



La CONFEMEN au Quotidien

Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
éd. resp. : Secrétariat Technique Permanent, immeuble Kébé Extension, B.P. 3220 - Dakar / Sénégal

Bimestriel - n° 14 - décembre 1995/janvier 1996

Sommaire

Editorial

p. 1

Nouvelles de la CONFEMEN

p. 2

Nouvelles de nos pays membres

- ◆ Canada Nouveau Brunswick p. 7
- ◆ Congo p. 8
- ◆ France p. 9
- ◆ Guinée p. 10
- ◆ Sénégal p. 11

Infos services

- ◆ African publishers' network (APNET) p. 13

Nouvelles de l'éducation en francophonie

p. 13

Lu pour vous

p. 14

Agenda

p. 15

Bibliographie

p. 16

Index 1995

- ◆ CONFEMEN au Quotidien p. 17

Editorial

Par l'adoption de la résolution sur la priorité accordée à l'éducation de base dans le cadre des systèmes éducatifs des pays ayant le français en partage, à l'unanimité des 49 pays participants au Sommet de Cotonou, les chefs d'Etat et de gouvernement ont décidé de procéder à la refondation des systèmes éducatifs francophones.

Première réponse au souci de démocratisation de l'enseignement exprimé par les Ministres des pays membres de la CONFEMEN lors de leur 46^{ème} session à Yaoundé, cette reconstruction de l'enseignement formel touchera prioritairement l'enseignement primaire, soit le niveau d'enseignement où l'accès est le plus large et où, en conséquence, l'action est la plus porteuse.

Les synergies établies entre la CONFEMEN et l'ACCT et, plus particulièrement entre la CONFEMEN, l'Ecole Internationale de Bordeaux et le Comité de programme éducation-formation-jeunesse, permettront dans un futur proche la concrétisation de cette résolution à partir d'une programmation prenant en compte les priorités d'action définies par la CONFEMEN.

De la sorte, la Francophonie est donc déjà centrée sur l'opérationnalisation du projet de réforme de l'enseigne-

ment primaire harmonisé au niveau régional dessiné par les Ministres de l'éducation de la CONFEMEN.

Etape suivante, la CONFEMEN se doit maintenant, tout en poursuivant la réflexion, de diffuser largement son programme politique d'action, de susciter les initiatives visant à sa concrétisation et de veiller à la cohérence des actions, tant multilatérales que bilatérales ou nationales, entreprises au sein de l'espace francophone.

Autre étape, l'élargissement de la CONFEMEN aux 49 pays participants aux sommets francophones est rendu indispensable par le rôle qui lui est maintenant conféré au sein des instances francophones. La 47^{ème} session ministérielle, à laquelle sont invités tous les ministres des pays non-membres, sera le rendez-vous qui devrait présider à cette ultime étape de mise en phase de notre institution avec le dispositif francophone global.

Permettez-moi enfin de saisir l'occasion pour présenter mes meilleurs vœux et une excellente année 1996 à tous les acteurs et partenaires de la CONFEMEN.

Bougouma NGOM
Secrétaire Général

ISSN 0850-2471

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

Téléphone : (221) 21 60 22
Télécopie : (221) 21 32 26
Courrier électronique - E-mail:
STP@CONFEMEN.confemen.sn

[...]

La démarche qui mène vers la nouvelle école est basée sur une redéfinition des finalités de l'école actuelle. Il n'est plus concevable de continuer à considérer l'école primaire uniquement dans son sens étymologique d'école première propédeutique, qui doit obligatoirement être suivie d'une seconde au moins. Il faut plutôt donner à l'école primaire le sens d'école primordiale et la considérer comme un cycle en soi auquel ont accès tous les élèves et à la fin duquel ils sont capables aussi bien de poursuivre des études que de s'insérer réellement dans la communauté pour devenir des acteurs de développement.

En définitive, la nouvelle école de base concerne tous les élèves, elle doit permettre, et une insertion dans la vie active, et la poursuite des études secondaires. Cette école, centrée sur l'élève est le lieu d'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés au milieu.

Développer cette nouvelle école suppose la conduite de politiques centrées sur l'ouverture au milieu, sur la mise en place d'un partenariat responsable entre l'Etat, les familles, les élèves et les partenaires extérieurs, partenariat qui doit déboucher sur un véritable partage des responsabilités, et enfin sur une décentralisation qui vise le transfert des pouvoirs et des responsabilités des gestion des activités scolaires dans les communautés.

Pour y arriver, **trois impératifs** déterminent une mise en oeuvre efficace de la nouvelle école de base.

Premièrement, la création d'une dynamique autour de l'école, dans le cadre d'un projet de société accepté, qui passe nécessairement par :

- ◆ la construction d'un partenariat durable et généralisable au plan de la relation école-milieu, un partenariat qui associe davantage les acteurs du milieu, pour un partage effectif des



- décisions et des responsabilités,
- ◆ le développement d'une école où l'organisation est basée sur la concertation et le dialogue, où une équipe pédagogique soudée organise et gère au maximum effectifs et bâtiments au service du projet d'école,
- ◆ la focalisation de la formation sur l'élève et sur la transmission des compétences nécessaires à son insertion, la responsabilisation de cet élève dans le processus d'apprentissage, le développement d'une pédagogie et d'un fonctionnement différenciés, de programmes formulés en termes de profils de compétence en fin de cycle.

Deuxièmement, la réalisation de la réforme de l'école de base qui implique au plan opérationnel :

- ◆ la réforme de curricula harmonisés au niveau régional pour les adapter aux profils de compétences terminaux, à l'insertion dans la vie active, pour transmettre des compétences et des capacités basées sur un équilibre entre savoirs scientifiques et savoirs sociaux, aux rythmes imposés par les réalités locales, débouchant sur une certification reconnue et acceptée,
- ◆ la motivation, la formation et l'encadrement, au moyen notamment de la formation à distance, des personnels de l'éducation au départ d'un profil de compétences adapté à leur nou-

veau rôle, en les préparant à intégrer le milieu dans la classe, en les mobilisant à la réussite de la réforme,

- ◆ l'utilisation d'un matériel pédagogique adapté et accessible grâce au développement d'une politique d'édition harmonisée au plan régional, à l'utilisation des ressources du milieu, à l'action normalisante et régulatrice de l'Etat.

Troisièmement, la mobilisation des moyens de la réussite de la refondation de l'école de base qui nécessite :

- ◆ l'information et la sensibilisation des partenaires par le développement d'une véritable politique de communication,
- ◆ la négociation avec les acteurs et leur implication à toutes les phases du projet,
- ◆ l'adaptation du cadre institutionnel,
- ◆ la mobilisation des ressources financières et la rationalisation de leur utilisation,
- ◆ la planification de la mise en oeuvre et l'évaluation des résultats.

Accorder la priorité à l'éducation de base, la soutenir :

- ▶ par une volonté politique ferme,
- ▶ par l'engagement de la communauté pour une nouvelle école de base.

Suite à ce discours de présentation de notre action c'est avec l'approbation et le soutien actif de la CMF que les chefs d'Etat et de gouvernement ont adopté par acclamation la résolution sur la priorité accordée à l'éducation de base dans le cadre des systèmes éducatifs des pays ayant le français en partage.

Cette résolution, reprise in extenso en page 4, marque l'efficacité des actions entreprises par la CONFEMEN en vue de sa réorientation par le renforcement de son rôle politique au sein des instances de la Francophonie.



**RÉSOLUTION
SUR LA
PRIORITÉ
ACCORDÉE À
L'ÉDUCATION
DE BASE
DANS LE
CADRE DES
SYSTÈMES
ÉDUCATIFS
DES PAYS
AYANT LE
FRANÇAIS
EN
PARTAGE**

Les chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage, réunis à Cotonou du 2 au 4 décembre 1995,

RAPPELANT : *la résolution adoptée au Sommet de Maurice (1993) portant réorientation de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) qui prévoit de renforcer le rôle politique de la CONFEMEN en lui permettant, d'une part, de contribuer à l'élaboration et l'évaluation des politiques éducatives au sein des Etats membres, et d'autre part, d'orienter et de définir les grands paramètres de l'ensemble de la programmation d'éducation-formation soumise à l'approbation des sommets ;*

SE FELICITANT : *des conclusions de la 46^e session de la CONFEMEN (Yaoundé 1994) et particulièrement de la déclaration relative à l'éducation de base qui recommande la mise en oeuvre des programmes prioritaires suivants :*

- *la démocratisation et la décentralisation de l'enseignement, notamment par le développement d'une dynamique partenariale autour de l'école,*
- *le financement des écoles, l'accroissement des infrastructures et la coordination des aides,*
- *l'amélioration de la gestion scolaire et le développement des capacités institutionnelles,*
- *la planification et l'évaluation de l'éducation,*
- *la scolarisation des filles,*
- *la redéfinition des finalités de l'école et la réforme des curricula,*
- *la production de matériel didactique et l'édition scolaire,*
- *la motivation, la formation et l'encadrement des personnels.*

RÉITÈRENT leur souhait d'élargir la CONFEMEN à l'ensemble des Etats et gouvernements de la Communauté francophone ;

CONSTATENT dans le cadre des systèmes éducatifs, que l'éducation de base est la seule apte à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux et à permettre à tout individu de s'insérer véritablement dans la vie active en faisant de lui un acteur efficace et responsable du développement économique, social et culturel de son pays ;

DECIDENT dans une logique de refondation des systèmes éducatifs, de placer l'éducation de base au coeur de leurs préoccupations et de leurs actions ;

DEMANDENT aux institutions de la Francophonie et aux organismes internationaux de coordonner leurs efforts en ce sens.

Les premiers résultats du PASEC à Djibouti

L'enseignement primaire public djiboutien représente aujourd'hui environ 32 000 élèves (les 4/5èmes d'entre eux vivant dans la capitale), répartis dans une soixantaine d'écoles. Cette taille réduite facilite la planification de son développement. Développement quantitatif d'abord puisque le taux net de scolarisation dans le primaire qui n'est que de 40%, laisse une majorité de la population d'âge scolaire hors des écoles. Développement qualitatif également, avec un programme de rénovation de l'enseignement primaire qui a notamment débouché sur de nouveaux programmes et de nouvelles instructions pédagogiques en 1993.

A Djibouti comme ailleurs, les contraintes budgétaires obligent à des mesures d'économie. Il en est ainsi par exemple de l'utilisation des locaux, (la quasi totalité des salles de la capitale et plus des deux tiers de celles de province sont utilisées en double vacation). Malgré tout, il n'est jamais transigé sur certains standards : ainsi, toutes les écoles du territoire sont construites en dur. De même, malgré un recours croissant à du personnel de remplacement, 70 % des enseignants du primaire sont titulaires.

Le contexte de l'enquête

C'est le Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Education Nationale (CRIPEN) de Djibouti qui a accueilli le projet, avec comme partenaire scientifique le CIDE/Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal.

Les actions de formation qui ont accompagné la réalisation de l'évaluation ont couvert l'ensemble des principes et techniques nécessaires à la réalisation d'une évaluation de type PASEC, y compris la phase finale d'analyse statistique et d'interprétation des résultats.

Le CRIPEN dispose donc aujourd'hui en interne des compétences nécessaires à la réalisation indépendante d'études de productivité scolaire.

Une limite de taille

Les opérations de terrain se sont déroulées durant l'année scolaire 1993/1994. Le nombre de classes retenues (28 classes de CP et 33 classes de CM1), quoiqu'important par rapport à Djibouti (la moitié des écoles de la République a été touchée), reste relativement modeste par rapport aux tailles habituelles des échantillons du PASEC (supérieures à 100 écoles). L'inaccessibilité d'une partie du territoire a encore amputé l'enquête d'éléments de comparaisons nécessaires à l'analyse.

Par rapport au produit principal attendu du PASEC, à savoir la caractérisation d'un modèle d'école efficace, les résultats pour Djibouti ont donc été en deçà des espérances : une fois l'effet du niveau initial et du contexte géographique et social pris en compte, l'incidence des facteurs qui dépendent de la politique éducative (équipement des écoles, manuels, pédagogie, structures et gestion) n'a pas pu être quantifiée.

Deux solutions permettent de parvenir malgré tout à un modèle coût-efficacité à partir des données du PASEC/Djibouti.

La première, en cours au STP, consiste à augmenter la série statistique dans l'espace en joignant les données de Djibouti à celles des autres PASEC, pour une analyse globale. Cette méta-analyse, qui exige de grandes précautions méthodologiques, sera finalisée au cours de l'année 1997.

La deuxième proposerait au CRIPEN d'utiliser les compétences acquises dans le cadre du projet pour augmenter la série statistique dans le temps.

Il s'agirait de mettre en place, au plan national, une opération continue de pilotage (comme le recommande le partenaire scientifique dans son rapport).

Paroles d'élèves, de maîtres et de directeurs

Même si le français n'est la principale langue utilisée à la maison que dans moins de 2 % des foyers, 64 % des élèves de CM1 interrogés déclarent que le français est utile dans la vie courante et 72 % qu'il est important de savoir parler et écrire le français pour obtenir un emploi.

En ce qui concerne les causes d'échec (sur une liste de 10 causes possibles), 39 % des directeurs incriminent en premier les classes surpeuplées, 23 % l'absentéisme des enseignants et 8 % la langue d'enseignement. Parmi les maîtres, 48 % incriminent en premier les classes surpeuplées, 13 % la langue d'enseignement, et 12 % l'absentéisme... des élèves. Pourtant, avec un effectif moyen de 41 élèves, les classes de l'échantillon de Djibouti apparaissent relativement privilégiées comparées aux moyennes observées dans beaucoup de pays. Il faut dire que ce résultat doit beaucoup au système de la double vacation, difficile à vivre pour les enseignants.

Atteindre les objectifs de Programme: une mission difficile, mais pas impossible

Les élèves djiboutiens de deuxième et de cinquième année du primaire ont été soumis à deux reprises à des épreuves de français et de mathématiques : une fois en début d'année scolaire (pré-tests), et une fois en fin d'année scolaire (post-tests).

Les épreuves de pré-tests ont été élaborées par rapport aux objectifs de programme des niveaux inférieurs, mais

Distribution des scores au pré-test de français CP

incluaient aussi des objectifs de l'année en cours (donc mal connus des élèves), et ce afin de fournir une base de mesure du niveau initial des élèves en début d'année scolaire. Les épreuves de post-tests étaient concentrées sur les objectifs du programme officiel du niveau considéré (CP et CM1).

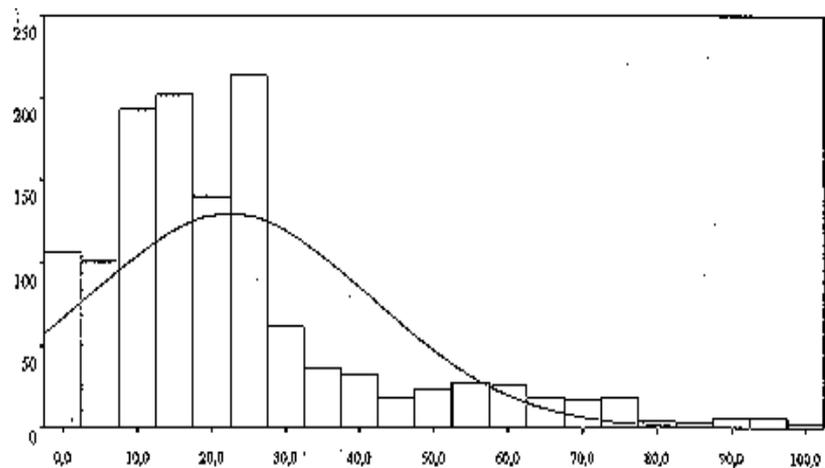
Conçus à Montréal par une équipe de didacticiens, soumis à l'examen de pédagogues djiboutiens, mis à l'essai dans un certain nombre de classes, pré-tests et post-tests ont fait l'objet d'une mise au point par étapes. L'examen des résultats sur l'ensemble de l'échantillon, tel que présenté dans le tableau suivant, marque le décalage entre les objectifs de Programme et les performances réelles des élèves.

SCORES MOYENS AUX DIFFÉRENTES ÉPREUVES		
	PRÉ-TEST	POST-TEST
CP FRANÇAIS	22/100	18/100
CP MATHS	42/100	31/100
CM1 FRANÇAIS	37/100	33/100
CM1 MATHS	16/100	28/100

La distribution des scores est déséquilibrée vers le bas de l'échelle de notation (comme l'indique le graphique du haut à droite).

Un tel constat pourrait conduire à une remise en question radicale des objectifs de Programme, jugés irréalistes. Cela ne semble pas devoir être le cas : en effet **quelques classes réussissent très bien, et même dans les autres classes où les résultats moyens sont faibles, certains élèves parviennent individuellement à de très bons scores**. Les objectifs du Programme officiel sont donc de bons "marqueurs" de la marge de progression potentielle.

Cela ne signifie pas que ces programmes ne puissent pas être adaptés, ni, et peut être surtout, que la pratique pédagogique ne puisse être améliorée. En effet, les élèves semblent avoir été énormément gênés par le format même des exercices (questionnaire à choix multi-



Résultats en %
(scores en horizontal, effectifs en vertical)

ple, exercices à trou,...). Les items les mieux réussis, correspondent à ceux qui ressemblent le plus, d'un point de vue visuel, à ceux que nous savons être pratiqués tels quels par les maîtres au tableau. Dans bien des cas, il semble que les compétences des élèves ne soient pas dissociées d'une forme étroitement scolaire. Dès lors, comment pourraient-elles être, dans ces conditions, dissociées du contexte même de l'école, pour servir à appréhender des situations de vie courante ?

La deuxième constatation vient du rôle crucial de la compétence langagière dans l'ensemble des apprentissages : alors que toutes les épreuves sont suffisamment discriminantes (c'est-à-dire qu'elles permettent de hiérarchiser de manière fiable les élèves par rapport à l'objectif mesuré), celles de français ont une meilleure capacité de prédiction du niveau général.

En d'autres termes, l'apprentissage du français conditionne les autres apprentissages. Dès lors, les performances très faibles enregistrées en français au CP désignent vraisemblablement un facteur de blocage pour la majorité des jeunes djiboutiens. Une étude longitudinale, qui suivrait la courbe des progrès d'une cohorte d'élèves sur plusieurs années,

nous permettrait sans doute de confirmer ce diagnostic.

Une confirmation indirecte existe déjà par la mise en relation des indicateurs socio-économiques avec les performances scolaires. D'une manière pas si anecdotique qu'il y paraît, la présence d'un téléviseur à la maison est l'un des rares indices, parmi les très nombreuses variables relevées dans les questionnaires, qui permette avec une certaine fiabilité de prédire le succès d'un élève. Il s'agit bien sûr d'abord d'un marqueur social (à Djibouti comme ailleurs, l'origine sociale joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire). Mais, au-delà, le téléviseur favorise sans doute une maîtrise du français, clé des apprentissages au primaire.

Une analyse plus en profondeur des résultats aux différentes épreuves permettrait de différencier plus finement ceux des apprentissages qui sont permis par l'école djiboutienne de ceux qui, pour des raisons de pratique plus que de moyens, restent hors de portée de la majorité des élèves. Les motifs d'espérer existent, puisque le système permet, selon des lignes qui ne sont pas seulement sociales, un certain nombre de réussites individuelles.



Vos nouveaux interlocuteurs

Guinée Bissau

Monsieur Ibrahim SOW, Ministre de l'Education nationale,

Rwanda

Monsieur Laurien NGIRABANZI, Ministre de l'Education nationale,

Togo

Monsieur Daté D. François GBIKPI-BENISSAN, Ministre de l'Education nationale et de la Recherche scientifique.

Burkina Faso

Monsieur DABIRA, Faustin S., Correspondant national.

Canada Nouveau Brunswick

Le programme de mesure et d'évaluation au primaire

Centré sur l'évaluation du degré de maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques en 4^{ème} et en 8^{ème} années, le programme de mesure et d'évaluation au primaire est passé à l'étape de la mise à l'épreuve. Il poursuit trois objectifs :

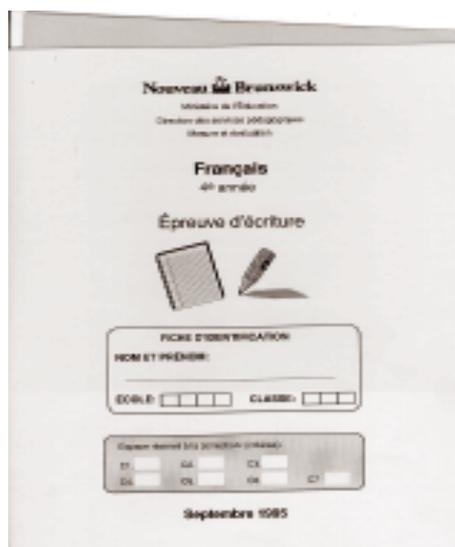
- ▶ vérifier le degré de maîtrise des habiletés et des compétences essentielles à la poursuite des apprentissages ;
- ▶ informer les élèves, les parents et les autorités scolaires du degré d'atteinte des objectifs prescrits dans les programmes d'études ;
- ▶ assurer un suivi et remédier aux faiblesses révélées par les épreuves.

Le programme est co-organisé par le Ministère de l'Education qui définit les compétences à mesurer, conçoit les tests et fixe les échéanciers de passation et de correction et les conseils scolaires qui font passer les tests, les corrigent, diffusent les résultats et assurent un suivi approprié.

Les tests de français qui évaluent les habiletés en lecture et en écriture et ceux de mathématiques qui portent sur la mesure de l'acquisition des contenus mathématiques et des habiletés en résolution de problèmes sont administrés en début d'année scolaire.

Moins de sept jours ouvrables après la passation du test, les résultats sont remis aux élèves et au personnel enseignant. Un seuil de réussite est établi pour chacune des habiletés et des compétences fondamentales mesurées, les résultats témoignent de l'atteinte ou non de ce seuil.

La batterie de questionnaires est présentée en 4 fascicules séparés pour chaque année testée. Ainsi l'épreuve de français demande par exemple à un élève



de quatrième d'écrire un texte relatant la découverte de quelque chose d'intéressant, il lui est imposé d'y relater : ce qu'il a trouvé, où, comment et avec qui il était, ce que ça a provoqué et comment l'histoire s'est terminée. L'élève passera d'abord par une rédaction au



Canada Nouveau Brunswick

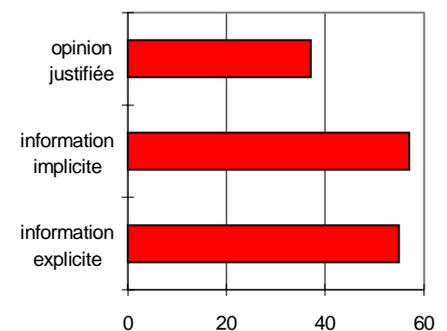
brouillon, ensuite par une phase d'auto-correction et enfin par la rédaction du texte final.

Les tests administrés en quatrième lors de l'année scolaire 1994-1995 ont pour objectif d'informer les élèves et professeur de la maîtrise des habiletés et connaissances mesurées (M), de l'amorce de maîtrise des habiletés et connaissances mesurées (A) ou de la non maîtrise des habiletés et des connaissances mesurées (N).

En français les habiletés évaluées en lecture sont les suivantes :

- ▶ relever des informations ponctuelles, précises, figurant littéralement dans le texte,
- ▶ reconnaître une information implicite à partir d'un certain nombre d'indices fournis par le texte,
- ▶ évaluer ou se situer par rapport au texte en donnant son opinion et en la justifiant.

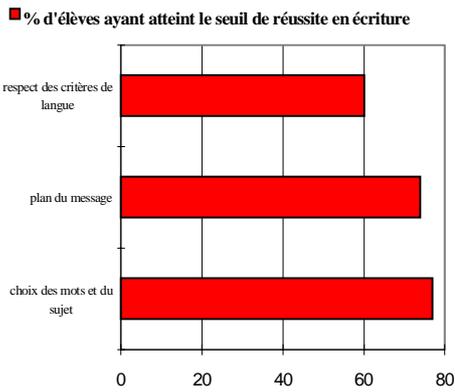
■ % d'élèves ayant atteint le seuil de réussite en lecture



Les habiletés à l'écriture testées sont les suivantes :

- ▶ matérialiser le projet d'écriture en effectuant le choix des informations et des mots,
- ▶ agencer, disposer et présenter les éléments choisis afin de rendre le projet d'écriture efficace,
- ▶ utiliser ses connaissances afin d'observer et de respecter les critères de langue, de manière à ce que le projet d'écriture réponde à l'intention initiale.





En mathématiques, il s'agissait pour les élèves de démontrer leurs habiletés à :

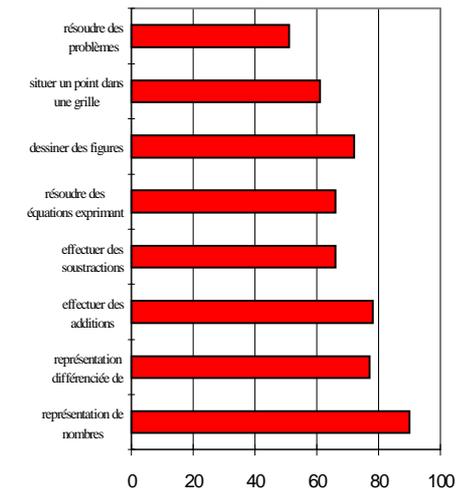
- ▶ représenter avec des symboles numériques un nombre inférieur à 1000 écrit en lettres,
- ▶ représenter de multiples façons équivalentes un nombre inférieur à 1000,
- ▶ effectuer des additions, à l'aide de la planche à calculer, de nombres inférieurs à 1000.

- ▶ résoudre des équations exprimant l'idée d'équivalence,
- ▶ dessiner des figures, le périmètre et l'aire étant donné,
- ▶ situer un point ou une case dans une grille ou un réseau cartésien, ses coordonnées étant données,
- ▶ utiliser ses acquis pour résoudre des problèmes familiers et non familiers.

Les taux de réussite, qui oscillent entre 90 et 66% de moyenne en ce qui concerne les notions et les habiletés opératoires en arithmétique, entre 72 et 61 en ce qui concerne les domaines de géométrie et de mesure, dépassent tout juste le seuil de 51% quand on demande à l'élève d'utiliser ces acquis à la résolution de problèmes (voir graphique ci-contre).

L'agrégation des différents résultats par branche laisse apparaître un taux de réussite sensiblement plus élevé en

■ % d'élèves ayant atteint le seuil de réussite en mathématiques



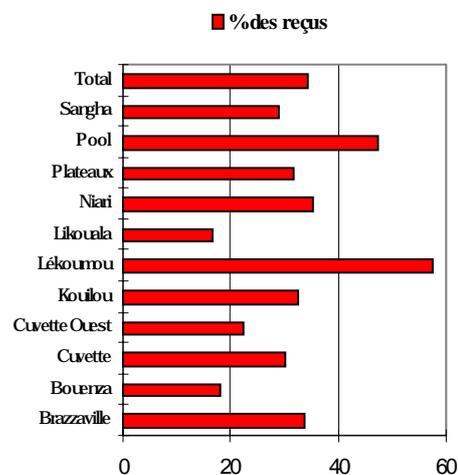
mathématiques, où la moyenne est de 70,12%, qu'en français, où la moyenne est de 60%.

A terme, ce programme doit fournir aux décideurs de savoir les données mesurant les performances des élèves dans les matières essentielles du programme d'études.

Congo

Le Correspondant national de la CONFEMEN dont nous saluons les efforts en matière de communication de l'information nous fait parvenir les résultats du BEPC et du Baccalauréat, sessions de septembre 95.

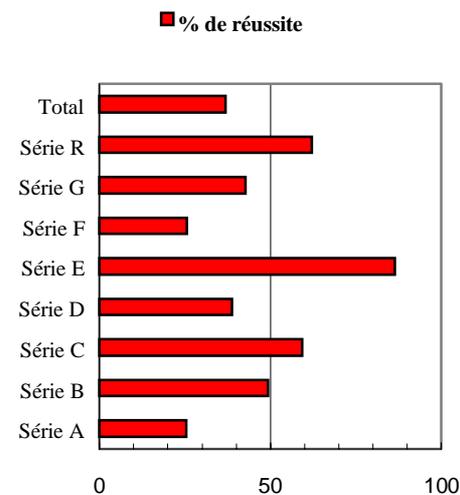
La carte des taux de réussite au **Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC)** se présente comme suit :



Elle présente donc de fortes disparités régionales, les 16,67% enregistrés à Likouala présentant un écart de 40,89%

avec la région de Lékoumou qui réalise le meilleur score.

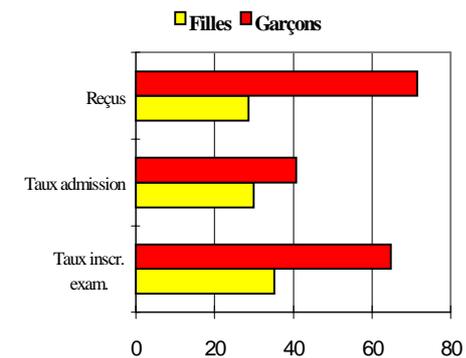
Taux de réussite au **baccalauréat** ventilé selon les différentes séries : Par rapport à l'année 1993-1994, le taux moyen de réussite est en hausse, il est passé de 27,62% à 32,93%.



Le taux d'inscription des filles a progressé légèrement entre 1994 (31,26%) et 1995 (35,26%). Le taux de réussite des filles par rapport au nom-

bre global des admis est passé de 26,49% l'année passée à 28,64% cette année.

Les filles, globalement minoritaires, réussissent moins bien que les garçons.



La série G, où les filles sont majoritaires, marque la seule exception et, dans cette série, les filles se retrouvent seules parmi les reçus dans la filière des techniques administratives avec un taux de réussite de 46,47%.

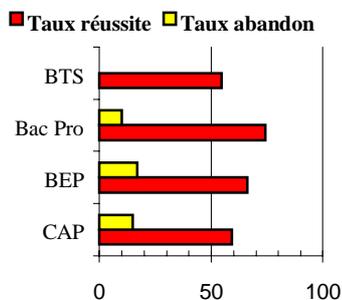
Comme par le passé, la prééminence de l'Enseignement Général, avec 80,38% des inscrits et 73,39% des admis, sur l'Enseignement Technique et Professionnel est marquante.

La tendance à la hausse enregistrée en 93-94 (+ 6,3%) se confirme et s'accroît puisque cette année la progression est de 14,8%. Ces résultats sont dus notamment à une campagne de revalorisation de l'apprentissage, conjuguée à la perspective d'une autonomie relative grâce à la rémunération touchée par les apprentis et renforcée par le sentiment que l'apprentissage est une voie réelle d'insertion sur le marché du travail.

Le retournement de tendance s'explique principalement par la reprise des entrées en CAP, une reprise qui est due à un renversement de tendance dans l'orientation des élèves sortant de troisième, voire de seconde, première, terminale. Ainsi la part de ceux qui entrent en CAP avec un niveau de troisième est passée de 45,3% à 58% entre 92-93 et 94-95.

L'âge moyen des apprentis ne cesse d'augmenter. Il était de 18,7 en 94-95 contre 17,3 il y a dix ans seulement.

Autre tendance à la hausse, celle des performances aux examens. Ainsi, au CAP, en 94, le taux de succès est de 59,1%, soit une hausse de 4,6 points en un an. Une progression qui est sensiblement la même au BEP, mais qui doit dans les deux cas être tempérée par les taux élevés d'abandons qui oscillent entre 15 et 17%. Le Bac pro enregistre les meilleurs scores avec près de 75% de succès et moins de 10% d'abandons. Au



BTS les taux de réussite, affectés par les contraintes de l'alternance et la difficulté de la formation, progressent plus lentement. Enfin de plus en plus d'apprentis poursuivent leur formation après

l'obtention du diplôme et se construisent ainsi, dans le cadre de l'apprentissage, un véritable parcours qualifiant.

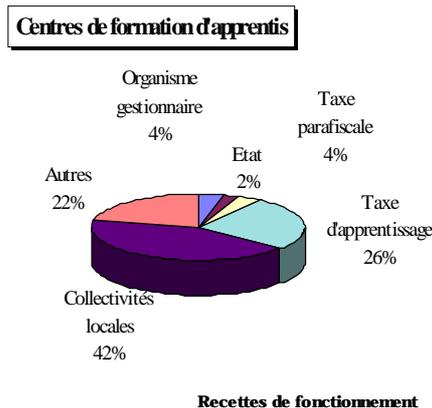
Les centres de formation d'apprentis (CFA) résultent de conventions passées entre Etat (12 centres) ou Régions (tous les autres) et des chambres de métiers, de commerce et d'industrie ou des organismes privés. C'est cette dernière catégorie qui obtient les meilleurs résultats.

La taxe d'apprentissage

Il s'agit d'une taxe d'Etat due par les entreprises, entreprises qui peuvent en être exonérées par :

- ♦ le paiement de salaires aux apprentis,
- ♦ des versements effectués aux CFA et aux classes préparatoires à l'apprentissage (CPA),
- ♦ la participation aux frais de fonctionnement des CFA ou des écoles gérées par les entreprises,
- ♦ des subventions à des écoles dispensant les premières formations technologiques ou industrielles.

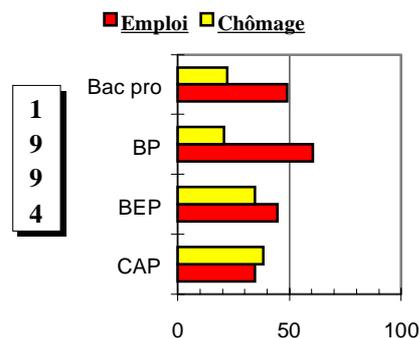
Ces versements peuvent être directs ou transiter par un organisme collecteur. 3,9 milliards ont été perçus par les établissements de formation d'apprentis en 1994, soit une baisse de 4,6% par rapport à 93. Cette baisse s'est répercutée sur tous les établissements excepté les CFA qui ont vu leur montant de taxe d'apprentissage augmenter de 7,5%, et dont les ressources sont ventilées comme suit :



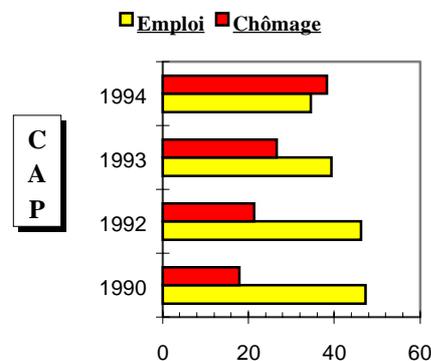
Insertion des apprentis

Une enquête menée auprès des apprentis des Centres de Formation d'Apprentis (CFA) depuis 1990 présente les conditions d'insertion professionnelle des sortants d'apprentissage et leur évolution depuis 1992.

La dégradation du marché du travail se fait sentir en termes d'insertion. Globalement au 1er janvier 1994, 39% des apprentis avaient un emploi, 34% étaient au chômage, 20% au service militaire et 7% étaient inactifs. Les scores des différents diplômés au plan de l'insertion sont figurés dans le tableau ci-dessous. Constat renforcé, plus le niveau de formation est élevé, plus grande est la capacité d'insertion professionnelle.



Si l'on considère, pour la période allant de 1990 à 1994, les chiffres en matière d'insertion des tenants d'un CAP la tendance est à la baisse (voir tableau ci-dessous).



Sans surprise, la carte du chômage de l'apprentissage reflète celle de l'ensemble de la population active.

Mené par une Equipe Nationale d'Evaluation du Système Educatif (ENESE) avec l'appui opérationnel et scientifique du CEPEC, le processus d'évaluation présenté ici porte sur l'enseignement primaire. Il a pour objectif de contribuer à la clarification et à la redéfinition de ses finalités par l'examen prioritaire des relations école-milieu de façon à préciser le profil de compétences de ses sortants.

La recherche s'est articulée autour de 3 axes principaux. Cet article ne tient compte que des résultats de l'étude relative au premier axe qui avait pour cible l'évaluation de la demande externe.

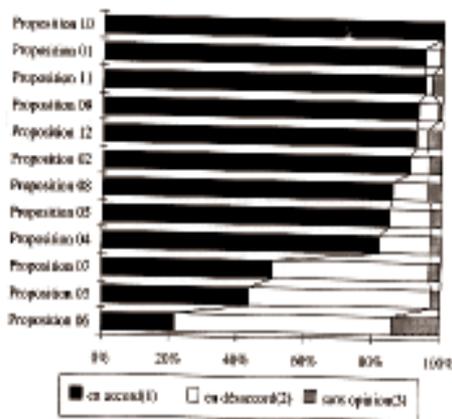
Demande externe

L'enquête a été menée auprès de responsables de projets locaux de développement, soit auprès de ceux qui sont obligés de pallier les carences de la formation au niveau primaire. Ci-dessous, une liste d'assertions relatives à l'école classée selon degré d'adhésion à la proposition (figurée dans le tableau ci-contre) :

- ◆ l'école doit contribuer à la transmission du patrimoine culturel (item 10),
- ◆ l'école primaire doit assurer aux élèves des compétences essentielles pour leur insertion dans la vie active (item 1),
- ◆ l'école garantit les apprentissages fondamentaux quand elle les inscrit dans des situations réelles de vie (item 11),
- ◆ l'école doit avoir d'autres lieux de formation que le seul local scolaire (item 9),
- ◆ l'engagement des APE est nécessaire au développement de l'école (item 12),
- ◆ les responsables du développement économique et social doivent participer à la définition des programmes (item 2),
- ◆ les autorités locales et les agents locaux de développement doivent participer à la formation des élèves (item 8),
- ◆ l'école doit être un lieu qui participe aux actions de développement avec les communautés (item 5),
- ◆ pour que l'élève réussisse dans ses études, il faut le protéger du milieu environnant (item 4),

- ◆ si l'école primaire joue un rôle pour le développement, c'est principalement en sélectionnant les futures élites (item 7),
- ◆ la formation des élèves doit être assurée uniquement par les maîtres (item 3),
- ◆ si l'école primaire favorise l'entrée dans la vie active, elle compromettra la réussite du secondaire (item 6).

CLASSEMENT DES PROPOSITIONS SELON L'ACCORD



En conclusion, les opinions convergent majoritairement vers une conception plus ouverte de l'école.

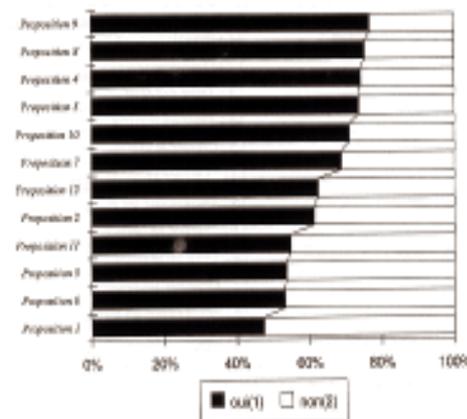
Un deuxième volet de l'enquête concernait les compétences qui devraient relever de la formation à l'école primaire. Ici, les propositions étaient les suivantes :

- ◆ reconnaître des risques de pollution et mettre en oeuvre des techniques de stockage et d'évacuation des excréments et ordures ménagères (item 9),
- ◆ reconnaître les symptômes des principales maladies, les causes d'accidents domestiques et respecter leurs règles de prévention (item 8),
- ◆ tenir un registre d'observations et/ou d'activités (item 4),
- ◆ tenir par écrit une comptabilité simple du type dépenses/recettes ou entrées/sorties (item 3),
- ◆ mettre en oeuvre des techniques de protection de l'environnement (item 10),
- ◆ identifier les besoins alimentaires de l'organisme et composer un menu en respectant les règles nutritionnelles et d'hygiène alimentaire de base (item 7),
- ◆ organiser son outil de travail en fon-

- tion d'un calendrier culturel (item 2),
- ◆ argumenter le choix d'un métier en fonction de ses compétences et de la situation de l'emploi (item 11),
- ◆ utiliser un mode d'emploi pour entretenir ou régler un outil, une machine (item 12),
- ◆ choisir et utiliser les techniques adaptées au mode de culture ou d'élevage (item 5),
- ◆ lire un formulaire et compléter un questionnaire administratif (item 6),
- ◆ prévoir un rendement, choisir un type de culture, d'élevage et d'activité économique (item 1).

Elles ont été recues comme suit :

CLASSEMENT DES PROPOSITIONS SELON L'ACCORD



La préférence est nettement marquée pour les compétences en matière de résolution de problèmes relatifs à l'environnement et à la santé.

L'examen réalisé en parallèle des compétences citées spontanément fait apparaître le souhait de voir introduites des compétences dans le domaine du développement rural.

Les enquêteurs ont ensuite procédé à l'analyse des formations palliatives développées dans le cadre des projets de développement, une analyse qui montre que l'alphabétisation reste le passage obligé dans le cadre d'un projet de développement réussi.

Pour les promoteurs de projets de développement, la mise en place d'un par-

tenariat avec l'école permettrait d'abord une sensibilisation de la population (61%) par le biais des élèves qui joueraient le rôle de relais de communication vers les enfants non-scolarisés et la famille (56%), les responsables de projets privilégieraient une coopération en termes d'encadrement d'activités sur le terrain plutôt que sous la forme d'une participation directe en classe.

Un autre volet du questionnaire tentait de cibler les conditions d'un partenariat efficace et durable. Dépouillement fait, cinq conditions sont citées comme prioritaires :

1. créer des structures de coordination entre les secteurs de développement au niveau central (ministères),
2. sensibiliser et former les maîtres en poste,
3. sensibiliser et former les agents de développement au niveau local,
4. adapter la formation des maîtres aux problèmes de développement,
5. décentraliser, donner davantage d'autonomie aux acteurs locaux pour définir leur projet de partenariat.

L'implication de l'administration centrale serait donc nécessaire pour développer l'action au niveau local.

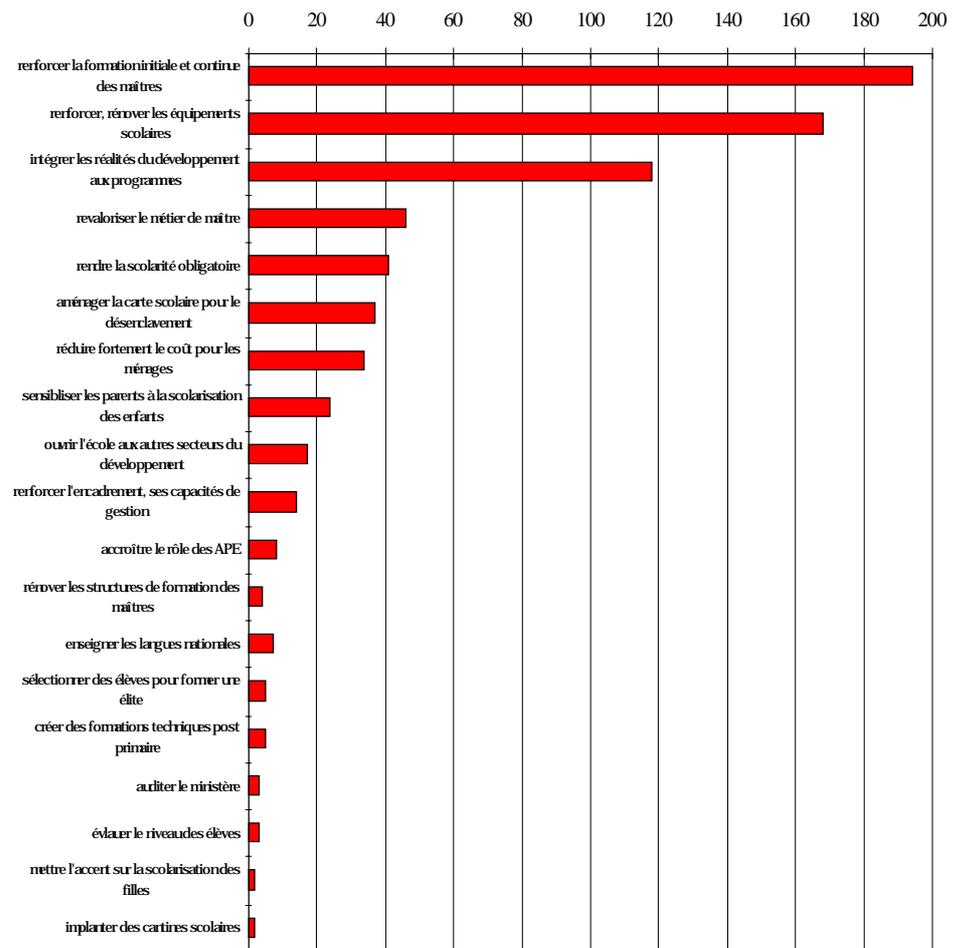
Au plan de la transmission de valeurs, les responsables de projets de développement souhaitent une école centrée sur la transmission du patrimoine culturel, des enseignements de l'histoire, des valeurs permettant de mieux comprendre

le monde dans lequel on s'insère, d'en percevoir l'évolution et d'effectuer des choix ... et luttant contre des pratiques conservatrices.

Enfin il a été demandé d'émettre trois propositions capables de réhabiliter l'école guinéenne. Le tableau ci-dessous en fait le classement.

Globalement les propositions retenues relèvent essentiellement de décisions de fonctionnement. La faible position de l'item "scolariser les filles" démontre, au regard des effets positifs attribués à ce facteur sur le développement, la nécessité d'une action de sensibilisation même auprès des acteurs du développement.

Pour réhabiliter l'école il faut :



Sénégal

Plan d'action pour l'éducation de base pour tous

Du 10 au 13 août 1995, à Saint-Louis, à l'initiative du Ministre chargé de l'Éducation de Base, Mamadou NDOYE, et en présence du Secrétaire Général de la CONFEMEN, l'ensemble des acteurs et partenaires du domaine éducation de base se réunissait avec pour objectifs la définition d'une politique éducative pertinente, intégrée, décentralisée, partici-

pative et interactive et, son corollaire, la détermination d'un Plan d'action consensuel.

Au départ d'un constat lucide qui pointait les problèmes relatifs à l'offre insuffisante et au tassement de la demande en matière d'éducation de base, au faible rendement des structures existantes,

d'une part, à l'inexistence d'une coordination structurante et d'une politique volontariste en matière d'alphabétisation, d'autre part, à l'essoufflement de l'Etat, principal financier de l'éducation, enfin, il a été proposé une nouvelle définition de l'éducation de base dans le cadre de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, de la 6^{ème} con-

férence africaine des Ministres de l'Éducation et des Ministres chargés de la Planification (MINEDAF 6) et des Etats Généraux de l'éducation.

Le concept d'éducation de base au Sénégal

L'éducation de base vise à permettre à chaque individu de développer ses propres potentialités, sa créativité et son esprit critique pour son épanouissement et son bonheur personnel ; elle doit aider chaque individu à se comporter en citoyen imbu des valeurs de démocratie, de paix, de justice sociale, de progrès, mais aussi à devenir un producteur utile.

Première phase d'une éducation permanente, elle s'appuie sur l'utilisation des langues nationales, sur des procédures d'apprentissage inspirées du milieu de vie et sur des activités productives.

Elle doit s'adapter aux enseignés et à leur milieu de vie ou de travail. Elle doit allier efficacité et rentabilité.

Les stratégies

La réalisation de l'éducation de base pour tous implique au niveau de l'école élémentaire de mettre en oeuvre une politique rigoureuse de réduction des disparités entre les régions, entre garçons et filles, d'une part, d'améliorer sa pertinence et son rendement interne, d'autre part. Ces objectifs seront atteints par le biais des actions qui suivent :

1. cogestion de l'institution scolaire et des structures non-formelles d'éducation,
2. participation des partenaires sociaux à la multiplication des infrastructures,
3. renforcement du volet de l'éducation nutritionnelle et sanitaire notamment par la restructuration et l'équipement des inspections médico-sanitaires et par le renforcement des moyens de fonctionnement des cantines scolaires,
4. mise en place de mécanismes de dynamisation du travail productif, de l'enseignement des langues na-

- tionales et de l'élaboration de manuels scolaires dans le cadre de la réforme du système éducatif,
5. développement de la formation continue des enseignants,
6. amélioration des modalités d'encadrement et d'assistance pédagogique,
7. mise en place de mécanismes de suivi et d'évaluation à caractère multidimensionnel,
8. recrutement d'enseignants avec la possibilité de recours à d'autres types de personnels temporaires/contractuels et revalorisation de la fonction enseignante,
9. renforcement de la carte scolaire avec une attention plus marquée portée aux infrastructures en mauvais état, à la dotation en eau, en installations sanitaires et en équipements éducatifs.

Le plan d'action prévoit de développer un faisceau de stratégies qui, outre l'enseignement primaire formel, vise à la réalisation des objectifs de l'éducation de base pour tous de la petite enfance aux adultes, au travers notamment d'une médiatisation sensibilisatrice et en adoptant une approche décentralisée.

Le curriculum, élément central du processus d'enseignement/apprentissage, serait reformulé de manière à atteindre le profil de compétences souhaité. Ce travail sera confié à une équipe pluridisciplinaire concernant toutes les structures s'occupant d'éducation et de formation. Les nouveaux curricula devraient être plus pertinents, flexibles, intégrés, référés aux besoins éducatifs fondamentaux, équilibrés entre la théorie et la pratique.

Les besoins éducatifs fondamentaux sont :

1. maîtriser les apprentissages fondamentaux soit savoir lire, écrire, compter et résoudre des problèmes,
2. savoir vivre en communauté par le respect des valeurs culturelles, le respect des valeurs morales, sociales et religieuses et le développement de la vie relationnelle,
3. acquérir les connaissances et com-

- pétences de base en matière d'environnement, de santé, d'hygiène, de population et vie familiale,
4. s'initier aux techniques de production par des activités productives et par des activités de transformation,
5. épanouir l'individu aux plans physique, artistique, sportif et des loisirs, développer l'autonomie en apprenant à apprendre et en apprenant à entreprendre.

Au plan du financement, l'Etat consacrant déjà 30% de son budget à l'éducation, il convient d'une part, de redynamiser le partenariat en l'élargissant et en renforçant sa contribution et, d'autre part, de rentabiliser au maximum les ressources disponibles.

Le programme d'éducation pour tous sera, sous l'autorité du Ministre de l'Éducation de base, piloté par un Comité National pour l'Éducation pour Tous (CNET) qui impulsera, planifiera, coordonnera et suivra les plans régionaux d'éducation pour tous élaborés, mis en oeuvre et évalués par les Cellules Régionales d'Éducation pour Tous (CRET). Les CRET auront pour relais les Cellules Départementales d'Éducation pour Tous qui s'occuperont de traduire en projets opérationnels les objectifs régionaux du Plan, objectifs qui, pour l'enseignement élémentaires sont les suivants :

1. atteindre le taux brut de 70% en 2000 pour arriver à 76% en 2005,
2. améliorer la qualité du personnel de l'enseignement public et privé,
3. poursuivre la réforme des programmes, méthodes et techniques d'enseignement en y introduisant la flexibilité nécessaire à son adaptation aux contextes régionaux et à l'insertion dans la vie sociale, économique et culturelle,
4. multiplier et diversifier les volets non-formels afin de susciter l'intérêt pour le travail manuel et de transmettre les aptitudes et attitudes à l'exercice d'un métier,
5. contribuer à faire de tous les lieux d'apprentissage des lieux d'acquisition des connaissances fondamentales,
6. assurer l'encadrement des enfants handicapés,
7. équiper les inspections.



Infos services



African publishers' network (APNET)

Ce réseau, créé en 1992, regroupe les associations nationales d'éditeurs existantes en Afrique. A ce jour, 9 pays francophones en sont membres.

Son objectif principal est le développement du secteur de l'édition dans la région. C'est à cet effet que l'APNET a créé l'African Publishing Institute (API) qui recense les besoins en formation des

pays membres, programmes des sessions, offre des bourses, recrute des consultants et fixe le lieu du stage.

L'APNET a également pour but la reconnaissance des capacités régionales dans le domaine de l'édition, elle publie dans cette optique *La Revue de l'Édition Africaine* ainsi que *l'Annuaire de l'édition africaine*.

Enfin l'APNET poursuit une politique de promotion des éditeurs africains par la

publication de catalogues d'ouvrages et la participation aux foires et expositions internationales, telle la dernière FILDAK (Dakar 5 au 11/12/95).

Mr Paul BRICKHILL
APNET Executive Secretary
P.O. Box 4209
78 Kaguvi street, Harare
Zimbabwe
Tél : (263-4) 739 681 ou 751 202
Fax : (263-4) 751 202 ou 729 905
APNET@MANGO.APC.ORG



Nouvelles de l'éducation en francophonie

Tunisie

Le système éducatif

MEN

Au plan de l'enseignement de base, le système éducatif tunisien offre à tous les élèves le maximum d'égalités de chances dans le droit à l'éducation.

L'enseignement de base constitue un cycle complet qui accueille les enfants à partir de six ans et pour une durée de neuf années. Il vise à développer leurs potentialités et à leur garantir un niveau minimum de compétences leur permettant soit de poursuivre leurs études, soit d'intégrer la formation professionnelle, soit de s'insérer dans la société.

Il est obligatoire. Les neuf années sont réparties en deux degrés :

1. le **premier degré** (6 ans) vise à faire acquérir à l'élève les instruments de la connaissance, les mécanismes fondamentaux de l'expression orale et écrite, de la lecture et du calcul, et de contribuer au développement de son esprit, de son intelligence pratique, de son sens artistique et de ses potentialités corporelles et manuelles, ainsi qu'à son éducation civique et religieuse,
2. le **deuxième degré** (3 ans) a pour objectif de consolider la formation reçue par l'élève au premier degré et de lui procurer une formation générale qui renforce ses capacités intellectuel-

les et développe ses aptitudes pratiques afin de lui permettre de poursuivre sa scolarité ou de s'insérer dans la vie professionnelle en tant que citoyen responsable.

Dans ces deux degrés, les matières concernant les humanités, les sciences et les techniques sont enseignées en arabe.

Au terme de ces neuf années a lieu un examen national qui débouche, pour les admis sur l'obtention du "*diplôme de fin d'études de l'enseignement de base*".

Le français, absent des deux premières années d'études, passe de 9h/semaine en troisième (10 pour l'arabe) à 11h/semaine en sixième (7 pour l'arabe). Au deuxième degré français et arabe sont enseignés chacun à raison de 5h/semaine.

Manuels scolaires

Le Ministère de l'Éducation établit périodiquement la liste officielle des manuels scolaires, des outils didactiques et des guides méthodologiques qui peuvent être utilisés dans les écoles primaires.

L'élaboration de ces manuels se fait par voie de concours, conformément à un cahier des charges spécifiques. Le Ministre peut néanmoins charger des commissions spécialisées de l'élaboration des ces outils lorsqu'il n'y

pas de candidats ou de projets admissibles en nombre suffisant, lorsque les projets sont en deçà du niveau exigé, lorsque les programmes ou les horaires d'enseignement subissent une modification inopinée.

Tous les manuels subissent une expérimentation préalable et sont remaniés par l'auteur à la lumière des résultats de celle-ci. Les droits d'auteurs sont fixés par le cahier des charges. Les auteurs qui sont édités cèdent leur droits à titre définitif au Centre National Pédagogique contre une rétribution forfaitaire de l'ensemble des auteurs du projet. Ils perçoivent 70% de cette somme lors de la première année d'utilisation de l'ouvrage. Les 30% restant sont octroyés après rectification et réimpression de l'ouvrage.

Vietnam

Diplômés pour rien

Le passage à l'économie de marché fait des ravages dans le monde des diplômés vietnamiens. Ainsi enseignants, ingénieurs, médecins arrondissent leurs fins de mois en travaillant dans le privé ou quittent le métier pour se faire commerçants, laveurs de voiture ou maçons. Un gaspillage des cerveaux que tente d'endiguer les autorités sans grand succès à ce jour.

In : *Jeune Afrique*, n°1827, 11 au 17 janvier 1996, p. 69.



Mali

Appui à l'enseignement fondamental

Le Mali réserve 20% de son budget national au secteur de l'éducation, ceci en fait le deuxième pays d'Afrique en termes de taux de dépenses par élève. Le Mali consacre ainsi 39% du PNB par habitant par an à son système éducatif et, malgré cet effort important, la faiblesse des ressources du pays classé parmi les plus pauvres du monde ne permet de scolariser que le tiers des enfants.

Face à un système scolaire qui a pour résultat un taux d'alphabétisation très faible de la population adulte (23% des hommes et 11% des femmes), face à ses insuffisances et à son décalage par rapport aux réalités du pays, de nombreuses communautés ont décidé d'assurer elles-mêmes la scolarisation de leurs enfants en construisant collectivement le bâtiment et en rétribuant un enseignant.

Si l'administration a reconnu ces écoles de base, elle présente aujourd'hui un projet d'accompagnement de cette initiative privée, *la nouvelle école fondamentale (NEF)*, qui vise à garantir l'égalité d'accès à tous les enfants tout en évitant d'étouffer les écoles communautaires sous une pluie de règlements émanant du pouvoir central.

Ce projet s'est fixé pour objectif un taux de scolarisation de 50% en l'an 2000. Il prévoit de rassembler les différents systèmes d'écoles fondamentales autour d'un tronc commun d'apprentissage de base (50% du temps scolaire) et d'enseignements modulaires (30%) en liaison étroite avec les besoins des communautés, une part du temps scolaire étant réservée aux activités productives dans le cadre familial.

La NEF est inscrite dans un contexte de décentralisation, elle sollicite la participation étroite et active des commu-

nautés et des parents dans la gestion de l'école.

Ce projet a, d'ores et déjà, reçu l'appui de la Coopération française qui s'est impliquée dans un projet d'appui à l'enseignement fondamental articulé sur les quatre axes qui suivent :

- ♦ renforcer le secteur institutionnel, en concourant à la formation des personnels d'encadrement et des responsables administratifs des établissements, et en participant à la réfection de locaux administratifs ainsi qu'à la création de 12 centres d'animation pédagogique,
- ♦ assurer la formation pédagogique continue des enseignants et la formation des formateurs,
- ♦ concevoir, éditer et diffuser des outils didactiques et administratifs,
- ♦ apporter directement un appui spécifique aux communautés pour la construction d'écoles et leur équipement.

In : *La Lettre de la rue Monsieur*, n°65, septembre 1995, p. 10 et 11.

Pays développés

Evolution du travail et formation des compétences

Le concept de compétence dans l'entreprise vise à identifier les critères de professionnalité. Dans le contexte actuel de compétition et d'évolution rapide des formes de travail, les travailleurs compétents deviennent essentiels au développement comme au maintien d'une entreprise performante.

Or la compétence, qui peut être collective ou individuelle, se décline à tous les niveaux d'une entreprise. L'étude de l'émergence des compétences expertes, celle de la capitalisation et de la formation des compétences s'imposent donc au monde du travail.

Le concept de compétence comprend :

- ♦ le **savoir-faire** qui ne révèle qu'un fragment des connaissances immer-

gées sur lesquelles s'appuient les activités opératoires,

- ♦ la **compétence collective** repose, elle, sur les compétences individuelles associées à de systèmes de communication et d'ajustement réciproques entre individus,
- ♦ la **professionnalité** qui, outre les compétences techniques, intègre l'interaction avec autrui, la communication, le langage et l'affectivité,
- ♦ l'**expérience**.

Une entreprise devrait pouvoir, dans ce contexte, déterminer quelle formation initiale ou continue combinée à l'expérience sur le tas donnera chez un travailleur le savoir-faire qui lui permettra de contribuer à la compétence collective. Dans ce cadre, l'analyse de l'activité dans le travail et dans l'apprentissage est incontournable et la mise en place de collaborations entre chercheurs et entreprises sur la compétence est un enjeu d'avenir.

In : *Le Monde*, 20décembre 1995, p. IV.

Pays en développement

Les investissements dans l'éducation sont profitables pour les pays en développement

Un récent rapport de la Banque mondiale, intitulé *Priorités et stratégies pour l'éducation*, déclare qu'aujourd'hui plus qu'hier et plus qu'on ne le croyait l'éducation est primordiale dans le développement économique et dans la lutte contre la pauvreté. Six réformes clés, dont la hiérarchisation varie selon les données nationales, devraient revitaliser le secteur :

- ♦ donner une priorité accrue à l'éducation,
- ♦ accorder plus d'attention aux débouchés,
- ♦ centrer les investissements publics sur l'enseignement de base et augmenter la participation des ménages dans l'enseignement supérieur,
- ♦ veiller à l'égalité,
- ♦ impliquer davantage les ménages,

♦ augmenter l'autonomie des institutions.

Cette étude, première évaluation globale de la Banque depuis 1980, pointe le succès de pays qui ont lourdement investi dans l'enseignement fondamental, notamment en Asie de l'Est.

Au plan de l'éducation, les pays en développement doivent surmonter quatre difficultés majeures :

- ♦ **accès à l'éducation**, alors qu'actuellement 76% de tous les enfants sont scolarisés, le déclin des effectifs en Afrique est particulièrement inquiétant,
- ♦ **égalité**, sujet essentiel concernant les filles, les plus démunis ainsi que les minorités linguistiques et ethniques,
- ♦ **qualité**, insuffisante à tous les niveaux dans la plupart des pays en développement et plus difficile à améliorer que l'accès à l'éducation,
- ♦ **délais**, les réformes ralentiront la croissance et augmenteront la pauvreté.

Or, force est de constater la chute des dépenses publiques réelles par élève au primaire en Afrique et en Asie, la diminution au niveau secondaire en Afrique et au niveau tertiaire dans toutes les régions.

La réactivation des investissements en matière d'éducation nécessite l'adoption de nouvelles sources de financement que ce soit par la recherche d'une efficacité accrue, par la réaffectation de dépenses d'autres secteurs ou par le développement d'un financement privé.

In : *Développement et Coopération*, n°6, novembre-décembre 1995, p.34.

Sénégal

Un plan d'urgence pour les lycées

Une journée de concertation visant à la relance du secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle a récemment réuni tous les partenaires de ce secteur d'enseignement

autour d'un document de référence élaboré par le Cabinet de Mme Tall, Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

Le plan d'action prévoit notamment l'élaboration d'une carte nationale de l'ETFP, un outil essentiel à la régulation de la relation formation-emploi.

Par ailleurs, il est prévu pour remédier à l'image peu valorisante de l'ETFP qui prévaut dans le public, une vaste campagne de sensibilisation et d'informa-



tion.

Cette campagne sera couplée à des initiatives de valorisation du secteur par l'ouverture de filières porteuses et la création de passerelles de formation à tous les niveaux d'enseignement.

De plus, un projet global de réhabilitation des structures de formation professionnelle et d'enseignement technique viendra compléter les initiatives déjà entreprises pour pallier la vétusté des établissements comme de leurs équipements.

Face au décalage formation-milieu, le document prévoit, outre la valorisation du secteur, les actions suivantes :

- ♦ la formation des formateurs et de leur corps de contrôle,
- ♦ la recherche d'un label de qualité,
- ♦ l'arrimage des filières aux technologies nouvelles,
- ♦ la mise en place de centres régionaux de formation spécialisés,
- ♦ la formation par alternance entre l'entreprise et l'école,
- ♦ le développement de l'apprentissage.

Le département a pour projet le contrôle de l'ensemble des structures d'enseignement qu'elles soient privées ou publiques et de garantir ainsi aux élèves engagés dans des filières techniques une formation professionnelle adaptée à leurs capacités et dispensée dans des structures fonctionnelles et crédibles.

Au plan du financement, les crédits étant nettement insuffisants au regard des besoins à satisfaire, il est prévu :

- ♦ de permettre aux établissements de générer leurs propres ressources,
- ♦ d'augmenter les crédits de fonctionnement des lycées et centres de formation pour l'année 1996,
- ♦ d'impliquer le secteur privé dans le financement de l'ETFP

Ainsi la Contribution forfaitaire à charge des entreprises (CFCE) pourrait être versée intégralement à l'Office national de la Formation professionnelle pour des activités de formation.

In : *Le Soleil*, vendredi 8 décembre 1995, p. 6.

Avr. 96
L M M J V S D
1 2 3 4 5 6 7
891011121314

Agenda

15 au 19 avril 1996 ...Liège... Belgique
47^{ème} Conférence ministérielle

♦ 15 avril 1996

Commission administrative et financière

♦ 15 au 16 avril 1996

Réunion des Correspondants nationaux

♦ 17 avril 1996

Réunion du Bureau



18 au 19 avril 1996

47^{ème} session ministérielle



Bibliographie

Education de base

 *E d u c a t i o n
primaire et
croissance
économique en Afrique
subsaharienne : les
conditions d'une relation
efficace / François Orivel. -
In : Revue d'économie du
développement, 1995, p. 77
à 102. -*

▀ Quels sont les obstacles qui rendent improdutive la relation éducation-croissance en Afrique ? Comment la rendre productive ?

Les études semblent démontrer qu'un seuil moyen de quatre années d'éducation pour la population d'âge actif est nécessaire au décollage de la croissance économique d'une nation, soit l'atteinte d'un taux net de scolarisation d'au moins 80% et son maintien pendant quatre décennies.

L'atteinte de ce seuil en Afrique nécessite une augmentation globale des taux de scolarisation de 30 points. Pour ce faire il convient :

- ▀ d'accepter le caractère terminal du cycle de formation primaire,
- ▀ de tenir compte des conclusions opérationnelles des études qui mesurent la relation intrant-produit en éducation concernant notamment les manuels scolaires, la formation des maîtres, la taille des classes, leur organisation, l'élaboration des curricula, la qualité des infrastructures et la gestion générale du système,
- ▀ d'augmenter la part du primaire au budget éducation.

 *L'Education des
filles et des fem-
mes en Afrique /
Forum des fem-
mes africaines responsables
de l'éducation. - Nairobi,
1995, 36 p. -*

▀ Répondant à l'objectif majeur dans le processus de développement, de la scolarisation des filles, ce Forum présente un document de sensibilisation sur l'éducation des filles en Afrique.

Au départ du constat de l'effet démultiplicateur de la scolarisation des filles et d'un état des lieux en Afrique, le document présente des stratégies pour accroître la fréquentation scolaire des filles et pour améliorer leur réussite post-scolaire, soit leur insertion dans le monde du travail.

Une présentation du Forum, de ses objectifs et de ses actions au sein de ses diverses sections nationales complète le tableau. De même qu'un rapide tableau des ONG actives dans le secteur et deux portraits porteurs de directrices dynamisant la scolarisation des filles au Kenya et en Ethiopie.

Le tableau qui était destiné à soutenir le discours des ONG africaines pour l'éducation à Beijing présente une synthèse active au service de politiques visant à dynamiser cette composante de base du développement qu'est l'égalité des sexes en matière d'éducation.

Enseignement technique et formation professionnelle

 *Insertion des jeu-
nes : instruments
d'analyse et en-
jeux/ CEREQ. -
Marseille, décembre 1994,
128 p. -*

▀ Instruments de mesure des débouchés professionnels et de leur diversité, d'ajustement des flux de formation, d'évaluation des formations et de leurs performances sur le marché du travail, les enquêtes d'insertion dans la vie active (IVA) n'ont cessé d'évoluer.

Menée actuellement sur un échantillon d'établissements qui ont pour mission de suivre le devenir de leurs élèves à la sortie, l'enquête est complétée par des données régionales et locales relatives à l'économie et à l'emploi.

Elle fournit un tableau évolutif du secteur sur :

- ▀ les flux de sortie du système éducatif,
- ▀ le devenir des jeunes,
- ▀ l'appréciation des transformations du système,
- ▀ l'analyse interinstitutionnelle de la relation formation-emploi.

Elle gagne en cohérence en opérant des rapprochements avec d'autres sources statistiques ainsi que des comparaisons régionales.

L'interprétation des résultats de l'enquête est à nuancer car elle diffère selon la conception que l'on a de l'insertion.

L'ouvrage est complété par des exploitations régionales de l'enquête d'IVA.

 *Les qualifications
et leur adaptabi-
lité au marché du
travail/ CEREQ. -
Marseille, février 1993,
83 p. -*

▀ La qualification est au croisement de l'individuel (la façon dont l'individu construit ses compétences et son expérience professionnelle) et du social (la façon de qualifier ces compétences, de les associer à d'autres et de leur reconnaître une valeur).

Les besoins actuels de flexibilité et d'efficience des organisations induit une redéfinition des méthodes d'analyse et de classement des qualifications, une adaptation des systèmes de formation (élévation du niveau de formation, modernisation des contenus, rapprochement avec les entreprises, alternance, formation continue, formations privées) et des acteurs sur le marché du travail.

Les méthodes de classifications des qualifications évoluent, elles s'appuient de plus en plus sur les compétences réellement exercées par un individu dans un poste donné de manière à mettre en adéquation compétences requises et compétences acquises.

Les tentatives de prévisions existent qu'elles soient nationales, sectorielles ou régionales.

Les entreprises tentent aussi de faire de la gestion prévisionnelle de l'emploi et de gérer ainsi l'incertain.



CONFEMEN au Quotidien - Index 1995

Sujets	N ^{os}	Page
▼ Afrique	▼	▼
Ecole islamique	n° 8	p. 17
Population et éducation	n° 11	p. 6
Scolarisation des filles	n° 12	p. 10 et 11
▼ Agence de coopération culturelle et technique (ACCT)	▼	▼
Centre africain de formation à l'édition et à la diffusion - CAFED	n° 8	p. 16
Consortium international francophone de formation à distance - CIIFFAD	n° 10	p. 10
Comité de programme Education-Formation-Jeunesse <i>Bordeaux, 2 et 3 mai 1995</i>	n° 10	p. 4 et 5
<i>Bordeaux, 2 et 3 octobre 1995</i>	n° 13	p. 6
Fonds d'aide au manuel scolaire <i>Bordeaux, 6 au 8 juin 1995</i>	n° 11	p. 3
Séminaire-atelier manuels scolaires <i>Libreville, 26 au 30 juin 1995</i>	n° 11	p. 4
<i>Lomé, 30 octobre au 2 novembre 1995</i>	n° 13	p. 6 et 7
Table ronde des éditeurs - <i>Tunis, 28 au 30 novembre 1994</i>	n° 8	p. 3
▼ Association internationale des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF)	▼	▼
Etats généraux de la Francophonie scientifique <i>Paris, 17 février 1995</i>	n° 9	p. 6
▼ Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN)	▼	▼
Alphabétisation. Taux d'	n° 9	p. 5
Bureau <i>Ségou, 9 au 12 février 1995</i>	n° 9	p. 2
Education de base Groupe de travail - <i>Dakar, 24 au 28 avril 1995</i>	n° 10	p. 2 à 4
Statistiques	n° 11	p. 5
Insertion des jeunes dans la vie active par l'enseignement technique et la formation professionnelle - Groupe de travail - <i>Dakar, 19 au 23 juin 1995</i>	n° 11	p. 2 et 3
Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) Atelier de travail - <i>Bordeaux, 3 au 14 avril 1995</i>	n° 10	p. 5
Atelier de travail - <i>Ouagadougou, 3 au 7 juillet 1995</i>	n° 11	p. 3
Comité scientifique 6 ^{ème} réunion - <i>Mons 5 au 9 décembre 1994</i>	n° 8	p. 2
7 ^{ème} réunion - <i>Brazzaville, 2 au 6 octobre 1995</i>	n° 13	p. 5
Congo. Rendement scolaire. Déterminants du	n° 13	p. 2 à 4
Constitution des équipes nationales - PASEC III	n° 9	p. 3
Etat des lieux	n° 12	p. 2
Séminaire national de partage des résultats - <i>Brazzaville, 2 au 6 octobre 1995</i>	n° 13	p. 4 et 5
Cours de rédaction de manuels scolaires - <i>Montréal, juillet 1995</i>	n° 13	p. 7 et 8
Scolarisation des filles. Statistiques	n° 10	p. 6
▼ Francophonie	▼	▼
Association francophone des directeurs d'établissements scolaires - AFIDES	n° 10	p. 10
Banque internationale d'information sur les Etats francophones - BIEF	n° 10	p. 10
Conférence ministérielle de la Francophonie - CMF <i>Ouagadougou - 8 au 10 décembre 1994</i>	n° 8	p. 4
Haut Conseil de la Francophonie - HCF <i>XI^{ème} session - Paris, 14 au 16 février 1995</i>	n° 9	p. 3
▼ International	▼	▼
Dettes. Troc de	n° 9	p. 4 et 5
Colloque Education, Formation, Emploi - <i>Cotonou, 7 au 9 décembre 1994</i>	n° 8	p. 6

Sujets	N ^{os}	Page
Pacte 20-20	n° 9	p. 6
Sommet social - <i>Copenhague, mars 1995</i>	n° 9	p. 6
▼ Organismes internationaux	▼	▼
UNESCO		
Assises d'Afrique - <i>Paris, 6 au 10 février 1995</i>	n° 9	p. 4
Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle	n° 11	p. 11
Education de base	n° 12	p. 3
DAE		
Enseignement supérieur et éducation de base	n° 11	p. 6
Enseignement supérieur et éducation de base - Burkina Faso	n° 12	p. 3 et 4
Institut de l'UNESCO pour l'éducation - IUE	n° 11	p. 11
Unité pour la réhabilitation et la reconstruction des systèmes éducatifs	n° 9	p. 11
Projet international sur l'enseignement technique et la formation professionnelle - UNEVOC	n° 8	p. 16
	n° 9	p. 10
▼ Organisations non-gouvernementales	▼	▼
Aide et Action	n° 12	p. 11
Save the children - <i>Les villages font école</i>	n° 9	p. 13
Tostan	n° 9	p. 13
▼ Pays membres de la CONFEMEN	▼	▼
Bénin		
Enseignement par les pairs	n° 10	p. 12
Réforme. Projet de - <i>Ecole de qualité fondamentale (EQF)</i>	n° 10	p. 7 et 8
Burkina Faso		
Enseignement primaire. Accroître l'accès à l'	n° 13	p. 8 et 9
Professeurs animateurs pédagogiques. PAP.	n° 8	p. 17 et 18
Burundi		
Acquis scolaires. Evaluation. Cycle primaire		
Concours national	n° 12	p. 11
Cameroun		
Etats généraux de l'éducation	n° 11	p. 7
Canada		
Décrochage scolaire	n° 9	p. 8
Canada Nouveau Brunswick		
Réforme scolaire. <i>Ecole primaire renouvelée</i>	n° 13	p. 10
Centrafrique		
Etats généraux de l'éducation	n° 13	p. 14
Congo		
Baccalauréat. Résultats 94	n° 8	p. 13
Chefs d'établissements. Formation de formateurs de.	n° 8	p. 13
Développement d'une pédagogie nouvelle	n° 11	p. 8
Education de base. Région des plateaux	n° 11	p. 8
Enseignement primaire. Redoublement	n° 12	p. 4
Enseignement technique	n° 10	p. 12
Côte d'Ivoire		
Ecole, instrument de promotion sociale	n° 10	p. 8
Insertion des jeunes dans la vie active	n° 9	p. 9
Scolarisation des filles. Mesures incitatives	n° 9	p. 12
Système scolaire. Résultats	n° 9	p. 8
France		
Bac technologique. Taux de réussite	n° 11	p. 12
Compétences. Mesure des. Cycle primaire	n° 12	p. 5
Enseignement technique et professionnel. Diplômés de l'	n° 11	p. 9
Formation professionnelle. Crédit individualisé. Décentralisation	n° 12	p. 5
Personnels de l'éducation	n° 11	p. 9
Réforme scolaire. Cycle primaire	n° 8	p. 18

Guinée Conakry		
Ecoles. Guide de construction	n° 9	p. 8
Relation formation-emploi	n° 12	p. 6
Madagascar		
Enseignement primaire	n° 12	p. 7
Formation technique et professionnelle	n° 12	p. 7
Mali		
Enseignement primaire. Ruralisation	n° 8	p. 14
Langues nationales. Cycle primaire	n° 13	p. 14
ONG Save the children - <i>Les villages font école</i>	n° 9	p. 11
Pédagogie convergente. Projet de	n° 10	p. 9
Maurice		
International Vocational Training Board - ITVB	n° 11	p. 9 et 10
Mauritanie		
Enseignement primaire. Mesure du transfert des connaissances	n° 13	p. 11
Niger		
Programme d'action 95-99	n° 12	p. 8
Cycle primaire. Statistiques	n° 12	p. 8
Rwanda		
Concours national	n° 10	p. 12
Sénégal		
Atelier national des femmes dans l'enseignement technique et professionnel <i>Dakar, 28 et 29 novembre 1994</i>	n° 8	p. 7
Chaire UNESCO en sciences de l'éducation - Ecole normale supérieure	n° 10	p. 10 et 11
Manuel scolaire	n° 13	p. 14
ONG Tostan	n° 9	p. 13
Réforme scolaire - <i>PDRH 2</i>	n° 9	p. 12
Scolarisation des filles	n° 11	p. 13
Seychelles		
Système scolaire	n° 9	p. 7 et 8
	n° 11	p. 10
Formation professionnelle	n° 12	p. 9
Tchad		
Crise du système scolaire.	n° 10	p. 13
Livre, Manuel scolaire. Coût	n° 13	p. 15
Programme Education-Formation-Emploi (EFE)	n° 8	p. 15
Enseignement primaire. Statistiques 93-94	n° 13	p. 12
▼ Pays non-membres de la CONFEMEN ▼ ▼		
Algérie		
Langue d'enseignement	n° 11	p. 11
	n° 13	p. 13
Rentrée scolaire 95	n° 12	p. 9
Liban		
Différentiation intergroupes	n° 12	p. 9 et 10
Système éducatif	n° 9	p. 11
Maroc		
Insertion des jeunes	n° 10	p. 11
Scolarisation en zone rurale. Déterminants de la	n° 13	p. 13
Tunisie		
Edition. Aide à l'	n° 9	p. 11
Education interculturelle	n° 12	p. 10
Système éducatif	n° 10	p. 11
Vietnam		
Education de base	n° 8	p. 17

Sujets	N ^{os}	Page
▼ Publications - notices descriptives		
Enseignement des sciences et éducation relative à l'environnement	n° 8	p. 9
Guide pour l'initiation des enseignants à l'éducation à la vie familiale	n° 8	p. 12
Programme minimum commun de français langue seconde pour l'école élémentaire	n° 8	p. 20
Rédaction de manuels scolaires. Guide de formation	n° 8	p. 11
Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes	n° 8	p. 10
▼ Services		
Centres de documentation spécialisés en éducation		
Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil - CEPEC	n° 9	p. 10
Centre international d'études pédagogiques - CIEP	n° 9	p. 10
ACCT - Centre international francophone de documentation et d'information - CIFDI	n° 9	p. 10
Institut de recherche sur l'économie de l'éducation - IREDU		
UNESCO - Institut international de la planification de l'éducation - IIPÉ	n° 9	p. 10
UNESCO - Secteur de l'éducation - Service de documentation et d'information	n° 9	p. 10
Projet international sur l'enseignement technique et professionnel - UNEVOC	n° 9	p. 10
Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation - ROCARE	n° 11	p. 11

Pour tout renseignement concernant la CONFEMEN, ses structures, les modes d'adhésion, les systèmes éducatifs des pays membres, vous pouvez dialoguer par courrier électronique avec :

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| - le secrétaire général | NGOM@CONFEMEN.confemen.sn |
| - le conseiller PASEC | COUSTERE@CONFEMEN.confemen.sn |
| - le conseiller à la programmation | BERUBE@CONFEMEN.confemen.sn |
| - le centre de documentation | BOULANGR@CONFEMEN.confemen.sn |
| - le gestionnaire comptable | NDIAYE@CONFEMEN.confemen.sn |

