



La CONFEMEN au Quotidien

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

Bimestriel - n° 21 - février/mars 1997

Sommaire

Editorial	p. 1
Nouvelles de la CONFEMEN	p. 2
Nouvelles de nos pays membres	
◆ Belgique (Cté française de)	p. 8
◆ Luxembourg	p. 9
◆ Madagascar	p. 10
◆ Tchad	p. 12
Infos services	
◆ Fédération africaine des associations de parents d'élèves (FAPE)	p. 12
Nouvelles de l'éducation en francophonie	p. 13
Lu pour vous	p. 14
Agenda	p. 15
Bibliographie	p. 16

ISSN 0850-2471

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

**Téléphone : (221) 21 60 22
Télécopie : (221) 21 32 26
Courriel - E-mail:
confemen@sonatel.senet.net**

Editorial

Les pays en voie de développement investissent des sommes considérables dans le secteur éducatif. Il est donc essentiel que l'éducation, option prise sur le futur, produise tous ses effets, qu'elle produise, dans chacun de ces pays, les acteurs du développement national.

Or, au cours de la réflexion menée par la CONFEMEN, tant sur le thème de l'éducation de base que sur celui de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, les constats ont fait apparaître un système éducatif coupé de son milieu, fermé sur lui-même, inapte à transformer une société qu'il méconnaît.

Dans un contexte d'amenuisement des ressources et de concurrence internationale, pas un pays ne peut se permettre aujourd'hui d'investir à perte. Le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette logique.

Pour rentabiliser chaque franc versé, l'éducation se doit donc, quel que soit le lieu ou le niveau, de transmettre les savoir-faire appropriés au développement endogène.

Les secteurs de l'éducation de base comme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, doivent intégrer ce cadre pour retrouver leur pertinence.

Il s'agit d'abord d'améliorer la qualité de l'éducation. En effet, dans des pays où tant les personnes, que les collectivités doutent de la rentabilité sociale de l'éducation, seul un changement visible, palpable au plan des effets escomptés permettra d'associer tous les partenaires de l'éducation à l'effort collectif.

Eduquer mieux pour pouvoir éduquer plus

Pour améliorer la pertinence de l'offre éducative, il convient donc que l'individu, les collectivités puissent apprécier les effets de l'éducation dans leur quotidien, en permettant à l'un de trouver un emploi, une place dans la société, à l'autre de disposer des forces et des capacités nécessaires à l'exploitation judicieuse de ses ressources.

Pour regagner leur crédibilité, pour être acceptés et reconnus, mais aussi pour continuer à se développer, les systèmes éducatifs doivent donc impérativement s'ouvrir aux individus, aux collectivités, développer une offre de service en faveur du développement qu'il soit humain ou économique.

**Bougouma NGOM
Secrétaire Général**



Suite au mandat qui leur a été confié par la 47^e session ministérielle, les correspondants nationaux se sont successivement penchés sur :

- ▀ l'adaptation du document de référence sur l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP);
- ▀ le titre relatif au thème de la 48^e session;
- ▀ le devenir des ouvrages de la CONFEMEN;
- ▀ l'ordre du jour de la prochaine réunion du Bureau (Madagascar);
- ▀ le rapport d'activités du STP depuis la 47^e session ministérielle.

L'ADAPTATION DU DOCUMENT DE RÉFÉRENCE SUR LA FPT

L'objectif poursuivi était de remanier le document qui a servi de soutien à la 47^e pour y intégrer les préoccupations des ministres. Ce travail a été mené au départ des propositions du groupe d'experts réunis à Dakar en décembre 1996 (*voir CONFEMEN au Quotidien*, n° 20, p. 3).

Le chapitre *Etat des lieux* n'a subi que des remaniements légers destinés à le mettre en phase avec les deux autres qui, eux, ont été profondément modifiés. Il est maintenant axé sur trois sous-titres :

- ▀ de l'accès et de la participation;
- ▀ de l'inadaptation des dispositifs;
- ▀ de la faiblesse de la prise en compte des réalités socio-économiques par l'ETFP.

Le chapitre *Vers une formation professionnelle et technique* a, lui, été remodelé de façon à mettre en évidence le processus fondateur auquel sera appliqué un nouveau vocable, la Formation Professionnelle et Technique (FPT). La FPT concerne tous les jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés, elle doit leur offrir une qualification professionnelle et permettre à chacun d'entre eux de s'insérer dans la vie active. La FPT rejoint les finalités de la nouvelle école de base tant en ce qui concerne les finalités éducatives que l'insertion dans la vie

active. Elle se différencie par contre des autres secteurs d'enseignement en visant en priorité le développement socio-économique par sa capacité à développer sa finalité spécifique d'apprendre à entreprendre.

Outre ces trois finalités, la FPT a pour missions spécifiques d'offrir aux jeunes des qualifications professionnelles et de leur inculquer l'esprit d'entreprise en vue de déboucher sur l'auto-emploi.

Cette refondation est axée sur trois principes directeurs :

- ▀ la reconnaissance de la FPT comme partie intégrante des systèmes éducatifs. Il s'agit de reconnaître l'apport spécifique de la FPT, de l'inscrire dans un processus continu de formation et de réaliser son ancrage à partir et dès l'école de base;
- ▀ l'articulation de la FPT avec les réalités socio-économiques locales et régionales. Ceci suppose une meilleure connaissance du marché du travail, la valorisation du secteur informel, la création d'un marché de la formation et la diversification de l'offre de FPT;
- ▀ l'optimisation de la FPT par le cloisonnement généralisé des systèmes de formation et le développement d'une politique partenariale dynamique autour du secteur.

Le chapitre *Eléments de stratégie* a été développé en cohérence avec ces principes fondateurs.

- ▀ Pour reconnaître la FPT comme partie intégrante des systèmes éducatifs, il faut développer l'orientation positive, la culture scientifique et technologique et rationaliser les ressources.
- ▀ Pour articuler la FPT avec le marché du travail, il convient d'impliquer l'ensemble des acteurs aux politiques de formation, de reconnaître la valeur du secteur économique informel, de le soutenir et de le stimuler, d'élargir quantitativement et

qualitativement les offres de formation, de promouvoir l'économie rurale, de promouvoir une culture entrepreneuriale et d'encourager l'émergence d'une culture de formation.

- ▀ Pour optimiser la FPT, il faut améliorer et réorganiser le dispositif de formation et rénover son mode de gestion.

A l'issue de leurs réflexions, les correspondants ont, de plus, proposé de renommer le document. Le nouveau titre, *"L'Insertion dans la vie active : de nouvelles voies de formation"*, sera soumis au prochain Bureau.

THÈME DE LA 48^e SESSION MINISTÉRIELLE

La même réunion avait à proposer au Bureau un titre à partir des décisions prises par la 47^e session ministérielle. Après un débat autour des propositions émises par les correspondants nationaux, accord est intervenu sur *"Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation"*. Les correspondants nationaux ont chargé le STP de préparer un premier document d'orientation sur le thème en vue du prochain Bureau.

DEVENIR DES OUVRAGES DE LA CONFEMEN

Après un exposé introductif et un débat sur le sujet, il est convenu de proposer à nouveau aux ministres la décision des correspondants nationaux (Liège, mai 1996) qui :

- ▀ préserve les droits de la CONFEMEN sur ce patrimoine commun;
- ▀ permet au STP d'élargir ses possibilités d'action en lui donnant la capacité juridique de conclure des contrats d'édition;
- ▀ conserve la possibilité aux Etats membres de conclure des conventions d'exploitation avec le STP.

Enfin, la réunion a adopté un ordre du jour pour les prochaines réunions de :

► la **Commission Administrative et Financière** qui entendra le rapport des Commissaires aux Comptes et, après débats, fera rapport aux ministres;

► la **réunion des correspondants nationaux des pays membres du Bureau** qui est chargée de débattre de la préparation des Assises francophones sur la FPT, de préparer un projet de résolution sur la FPT en direction du Sommet de Hanoï et d'élaborer un projet de calendrier relatif au document de référence sur le thème de la 48e;

► le **Bureau de la CONFEMEN** qui entendra le rapport du secrétaire général, celui de la CAF, qui traitera du suivi des orientations de la

Les participants au groupe de travail

CONFEMEN dans la programmation des opérateurs de la Francophonie, du document de référence sur la FPT, des Assises de la FPT, du projet de résolution à soumettre au Sommet de Hanoï, de l'avenir des ouvrages de la CONFEMEN et de la préparation de la 48^e session. Suivi de cette réunion et préparation du prochain Bureau, le STP est chargé de



finaliser le document de référence sur la FPT avant son envoi vers tous les ministres des pays membres de la CONFEMEN.

ACCT - Atelier réforme des curricula - Bordeaux, février 1997

Du 5 au 7 février 1997 s'est déroulée à Bordeaux une réunion de concertation organisée par l'Agence de la francophonie (ACCT) sur le thème *Réforme des curricula et développement de l'offre éducative dans les pays francophones d'Afrique*.

Dix-sept pays étaient représentés à cette réunion à laquelle avaient été associés des représentants de la CONFEMEN, du CIRELFA, du CEPEC ainsi que des universitaires de Belgique, du Cameroun et de Tunisie à titre d'animateurs.

Cette réunion s'inscrit dans le droit fil des principaux axes d'action définis lors des 46^{ème} et 47^{ème} sessions de la CONFEMEN (Yaoundé, 1994 ; Liège, 1996). En effet, les déclarations adoptées lors de ces Instances recommandent, entre autres, que soit privilégiée «la réforme des curricula harmonisés au niveau régional» par rapport à l'éducation de base afin de concourir à une véritable refondation des systèmes éducatifs.

A cette fin, la programmation de l'Agence, approuvée lors de la 6^{ème} conférence des Chefs d'Etat et de Gouvernement ayant le français en partage (Cotonou, décembre 1995),

prévoyait d'initier les concertations et actions nécessaires dans ce domaine à travers le programme PACTE.

En soutien à cette réflexion, un dossier documentaire a été préparé par le Centre International de documentation et d'Information (CIFDI) et mis à la disposition des participants. A titre d'apport scientifique figure également une étude réalisée par le CIRELFA à la demande de l'Agence et portant sur l'évolution des curricula dans six pays francophones d'Afrique.

Enfin des conférences inaugurales, dont celle de la CONFEMEN, ainsi que les communications émanant des participants ont permis de constituer les bases à partir desquelles débats généraux et ateliers spécifiques ont été organisés.

A l'issue du débat, le consensus était atteint sur les points qui suivent :

► les programmes en vigueur sont dans l'ensemble largement dépassés et inadaptés aux défis actuels : la réforme des curricula est donc à la fois une nécessité et une urgence ; en même temps, la plus grande prudence est nécessaire dans un

domaine aussi sensible où aucune marge n'est laissée à l'erreur ;

- l'implantation d'une réforme curriculaire ne peut être que le résultat d'une large négociation autour d'un projet de société clair auquel les partenaires naturels de l'école doivent participer et adhérer;
- la gestion des propositions innovantes implique que le processus choisi soit soutenu de façon constante de façon à optimiser les chances d'aboutissement ;
- pour ce qui concerne les pays francophones d'Afrique, la réforme des curricula doit prendre la pleine mesure des mutations profondes de tous ordres (sociologiques, économiques, anthropologiques, ...) de la société africaine au service de laquelle elle est mise en oeuvre ;
- la notion d'intégration doit dominer lors du passage de la réflexion curriculaire globale à la définition des contenus disciplinaires ;
- un des objectifs majeurs d'une refondation des systèmes éducatifs doit porter sur l'amélioration qualitative des rendements ;
- la question de langue d'enseignement demeure un domaine sensible

compte tenu des statuts variés du français, ce qui implique la définition et l'adoption de stratégies spécifiques, réalistes et opérationnelles ;

- ▀ la formation et/ou l'information des personnels de l'éducation mais également des partenaires ne doit jamais être perdue de vue ;
- ▀ le poids des contenus, à l'heure actuelle, est dans l'ensemble trop lourd, trop encyclopédique et un allègement systématique doit être envisagé.

Sur base de ces échanges et de l'analyse des préoccupations des participants, le travail s'est poursuivi au sein de quatre ateliers.

ATELIER 1 : LE PROFIL DE COMPÉTENCES, ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Après un examen de l'état des lieux, les participants, on pris pour principe qu'on ne peut plus se contenter de raisonner en termes de programme et qu'il faut raisonner en terme de curriculum, car ce concept implique une conception globale de l'éducation.

C'est à partir de ce postulat que l'atelier a ensuite cerné le concept de compétence et ses implications.

L'idée de compétence implique :

- ▀ non pas la simple juxtaposition de savoirs, savoir-faire et savoir-être mais une démarche de mobilisation et d'intégration de ceux-ci ;
- ▀ que la personne a déjà fait la démonstration de sa compétence en résolvant l'une ou l'autre situation-problème ;
- ▀ et qu'en conséquence elle a la potentialité d'en résoudre d'autres (elle peut donc transférer des acquis).

ATELIER 2 : CURRICULA ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Une nouvelle approche fondée sur la contextualisation de curricula repose sur l'identification d'un certain nombre de compétences de base définies à partir d'indicateurs qui sont :

- ▀ la définition des fonctions et objectifs

de cette langue suscitée par l'environnement social et scolaire et par des liens avec les langues maternelles,

- ▀ l'utilisation de la langue comme véhicule pour l'apprentissage d'autres disciplines tout en évitant que cette approche soit réductrice,
- ▀ le repérage de savoir-faire tenant compte des expériences considérées comme pertinentes dans les apprentissages de la langue d'enseignement.

Les débats ont permis de déboucher sur les résultats suivants :

- ▀ la nécessité de prendre appui dans l'élaboration des curricula culturels en faisant participer les différents partenaires de l'école ;
- ▀ la prise en compte de la demande sociale et des registres culturels en faisant participer les différents partenaires de l'école ;
- ▀ la réflexion doit de même porter sur la stratégie pédagogique, les contenus d'enseignement et l'environnement ;
- ▀ les expériences sur l'utilisation de la télévision scolaire au Niger et en Côte d'Ivoire ont permis de conclure que les modalités d'intégration de ces moyens audiovisuels doivent être définies de commun accord avec les différents partenaires et en relation avec le processus d'apprentissage et celui de l'élaboration des curricula.

Les participants ont également insisté sur le fait que le français devrait être au service de l'école et concourir au développement de l'Afrique et non une fin en soi.

ATELIER 3 : LA PLACE DU PARTENARIAT DANS LA CONSTRUCTION DE CURRICULA DE L'ÉCOLE DE BASE

Cet atelier a, pour sa part, dégagé les résultats suivants :

Le partenariat est intrinsèquement lié à l'idée de transformation de l'école africaine. Sans la reconnaissance et la valorisation de ce partenariat, peu de réussites possibles.

En même temps, il s'agit de ne pas tout confondre dans les responsabilités des partenaires. En reprenant l'exemple des parents, il est important de repérer la nature, le moment et le niveau de leur

engagement, sinon des dérives dans les rôles pourraient intervenir.

Il est possible de distinguer le partenariat sur plusieurs niveaux : local, national et international.

Il fut souvent évoqué la nécessité de traiter le partenariat à partir de projets et de la mise en place de contrats. L'important est aussi d'aller jusqu'au bout du contrat et de ses exigences, faute de quoi, le partenariat pourrait être mis en doute et devenir une nouvelle déception.

Le partenariat peut constituer une forme nouvelle d'échanges et de vie démocratique. La construction des curricula sur l'école peut constituer une occasion parmi d'autre. Il devrait se développer en favorisant les relations entre pays africains, entre formateurs-chercheurs et concepteurs d'une sous-région par exemple.

Enfn, le partenariat sur l'Ecole de Base devrait davantage prendre en considération les dimensions culturelles des acteurs et partenaires, et prendre en compte les valeurs traditionnelles de la santé africaine.

ATELIER 4 : PROPOSITION DE PLAN D'ACTION

A la lumière des résultats des ateliers, les participants s'entendent pour proposer les pistes d'action suivantes :

- ▀ procéder à l'évaluation des programmes en vigueur dans les pays où cette opération n'a pas été mise en place ;
- ▀ concevoir un référentiel d'élaboration des curricula dans la perspective de la nouvelle école de base, telle que définie par la CONFEMEN ;
- ▀ promouvoir des recherches-action dans le domaine de l'élaboration des curricula, encourager les institutions qui les prennent en charge et aménager éventuellement les curricula et tenant compte des disparités régionales dans le même pays ;
- ▀ développer un dispositif de formation en méthodologie des curricula afin d'assurer un bon transfert des

compétences et de préparer progressivement l'autonomie du pays dans ce domaine (création, par exemple, d'une unité responsable des curricula) ;

- ▶ favoriser les consultations régionales et sous-régionales en matière de curricula et mettre en commun les expériences africaines dans l'espace francophone. Ceci permettrait la circulation de l'information, sa capitalisation optimale, son harmonisation et son réinvestissement dans l'élaboration des curricula ;
- ▶ encourager la centralisation des institutions d'édition pour pallier la dispersion éditoriale actuelle et promouvoir, en tant que référentiel commun pour l'enseignement du français, le document réalisé par la CONFEMEN sous le titre **Programme Minimum Commun de français** ;
- ▶ développer les curricula propres au médium d'enseignement, concevoir une méthodologie rénovée appropriée et consolider une ingénierie de la formation en francophonie ;
- ▶ renforcer les capacités nationales de pilotage des innovations curriculaires par la mise en place d'un dispositif d'expérimentation, d'évaluation, de validation, et de suivi des opérations ;
- ▶ créer une synergie dans la collaboration avec les partenaires étrangers en harmonisant les actions des bailleurs de fonds bi et multilatéraux et en étudiant au préalable la faisabilité des projets dans le domaine des curricula ;
- ▶ solliciter l'Agence de la Francophonie pour soutenir ce plan d'action par l'intermédiaire de ses correspondants nationaux, ses bureaux régionaux et ses structures transversales (formation à distance, éducation de base et nouvelles technologies).

ACCT - Comité de programme scolarisation, éducation, formation - Paris, février 1997

La programmation adoptée à Cotonou et développée par l'ACCT est axée sur :

- ▶ l'amélioration des systèmes éducatifs dans l'optique de la refondation de l'école ;
- ▶ le perfectionnement des cadres francophones par le développement d'une offre de formation à distance.

AMÉLIORATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS, AIDE À L'EFFORT DE REFONDATION DE L'ÉCOLE

Le programme *Une école pour tous* comporte plusieurs volets. Le premier, Des matériels didactiques pour tous, a permis via le fonds d'aide au manuel scolaire, de doter, au cours du biennium 94-95, 27 pays de 37 titres pour un tirage de 2 millions d'exemplaires. Les experts, constatant que l'objectif d'émergence de capacités éditoriales endogènes au Sud est élué, demandent à l'Agence de revenir à cet objectif premier du fonds. Ils recommandent que l'aide soit accordée prioritairement aux produits à caractère régional et souhaitent que les modalités de fonctionnement du fonds soient revues.

Le deuxième volet développe une offre de formation en direction des personnels de l'éducation et est partagé entre formations assurées par les centres régionaux et celles assurées par le biais de la formation à distance. Les experts ont regretté que la formation, particulièrement la formation présentielle développée par les centres régionaux, soit adressée pour l'essentiel aux publics du secondaire. En outre, les experts demandent que :

- ▶ soient étudiées, dans le cadre du programme offert par la formation à distance, les mesures permettant d'analyser l'impact et les résultats des offres sur une période déterminée ;
- ▶ que les instruments mis en oeuvre soient étendus au programme "Un emploi pour les jeunes".

Le troisième volet, Une classe pour tous, a permis de soutenir le développement de la première école francophone de Guinée-Bissau, ainsi que les

états généraux de l'éducation au Cameroun et au Zaïre. Ce volet a également servi de soutien au rééquipement de bibliothèques scolaires et à l'organisation d'une tournée de sensibilisation au théâtre au Mali. Le comité de programme a mis en exergue la non pertinence des interventions d'urgence de l'Agence en réponse aux requête des ministères pour assurer la rentrée scolaire.

Enfin, quatrième volet, la formation professionnelle et technique vise à développer les compétences techniques au Sud et à l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle. Quatre formations ont été financées dans ce cadre :

- maintenance audio-visuelle ;
- maintenance des équipements informatiques ;
- production des outils didactiques d'alphabétisation en langues nationales et en langue française ;
- coproduction et coédition du livre.

Les experts ont regretté qu'au programme "Un emploi pour les jeunes", seul ce dernier volet soit présenté par l'Agence dans l'état de la programmation 1996-1997.

Le programme *Une école ouverte* développe des actions de concertation pour un meilleur rendement externe de l'éducation grâce à la mise en phase de l'école avec le milieu. Une réunion de concertation a eu lieu, préparée par une étude sur les curricula de l'éducation de base dans les pays du Sud réalisée par le CIRELFA. Cette action a été jugée inadéquate par les experts compte tenu de la diversité de niveaux des pays par rapport à la problématique de la réforme des curricula.

L'Agence développe, en outre, un programme intitulé *Le français dans le monde* qui vise à la promotion du français, langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Les dépenses liées à ce programme sont constituées pour la plus grande part de soutiens financiers alloués à des organismes à des manifestations ainsi qu'à des produc-

tions liées, de près ou de loin, à la langue française.

LE PERFECTIONNEMENT DES CADRES FRANCO-PHONES PAR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE OFFRE DE FORMATION À DISTANCE

L'offre intégrée de formation de l'Agence est axée sur la formation à distance (65% de l'offre globale) et sur la formation présentielle dans les centres régionaux (35%). La part réservée à l'éducation concerne la formation des personnels d'éducation déjà traitée plus haut.

Globalement, les experts estiment que la priorité accordée à l'éducation de base par les différentes instances de la Francophonie n'a pas obtenu la réponse adéquate attendue au niveau des actions 1996.

Ils notent de plus, qu'en dépit d'un bon cadrage de la programmation de l'Agence avec les objectifs de Jomtien et les différentes priorités dégagées par la Francophonie, les activités menées par l'Agence manquent d'une véritable vision stratégique et d'une perspective cohérente par rapport aux objectifs dégagés.

Dans sa réponse, le Directeur Général a souligné :

- que la programmation relative au secteur de l'éducation concerne l'ensemble des opérateurs de la Francophonie;
- qu'un recadrage des programmes a été effectué pour tenir compte des budgets effectivement disponibles.

Il a également donné des éléments justificatifs sur les questions relatives aux activités menées dans le cadre du Fonds d'aide aux manuels scolaires, de l'offre de formation à distance et de la réforme des curricula.

Sur base du document relatif à l'état d'avancement de la programmation 96-97 et des éléments de réponse fournis par le Directeur Général, les experts ont émis sept recommandations visant à améliorer la programmation future.

PASEC : collection de tests de mathématique et de français pour le cycle primaire

La 4^{ème} phase du PASEC voit se développer, en plus d'une évaluation standard à Madagascar, un projet de collection de tests de français et de mathématique.

La CONFEMEN dispose déjà des tests du PASEC, élaborés pour les 2^{ème} et 5^{ème} années primaires et administrés dans 8 pays africains au cours des phases précédentes du projet. Elle veut à présent alimenter une banque d'items avec des tests pour les 3^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années primaires.

Cet exercice vise deux objectifs distincts. D'une part, les tests seront mis à disposition de tout organisme effectuant une recherche sur le rendement scolaire. D'autre part, ils serviront à assurer le troisième volet du PASEC IV, c'est-à-dire le suivi de cohortes.

La collection est en bonne voie puisque le test de 3^{ème} année sera déjà finalisé à la fin du mois d'avril, pour pouvoir être administré à l'issue de l'année scolaire 96-97 au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal.

Reprenons les faits dans l'ordre pour expliquer le processus d'élaboration du test.

- 1) En janvier-février 97, les 3 équipes nationales ont proposé une série d'items en français et en calcul. Ces items ont évidemment été construits en tenant compte du programme scolaire de 3^{ème} année primaire dans chaque pays.
- 2) Un atelier international a réuni à Dakar, du 3 au 7 février, des représentants de chacune des équipes ainsi qu'une consultante française en évaluation scolaire (Emilie Barrier, du CIEP de Sèvres). Cette réunion a permis de dégager des objectifs généraux et opérationnels communs aux 3 pays et, sur cette base, d'extrapoler et de

construire les items du test (qui devrait pouvoir être administré dans un grand nombre de pays).

Après ces spécifications, le travail d'élaboration de questions effectué préalablement par les équipes nationales a alors pris toute son importance en tant que source principale d'items (ou d'inspiration pour de nouveaux items). Nombre d'items ont également été empruntés au test de 3^{ème} année du programme SNERS-Sénégal (projet de la Banque Mondiale), monté par le SEDEP (Université de Liège) et l'INEADE (centre d'évaluation à Dakar).

La conjonction de ces différents apports a permis de produire 2 livrets de tests pour chacune des 2 disciplines (français et math), comportant chacun une quinzaine de questions et +/- 55 items (en moyenne 4 items par question).

- 3) Ce très grand nombre d'items a été mis à l'essai au mois de mars au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. Dans chacun de ces 3 pays, 120 élèves de 3^{ème}, répartis dans 4 écoles ont passé les tests (la moitié de l'échantillon en français et l'autre moitié en math.).
- 4) Un second atelier (Dakar du 7 au 11 avril 97) aura pour objectif, après analyse des résultats obtenus (valeur discriminante de chaque item...), de sélectionner un nombre restreint d'items (une cinquantaine) Pour constituer les tests de français et de math., uniques et définitifs.
- 5) Phase ultime, les élèves de 3^{ème} année et les redoublants, testés l'an passé, lors du PASEC III, alors qu'ils se trouvaient en 2^{ème} année primaire, seront retestés avec la forme définitive en mai-juin 97.

Une méthodologie identique permettra d'aboutir à la production des tests de 4^{ème} et 6^{ème} années.

Organisé sous l'égide de la Fondation Gérin-Lajoie, du Ministre Mamadou Ndoye et avec la collaboration de l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI), ce colloque visait à donner un élan au **développement de l'éducation de base pour tous**:

- ▶ par le biais d'une prise en charge de l'école par le milieu;
- ▶ dans le cadre des politiques nationales de décentralisation des systèmes d'éducation.

Il a d'abord été rappelé, sur base d'une communication relevant huit points critiques du fonctionnement des écoles et de données récentes relatives à l'école de base en Afrique de l'Ouest francophone, que les besoins éducatifs fondamentaux restent gravement insatisfaits sept ans après l'adoption de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.

Les participants ont ensuite discuté de quatre cas vécus de processus de prise en charge de l'école par le milieu. Ainsi, dans la région de Sikasso au Mali, le projet d'école communautaire, appartenant au village et gérée par sa communauté, est né d'un constat à la fois de carence au niveau de l'offre éducative et de demande d'un enseignement "d'un autre type" (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 9, p. 11).

Au Togo, Aide et Action prévoit de développer dans la région de Savane, fortement sous-scolarisée, un programme d'écoles communautaires basé sur les mêmes principes directeurs. Ces écoles sont prises en charge par les parents qui payent et recrutent les maîtres. Elles sont utilisées aussi bien par les enfants que par les parents (alphabétisation, production d'écrits, réunions,...). L'apprentissage y est dispensé en "ben" pendant les deux premières années, le français étant développé au niveau oral. Les parents, eux, sont alphabétisés en ben.

Les enseignants, sélectionnés dans les

villages en concertation avec les parents, principalement sur leur motivation, sont formés en 8 mois aux méthodes de pédagogie active, du type pédagogie Freinet. Les bâtiments sont installés par les parents qui payent également les enseignants, Aide et Action fournit le mobilier scolaire. Les horaires journaliers et le calendrier hebdomadaire sont aménagés en fonction de la vie de la communauté.

Le fonctionnement est basé sur la solidarité entre enseignants, entre élèves, entre parents, entre écoles ainsi qu'entre villages. Le programme, entamé en 1996, sera fonctionnel pour l'année 1997-1998.

Au Sénégal, la Fondation Gérin-Lajoie travaille en collaboration avec le réseau des écoles élémentaires à la mise en oeuvre du concept d'école de quartier (ou d'école de village) dans la région de Saint-Louis. Il s'agit de transformer l'école traditionnelle en une "école du milieu, pour le milieu, par le milieu".

Dans ce cadre, la Fondation intervient:

- ▶ à l'établissement d'un diagnostic des écoles et des inspections qui situent leur fonctionnement et déterminent leurs besoins à court, moyen et long terme;
- ▶ à l'appui dans la mise en place et le fonctionnement de cellules école-milieu;
- ▶ à l'appui au milieu dans l'élaboration d'un projet de développement de l'école;
- ▶ à l'appui et au renforcement des coopérations scolaires.

De plus, la fondation contribue à la diversification des méthodes pédagogiques dans les écoles qu'elle appuie par des actions de formation, le développement de centres ressources à destination des enseignants et la mise en place de bibliothèques scolaires. Le projet comporte, en outre, des actions de sensibilisation à la scolarisation des filles, des activités de post-alphabétisation,

d'appui aux infrastructures scolaires et organise la concertation des bailleurs de fonds en vue d'une utilisation maximale des ressources disponibles.

Suite aux discussions intervenues au cours du colloque, les participants ont adopté la **Déclaration de Montréal** qui prévoit de construire une nouvelle école basée sur les partenariats. La clef de voûte du nouveau dispositif est la prise en charge de l'école par le milieu. L'école de quartier ou de village reposera sur l'enseignant en interaction avec ses élèves dans la classe, un enseignant qui travaillera en équipe avec les acteurs du milieu. La coparticipation des divers agents au fonctionnement de l'école sera assurée par des mécanismes tels le conseil scolaire, la cellule école-milieu,... La nouvelle école développera des formations destinées aux enseignants, comme aux participants à la gestion de l'école. Les inspecteurs auront un rôle de conseil et d'appui au fonctionnement de l'école. Le directeur, lui, verra son rôle s'accroître pour inclure l'encadrement pédagogique des enseignants et la cogestion de l'établissement avec la communauté éducative.

Le rôle et les responsabilités des mécanismes de gestion de l'école seront définis par les autorités nationales de chaque pays. Ce système de cogestion permet de plus de faire de l'école un lieu d'apprentissage de la démocratie et d'initiation à la bonne gouvernance.

Dans le cadre tracé, l'Etat doit partager ses responsabilités en s'associant les communautés locales à titre de co-responsables. Il précise et assume les responsabilités que lui impose l'intérêt national. Il établit notamment les standards pédagogiques de base. Il joue un rôle de soutien, d'appui, de régulateur. Il suscite la concertation, canalise et favorise la coopération internationale en faveur de l'école. Il détermine enfin les conditions générales d'établissement et de fonctionnement des écoles.



Nouvelles de nos pays membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Canada-Québec

Madame Lise JULIEN, Correspondante nationale du Ministère des Affaires Internationales.

Gabon

Monsieur Michel GUINDJOUNBI, Correspondant national.

Madagascar

Monsieur Jacquit Nivison SIMON, Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Education de base.

Zaire

Monsieur Epee GAMBWA, Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Belgique (Communauté française de)

Statistiques générales de l'enseignement et de la formation

En Communauté française de Belgique, les implantations se répartissent comme suit entre les différents pouvoirs organisateurs :

NOMBRE ET POURCENTAGE DES IMPLANTATIONS PAR RÉSEAU

Communauté française	690	11,4%
Officiel provincial	263	4,3%
Officiel communal	2.862	47,2%
Libre confessionnel	1.916	31,6%
Libre non confessionnel	302	5%
Privé (reconnu)	1	
Enseignement ONE	2	
Enseignement fr. en Communauté flamande	27	0,4%
TOTAL	6.063	

Une école, soit un ensemble pédagogique, administratif et budgétaire d'enseignement, comprenant une ou plusieurs unités scolaires et placée sous l'autorité d'un directeur ou d'un préfet, peut être située en un ou plusieurs lieux d'implantation. L'enseignement francophone compte 3.147 écoles ainsi définies et le nombre moyen d'implantations par école s'élève à 1,9.

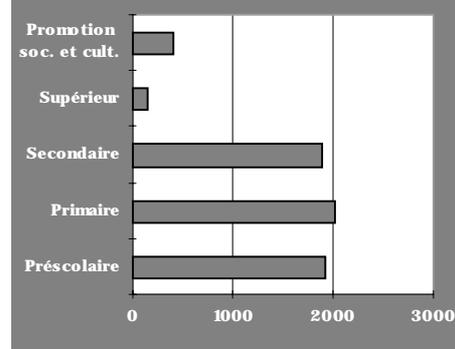
Lorsque l'on s'interroge sur la répartition géographique des écoles, on débouche sur le tableau qui suit.

LE NOMBRE D'ÉCOLES PAR PROVINCE

Brabant	775
Hainaut	966
Liège	684
Luxembourg	331
Namur	367
Rég. Flam.	22
Forces Belges en All.	2
TOTAL	3.147

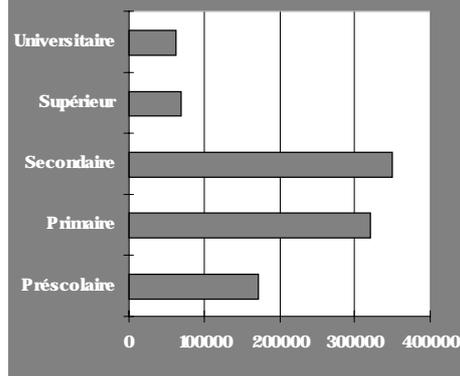
Lorsque l'on considère les niveaux d'enseignement ciblés par les différentes écoles (cf tableau ci-dessous), on remarque une légère prépondérance du niveau primaire par rapport aux niveaux préscolaire et secondaire.

Répartition des écoles en fonction du niveau d'enseignement



En ce qui concerne la population scolaire dans les différents réseaux, elle se répartit comme figuré ci-après. C'est le

Population scolaire



secondaire qui accueille la plus grosse

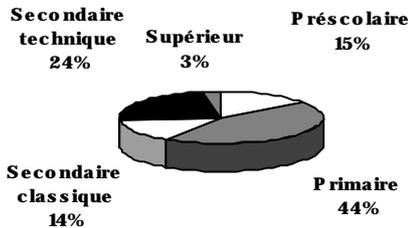
part des inscrits (36%), suivi par le primaire (33%) et le préscolaire (18%).

En 1994-1995, le nombre d'élèves par enseignant, tous réseaux confondus était de 15,17 au niveau fondamental, 8,04 au secondaire, 4,53 au spécial et 14,35 au supérieur. Les situations étant très variables (sections, options, matières), il faut garder à l'esprit que ces chiffres ne révèlent pas le taux d'encadrement réel sur le terrain. Les femmes occupent plus de 60% des effectifs, un pourcentage qui frise même les 80% au niveau fondamental. Par contre, elles n'atteignent qu'environ 33% de l'ensemble du personnel directeur.

La population des Centres d'éducation et de formation en alternance, créés en 1984, est en progression quasi-constante (+ 9,5% par an, en moyenne, entre 1991 et 1995). Ces centres accueillent les jeunes âgés de 15 (fin de l'obligation scolaire à temps plein) à 25 ans et développent un enseignement professionnel secondaire ou supérieur à horaire réduit.

Au cours de l'année scolaire 1994-1995, ces centres, 10 dans le réseau de la Communauté, 6 dans l'officiel provincial, 4 dans le communal et 18 dans le réseau libre, ont délivré 830 certificats de qualification. Proportionnellement, le réseau communal et le libre délivrent plus de certificats que les autres.

La rentrée scolaire 96/97 est marquée par une augmentation sensible de jeunes scolarisés dans le primaire (44% des inscrits), une évolution qui, à terme, touchera le postprimaire (38% des inscrits).

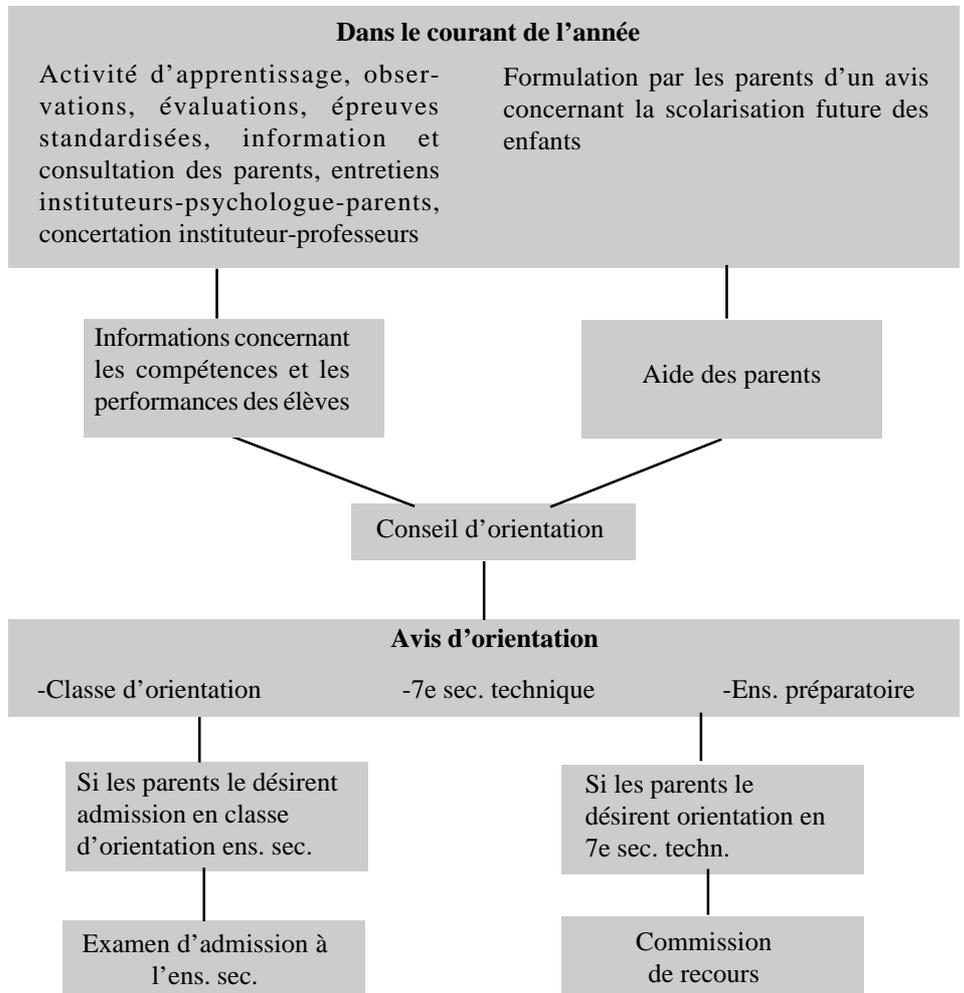


Cette rentrée a vu l'entrée en vigueur de la réforme des modalités de passage au postprimaire. De fait, le Luxembourg restait le seul pays de l'Union européenne où le passage du niveau primaire au secondaire était strictement réglementé par un examen d'admission. Cet examen, bien que peu sélectif, définissait les objectifs du primaire de façon trop restrictive et faussait l'image que les élèves donnaient de leurs compétences.

Il est donc remplacé par une procédure d'orientation qui tient compte de l'ensemble des compétences développées par l'enseignement primaire, modulée en fonction de la filière postprimaire envisagée. Il s'agit d'ouvrir la voie à des développements nouveaux qui facilitent une orientation formative fondée sur le développement des compétences des enfants, dans la continuité du plan d'études de l'école primaire. La nouvelle procédure implique une démarche commune d'une équipe éducative dans laquelle sont impliqués les instituteurs, qui connaissent l'élève à orienter, et les professeurs, qui possèdent l'information sur les programmes et usages de la structure d'accueil. L'équipe est coordonnée par l'inspecteur d'arrondissement, sa bonne connaissance du contexte local et un certain recul par rapport à celui-ci, lui permettant de jouer le rôle de médiateur entre les différents acteurs. Entrent en jeu également les aspirations des élèves et

la demande des parents. Ceux-ci seront informés régulièrement par les instituteurs des progrès accomplis par leurs enfants, ce qui leur permettra de formuler une demande compatible avec les possibilités de leurs enfants.

L'admission à une classe préparatoire de l'enseignement secondaire, à la classe de 7^e de l'enseignement secondaire technique ou à la classe d'orientation de l'enseignement secondaire se fera selon le schéma qui suit :



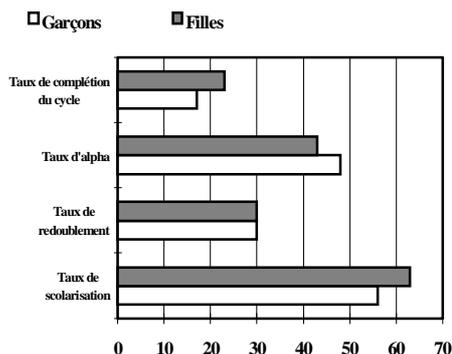
Pour chaque classe de 6^e année, il est créé un **conseil d'orientation**, présidé par l'inspecteur d'arrondissement, qui réunit l'instituteur titulaire de 6^e, le psychologue qui a dressé le bilan des compétences transversales des élèves ainsi qu'un professeur de l'enseignement secondaire et un professeur de l'enseignement secondaire technique. Le conseil d'orientation reçoit de l'instituteur l'information relative à chaque élève concernant l'avis des parents, la synthèse des observations quant au développement de compétences, les notes des bulletins et les résultats aux épreuves standardisées.

Lors de sa réunion finale, le conseil émet un **avis d'orientation**, documenté et écrit, qui est communiqué aux parents.

Au cas où les parents contestent la décision du Conseil d'orienter leur enfant vers la 7^e d'enseignement technique, il est possible de demander l'inscription à un examen d'admission à la classe d'orientation de l'enseignement secondaire. Une Commission de recours statue, elle, sur le cas des élèves dont les parents n'acceptent pas l'avis d'orientation vers l'enseignement préparatoire à la 7^e technique.

Situation de l'enseignement primaire - Année scolaire 1994-1995

L'enseignement primaire à Madagascar n'accueille que 59% de la population scolarisable. L'importance des taux d'abandon et de redoublement, comme la faiblesse du taux de complétion du cycle témoigne du peu de rendement de cet enseignement de base (voir graphique ci-dessous).



Un grand nombre d'écoles ont dû fermer leurs portes, d'autres sont dans un état de délabrement qui rend le fonctionnement difficile. Au plan de la qualité de l'enseignement à noter encore: l'insuffisance de la formation initiale, l'absence de formation en cours

d'emploi, de supervision et de plan de carrière. L'équipement fait aussi défaut.

Les calendriers scolaires ne sont pas plus adaptés au contexte économique qu'aux contraintes des travaux aux champs. Un des principaux problèmes d'apprentissage est la maîtrise du français dès la 3e primaire.

Pour faire face à tous ces défis, Ministère de l'éducation, collectivités locales et d'autres partenaires au développement ont mis en place les Ecoles Contrat-Programme, ou écoles Dina.

A ce jour, 210 écoles Dina ont été créées et équipées de matériels destinés aux élèves comme aux maîtres. Les formations dispensées dans le cadre de ce projet concernent aussi bien les maîtres que les parents et les décideurs aux niveaux national et local. Un soutien au développement de curriculum au cycle secondaire, à l'édition de livres et à l'impression de curricula est également intégré au projet. Enfin, des stratégies sont développées afin de réintégrer les déscolarisés de moins de 14 et d'intégrer dans la vie professionnelle les déscolarisés de plus de 14 ans.

Ecoles Contrat-Programme, ou écoles Dina

Objectifs

- Universaliser l'enseignement primaire
 - en augmentant le taux d'admission
 - en réduisant les abandons
- Promouvoir l'éducation des filles
- Equiper les écoles
 - en matériel d'enseignement
 - en matériel de bureau
- Aider à la formulation et à la mise en place d'une politique éducative

Stratégies

- Information
- Participation communautaire
- Recherche opérationnelle
- Mobilisation sociale
- Partenariat
- Contrat communauté éducation
- Participation des femmes
- Education à l'environnement
- Suivi et évaluation

Lancement du PASEC IV à Madagascar

Comme décidé par le Comité scientifique du PASEC, Madagascar sera le 9ème pays participant au projet d'évaluation standard du PASEC. Les opérations ont véritablement commencé en février avec la signature de la convention par le Ministre de l'Education et la visite sur place du Conseiller Technique PASEC.

A Madagascar, le PASEC présentera certaines particularités et innovations, adaptations du PASEC standard nécessitées par le contexte malgache et réponse à des demandes réitérées de collaboration avec différentes instances.

Ainsi, Madagascar se distinguera, par rapport aux 8 premiers pays PASEC, de 5 façons, tant par les méthodes que par les procédures mises en oeuvre:

1. La traduction en malgache des tests de calcul de 2ème année s'avère nécessaire puisque l'enseignement en français ne commence qu'à partir de la 3ème. Madagascar administrera aux "petits" un test entièrement rédigé en langue nationale.
2. Une version en malgache du test de mathématique de 5ème sera administrée à un groupe témoin (environ 1.000 enfants). La comparaison des scores des élèves testés en français et des élèves testés en langue vernaculaire apportera certainement des indications pertinentes sur les pratiques d'enseignement.
3. Une étude qualitative, réalisée à travers une série d'entretiens semi-structurés (semi-dirigés) versera une lumière interprétative sur les chiffres du PASEC. Ces entretiens, menés par un sociologue/anthropologue malgache réuniront divers acteurs et partenaires intéressés par l'enseignement de base.
4. L'ajout dans les questionnaires maîtres et directeurs de plusieurs questions dégagant des indications sur les *activités productives* (agriculture, artisanat,...) facilitera une mise en relation avec le thème : "des notions de formation professionnelle et technique, à partir de l'école de base" et amènera ainsi une intégration du PASEC IV dans le cadre global de réflexion de la CONFEMEN sur la FPT.
5. A travers une synergie en train de se développer à Madagascar avec 2 organisations internationales (la Banque Mondiale, via le programme Magplaned/Cresed, et l'Unicef), le programme PASEC hébergera vraisemblablement une recherche sur la connaissance du malgache et une recherche sur les connaissances usuelles.

Ces aménagements et nouveautés n'altéreront en rien l'uniformité des tests PASEC mais apporteront un complément d'informations.

L'enquête a eu lieu en juin et juillet 1996, elle a pour objectif de mesurer l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et professionnel au Mali. L'échantillon a été construit à partir des flux de diplômés de 1993. A noter que l'enquête a été concentrée dans la région de Bamako ce qui induit une sous-représentation des diplômés de l'Institut polytechnique rural (IPR) dont les diplômés ont plus à faire en région rurale et une sur-représentation des diplômés de l'Ecole nationale d'administration (ENA).

Sur l'ensemble des personnes interrogées, seulement 18% sont de sexe féminin. Cet écart important découle de l'inégalité d'accès des filles à l'enseignement primaire, inégalité qui se renforce encore lorsque l'on arrive à l'enseignement supérieur. Autre caractéristique, l'âge moyen des enquêtés est relativement élevé, 97% ont entre 25 et 35 ans.

Les personnes de l'échantillon déclarent qu'elles résident à Bamako pour des raisons professionnelles (43,5%) ou familiales (55,5%). La grosse majorité de ces diplômés se déclarent célibataires (85%), seuls 13,6% d'entre eux vivent seuls, et 16,8% ont des enfants. Par comparaison avec les non-diplômés du même âge, il semble donc que la poursuite d'études supérieures retarde l'exercice des responsabilités familiales.

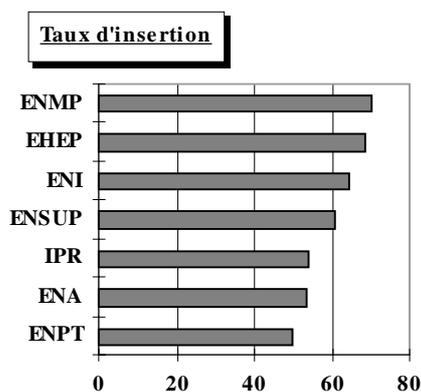
À propos de la profession du père, on constate que, par rapport à la structure de la société malienne, les agriculteurs sont sous-représentés (20% des enquêtés alors que les agriculteurs représentent 80% des actifs maliens). Au contraire, les fonctionnaires sont sur-représentés (33% alors que les fonctionnaires ne représentent que 1 à 2% de la population active).

Plus de la moitié des diplômés ont suivi une formation complémentaire (52%). Ce taux élevé est l'indice du décalage

existant entre la formation académique reçue et les exigences du marché du travail. 55% de ces formations se font en informatique, 12% en comptabilité/gestion et 8% en langues. Ce sont les titulaires de maîtrise et de DUT qui recourent en majorité aux formations complémentaires. Ces formations augmentent les chances d'accès à l'emploi.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE AU MOMENT DE L'ENQUÊTE

Les sortants des écoles maliennes qui ont trouvé un emploi représentent les 3/5 des enquêtés (cf graphique ci-dessous). Les diplômés qui s'insèrent le



mieux sont issus de l'école nationale de médecine et de pharmacie et l'école des hautes études pratiques, l'école nationale d'ingénieurs présente également des résultats proches de la moyenne, de même que l'école normale supérieure. Par contre l'institut polytechnique rural et l'école nationale d'administration sont moins "insérants". On peut conclure de ces résultats qu'il n'existe pas de filière sans issue, ni de filière miracle. Le taux moyen d'insertion (60%) témoigne néanmoins d'une efficacité externe peu satisfaisante surtout lorsqu'il est comparé au taux moyen d'insertion d'un groupe témoin de diplômés de l'enseignement secondaire, niveau bac, qui, lui, est de 77,8%. Par contre, il n'y pas de différence significative, en termes d'insertion entre un diplômé issu d'une grande école malienne et un diplômé qui fait ses études à l'étranger.

Concernant le type d'emploi occupé, plus du quart des recrutements touchent aux secteurs de l'éducation et de la santé, un diplômé sur trois seulement a été recruté par un employeur public. La catégorie des entrepreneurs, seul cas indiscutable de création d'auto-emploi, représente seulement 3,7% des emplois occupés.

Une autre enquête relative à l'insertion professionnelle des titulaires du Certificat d'Aptitude Professionnelle et de Brevet de Technicien à Mopti et à Gao révèle un taux d'insertion de 44%, 36 mois après l'obtention du diplôme, des personnes interrogées (74 individus). Ces résultats sont en concordance avec ceux issus d'une enquête précédente portant sur les régions de Bamako, Sikasso et Ségou. Ce taux d'insertion, très médiocre, ne satisfait que 15% des besoins d'emploi d'une cohorte de diplômés.

Comme pour l'enseignement supérieur, l'échantillon comporte une majorité d'hommes. L'incidence de l'origine socio-économique sur l'accès au diplôme est également similaire au constat établi pour l'enseignement supérieur. En dépit d'un taux de chômage élevé, l'opinion des enquêtés quant à l'adaptation de la formation aux besoins du marché reste favorable, puisque 45,9% d'entre eux la jugent adaptée. A contrario, acquérir une formation supplémentaire double les chances d'obtenir un emploi.

Les spécialités qui permettent la meilleure insertion socio-professionnelle sont celles qui sont enseignées dans les deux niveaux de formation. En effet, 82,6% des titulaires de CAP qui ont un emploi et 70% des BT, sont issus de ces filières : comptabilité, secrétariat, maçonnerie, formation agro-pastorale et santé.

Les 2/3 des titulaires d'un diplôme technique ou professionnel exercent une activité secondaire.

Plan de formation des instituteurs

Le Tchad dispose de cinq Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) qui assurent la formation initiale des maîtres et de 34 Centres Régionaux de Formation Continué (CRFC).

Pour façonner un instituteur, formateur des élèves en classe et/ou à l'école et personne ressource au service du développement, il convient, tant en formation initiale qu'en formation continue, de le doter des compétences suivantes:

LE FORMATEUR

- maîtriser les contenus des matières enseignées à l'école élémentaire;
- élaborer et mettre en oeuvre des dispositifs pédagogiques et didactiques permettant l'apprentissage des élèves;
- se servir de l'évaluation pour améliorer l'apprentissage des enfants;
- animer, observer, gérer la classe;
- concevoir l'organisation spatio-temporelle de la classe (groupes, ateliers, répartition de l'emploi du temps, etc.);
- se repérer parmi les possibilités offertes par les méthodes et techniques d'enseignement;
- concevoir et fabriquer du matériel didactique en utilisant les ressources du milieu;
- faire appel aux personnes ressource

ces pour certaines activités pédagogiques à l'école;

- appréhender des problèmes et leur trouver une solution;
- tenir compte des principales lois du développement de l'enfant et des diverses situation (sociales, matérielles, etc.) qui l'environnent et influencent ses apprentissages;
- se positionner par rapport aux changements pédagogiques;
- manifester de l'intérêt pour la recherche;
- se documenter, communiquer, échanger;
- assurer la formation nécessaire aux élèves dans les domaines de l'environnement, de la santé, de la population et des droits de l'homme;
- initier et conduire un projet d'école relatif à l'environnement ou à la santé;
- appliquer la législation scolaire en vigueur;
- promouvoir les valeurs déontologiques et professionnelles;
- assurer la formation des enfants dans les domaines du dessin, de la récitation, du chant et de l'éducation physique et sportive;
- initier et construire un projet d'activités culturelles à l'école (théâtre, ballet, etc).

PERSONNE RESSOURCE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT

- inventorier les ressources du milieu;
- identifier les principaux problèmes du milieu et aider à la recherche de leurs solutions;
- conseiller et orienter les populations vers les agents spécialisés de développement;
- sensibiliser aux techniques de production;
- donner des conseils d'ordre administratif (état civil, justice, demande d'aide, etc);
- participer à l'éducation civique de la communauté;
- animer les activités d'alphabétisation fonctionnelle et sensibiliser la population à l'importance de l'école;
- appuyer les initiatives communautaires;
- appuyer les efforts de la communauté en matière d'organisation sportive et culturelle (conseil, organisation, orientation, etc).

Le plan de formation ordonnance les disciplines et les éléments de contenus sélectionnés en cohérence avec les compétences qui viennent d'être énoncées. Le dispositif de mise en oeuvre de ce plan allie cours "in muros", stages pratiques, activités thématiques, recherche documentaire et journées de concertation



Infos services

Fédération africaine des associations de parents d'élèves (FAPE)

La FAPE est née des Assises des Associations de parents d'élèves de l'Afrique francophone (Brazzaville, janvier 1995). Elle s'est donnée pour objectifs de:

- promouvoir la reconnaissance de la place centrale des parents comme éducateurs premiers de leurs enfants, et la nécessité d'impliquer, de façon active, leurs représentants en tant

que partenaires responsables des institutions éducatives;

- de faciliter des concertations en vue d'établir un véritable partenariat entre les institutions éducatives, les autorités politiques ou administratives et les APE;
- de promouvoir et d'organiser des actions de formation pour les cadres des associations et fédérations-membres;
- de mettre en oeuvre des projets et des programmes régionaux contribuant, à travers les organisations na-

tionales, à l'information et à la formation des parents et à la défense de leurs droits.

La FAPE édite depuis 1995 un bulletin semestriel, intitulé *Nous les parents*, qui exprime les opinions de la Fédération et des Associations-membres, de tous les acteurs de l'éducation africaine.

Monsieur Martin ITOUA
Président de la FAPE

B.P. 1113 Brazzaville (CONGO)
Tél. : (242) 83 50 43
Fax : (242) 83 06 43



Laos

Elements of the cost and financing of education in Lao PDR *IREDU*

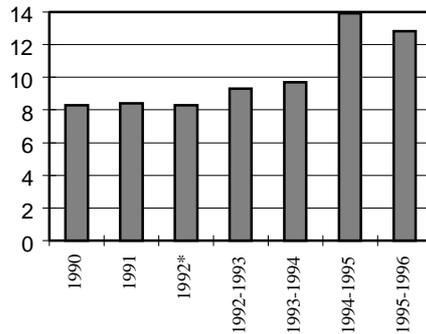
Les dépenses d'éducation qui relevaient, dans les années 80, des districts pour le niveau primaire et des provinces pour le niveau secondaire, de l'Etat pour l'enseignement technique, normal et supérieur, sont regroupées depuis 1992 au niveau national.

Au plan du personnel, lorsqu'on compare les chiffres de 1989 à ceux de 1995, on constate que l'augmentation moyenne sur la période est de 1,7% par an. Globalement la tendance est à une réduction de la proportion de personnel non enseignant par rapport au personnel enseignant. Indice des priorités, l'augmentation du nombre d'enseignants varie selon les niveaux, 20,4% au primaire, 2,4% au secondaire inférieur et 7,2% au secondaire supérieur.

Les provinces paient la grosse part des salaires, 21 millions (contre 1,5 million au budget central), ce qui représente 84% de leurs dépenses totales d'éducation, dépenses d'investissement incluses. Les dépenses de fonctionnement et de maintenance représentent 6,6%. Par contre, en 1995-1996, le budget central supportait 88% des dépenses d'investissement. Les augmentations des dépenses d'éducation sont essentiellement liées à deux facteurs : l'augmentation des salaires des enseignants et une augmentation considérable des frais d'investissement due à l'augmentation de l'aide des bailleurs de fonds.

La part de l'éducation dans le budget de l'Etat est en augmentation croissante jusqu'à l'année 1995-1996 (cf graphique du haut ci-contre; *1992 note: l'année 1992 ne comportait que 9 mois,

% éducation dans budget Etat



suite à l'adoption de l'année scolaire comme période budgétaire). Cette augmentation est due essentiellement à l'augmentation des dépenses d'investissements, financées pour la plupart par l'aide extérieure. Si l'on ne considère que les dépenses courantes, par contre, la part de l'Etat y est restée relativement stable (15%).

Lorsque l'on met en relation les chiffres relatifs au nombre d'années passées à l'école et le pourcentage de l'éducation par rapport au PNB dans 9 pays de la même zone, on remarque l'absence de relation entre ces données. Ceci suggère qu'il existe une large marge de manoeuvre pour un système éducatif, tant quantitativement que qualitativement, sans nécessairement mobiliser des moyens supplémentaires.

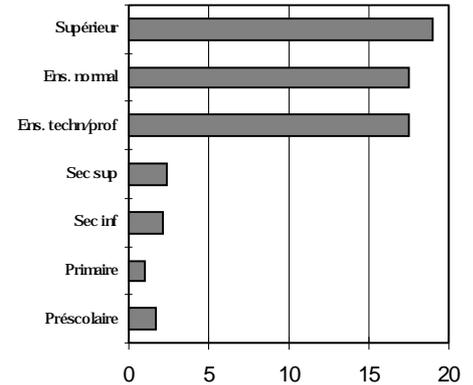
Pour la même année solaire, la répartition des dépenses récurrentes en fonction du niveau d'enseignement est la suivante :

Primaire	46%
Secondaire	24%
Ens. techn. et prof.	6,5%
Formation du personnel enseignant	4,8%
Ens. supérieur	8,4%

Au plan des coûts unitaires par élève/étudiant, ils varient de 17, 841 kips au niveau primaire, à 332,273 kips, soit 19 fois plus, au cycle supérieur. Ces variations sont expliquées en partie par le salaire des enseignants, mais surtout

par le ratio maître-élève mais aussi la taille de la classe. Ces données expliquent, par exemple, que le coût unitaire/élève soit plus élevé au préscolaire qu'au primaire (voir graphique ci-dessous).

Coût unitaire par niveau d'enseignement



En effet, si les tailles de classes sont assez semblables, le ratio maître/élèves est par contre plus élevé au primaire 29,5 contre 28,1 au préscolaire. Au secondaire, les tailles de classe augmentent et le ratio maître/élèves diminue. Au secondaire, on constate, en mettant en relation ces deux données et le nombre d'heures enseignées, qu'en moyenne un enseignant preste 13 heures par semaine dans le secondaire inférieur et 12,1 heures dans le secondaire supérieur. Toute action visant à augmenter cette moyenne s'inscrit donc dans le cadre de la rationalisation des budgets octroyés au secteur de l'éducation.

Les politiques éducationnelles, notamment l'allocation des ressources dans le système éducatif devraient effectivement s'articuler sur : une juste répartition des élèves aux différents niveaux en fonction de la demande du monde économique (efficacité externe), l'utilisation optimale des différents "intrants scolaires" à tous les niveaux d'enseignement (efficacité interne) et une juste distribution de l'offre éducative (égalité des chances).



Afrique noire

Education, caractères et développement

Les critiques de l'école coloniale, formatrice d'élites extraverties, en total déphasage par rapport à leur milieu, ont débouché sur des programmes de réforme des systèmes éducatifs qui sont loin d'avoir apporté tous les résultats escomptés. Les causes invoquées sont la force d'inertie dues notamment à l'impact du colonialisme au plan des psychologies, la précipitation dans l'exécution et l'insuffisance des moyens matériels et humains mis en oeuvre.

Les réformes intervenues ont abouti en fait à une traditionalisation de l'enseignement et font l'impasse sur la capacité des systèmes à assurer une bonne maîtrise technologique et à préparer à l'utilisation de celle-ci dans l'environnement naturel et humain, sources de transformation sociale.

Suivre une logique de développement suppose une réforme des cursus pour mettre en place des filières directement orientées vers l'acquisition de compétences professionnelles et une réforme des curricula qui, dès l'école primaire, aura pour composantes : vie économique, éducation civique et institutions politiques, vie sociale et culturelle, population et environnement, famille et sexualité, santé et nutrition, morale et éthique sociale.

Enfin, dans une optique de développement, il faut aller vers des systèmes éducatifs plus pragmatiques fondés sur l'empirisme, la pédagogie active, qui cultivent le corps (activités manuelles, éducation physique), puis vraiment l'esprit et non pas seulement la mémoire.

In : *Afrique et développement*, vol XXI, n°4, 1996, p. 109 à 121. -

Pas de développement sans culture écrite

La culture écrite suppose que certains processus mentaux et sociaux, tels que le développement de la langue, le transfert de la théorie dans la pratique, l'auto-information de la société et le contrôle exercé par l'opinion publique soient ancrés dans les mentalités. Le développement technologique, notamment, suppose l'existence d'un flux d'informations réciproque entre théoriciens et praticiens. Dans la plupart des pays africains, ni les journaux, ni les livres, ne remplissent cette fonction du fait, entre autres, de l'utilisation d'une langue officielle unique dont l'accès est réservé à une minorité de la population.

L'argument de coût élevé pour la production d'écrits dans des langues parlées par un faible nombre de locuteurs ne résiste pas vraiment lorsque l'on sait que même en Afrique de l'Ouest, région la plus fragmentée au plan linguistique, aucune des langues véhiculaires n'est parlée par moins de 2 millions de personnes.

Autre fait peu connu, les comparaisons scientifiques ont montré que l'enseignement officiel dans une langue étrangère réussit mieux lorsque deux à quatre des six premières années d'étude sont consacrées à l'apprentissage de la langue maternelle en tant que langue écrite.

Il est donc important, dans un premier temps et en attendant que les marchés puissent fonctionner seuls, de promouvoir la production de textes attrayants dans les langues locales. Les textes légaux, le cadastre, les informations relatives au marché agricole, sur les réformes économiques ou sur les projets de santé, publiés dans les langues nationales, permettraient d'instaurer peu à peu cette culture généralisée de l'écrit.

In : *Développement et coopération*, n°1, janvier-février 1997, p. 16 à 18. -

Burkina Faso

Ecoles satellites au Burkina Faso : qu'est-ce que c'est ?

Créées en 1995, sur un modèle bengali et indien, les écoles satellites auxquelles ont été greffés les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) ont pour objectifs de contribuer :

- ▶ à l'accroissement de l'offre éducative;
- ▶ à la rénovation de l'enseignement de base afin de l'adapter aux réalités socio-économiques et culturelles;
- ▶ au relèvement du taux d'alphabétisation.

Les principes de base du projet :

- ▶ la participation communautaire et la valorisation des ressources disponibles du milieu;
- ▶ le partenariat -particulièrement celui des ONG et organismes internationaux;
- ▶ la formation en langues nationales.

Conçues pour durer 2 ans, les écoles satellites pourront soit s'intégrer au système classique en adaptant ses normes (3 salles de classe minimum pour un cycle de 6 ans dans le système multigrade), soit intégrer ses sortants dans l'école classique la plus proche. Ces petites structures constituent donc les satellites d'une école classique plus grande.

Les CEBNF, eux, doivent aboutir à une formation professionnelle des apprenants sur quatre années. Des passerelles existent entre les deux systèmes.

In : *TABAS*, 1995-1996, p. 19 et 20. -

Economie

Le secteur informel, une arme à double tranchant

D'après les estimations, dans les pays d'Asie du Sud-Est, 30 à 60% des emplois relèvent du secteur informel et

le PIB de ces pays s'en retrouve sous-évalué de 20 à 30%. Ceci pose trois types de problèmes :

- ▶ l'Etat, privé de ces ressources fiscales, est obligé de lever des emprunts sur le marché international des capitaux à des taux plus élevés que s'il s'agissait de la devise nationale;
- ▶ les transactions en liquide de ce secteur encouragent la consommation aux dépens de l'épargne et de l'investissement;
- ▶ les fonds transférés par les émigrés en dehors des circuits officiels contribuent à fausser la balance courante.

Il convient donc d'assainir le système en réalisant l'intégration de l'informel dans le secteur formel. Or, par an, 5 à 10% tout au plus des entreprises du secteur informel rejoignent l'économie officielles et elles sont immédiatement remplacées par d'autres. Face à la pléthore de demandeurs d'emplois, le secteur informel constitue une soupape de sécurité qui contient le mécontentement social.

Le développement de l'économie paraît incapable de réduire cette part de l'économie occulte. En effet, d'une part, plus l'Etat contrôle l'économie et plus le secteur informel se développe. D'autre part, Le manque de perspectives à long terme contribue également au maintien du secteur informel. Et, enfin, la volonté affichée des pays d'Asie du Sud-Est d'orienter leurs marchés vers des activités de services à forte valeur ajoutée en délocalisant vers d'autres pays les activités à fort besoin de main-d'oeuvre, va accentuer le phénomène.

Le secteur informel est la réponse à l'incapacité des Etats à répondre aux besoins de base d'une population pauvre. Il se développe lorsque la fiscalité est jugée écrasante par les acteurs économiques et qu'elle devient un obstacle à contourner.

In : Le Monde Economie, mardi 11 mars 1997, p. IV. -

Gabon

L'éducation et le système économique gabonais

Le secteur formel de l'économie, formé pour l'essentiel de grandes entreprises multinationales et qui a pour moteur les industries liées au pétrole, n'a pas dynamisé un secteur de formation directement lié à son développement.

Alors que le problème de l'emploi devient critique, les structures de l'éducation n'ont ni préparé la jeunesse à une formation efficace et de courte durée, ni développé une éducation devant servir à faire éclore l'esprit d'entreprise.

En milieu rural, le système éducatif ne s'intègre pas au milieu et reste greffé à des objectifs plus que lointains. Les écoles agricoles ont formé des cadres trop rapidement devenus administratifs, qui n'ont pas enrichi de leur expérience novatrice, les pratiques culturelles traditionnelles. Conséquence, le paysan reste enraciné dans ses habitudes. En milieu rural, la proposition éducative traditionnelle est essentiellement religieuse.

Concept solidement ancré au Gabon, où la structure sociale est dominée par les cadres diplômés du secteur scolaire "moderne", où le secteur informel n'apparaît pas comme une alternative possible et où l'image du secteur agricole est dévalorisée, la formation scolaire est la clé de la réussite sociale.

France

Les très petites entreprises privilégient le système D pour actualiser leurs compétences

Une étude récente révèle que les très petites entreprises (TPE), qui sont considérées comme brouillées avec la formation continue, pratiquent en réalité la formation sur le tas pour acquérir ou entretenir la qualification.

Secteur très hétérogène, les TPE rentrent dans deux grandes catégories :

- ▶ TPE de type artisanal traditionnel qui fonctionnent sur un modèle familial, où l'histoire de l'entreprise se confond avec celle de la vie de l'entrepreneur;
- ▶ TPE de type managérial, unités franchisées ou bien intégrées dans des groupes commerciaux et financiers, et gérées selon des principes managériaux.

Il subsiste entre les deux, des TPE atypiques où s'opèrent les ruptures avec les dépendances familiales initiales et une orientation vers une plus grande rationalisation.

Si dans les TPE artisanales la formation est vécue comme une obligation, elle est considérée par les TPE managériales comme un atout. Par contre, dans les deux cas, leurs dirigeants attachés à leur autonomie, multiplient les manoeuvres de contournement pour éviter les formations trop codifiées. Ils aspirent à une formation-action qui sache proposer des réponses immédiatement applicables aux problèmes rencontrés sur le terrain, qui prenne en compte le couple homme-entreprise.

Pour les salariés, formation sur le tas, auto-formation et apprentissage collectif sont de règle.

In : *Le Monde Emploi*, mercredi 12 mars 1997, p. IV. -

Juin 97
L M M J V S D
1
2 3 4 5 6 7 8

Agenda

7 au 11 avril ... Dakar ... PASEC ... stage de sélection des items de 3e année;

7 au 15 avril ... Genève, Paris, Bruxelles ... Centre d'Information et de documentation ... mission exploratoire des centres de documentation à vocation similaire.



Bibliographie

Education de base

 *Formulation d'une politique éducative : enseignements et expériences d'Afrique subsaharienne*. - DAE, IIPE, 1996. - 179 p. -

➔ Le processus d'élaboration d'une politique peut avoir une grande influence sur l'orientation, la viabilité et la réussite des réformes éducatives nationales, d'où cette étude comparative présentant l'historique de l'élaboration de politiques éducatives dans 6 pays africains. L'une des principales conclusions porte sur la diversité des expériences des pays africains, les approches diffèrent notamment en fonction des traditions d'interactions entre la société civile et l'Etat. Le consensus est réalisé sur deux points : la nécessité de politiques éducatives annoncées publiquement et soutenues aussi bien par le gouvernement que par la société civile, et l'importance de la participation des différentes composantes de la société concernée par ces politiques.

Les études de cas montrent qu'il est rare que la prise de décision reflète la simple application d'une rationalité technique. Les enseignements qui en ont été tirés sont les suivants :

- ▶ l'examen d'une politique nationale se situe dans un contexte particulier;
- ▶ il est essentiel qu'un leadership ferme et cohérent existe;
- ▶ une rationalité politique et technique est nécessaire;

- ▶ une large participation des parties intéressées est cruciale;
- ▶ elle doit être accompagnée d'un processus d'apprentissage social;
- ▶ impulsée par le gouvernement, elle doit reposer sur des plans cohérents et viables et être menée en partenariat avec les agences de financement.

 *Savoir lire et après?!* Ali Hamadache. - Paris : UNESCO, 1996. - 114 p. -

➔ Les matériels de post-alphabétisation ont pour but le réinvestissement permanent des connaissances acquises dans l'environnement personnel, familial et communautaire pour faire face à des problèmes personnels ou professionnels.

Il peut s'agir de matériels périodiques, tels que la presse villageoise, le bulletin d'information, la lettre aux lecteurs ou de livres, livrets ou fascicules.

Ils ont pour fonctions:

- ▶ le maintien et le renforcement des acquis de l'alphabétisation;
- ▶ le développement de l'apprentissage actif;
- ▶ l'information générale ou spécialisée;
- ▶ la récréation ou le divertissement.

Le document ouvre des pistes quant au contenu, à l'évaluation d'un tel type de supports et à la formation des personnels chargés de leur production.

Enseignement technique et formation professionnelle

 *Alternative scheme of financing training*/Vladimir Gasskov. - Genève: ILO, 1994. - 151 p. - ■

➔ Dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de nouveaux schémas de financement voient le jour il s'agit :

- ▶ d'encourager les établissements de formation à récupérer leurs coûts de financement en créant un marché de la formation;
- ▶ de privatiser les institutions publiques d'ETFP;
- ▶ d'associer les employeurs à la gestion des fonds de formation;
- ▶ de décentraliser l'offre de formation;
- ▶ de développer des modes de financement basés sur les performances.

Ces nouveaux schémas peuvent constituer une base à l'amélioration de l'offre publique d'ETFP dans les pays en développement.

En effet, ces pays souffrent d'une administration hautement centralisée. Les systèmes de taxation y sont sous-développés, ce qui rend impossible la couverture des dépenses publiques. S'il est impossible de recommander l'intervention des employeurs dans la formation et la privatisation des institutions de formation dans les PMA, les autres devraient, par contre, envisager des procédures de décentralisation.

 *A guide for evaluation of vocational education curricula*. - Paris : UNESCO, 1995. - 142 p. - ■

➔ L'évaluation fournit l'information nécessaire à une prise de décision. Cinq actions sous-tendent un processus d'évaluation :

- ▶ déterminer à qui elle est destinée;
- ▶ déterminer quelle est l'information souhaitée;
- ▶ choisir un schéma d'évaluation;
- ▶ identifier ce qui doit être mesuré;
- ▶ déterminer la manière d'établir le rapport.

Pour exemple de collecte de données et d'analyses relatives à l'ETFP, on peut mener une étude des écarts existants entre les objectifs d'un programme de formation professionnelle et les besoins en formation d'une de l'industrie.

Les résultats de la comparaison entre les données collectées au niveau des programmes et au niveau de l'industrie seront analysés pour faire ressortir les similarités et les écarts. Le rapport fera état des écarts existants et en tirera conclusions et recommandations.

Le plan d'évaluation, cadre global pour la collecte, l'analyse et le rapport relatif aux données souhaitées est établi en commun avec les parties évaluées.