travail. Les représentants du milieu scolaire profitent de ces réunions pour préciser leurs besoins en matière de reddition de comptes, en particulier au regard de la simplification des processus de transmission des informations au ministère.

Les rapports annuels de gestion des commissions scolaires doivent faire état d'indicateurs nationaux qui leur sont fournis par le ministère qui, à son tour, indique dans son rapport annuel de gestion de quelle façon il est tenu compte de ces indicateurs dans le milieu scolaire.

Parmi les partenaires d'une institution scolaire, les parents d'élèves occupent une place particulière. La participation des parents au fonctionnement de l'école peut s'effectuer par un engagement individuel (par exemple, en faisant du bénévolat de façon ponctuelle) ou par l'intermédiaire d'une association de parents d'élèves. Ce type de partenariat, qui se doit d'être formalisé, est de plus en plus répandu dans les pays du Sud. Les associations de parents permettent à ces derniers de mieux connaître les développements en matière d'approches pédagogiques, de contenus de formation, de méthodes d'enseignement afin de se donner une vision commune des fondements pédagogiques et d'être en mesure de fournir un soutien efficace à leurs enfants. La présence des parents au comité de gestion des établissements scolaires ou au conseil d'établissement leur donne l'occasion de prendre des décisions relatives au fonctionnement de l'école, dont l'élaboration du calendrier scolaire et la tenue d'activités scolaires, et de soutenir le personnel scolaire et la direction. Tout en donnant ce soutien, les parents sont parfois amenés à collaborer à la recherche de matériel et de financement pour la construction, l'équipement et l'entretien des infrastructures.

Les comités de gestion des établissements scolaires du Niger⁴¹

Le souci de démocratiser la gestion de l'école et de responsabiliser tous les acteurs a incité l'État nigérien à s'engager dans un processus de transformation de son système éducatif. Outre l'adoption d'une loi d'orientation du système éducatif, favorisant la décentralisation, et l'élaboration du Programme décennal de développement de l'Éducation (PDDE), notons la mise en place démocratique des comités de gestion des établissements scolaires (COGES) qui figure parmi les mesures préconisées par l'État.

Cette mise en place nécessite la formation des directeurs (étape qualifiée de levier à l'ensemble du processus), le partage d'informations en Assemblée générale villageoise et la préparation des élections du Bureau. Les COGES participent à diverses activités, dont l'acquisition et la gestion des fournitures et des manuels scolaires, la gestion des subventions allouées à l'école, le recrutement du personnel enseignant ainsi que l'entretien et la maintenance des infrastructures et équipements scolaires.

Sous les principes de démocratie et de transparence, l'implication des populations dans la gestion scolaire a un impact favorable autant sur l'accès à l'école que sur la qualité de l'éducation. Toutefois, il importe de mettre en place des conditions favorisant le succès de cette stratégie. Parmi ces conditions, notons l'établissement d'organes consultatifs (national, régional et sous-régional), l'institutionnalisation des COGES, la formation des acteurs, le dispositif de suivi et d'accompagnement ainsi que la participation des partenaires financiers et techniques.

L'implication des Associations de parents d'élèves au Tchad⁴²

L'engagement du gouvernement tchadien à promouvoir le secteur de l'éducation/formation se confirme, entre autres, par un partage de responsabilités entre l'État, les communautés et les partenaires, telles les Associations de parents d'élèves (APE). Ces dernières s'impliquent dans plusieurs domaines, dont l'achat de fournitures diverses et de matériels didactiques, le recrutement et la prise en charge des maîtres communautaires, la sensibilisation des parents à l'intérêt de l'école, tout en jouant le rôle de conseiller en cas de conflits.

Un cadre de concertation a été mis en place favorisant un véritable partenariat entre les acteurs concernés. Un cadre juridique a été élaboré afin de déterminer les rôles et responsabilités entre le gouvernement, les APE et la Fédération nationale des APE (FENAPET). L'Agence pour la promotion des initiatives communautaires en Éducation (APICED) a également été créée dans le but de renforcer les capacités d'intervention des APE et de réduire les disparités entre les écoles.

Toutes ces actions bénéfiques, issues de la décentralisation, se heurtent à un certain nombre de difficultés, par exemple, l'analphabétisme de certains membres des Bureaux des APE et la non-reconnaissance juridique de certaines APE. Il est suggéré des pistes d'amélioration, dont la reconnaissance de toutes les APE à travers la FENAPET, le respect des rôles et responsabilités, la mise en place d'un dispositif de concertation permanent ainsi que la formation des membres des Bureaux des APE.

⁴¹ Extrait des Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

⁴² Ibid.

L'élève, le partenaire le plus concerné, est amené à participer au comité de gestion des établissements scolaires ou au conseil d'établissement, et ce, dans plusieurs écoles secondaires. La collaboration des associations étudiantes avec le personnel enseignant et la direction peut prendre plusieurs formes, dont l'élaboration d'activités parascolaires ou l'organisation de campagnes de sensibilisation sur des sujets pertinents au contexte de la vie scolaire des jeunes, comme la lutte contre la discrimination et la prévention en santé. Il est primordial d'inviter les jeunes à une telle participation dans leur établissement scolaire si on veut rejoindre leurs centres d'intérêts et répondre à leurs besoins.

En ce qui concerne la formation professionnelle et technique, l'établissement d'un partenariat entre les divers ministères responsables, les organisations et les entreprises concernées facilite non seulement la promotion de cette formation, mais également ses chances de réussite. Il y a donc nécessité de coordination des politiques et de conventions de partenariat. En France, par exemple, le ministère en charge de l'Éducation nationale, des organisations professionnelles ou des entreprises de dimension nationale ont établi, depuis plusieurs années, des liens privilégiés afin de promouvoir l'enseignement technologique et professionnel et de renforcer les partenariats entre les établissements scolaires et les entreprises.

Un partenariat avec les secteurs professionnels

Aujourd'hui, les partenaires du ministère de l'Éducation nationale de la France représentent l'essentiel des secteurs professionnels : métallurgie, bâtiment, transport, alimentation, grande distribution, électronique, aéronautique, agro-alimentaire et secteur des PME-PMI etc.). Les conventions de partenariat permettent :

- de mieux connaître les besoins des milieux professionnels en terme d'emploi, de formation et de qualification ;
- de mettre en place un enseignement professionnel et technologique bâti en partenariat ;
- de promouvoir l'enseignement professionnel par des actions menées en partenariat sur les métiers, les formations et les diplômes ;
- de contribuer aux évolutions de l'enseignement professionnel : rénovation des diplômes, développement de la relation école/entreprise et de pratiques pédagogiques innovantes ;
- de faire bénéficier les établissements assurant des formations technologiques et professionnelles initiales des versements de taxes d'apprentissage.

3.3.2. Une gestion fondée sur la bonne gouvernance

Les transformations relatives au financement doivent être accompagnées de changements au niveau de la gestion scolaire et de la gouvernance dans son

ensemble. Dans son document de réflexion et d'orientation relatif à la gestion scolaire, la CONFEMEN rappelle que :

« la bonne gouvernance de l'école passe nécessairement par l'application des principes d'éthique dans l'éducation, l'autonomisation et la responsabilisation des principaux acteurs, en particulier des chefs d'établissement scolaire, la culture de la concertation et du dialogue ainsi que la mise en valeur d'outils de pilotage » (2007, p. 46).

L'État doit promouvoir la bonne gouvernance. Pour ce faire, il rassemble et diffuse l'information afin de favoriser le développement d'une vision commune de ses visées. Il s'assure d'une collaboration étroite avec tous les acteurs en les consultant et en les amenant à participer à des prises de décision concertées. L'État instaure la systématisation de la reddition de comptes de façon à assurer la plus grande transparence. Il alloue un budget adéquat à l'éducation et soutient financièrement la mise en œuvre des dispositifs de formation continue et la recherche-action sur les curricula et les pratiques pédagogiques.

La poursuite de la décentralisation amorcée dans plusieurs pays est également importante. Plusieurs pays membres de la CONFEMEN ont entrepris un processus de décentralisation. C'est le cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo et de la Roumanie. La CONFEMEN insiste sur le fait qu'il faut procurer à l'école l'autonomie et la flexibilité indispensables pour permettre une prise en compte des besoins du milieu en adaptant l'organisation scolaire et les pratiques pédagogiques tout en s'assurant du respect des normes et des paramètres opérationnels déterminés par l'État. La mise en place d'un projet d'établissement ou d'un projet de vie scolaire s'avère une démarche intéressante pour assurer cette autonomie.

De plus, non seulement une définition claire des rôles et des responsabilités du gestionnaire est essentielle, mais la disponibilité des ressources et des moyens pour bien remplir ce rôle est également nécessaire. En confiant au chef d'établissement la responsabilité de l'amélioration de son école, celui-ci doit disposer d'une marge de manœuvre suffisante. Par exemple, il pourrait avoir la possibilité de participer à la révision des modalités de recrutement des enseignants et aux aménagements des conditions de travail. Afin de bien déterminer les rôles et les responsabilités des chefs d'établissement, la Communauté française de Belgique a élaboré un nouveau dispositif législatif portant sur la révision du statut de ces derniers.

L'octroi de subventions directement aux établissements est un bon moyen de responsabiliser davantage les acteurs (direction, enseignants, parents,

communauté), de renforcer leur participation à la bonne gestion de l'école et de les inciter à innover dans la résolution de problèmes. Au Congo, on privilégie une implication plus forte des communautés éducatives dans la gestion des écoles. Une loi, votée par le Parlement dans le cadre de la décentralisation administrative, confie la gestion des collèges d'enseignement général (secondaire premier cycle) aux collectivités territoriales.

Un modèle de gouvernance original

Au Canada/Nouveau-Brunswick, le système d'éducation publique repose sur un modèle de gouvernance original qui fait appel à un effort coopératif et coordonné entre les décideurs élus localement et le gouvernement provincial. Quatorze conseils d'éducation de district (CED), formés de bénévoles élus dans chaque district, assument d'importantes responsabilités et offrent un leadership stratégique à l'échelle locale en vue d'atteindre les objectifs gouvernementaux par rapport au système d'éducation.

Tout en accordant une plus grande liberté d'action dans l'utilisation des ressources, il est primordial de chercher à optimiser ces ressources, notamment par une répartition équitable et judicieuse, particulièrement dans un contexte socio-économique et politique difficile. Il importe également de prendre diverses mesures pour renforcer les politiques de mobilisation des ressources, entre autres, par la mise en place de mécanismes de sécurisation des fonds mobilisés et la participation des parents d'élèves, des communautés, des associations civiques et des entreprises industrielles et commerciales.

La CONFEMEN rappelle également qu'une décentralisation efficace est liée aux principes de reddition de comptes et d'imputabilité. Ces principes exigent non seulement une clarification des rôles et responsabilités ainsi qu'une précision des attentes, mais ils demandent une communication franche et saine tant verticale qu'horizontale. Une reddition de comptes systématique à tous les paliers du système éducatif permet d'assurer la transparence essentielle à une bonne gestion, à une responsabilisation des acteurs et à une réduction de la corruption et de l'inefficacité.

Concernant la gestion des manuels scolaires, elle est plus complexe dans l'enseignement secondaire puisque la quantité de manuels est multipliée, compte tenu du nombre élevé d'élèves au sein des établissements et du nombre de disciplines enseignées. Une gestion efficace et efficiente des manuels exige la mise en place d'une politique du manuel scolaire au niveau national.

Afin d'habiliter les gestionnaires à jouer leur rôle de façon efficiente, l'État doit favoriser la professionnalisation de la gestion et pallier leur isolement. Des échanges internationaux, des cadres de concertation et d'échange d'expériences, des regroupements et associations de professionnels de la gestion scolaire, des formations initiales et continues, des mesures d'accompagnement ou de mentorat sont des exemples retenus par les ministres de l'Éducation de la CONFEMEN (2007). Bon nombre de ses pays membres se sont dotés (ou sont en voie de le faire) d'une formation spécifique pour les gestionnaires de l'éducation, que ce soit au niveau central ou au niveau décentralisé. Par contre, plusieurs soulignent le besoin de financement et d'implication des partenaires sociaux. Certains pays, dont Maurice, ont élaboré un manuel de procédures pour les chefs d'établissements afin de faciliter leur travail quotidien et ont favorisé le regroupement des chefs d'établissements pour des échanges d'information et de bonnes pratiques.

Finalement, puisque la contribution des personnels d'encadrement à la qualité de l'éducation est essentielle, la mise en place et/ou le renforcement de programmes de formation et de développement professionnel des gestionnaires à tous les paliers du système doivent devenir une priorité. Cette formation doit tenir compte du rôle de leader que le chef d'établissement a à jouer. En effet, plus particulièrement à l'école secondaire, il se doit d'être un leader en matière de changement en demeurant attentif à l'évolution de la pédagogie. Démocrate et mobilisateur, il interpelle tout le personnel scolaire et lui laisse l'autonomie nécessaire et la possibilité de participer à la gestion de l'école en adoptant des pratiques de gestion qui privilégient le travail d'équipe et la coopération. D'ailleurs, une première formation, dite informelle, pourrait se faire par l'octroi de quelques responsabilités de gestion administrative ou pédagogique à des enseignants intéressés et aptes à remplir éventuellement des fonctions de direction. Enfin, la sélection du personnel de gestion doit se faire sur la base des compétences plutôt que sur l'ancienneté ou l'affiliation politique. Par ailleurs, un accompagnement des chefs d'établissement est également nécessaire. Le Sénégal a créé un corps des inspecteurs de vie scolaire dont le personnel est formé pour soutenir les chefs d'établissements dans la gestion de leur école.

Le Programme de formation des gestionnaires intégrée au fonctionnement du système éducatif

Lors de la 52^e session ministérielle de la CONFEMEN, les ministres ont adopté le cadre d'action sur la gestion scolaire qui a été initié par les Assises francophones de la gestion scolaire tenues en avril 2006 à Madagascar. Ce cadre a été conçu en vue de renforcer la gestion des systèmes éducatifs des pays francophones afin d'en améliorer la qualité au bénéfice de tous les apprenants. En effet, les ministres considèrent que l'amélioration de la gestion scolaire à tous les paliers des systèmes éducatifs permettra de favoriser le renforcement de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation.

Forts de cette conviction, ils se sont engagés à mettre en œuvre ce cadre d'action grâce au travail d'appropriation et de mise en perspective nécessaire à son adaptation aux spécificités des différents contextes nationaux.

Afin de soutenir les pays dans la concrétisation de cette volonté politique clairement affirmée, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Université Senghor, la Banque mondiale et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) mettent en place un programme de renforcement des capacités des personnels de gestion des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique subsaharienne.

La première phase de ce programme s'est articulée autour de deux séminaires de formation organisés au Centre national de formation de formateurs en éducation (CENAFFE, Carthage - Tunisie). Le premier, qui s'est déroulé en décembre 2006, a réuni des délégations de cinq pays d'Afrique de l'Ouest : Burkina Faso, Bénin, Niger, Guinée et Mauritanie. Le second, qui s'est déroulé du 3 au 15 décembre 2007, a réuni des délégations du Cameroun, du Congo, du Gabon, de la République Centrafricaine et du Tchad.

La seconde phase prévoit l'élaboration de la stratégie nationale, la conception du plan de formation, l'identification des besoins prioritaires au niveau national et l'appui international.

3.3.3. La promotion d'une culture d'évaluation

Dans son document de réflexion et d'orientation relatif à l'évaluation⁴³, la CONFEMEN rappelle les deux finalités principales de l'évaluation.

« L'évaluation répond à la double nécessité de rendre compte aux acteurs du système et, plus largement, à l'ensemble de la société ainsi que de contribuer à l'amélioration du système éducatif plus précisément en améliorant ses performances, en aidant les décideurs à prendre des mesures adéquates » (2008, p. 7).

⁴³ La CONFEMEN a approfondi sa réflexion relative à l'évaluation lors de la 51^e session ministérielle tenue à Maurice en 2004. Un document de réflexion et d'orientation intitulé « L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats » fait connaître la position de la CONFEMEN par rapport à cette thématique.

Pour atteindre ces deux finalités, il est fondamental d'instaurer une culture de suivi et d'évaluation des systèmes éducatifs à tous les niveaux, y compris sur le plan de la gestion, afin d'identifier les faiblesses et dysfonctionnements et de trouver les solutions pour en améliorer la performance. Mettre en place un dispositif national d'évaluation ou revoir les systèmes d'évaluation est toutefois un exercice délicat. Il faut garantir à ce dispositif à la fois une légitimité et une neutralité afin d'optimiser la crédibilité de l'évaluation et de rendre les résultats utilisables par tous les acteurs (les politiques, les syndicats et la société civile).

Aussi, le personnel responsable d'assurer la mise en fonction de ce dispositif doit être en nombre suffisant et adéquatement formé afin d'en garantir la qualité technique et de permettre la comparaison internationale des résultats. Ce personnel aurait pour mandat de constituer un observatoire de la qualité de l'éducation et de définir un cadre méthodologique servant à éclairer la réflexion sur les problématiques du système éducatif.

Il est à noter que l'évaluation ne concerne pas uniquement les résultats scolaires des élèves, mais qu'elle touche également la gestion des ressources, la pertinence des contenus des programmes d'études, la formation des enseignants, etc. En s'appuyant sur les observations de terrain, les conclusions d'une évaluation devraient conduire à faire le bilan des politiques éducatives, susciter les réflexions et déboucher sur l'établissement de politiques éducatives et la promotion de réformes visant l'amélioration des performances des systèmes éducatifs.

Des mesures d'évaluation en Communauté française de Belgique

La très grande disparité des résultats scolaires des élèves selon leur origine socioculturelle remarquée à la suite des tests PISA de l'OCDE, mais également dans le cadre des évaluations externes des élèves menées en Communauté française, a incité le gouvernement dans son Contrat pour l'école à renforcer le pilotage du système éducatif. Une Commission de pilotage est dorénavant chargée d'évaluer l'applicabilité des différents référentiels et programmes afin de les revoir le cas échéant. Elle doit, pour remplir sa mission, établir un nombre limité d'indicateurs en vue d'apprécier la qualité, l'équité et l'efficacité du système d'enseignement. Un premier recueil d'indicateurs a ainsi été édité en 2006.

Le pilotage est également renforcé par la généralisation des évaluations externes à tous les établissements (elles portent sur les compétences de base). Chaque année, tous les élèves de toutes les écoles d'une année primaire et d'une année secondaire différentes sont soumis à une évaluation externe non certificative et informative. Sur la base des résultats de l'école, les services d'inspection et d'animation pédagogiques aideront à définir des stratégies visant à améliorer ces résultats. Les établissements particulièrement éloignés des performances moyennes ou connaissant un taux d'échec anormalement haut devront définir un plan de rattrapage. La première épreuve de ce type portant sur les compétences en français a eu lieu début 2007.

Le renforcement du pilotage du système décrit ci-dessus vise à assurer une plus grande qualité de l'enseignement répartie de manière plus homogène entre les différents établissements d'enseignement. Outre cet aspect lié au pilotage, dans le cadre du Contrat pour l'école, une réforme des services d'inspection a été mise en place. Elle doit permettre à ses membres de concentrer leurs tâches sur l'évaluation et le renforcement de la qualité des écoles. Par ailleurs, un nouveau statut pour les directeurs d'établissement vient également d'être adopté. Il prévoit, entre autres, que le chef d'établissement ait pour mission de s'assurer de l'harmonisation des épreuves d'évaluation dans son institution. En cas de performances de son établissement éloignées de la moyenne des autres écoles, celui-ci doit mettre en œuvre une politique visant à combler ce retard. Cette politique doit inclure des mesures concernant la réduction de taux importants d'échecs, de redoublements et de réorientation.

Le suivi de la stratégie d'intervention « Agir autrement » au Canada/Québec

Les écoles secondaires en milieu défavorisé participant à la stratégie d'intervention *Agir autrement* procèdent à une analyse de situation approfondie qui leur permet d'élaborer une planification permettant de préciser des objectifs axés sur l'atteinte de résultats et de déterminer des moyens adaptés à leur situation. Elles font le suivi de ces moyens, évaluent le niveau d'atteinte de leurs objectifs et apportent les réajustements nécessaires. Cette planification doit être ajustée annuellement. Un soutien est offert à ces écoles tant par leur commission scolaire que par le ministère.

L'équipe d'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport assurent la rétroaction des résultats d'évaluation et de l'analyse des planifications des écoles. Des outils de rétroaction sont élaborés et offerts aux commissions scolaires et aux écoles. Cette tentative de mailler intimement des opérations d'évaluation et d'intervention est particulièrement utile au pilotage de la stratégie à tous les paliers d'intervention.

Outre le pilotage national de la stratégie, les régions se sont dotées d'instances de pilotage régional permettant aux représentants des commissions scolaires concernées de se questionner, à plus petite échelle et localement, sur l'efficacité des pratiques retenues et des actions choisies par les écoles de leur région ainsi que sur le soutien le plus approprié à leur offrir.

Par ailleurs, la reconnaissance des acquis, obtenus dans une formation non formelle ou informelle, ou encore qu'ils soient le fruit d'une expérience professionnelle d'ici ou d'ailleurs, ainsi que l'établissement d'un cadre de qualification assurant une certaine comparaison entre les pays font de plus en plus l'objet de discussion. Il serait important pour les élèves qui ont eu un parcours atypique de se voir créditer ou valider des résultats antérieurs non seulement pour faciliter l'accès au marché du travail, mais aussi pour favoriser un retour aux études en vue d'un perfectionnement.

Finalement, à l'instar du travail du PASEC qui concentre ses activités au niveau primaire, un dispositif d'évaluation externe au niveau secondaire pourrait être instauré dans les pays francophones d'Afrique. L'expertise de spécialistes internationaux dans le domaine de l'évaluation permettrait d'assurer une méthodologie efficace et reconnue. Ce regard extérieur aiderait à l'identification des priorités du pays et à la vérification des outils d'évaluation ainsi qu'à leur validation. Il permettrait également de fournir des conseils quant aux éléments à améliorer, de renforcer les capacités internes, etc.

CHAPITRE 4

LES ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER

Les travaux de la 53^e session ministérielle, qui se sont tenus à Caraquet (Canada/Nouveau-Brunswick) en juin 2008, ont permis aux ministres en charge de l'éducation des États et gouvernements membres de la CONFEMEN de dégager des priorités en ce qui concerne l'enseignement secondaire.

Convaincue de la position stratégique de l'enseignement secondaire dans le développement durable et le développement du capital humain de chaque pays, la CONFEMEN insiste sur les actions à mener pour assurer l'accès et l'équité ainsi que la qualité de l'enseignement secondaire. Ces actions passent par la prise en compte des besoins de l'élève et de la réalité socio-économique afin de favoriser son insertion socioprofessionnelle et par l'arrimage avec les autres niveaux d'enseignement afin de favoriser les transitions et d'assurer l'acquisition de connaissances et le développement de compétences.

La CONFEMEN décide de placer l'enseignement secondaire au cœur même de ses préoccupations et de ses actions, et ce, sans négliger le travail qui reste à faire en éducation de base.

Elle privilégie la reconnaissance de l'enseignement secondaire (comportant la formation professionnelle et technique) comme partie intégrante du système éducatif et demande aux États et gouvernements membres de la CONFEMEN de favoriser la poursuite des réformes engagées dans une approche holistique. Elle invite également ses membres à s'engager dans une restructuration et une réhabilitation du réseau scolaire en mettant l'accent sur l'accès et l'équité, la qualité et la pertinence de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que sur la mobilisation et la gestion des ressources.

C'est dans cet esprit que la CONFEMEN a adopté à Caraquet (Canada/Nouveau-Brunswick) le Mémoire sur l'enseignement secondaire qui est présenté intégralement dans les pages suivantes.

MÉ MORANDUM SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

53^e SESSION MINISTÉRIELLE DE LA CONFÉRENCE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DES PAYS AYANT LE FRANÇAIS EN PARTAGE

Caraquet, Canada/Nouveau-Brunswick, 6-7 juin 2008

Convaincus de la position stratégique de l'enseignement secondaire dans le développement durable et le développement du capital humain de chaque pays ;

conscients de la mission centrale de l'enseignement secondaire pour permettre à chaque jeune d'acquérir les compétences de base, pour son épanouissement personnel, pour la poursuite d'études supérieures, pour son insertion sociale et professionnelle ;

conscients des coûts élevés de l'enseignement secondaire et des efforts énormes à déployer ;

constatant que, suite aux efforts déployés dans un grand nombre de pays pour atteindre les objectifs de l'EPT, les flux d'élèves arrivant du primaire ne peuvent être toujours accueillis dans l'enseignement secondaire, cette situation créant de fait un goulot d'étranglement ;

constatant les lacunes en matière de formation des enseignants, de pertinence des curricula, de dispositifs d'évaluation et de matériel didactique ;

constatant les difficultés dans la mobilisation des ressources nécessaires au développement de l'enseignement secondaire ;

les ministres et chefs de délégation réunis à l'occasion de la 53^e session ministérielle de la CONFEMEN conviennent des orientations à privilégier pour assurer l'accès et la qualité de l'enseignement secondaire ainsi que la

mobilisation des ressources qu'il requiert. Les ministres s'accordent à privilégier une approche holistique de l'éducation et à promouvoir une politique intégrée de l'éducation.

En ce qui a trait à l'accès et à l'équité :

Les problèmes d'accès reliés à la distance et au manque d'infrastructures, au déficit chronique d'enseignants qualifiés et aux lacunes concernant la diversification des filières risquent de s'accroître. Il conviendrait dès lors :

- d'étendre le droit à l'éducation au niveau secondaire (éducation de base de 9 à 10 ans) ;
- de mieux harmoniser les politiques d'éducation et de développement et se doter d'une stratégie sectorielle globale ;
- de développer l'offre éducative (infrastructures, personnel enseignant qualifié, carte scolaire) en réponse à la croissance de la demande d'enseignement secondaire ;
- de diversifier les modes de formation pour favoriser l'accès, la rétention et la réussite de tous les élèves ;
- de développer les formations professionnelles en relation avec le marché de l'emploi ;
- de soutenir l'accès des filles à l'enseignement secondaire, notamment par des actions de sensibilisation, des mesures de soutien aux familles, des activités d'alphabétisation des parents, le recrutement d'enseignantes et la mise sur pied de collèges de proximité ;
- d'inciter les filles à suivre les filières de formation généralement choisies par les garçons ;
- d'encourager la mise en place de mesures sociales visant à favoriser l'accès des élèves issus de milieux défavorisés ;
- de faciliter la réinsertion scolaire des jeunes déscolarisés par la mise sur pied de centres de formation à des métiers ;
- de développer des stratégies de recrutement et d'attraction d'enseignants qualifiés en milieux ruraux ;
- de développer une politique de scolarisation des nomades ;
- d'ajuster le calendrier scolaire pour tenir compte de la réalité des communautés ;
- de mettre en place des mesures pour faciliter l'accès et la réussite des élèves handicapés et de ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage.

En ce qui a trait à la qualité et à la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage :

Quatre priorités devraient être mises au centre des politiques d'éducation pour rendre l'enseignement secondaire plus pertinent et de meilleure qualité :

La professionnalisation des enseignants

- renforcer les capacités des formateurs dans les instituts de formation initiale et mettre en œuvre une réforme de la formation initiale des enseignants qui s'appuie sur les approches retenues dans les curricula et sur une meilleure articulation entre la théorie et la pratique ;
- assurer un suivi sur le terrain des enseignants par les chefs d'établissement, par les conseillers pédagogiques et d'orientation scolaire, par les inspecteurs à l'aide de l'évaluation ;
- renforcer la formation continue pour répondre aux besoins concrets des enseignants, y compris pour les nouveaux agents, mais également pour les chefs d'établissement à travers, notamment, des structures d'échange pédagogique de base ;
- valoriser le métier d'enseignant et améliorer les conditions de travail des personnels éducatifs ;
- concevoir des plans de carrière en relation avec une politique de motivation adaptée.

Les curricula

- concevoir des curricula reposant sur une approche par compétences en fonction des réalités locales, régionales et répondant aux attentes et besoins de la société, tout en prenant en compte les capacités réelles des élèves. Des « socles de compétences » doivent pouvoir être élaborés sur la base des finalités assignées à l'enseignement ;
- diversifier les curricula permettant des choix d'orientation en vue de favoriser la poursuite du cursus scolaire (notamment après le premier cycle du secondaire) et l'entrée dans la vie active ;
- mettre à disposition des manuels, des matériels didactiques et des équipements adaptés aux objectifs et aux référentiels ;
- procéder à la mise en œuvre des curricula après une phase expérimentale pour bien s'assurer de la qualité et de la pertinence des outils avant de les généraliser ;

- mettre en place un dispositif externe de veille de la mise en œuvre des curricula ;
- réduire les distorsions entre les curricula officiels et les curricula réellement mis en œuvre ;
- encourager l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage et de l'enseignement.

Un pilotage efficace de l'éducation

- mettre en place un dispositif national d'évaluation et de pilotage qui soit visible, connu et bien doté en moyens opérationnels. Assurer la communication des résultats auprès des écoles afin qu'elles puissent élaborer des pistes de remédiation ;
- développer des instruments statistiques aux niveaux local, régional, national pour objectiver les résultats de chaque établissement. Rendre fiable les données collectées, développer des indicateurs et en assurer la communication ;
- mettre en place des mécanismes de reddition de comptes ;
- former les directeurs d'école au « leadership » pédagogique.

L'environnement scolaire favorable aux apprentissages

- concevoir des normes pour la construction, la maintenance et la gestion des infrastructures scolaires applicables aux différentes autorités éducatives, publiques ou privées. Contrôler leur mise en œuvre sur le terrain ;
- prendre en compte les besoins des élèves pour les motiver et les attirer dans les écoles (prise en compte des besoins des filles, qualité de l'environnement rendu agréable, place pour les loisirs, la sécurité, la santé, la nutrition, etc.). Développer des écoles qui soient favorables aux initiatives pédagogiques ;
- équiper les établissements d'enseignement secondaire en centres de ressources documentaires, en matériels didactiques et pédagogiques adaptés ;
- construire des infrastructures adaptées aux besoins des jeunes filles et des apprenants à besoins spécifiques ;
- renforcer le personnel administratif et technique pour créer un environnement favorable à l'apprentissage.

En ce qui a trait à la mobilisation et à la gestion des ressources :

Deux problèmes majeurs sont à mentionner : l'insuffisance chronique des ressources mobilisées, notamment en raison de la baisse de l'aide publique au développement, et une mauvaise utilisation de celles disponibles. Pour pallier ces insuffisances, il conviendrait :

- d'augmenter le budget de l'État consacré à l'éducation et investir davantage dans l'enseignement secondaire ;
- de diversifier des sources de financement en faveur de l'enseignement secondaire, à travers la mobilisation des ressources auprès des Partenaires techniques et financiers (PTF) et aussi auprès des organisations gouvernementales et non gouvernementales francophones ;
- de renforcer le partenariat avec le secteur privé, les collectivités locales, ainsi que les communautés de base ;
- de répartir plus rationnellement les ressources disponibles aux différents niveaux du système éducatif (éducation de base, enseignement secondaire, formation professionnelle et technique, enseignement supérieur) ;
- d'optimiser l'utilisation des ressources humaines et matérielles existantes ;
- d'alléger les processus d'utilisation des fonds ;
- d'impliquer davantage les communautés à la base, les comités de gestion scolaire et les associations de parents d'élèves ;
- de partager les expériences porteuses et renforcer la coopération dans toutes ses dimensions.

Fait à Caraquet (Canada/Nouveau-Brunswick), le 7 juin 2008.

CONCLUSION

La communauté internationale en éducation se préoccupe de plus en plus de l'enseignement secondaire. Ces préoccupations sont justifiées quand on sait que ce niveau d'enseignement a un rôle primordial dans le développement durable de tout pays.

Les efforts qui ont été réalisés jusqu'à maintenant, et qui se poursuivent, afin de répondre aux objectifs de l'Éducation pour tous, ont contribué à une forte croissance des effectifs au niveau secondaire. Dès lors, les problèmes d'accès reliés au manque d'infrastructures, au déficit chronique d'enseignants qualifiés et aux lacunes concernant la diversification des filières risquent de s'accroître, aggravant ainsi les disparités liées au genre, au statut socio-économique ou à la situation géographique.

La mondialisation oblige les pays à se doter de professionnels compétents pour répondre aux exigences et aux attentes d'une société en constante évolution. Les systèmes éducatifs se doivent d'être pertinents et de qualité. Les actions à entreprendre portent sur divers aspects, dont les curricula, la formation des enseignants et le cadre d'apprentissage.

La mobilisation et la gestion des ressources exigent également une attention particulière. La CONFEMEN insiste sur la vision partagée lors des Assises francophones de la gestion scolaire qui fait d'une gestion de qualité une condition essentielle de l'amélioration des systèmes éducatifs. Elle réitère également l'importance du partenariat, affirmée lors des *Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans l'espace francophone d'Afrique* et la nécessité d'instaurer une culture d'évaluation relative aux divers aspects du système éducatif.

À la suite de l'état de situation qu'elle a dressé et de l'inventaire des stratégies et des bonnes pratiques qu'elle a réalisé, la CONFEMEN a dégagé des orientations susceptibles d'inspirer la refondation de l'enseignement secondaire dans les États et gouvernements membres. Le Mémoire adopté lors de la

53^e session ministérielle démontre bien l'engagement des ministres en charge de l'Éducation à déployer les efforts requis pour améliorer leur système éducatif en général, et l'enseignement secondaire en particulier, que ce soit sur le plan de l'accès et de l'équité, sur celui de la qualité et de la pertinence de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que sur le plan de la mobilisation et de la gestion des ressources.

ANNEXE 1 : Durée de la scolarité obligatoire et organisation de la scolarisation au secondaire dans les pays de la CONFEMEN

Pays	Durée de la scolarisation obligatoire	Âge d'admission au 1 ^{er} cycle du secondaire	Durée du 1 ^{er} cycle	Âge d'admission au 2 ^e cycle du secondaire	Durée du 2 ^e cycle
Belgique (C.F.) ⁴⁴	12
Bénin	6	12	4	16	3
Bulgarie	8	11	4	15	3
Burkina Faso	10	13	4	17	3
Burundi	6	13	4	17	3
Cambodge	...	12	3	15	3
Cameroun	6	12	4	16	3
Canada/N.B. ⁴⁵	12
Canada/Québec ⁴⁶	11	12	2	14	3
Cap-Vert	6	12	2	14	4
Comores	8	12	4	16	3
Congo	10	12	4	16	3
Côte d'Ivoire	10	12	4	16	3
Djibouti	10	12	4	16	3
Égypte	8	11	3	14	3
ERY de Macédoine	...	11	4	15	4
France	11	11	4	15	3
Gabon	6	12	4	16	3
Guinée	6	13	4	17	3
Guinée-Bissau	6	13	3	16	2
Haïti	6	12	3	15	4

⁴⁴ Trois cycles de deux ans représentent le secondaire en CFB. L'âge d'admission pour le premier cycle est de 12 ans.

⁴⁵ Il est à noter qu'au Canada/Nouveau-Brunswick, il existe un seul cycle de 4 ans dont l'âge d'admission est de 14 ans.

⁴⁶ Les données de la Communauté française de Belgique, du Canada/Nouveau-Brunswick et du Canada/Québec ont comme source les gouvernements respectifs

Pays	Durée de la scolarisation obligatoire	Âge d'admission au 1 ^{er} cycle du secondaire	Durée du 1 ^{er} cycle	Âge d'admission au 2 ^e cycle du secondaire	Durée du 2 ^e cycle
Liban	9	12	3	15	3
Luxembourg	10	12	3	15	4
Madagascar	9	11	4	15	3
Mali	9	13	3	16	3
Maurice	6	11	3	14	4
Mauritanie	9	12	4	16	3
Niger	6	13	4	17	3
RCA ⁴⁷	10	12	4	16	3
RDC ⁴⁸	8	12	2	14	4
République démocratique et populaire lao	5	11	3	14	3
Roumanie ⁴⁹	8	11	4	15	4
Rwanda	6	13	3	16	3
Sao Tomé et Prince	7	13	2	15	3
Sénégal	6	13	4	17	3
Seychelles	10	12	3	15	2
Suisse	8	13	3	16	4
Tchad	...	12	4	16	3
Togo	10	12	4	16	3
Vanuatu	...	12	4	16	3

Statistiques 2004

Source : UNESCO : <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>

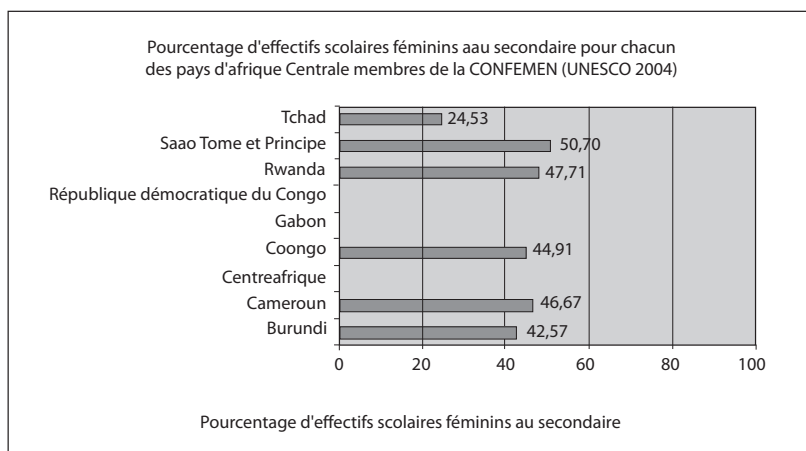
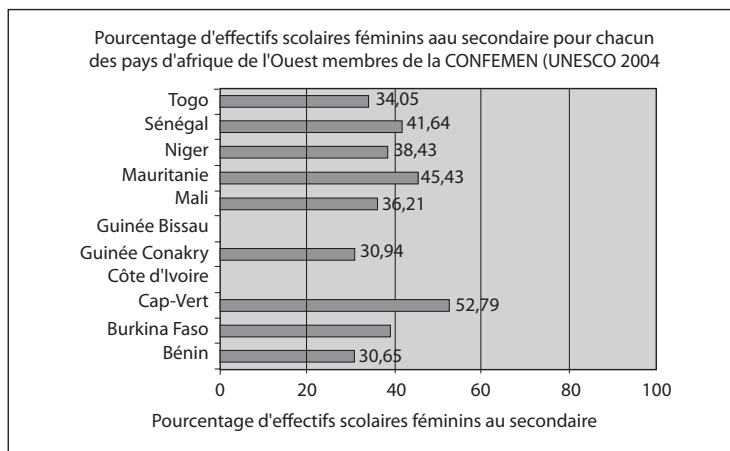
⁴⁷ République Centrafricaine

⁴⁸ République démocratique du Congo

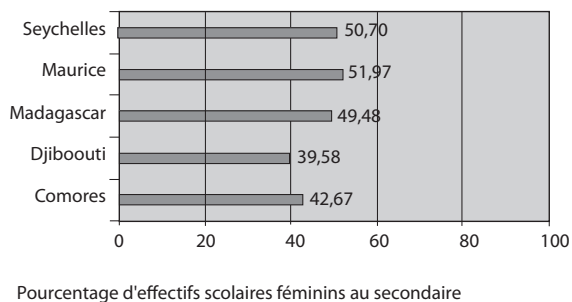
⁴⁹ Depuis 2006, l'âge d'admission au 1^{er} cycle du secondaire est de 10 ans et celui pour le 2^e cycle de 14 ans.

ANNEXE 2 : Effectifs scolaires féminins au secondaire

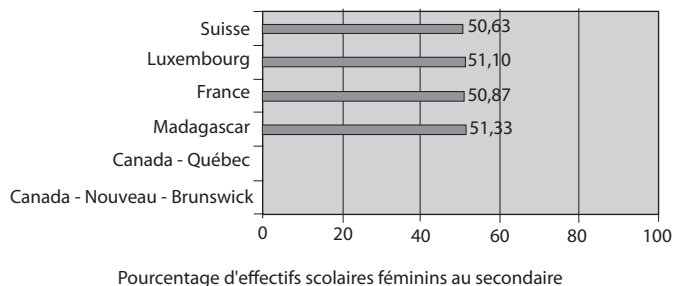
Les données sont tirées du site de l'UNESCO : <http://stats.uis.unesco.org/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=210>

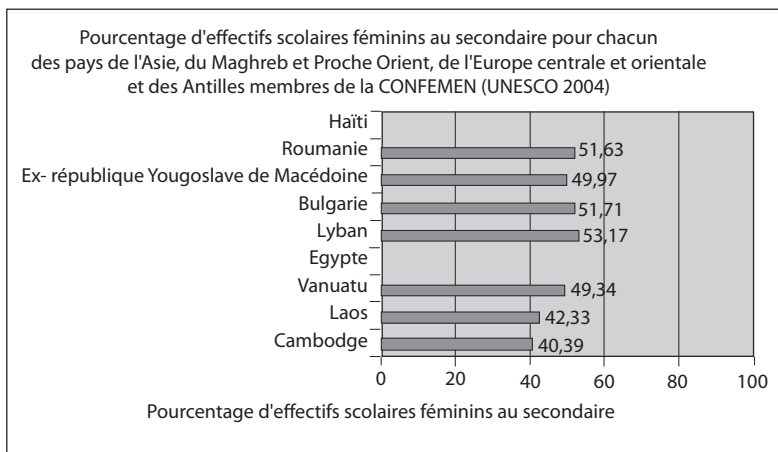


Pourcentage d'effectifs scolaires féminins au secondaire pour chacun
des pays d'Afrique de l'Est/Océan Indien membres de la CONFEMEN
(UNESCO 2004)



Pourcentage d'effectifs scolaires féminins au secondaire pour chacun
des pays d'Europe Occidentale et d'Amérique du Nord membres de la CONFEMEN
(UNESCO 2004)





ANNEXE 3 : Budgets alloués à l'éducation

Pays 2003-2004	Budget alloué à l'éducation (en % des dépenses publiques)	Budget alloué à l'enseignement primaire (en % du budget de l'éducation) (ajusté à 6 ans)	Budget alloué à l'enseignement secondaire (en % du budget de l'éducation) (ajusté à 7 ans)
Bénin	22,6	50,7	27,5
Burkina Faso	21,9	62,0	19,0
Burundi	18,0	46,3	28,4
Cameroun	16,3	40,0	45,0
Cap-Vert	20,7	44,2	37,1
Comores	19,6	45,7	46,7
Congo	15,8	28,6	41,6
Côte d'Ivoire	24,5	46,6	37,4
Djibouti	23,5	50,6	-
Égypte	5,9	40,4	20,7
Gabon	16,1	35,6	38,9
Guinée	18,4	44,4	30,8
Guinée-Bissau	11,7	33,3	43,0
Madagascar	23,4	59,2	24,4
Mali	23,4	35,3	48,4
Maurice	18,3	36,5	45,8
Mauritanie	13,0	44,2	38,9
Niger	24,1	60,0	26,7
RCA	17,3	49,5	27,5
RDC	7,1	32,2	34,9
Rwanda	18,9	43,2	19,6
Sao Tomé et Prince	-	-	-
Sénégal	22,1	44,0	28,4
Seychelles	13,0	35,6	46,9
Tchad	13,1	49,6	29,1
Togo	20,8	50,0	35,0

Source : UNESCO (2007) Éducation pour tous en Afrique 2007. L'urgence des politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar + 7, Dakar, p. 358

BIBLIOGRAPHIE

AMNESTY INTERNATIONAL (2007) — *Construire l'avenir : Journée mondiale des réfugiés*, [En ligne] <http://www.amnestyinternational.be/doc/> (31 mai 2007).

BANQUE MONDIALE (2007) — *À la croisée des chemins. Choix en matière d'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. Résumé analytique*. Document de travail pour la 3^e conférence SEIA qui s'est tenue à Accra (Ghana) du 1^{er} au 4 avril 2007, 299 p.

BERNARD J. M., NKENGNE A. P., ROBERT F. (2007) — *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences*, Dijon : IREDU, 32 p.

BERNARD, J. M., SIMON, O., VIANOU, K. (2005) — *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* Dakar : PASEC-CONFEMEN, 96 p.

BROSSARD, M. et K. AMELEWONOU. (2005) "Developping Secondary Education In Africa : Challenges, Constraints and Room for Manœuvre", in. *Reforming Secondary Education in Africa. Proceedings of a regional seminar*, Addis Ababa, 21-24 November, UNESCO, 186 p.

CALLAMARD, A. (1999) — *Méthodologie de recherche sexospécifique*, [En ligne] http://www.ddrd.ca/site/PDF/publications/femmes/methodologie_de_recherch.pdf (28 septembre 2007) p.13-17.

CHINAPAH, V. (2003) — *Monitoring Learning Achievement (MLA) Project in Africa*, Document de travail pour la rencontre biennale de l'ADEA qui s'est tenue à Grand Baie (Maurice), du 3 au 6 décembre 2003, p. 16.

CONFEMEN (1995) — *L'éducation de base : vers une nouvelle école*, Document de réflexion et d'orientation, Dakar : CONFEMEN, 94 p.

CONFEMEN (1996) — *Actes de la 47^e session ministérielle de la CONFEMEN*, Liège (Communauté française de Belgique) du 15 au 19 avril 1996, Dakar : CONFEMEN, 248 p.

CONFEMEN (1999) — *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique*, Document de réflexion et d'orientation, Dakar : CONFEMEN, 94 p.

CONFEMEN (2000a) — *Actes de la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN*, Bamako (Mali) du 23 au 27 octobre 2000, Dakar : CONFEMEN, 160 p.

CONFEMEN (2000b) — *Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation*, Document de réflexion et d'orientation, Dakar : CONFEMEN, 80 p.

CONFEMEN (2002) — *Actes de la 50^e session ministérielle de la CONFEMEN*, Ouagadougou (Burkina Faso) du 17 au 22 novembre 2002, Dakar : CONFEMEN, 194 p.

CONFEMEN (2004) — « Mémoire sur l'enseignement du et en français dans l'espace francophone », *Actes de la 51^e session ministérielle de la CONFEMEN*, Grand Baie (Maurice) 17 au 22 octobre 2004, Dakar : CONFEMEN, p. 83-85.

CONFEMEN (2006a) — *Actes des Assises francophones de la gestion scolaire*. Antananarivo, Madagascar 04-08 avril 2006, Dakar : CONFEMEN, 192 p.

CONFEMEN (2006b) — *Études de cas. Actes des Assises francophones de la gestion scolaire*. Antananarivo, Madagascar 04-08 avril 2006, Dakar : CONFEMEN, 201 p.

CONFEMEN (2007) — *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*, Document de réflexion et d'orientation, Dakar : CONFEMEN, 73 p.

CONFEMEN (2008a) — *Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique*. Dakar, Sénégal 16-18 octobre 2007, Dakar : CONFEMEN, 240 p.

CONFEMEN (2008b) — *L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats*, Document de réflexion et d'orientation, Dakar : CONFEMEN, (à paraître).

CONFÉRENCE DU CONSEIL CANADIEN POUR L'AFRIQUE (2006) — *Éducation et développement économique en Afrique, Mieux comprendre l'apport et l'impact de l'éducation sur le développement économique de l'Afrique*, Actes de la conférence, Montréal 25 et 26 avril 2006, 237 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2003) — *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Version abrégée, Québec, 29 p.

CRAHAY, M. (2003) — *Le collège : Entre culture de l'hétérogénéité et culture de l'homogénéité. Perspectives internationales*, [En ligne] <http://escol.univ-paris8.fr/> (29 juillet 2008).

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE ET DU DÉVELOPPEMENT (2007) — *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, Ministère des Affaires étrangères et européennes, 156 p.

EISEMON, T.O. (1997) — *Reducing Repetition : Issues and Strategies. UNESCO/International Institute for Educational Planning*, [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111955eb.pdf> (31 août 2007).

GAUTHIER, C. MELLOUKI, M. SIMARD, D. BISSONNETTE, S. et RICHARD M. (2005) — « Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de recherche », *Les Cahiers du débat*, Fondation pour l'Innovation Politique, janvier 2005, 48 p.

LEGENDRE, R. (2005) — *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3^e édition, Guérin, Montréal, 1554 p.

LE MONDE.FR (2007) — *Le tabou de la carte scolaire*, [En ligne] <http://www.lemonde.fr/> (31 mai 2007).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994) — *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, 45 p.

OIF (1989) — *Déclaration de Dakar. III^e Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage*, Dakar, Sénégal, 24-26 mai 1989, [En ligne] <http://www.francophonie.org/> (30 mai 2007).

OIF (2006) — *Déclaration de Bucarest. XI^e Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage*, Bucarest, Roumanie, 28-29 septembre 2006, 13 p.

ONU (2000) — *Déclaration universelle des droits de l'homme*, [En ligne] <http://www.un.org/french/> (31 mai 2007).

ONU (2005-2007) — *Les objectifs du Millénaire pour le développement*, [En ligne] <http://www.un.org/french/> (31 mai 2007).

THE WORLD BANK (2002) — *Secondary Education in Africa : Strategies for Renewal*. World Bank presentations at the December 2001 UNESCO/BREDA-World Bank Regional Workshop in Mauritius on the Renewal of Secondary Education in Africa, Africa Region, 86 p.

UNESCO (1997) — *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> (4 septembre 2007).

UNESCO (2000a) — *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, 78 p.

UNESCO (2000b) — *Et après l'enseignement primaire ? Document de présentation*, [En ligne] <http://www.unesco.org/education/efa/fr/> (16 août 2007).

UNESCO (2003) — *The Renewal of Secondary Education in Africa*, Dakar: UNESCO, 491 p.

UNESCO (2005a) — *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences*, France : UNESCO, 31 p.

UNESCO (2005b) — *Banque de données statistiques* [En ligne] <http://stats.uis.unesco.org/> (31 mai 2005).

UNESCO (2006) — *Éducation pour tous en Afrique 2006. Statistiques et analyses sous-régionales. Rapport Dakar + 6*, Dakar : UNESCO/BREDA - Pôle de Dakar, 199 p.

UNESCO (2007) — *Un bon départ. Éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*, Paris : UNESCO, 415 p.

UNESCO/BREDA (2007) — *Éducation pour tous en Afrique 2007. L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar + 7*, Dakar : UNESCO/BREDA - Pôle de Dakar, 367 p.

UNESCO [s.d.] — *L'éducation pour tous*, [En ligne]
<http://www.unesco.org/education/efa/fr/> (31 mai 2007).

UNICEF (2005) — *La situation des enfants dans le monde : exclus et invisibles*, [En ligne] <http://www.unicef.org/french/> (16 août 2007).

UNION AFRICAINE (2006) — *Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015). Plan d'action*, [En ligne] <http://www.africa-union.org/> (12 août 2007).

UNHCR (2006) — *Convention et protocole relatifs au statut de réfugiés*, [En ligne] <http://www.unhcr.fr/> (31 mai 2007).

UQAM (2007) — *Les défis de l'approche par compétences, Entrevue avec Philippe Jonnaert*, par Claude Gauvreau, [En ligne] <http://www.uqam.ca/> (31 mai 2007).

