



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° 32 - février/mars 1999

Sommaire

Editorial	p. 1
Nouvelles de la CONFEMEN	p. 2
Nouvelles de nos pays membres	
◆ Congo	p. 8
◆ Côte d'Ivoire	p. 10
◆ France	p. 11
◆ Ile Maurice	p. 12
Nouvelles de l'éducation en francophonie	p. 13
Lu pour vous	p. 14
Agenda	p. 15
Bibliographie	p. 16
Index 1998 <i>CONFEMEN au Quotidien</i>	p. 17

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

L'école reflète la société et la façonne en retour. Elle donne une unité à ses attentes tout en respectant leur diversité.

C'est pourquoi le système éducatif remplit d'autant mieux sa mission qu'il est fondé sur la reconnaissance du pluralisme des valeurs et des identités. Il est à l'écoute des structures sociales, en commençant par celles qui sont les plus proches des citoyens. L'Etat n'intervient que comme l'ultime niveau où s'expriment et se structurent ces valeurs dans un projet commun.

Gérée de manière déconcentrée et décentralisée, l'école favorise la participation des citoyens à la vie politique. D'une part, elle est un terrain concret pour une politique d'administration locale harmonisée aux besoins du milieu. D'autre part, elle initie, dans un cadre partenarial, les citoyens aux formes de participation directe. Lieu d'apprentissage et d'action pour les pouvoirs locaux comme pour les citoyens, l'école apporte donc sa pierre au processus démocratique représentatif de prise de décision.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



Conférence ministérielle de la Francophonie - (Bucarest-décembre 1998)

Le Secrétaire Général de la CONFEMEN, représentant celle-ci à la Conférence ministérielle de la Francophonie, a fait rapport sur les résultats de la 48^e session ministérielle (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 31, p. 2 et 3). Il a ainsi brossé un tableau descriptif et prospectif :

- ✓ des actions de la CONFEMEN sur le thème de la formation professionnelle et technique,
- ✓ des débats ministériels sur le thème "Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation",
- ✓ des programmes de la CONFEMEN.

Il a également informé la CMF de la teneur de la Déclaration de Yamoussoukro, des prochaines sessions CONFEMEN, de la composition de son nouveau Bureau, des nouveaux membres et de sa réélection.

La CMF a également entendu l'Administrateur général de l'Agence de la Francophonie sur les activités menées depuis le Sommet de Hanoï un et sur le projet de restructuration de cette institution.

ACTIVITÉS

Nous ne reprendrons ici que les activités intéressant directement le secteur de l'éducation. En 1998, l'Agence a investi deux domaines la formation professionnelle et technique et l'édition scolaire. Comme relaté longuement dans plusieurs numéros de *La CONFEMEN au Quotidien*, l'Agence a organisé, en partenariat avec la CONFEMEN, les Assises francophones de la formation professionnelle et technique (26 au 29 mai 1998, Bamako). Les actes ont été publiés et diffusés aux Etats et l'opérateur a entamé la concertation sur les stratégies de mise en oeuvre du plan d'action qui en est issu.

Après un bilan du fonctionnement du fonds d'aide au manuel scolaire sur 6

ans, l'Agence de la Francophonie a décidé de modifier son approche en développant une stratégie visant à mettre une politique éditoriale d'ensemble et à la proposer aux pays membres (voir pages 3 et 4). Cette politique embrasse tous les secteurs de la chaîne éditoriale de l'écriture à la distribution en passant par l'édition et l'impression. Première expérience de ce type, au Cameroun, l'Agence participe au capital de CEPER SA, assure la formation du personnel, soutient la production en général et celles des manuels d'apprentissage du français en particulier et participe à la distribution.

Une évaluation interviendra après deux années de fonctionnement et l'expérience sera étendue aux autres pays membres de la Francophonie qui en formuleront le souhait.

De plus, l'Agence continue à offrir :

- ✓ des formations à distance à l'intention des instituteurs principaux, conseillers pédagogiques et enseignants de français du secondaire dans huit pays d'Afrique;
- ✓ un télé-enseignement destiné aux directeurs d'écoles de quatre pays africains;
- ✓ une formation à l'édition et à la diffusion du livre par le biais du CAFED;
- ✓ des formations aux petits métiers destinées aux artisans du secteur informel.

L'Agence a également organisé une concertation sur la relance du programme éducation de base (voir pages 4 et 5).

RESTRUCURATION DE L'AGENCE

Pour assouplir les modes de fonctionnement de l'Agence et réduire ainsi les délais entre la décision et l'action, il est proposé de réorganiser l'Agence autour des cinq programmes mobilisateurs en privilégiant l'approche interdisciplinaire. Il est donc proposé d'abandonner la gestion pyramidale axée sur cinq di-

rections générales pour une gestion "en rateau" composée de 9 directions de programmes et de trois directions "d'appui" à gestion transversale. Seul le poste de délégué général à la coopération juridique et judiciaire est maintenu, ses fonctions relevant à la fois du Secrétaire général et de l'Administrateur général.

Dans ce nouveau cadre, l'Administrateur général assure la coordination de l'ensemble des directeurs.

Les nouvelles directions se répartissent comme suit :

- 1) culture et patrimoine;
- 2) cinéma et médias;
- 3) langues et écrit;
- 4) éducation et formation professionnelle et technique;
- 5) coopération économique;
- 6) coopération juridique et financière;
- 7) développement social;
- 8) développement durable;
- 9) nouvelles technologies de l'information et de la formation
- 10) programmation, évaluation, prospective;
- 11) ressources humaines;
- 12) finances.

Les directions Culture et patrimoine, Education et formation professionnelle et technique constituent le coeur même de l'activité de l'organisation. Les trois dernières citées sont des directions d'appui à caractère transversal. La direction Education et formation professionnelle et technique travaillera en relation étroite avec la CONFEMEN sur toutes les questions qui touchent l'éducation dans ses pays membres. Elle traitera des dossiers :

- ✓ éducation de base, dans le cadre des priorités définies par la CONFEMEN et la réunion mondiale de Jomtien : formation des maîtres et des cadres de l'éducation, amélioration des curricula;
- ✓ fonds de soutien au manuel scolaire, que ses objectifs placent au centre de

notre dispositif de coopération en matière éducative, en lien étroit avec le service édition chargé de la mise en oeuvre des décisions du comité du fonds;

- ✓ formation professionnelle et technique, dans le suivi des Assises de Bamako, en centrant le travail sur la question de la formation des jeunes en vue de leur insertion dans la vie active, en collaboration avec la direction des nouvelles technologies de l'information et de la formation, notamment dans sa dimension de formation à distance, en collaboration étroite également avec la Conféjes.

Ce projet a été adopté par la CMF et est d'application dès le début de cette an-

née 1999. Ainsi, nous sommes en mesure de vous annoncer que le poste de directeur de l'éducation et de la formation professionnelle et technique a été confié à Monsieur Hamidou Arouna SIDIKOU (Niger), docteur d'Etat ès lettres et sciences humaines, ancien directeur de l'Institut de recherche en sciences humaines et professeur à l'université de Niamey.

En outre, une réflexion globale a été menée au niveau de l'Agence afin d'améliorer le fonctionnement par la simplification des procédures administratives, l'établissement de critères d'intervention, l'amélioration de la gestion des ressources humaines et financières.

1. EN TERMINER AVEC LE SAUPOUDRAGE

Ainsi, 70% des ressources du Fonds sont maintenant réservées à des actions ciblées sur des projets pilotes proposés dans un cadre sous-régional au bénéfice d'un nombre limité de pays. De plus ces projets cibleront prioritairement l'enseignement de base (Afrique francophone) et l'enseignement du français (autres aires géographiques).

Cette concentration sur quelques projets pilotes permettrait d'intégrer le manuel scolaire à une politique éditoriale d'ensemble pour l'école et la jeunesse et de développer la mise en synergie de l'ensemble des programmes de l'Agence ayant trait au livre, à la formation professionnelle et à l'entreprise.

Politique éditoriale de l'Agence

ACCT

Créé il y a dix ans, le fonds d'aide au manuel scolaire était censé répondre aux objectifs fondamentaux de la politique éditoriale de la Francophonie, en particulier dans le domaine de l'édition scolaire, soit :

- ✓ promouvoir la formulation de politiques nationales du livre;
- ✓ favoriser l'émergence et le développement d'une activité éditoriale dans les pays du Sud;
- ✓ encourager la production de manuels scolaires au Sud, de la conception à la fabrication et à la diffusion, afin que le plus grand nombre possible d'élèves puissent disposer de livres peu coûteux et adaptés à leur besoins.

Dix ans plus tard, force est de constater que :

- ✓ les élèves africains manquent toujours de manuels (1 pour 10 élèves en moyenne);
- ✓ l'écrit est toujours aussi peu développé dans le Sud francophone;
- ✓ les manuels en usage en Afrique sont toujours édités et imprimés hors du continent (moins de 1% sont produits localement);

- ✓ des imprimeries existent en Afrique mais qu'elles ne sont utilisées qu'à 20% de leurs capacités;
- ✓ les techniciens de l'édition formés dans des écoles spécialisées n'ont pas toujours du travail;
- ✓ la plupart des pays ne disposent toujours pas d'une politique nationale du livre.

Force est de constater également que le Fonds, bâti sur ces objectifs, a connu des dérives qui ont conduit en 1996 à une rupture brutale du processus engagé.

L'échec relatif des tentatives de recadrage autour de deux objectifs fondamentaux ...

- ✓ mise à la disposition du plus grand nombre d'élèves de manuels adaptés et peu coûteux;
- ✓ développement au Sud d'un secteur de l'édition ...

... a conduit l'Agence à revoir l'ensemble des dispositifs dans leur fondement et dans leur application.

La nouvelle approche repose sur trois grands principes.

2. IMPLIQUER DAVANTAGE LES ÉTATS

Tout projet pilote serait conditionné à la signature d'un accord cadre avec les autorités nationales qui :

- ✓ instaurera un comité intersectoriel de pilotage,
- ✓ dégagera les solutions les plus adaptées à l'approvisionnement régulier et pérenne en livres et manuels,
- ✓ visera à la suppression des obstacles administratifs et financiers limitant le développement d'un secteur national de l'édition,
- ✓ définira les standards permettant l'édition d'ouvrages simples et adaptés tant au plan du contenu que du coût,
- ✓ adoptera des dispositions permettant de recourir aux marchés de gré à gré et de répartir les commandes en fonction des capacités de production locales existantes,
- ✓ recherchera la concertation avec d'autres bailleurs de fonds,
- ✓ mettra en place une procédure d'évaluation,
- ✓ précisera les moyens nécessaires à assurer l'information des pays voisins et de la communauté internationale.

De plus, les ministres de l'économie seront sensibilisés aux politiques de développement du secteur de l'édition scolaire.

3. METTRE FIN À LA DISPERSION : UNIFIER LES POLITIQUES DE L'ÉDITION AU SEIN DE L'AGENCE

A très court terme, deux commissions ad hoc seraient créées. La première réunirait tous les responsables de l'Agence ayant vocation d'intervenir en faveur

d'une action intégrée dans l'édition et la jeunesse. La seconde serait une commission d'experts et de juristes chargés de toiler les outils de travail et de communication (de l'accord cadre au simple contrat) de l'Agence dans le domaine de l'édition.

Une série de démarches seront entreprises à court terme pour rencontrer ces objectifs dans les domaines de l'aménagement linguistique, de la contextualisation du français, de la publication de manuels d'alphabétisation dans les langues nationales, de la gestion de la coexistence du français et des langues nationales.

L'Agence et le développement de l'éducation de base dans les pays francophones d'Afrique : situation et prospective

ACCT

Résultats des travaux d'une réunion qui s'est tenue du 7 au 11 septembre 1998 et à laquelle a participé le secrétaire général de la CONFEMEN, ce document présente les nouvelles stratégies de l'Agence en matière d'éducation de base et les axes de programmation qui en découlent.

Dans ce cadre, trois axes de programmation ont été retenus.

AXES DE PROGRAMMATION

1. Education de base, développement et communauté

Partant des travaux de Jomtien et de la CONFEMEN, l'action de l'Agence sera centrée sur les thèmes qui suivent :

- 1)renforcement de l'approche communautaire;
- 2)accompagnement et promotion des innovations concernant l'éducation de base;
- 3)appui à la décentralisation de l'éducation;
- 4)développement de la formation à la gestion scolaire;
- 5)soutien à l'alphabétisation et à la post-alphabétisation.

2. Langue et éducation de base

Visant à encourager le développement d'un partenariat réel et efficace entre le français, langue partagée et les langues nationales, les actions de l'Agence seront centrées sur trois objectifs majeurs:

- 1)dresser un état des lieux des divers modes de gestion effective du partenariat entre langues françaises et langues nationales;
- 2)élaborer des pratiques de partenariat entre français et langues nationales en éducation de base;
- 3)organiser la réflexion et la concertation sur base des similitudes linguistiques des pays.

3. Qualité de l'éducation de base

Pour favoriser la qualité, l'Agence participera aux concertations institutionnelles régionales et internationales relatives à la pédagogie. Elle insufflera une dynamique de coordination des aides et procédera à l'identification, au soutien et à la diffusion des expériences les plus efficaces. Enfin, elle aidera à l'élaboration de politiques éducatives par la diffusion de l'information et la formation des cadres chargés de leur mise en oeuvre.

L'Agence soutiendra l'action multisectorielle et multipartenariale, appuiera les ONG, surtout du Sud, qui agissent en faveur de la qualité et de l'équité en éducation de base et elle favorisera le développement de compétences pour la production endogène de matériel didactique (voir politique éditoriale de l'Agence notamment).

Par la consolidation des dispositifs nationaux de formation à distance, l'Agence aidera à la mise en place de dispositifs durables de formation continue des agents d'éducation (chefs d'établissements, inspecteurs, conseillers pédagogiques, les agents d'alphabétisation, les artisans et maîtres d'apprentissage). Elle favorisera en outre l'échange de ressources, le travail en réseau et l'accès aux moyens modernes de communication. De plus, elle soutiendra les innovations éducatives qui établissent un lien entre les secteurs formel et non formel (comme les Centres de lecture et d'animation culturelle - CLAC), les radios rurales, locales et scolaires.

Enfin, l'Agence participera aux opéra-

STRATÉGIES

Afin de jouer pleinement son rôle d'appui-conseil aux Etats, l'Agence devrait développer son action selon les stratégies qui suivent :

- ✓renforcer la visibilité, la lisibilité et la crédibilité de son action sur le terrain par un appui accru aux correspondants nationaux;
- ✓établir une programmation en cohérence avec la régionalisation de la Francophonie en s'appuyant sur les structures décentralisées;
- ✓développer des projets intégrés en adoptant une approche multisectorielle et multipartenariale en liaison avec les autres instances internationales travaillant sur les mêmes objectifs;
- ✓prendre en compte en ce qui concerne les contenus : l'importance de la demande liée à l'environnement, l'équité et la qualité;
- ✓élaborer et proposer aux Etats membres les conditions d'une réussite éducative;
- ✓renforcer les réseaux de la Francophonie éducative au niveau institutionnel et surtout au niveau de la base.

tions en faveur de l'éducation à la citoyenneté, à la paix, à la tolérance, à l'ouverture de l'école à la vie et à l'environnement international. Elle soutiendra la mise en oeuvre et le développement de programmes d'éducation parentale, en faveur de la petite enfance et l'éducation pratique des jeunes. Enfin l'accent sera mis sur la sensibilisation à l'éducation des filles et des femmes et sur l'accès à l'éducation des jeunes marginalisés.

L'action future de l'Agence dans le domaine de l'éducation de base s'articu-

lera donc autour de deux programmes majeurs intégrés...

- 1) éducation de base, emploi et insertion des jeunes,
- 2) langues et développement,...

...les actions préconisées tendant à renforcer...

- ✓ la décentralisation et l'approche communautaire en éducation de base,
- ✓ la relance et le développement de programmes en rapport avec les langues, la conception et la production des outils didactiques.

duit, face à un échantillon où 43% des élèves ont redoublé au CP2 et 69% au CM1, à mettre en doute que le redoublement soit la solution à l'échec.

L'impact net de la **nutrition scolaire**, soit le fait de prendre un déjeuner, non-significatif au CP2, est associé à une perte de près de 10 points au CM1. Ce résultat inexplicable est contraire aux résultats mesurés par le PASEC dans d'autres pays.

Le **niveau de vie** est mesuré par la possession d'un ou plusieurs biens de consommation durable (réfrigérateur, voiture, vidéo). Quel que soit le niveau concerné, cette variable est liée à des effets nets positifs qui s'élèvent à mesure que s'élève le niveau de vie des élèves. Les élèves des catégories favorisées progressent donc à un rythme supérieur et le caractère permanent et additif de cet avantage permet de conclure à une accentuation des inégalités sociales au cours du cycle primaire.

Les écarts de moyennes liés à la possession ou non d'un ou plusieurs **manuels scolaires** vont bien dans le sens attendu : meilleure est la dotation en manuels, meilleurs sont les scores.

L'Enseignement primaire au Cameroun Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif

CONFEMEN

Similaire aux études de même type déjà menées par la CONFEMEN, le PASEC Cameroun 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).

Ces impacts sont mesurés "toutes choses égales et par ailleurs", grâce à des analyses multivariées. Il s'agit d'impacts nets plus fiables que les impacts bruts mesurés par le simple écart de moyenne entre deux catégories (garçons/filles, ruraux/urbains, ...).

Première remarque, le Cameroun présente plus d'hétérogénéité entre deux classes différentes (45% de variance); ceci est la marque d'un système éducatif plus inégalitaire que la moyenne observée en Afrique de l'Ouest. Seconde remarque, les variables extrascolaires expliquent 27 à 35% des différences de progression individuelles et les variables scolaires, soit sur lesquelles peut agir une politique éducative, 73 à 65%

IMPACT DES VARIABLES ÉLÈVES SUR LES RÉSULTATS

Au CP2, la variable de **genre**, sans effet lorsque l'on combine les deux ma-

tières, laisse néanmoins apparaître le tropisme habituel des filles pour le français et leurs difficultés avec les mathématiques. Le phénomène est particulièrement marqué au CP2 où les filles obtiennent un gain positif net de +8,2 points en français.

L'**âge des élèves** provoque des écarts de moyenne très nets en faveur des plus jeunes. Cette tendance ne se confirme qu'au CM1, où les élèves les moins âgés bénéficient d'un effet net positif de +18,3 points.

Le **redoublement** est assorti d'écarts de moyenne négatifs importants tant au CP1 qu'au CM1, ces handicaps ne se vérifient qu'au CM1 où un élève qui a redoublé voit ses résultats baisser de 7 points. L'interaction entre taux de redoublement et taux d'accès con-

IMPACT DES VARIABLES ÉLÈVES SUR LES RÉSULTATS		
VARIABLE	CP2	CM1
Si l'élève est une fille		
français et math	n.s.	n.s.
français	+8,2	n.s.
math	n.s.	n.s.
Si l'élève est plus âgé	n.s.	n.s.
Si l'élève est moins âgé	n.s.	+18,3
Si l'élève a redoublé	n.s.	-7,4
Si l'élève a déjeuné	n.s.	-10
Si le niveau de vie est		
élevé	+4,4	+5,9
fort élevé	+8,8	+11,8
très élevé	+13,2	+17,7
Si l'élève possède		
un livre de français	n.s.	n. s.
un livre de français et un livre de math	+19	-8
Si l'élève est aidé	n.s.	-12
Si le français est parlé à la maison	+16	-13,8

légende : n.s. = non significatif

Lorsque l'on passe aux effets nets, l'impact est non significatif lorsque seul le livre de français est présent. L'impact positif se vérifie par contre au CP2 lorsque l'élève possède les deux manuels (+19 points), une tendance qui très curieusement s'inverse au CM1 (-8 points). Faut-il considérer que, passé un certain taux d'équipement, c'est l'usage effectif du manuel qui fait la différence? L'efficacité plus grande du manuel en début de cycle est une constante des quatre pays où a été mené le même type d'enquêtes.

Tant au CP2 (64%) qu'au CM1 (70%), une proportion importante d'élèves déclare recevoir une **aide pour les devoirs** à la maison. Au CP2 cette aide, bénéfique au niveau des écarts de moyenne, n'est assortie d'aucun effet net significatif. Au CM1, l'aide aux devoirs se solde par un impact net négatif de -12 points. Ces résultats révèlent probablement des pratiques très variables et ne permettent aucune interprétation plausible.

CP2 et CM1 confondus, se sont près de la moitié des élèves qui utilisent le **français à la maison**. Au CP2, cette variable est assortie d'un impact net positif de +16 points. Au CM2, la tendance s'inverse et on enregistre un impact net négatif de -13,8 points. On peut avancer l'hypothèse qu'il existe un rattrapage en fin de cycle pour les élèves pour qui le français constitue une langue étrangère.

IMPACT DES VARIABLES DE CLASSE SUR LES RÉSULTATS

Comme le montre le tableau récapitulatif ci-contre, l'effet net de l'organisation des classes selon le système du **double flux** est très contrasté selon le niveau d'enseignement (-15,7 en 2e et +16,8 en 5e).

Pour ce qui est des **classes multigrades**, pas d'effet au CP2 et un effet négatif de -4,3 points au CM1. Compte tenu des contraintes démographiques et budgétaires, il paraît donc judicieux de re-

commander l'organisation en double flux, particulièrement en fin de cycle primaire et l'organisation en multigrade pour les petites classes.

Le fait d'ajouter 10 élèves à une classe d'effectif moyen a un impact non significatif au CP2 et un impact négatif assez faible au CM1 (-4,3 points). L'augmentation de la **taille d'une classe** d'effectif moyen semble donc sans grande conséquences sur les apprentissages et serait recommandée pour les classes d'effectifs faibles ou moyen afin d'assurer une meilleure couverture scolaire.

Si l'on considère les écarts de moyenne, une femme enseignante obtient de meilleurs résultats que ses collègues masculins au CP2 et moins bons au CM1. Toutefois cette conclusion ne résiste pas à l'analyse multiniveau, pas d'influence donc du **genre** sur les résultats des élèves.

Le **recrutement de maîtres** d'un **niveau académique** supérieur au BEPC est sans effet sur les acquisitions des élèves excepté au CM1 où les maîtres de niveau secondaire ont de moins bons résultats que les maîtres de niveau BEPC (-11,5 points). Il semble donc qu'à court terme il conviendrait de proposer des concours de recrutement de maîtres au niveau du BEPC.

Ceci permettrait, sans barrer l'accès aux bacheliers attirés par la profession, de réduire le coût unitaire de l'éducation (les salaires de niveau BEPC étant plus bas) sans préjudice de qualité.

La **formation professionnelle initiale** des maîtres a, en général, un impact positif sur les acquisitions des élèves. Au CM1, seule une formation longue est assortie d'un impact positif (+15,5 points pour une formation de plus d'un an). Au CP2, par contre les formations initiales de courte durée (+33,2 points) et celles de longue durée (+38,2 points) paraissent préférables aux formations de durée moyenne (+19,7 points).

L'impact de la **formation professionnelle continue** sur les résultats des élèves est sans signification, excepté au CM1 où les élèves dont le maître a bénéficié de plusieurs sessions de formation continue voient leurs résultats augmenter de 12 points. La formation continue des maîtres doit donc être considérée comme un processus permanent.

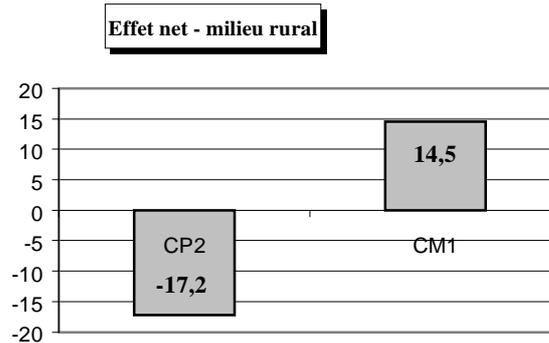
De même l'**ancienneté du maître** semble sans effet sur les acquisitions des élèves, si ce n'est au CM1 où plus de 15 ans de service sont associés à une plus value de 18,8 points pour les élèves. Ces résultats justifient la politique généralement adoptée d'affectation des jeunes maîtres dans les classes de début de cycle et l'obtention de classes en fin de cycle en fin de carrière.

IMPACT DES VARIABLES DE NIVEAU CLASSE SUR LES RESULTATS		
VARIABLE	CP2	CM1
Si la classe est organisée		
en double flux	-15,7	+16,8
multigrade	n.s.	-24,2
Si la classe fait 10 élèves de plus que l'effectif moyen	n.s.	-4,3
Si le maître est une femme	n.s.	n.s.
Si le maître est de niveau		
secondaire	n.s.	-11,5
Bac ou plus	n.s.	n.s.
Si le maître a reçu une form. prof. initiale :		
1 à 3 mois	+33,2	
1 an	+19,7	-12,0
+ d'un an	+38,2	+15,5
Si le maître a reçu une form. continue :		
une fois	n.s.	n.s.
+ d'une fois	n.s.	+12,0
Si l'ancienneté du maître est :		
entre 6 et 15 ans	n.s.	n.s.
supérieure à 15 ans	n.s.	+18,8

légende : n.s. = non significatif

IMPACT DES VARIABLES DE NIVEAU ÉCOLE

Une seule variable est étudiée, il s'agit de l'impact du caractère rural ou urbain de l'environnement de l'école. Comme illustré par le graphique ci-contre, l'effet sur les acquisitions des élèves est très contrasté suivant le niveau étudié. Ceci s'explique probablement par un handicap linguistique de départ et un rattrapage



page en fin de cycle.

En clair, ce n'est pas l'école rurale qui est inefficace, mais ce sont les conditions environnementales qui causent un handicap initial.

Négocier avec les agences d'aide : "le pot de terre contre le pot de fer"

Jacques HALLAK, IPE

Les transferts nets de ressources vers les pays en développement sont de plusieurs natures, quel est le volume et quelles sont les caractéristiques de ceux qui sont affectés à l'aide à l'éducation ?

Les prêts officiels publics, les dons, représentent 45% du transfert net de ressources, c'est ce type de transfert qui finance l'aide au développement des systèmes éducatifs. En 1992 (source UNESCO) l'aide à l'éducation est répartie comme suit : 50% provient de sources bilatérales ; 40% de banques de développement et 10% du système des Nations Unies et des ONGs. Or, toutes ces Agences agissent sur base de politiques, de calendriers, de stratégies et de modalités de fonctionnement très différents et souvent très contraignants

Comment dès lors un pays peut-il négocier avec ces différentes Agences de façon à développer une politique d'aide appropriée ?

Après avoir réuni une information suffisante sur les agences d'aide, il conviendrait d'abord de faire le diagnostic de son système d'éducation et d'évaluer le contexte de la négociation.

QUE NÉGOCIER ?

- documents juridiques concernant les crédits/prêts/dons : accord de crédit de développement (ACD); champ de cet accord y compris description; conditions financières (montant, taux d'intérêt, durée, commission) y compris les clauses de

- renégociation; conditions de règlement; efficacité.
- 2.affectation et utilisation des ressources (description du projet/programme).
- 3.critères de contrôle de l'utilisation des ressources (mise en oeuvre).
- 4.cadre sectoriel (sous-sectoriel).
- 5.cadre politique global.
- 6.sanctions que peuvent imposer les bailleurs de fonds.

COMMENT ?

- important soutien du Ministère des finances concernant principalement le point 1 qui précède, et, dans une moindre mesure, les points 2 et 3 .
- séparer clairement :
 - ✓ négociation sur le contenu, portant sur les objectifs, le champ et les composantes;
 - ✓ négociation financière;
 - ✓ questions de gestion -mise en oeuvre - modalités;
 - ✓ dimensions légales - juridiques - réglementaires.
- s'appuyer sur :
 - ✓ les programmes/activités existants financés de l'extérieur;
 - ✓ la nécessité d'une autonomie sur le plan local de ces propositions;
 - ✓ les conséquences sur le contexte sectoriel et sur les perspectives inter-sectorielles.
- se servir des avantages comparatifs des différentes agences.

QUAND ?

- programmation adéquate (calendrier fiscal ; élections, planification nationale/programmation stratégique ; année scolaire).
- à chaque phase du cycle (avant la négociation, à la signature de l'ACD, pendant et après la mise en oeuvre).
- lorsque la transformation de l'environnement local demande des modifications de l'accord (au niveau gouvernemental; du point de vue des conditions budgétaires économiques/financières ; des priorités sectorielles ; des modes de fonctionnement ...).

Quels sont les modes de négociation généralement adoptés par les gouvernements ?

Les négociations sont généralement menées à l'instigation des agences d'aide et très influencées par leurs propres critères. On peut cependant distinguer trois types d'approches nationales :

- ✓ créer une certaine compétition entre bailleurs de fonds en évitant ou en limitant l'étendue de leur coordination;
- ✓ profiter de la perception locale du calendrier des bailleurs de fonds pour ralentir ou accélérer le processus de négociation;
- ✓ imposer des éléments de "dernière minute" avant la signature de l'accord de crédit.

On constate en outre que, suite à la perte de confiance dans les gouvernements nationaux, les ONGs jouent un rôle de plus en plus important dans les politiques d'aide au développement. Cette évolution implique de développer un système d'information et de contrôle des ONGs, de les impliquer dans les négociations et de mobiliser un financement externe en faveur des meilleures. Tout ceci souligne fortement la nécessité de travailler au développement interne de capacités de négociation comme de mise en oeuvre.

De nouveaux visages au Secrétariat Technique Permanent

Nous avons accueilli, au mois de septembre 1998, Monsieur Luc BEHAGHEL, coopérant du Service National français mis à la disposition du Secrétariat Technique Permanent par la France. Au mois de janvier 1999, c'est Monsieur Kouamé



M. BEHAGHEL

Boye KOBENAN, mis à la disposition du Secrétariat Technique Permanent par la Communauté française de Belgique qui nous rejoignait. Tous deux oeuvreront au Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) en tant que conseillers.

Monsieur BEHAGHEL est titulaire d'un DEA en économie du développement. C'est en tant qu'économiste qu'il a effectué des stages au Centre de Développement de l'OCDE et à l'Institut Français des Relations Internationales. Il présente également une expérience d'enseignement du français à de jeunes adolescents libanais.

Monsieur KOBENAN est docteur en coopération du développement. Il travaillait déjà au Sénégal à la formation des agents de l'Etat des responsables de mouvement de jeunesse à l'insertion socioprofessionnelle. Son expérience professionnelle est marquée par de

nombreux projets de formations, tournés soit vers l'insertion des jeunes, des immigrants, soit vers la coopération au développement.



M. KOBENAN

Il est également l'auteur de diverses études dans les domaines de la santé, de l'enfance, de l'éducation, du développement pour différentes ONGs, le BIT, l'Union européenne, la Banque Mondiale, ...

Nul doute que la somme de leurs compétences fera merveille au PASEC.



Nouvelles de nos membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Canada Québec

Monsieur François LEGAULT, Ministre d'Etat à l'Education et à la Jeunesse

République Centrafricaine

Monsieur Agba Otipou MEZODE, Ministre de l'Education nationale

Congo

Le Correspondant national du Congo, toujours aussi impliqué dans la communication avec le STP, nous a fait parvenir une série de documents dont vous trouverez ici le résumé.

DES CHIFFRES

Le MEN a publié un état de l'enseignement public général au lendemain de la guerre de juin 1997. Comme illustré par le tableau ci-contre, les plus lourdes pertes se situent au niveau des salles de classes, de leur équipement et des effectifs scolaires. En réalité, le cycle primaire est relativement épargné par rapport au préscolaire et au secondaire. En effet, le préscolaire enregistre 65,82% de perte d'effectifs, le secondaire premier cycle, 22,06%. Seul le secondaire deuxième cycle paraît relativement "épargné" avec 0,26% de pertes.

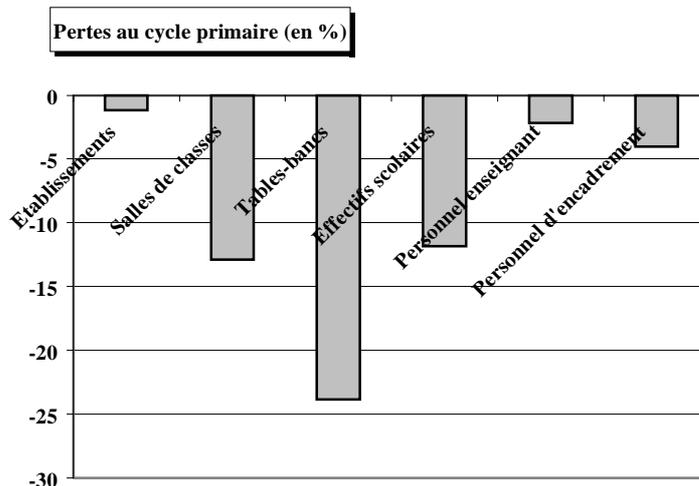
La guerre a également provoqué des flux importants d'effectifs entre régions. Ainsi, Brazzaville a "perdu" près de 45.000 élèves, alors qu'une région comme Pool a vu ses effectifs augmenter (+17.000 au primaire).

STRATÉGIES DE RECONSTRUCTION

- 1) réhabiliter les infrastructures des établissements afin de retrouver les capacités d'accueil existantes en 1997;
- 2) rééquiper en mobilier l'ensemble des établissements;

3) prévoir une augmentation globale des capacités d'accueil et les moduler selon les régions.

La guerre civile a démultiplié le processus de désintégration sociale déjà amorcé. Face à ce constat, il



convient de rendre à l'école son rôle essentiel de facteur de cohésion sociale autour des valeurs de paix, d'unité et de tolérance en :

- ✓ veillant à ce que les valeurs aient toute leur place dans les programmes, dans la formation des enseignants et l'alphabétisation des adultes;
- ✓ insérant mieux l'école dans son environnement social, culturel et économique.

Le financement de ces actions serait atteint par plusieurs voies :

- ✓ contribution de l'Etat au financement de la réhabilitation tant au plan des investissements que du fonctionnement;
- ✓ mobilisation des acteurs nationaux autour de solutions originales de financement du secteur;
- ✓ promotion de l'enseignement privé assortie d'un contrôle de qualité axé sur des phases : analyse du secteur, prise de textes arrêtés précisant les dispositifs à mettre en place.

Pour ce qui concerne le sous-secteur de l'enseignement primaire, il est prévu de mettre en place une stratégie d'amélioration graduelle des conditions d'enseignement par :

- ✓ une augmentation des capacités d'accueil en milieu urbain;
- ✓ une politique de mise en place de réseaux d'écoles en milieu rural (pas de classes multigrades à plus de trois niveaux d'enseignement, constitution de groupements d'écoles par cycles autour d'une ou plusieurs écoles centres du groupement);
- ✓ la mise en place progressive d'un dispositif de carte scolaire;
- ✓ la rénovation de la gestion des affectations d'enseignants par une politique volontariste d'incitation à l'enseignement rural isolé;
- ✓ une politique de redressement de la fréquentation scolaire des filles.

Pour veiller à l'adaptation des enseignements fondamental et secondaire aux besoins prioritaires de la société et augmenter leur efficacité interne, il est proposé de renforcer les flux d'étudiants

dans le secteur de l'enseignement technique et professionnel et de mettre en place les conditions de réforme du système éducatif.

Pour ce qui de la rencontre des objectifs de qualité, il est envisagé de :

- ✓ rééditer de distribuer aux maîtres les programmes en vigueur;
- ✓ relancer le processus interrompu de réécriture des programmes;
- ✓ identifier les besoins de formation des maîtres en vue de la mise en route d'un programme national de requalification;
- ✓ relancer le plan de formation destiné aux chefs d'établissement et personnels administratifs.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Pour octroyer à ce sous-secteur une place plus importante au sein du système éducatif il est proposé, outre le renforcement des flux déjà évoqué, de :

- ✓ s'engager dans la création de filières nouvelles ou le développement de filières existantes dans les secteurs professionnels identifiés comme porteurs d'emplois;
- ✓ réouvrir certains Centres de Métiers dans les zones rurales sous réserve de disposer d'enseignants qualifiés.

Pour améliorer la qualité du sous-secteur, ensuite, le gouvernement mènera les actions qui suivent :

- ✓ engager un plan de requalification des enseignants y compris les volontaires et vacataires;
- ✓ recruter et former, de manière prioritaire, des enseignants et des formateurs dans les filières et les disciplines gravement déficitaires en associant formation pédagogique et formation en entreprise;
- ✓ réguler les effectifs d'élèves, filière par filière et diminuer les ratios élèves/classe dans les centres urbains;
- ✓ achever le processus de rénovation des programmes d'enseignement et les mettre en oeuvre;
- ✓ créer un Observatoire des Emplois et des Formations afin d'identifier les besoins d'emploi et créer les filières de

formation correspondantes;

- ✓ réviser le système de diplômes existant;
- ✓ introduire des formations par alternance école/entreprise en privilégiant les formations menant à des diplômes de formation professionnelle;
- ✓ créer, dans les établissements du sous-secteur, des dispositifs permettant la réalisation d'actions de formation continue pour les opérateurs économiques;
- ✓ mettre en place un organisme permanent associant représentants du système éducatif et représentants des opérateurs économique afin, à toutes les étapes de la formation, de s'assurer de la pertinence des filières et des diplômes existants;
- ✓ encourager les établissements à établir des liens permanents avec les entreprises;
- ✓ doter le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle de capacités de contrôle de qualité de l'enseignement privé du sous-secteur.
- ✓ s'assurer, par une coordination permanente entre les trois ministères concernés, de l'articulation entre l'ensemble des niveaux et des types d'enseignement et de formation et créer des passerelles permettant aux élèves d'effectuer des parcours de formation conformes à leurs capacités et à leurs souhaits d'orientation.

FINANCEMENT

Le plan prévoit un financement partagé du système qui rend nécessaire :

- ✓ l'élaboration d'un cadre institutionnel définissant les droits/obligations/rôles de chacun et les règles de relations entre établissements, parents d'élèves, APE, administration et les règles de reddition de comptes pour les fonds provenant des familles;
- ✓ une révision de la répartition des budgets entre les trois ministères;
- ✓ le développement des capacités de pilotage des trois ministères;
- ✓ une meilleure articulation entre les trois ministères.

Face aux nombreux problèmes rencontrés par le système éducatif ivoirien, au désintérêt des communautés de base et à la difficulté d'instaurer un véritable partenariat, le Gouvernement ivoirien décidait, en 1993, la mise en place d'une "Commission Nationale sur l'Ecole Ivoirienne". Cette Commission, lieu d'échange d'expériences et de recherche de consensus, a permis d'arrêter de nouvelles perspectives pour le système éducatif ivoirien qui prennent en compte :

- ✓ les aspirations de l'ensemble des partenaires du système éducatif;
- ✓ la nécessaire amélioration de l'efficacité de ce système;
- ✓ les contraintes actuelles et à venir;
- ✓ l'adaptation du système éducatif au contexte national et international.

Suivi de cette consultation nationale, la loi relative à l'enseignement redéfinissait les finalités de l'école et formalisait le cadre de cohérence du système éducatif national. Au nombre des principes généraux qui régissent cette loi, sont inscrits la nécessité d'ouvrir l'école aux partenaires du système éducatif à travers leur participation à toutes les instances de concertation et de gestion ainsi que la possibilité de concession du service public de l'enseignement au secteur non-étatique.

LE PLAN NATIONAL DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (PNDEF - 1998-2010)

L'objectif vise deux objectifs majeurs :

- ✓ offrir à chaque citoyen les possibilités de s'éduquer et de se former tout au long de la vie;
- ✓ rendre le système éducatif plus performant et plus dynamique.

Accordant la priorité à l'éducation, le PNDEF repose sur 6 grands principes :

- ✓ une vision sectorielle du système d'Education/Formation qui s'appuie sur le renforcement de la coordination entre les Ministères chargés des

différents secteurs afin d'assurer la cohérence des actions, d'établir des passerelles et de créer les conditions pour optimiser les ressources affectées au secteur.

- ✓ une révision du concept de l'éducation de base qui va désormais du primaire à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire général ou équivalent en formation professionnelle;
- ✓ un renforcement de la formation professionnelle; un renforcement de l'éducation permanente des adultes et des jeunes déscolarisés; un renforcement des actions visant la lutte contre la pauvreté;
- ✓ une amélioration de la qualité de l'éducation/formation et de la recherche-développement en vue de l'accroissement des performances du système éducatif.

Un des axes stratégiques du PNDEF vise la promotion de la participation durable du secteur non étatique, qu'il s'agisse de l'enseignement privé ou de la participation des communautés locales. Afin de stimuler le développement d'un secteur privé de qualité, les réformes viseront :

- ✓ le renforcement du cadre institutionnel et réglementaire;
- ✓ la définition des stratégies de promotion à tous les niveaux du préscolaire au tertiaire y compris les perspectives de financement et les mesures d'incitation;
- ✓ l'appui au renforcement des capacités et la valorisation des ressources humaines;
- ✓ la définition des contrats d'objectifs basés sur les performances du secteur privé;
- ✓ la redéfinition des objectifs du financement public en direction du secteur privé dans le sens d'une réduction des coûts unitaires de formation;
- ✓ la mise en place des mécanismes de supervision et de suivi/évaluation.

Applications pratiques déjà réalisées, le

Gouvernement a mis en place un cadre juridique relatif au partenariat entre l'Etat et les communautés locales, à la concession du service public de l'enseignement au secteur privé.

En outre, le PNDEF prévoit une véritable campagne de sensibilisation destinée à alerter les communautés et populations-cibles sur l'enjeu que constitue la participation à tous les niveaux (écoles, parents, enseignants, communautés).

Le partenariat se voit, de plus, doté d'un cadre institutionnel structuré comme suit :

- ✓ une Commission nationale de la carte scolaire qui étudie le programme de développement de l'enseignement des premier et second degrés sur base des avis de sous-commissions régionales, départementales, sous-préfectorales intégrant les différents partenaires;
- ✓ de Comités de promotion de l'éducation de base chargés d'impliquer et de responsabiliser les communautés;
- ✓ de la déconcentration de la gestion des structures et du personnel;
- ✓ de plans régionaux du PNDEF proposant des solutions concrètes aux problèmes locaux tels qu'identifiés par l'ensemble des acteurs des régions;
- ✓ de conventions passées entre l'Etat et les Communautés concernant le partage des responsabilités dans le cadre des établissements construits par les collectivités locales;
- ✓ d'un Conseil Consultatif de l'Education Nationale chargé au cours de réunions périodiques de renforcer le consensus et le partage des responsabilités entre les différents acteurs du système éducatif;
- ✓ de Comités de gestion dans les établissements scolaires publics chargés du recouvrement des droits d'inscription, de l'intégration école-milieu, de la promotion de l'école et participant à la gestion des activités socio-éducatives.

Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves de fin de CM2 à dix années d'intervalle (1987-1997)

Le niveau ne baisse pas ! La comparaison des résultats des élèves de CM2 (5e) à un test administré à dix ans d'intervalle est parlante : 66,1% de réussite en 1997, 65,6% en 1987. Comme montré par le tableau ci-dessous, cette stabilité dans les résultats s'accompagne d'un maintien de la hiérarchie de la réussite selon les questions.

TYPE DE COMPÉTENCES	1987	1997
Compréhension immédiate	75,7	76,2
-compréhension imm. seule	79,1	80,3
- + compréh. logique	70,3	69,2
- + construction d'informations et de significations sur un texte	67,4	68,6
Construction d'informations et de significations sur un texte	49,9	50,3
-construction d'info seule	52,8	53,7
- + compréhension logique	44,5	44,1

Les élèves de la cohorte de 1997 omettent plus de répondre à certaines questions (8,5% en 1997 contre 6,5% en 1987), corollaire possible la fréquence de réponses erronées était plus élevée en 1987 (27,9% contre 25,4% en 1997). La fréquence de réussite moyenne à l'épreuve décroît strictement avec l'augmentation du nombre d'omissions. Ainsi, en 1997, les élèves qui n'ont omis aucune question ont obtenu une réussite moyenne de 73,3%, alors que le taux de réussite des élèves ayant omis de répondre à dix questions ou plus est de 44,5%. L'omission serait donc liée à un faible niveau scolaire, ce que confirme le profil de ces élèves (retard pédagogique, milieu défavorisé).

INFLUENCE DU SEXE DE L'ÉLÈVE SUR LES RÉSULTATS

Les résultats des filles et des garçons sont également stables. On note un léger avantage pour les filles en compréhension immédiate et en construction d'informations et une amélioration sensible de leur score aux questions mettant en jeu la compréhension immédiate et la construction d'informations (+ 4 points).

INFLUENCE DE L'ÂGE SUR LA RÉUSSITE

En revanche, l'âge est un facteur discriminant. En effet, cet indicateur induit des différences marquées que ce soit en 1987 ou en 1997. Les élèves en avance obtiennent de meilleurs résultats que les élèves "à l'heure", eux-mêmes supérieurs à ceux des élèves en retard d'au moins un an à l'entrée du CM2.

EN AVANCE		A L'HEURE		EN RETARD	
1987	1997	1987	1997	1987	1997
73,8	71,9	69,5	68,5	57,4	55,2

Ces résultats sont également remarquablement stables. Il faut néanmoins souligner qu'en dix ans la structure par âge des élèves s'est profondément modifiée. De fait, on enregistre une très nette augmentation des élèves "à l'heure" (64,0% en 1987 contre 76,9% en 1997). Cette baisse significative du nombre d'élèves en retard, observable au niveau national également, est due à la volonté de limiter au maximum le nombre de redoublements. Corollaire, l'élève redoublant de 1997 est un élève dont les difficultés sont plus sérieuses que celui de 1987 qui se trouve dans le même cas.

Si les résultats sont stables globalement, on observe cependant un fléchissement des résultats sur certaines compétences conjuguées. Ainsi, quand la compréhension logique s'ajoute à la compréhension immédiate, les trois groupes ont des résultats significativement inférieurs en 1997. Ce sont les élèves en retard qui enregistrent les baisses les plus marquées (- 5,2 points en compréhension immédiate et en compréhension logique, - 3,1 points en compréhension immédiate et construction d'informations, - 4,1 points en construction d'informations et compréhension logique).

INFLUENCE DE L'ORIGINE SOCIALE

L'origine sociale des élèves induit éga-

lement une différenciation très marquée quelle que soit l'année considérée. Plus le niveau social s'élève, meilleurs sont les résultats. Vingt deux points d'écart entre un enfant de cadre et un enfant de retraité en 1987, 16,2 points en 1997. L'écart se réduit néanmoins car, là se situe le changement le plus significatif, les enfants de retraités ont progressé de 5,4 points en dix ans.

DÉTÉRIORATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES QUI REDOUBLERONT LE CM2

Les élèves qui sont autorisés à passer en sixième obtiennent des résultats supérieurs aux futurs redoublants (66,9% contre 50% en 1997 et 66,5% contre 54,2 en 1987). Il faut noter que les résultats des élèves redoublants le CM2 se sont détériorés de manière significative en l'espace de dix ans (- 4,2 points). Cette situation nouvelle est liée à la limitation du redoublement évoquée plus haut. Aujourd'hui, la quasi totalité des élèves sont "à l'heure", mais certains d'entre eux ont accumulé des lacunes.

Ainsi, les élèves pour lesquels une décision de redoublement a été prise présentent des lacunes particulièrement importantes dans les compétences de haut niveau. De fait, s'ils n'ont en moyenne baissé que de 1,4 points dans les questions relevant de la compréhension immédiate, l'écart s'élève à 6,1 points pour les questions conjuguant compréhension immédiate et compréhension logique. Les résultats ont également baissé en construction d'informations (- 8,3 points) et plus encore lorsque l'on ajoute à la construction d'informations la compréhension logique (- 13,6 points).

REDOUBLANTS DU CM2		
TYPE DE COMPÉTENCES	1987	1997
Compréhension immédiate	63,1	61,7
- + compréh. logique	57,2	51,1
- + construction d'informations et de significations sur un texte	50,0	49,2
Construction d'informations et de significations sur un texte	40,0	31,7
-construction d'info seule	43,5	38,0
- + compréhension logique	33,8	20,2

The quality of education : some policy suggestions based on survey of schools

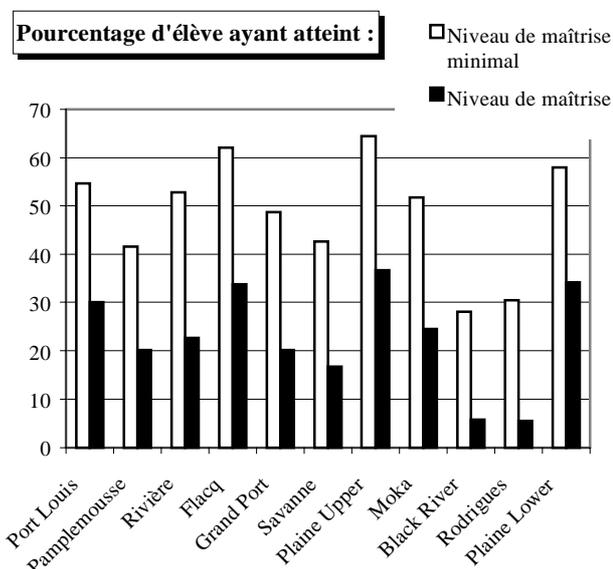
MEN, IIEP, SACMEQ,

Le SACMEQ, est un programme de collecte de données au sein de plusieurs pays d'Afrique australe avec pour objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire dans la sous-région. Outre le recueil par questionnaires de toute une série de données relatives aux conditions scolaires et extrascolaires, le SACMEQ teste les élèves de 6^e année primaire sur la capacité de comprendre et d'utiliser la langue écrite dans la vie courante. Les tests sont construits sur un cadre commun à tous les pays SACMEQ et administrés en cours d'année scolaire.

Les données relatives aux conditions scolaires font apparaître une situation assez homogène au plan de l'équipement des écoles et des élèves. Les quelques disparités constatées entre les différentes îles sont soulignées et il est proposé au Ministère de mettre en place des politiques correctrices. Ce volet de l'évaluation fait également apparaître un manque de politique cohérente concernant la fréquence des évaluations des élèves et les relations professeurs/parents.

LES CAPACITÉS DES ÉLÈVES DANS LE DOMAINE DE LA LANGUE ÉCRITE

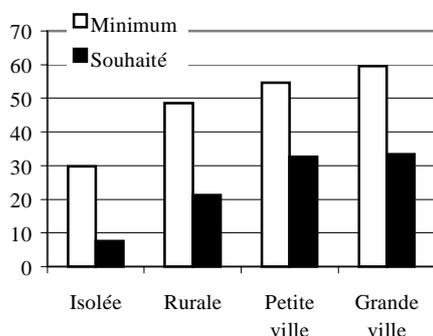
Comme illustré par le graphique ci-dessous, le pourcentage d'élèves atteignant



le niveau de compétences souhaité est très bas. Au total, entre 69,9 et 76,7 pour cent des élèves n'atteignent pas ce seuil. De plus, les disparités entre les différentes îles sont assez fortes. Ainsi, les 5,8 et 5,5 % enregistrés à Black River et Rodrigues (pourcentage d'élèves atteignant le niveau de maîtrise souhaité) font pâle figure à côté des résultats de Plaine Upper, Plaine Lower, Grand Port et Port Louis, où un tiers des élèves et plus atteignent ce seuil.

Autre résultat, lorsque l'on examine les scores selon le genre, on constate un léger avantage des filles face aux garçons tant en ce concerne l'atteinte du seuil minimal que du seuil souhaité. De même, plus le niveau socio-économique s'élève, meilleurs sont les résultats.

Localisation de l'école et pourcentage des élèves atteignant le niveau de maîtrise

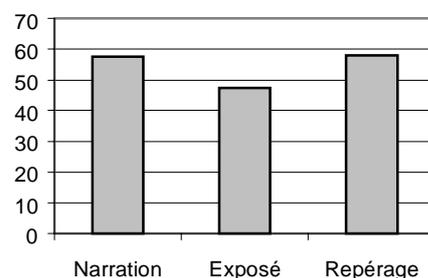


En outre, si l'on examine la relation entre les résultats des élèves et la localisation de l'école, telle que figurée par le graphique ci-dessus, on découvre que les pourcentages les plus bas sont reliés à des écoles isolées et/ou rurale. Or, ces deux derniers indicateurs se recouvrent largement.

Le test mesurait les compétences des élèves dans trois domaines de la langue écrite : narration, ex-

posé structuré et repérage rapide dans un document structuré. Les résultats figurés par le graphique ci-dessous montrent un pourcentage de réussite plus important aux épreuves de narration et d'exposé. La même hiérarchie est respectée dans les différentes îles, quel que soit le sexe, l'origine sociale ou la localisation de l'école.

Pourcentage de réussite



lisation de l'école.

L'étude présente enfin les corrélations entre les variables contextuelles et les résultats au test. Trois variables ont une influence forte sur les scores des élèves : le niveau d'éducation des parents, le fait de parler anglais à la maison et les cours particuliers suivis en dehors des heures de classe. En conclusion de cette analyse des corrélations, les auteurs suggèrent au ministère trois axes d'amélioration :

- ✓ encourager les directions des écoles situées en milieu défavorisé non anglophone à développer les relations parents-professeurs pour mettre l'accent sur l'importance de l'intérêt porté par les parents aux travaux scolaires et la nécessité de fréquenter l'école de façon régulière;
- ✓ organiser un débat public sur les bénéfices et problèmes liés aux leçons particulières dispensées par les enseignants;
- ✓ revoir la fréquence et la nature des interactions parents-enseignants dans les écoles et encourager les directions des écoles situées dans les zones rurales à augmenter ces activités tant en qualité qu'en quantité.



Laos

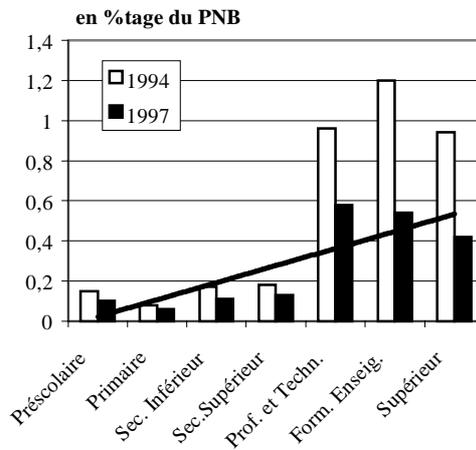
Assessment of some basic education policy issues in Lao PDR from a cost and financing analysis

A. Mingat, IREDU, N. Manoukon, MEN

Au Laos, le budget de l'éducation est éclaté entre les différents acteurs du système : Etat, provinces et districts. Conséquence, les dépenses de personnel aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, sont basées sur des estimations qui mettent en relation le nombre de personnes employées, leur niveau de qualification, leur expérience professionnelle et la grille officielle des salaires.

Si le budget alloué à l'éducation est en augmentation forte et constante de 1993 à 1998 (de 24,3 à 70,9 billions de kips), l'examen de la part de PNB et de la part du budget de l'Etat réservée au secteur montre une situation plus contrastée (cf. graphique ci-dessous).

COÛTS UNITAIRES PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT



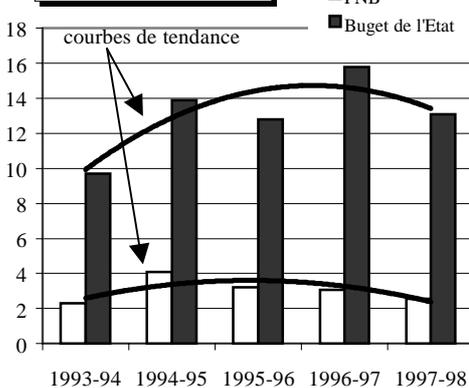
Les coûts unitaires figurés ci-dessus sont structurés selon le schéma habituel, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les coûts sont élevés. Avec une exception pour ce qui concerne le niveau primaire, les coûts unitaires sont relativement bas par rapport à la moyenne observée en Asie.

Aux niveaux du primaire, du technique et professionnel, les dépenses se répara-

budgetaires, on constate que le niveau primaire enregistre une déperdition très forte sur 100 élèves entrants, il n'y aurait que 50 élèves qui atteindrait la 5e année "à l'heure", soit un taux de redoublement fort important, particulièrement en première année (38,4% - voir graphique ci-dessous). Il est à noter qu'il existe dans système éducatif laotien des écoles qui n'offrent que quatre niveaux au primaire. L'étude des abandons en fonction des différents types d'écoles fait apparaître qu'un tiers des élèves qui abandonnent dans ces écoles ne l'auraient pas fait s'ils fréquentaient une école complète.

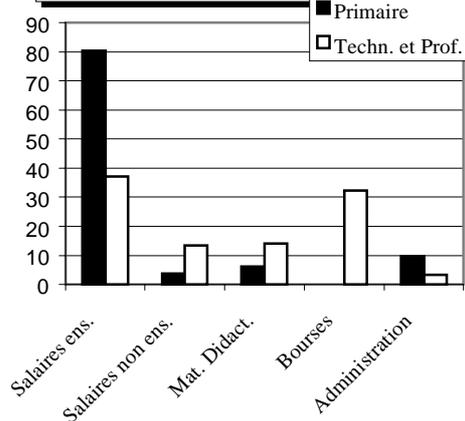
L'étude des coûts par province fait apparaître des disparités régionales qui ne recouvrent que 6% de la variance totale entre écoles. Les disparités les plus fortes se situent donc au niveau intrarégional. Une étude plus avancée montre que ces disparités sont attribuables à la taille de l'école. Il paraît donc nécessaire de faire la part entre quantité et qualité.

Budget éducation (en %)



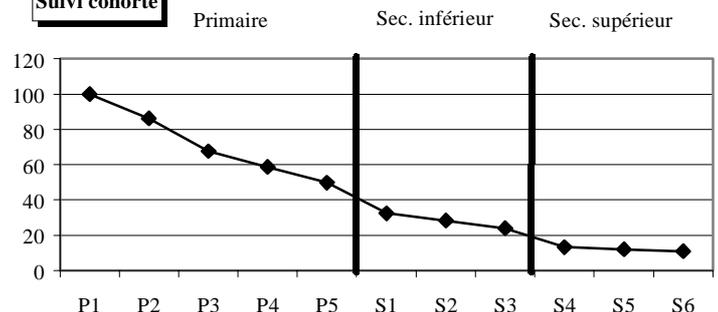
Les estimations relatives au salaire des enseignants par niveau d'enseignement font ressortir un niveau de rémunération plus bas que dans la plupart des pays de la région et une grille de salaire très peu différenciée. En 1997, les dépenses non salariales vont pour 52% au cycle primaire et 2,1% à la formation professionnelle et technique. Elles représentent 9% du budget global, un chiffre assez élevé si on le compare aux autres pays.

Ventilation du budget (prim. et techn. et prof.)



tissent comme figuré ci-dessus. On peut constater que la répartition des dépenses dans ces secteurs est fortement contrastée. Lorsque l'on examine l'efficacité de ces efforts

Suivi cohorte



De fait, si les classes de petite taille permettent de développer un enseignement meilleur sur le plan quantitatif, elles constituent cependant un frein à l'extension de la scolarisation.

Dans la même optique, les auteurs ayant remarqué une utilisation à 53/65% seulement du temps de travail des enseignants du secondaire dans certaines écoles, recommandent au ministère d'étudier les moyens de rentabiliser au maximum ce temps de travail.



Economie populaire

Les Bangladeshi et la banque Grameen

Une étude relative aux résultats de cette banque qui, par l'octroi de crédits aux plus pauvres, se donne pour objectifs l'amélioration du niveau de vie et de la situation des femmes, a fait apparaître quelques pièges qui rendent les emprunteurs (94% de femmes) vulnérables.

L'auteur a ainsi découvert que sur 120 emprunteuses 108 avaient été influencées ou incitées par leurs époux à contracter un emprunt dont ils se sont réservé l'usage. En fait, plus de 60% des prêts étaient utilisés par des hommes. De plus, 78% des micro-prêts servaient à d'autres fins que celles approuvées par la banque. Conséquence, ces prêts improductifs créent un fardeau de la dette pour les femmes qui se voient réduites à divers expédients pour faire face aux remboursements. En outre, il n'est pas rare que le système Grameen, où un groupe d'emprunteurs est tenu collectivement responsable de chacun des emprunts faits par les pairs, débouche sur des violences au foyer ou entre couples d'un même village.

L'auteur recommande pour que le système Grameen atteigne ses objectifs :

- ✓ de n'accorder aux femmes que les montants qu'elles pourront rembourser elles-mêmes;
- ✓ de s'assurer, par l'exercice d'une surveillance étroite, que ce sont bien les emprunteuses qui dépensent l'argent.

In : *Explore*, 1998, pp. 20 à 23. -

Pédagogie

Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves

Il existe un écart entre les savoirs à enseigner, les savoirs effectivement enseignés et les savoirs appris car avant d'être enseignés les savoirs savants passent au

travers de plusieurs filtres.

1. DE LA CULTURE EXTRA-SCOLAIRE AU CURRICULUM FORMEL (TRANSPPOSITION DIDACTIQUE EXTERNE)

Pour élaborer le curriculum, le système scolaire va, en fonction des exigences sociales et culturelles, sélectionner une partie "des savoirs diffusés" et validés et les apprêter de telle façon qu'ils puissent être enseignés, appris et évalués.

2. DU CURRICULUM FORMEL À CE QUI EST EFFECTIVEMENT ENSEIGNÉ ET APPRIS (TRANSPPOSITION DIDACTIQUE INTERNE)

L'enseignant va, lui, bricoler les savoirs pour les rendre enseignables, exerçables et évaluables dans le cadre d'une classe, d'une année, d'un horaire, d'un système de communication et de travail. L'élève également est actif face aux savoirs. Il les filtre en fonction de ses connaissances antérieures et des attentes qu'il perçoit chez l'enseignant. La situation d'apprentissage doit donc être porteuse de sens pour l'élève.

L'évaluation elle-même ne reflète que très partiellement les savoirs acquis et est fortement liée aux deux filtres qui viennent d'être évoqués.

3. LA MISE EN OEUVRE DU CURRICULUM ET LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA PRATIQUE

L'enseignant doit interpréter le curriculum, l'explicitier, le mettre en forme, l'illustrer et le concrétiser en fonction de ses élèves et de ses objectifs. Dans la mise en oeuvre du curriculum, les enseignants doivent concilier deux logiques parfois très divergentes : celle d'une progression ordonnée des contenus de programme et celle qui est liée au processus de construction de connaissance par les élèves.

Les savoirs à enseigner sont des objets (savoirs essentiels) mais également des outils servant à l'acquisition d'habiletés ou de compétences. Il s'agit dans ce cadre de favoriser le développement d'un savoir significatif, structuré et transférable. A l'enseignant donc d'ex-

ploiter les objets d'enseignement de telle façon qu'ils puissent contribuer à l'atteinte d'objectifs plus globaux. D'où l'importance du cadre de référence de l'enseignant, c'est à dire des connaissances sur lesquelles il prend appui pour guider sa pratique pédagogique. On peut regrouper ces connaissances en trois groupes : connaissance du contexte (éducatif au sens large, de l'école, de la classe), connaissance des élèves (du groupe-classe, des individus et des processus d'apprentissage) et connaissance du contenu (culture générale, discipline, curriculum, pédagogie).

Les connaissances et habiletés en jeu dans la transposition didactique opérée par les enseignants ne saurait se réduire à de simples techniques qu'on pourrait transmettre aux futurs enseignants au cours de leur formation initiale. Elles impliquent un rapport dynamique et constamment renouvelé avec les savoirs à enseigner. Il est donc important de préparer les enseignants à se donner une formation continue au cours de leur pratique professionnelle.

In : *Vie pédagogique*, n° 108, septembre-octobre 1998, pp. 33 à 38. -

Pour un apprentissage de la citoyenneté...

L'intégration de l'apprentissage à la citoyenneté dans et par les savoirs, à et par la vie, est fondée sur la "loi" des quatre R : Repères, Responsabilisation, Reconnaissance, Respect.

Les Repères permettent de se reconnaître dans l'ensemble constitué par la classe et, au-delà par la société. Concrètement, il s'agit de l'apprentissage des règles qui se fait au quotidien. Cet apprentissage s'accompagne d'une Responsabilisation individuelle et collective. La responsabilisation s'inscrit dans une véritable logique de partage du pouvoir. Elle est indissociable du concept de réparation qui doit être conçu dans un cadre de réciprocité : réparer et se réparer. La responsabilisation

rend chaque élève détenteur d'une parcelle de pouvoir dans la classe. Elle lui donne une place, un rôle, une identité.

Elle débouche sur la Reconnaissance. Reconnu pour ce qu'il est, pour ce qu'il fait, l'enfant reconnaît lui-même l'autre au moins dans la place qu'il occupe dans la classe et se reconnaît dans ce groupe d'appartenance.

C'est au cours et au terme d'une reconnaissance mutuelle que naît le respect, respect de soi par la prise de conscience de ses capacités, de son utilité et de la signification de ses actes, respect dans le regard de l'autre qui sent l'investissement.

Les 4 R interagissent très rapidement les uns sur les autres. Ce mode de fonctionnement, cette règle de vie s'appuie sur le renforcement positif, elle contribue à la naissance du désir, véritable moteur des apprentissages réussis. Cet apprentissage à la citoyenneté fait appel à une implication personnelle, il oblige à une interaction entre l'environnement, celui qui apprend et celui qui enseigne.

In : *Educations*, n° 16, pp. 44 à 46. -

Quelques contribution de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages, considéré comme important par les enseignants, est en général laissé à la responsabilité directe des élèves en arguant du fait que la capacité de transfert est fonction de l'intelligence et de la surcharge des programmes. Or, il ressort des résultats des recherches que le transfert des apprentissages, démarche cognitive de recontextualisation, peut être favorisé par des interventions pédagogiques.

Ainsi, les études relatives aux tâches et activités menées en classe montrent que le transfert s'opère lorsque les deux contextes possèdent de nombreux éléments communs. Il est donc rarissime au départ d'un enseignement sur des connaissances ou des stratégies générales de

générer un transfert dans un contexte particulier. Les enseignants doivent donc déterminer les éléments communs des situations d'apprentissage et des situations de transfert en vue de préciser les probabilités objectives de transfert.

Les études relatives aux sujets font elles ressortir le fait que la représentation que le sujet se fait des tâches ou activités de transfert et de leur ressemblance est de première importance. En d'autres termes, pour que les élèves puissent déterminer s'il est approprié de réutiliser des connaissances ou des compétences, il faut leur donner la possibilité de répondre aux questions "quand" et "pourquoi". Pour ce faire, il convient que le transfert soit enseigné en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite transférer. Les associations entre contextes ou entre domaines font partie intégrante des connaissances à transmettre. Dans cette optique, un enseignant est invité à rendre compte à voix haute des questions qu'il se pose pendant l'accomplissement d'une tâche (modèle explicite).

En outre, pour garantir l'accès aux connaissances et compétences engrangées par les élèves, il est préconisé d'inciter les élèves à nommer ce qu'ils savent déjà par rapport à la tâche envisagée, à préciser ce qu'ils veulent savoir et à déterminer ensuite ce qu'ils ont appris. Il convient également de souligner en cours d'apprentissage les contextes de réutilisation de compétences.

Enfin, en rapport au contexte, l'enseignant cadrera les apprentissages dans un contexte authentique et aussi complexe qu'en situation réelle, il prévoiera des occasions de décontextualisation et multipliera les occasions de recon-

textualisation.

In : *Vie pédagogique*, n°108, septembre-octobre 1998, pp. 39 à 44. -

Régionalisation

Régionalisation : un tremplin vers l'intégration ?

Face au phénomène de la mondialisation, à son caractère inégal et sélectif, la régionalisation semble s'imposer en tant que stratégie de sécurité et de développement pour les exclus du système. Mais la notion de régionalisme varie en fonction des pays concernés. Ainsi, si les pays "intermédiaires" ont une vision relativement ouverte de la régionalisation, les pays des régions périphériques développent une vision plus protectionniste.

L'Afrique occidentale est et restera probablement longtemps encore à la périphérie. Or, une approche régionale plus ouverte permet d'exploiter le processus d'intégration régionale comme un mécanisme supranational renforçant la crédibilité des politiques nationales, permettant le partage des risques entre les petites économies, exploitant les complémentarités.

L'intégration des pays en développement dans l'économie mondiale est l'objectif principal des régions développées. Mais, les intérêts des pays en marge ne sont pas inscrits au programme des grandes puissances. Le développement de la coopération Sud-Sud est donc plus que jamais à l'ordre du jour. C'est sur elle que repose l'atteinte de l'autosuffisance alimentaire et du développement durable.

In : *Spore*, n°78, pp. 1 à 3. -

Mars 99
L M M J V S D
1 2 3 4 5 6 7
8 9 10 11 12 13 14

Agenda

11 au 12 février 1999 ... Sénégal ... Dakar ... Comité scientifique du PASEC ;

15 au 19 mars 1999 ... Sénégal ... Dakar ... Réunion des Correspondants nationaux des pays membres du Bureau de la CONFEMEN.



Education de base



Initiative pour l'éducation des filles en Afrique de l'Ouest et du Centre : Réalisations et enseignements pour l'avenir. - Abidjan : Unicef, [s.d.]. - 24 p. - ■■■

■► Mise en place par les pouvoirs publics en partenariat avec les bureaux de l'UNICEF, les ONG et les collectivités, cette initiative régionale a débouché sur des programmes fondés sur 7 grands axes stratégiques :

- ✓ appuyer le développement et la formulation des politiques en faveur de l'éducation des filles;
- ✓ appuyer le développement d'approches complémentaires novatrices de type non formel;
- ✓ mobiliser les parents et renforcer la participation communautaire;

- ✓ renforcer les partenariats entre le gouvernement, les ONG, les organismes internationaux, les parents et les collectivités en faveur de la promotion de l'éducation des filles,

- ✓ réviser les curricula et sensibiliser les maîtres aux questions de genre;

- ✓ réduire les coûts de scolarisation pour les parents;

- ✓ améliorer l'environnement d'apprentissage.

Pour poursuivre et amplifier la dynamique impulsée, il est prévu de :

- ✓ inscrire les initiatives développées dans le long terme;

- ✓ renforcer les mécanismes de suivi et d'évaluation afin d'en étudier l'impact;

- ✓ privilégier les mécanismes de consolidation des connaissances et les échanges Sud-Sud sur les expériences novatrices en cours.



Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission. - Paris : Unesco/Forum sur l'éducation pour tous, 1998. - 48 p. - ■■■

■► L'extension de l'éducation de base, nécessité et droit fondamental de la personne humaine, est battue en brèche par le phénomène des déperditions scolaires. Le coût élevé des déperditions impose la recherche de solutions visant à l'éradiquer. Pour ce faire, il convient de s'attaquer aux causes tant externes (contexte socio-économique) qu'internes (mode d'organisation et de fonctionnement du système.

CAUSES EXTERNES

- ✓ réduire les frais de scolarité;
- ✓ améliorer l'accès à des écoles de proximité.

CAUSES INTERNES

- ✓ améliorer la qualité de la formation des enseignants;
- ✓ rendre l'école plus souple;
- ✓ développer les services éducatifs précoces;
- ✓ développer une éducation intégrant les handicaps qu'ils soient économiques, culturels ou physiques;
- ✓ accroître la quantité des matériels éducatifs disponibles;
- ✓ supprimer les disparités entre sexes.

Enfin, en lieu et place de politiques généralisées de passage automatique ou de redoublement, il conviendrait de prendre des mesures spécifiques répondant aux problèmes d'apprentissage de chaque élève.

Enseignement technique et formation professionnelle



Formation professionnelle : libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles. - Paris : Fédération de la Formation Professionnelle, 1998. - 63 p. - ■■■

■► L'offre privée de formation professionnelle :

- ✓ développe des formations innovantes au service du développement de compétences individuelles et collectives;
- ✓ contribue à la qualification et à l'insertion professionnelle des jeunes;
- ✓ offre des réponses adaptées aux besoins de formation continue;
- ✓ développe des formations de proximité dans un espace régional renforcé.

Pour lui permettre de mieux relever ces défis, il convient de libérer les initiatives privées d'un contrôle pesant et de clarifier les règles financières. Pour lui permettre de se développer, il faut :

- ✓ la reconnaître comme une activité économique à part entière;
- ✓ la mettre à égalité avec la concurrence publique et parapublique;
- ✓ simplifier les procédures qui régissent son fonctionnement et lui ouvrir les possibilités de l'alternance;
- ✓ développer et pérenniser ses modes de financement;
- ✓ mettre en place un référentiel commun de compétences sur les métiers de la formation.



Système d'information et d'aide à la décision dans la politique emploi-formation/ Jean Bourdon et Jacques Gaude. - Lausanne, IREDU, BIT, 1998, 141 p. - ■■■

■► Quel système d'information mettre en place pour étudier, ajuster la relation formation/emploi ?

Au niveau national, il conviendrait de mettre en place un observatoire de l'emploi et de la formation professionnelle intégrant acteurs et décideurs et de démultiplier cette structure au niveau régional. Le ministère de l'emploi serait le maître d'oeuvre en coordination avec les autres acteurs du secteur. Il diffusera :

- ✓ les données relatives à l'offre et à la demande de formation et une estimation des besoins en qualifications de l'économie, ventilés par les catégories les plus appropriées;
- ✓ les données permettant de distinguer l'offre économique (efficacité) de l'offre sociale de formation (équité).

Il aidera à structurer les différents systèmes d'information existants.

Le système d'information doit définir les groupes de compétences, bases des formations modulables, le métier ne recouvrant que les compétences qui ont servi à le définir. Cette définition des compétences devrait être confiée à des agences spécialisées.



Sujets	N ^{os}	Page
▼ Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN) ▼		
48e session ministérielle - <i>Yamoussoukro, 29 et 30 octobre 1998</i>	n°31	p. 2 et 3
Assises de la Formation Professionnelle et Technique <i>Bamako, 26 au 29 mai 1998</i>	n°28/29	p. 2 à 7
3 ^e réunion préparatoire - <i>Dakar, 8 au 12 décembre 1997</i>	n°26	p. 2 et 3
4 ^e réunion préparatoire - <i>Dakar, 1 au 4 mars 1998</i>	n°26	p. 4 et 5
Conclusions de Bamako	n°28/29	p. 7 à 13
Commission Administrative et Financière (CAF) - <i>Yamoussoukro, 26 au 28 octobre 1998</i>	n°31	p. 4 et 5
Déclaration de Yamoussoukro	n°31	p. 8 et 9
Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation Groupe de travail - <i>Dakar, 23 au 27 février 1998</i>	n°27	p. 2 et 3
Programmes d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) Collection de tests. Mathématiques et français. Cycle primaire	n°28/29	p. 15 et 16
Comité scientifique - <i>Paris, 3 au 5 décembre 1997</i>	n°26	p. 6
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire - <i>Burkina Faso</i>	n°31	p. 10 à 11
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire - <i>Analyse comparative</i>	n°31	p. 5 à 7
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire - <i>Côte d'Ivoire</i>	n°30	p. 2 à 4
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire - <i>Mali</i>	n°27	p. 5 à 7
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire - <i>Sénégal</i>	n°26	p. 4 à 6
Séminaire de formation aux techniques d'évaluation - <i>Dakar, 9 au 20 mars 1998</i>	n°28/29	p. 15
Réunion des Correspondants nationaux - <i>Yamoussoukro, 26 au 28 octobre 1998</i>	n°31	p. 3 et 4
Site WEB	n°30	p. 16
▼ Problématique de l'éducation ▼		
Ajustement structurel et éducation	n°30	p. 14
Constructions scolaires. Intervention des collectivités	n°26	p. 15
Ecole et travail manuel. Afrique	n°26	p. 14
Éducation et mondialisation	n°28/29	p. 26
Effet enseignant	n°30	p. 13 et 14
Enseignants. Niveau de recrutement	n°30	p. 4 et 5
Enseignants. Financement des collectivités	n°30	p. 4 et 5
Formation professionnelle	n°31	p. 15
Réforme des curricula. Afrique francophone	n°27	p. 14
Sous-scolarisation des filles	n°30	p. 14
Temps d'enseignement. Cycle primaire	n°31	p. 14
Transfert de connaissances	n°28/29	p. 26 et 27
▼ Problématique du développement ▼		
Emploi. Evolution	n°31	p. 14
Marché de l'emploi	n°26	p. 14
▼ Francophonie ▼		
Agence de la Francophonie (ACCT) Assises francophones de la formation professionnelle et technique <i>Bamako, 26 au 29 mai 1998</i>	n°28/29	p. 2 à 7
Conclusions de Bamako	n°28/29	p. 7 à 13
Commission du Fonds d'aide au manuel scolaire <i>Bordeaux, 11 et 12 mai 1998</i>	n°28/29	p. 17
Conseil Permanent de la Francophonie 30e session - <i>Bruxelles, 22 juin 1998</i>	n°28/29	p. 13 et 14

✓ Organismes internationaux	✓	✓
UNESCO		
Minedaf VII	n°27	p. 12
Rapport mondial sur l'éducation. 1998	n°28/29	p. 17 à 19
✓ Organisations non gouvernementales	✓	✓
Aide et Action	n°31	p. 14
✓ Problématique du développement	✓	✓
Emploi.Evolution	n°31	p. 14
Marché de l'emploi	n°26	p. 14
✓ Pays membres de la CONFEMEN	✓	✓
Burkina Faso		
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire. PASEC	n°31	p. 10 et 11
Partenariat école/familles	n°26	p. 14 et 15
Canada Nouveau-Brunswick		
Résultats des examens et tests provinciaux. Cycle primaire	n°27	p. 7 et 8
Canada-Québec		
Indicateurs de l'éducation. 1997-1998	n°30	p. 9
Cap-Vert		
Système éducatif	n°30	p. 6 à 8
Cycle primaire. Evaluation	n°30	p. 6 à 8
Centrafrique		
Fonction enseignante. Paupérisation	n°31	p. 11 et 12
Congo		
Articulation formation/emploi	n°30	p. 10
Côte d'Ivoire		
Edition scolaire	n°27	p. 14
Facteurs d'efficacité de l'enseignement primaire. PASEC	n°30	p. 2 à 4
Programme d'absorption des jeunes déscolarisés	n°28/29	p. 20 et 21
France		
Articulation formation/emploi. BTS et DUT	n°27	p. 14 et 15
Guinée		
Données statistiques. Cycle primaire. 1996-1997	n°26	p. 8 et 9
Enseignement technique et formation professionnelle		
Développement d'une politique	n°28/29	p. 22
Réforme	n°27	p. 8 et 9
Genre et fréquentation scolaire	n°26	p. 7 et 8
Haïti		
Formation professionnelle et technique. Etat des lieux	n°30	p. 11
Madagascar		
Programme national pour l'amélioration de l'enseignement (PNAE)	n°26	p. 9 et 10
Mali		
Evaluation des acquis des élèves. Cycle primaire. 5e année	n°27	p. 10
Formation duale en apprentissage	n°28/29	p. 23
Programme décennal de développement de l'enseignement (PRODEC)	n°26	p. 10 et 11
Maurice		
Master plan for education for the year 2000	n°26	p. 12
Niger		
Enseignement primaire. Rendement	n°31	p. 15
Rwanda		
Secteur éducatif. Reconstruction	n°26	p. 15
Sénégal		
Ecoles élémentaires. Guide de programmation	n°27	p. 11
Ecoles. Prise en charge par le milieu	n°27	p. 15
	n°31	p. 15
Tchad		
Secteur éducatif. Statistiques 1995/96	n°27	p. 12
Vanuatu		
Enseignement technique et formation professionnelle	n°28/29	p. 24

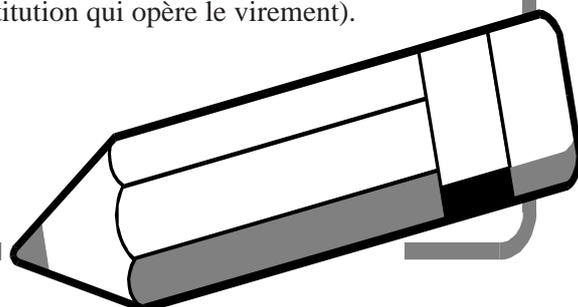
▼ Pays non membres de la CONFEMEN	▼	▼
Cambodge		
Formation professionnelle et technique	n°28/29	p.25
Maroc		
Evaluation. Cycle primaire. 4e année	n°27	p. 13
Mécanismes d'articulation formation/emploi. Formation professionnelle et technique	n°31	p. 13
Politique éducative. Evaluation	n°26	p. 13
Sainte-Lucie		
Articulation formation/emploi. Perspectives	n°30	p. 12
▼ Services	▼	▼
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)		
Forum électronique	n°30	p. 13
Fédération africaine des Associations de parents d'élèves (FAPE)	n°31	p. 12
▼ Notices bibliographiques descriptives	▼	▼
Education de base		
Apprentissage et attrition dans les systèmes d'éducation formelle	n°31	p. 16
Le Droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique	n°27	p. 16
L'Édition scolaire dans les pays du Sud. Enjeux et perspectives	n°27	p. 16
Faire davantage participer les filles à l'éducation de base	n°30	p. 15
La Motivation en contexte scolaire	n°30	p. 15
Partnership and participation in basic education	n°26	p. 16
Priorités et stratégies pour l'éducation	n°26	p. 16
Les Programmes décennaux de l'éducation de base : un volontarisme pragmatique ?	n°31	p. 16
Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXIe siècle	n°28/29	p. 28
Réduire les redoublements : problèmes et stratégies	n°28/29	p. 28
Enseignement technique et formation professionnelle		
Apprentissage et développement en Afrique noire. Le levier de l'alternance	n°27	p. 16
Compétitivité régionale et qualifications	n°30	p. 15
Contribution de l'enseignement technique et professionnel au développement économique et social des pays africains. Défi pour le 21e siècle	n°27	p. 16
Développement de l'enseignement technique et professionnel en Afrique	n°26	p. 16
Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles	n°26	p. 16
Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel	n°31	p. 16
Le Partenariat dans l'enseignement technique et la formation professionnelle	n°30	p. 15
Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi	n°31	p. 16
Quelques indicateurs pour évaluer et piloter le développement de l'enseignement technique et professionnel formel ou non-formel	n°28/29	p. 28
Le Secteur informel dans les années 80 et 90	n°28/29	p. 28

Comment se procurer *La CONFEMEN au Quotidien* ?

La CONFEMEN prend en charge les frais d'impression et d'envoi de *La CONFEMEN au Quotidien* vers tous ses partenaires institutionnels. Toute personne désireuse de bénéficier de l'envoi à domicile de notre lettre d'information aura à souscrire un **abonnement annuel de 4.000 FCFA**. Ce montant lui permettra de recevoir à l'endroit de son choix six numéros de notre lettre d'information.

Pour souscrire : prière de verser la somme correspondant au nombre d'exemplaires désirés au compte SGBS 0-500-710 193/2 en indiquant en argumentaire : *Abonnement CONFEMEN au Quotidien - nombre d'exemplaires - année - adresse* (si celle-ci est différente de celle de la personne/institution qui opère le virement).

Pour tous renseignements complémentaires écrire au
Centre d'Information et de Documentation :
Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN
B.P. 3220 Dakar (Sénégal)
Courriel : confemen@sonatel.senet.net





La Confemen

La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (*Confemen*) regroupe tous les deux ans 37 ministres en provenance de :

Belgique (Communauté française de)	Egypte	République Centrafricaine
Bénin	France	République démocratique du Congo
Burkina Faso	Gabon	Roumanie
Burundi	Guinée	Rwanda
Cameroun	Guinée-Bissau	Sao Tomé E Principe
Canada	Haïti	Sénégal
Canada Nouveau-Brunswick	Liban	Seychelles
Canada Québec	Luxembourg	Suisse
Cap-Vert	Madagascar	Tchad
Comores	Mali	Togo
Congo	Ile Maurice	Vanuatu
Côte d'Ivoire	Mauritanie	
Djibouti	Niger	

Afin d'élaborer des positions communes et de formuler des recommandations pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation et de formation.

La Confemen s'appuie pour ce faire sur le Secrétariat Technique Permanent, basé à Dakar (Sénégal) depuis 1960 et sur le réseau des Correspondants nationaux. Hauts fonctionnaires de l'Éducation, les Correspondants nationaux sont les intermédiaires entre le Secrétariat Technique Permanent et leurs ministères nationaux. Ils se réunissent au moins une fois par biennium.

Le Bureau réunit 9 ministres des pays membres (5 du Sud, 4 du Nord). Il est chargé au cours d'intersession de mettre en oeuvre les décisions arrêtées par la Conférence ministérielle en s'appuyant sur le Secrétariat Technique Permanent. Le Bureau actuel est composé comme suit :

Président	Côte d'Ivoire	Monsieur Pierre KIPRÉ
1er Vice-Président	Mali	Monsieur Adama SAMASSÉKOU
2e Vice-Président	Belgique (Communauté française de)	Madame Laurette ONKELINX
Doyen	Sénégal	Monsieur André SONKO
Rapporteur	Gabon	Madame Paulette MISSAMBO
Membre	Canada-Québec	Monsieur François LEGAULT
Membre	France	Madame Ségolène ROYAL
Membre	Madagascar	Monsieur Jacquit NIVOSON SIMON
Membre	Suisse	Monsieur Augustin MACHERET

L'action menée par *la Confemen* au départ du Secrétariat Technique Permanent est centrée sur trois programmes :

- ✓ le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de *la Confemen* (PASEC) qui mesure sur le terrain les effets des politiques d'éducation mises en place et procède à une comparaison entre les différents pays étudiés,
- ✓ le Centre d'Information et de documentation (CID) qui assure une diffusion large et continue sur l'évolution des systèmes éducatifs et les actions menées par *la Confemen*,
- ✓ les groupes de travail chargés de la préparation des documents de référence qui sont proposés au débat lors des sessions ministérielles.

Les résultantes de l'action de *la Confemen* ...

... textes officiels, rapports du PASEC, situation de l'éducation dans les pays membres, publications, ...

... sont consultables sur son site Web (<http://www.confemen.org>) et au fil des numéros de *La CONFEMEN au Quotidien*.