



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° 30 - août/septembre 1998

Sommaire

Editorial	p. 1
Nouvelles de la CONFEMEN	p. 1
Nouvelles de nos pays membres	
◆ Cap-Vert	p. 7
◆ Canada Québec	p. 10
◆ Congo	p. 11
◆ Haïti	p. 12
Infos services	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) 821 60 22
Télécopie : (221) 821 32 26
Courrier électronique :
confemen@sonatel.senet.net
Site WEB :
<http://www.confemen.org>

Abonnement annuel :
4.000 FCFA (frais de port inclus)

Editorial

Tous les constats posés par la CONFEMEN, depuis sa 46^e session ministérielle, portent la même empreinte : celle de systèmes d'éducation formelle excessivement centralisés et qui manquent d'ouverture aux réalités du milieu. Ce constat impose, en liaison directe avec des objectifs visant une amélioration qualitative des systèmes, une exigence de changement.

Conscients de cette urgence, les Ministres de l'Éducation, membres de la CONFEMEN, ont décidé d'axer le débat de leur prochaine session ministérielle sur le thème de "*La dynamique partenariale et la qualité de l'éducation/formation*".

Les concepts de partenariat et de dynamique partenariale ne peuvent être circonscrits dans des définitions figées, le fondement de toute dynamique étant le mouvement. Toutefois la dynamique partenariale implique toujours :

- ⇒ une démarche d'ouverture à l'autre;
- ⇒ le partage de pouvoirs, de compétences et de responsabilités;
- ⇒ la valorisation de la complémentarité de tous les acteurs concernés, la reconnaissance des apports et des gains mutuels.

Le processus de dynamique partenariale est déjà engagé dans plusieurs des États et Gouvernements des pays francophones, souvent sous l'aiguillon d'une demande sociale pressante et de

pesantes contraintes internes et externes.

Reconnaître, entamer, poursuivre ce processus, permettrait de doter les systèmes d'éducation/formation d'un puissant levier d'amélioration de la qualité. Car la dynamique partenariale conduit à renforcer des comportements d'appropriation et d'implication des tous les partenaires au développement de l'éducation.

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

La CONFEMEN s'attachera donc dès demain à tracer la trame d'une école, creuset d'une société fondée sur la démocratie.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



PASEC - L'Enseignement primaire en Côte d'Ivoire. Investigations et diagnostic pour l'amélioration de la qualité du système éducatif

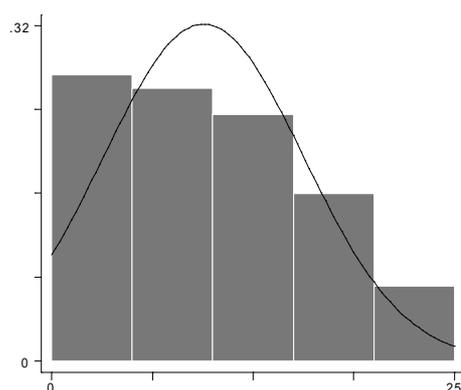
Sur le plan régional, la Côte d'Ivoire se situe dans le peloton de tête du point de vue de l'accès à l'école. En 1990, le taux d'accès à l'école était de 70% et le taux de survie à l'intérieur du cycle primaire de 71%. Toutefois, en 1996, le taux net de scolarisation, qui ne comptabilise que les élèves d'âge normal, n'est que de 51% et le taux de redoublement est estimé à 24%.

Similaire aux études de même type déjà menées par la CONFEMEN, le PASEC Côte d'Ivoire avait pour objectif de déterminer l'impact de certaines variables sur le niveau d'acquisition des élèves par la comparaison des résultats obtenus à des tests administrés en début et en fin d'année scolaire, au CP2 et au CM1 (2^e et 5^e années du cycle primaire).

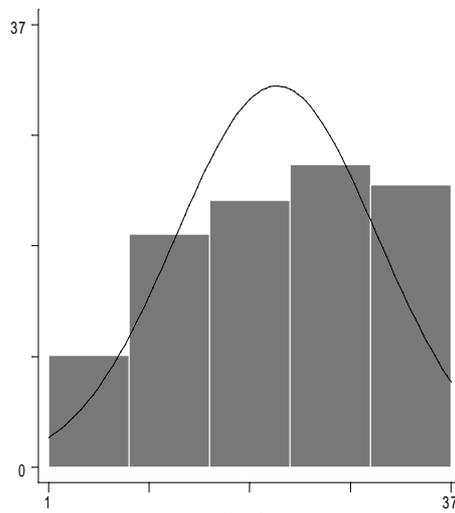
La répartition des scores enregistrés aux prétest et posttest de français au CP2 est illustrée par les deux graphiques qui suivent. La moyenne constatée est de 37% au prétest, ce qui révèle une maîtrise insuffisante des objectifs jugés prioritaires à ce niveau. Au posttest, la moyenne, témoin d'un niveau acceptable de maîtrise, est passée à 58%. Elle fait apparaître en outre un frange de bons élèves très étoffée.

Au CM1, l'amélioration est imperceptible.

PRÉTEST FRANÇAIS CP1, DISTRIBUTION DES SCORES



POSTTEST FRANÇAIS CP1, DISTRIBUTION DES SCORES



En mathématiques, la réussite moyenne aux prétest et posttest au CP2 dépasse difficilement les 40%. Plus inquiétant peut-être, au CM1, le faible degré de réussite des élèves à la résolution de problèmes fait baisser les scores de façon significative.

IMPACT DES VARIABLES ÉLÈVES SUR LES RÉSULTATS

Comme résumé par le tableau ci-contre, le **genre** n'a aucun effet sur les performances des élèves au terme de l'analyse. Néanmoins, lorsque l'on considère les scores par disciplines au CP2, les résultats des filles sont marqués par un effet net de +5,1 points en français et de -7,7 points en mathématiques. Cette tendance disparaît au CM1.

L'âge des élèves a, par contre, un impact très net sur leurs performances.

L'impact enregistré sur les résultats des élèves plus âgés (-8,6 points au CP2 et -6 points au CM1) traduit l'effet néfaste d'un retard d'âge sur le processus d'apprentissage aux deux niveaux étudiés.

L'impact du **redoublement** tant dans son ampleur que dans sa significativité dépasse la moyenne. Tant au CP2 qu'au CM1, le redoublement induit un effet net de -20 points. Ces résultats interpellent le planificateur dans des systèmes où le taux de redoublement (cumulé) dépasse couramment la moitié.

L'indicateur retenu pour **la nutrition** est la prise ou non d'un déjeuner en milieu de la journée. Cette variable, qui n'a pas d'effet au CP2, provoque une baisse de résultat non négligeable au CM1 (-11 points). Cette variable est probablement corrélée à une dimension sociale qui n'est que partiellement repérée par le modèle explicatif.

Le niveau de vie est mesuré par la possession d'un ou plusieurs biens de consommation durable (réfrigérateur,

IMPACT DES VARIABLES ÉLÈVES SUR LES RÉSULTATS

VARIABLE	CP2	CM1
Si l'élève est une fille	n.s.	n.s.
Si l'élève est plus âgé	-8,6	-6,0
Si l'élève est moins âgé	n.s.	n.s.
Si l'élève a redoublé	-20,4	-19,4
Si l'élève a déjeuné	n.s.	+11,0
Si le niveau de vie est		
élevé	n.s.	+6,2
fort élevé	n.s.	+12,4
très élevé	n.s.	+18,6
Si l'élève possède		
un livre de français	n.s.	n. s.
un livre de français et un livre de math	n.s.	n.s.
Si l'élève est aidé	+7,3	+5,4
Si le français est parlé à la maison	+7,9	+5,1

légende : n.s. = non significatif

voiture, vidéo). Sans surprise un niveau de vie élevé est corrélé à de meilleurs résultats. Au CP2, cependant aucun effet net n'est lié à ces variables. Ceci signifie que, placés dans les mêmes conditions, les élèves des milieux modestes, intermédiaires et privilégiés progressent au même rythme. Au CM2, par contre, le passage d'une catégorie à une autre se traduit par un gain d'environ 6 points à chaque fois. Les élèves des catégories favorisées progressent donc à un rythme supérieur à la moyenne en fin de cycle.

La Côte d'Ivoire présente un taux de dotation en **manuels scolaires** nettement supérieur à la moyenne sous-régionale. Les écarts de moyenne vont dans le sens attendu : meilleure est la dotation en manuels, meilleurs sont les scores. Néanmoins ces écarts de moyenne ne sont pas confirmés par les effets nets, qui ne sont pas significatifs. Lorsque l'on élargit le champ d'investigation à l'ensemble des pays représentés dans le modèle PASEC, un effet net positif de 7% est enregistré pour les élèves de CP2 ayant les manuels de français et de mathématiques, un effet qui ne se reproduit pas au CM1.

Les élèves qui déclarent bénéficier d'une **aide à la maison** (plus de 60% au CP2 comme au CM1) voient leurs résultats influencés positivement de 7,3 points au CP2 et de 5,4 points au CM1. De même, les élèves qui parlent le français à la maison bénéficient d'un impact positif de 7,9 points au CP2 et de 5,1 points au CM1.

IMPACT DES VARIABLES CLASSE SUR LES RÉSULTATS

Comme le montre le tableau récapitulatif ci-

dessous, un impact négatif très important (-26,6 points) est enregistré au CP2 dans les classes dont le maître a une **ancienneté** supérieure à 15 ans. La tendance ne se reproduit pas au CM1 probablement parce que l'essentiel des différences se crée en début de cycle.

Les enseignantes sont minoritaires dans l'échantillon (moins de 30% au CP2 et 4% au CM1). L'effet **genre** n'a aucun impact sur les résultats au CP2 et un impact fortement négatif (-30,3 points) au CM1. Toutefois ce dernier chiffre doit être pris avec prudence car il n'est basé que sur 4% des effectifs des élèves.

Les résultats relatifs au **niveau académique de recrutement des maîtres** sont corroborés par ceux observés dans les autres pays étudiés. En effet, si l'impact est non significatif au niveau du CP2, au CM1 les élèves des maîtres qui ont bénéficié d'une scolarité secondaire enregistrent un avantage de 8,3 points et ceux dont les maîtres ont le niveau bac voient leurs résultats diminuer de

26 points. Ce contre-résultat des bacheliers pourrait être dû à un sentiment de déclassement ou de manque de reconnaissance.

Les effets nets liés à la longueur de la **formation initiale** des maîtres sont négatifs au CP2 (hors le cas "formation de 6 mois" qui ne concerne que trois maîtres). Au CM1, par contre, on constate l'efficacité de la formation professionnelle initiale si, et seulement si, celle-ci opère sur une durée supérieure à un an (+20,5 points) et, à contrario, l'inefficacité d'une formation de courte durée.

Les opérations uniques de **formation continue** sont soit non significatives au niveau des résultats, soit négatives. Par contre, on enregistre un effet positif de 9,3 points au CM1 chez les élèves dont les maîtres ont bénéficié à plusieurs reprises d'opérations de formation continue.

Les élèves des **classes à double flux** constituent 9% des effectifs au CP2 et 4% au CM1. Pour les **classes multigrades** les chiffres correspondants sont de 3% au CP2 et de 5% au CM1. Au CP2, un élève d'une classe multigrade voit ses résultats baisser de 32,6 points, alors qu'au CM1 c'est l'élève d'une classe à double flux qui est pénalisé de 36,4 points. Il conviendrait donc de réserver le recours aux classes à double flux au niveau du CP et de limiter les classes multigrades au CM.

L'impact **taille de la classe** n'a d'effet qu'au CP2. Pour deux classes en tout point semblable, le fait d'ajouter 10 élèves supplémentaires induit une baisse de résultat de 8,5 points. En conséquence, si un effort doit être fait pour réduire les effectifs, c'est en début de cycle qu'il doit porter.

IMPACT DES VARIABLES DE NIVEAU ÉCOLE

Il s'agissait en fait de mesurer l'impact d'une seule variable, celle du **caractère rural ou urbain** de l'environnement de l'école. Les classes de l'échantillon se répartissaient assez également entre

IMPACT DES VARIABLES DE NIVEAU CLASSE SUR LES RÉSULTATS		
VARIABLE	CP2	CM1
Si l'ancienneté du maître est		
entre 6 et 15 ans	-17	n.s.
supérieure à 15 ans	-26,6	n.s.
Si le maître est une femme	n.s.	-30,3
Si le maître est de niveau :		
secondaire	n.s.	+8,3
Bac ou plus	n.s.	-26,0
Si le maître a reçu une form. prof. initiale :		
1 à 3 mois	-21,7	-32,3
6 mois	+18,0	n.s.
1 an	-25,7	n.s.
+ d'un an	-29,2	+20,5
Si le maître a reçu une formation continue :		
une fois	-22,3	-23,9
plus d'une fois	n.s.	+9,3
Si la classe est organisée		
en double flux	n.s.	-36,4
multigrade	-32,6	n.s.
Si la classe fait 10 élèves de plus que l'effectif moyen	-8,5	n.s.

légende : n.s. = non significatif

écoles urbaines et écoles rurales (46-47% pour les premières, 53-54% pour les secondes). L'analyse fait apparaître un avantage marqué aux écoles situées en milieu urbain (+16,6 au CP2 et +23,9 au CM1).

Vers une diversification des catégories d'enseignants et/ou des structures d'enseignement dans les pays du Sahel ?

Alain Mingat, IREDU

Les pays du Sahel présentent un retard dans le développement de leurs systèmes scolaires avec des taux de scolarisation primaire en "retard" de 30 points par rapport aux autres pays d'Afrique francophone, de 50 points par rapport aux pays d'Afrique anglophone ou aux autres pays du monde. La durée de scolarisation y est en moyenne de 3,25 années (5,92 pour les autres pays francophones, 7,01 pour les pays anglophones d'Afrique et 8,41 pour les autres pays du monde dont le PIB est équivalent).

Pourtant lorsque l'on rapproche la part de PIB consacrée à l'éducation et les données relatives à la couverture scolaire, on s'aperçoit que nombre de pays africains et non africains obtiennent une bien meilleure couverture scolaire avec un volume de couverture budgétaire tout à fait comparable. Le calcul du rapport entre durée de scolarisation et dépenses publiques permet de dégager les mêmes tendances. Il montre également que des progrès très sensibles ont été réalisés dans la productivité des crédits publics entre 1975 et 1993.

Pays / Groupes de pays	Indice global année de scolarisation par % du PIB	
	1975	1993
Burkina Faso	0,53	1,06
Guinée	0,74	1,54
Guinée-Bissau	-	-
Mali	0,38	0,69
Niger	0,53	0,73
Sénégal	0,93	1,15
Tchad	-	1,75
Moyenne	0,62	1,15
Autres pays d'Afrique francophone	1,27	1,60
Afrique anglophone	1,19	1,95
Autres pays du monde (<1200\$/tête)	2,07	2,47

mènes de redoublement et d'abandon scolaires.

Cinq facteurs principaux rendent compte de l'efficacité d'un pays dans la production de capital humain :

- ⇒ le volume des ressources publiques mobilisées pour le système;
 - ⇒ le volume des ressources privées affectées à la scolarisation;
 - ⇒ le nombre d'enfants à scolariser et l'intensité de la pression démographique;
 - ⇒ l'efficacité numérique du système à produire des diplômés;
 - ⇒ les coûts par année-élèves auxquels cette scolarisation est réalisée.
- Les trois premiers facteurs comptent somme toute assez peu dans l'explication de la variété inter-pays de la performance quantitative des systèmes éducatifs.

L'indice de cherté de l'éducation, par contre, fait montre d'une très grande variabilité avec un écart qui va de 1 à 10 entre les différents pays considérés. De façon générale, l'Afrique subsaharienne est caractérisée par des indices de cherté supérieurs à l'unité (moyenne mondiale) alors que la moyenne des autres pays du monde est caractérisée par un indice de 0,57. Les pays du Sahel se distinguent par des indices encore supérieurs (2,04) aux autres pays d'Afrique francophone (1,34) et anglophone (1,59).

LES RESSOURCES PUBLIQUES MOBILISÉES ET LA COUVERTURE DES SYSTÈMES

Pays / Groupes de pays	%Education/PIB		Durée moyenne des scol.		%Scol. primaire	
	1975	1993	1975	1993	1975	1993
Burkina Faso	2,0	2,7	1,05	2,86	15	38
Guinée	3,9	2,2	2,88	3,39	30	42
Guinée-Bissau	-	-	-	-	44	52
Mali	5,0	2,8	1,88	1,94	24	25
Niger	2,4	3,1	1,28	2,26	19	29
Sénégal	3,4	4,2	3,16	4,83	40	59
Tchad	-	2,4	2,32	4,21	35	59
Moyenne	3,3	2,9	2,09	3,25	29,6	43,4
Autres pays d'Afrique francophone	4,0	3,7	5,06	5,92	72	74
Afrique anglophone	4,6	3,7	5,48	7,01	68	81
Autres pays du monde (<1200\$/tête)	3,0	3,5	6,22	8,41	77	94

Les pays du Sahel font partie des pays dont le faible niveau de développement marque la politique éducative qui est contrainte par l'existence d'une base fiscale réduite. Le tableau ci-dessus fait ressortir une baisse relative des crédits publics disponibles et une augmentation de la couverture des systèmes éducatifs pour la période de 1975 à 1993. Ceci suggère que des progrès ont été faits dans l'efficacité avec laquelle sont utilisés les crédits publics.

Si l'on ne considère que le cycle primaire et que l'on fait le rapport entre le nombre d'années élèves financées par le budget public, le nombre d'années utiles pour la production de capital humain dans le pays, là aussi les pays du Sahel obtiennent une moyenne relativement basse (57, en 1990) par rapport aux autres pays (62, autres pays Afr. franco., 75, Afr. anglo., 73, autres pays du monde à revenus similaires). Ceci souligne l'importance de la lutte contre les phéno-

Globalement les pays sahéliens ont des coûts de scolarisation élevés (0,18 unités de moyenne). Ces mêmes chiffres sont de 0,12 pour les autres pays d'Afrique francophone, 0,08 pour les pays d'Afrique anglophone et 0,08 pour les autres pays du monde à même niveau de PIB. Toutefois, les coûts unitaires ont sensiblement diminué entre 1985 et 1993 et, ce plus particulièrement dans les pays

visés par cette étude (le Burkina Faso et le Niger semblent être restés en retrait par rapport à ce mouvement).

Le coût unitaire de fonctionnement de l'école résulte de la combinaison de quatre grands facteurs principaux :

- ⇒ le salaire moyen des enseignants;
- ⇒ le rapport élèves/maître;
- ⇒ l'importance des dépenses pédagogiques par élève;
- ⇒ les dépenses sociales par élève.

L'étude comparative de ces coûts porte uniquement sur le niveau primaire. Les dépenses sociales, comme les dépenses pédagogiques y sont peu importantes. Les différences de coût unitaire s'expliquent donc par les deux variables reprises dans le tableau ci-dessous.

que celui des pays anglophones et des pays non africains du monde en développement.

Au cours des dernières années, les salaires des enseignants ont suivi une pente négative. Ce mouvement est lié à la croissance économique, à l'évolution des conditions d'offre et de demande des diplômés ainsi qu'aux conditions salariales dans la fonction publique.

Notons que les salaires des enseignants travaillant dans le secteur privé sont inférieurs à ceux de leurs homologues exerçant dans le public et que les recrutements d'enseignants "volontaires", "communautaires" provoquent un afflux de candidats. Si on ajoute que les évaluations relatives à l'efficacité pédagogique

⇒ volonté d'efficacité et d'équité dans l'organisation et le financement de l'école primaire; ...

...on peut conclure de toutes les données qui viennent d'être passées en revue que dans la mesure où les gains d'efficacité et d'équité associés à une réforme majeure dans : ...

- ⇒ les conditions de recrutement et de rémunération des enseignants;
- ⇒ la structure de l'organisation et du financement du système éducatif;

...étant a priori considérable, il conviendrait d'assurer les moyens de la transition.

Une transition qui, pour prendre en compte tant des considérations de justice que des arguments tactiques, devrait permettre que:

- ⇒ les personnels qui sont actuellement dans le système ne subissent pas les conséquences négatives de ce changement;
- ⇒ un certain nombre de personnes qualifiées qui pourraient devenir des enseignants et accepteraient volontiers de le faire dans des conditions plus proches des conditions du

marché et des capacités budgétaires des Etats puissent obtenir cet emploi;

⇒ les coûts unitaires baissent sensiblement pour autoriser une évolution positive des scolarisations primaires.

Il est souligné, en outre, que si les grandes décisions de politique éducative sont normalement faites au niveau central, celles-ci n'auront d'application et de portée réelles que si il y a à leur sujet une adhésion suffisante des acteurs (enseignants, personnels d'encadrement, collectivités, parents "d'enfants" et parents d'élèves) engagés à titre divers dans le changement envisagé.

Dans ce cadre, la politique éducative est le résultat d'une série de choix, de renoncements et d'arbitrages.

COÛTS UNITAIRES, SALAIRES DES MAÎTRES ET TAUX D'ENCADREMENT EN PRIMAIRE

Pays / Groupes de pays	Coût/élève primaire (PIB/tête)		Salaire maître primaire (PIB/tête)		Elèves/maître primaire	
	1985	1993	1985	1993	1985	1993
Burkina Faso	0,24	0,21	12,6	8,4	58	58
Guinée	0,20	0,12	5,4	2,6	36	49
Guinée-Bissau	-	-	5,7	-	25	31
Mali	0,40	0,20	12,4	10,3	34	60
Niger	0,27	0,29	9,6	9,7	37	34
Sénégal	0,23	0,18	9,7		46	54
Tchad	0,23	0,10	14,8	0,10	71	61
Moyenne	0,26	0,18	10,0	0,18	44	50
Autres pays d'Afrique francophone	0,14	0,12	5,9	0,12	47	54
Afrique anglophone	0,10	0,08	3,5	0,08	40	39
Autres pays du monde (<1200\$/tête)	0,10	0,08	2,8	0,08	33	33

L'étude des données individuelles par pays témoigne d'une forte variabilité internationale. L'amplitude de variation, tant au niveau international qu'au niveau des groupes de pays ciblés par cette étude, est plus élevée en ce qui concerne les salaires des enseignants qu'en ce qui concerne les taux d'encadrement. En outre, ce sont les pays où le coût unitaire est le plus bas qui ont le rapport élèves/maître le plus faible.

Par contre, les différences entre groupes selon la valeur du salaire des enseignants sont hiérarchisées de façon directe avec le niveau des coûts unitaires. Les pays francophones sahéliens ont un niveau de salaire qui est 46% plus élevé que celui des pays africains francophones, 2,56 et 3,04 fois plus élevé

gique des "écoles de base" ou à celle des "volontaires" montrent que les résultats obtenus chez les élèves sont tout à fait satisfaisants, on en arrive à la conclusion que la formule traditionnelle de recrutement d'enseignants n'est pas la plus satisfaisante. Elle conduit en effet à des coûts élevés qui ne trouvent pas leur justification dans une meilleure qualité des "produits" de l'école sachant que les coûts élevés ont comme contrepartie négative une couverture quantitative modeste du système.

VERS DE NOUVELLES RÉFLEXIONS POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

Partant de deux principes généraux : ...

- ⇒ volonté que l'enseignement primaire soit une activité dans laquelle les Etats ont la maîtrise et le contrôle;



Nouvelles de nos pays membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Côte d'Ivoire

Monsieur Félix ADJOBY, Correspondant national.

Djibouti

Monsieur Ahmed Arita ALI, Correspondant national

Liban

Monsieur Jean OBEID, Ministre de l'Education nationale

Seychelles

Monsieur Danny FAURE, Ministre de l'Education nationale

Cap-Vert

Le système éducatif cap-verdien

MEN et UNICEF

Suite à une visite de travail du Secrétaire Général, Monsieur NGOM, au Cap-Vert, nous sommes à même de vous fournir une série de données sur le système éducatif cap-verdien.

Comme illustré ci-dessous, le système

éducatif cap-verdien est organisé en trois sous-systèmes : le préscolaire, le scolaire et l'extra-scolaire. L'enseignement de base, d'une durée de 6 ans, est universel et obligatoire. Le secondaire, d'une durée de 5 ans, est complété par une année supplétive appelée "Ano Zero"

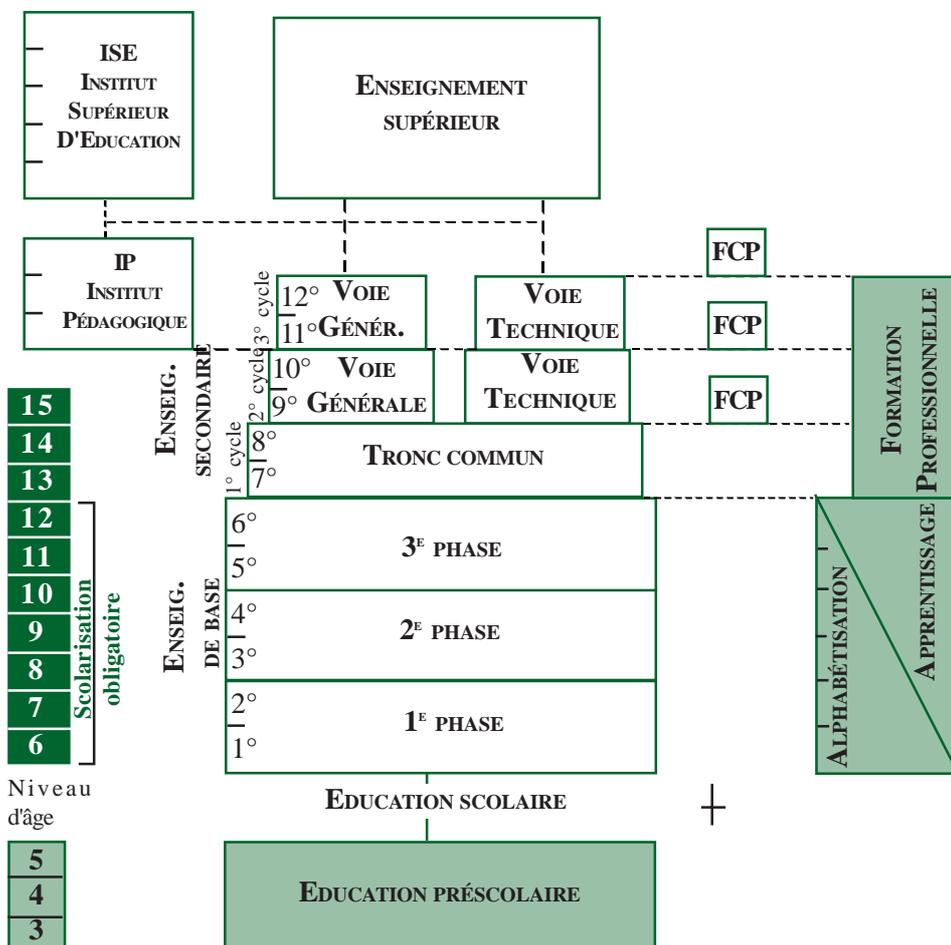
qui correspond à la douzième année de scolarité. L'enseignement supérieur est en phase d'installation. La majeure partie des formations se font à l'extérieur.

ENSEIGNEMENT DE BASE

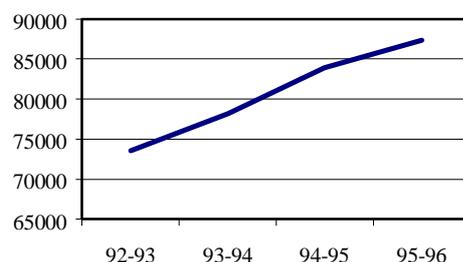
Organisé jusqu'en 1993 en deux niveaux sans articulation entre eux (enseignement de base élémentaire - EBE - 4 ans et enseignement de base complémentaire - EBC - 2 ans), l'enseignement de base constitue maintenant un cycle unique (enseignement de base intégré - EBI - 6 ans).

Comme illustré ci-dessous les effectifs scolaires sont en croissance continue et régulière (+18,9% en quatre ans). Les infrastructures existantes ne suffisent pas à répondre à la demande, ainsi, en 1994, 15% des salles de classe utilisées ont dû être louées. Les écoles ont été circonscrites dans 186 pôles éducatifs. Une distance admissible entre l'école et

ORGANIGRAMME DU SYSTÈME ÉDUCATIF



Nbre d'élèves inscrits



le domicile et un nombre maximum d'élèves par classe ont également été définis.

L'effectif des enseignants a augmenté de 40% entre 1992/93 et 1995/96. Le taux d'enseignants non certifiés, bien qu'en réduction très nette (56% en 1992/93, 39% en 1995/96), demeure, seuls 39,5% des enseignants ont les qualifications nécessaires pour enseigner les six années de scolarité.

Le principal problème relatif à l'éducation de base est la faible qualité de l'enseignement. Cette faiblesse est attribuée à l'inexistence d'une méthodologie adéquate, particulièrement en ce qui concerne la langue portugaise, l'absence d'articulation entre les deux cycles qui composaient anciennement le secteur, le faible niveau de qualification des enseignants, le matériel scolaire déficient ou inadéquat, les pertes d'heures de classe dues à la double ou triple vacation, l'appui insuffisant des inspecteurs et des équipes pédagogiques.

Entre 1992 et 1995, la politique en matière d'éducation a connu une redéfinition selon les orientations qui suivent :

- ⇒ **l'éducation de base**, gratuite et obligatoire, doit doter les individus de connaissances, habiletés, attitudes et valeurs susceptibles de leur permettre de résoudre les principaux problèmes relatifs à leur subsistance et à leur affirmation comme citoyen faisant partie de la société;
- ⇒ la **formation professionnelle** doit préparer les jeunes et les adultes aux exigences du marché interne du travail et également leur donner les moyens de s'adapter aux impératifs découlant des changements technologiques;
- ⇒ **l'enseignement supérieur et la recherche** doivent jouer un rôle majeur dans le processus éducatif comme mécanismes porteurs de solutions appropriées au développement de l'éducation, à l'amélioration générale du niveau d'éducation et de la formation des cadres dont le pays a besoin.

Une enquête réalisée par l'Unicef et visant à mettre à la disposition de tous les données et informations nécessaires au suivi, à l'évaluation du système éducatifs dans les 12 pôles éducatifs de l'enseignement de base permet de se faire une vision plus détaillée de son fonctionnement. Elle étudie les caractéristiques des établissements, élèves, enseignants, personnels de direction et de coordination pédagogique

CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Vingt-cinq écoles sur 26 ont déclaré avoir des ressources financières propres pour couvrir les dépenses courantes. Il s'agit en majeure partie des cantines et des caisses scolaires (80% et 68% des écoles). Seules trois écoles ont vu la création d'une association de parents d'élèves, ce qui témoignerait plutôt d'un manque d'intérêt des communautés envers la cause scolaire.

La plupart des écoles sont sous-équipées, seules 34% disposent de l'électricité et 30,8% d'un téléphone. Sur les 26 écoles, 19 sont localisées dans des zones où existe un réseau de distribution et seules 10 d'entre elles sont connectées à ce réseau. Cinq écoles disposent de citernes mais seules deux d'entre elles sont en état de fonctionnement. Les latrines (9 écoles) et les toilettes (14 écoles) existent par sexes séparés, leur utilisation dépend de leur état et de la présence d'eau.

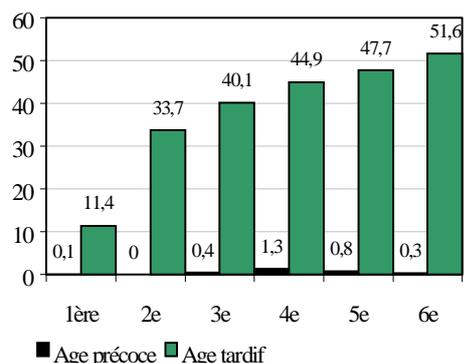
ÉLÈVES ET PERSONNEL ENSEIGNANT

L'enseignement de base est constitué de classes simples à double ou triple flux, de classes multigrades et de "classes volantes" (dont les élèves ne disposent pas de salle et vont à l'école à mi-temps selon la disponibilité des classes). Dans les 12 pôles, on compte 270 classes simples (double flux, 85,6%; triple flux 14,4%) et 10 classes multigrades.

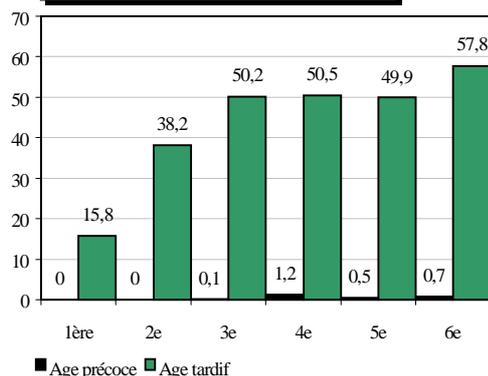
Sur tout l'échantillon le rapport de féminité est égal à 99% et la moyenne d'élèves par classe est de 32. Dans les classes à double flux, il y a plus de garçons que de filles dans les trois premières

années, un rapport qui s'inverse pour les trois dernières années. Quel que soit le sexe et le niveau d'études (voir graphiques ci-dessous), il y a très peu d'enfants en âge précoce à un niveau donné, mais au contraire une forte proportion en âge tardif.

Filles - Pourcentage âge précoce et âge tardif



Garçons - Pourcentage âge précoce et âge tardif



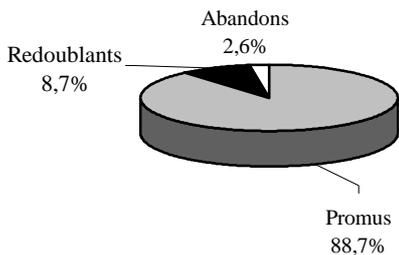
La quasi totalité des élèves ont à parcourir moins de 4 kilomètres pour se rendre à l'école. La moyenne des absences est de 26,5% chez les filles et de 35% chez les garçons.

Dans les classes simples, la grande majorité des élèves des six années (95,1%) disposent de tous leurs manuels scolaires (manuels de portugais, de mathématiques et de sciences intégrées, ce dernier est réservé aux niveaux supérieurs).

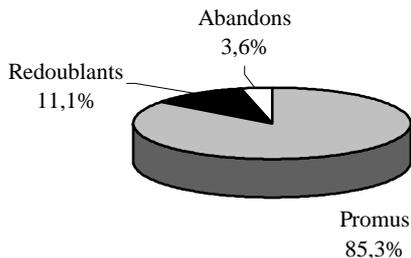
Tous niveaux confondus, 87% des élèves passent en classe supérieure. Le taux de redoublement, tous niveaux confondus également, est de 9,9% et le taux d'abandon de 3,1%. Ces bons résultats

pourraient être dûs aux mesures de passage automatique en classe supérieure pour les élèves des première, troisième et cinquième année d'études. Pour ce qui est de ces trois taux, indicateurs du rendement interne du système, les différences entre filles et garçons sont peu marquées et elles sont le plus souvent, comme figuré par les deux graphiques ci-dessous, à l'avantage des filles.

Taux de flux chez les filles



Taux de flux chez les garçons



Sur l'échantillon, les enseignantes représentent environ 71%, la moyenne d'âge est de 34 ans. Concernant la formation académique 81,7% des enseignants ont au plus le niveau du premier cycle du secondaire (84,5% de femmes et 75,6% d'hommes). Dix-neuf pour cent des enseignants, hommes ou femmes n'ont aucune formation professionnelle et 43% l'ont reçue sur le tas. Enfin, seuls 38,2% des enseignants sont certifiés (39% d'hommes et 37,9% de femmes).

La majorité des enseignants exercent dans des écoles proches de leur domicile (90,7%, en-dessous de 4 km). Les distances à parcourir sont plus grandes pour les enseignants des écoles satellites que pour ceux travaillant dans les écoles pôles. Pratiquement tous les enseignants des 12 pôles éducatifs possèdent leurs manuels scolaires (98,9%).

Cependant, ils sont un peu plus de la moitié (52,8%) à avoir les programmes scolaires, 66,4% à posséder des guides de l'enseignant et 52,1% à posséder ces trois types de matériel pédagogique en même temps.

Les trois seuls enseignants qui ne disposent d'aucun matériel didactique ont malgré tout la possibilité d'en consulter dans leurs établissements respectifs.

Dans les 26 écoles, les équipements pédagogiques, telles les cartes de géographie (13 écoles), le matériel de mesure ainsi que le matériel géométrique (5 écoles) sont d'une extrême rareté. Nombre de salles de classe ne sont équipées ni de bureau ni d'armoire pour le maître. De même l'utilisation du tableau noir pose problème du fait de la rareté des craies. En outre, nombre de tableaux noirs (38,3%), d'armoires (48,1%) et de tables bancs (22,7%) sont en mauvais état de conservation.

PERSONNEL DE DIRECTION ET DE COORDINATION PÉDAGOGIQUE

Jusqu'en 1993, les directeurs d'école étaient désignés de manière informelle et aucune rémunération additionnelle n'était liée à la fonction. Avec la mise en place de l'Ecole de Base Intégrée (EBI), fut défini un nouveau régime de direction, d'administration et de gestion des écoles de l'enseignement de base, en même temps que se créaient des organes de gestion : le conseil du pôle, la direction et le noyau pédagogique. Dans la foulée, une équipe de coordination pédagogique a été créée dans toutes les municipalités. Cette nouvelle fonction donne droit à une rémunération additionnelle.

Dans l'échantillon étudié, l'ensemble du personnel de direction et de coordination est relativement jeune (35,5 ans de moyenne) et sa composition par sexe est nettement déséquilibrée (cf tableau ci-dessous).

FONCTION EXERCÉE	HOMME	FEMME
Délégué de l'éducation	83,3 (5)	16,7 (1)
Directeur d'école	91,7 (11)	8,3 (1)
Coordinateur pédagogique	54,2 (26)	45,8(22)

La quasi-totalité (97%) du personnel de direction et de coordination pédagogique a au moins le niveau académique du cycle secondaire. Par contre, près de 29% de ce personnel n'est pas certifié sur le plan professionnel. Trois coordinateurs sur les 48 n'ont reçu aucune formation professionnelle.

Plus de la moitié de l'effectif total du personnel d'encadrement a au moins une quinzaine d'années d'expérience professionnelle. Près des trois quarts des directeurs d'école et des coordonnateurs pédagogiques vivent à moins de deux kilomètres de leur lieu de travail, un trajet qui se fait le plus souvent à pied.

MATÉRIEL DIDACTIQUE EN POSSESSION	HOMME	FEMME
Aucun	3,8 (1)	0,0 (0)
Progr. d'enseignement	19,2 (5)	27,3 (6)
Prog + Man. scolaires	0,0 (0)	4,5 (1)
Man. sc. + Guide ens.	3,8 (1)	0,0 (0)
Les trois	73,2 (19)	68,2 (34)

Comme l'indique le tableau ci-dessus, près de 71% des coordinateurs pédagogiques possèdent les trois principaux supports pédagogiques. Celui qui n'en possède aucun a la possibilité d'en consulter à l'école ou à la délégation.

Seuls 23% des coordinateurs pédagogiques disposent d'un véhicule de service pour effectuer les visites de suivi pédagogique. Les autres ont recours soit à d'autres moyens comme le transport public, soit à l'appui d'autres institutions. Il faut voir dans ces difficultés la cause de la faible exécution (59%) du programme des visites de suivi.

Au terme de l'étude, les auteurs recommandent :

- ⇒ la réalisation d'enquêtes périodiques auprès des institutions scolaires afin de collecter des informations statistiques sur la situation réelle des élèves, du corps enseignant et des infrastructures;
- ⇒ une étude plus qualitative auprès des ménages afin d'éclairer des sujets tels que la participation communautaire, la problématique de l'abandon scolaire, les attentes et opinions des parents, etc.

En 1997-1998, la dépense totale d'éducation au Québec représente 7,6% du PIB. 63,3% de la dépense de fonctionnement est allouée au primaire et au secondaire, 13% à l'enseignement collégial et 23,7% aux universités.

La majeure partie des coûts de formation d'un diplômé (voir tableau ci-dessous) est assurée par le Gouvernement. Ainsi, la formation d'un titulaire de baccalauréat est financée à 80,8% par le gouvernement, 6,8% par les impôts locaux, 5,1% par le titulaire et 7,3% par d'autres sources.

	Durée moyenne des études (années)	Coût de formation (\$)
Diplôme d'études secondaires	11,2	74 347
Diplôme d'études collégiales		
Formation préuniversitaire	13,6	97 717
Formation technique	15,0	124 632
Baccalauréat	17,1	153 501

En 1996-1997, l'espérance de scolarisation d'un enfant est de 15,4 ans, un

chiffre qui, en toute logique correspond pratiquement à la durée théorique des études au primaire et au secondaire où l'accès est quasi universel et presque obligatoire jusqu'à la fin.

Le cheminement dans le système scolaire québécois est illustré par le schéma en bas de page. Dans une génération de 100 personnes, 99 parviendront aux études secondaires et 82 obtiendront un diplôme du secondaire, dont 21 diplômés en formation professionnelle. La proportion d'une génération qui ne réussit pas à obtenir un diplôme du secondaire au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au sec-

teur des adultes s'établit à 30,4% en 1996-1997, un taux qui redescend à

17,6% lorsque l'on tient compte des diplômes obtenus au secteur des adultes au delà de 20 ans.

A la fin des études collégiales, en 1995-1996, 78,6% des diplômés de la formation préuniversitaire se sont dirigés vers des études universitaires, contre 18,9% des diplômés de la formation technique.

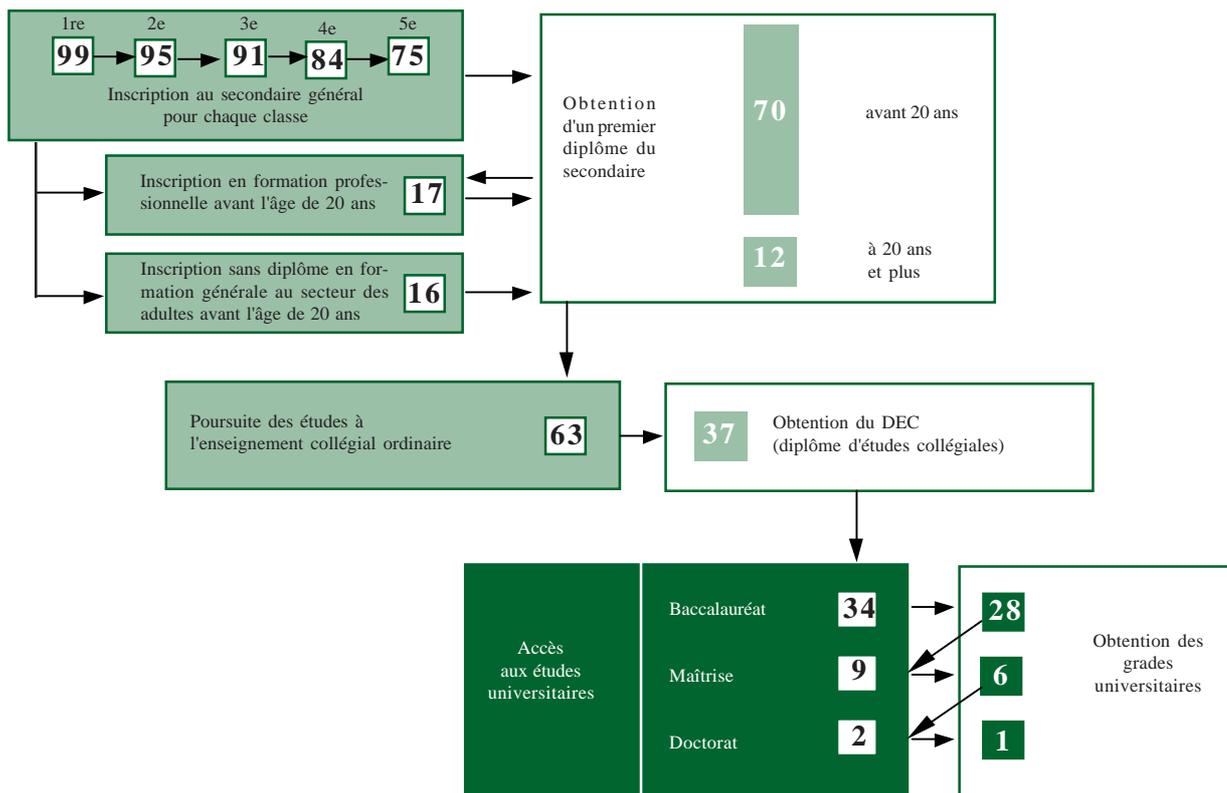
Ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études se sont insérés au marché du travail comme figuré par le tableau ci-dessous.

DIPLÔMÉS 1995-1996	TAUX DE CHÔMAGE EN MARS 1997
Titulaires d'un DEP	24,2
Diplômés du collégial technique	11,1
Diplômés du collégial préuniversitaire	18,3
Titulaires du baccalauréat	9,1
Titulaires d'une maîtrise	8,1

Règle générale, le taux de chômage

baisse à mesure que s'accroît le niveau d'études. Les employeurs, interrogés sur les compétences des titulaires d'un diplôme en formation professionnelle au secondaire, jugent que leur connaissance du français et de l'anglais pourrait être améliorée même si 90% d'entre eux estiment que la compétence des diplômés est moyenne ou élevée.

LE CHEMINEMENT DE 100 JEUNES QUÉBÉCOIS ET QUÉBÉCOISES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE SELON LES COMPORTEMENTS OBSERVÉS EN 1996-1997



Politique nationale de l'emploi et de la formation post-scolaire

Min. de l'emploi, de la fonction publique et de la sécurité sociale

La comparaison des données statistiques relatives au chômage entre 1985 et 1994 fournit un tableau très parlant des problèmes de l'emploi au Congo. En effet, dans cet intervalle de temps, la population active passait de 1.096.160 à 1.521.931 (+425.771), alors que la population active occupée passait de 1.088.160 à 1.051.531 (-36.629), soit un nombre de chômeurs multiplié par près de 60.

L'emploi dans le secteur moderne est en régression (130.000 emplois dont 100.000 pour le secteur public) et a cédé le pas à l'emploi dans le secteur informel (703.655 emplois). La population scolaire est concentrée dans les filières générales au détriment des filières techniques et professionnelles (4,6% des élèves du secondaire, moins de 16% des élèves du supérieur). Ces données alarmantes ont conduit les pouvoirs publics et les partenaires de l'éducation à porter un intérêt particulier à la formation professionnelle.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE

L'offre de formation professionnelle dépend de 5 structures différentes :

- 1) l'éducation nationale, secteur enseignement technique et formation professionnelle où les effectifs sont en régression constante;
- 2) les centres de formation des entreprises privées qui assurent la formation de leurs propres personnels et, à l'occasion, des formations en alternance;
- 3) le Centre de formation professionnelle accélérée de l'Office national de l'Emploi et de la main-d'oeuvre qui jusqu'en 1992 formait des apprentis en menuiserie, mécanique, métaux et maçonnerie;
- 4) les Chambres de commerce qui dispensent des formations en secrétariat et comptabilité;
- 5) l'apprentissage urbain, principal pourvoyeur de main-d'oeuvre "qualifiée" dans l'informel urbain.

POLITIQUE NATIONALE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ces éléments de constat ont amené le gouvernement à proposer une politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle, outil opérationnel permettant à l'Etat d'assurer son rôle de régulateur du marché de l'emploi.

AXES STRATÉGIQUES

1) Une formation professionnelle orientée vers les besoins du marché ...

Elle concerne tous les publics intéressés à acquérir une qualification ou une requalification professionnelle et présente une offre de formation souple et variée, de type court. Le Ministère du travail se charge de l'agrément, des conditions fixant l'organisation des examens et la délivrance des diplômes. Dans une optique de cohérence du système, il est prévu de regrouper tous les centres de formation en un réseau qui engloberait tous les partenaires concernés et d'élaborer un Répertoire congolais des métiers.

2) L'auto-emploi comme principal "gisement" devant être exploité ...

Il convient donc de veiller au développement tant de l'auto-emploi individuel que de l'auto-emploi "encadré" en activité de groupe.

3) Un mécanisme de financement adapté à la promotion de l'emploi ...

Il s'agira de garantir un accès facile au crédit au profit des candidats promoteurs et donc d'asseoir un mécanisme garantissant les sources de financement.

4) Un environnement institutionnel incitatif ...

L'Etat, jouant son rôle de régulateur économique doit enclencher une série de réformes adaptées au nouvel environnement

5) Un dispositif de reconversion professionnelle susceptible de conférer une formation qualifiante à des publics-cibles de plus en plus nombreux ...

Dans un cadre de libéralisme économique où le phénomène de licenciement se fait courant, il est nécessaire de met-

tre en place un dispositif de reconversion. Celui-ci, sera alimenté par un ou plusieurs programmes sectoriels sur les filières de reconversion.

6) Une structure de conception et d'animation souple et efficace ...

Au sein du ministère sera créée une Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle chargée de suggérer au Gouvernement des éléments de politique en la matière, d'initier les textes juridiques correspondants et d'assurer le contrôle de l'exécution de cette politique.

OPÉRATIONNALISATION

Deux organes à l'appui de cette politique :

1) L'Observatoire de l'Emploi et des Métiers (OEM) ...

Etablissement public doté d'une autonomie financière, l'OEM remplit les fonctions :

- ⇒ d'observatoire par la mise en place d'un système d'information sur le marché de l'emploi;
- ⇒ d'orientation, de conseil et d'assistance à l'élaboration des projets;
- ⇒ de promotion de l'emploi orientée vers l'auto-emploi.

2) L'Agence Générale des Travaux d'Intérêt Public pour l'Emploi (AGETIPE) ...

qui a pour fonction la mobilisation collective par la mise en oeuvre de travaux à forte intensité de main-d'oeuvre.

La politique de formation professionnelle sera coordonnée par l'Agence Nationale de la Formation Professionnelle dont l'action sera complétée par le Centre Expérimental de Recherche Pédagogique et le réseau des centres de formation professionnelle.

Le financement de l'emploi et de la formation professionnelle se fera par le biais du Fonds pour la promotion de l'emploi, un fonds qui puisera ses ressources dans la taxe d'apprentissage, les subventions de l'Etat et des collectivités locales, les aides bilatérales et multilatérales, la contribution des employeurs et toute autre ressource.

A Haïti, la formation professionnelle et technique se heurte à plusieurs contraintes et difficultés :

- ⇒ le manque de formateurs dû à une forte émigration des cadres performants;
- ⇒ les maigres perspectives de débouchés sur le marché haïtien;
- ⇒ l'absence d'encadrement technique et financier pour encourager les initiatives individuelles;
- ⇒ l'absence d'un curriculum consensuel de la FPT;
- ⇒ la perception négative de la FPT;
- ⇒ le manque de matériels didactiques;
- ⇒ la précarité des moyens physiques, financiers, logistiques octroyés aux institutions impliquées dans la FPT;
- ⇒ l'inexistence d'une base de données et d'études systématiques sur l'évolution du marché du travail et de l'emploi;
- ⇒ la difficulté de comparer les méthodes de formation professionnelle actuellement en vigueur sur le plan international avec les pratiques nationales;
- ⇒ la non intégration de la FPT au marché du travail;
- ⇒ la concentration des centres de FPT dans l'aire métropolitaine au détriment des autres régions du pays,
- ⇒ le manque de préparation de base des étudiants.

Cet état des lieux a conduit les participants à la concertation nationale menée en préparation des Assises de Bamako

à proposer une refondation du système d'enseignement technique et de formation axée sur les principes directeurs qui suivent :

- 1) diversifier l'offre de formation;
- 2) promouvoir des travaux rentables dans les centres;
- 3) moderniser des structures pour garantir la qualité;
- 4) intégrer des cours de management;
- 5) promouvoir la création des petites entreprises;
- 6) développer des pôles d'excellence;
- 7) associer le secteur privé.

En conséquence, les participants proposent d'étendre la formation professionnelle et technique à toute une série de nouveaux créneaux de formation tels l'énergie solaire et l'énergie éolienne, la transformation de produits agro-alimentaires, l'initiation à l'entrepreneuriat, le tannage, etc.

En outre, le renforcement de la FPT sera axé sur l'amélioration du cadre institutionnel comme sur l'implication dans la recherche et la production tant au niveau de la formation formelle qu'informelle.

Ainsi, dans le cadre de la formation formelle, il est prévu de :

- ⇒ instaurer un système de gestion participative;
- ⇒ redéfinir les missions des centres de

FPT en fonction de la zone d'implantation;

- ⇒ superviser effectivement les institutions de formation;
 - ⇒ sanctionner par un diplôme ou certificat d'aptitude, les récipiendaires des institutions de FPT;
 - ⇒ établir un programme de formation et de recyclage des formateurs;
 - ⇒ faciliter l'échange des expériences et des informations au niveau national et international;
 - ⇒ créer un centre de documentation technique et professionnelle;
 - ⇒ implanter une nouvelle structure de gouvernance;
 - ⇒ élaborer une politique nationale de la FPT et de l'Emploi, via une concertation nationale sur l'orientation de la FPT;
 - ⇒ mettre en place des centres de FPT régionaux d'après la vocation de la zone;
 - ⇒ élaborer une classification industrielle;
 - ⇒ octroyer du crédit aux professionnels;
 - ⇒ mettre en place une unité de prospection professionnelle et technique pour orienter les gens vers des métiers d'avenir;
 - ⇒ aménager des milieux incubateurs.
- Concernant le secteur informel, il s'agira de :
- ⇒ encadrer les acteurs du secteur informel;
 - ⇒ institutionaliser la formation continue;
 - ⇒ mettre en oeuvre des programmes de formation sur le tas;
 - ⇒ valider les acquis des artisans.



Infos services

L'AFIDES, ou Association francophone internationale des directeurs d'établissements, tiendra du 14 au 16 octobre 1998, à Montréal un colloque international sur le thème :

AUTONOMIE ET ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS : L'ART DU PILOTAGE AU TEMPS DU CHANGEMENT

Les frais d'inscription s'élèvent à 225 \$. Pour tout renseignement complémentaire contactez l'AFIDES (tél (514)383-7335).

Pour marquer son 25^e anniversaire, l'AFORS, ou Association pour la formation au Sénégal, tiendra du 20 au 22 mars, à Dakar un symposium sur le thème :

LA FORMATION ET L'ENTREPRISE EN AFRIQUE

Inscription et renseignements à l'AFORS :

B.P. 3322 Dakar
Tél. (221) 822 05 69
Télécopie : (221) 823 32 66

Le CEDEFOP, ou Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, lance :

**LE VILLAGE ÉLECTRONIQUE
DE LA FORMATION**
[HTTP://WWW.TRAININGVILLAGE.GR](http://www.trainingvillage.gr)

Le CEDEFOP propose ainsi un forum où chercheurs, décideurs politiques et praticiens pourront se rencontrer afin d'échanger des informations, de partager des expériences et d'établir des contacts.



Sainte Lucie

La définition des politiques de l'éducation technique et professionnelle à Sainte-Lucie

Min. de l'Education, des Ressources Humaines, de la Jeunesse et des Sports

Sainte-Lucie est une île de 150.000 habitants dont 35% sont concentrés dans le district de Castries. L'agriculture, ancien pivot de l'économie centré sur la production de bananes, est maintenant supplantée par le tourisme. Très logiquement, le tourisme et les secteurs de services qui y sont liés sont donc au centre du développement des ressources humaines.

Suite à une consultation dont les conclusions ont été envoyées au Ministère, à une enquête qui a touché tout le pays, à une réunion des responsables du Ministère de l'éducation, ce Ministère a retenu les perspectives qui suivent en matière de développement de la formation professionnelle et technique et de l'emploi.

- 1) L'éducation professionnelle et technique est aussi importante dans la société que l'éducation purement scolaire.
- 2) Les qualifications professionnelles des professeurs de matières techniques doivent être mises à jour.
- 3) Les cours techniques et professionnels doivent être obligatoires.
- 4) L'orientation principale de l'enseignement technique et professionnel ne doit pas être centrée sur la réussite des examens.
- 5) L'accent doit être mis sur le travail indépendant.
- 6) Pour la formation continue, les centres à usages multiples doivent être au service des écoles dans des situations géographiques particulières. Le secteur privé doit contribuer d'une façon considérable au projet.
- 7) L'orientation professionnelle doit être introduite dans toutes les écoles.
- 8) Le système d'apprentissage doit être rétabli.

9) Il faut promouvoir l'initiation à l'informatique à tous les niveaux du système éducatif.

10) Il faut introduire plus de matières techniques au Collège Sir Arthur Lewis, aux niveaux :

- ⇒ ouvrier qualifié de niveau inférieur;
- ⇒ techniciens supérieurs.

Le Ministère de l'Education a déjà entamé une série d'actions allant dans ce sens.

PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

Association avec le secteur privé

A l'heure actuelle, le système d'association, soit de collaboration organisée entre une entreprise commerciale et une institution/organisation éducative, vise à améliorer la qualité d'instruction que reçoivent les étudiants. Il existe divers types d'associations, chacune à sa propre structure, son propre but et ses propres activités. Elles débouchent sur des activités telles que :

- ⇒ un soutien financier reçu du monde commercial;
- ⇒ des stages en entreprises;
- ⇒ l'adoption d'une école par une entreprise;
- ⇒ un programme éducatif de commerce pour introduire les jeunes au monde du travail;
- ⇒ la prestation de cours par des travailleurs;
- ⇒ des stages d'été et programmes de placement;
- ⇒ des bourses à l'intention de professeurs spécialisés pour des projets innovateurs;
- ⇒ de l'assistance aux publications de l'école;
- ⇒ la fourniture de matériel, équipement ou installation,
- ⇒ l'organisation d'ateliers de mise à jour des connaissances des professeurs;
- ⇒ un soutien à l'enseignement de l'économie et de l'esprit d'entreprise;
- ⇒ un système de parrainage d'étudiants;
- ⇒ des formations en commerce et en industrie.

L'ÉDUCATION ET LA TECHNOLOGIE - PRATIQUES, POLITIQUE ET FINANCEMENT

Afin de démystifier les sciences dans les écoles comme dans la communauté, le gouvernement a adopté des moyens non-conventionnels pour aborder le problème. Ainsi, des Foires de Science et des mathématiques se tiennent chaque année dans les écoles.

Le Gouvernement veille en outre à ce que :

- ⇒ l'éducation pourvoie aux besoins scientifiques et technologiques de la société;
- ⇒ une évaluation soit faite des besoins en main-d'oeuvre pour les sciences et la technologie;
- ⇒ les sciences et la technologie soient indispensables à la croissance du développement. Le Bureau des Sciences et de la Technologie, chargé de mesurer les niveaux, a été créé au sein du Ministère;
- ⇒ les sciences et la technologie soient incorporées très tôt dans l'enseignement des enfants par le Bureau du Développement des Programmes Scolaires et le Département des Services préscolaires;
- ⇒ un système d'information pour les sciences et la technologie soit mis en place ainsi que des systèmes d'encouragement à l'initiation à l'informatique et à l'emploi des ordinateurs comme moyen de recherche.

Le Gouvernement prévoit également d'octroyer des fonds :

- ⇒ à l'enseignement des compétences scolaires et professionnelles fondamentales aux populations marginalisées;
- ⇒ aux programmes services et activités qui visent à l'élimination de la discrimination sexuelle et technique.

En outre, le ministère développera un plan directeur de formation pour les enseignants de matières professionnelles et un matériel d'information qui encouragera la participation des parents dans le développement de la carrière de leurs enfants.



Canada Québec

Schéhrazade ou comment faire de l'effet en enseignant

L'enseignant efficace c'est celui qui fait sans cesse renaître le désir d'apprendre. La plupart des innovations pédagogiques tentées depuis le début du XX^e siècle n'ont eu que peu d'effets sur l'enseignement dispensé dans la majorité des écoles. Hors de ces tentatives innovantes, quels sont les effets des savoirs, des savoir-faire et des attitudes des enseignants dans une classe ordinaire ?

A partir de 42 synthèses de recherches faites sur ce thème, voici l'inventaire des stratégies pouvant accroître l'effet d'un enseignant sur ses élèves.

ATTITUDES

Enseigner c'est entrer en relation avec ses élèves, il est donc impossible de dispenser un enseignement sans tenir compte de leurs réactions. Dans ce cadre relationnel, la recherche montre que le fait d'*avoir des attitudes favorables à la communication* influe sur l'ambiance et les performances de la classe. Il semble ainsi que les enseignants qui savent porter une attention aux élèves d'une façon générale et d'une façon individuelle, qui se rapprochent des élèves pour leur parler, qui utilisent le toucher d'une façon socialement appropriée, qui s'intéressent à eux, à leurs idées, à leurs problèmes, qui sont attentifs à tous les signes de confusion ou d'inattention de leur part, qui sourient, qui utilisent l'humour et racontent des histoires personnelles pendant les cours exercent une bonne influence sur l'apprentissage et le bien-être des élèves.

Toujours dans le cadre du relationnel le fait d'*exprimer des attentes claires et élevées* est suivi d'effets positifs sur la réussite des élèves. Ainsi un enseignant qui formule explicitement à chaque élève des attentes élevées et réalistes quant à

sa réussite et à ses comportements sociaux obtiendra de meilleurs résultats. Pour fixer ces attentes, l'enseignant devra affiner sa perception des habiletés des élèves.

Enfin le fait de manifester un engagement soutenu dans la tâche aura également un impact positif sur l'apprentissage. Les enseignants dont l'attitude est orientée à la tâche, qui se montrent méthodiques dans le déroulement de la leçon, tout en assurant une progression rapide du contenu à apprendre sont donc plus performants. De même, l'attitude d'engagement des enseignants dans le soutien qu'ils accordent aux élèves dans leur travail et la part de responsabilité qu'ils acceptent d'assumer par rapport à leur apprentissage fait la différence.

Mais enseigner c'est aussi entrer en relation avec un autrui pluriel, d'où l'importance de la gestion de la matière et de la gestion de la classe.

GESTION DE LA MATIÈRE

Dans le cadre de l'agencement des tâches à accomplir un principe de base se dégage : *opter pour la minutie et la souplesse*. Il s'agirait donc de s'écarter d'un modèle de planification linéaire pour une méthode plus fluide qui favorise l'apprentissage.

Deuxième principe : *tenir compte des besoins de ses élèves*. Un enseignant se doit de fixer des objectifs pertinents et d'un degré de difficulté acceptable pour ses élèves. De même, les activités d'apprentissage doivent être harmonisées aux capacités des élèves et à leur niveau de développement.

Pour l'enseignement des matières proprement dites, sept stratégies gagnantes sont répertoriées :

1.présenter clairement la matière dans un langage économique et fonctionnel, en s'appuyant sur de bons exemples et en faisant de bonnes analogies;

2.laisser aux élèves le temps de s'exercer en découpant la leçon en deux ou trois plus petits segments en laissant la place au travail individuel et en vérifiant le travail des élèves;

3.accompagner les élèves pendant le travail individuel en assurant un suivi et des rétroactions régulières des activités individuelles;

4.organiser le contenu et répéter en évaluant les capacités des élèves à assimiler de nouveaux contenus et en adaptant ceux-ci à leurs besoins;

5.souligner le bon travail des élèves;
6.vérifier la compréhension des concepts en interrogeant les élèves par des questions précises;

7.poser beaucoup de questions et attendre que les élèves répondent.

Concernant l'évaluation, trois stratégies se révèlent porteuses :

- 1)évaluer souvent et de différentes façons ce qui a été enseigné;
- 2)donner une rétroaction sur ce qui a été réalisé;
- 3)accepter une part de responsabilités dans la réussite des élèves ou se servir des résultats pour établir un diagnostic de son propre enseignement.

LA GESTION DE LA CLASSE

Au plan de la planification, deux principes :

- 1)prévoir et prévenir ce qui peut arriver en communiquant aux élèves les règles, modes d'action, de relations ainsi que les attentes touchant les élèves;
- 2)mettre en place des façons d'agir routinières en utilisant des moyens d'action répétitifs.

Quant à la gestion de la classe en interaction avec les élèves, il convient de :

- 1)intervenir brièvement et en privé;
- 2)être ferme lorsque les règles sont enfreintes;
- 3)aider les élèves à devenir responsables de leurs actes en expliquant les objectifs à atteindre, les tâches à accomplir et les consignes à respecter;
- 4)superviser le travail que les élèves font

en classe en pratiquant des ajustements de groupes ou individuel pendant les leçons et exercice, en circulant en classe; s'organiser pour voir ce qui se passe en classe;

5) maintenir un flot d'activités régulier.

Enfin, pour ce qui est de l'évaluation, trois stratégies favorisent l'apprentissage:

- 1) éviter le recours aux punitions et à l'expulsion;
- 2) doser les éloges;
- 3) faire preuve de prudence dans l'utilisation des critiques et des réprimandes.

In : *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 25 à 32. -

PVD

La sous-scolarisation des filles

Deux tiers de filles dans la population non scolarisée des PVD et l'absence de parité numérique n'est qu'un aspect de l'inégalité entre les sexes. Les filles étudient également moins longtemps que les garçons et sont souvent cantonnées au cycle primaire.

Plusieurs raisons à cet état de fait, raisons économiques tout d'abord, la fille est plus impliquée dans l'économie familiale que le garçon et sa scolarisation est souvent plus onéreuse. Raisons matérielles ensuite, distance et rareté des établissements en milieu rural sont des facteurs décisifs dans le cadre de l'exclusion scolaire. Puissantes raisons culturelles, enfin, l'éducation d'une fille paraît souvent superflue aux parents au regard de son futur rôle social.

L'image de l'école, institution étrangère, en contradiction avec les valeurs familiales, influe plus que la perception que la fille a de sa propre éducation, sur sa motivation scolaire.

Les filles absorbées par les contraintes de leurs tâches extrascolaires, exposées aux conditions liées à la puberté cumulent les conditions propices à l'abandon. Un système plus souple, conçu selon

d'autres rythmes peut être un moyen de préserver la fréquentation des classes. Il sera d'autant plus efficace si l'enseignement est prodigué par des femmes, a reçu l'accord de la famille et suscite le soutien et la participation active de la communauté toute entière.

La scolarisation des filles est un processus social total qui se joue au niveau local. Au regard du rôle social et productif des femmes dans les PVD, de leur influence déterminante au plan de la mortalité infantile, de la croissance démographique, il est urgent de prendre des mesures en faveur de leur éducation.

In : *Courrier*, n° 67, janvier-février 1998, p. 59 et 60. -

Ajustement structurel et éducation

L'un des objectifs du Programme d'Ajustement structurel (PAS) étant la réduction des dépenses publiques, même si le secteur de l'éducation fait l'objet d'une protection particulière, il n'en sort pas totalement indemne.

Un PAS est axé sur une revue des dépenses publiques qui vise à les rendre plus rentables dans la prestation des services essentiels et à assainir les bases de leur financement. A ce stade on peut déjà prévoir une étude sectorielle des priorités en matière d'enseignement, de la ventilation du budget et de la manière dont il est appliqué.

Les effets néfastes d'un PAS sont "corrigés" par des programmes d'appui à

l'ajustement structurel (PAAS). Pour en bénéficier le pays doit avoir conclu avec le FMI un accord sur la gestion de sa politique macroéconomique.

En 1994, le Conseil des CE a adopté une résolution sur l'éducation et la formation qui précise que les facilités d'ajustement structurel doivent prendre en compte les besoins spécifiques et la politique éducative mise en place dans le pays bénéficiaire et faire l'objet d'une coordination avec d'autres donateurs. Ce texte réclame également un soutien au renforcement de la capacité institutionnelle des administrations locales pour leur permettre d'établir un cadre global de planification et de mieux rentabiliser les ressources allouées aux systèmes éducatifs.

Les PAAS peuvent avoir un impact fort positif sur le fonctionnement du secteur de l'éducation en aidant à l'établissement de budgets à long terme étroitement liés à l'activité, aux priorités sectorielles ainsi qu'à la réalisation d'objectifs spécifiques. Mais les PAAS sont de courte durée et parfois assortis de conditionnalités trop rigides. En outre, la coordination des demandes de financement reste l'exception qui provoque parfois une distorsion générale de la ventilation des dépenses.

Les programmes de développement sectoriel (PSD) étayent ce processus de coordination. Un PSD conjugue une politique (une série d'objectifs et de priorités clairement définis) et les moyens requis à sa mise en oeuvre.

In : *Le Courrier*, n° 167, janvier-février 1998, p. 67 à 69. -

Oct. 98
L M M J V S D
1 2 3 4
5 6 7 8 9 10 11

Agenda

26 octobre 1998 ... Côte d'Ivoire ... Yamoussoukro ... Commission Administrative et Financière;

27 et 28 octobre 1998 ... Côte d'Ivoire ... Yamoussoukro ... Réunion des Correspondants nationaux;

28 octobre 1998 ... Côte d'Ivoire ... Yamoussoukro ... Réunion du Bureau

29 ET 30 OCTOBRE 1998 ... CÔTE D'IVOIRE ... YAMOUSSOUKRO ...
SESSION MINISTÉRIELLE



Education de base



Faire davantage participer les filles à l'éducation de base / Nelly P. Stromquist. - Paris : Unesco-IPE, 1997. - 121 p. - ■■■

➡ Posant d'abord les bénéfices liés à la scolarisation des filles et les difficultés particulières d'accès à l'éducation de celles-ci, l'auteur aborde ensuite les différentes stratégies pour accroître et améliorer l'éducation des filles.

Au niveau de l'offre de scolarisation il s'agit d'accroître celle-ci notamment par une utilisation plus intensive des écoles et salles de classes, par l'enseignement à distance et en renforçant les partenariats avec l'enseignement primaire non-formel. Autres mesures incitatives, dépouiller les manuels scolaires, les programmes et les méthodes d'enseignement des stéréotypes et pratiques sexistes, accroître la pensée critique, faire des enseignants les agents de changement des idéologies sexistes, améliorer la représentation et le rôle des femmes enseignantes, mettre en place un système d'incitation financières en faveur des filles.

Une politique globale et volontariste en faveur de la participation des filles doit être menée en coopération et :

- ➡ impliquer les organisations non gouvernementales;
- ➡ utiliser les enseignantes universitaires;
- ➡ travailler avec le secteur privé;
- ➡ influencer les médias;
- ➡ faire participer les parents.



La Motivation en contexte scolaire/ Roland Viau. - Bruxelles : De Boeck Université, 1997. - 221 p. - ■■■

➡ La motivation est un état dynamique qui a son origine dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but. Elle est donc individuelle et en évolution constante.

Les déterminants de la motivation sont :

- ➡ la perception qu'un élève a de soi en tant qu'apprenant;
- ➡ la perception de la valeur d'une activité dans la poursuite d'objectifs personnels;
- ➡ la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une activité;
- ➡ la perception d'un élève de son propre degré de contrôle sur le déroulement et les conséquences d'une activité.

Partant de ces notions, l'auteur établit les indicateurs de la motivation : le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance. L'ouvrage débouche sur des stratégies d'intervention sur la motivation des élèves :

- ➡ tenir compte dans l'approche des élèves des traits personnels qui déterminent leur motivation;
- ➡ amener les élèves à établir des relations entre ce qu'ils savent déjà et la matière enseignée et à résoudre des problèmes qui leur permettront de mieux maîtriser la réalité qui les entoure;
- ➡ intervenir sur les déterminants de la motivation de l'élève.

Enseignement technique et formation professionnelle



Le Partenariat dans l'enseignement technique et la formation professionnelle/David Atchoarena. - Paris : Unesco : IPE, 1998.- 70 p. - ■■■

➡ Le partenariat, mode d'exercice du pouvoir fondé sur les notions de coopération et de partage, se conçoit à des degrés et selon des modalités très divers.

Si le contrat en constitue le cadre formel, le partenariat est avant tout un processus, une dynamique. Son organisation repose largement sur l'Etat qui se doit de mettre en place les instruments incitatifs et les moyens d'accompagnement : incitations fiscales, politiques de décentralisation et systèmes d'information, notamment.

C'est au niveau local que le partenariat prend tout son sens. A cet égard, le renforcement de la capacité de décision des établissements contribue à la flexibilité de l'offre de formation et à son adaptation aux besoins locaux.

Constat de départ, le partenariat, qui dépend de la volonté des acteurs de collaborer et de leur capacité à engager un dialogue fructueux, ralentit et complique la prise de décision et s'appuie souvent sur une tradition. Il implique une évolution du rôle de l'Etat qui devient l'incitateur, le contrôleur, l'évaluateur et le régulateur des politiques locales.



Compétitivité régionale et qualifications. - Paris : OCDE, 1997. - 225 p. - ■■■

➡ Dans le contexte économique actuel, une main-d'oeuvre et des fournisseurs locaux capables de produire certains biens et services sont une condition de développement exogène comme endogène. Ce constat a conduit à développer des stratégies de développement régional qui associent les politiques industrielles aux politiques de valorisation des compétences et qualifications.

Selon la théorie de l'économie du savoir, il existerait des *régions intelligentes*, celles où les compétences des individus sont transmises d'un groupe à l'autre au sein de réseaux qui stimulent l'innovation en encourageant l'apprentissage et en favorisant les synergies.

Suivant cette théorie, les politiques en faveur des régions devraient :

- ➡ recourir aux politiques régionales pour promouvoir la valorisation des ressources humaines;
- ➡ centrer cette valorisation sur la demande;
- ➡ asseoir la compétitivité sur le développement des partenariats;
- ➡ renforcer l'efficacité économique par des politiques d'équité;
- ➡ développer la gouvernance régionale pour consolider les politiques nationales.



...du nouveau sur le site WEB de la CONFEMEN...

La page d'accueil du site WEB de la CONFEMEN (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 22, p. 12 et 13) se présente maintenant comme suit :

	<h2>CONFÉRENCE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DES PAYS AYANT LE FRANÇAIS EN PARTAGE</h2> <p>Les systèmes éducatifs en Francophonie :</p> <p>les politiques menées, les résultats obtenus, les réformes en cours, les axes d'orientation communs.</p> <p>48^e session ministérielle - Yamoussoukro - 26 au 30 octobre 1998</p>
<ul style="list-style-type: none">● Présentation● Actualité/Calendrier● Assises● Pays membres : éducation de base - enseignement formel● Textes officiels● Programmes● PASEC● Publications● Bibliographie descriptive● Services de téléchargement● Sites sélectionnés	
<p>Adresse Internet : confemen@sonatel.senet.net Tél. (221) 821 60 22 Télécopie : (221) 821 32 26 Immeuble Kébé Extension B.P. 3220 Dakar (Sénégal)</p>	

Accès aux principaux résultats des Assises francophones de la formation professionnelle et technique (Bamako, 27 au 29 mai 1998) :

- ⇒ rapport général;
- ⇒ rapports des panels et ateliers;
- ⇒ Conclusions de Bamako.

Accès à :

- ⇒ la collection de tests de français et de mathématiques pour le cycle primaire;
- ⇒ aux résultats du PASEC dans les pays où l'analyse est complétée.

Accès à :

- ⇒ des documents de référence en téléchargement.