



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°37 - décembre 1999/janvier 2000

Sommaire

Nouvelles de la CONFEMEN	p. 2
Nouvelles de nos pays membres	p. 6
▶ Côte d'Ivoire	p. 7
▶ France	p. 8
▶ Madagascar	p. 9
▶ Tchad	p. 10
Infos services	
▶ Forum mondial sur l'éducation pour tous	p. 12
▶ Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA)	p. 12
▶ Bureau International de l'Éducation (BIE) - Netforum "Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie"	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

Une nouvelle ère commence ? L'échec des négociations lors de la récente conférence de l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) est-il le prélude d'un troisième millénaire différent ? La fronde des participants des pays en voie de développement, où, à ce jour, mondialisation rime avec paupérisation, me paraît en effet salutaire, voire vitale. Un monde où la richesse est concentrée dans quelques pays, dans les mains de quelques habitants de ces pays, n'est pas viable. Or c'est là que nous mène le modèle économique unique.

Sous les effets de la révolution néo-libérale et du progrès technique le capital est maintenant concentré dans les mains de quelques personnes qui produisent toujours plus avec de moins en moins de salariés. Dans ce nouveau modèle on oublie une des lois du marché, celle de l'offre et de la demande. Car si l'offre ne fléchit pas, la demande ne peut par contre qu'aller en régressant dans un monde où le capital n'est pas, un tant soit peu, partagé.

Bill Gates, Georges Soros, peuvent acheter chacun 50 voitures mais ils ne compenseront pas l'achat de 8.000 voitures par 8.000 ouvriers mis au chômage par l'automatisation de leur chaîne de production ou la délocalisation de leur usine dans des pays où les travailleurs ne peuvent acquérir les produits qu'ils façonnent. Et que dire de tous ces producteurs agricoles des pays en voie de développement, écrasés par les cours mondiaux, pour qui produire signifie s'appauvrir.

Leurs productions vont alimenter des chaînes de magasins à prix écrasés, où se ruent les consommateurs en voie de paupérisation des pays industrialisés.

C'est ainsi que, peu à peu, ce cercle se fera vicieux. Et lorsque la demande sera devenue insuffisante, il faudra bien trouver un autre modèle.

Peut-être peut-on anticiper. Je rêve pour l'an 2.000 d'un commerce équitable, d'une économie équitable, d'un accès au savoir équitable, bref d'un monde équitable.

Pour que mondialisation rime avec équité et soit une chance pour tous, il est indispensable de veiller à la mise en place :

- ▶ d'un environnement économique tendant à l'éradication de la pauvreté, axé notamment sur des règles de commerce équitable;
- ▶ d'incitations destinées aux grandes entreprises à oeuvrer à la réduction de la pauvreté et à enrayer une concurrence effrénée qui ne peut que déboucher sur l'échec du système;
- ▶ d'aides à une réelle mondialisation du savoir et de la recherche;
- ▶ d'une aide à l'investissement pour les pays et les individus les plus pauvres.

Comment apporter notre pierre à un monde plus équitable ? En mettant en place des politiques visant à réduire les écarts qui se creusent entre les détenteurs du savoir et ceux qui n'y ont pas accès, des écarts causés pour une grosse part par un déséquilibre dans l'accès à l'information.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



Conférence ministérielle de la Francophonie - (Paris - novembre 1999)

La CONFEMEN était représentée par son Président en exercice, Monsieur Norbert ANNEY KABLAN, Ministre de l'Education nationale et de la formation de base de Côte d'Ivoire, à la 14^e session de la Conférence ministérielle de la Francophonie. Dans sa communication, il s'est félicité de la place accordée aux priorités de la CONFEMEN lors du récent Sommet de Moncton (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 36, p. 2 à 4) et a insisté sur la nécessité de dégager des moyens à la hauteur des besoins.

Il a ensuite brièvement résumé les activités menées par la CONFEMEN depuis ce Sommet, soit :

- ▶ le séminaire de formation des Correspondants nationaux;
- ▶ la publication du document de référence CONFEMEN sur le thème de l'Insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique;
- ▶ les évaluations thématiques menées par le PASEC en Guinée et au Togo.

La Conférence ministérielle a adopté le projet de programmation 2000-2001 présenté par l'Agence de la Francophonie en suivi du Plan d'Action de Moncton ainsi que les budgets y afférents.

Pour ce qui concerne l'espace de savoir et de progrès qui nous concerne plus particulièrement, le total des montants alloués est de 36.100.000 de FF par an, soit 72.200.000 pour le biennium.

En matière d'éducation de base le budget est ventilé comme suit :

EDUCATION DE BASE

1. Formelle

1.1 Refondation, renforcement des systèmes éducatifs et du développement curriculaire

5.600.000

1.2 Formation des décideurs, des chefs d'établissements et des formateurs

4.200.000

2. Non formelle

2.1 Renforcement des capacités pour la production et la diffusion de matériels didactiques destinés à la post-alphabétisation

5.200.000

2.2 Formation des formateurs locaux en

alphabétisation et post-alphabétisation (cases d'éducation et de savoir)

3.600.000

3. Informelle

3.1 Canal EF : Canal francophone de radio numérique éducative

10.000.000

3.2 Education et médias

2.000.000

Signalons le lien étroit qui existe entre cette programmation et les axes d'orientation tracés par la CONFEMEN. Ainsi, en matière d'éducation de base formelle, l'Agence va développer un appui au développement curriculaire privilégiant une approche du développement de l'enfant par niveau de compétences plutôt que par accumulation de connaissances. De même, les montants consacrés à la formation du personnel d'encadrement de l'éducation et à l'édition scolaire (voir encadré ci-dessous) opérationnalisent les orientations fixées par la CONFEMEN depuis Yaoundé (1994).

EDITION

1. Aide à l'édition

16.000.000

2. Promotion et diffusion du livre

3.000.000

3. Formation professionnelle aux métiers du livre

4.000.000

4. Actions de concertation

1.000.000

L'aide à l'édition est réorientée vers l'objectif de développement des conditions d'émergence d'un secteur pérenne de l'édition du livre dans les pays du Sud par le soutien de projets pilotes (voir *CONFEMEN au Quotidien* n° 34, p. 5), par l'abandon du soutien à l'édition général au profit des manuels scolaires et des ouvrages pour la jeunesse.

Enfin, en matière de formation professionnelle et technique, l'essentiel de la programmation de l'Agence vise à mettre en oeuvre les conclusions des Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 28/29,

p. 7 à 13) et celles du Séminaire transnational de la formation professionnelle et technique de Grand Bassam (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n° 33, p. 6 et 7).

FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

1. Appui à la conception et à la mise en oeuvre des politiques nationales de formation professionnelle et technique

12.000.000

2. Projets pilotes de formation des jeunes déscolarisés et non scolarisés

4.600.000

3. Concertations internationales

1.000.000

Concernant le premier volet, la phase initiale consistera à réunir des séminaires transnationaux d'information et de sensibilisation, des séminaires qui, à l'instar de Grand Bassam, porteront sur les principales actions que doit engager un pays lorsqu'il entreprend une démarche de consolidation ou de refondation de sa politique de formation professionnelle et technique.

Une réunion qui s'est tenue à l'Agence de la Francophonie a regroupé des représentants des partenaires techniques et financiers, des représentants des diverses aires de la Francophonie où se tiendront ces séminaires, des acteurs du séminaire de Grand Bassam, des responsables de l'Agence de la Francophonie et le Secrétaire général de la CONFEMEN.

Il y a été décidé de la constitution d'un groupe de travail chargé d'établir ou de valider les outils nécessaires à l'organisation de ces séminaires (enquête documentaire préalable, suivi et évaluation, profil des participants, ...).

Il est prévu de mener 5 séminaires transnationaux sur le biennium pour les régions qui suivent :

- ▶ pays du Maghreb, du Machreck et Djibouti;
- ▶ pays d'Afrique centrale et de l'Ouest;
- ▶ pays d'Asie;
- ▶ pays insulaires;
- ▶ pays d'Europe centrale et orientale.

Cette étude, initiée à la demande du groupe de travail sur les personnels enseignants francophones de l'Association pour le développement de l'Education en Afrique (ADEA), brosse un tableau de la situation des maîtres au départ des données collectées par le PASEC depuis 1995, au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, à Madagascar et au Sénégal. L'échantillon repose sur ces cinq pays et porte sur les maîtres de 2e et de 5e année, soit, au total, 1074 enseignants.

CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES ENSEIGNANTS

Exception faite pour Madagascar, où les enseignantes représentent 71,3% des maîtres, les femmes sont minoritaires dans le corps enseignant. Mais la tendance peut s'inverser lorsque l'on considère le niveau d'enseignement. En effet, la proportion de femmes est nettement plus élevée au CP2 (54,8%) qu'au CM1 (27,2%).

L'âge moyen est de 37,1 ans, avec un écart d'un peu plus de 9 ans entre le pays où la moyenne d'âge est la plus faible (Burkina Faso) et celui où elle est la plus élevée (Madagascar). Ici, on ne constate pas de différences significatives entre le CP2 et le CM1. Excepté en Côte d'Ivoire, la majorité des maîtres sont mariés.

Exception faite de la Côte d'Ivoire, où 58% des maîtres ne parlent pas la langue locale, la majeure partie des maîtres parlent cette langue. La proportion est particulièrement forte à Madagascar où 98,3% des maîtres parlent malgache et seuls 26,9% utilisent le français chez eux. Ajoutons que Madagascar utilise le malgache dans les deux premières années du cycle primaire, ce qui n'est pas le cas des autres pays où l'enseignement est dispensé en français.

CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES DES MAÎTRES

Les résultats relatifs à l'ancienneté des maîtres sont en corrélation avec ceux relatifs à leur âge. Six ans d'écart, entre l'ancienneté moyenne au Burkina Faso

et celle de Madagascar.

Le Cameroun et Madagascar emploient la plus grosse proportion de maîtres non titulaires de la fonction publique (respectivement 39,4 et 15,7%). Partant de ces proportions, il est intéressant de noter que le Cameroun présente de très bons résultats aux tests CONFEMEN.

Le diplôme le plus répandu est le BEPC ($\pm 70\%$). Ces proportions varient selon les pays. Ainsi, au Burkina Faso, et à Madagascar ces maîtres représentent respectivement 87,7 et 84,3% de l'effectif total, alors qu'au Cameroun ils ne représentent que 48,7%. Ce pays présente aussi la plus forte proportion (27%) de maîtres qui ne possèdent que le CEPE, la plupart (40%) en classe de CP. Or, ainsi que le montrent les analyses CONFEMEN pour le Cameroun, le niveau d'études académiques n'a pas d'influence significative sur les acquisitions des élèves.

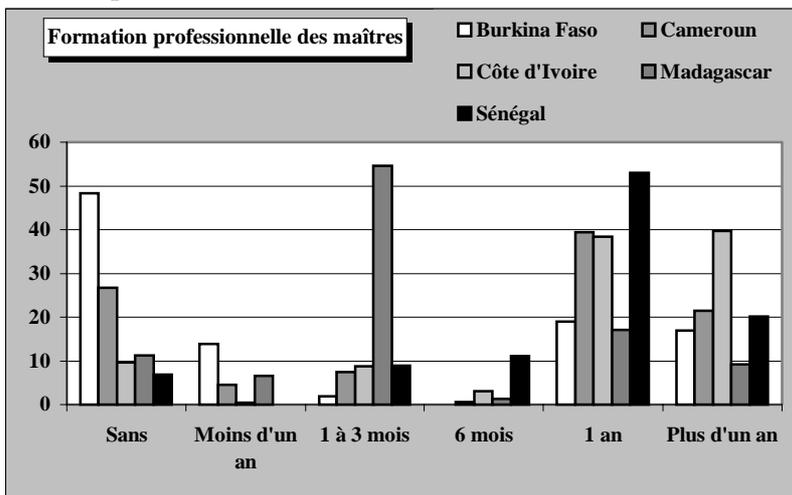
On constate par ailleurs que la Côte d'Ivoire et le Sénégal se caractérisent par les plus fortes proportions de titulaires du Bac (respectivement 30,4 et 27,4%). Or, en Côte d'Ivoire, les résultats du PASEC pointent une inefficacité du recrutement des maîtres à un niveau Bac ou plus comparé à un niveau secondaire simple.

Tel que figuré par le graphique ci-dessous, au plan de la formation des maîtres,

le Burkina Faso se caractérise par des maîtres soit non formés (48%), soit avec un an ou plus de formation initiale (36%). La formation de courte durée est pratiquement inexistante. A l'inverse, à Madagascar, près de 55% des maîtres ont bénéficié d'une formation de 1 à 3 mois. La Côte d'Ivoire et le Sénégal se caractérisent par une très forte proportion (+ de 70%) de maîtres ayant suivi une formation de un an ou plus. Au Cameroun, il y a deux fois plus de maîtres non formés au CP qu'au CM1. A des degrés moindres, l'orientation systématique des maîtres peu qualifiés vers les premières classes du cycle est présente dans les cinq pays. Or, ce sont dans ces classes que se creusent les différences entre les élèves.

Pour ce qui concerne la formation continue, la majorité des maîtres en ont bénéficié (58,6%) et seuls 16% n'ont eu qu'une seule session de formation. Cas particulier, en Côte d'Ivoire, près de 55% des maîtres n'ont jamais suivi de formation continue, alors, qu'au CM1, les acquisitions des élèves dont les maîtres ont suivi de plus d'une session de formation (23,7%), présentent un impact positif. Les maîtres de CM1 suivent plus souvent des sessions de formation continue que les maîtres de CP, un résultat qui renforce l'idée que l'on accorde moins d'importance à la qualification des maîtres des "petites classes".

Des comparaisons intéressantes pourraient être établies entre le Burkina Faso et Madagascar qui présentent tous deux une très forte proportion de maîtres titulaires du



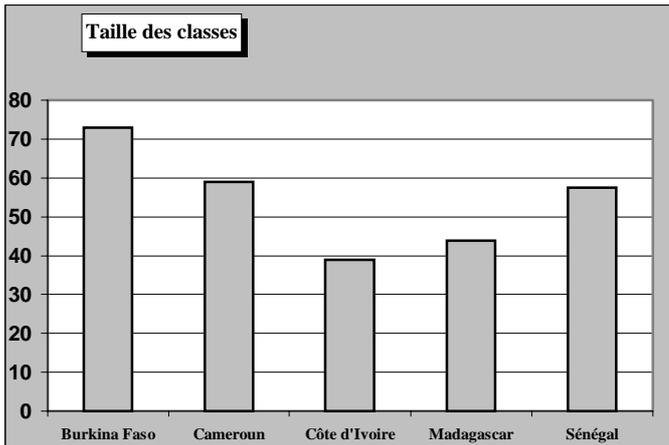
BEPC, l'un (Madagascar) ayant assorti ce recrutement d'une offre massive de formation de courte durée, l'autre (Burkina Faso) présentant la plus grande proportion de maîtres non formés.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES MAÎTRES

Sur l'ensemble des pays, la mobilité des maîtres est relativement forte, puisque 50% des maîtres de l'échantillon ont changé au moins une fois d'école dans les cinq dernières années.

Avec des variations entre pays (33,7% au Sénégal et 74,2% au Cameroun), 55,8% des maîtres ont déclaré avoir une autre activité que celle d'enseignant. Paradoxalement, seuls 12,3% déclarent avoir d'autres sources de revenus, ceci tient probablement au fait que la majeure partie des maîtres qui ont une autre activité s'adonne au jardinage ou à l'agriculture.

Dans tous les pays, les classes à simple flux et cours unique sont nettement majoritaires. Le Sénégal et le Cameroun présentent les plus fortes proportions de classes multigrades, le Sénégal et le Burkina Faso de classes à double flux (attention, pour ce qui est du Sénégal ces chiffres sont infirmés par le STP, la surreprésentation de certains types d'écoles dans les échantillons n'ayant pas été prise en compte). Pour ce qui est de la taille des classes (voir graphique ci-dessous), le Burkina présente la taille moyenne la plus élevée (aux deux niveaux), la Côte d'Ivoire présentant, elle, les chiffres les plus faibles. Dans tous les pays, la taille des classes est



plus élevée dans les "petites classes".

Bien que ces variables semblent sans grands effets sur les résultats des élèves, les résultats montrent que la majorité des salles de classes sont construites en dur mais que peu d'entre elles (23% en moyenne) bénéficient de l'électricité. De même, une petite partie des classes n'est pas équipée de tableau noir (7,3%) ou bureau du maître (15,3%).

Élément fondamental dans la préparation des leçons, le guide du maître est possédé par la majorité des maîtres (67,32%). Ils sont plus répandus au CP (75,6%) qu'au CM (59,04%) et plus courants en français qu'en mathématiques. Le Cameroun est le pays où les maîtres sont le moins bien équipés, alors que la Côte d'Ivoire présente la meilleure dotation. Madagascar présente un gros déficit en guides du maître de mathématiques au CM1.

Comme figuré par le tableau ci-dessous, les contextes linguistiques sont très différents dans les cinq pays étudiés.

	Burkina Faso	Cameroun	Côte d'Ivoire	Madagascar	Sénégal
% de classes où la quasi totalité des parents peuvent parler le français	3,3%	49,7%	35%	4,4%	8%
% de classes où la quasi totalité des parents ne parlent pas le français	82,7%	30,5%	52,5%	90,3%	83%

Le Cameroun apparaît comme le pays où la langue française est la plus employée. C'est probablement un des facteurs explicatifs de la meilleure performance de ce pays dans les tests CONFEMEN.

Alors qu'au Cameroun, en Côte d'Ivoire et à Madagascar, une grande majorité de maîtres (73,7% en moyenne)

déclarent avoir une réunion par mois ou par semaine avec le directeur et l'ensemble des maîtres, au Burkina Faso et au Sénégal, 54,8% des maîtres déclarent n'avoir qu'une seule réunion par trimestre. Cette faible implication du directeur est corrélée, dans les deux pays à des contacts plus fréquents entre les maîtres.

En ce qui concerne le rôle de l'inspecteur, la part accordée aux activités de formation reste modeste et le pourcentage de maîtres n'ayant pas reçu de visite de l'inspecteur au Burkina Faso (17%), en Côte d'Ivoire (19,5%) et au Sénégal (13%) est inquiétant. Il serait intéressant de tester ces différents facteurs dans le cadre d'une analyse multivariée afin de mettre en évidence l'impact de l'équipe pédagogique et de la chaîne hiérarchique sur les acquisitions des élèves.

Si l'on excepte Madagascar, vu du côté du maître, la mobilisation des parents ne semble pas être chose aisée (deux tiers des enseignants). A part en Côte d'Ivoire, les APE paraissent plus actives, plus de 43% des enseignants se prononçant dans ce sens.

REPRÉSENTATIONS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS

Pour les maîtres, l'absentéisme des enfants est provoqué soit par des problèmes santé (77,48%), soit par les travaux familiaux (37,5%), soit par le manque de motivation de l'élève (36,36%), soit une trop grande distance entre l'école et le domicile (19,24%), soit par le désintéressement des familles (41,42%). A part à Madagascar, les maîtres ont tendance à mettre en avant le manque d'intérêt qu'ont les parents, comme les enfants, pour l'école.

L'état de santé des élèves est la principale cause d'échec évoquée par l'ensemble des maîtres de l'échantillon (72%). Vient ensuite l'environnement culturel, la pauvreté culturelle du milieu est in-

voquée (42,3%), le désintérêt des parents pour l'école (36,18%) et l'absence d'aide à la maison (35,22%).

Les enseignants mettent en cause les élèves sous deux formes : leur manque de motivation (37,16%) et leurs capacités intellectuelles (22,24%).

Le contexte scolaire est également évoqué dans les causes d'échec, soit les effectifs pléthoriques (36,39%), l'absence de manuels (27,46%), le manque de livres du maître pour chaque discipline (22,54%), le manque de motivation des maîtres (19,72%) et l'absence de matériel didactique (18,02%).

Les maîtres semblent ne pas se remettre en cause et se posent plutôt en victimes en rejetant la responsabilité sur le contexte et les élèves. En effet, le problème de la compétence du maître est la dernière cause invoquée et celui de la formation du maître n'apparaît qu'au 17^e rang. Cette représentation est totalement contredite par les travaux scientifiques qui mettent en évidence l'importance du maître dans le processus d'acquisition.

Sur l'ensemble des pays, 44,5% des maîtres ont déclaré qu'à choisir ils n'embrasseraient plus cette profession. En outre, plus de 74,1% des maîtres considèrent qu'un grand nombre d'activités sont impossibles en classe. Ces deux indicateurs illustrent la part de déception et de découragement des enseignants.

Ainsi est brossé le tableau présentant la situation des maîtres de CP et de CM dans les cinq pays considérés. Trois éléments seraient intéressants à étudier dans le cadre d'une analyse causale portant sur les acquisitions des élèves : l'encadrement pédagogique, les relations au sein de l'équipe pédagogique et la motivation des maîtres. De même, une attention accrue au contexte linguistique serait porteuse d'enseignements. Il s'agirait de voir dans quelle mesure ces variables influent sur les acquisitions des élèves.

Le "poids" des maîtres dans le processus d'acquisition

L'effet-maître

 J.-M. Bernard, IREDU

Quelle est la part due uniquement au maître dans le processus d'acquisition des élèves ?

Il s'agit pour l'auteur de déterminer le rôle joué par l'ensemble des variables caractérisant le maître. Pour ce faire, la démarche a consisté à mesurer l'effet-

mation, ...) et ce qui n'est en fait qu'un résidu renvoyant à notre méconnaissance du rôle du maître dans le processus d'apprentissage.

LES RÉSULTATS DANS LES CINQ PAYS ÉTUDIÉS PAR LE PASEC

En 2^e année, (voir tableau ci-dessous) lorsque l'on retire les variables "maître" du modèle initial, on obtient une perte de variance qui varie d'un peu moins de 1% au Burkina Faso à presque 4% à Madagascar. On voit ainsi qu'une part très importante (entre 36,49 et 16,11% selon les pays) de l'effet maître échappe à l'analyse.

Même constat en 5^e année (voir tableau suivante, en haut), même si le pouvoir explicatif des variables "maîtres" est un peu plus important. Il varie de 1,4 au Sénégal à plus de 6% au Cameroun. On observe par contre des écarts beaucoup plus importants dans les estimations de l'effet maître global, de 9,75% au Sénégal à 46,44% à Madagascar. On peut suspecter à Madagascar, l'influence d'une autre dimension que celle spécifique au maître, néanmoins ce résultat révèle des inégalités marquées entre classes.

Les chiffres relatifs au Sénégal mar-

LE CALCUL DE L'EFFET-MAÎTRE

Au plan statistique, il est possible de prendre en compte l'effet-maître en introduisant dans le modèle multivarié initial les variables muettes "classe" et en ôtant les variables contextuelles (cf. Jarousse et Mingat, 1992¹). Cette méthode permet d'avoir une estimation de l'effet-maître global, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une boîte noire qui rend compte autant du charisme, de la motivation, du talent pédagogique, ... du maître que peut-être de l'effet groupe qui peut jouer dans une classe.

¹ Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat, *L'École primaire en Afrique. Fonctionnement, qualité et produits. Le cas du Togo*, Cahiers de l'IREDU, n° 52, 1992.

maître comme décrit par l'encadré, puis, pour tenter de donner un éclairage à cette boîte noire, à retirer l'ensemble des variables "maîtres" du modèle ainsi que les variables muettes "classe". Cette méthode permet de distinguer dans l'effet maître ce qui est dû aux variables caractérisant le maître (ancienneté, for-

LE POIDS DES MAÎTRES DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION EN 2^E ANNÉE

	Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Cameroun	Madagascar	Sénégal
% de variance expliquée par le modèle global (1)	47.52	42.95	23.9	40.43	53.1
% de variance expliquée par le modèle global sans les variables "maître" (2)	46.56	41.68	21.18	36.47	51.75
Effet maître mesuré en % de variance expliquée (1)-(2)	0.96	1.27	2.72	3.96	1.35
% de variance expliquée par le modèle global avec les variables "classe" (3)	62.95	61.85	47.72	72.96	67.86
Effet maître estimé en % de variance expliquée (3)-(1)	15.43	18.9	23.82	32.53	14.76
Estimation de l'effet maître global en % de la variance expliquée	16.39	20.17	26.54	36.49	16.11

LE POIDS DES MAÎTRES DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION EN 2 ^E ANNÉE					
	Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Cameroon	Madagascar	Sénégal
% de variance expliquée par le modèle global (1)	49.46	47.32	32.26	30.23	55.1
% de variance expliquée par le modèle global sans les variables "maître" (2)	47.52	44.66	26.17	25.26	53.72
Effet maître mesuré en % de variance expliquée (1)-(2)	1.94	2.66	6.19	4.97	1.38
% de variance expliquée par le modèle global avec les variables "classe" (3)	67.87	66.7	59.96	72.77	63.47
Effet maître estimé en % de variance expliquée (3)-(1)	18.41	19.38	27.6	42.54	8.37
Estimation de l'effet maître global en % de la variance expliquée	20.35	22.04	33.79	47.51	9.75

quent une spécificité de ce pays où l'effet maître est nettement plus faible que dans les autres pays et où la tendance s'accuse de la 2^e à la 5^e.

Comment expliquer cet écart, constaté dans tous les pays aux deux niveaux, entre l'effet maître mesuré et l'effet maître estimé et comment y remédier?

Cet écart tend à prouver que l'acte d'enseignement est cristallisé dans l'interaction entre le maître et ses élèves au sein de la classe. Le maître est l'acteur principal du processus de production scolaire et il jouit d'une grande autonomie au sein de sa classe. Dans les systèmes africains, le manque d'encadrement (cf. article précédent paragraphes relatifs à la formation, aux directeurs et aux inspecteurs) tend à renforcer cette autonomie qui confine parfois à l'isolement.

Une autre explication peut être trouvée dans la motivation, les capacités relationnelles et le charisme des maîtres, des données qui sont difficiles à prendre en compte dans le cadre d'une politique éducative.

Enfin, les différences entre les effets maîtres des pays résultent probablement d'écart entre les qualifications des maîtres et de différences dans les modes de gestion.

QUELQUES PERSPECTIVES DE POLITIQUE ÉDUCATIVE

L'une des composantes de l'effet maître estimé qui peut avoir des implications concrètes en matière de politique éducative est l'utilisation de pratiques pédagogiques plus efficaces. Elle se superpose aux interrogations quant à l'efficacité des formations professionnelles. En effet, les mauvais résultats des variables de formation professionnelle tendent à prouver l'absence d'homogénéité et la qualité insuffisante de ces formations dans un même pays.

Des effets maîtres importants étant corrélés à des écarts importants entre classes et donc à des problèmes d'équité, un axe prioritaire de politique éducative devrait donc se pencher sur les contenus des programmes de formation professionnelle et sur l'harmonisation de ces contenus selon les lieux de formation (voir aussi : Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire, *CONFEMEN au Quotidien*, n° 31, p. 5 et 6).

Les pratiques professionnelles devraient résulter, en théorie, de la formation professionnelle du maître. Cependant les résultats obtenus indiquent que les formations sont faiblement efficaces voire même plutôt inefficaces. Si l'on ajoute à cela une proportion de maîtres non formés de l'ordre de 18% (22,5% au CP2 et 13,11% au CM1), on comprend que les variables de formation professionnelles ne sont pas en mesure de prendre en compte les pratiques pédagogiques. Ces dernières naissent alors d'un apprentissage sur le tas du maître avec une influence marquée de l'environnement scolaire dans lequel il évolue. Ces influences ne garantissent en aucun cas l'efficacité et tendent à pérenniser des pratiques pédagogiques dépassées.

Le contenu de formation semble donc être à revoir. Plusieurs voies peuvent être envisagées :

- ▶ diminuer la part théorique de la formation pour laisser une plus grande place à la formation pratique qui serait directement utilisable par le maître dans sa classe et augmenter le temps passé dans les classes en formation professionnelle initiale;
- ▶ identifier des pratiques efficaces et les introduire dans les formations des écoles normales par le biais de recherches-actions (voir : Rapport d'évaluation des Chantiers d'Innovation Pédagogique de l'Enseignement Camerounais, *CONFEMEN au Quotidien*, n° 33, p. 8);
- ▶ s'assurer de l'homogénéité de la formation dans l'ensemble des Ecoles Normales d'Instituteurs.

Une amélioration de la qualité de l'éducation passe nécessairement par la transmission de pratiques pédagogiques efficaces via la formation professionnelle des maîtres.



Nouvelles de nos pays membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Luxembourg

Madame Anne BRASSEUR, Ministre de l'Education nationale.

Canada Nouveau-Brunswick

Monsieur Elvy ROBICHAUD, Ministre de l'Education.

Langues régionales, langue officielle et langue d'enseignement. Les enjeux des premières années de l'école primaire. Le cas de la Côte d'Ivoire.

J.-M. Bernard, IREDU/CNRS

Les débats autour du plurilinguisme en éducation, pour nombreux et importants qu'il soient, font peu souvent l'objet d'études empiriques. Cette étude se propose d'apporter quelques éléments factuels susceptibles d'améliorer la perception que l'on peut avoir de certains aspects de cette question.

Un pays comme la Côte d'Ivoire, outre le français, la langue officielle, possède une soixantaine de langues. La première implication du multilinguisme réside dans le fait que pour la plus grande majorité des élèves la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle. Dès les premières années de l'école primaire les élèves doivent donc apprendre à maîtriser une langue qui n'est pas celle de leurs parents et que parfois ils n'utilisent jamais hors de l'école.

Existe-t-il un "handicap" consécutif à la pratique d'une langue étrangère au début de l'école primaire ?

Partant des données collectées par le PASEC en Côte d'Ivoire, la recherche s'attache à l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement en début de cycle primaire, puis à l'impact du contexte linguistique sur les performances de l'élève.

LE RÔLE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Lorsque que l'on s'intéresse au CP2 à l'impact du niveau initial de français sur le score global et les scores par disciplines, on remarque (voir tableau ci-dessous) que sans le score initial de

	Score final global	Score final global	Score final global
Score initial de français	0.54***	0.61***	/
Score initial de mathématiques	0.11***	/	0.47***
% de variance expliquée	38.6%	37.9%	22.5%

* significatif au seuil de 10%, ** significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

français (troisième colonne) le modèle voit son pourcentage de variance expliquée diminuer de plus de 16 points contre moins de 1 quand on retire le score initial de mathématiques (deuxième colonne). En outre le coefficient initial de français est près de cinq fois supérieur à celui de mathématiques.

Les mêmes opérations répétées en 5^e année donnent des résultats différents. Ici, le poids du français et celui des mathématiques sont sensiblement les mêmes. Le phénomène observé au CP2 est donc typique des premières années d'études. Il apparaît donc nettement :

1. que le niveau initial dans les deux disciplines explique une part importante de la variance ;
2. qu'au CP2 le rôle du score initial de français est prépondérant dans l'explication du score de fin d'année.

L'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement est ainsi validée. Le tableau qui suit montre comment cet effet se répartit selon les disciplines.

IMPACT DES SCORES INITIAUX SUR LES SCORES PAR DISCIPLINE EN CP2		
	Score final de français	Score final de mathématiques
Score initial de français	0.54***	0.46***
Score initial de mathématiques	0.03***	0.19***
% de variance expliquée	31.3%	37%

L'impact du score initial de français prévaut largement sur le score initial de mathématiques quelle que soit la discipline.

On trouve ici confirmation du fait que le score initial de français est déterminant dans le processus d'acquisition en 2^e année du cycle primaire en Côte d'Ivoire.

Ces résultats induisent une question complémentaire, le contexte linguistique n'est-il pas une source d'inégalités entre les élèves ?

Partant toujours des données du PASEC, l'auteur a construit une variable linguistique en regroupant les classes où 90% des élèves et plus parlent la même langue locale à la maison (19 des classes testées, 380 élèves, 16,8% de l'échantillon). Les scores mesurés aux tests de début d'année montrent que ces élèves ont un niveau en français légèrement inférieur à celui des élèves des autres classes. Mais les scores de fin d'année montrent que les écarts se creusent en cours d'année.

Une analyse multivariée qui croise variable contexte linguistique et variable rurale permet de déterminer que c'est le fait d'être en zone rurale qui influe sur le score alors que le contexte linguistique est non significatif. La même analyse pratiquée sur les scores par disciplines confirme ces résultats excepté pour le français où un léger avantage est noté pour les élèves en zone rurale sans contexte linguistique marqué.

De même, la pratique du français au domicile familial n'apporte en fait qu'un avantage assez modeste aux élèves. On constate en effet pour ces élèves un avantage net de 2 points en fin de seconde année, un chiffre qui n'est pas excessif.

Vu le faible impact du contexte linguistique sur les acquisitions des élèves, le plurilinguisme qui prévaut dans la plupart des pays d'Afrique et l'intérêt de la maîtrise d'une langue qui donne accès au savoir, l'auteur préconise le maintien des langues d'enseignement actuelles combiné à un décloisonnement de l'école qui conduise à une cohabitation fondée sur le respect entre langue d'enseignement et langues locales.

Une approche de l'évaluation des effets de la formation des tuteurs : le cas d'une formation en apprentissage dans le secteur horticole

N. Stéphan et M.-T. Rapiau, Conseil Régional de Bourgogne

Les formations par apprentissage relevant du Ministère de l'Agriculture de la Pêche et de l'Alimentation recouvrent l'ensemble des secteurs professionnels (horticulture, viticulture, agriculture, élevage, ...) et l'ensemble des niveaux de qualification (certificats, brevets, bac pro, ingénieurs, ...).

L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur

Loi du 16 juillet 1971

L'apprentissage est finalisé par un contrat d'apprentissage passé entre l'apprenti ou ses parents et l'entreprise, un contrat qui fixe le diplôme envisagé, le centre de formation et la rémunération qui sera perçue.

La formation est donc partagée entre l'entreprise qui s'engage à lui confier les activités prévues par la progression annuelle définie et le Centre de Formation d'Apprentis (CFA) qui assure la formation générale et technologique. La progression annuelle est définie par un accord conclu entre les deux structures.

Depuis la mise en place des lois de décentralisation, la majorité des CFA relève de la compétence des régions. Le financement est assuré en partie par l'institution publique co-signataire et en partie par la taxe d'apprentissage. Référentiels de formation et diplômes sont arrêtés par le Ministère.

A titre d'exemple, dans un CFA proposant des formations CAPA et BEPA en horticulture, agriculture et métiers équestres, une heure de formation au niveau V coûte en moyenne 26,81 FF, pour 31,76 FF au niveau IV. Le coût de l'apprentissage est plus difficile à esti-

mer pour l'entreprise. Bien sûr, l'apprenti est rémunéré, mais, d'une part, le maître d'apprentissage va donner une partie de son temps de production, surtout en début d'apprentissage, d'autre part, l'apprenti va contribuer à la production, deux facteurs qu'il est difficile d'estimer.

Dans ce même CFA, le diplôme est délivré sous forme d'unités indépendantes les unes des autres (unités capitalisables) et dont le bénéfice peut être conservé pendant 5 ans. Chaque diplôme est défini par un référentiel de formation en deux parties :

- ▶ la fiche descriptive des activités qui présente l'ensemble des tâches exercées par le professionnel en situation;
- ▶ la liste des objectifs pédagogiques qui identifie les compétences minimales que doivent posséder les titulaires du diplôme.

Chaque unité capitalisable est identifiée par un objectif terminal d'intégration (OTI), lui-même spécifié en objectifs spécifiques (OI). Un OTI correspond à une compétence qui s'exerce dans une situation complexe la plus proche d'une situation professionnelle. Les unités capitalisables (UC) sont réparties en plusieurs domaines.

Domaines	Unités nationales de qualification		Unités d'Adaptation régionale ou à l'emploi
D1- Domaine technologique et professionnel	UC11	UC12	UCARE
D2- Domaine mathématiques	UC2		
D3- Domaines sciences			
D4- Domaine expression et communication	UC4		
D5- Domaine économique et professionnel	UC51	UC52	
D6- Domaine Langues vivantes			
D7- Domaine hygiène, sécurité et éducation physique	UC7		

Le candidat est évalué tout au long de la formation. La certification est le fait des formateurs, contrôlés par un jury qui donne en outre son agrément aux évaluations débouchant sur la délivrance des UC ainsi qu'au plan de formation et d'évaluation de l'établissement.

Un carnet de formation et d'évaluation sert de liaison entre les formateurs du centre de formation et le maître d'apprentissage. Il rassemble :

- ▶ le plan de formation et d'évaluation;
- ▶ un tableau inventaire des activités réalisables en entreprise rempli par le maître d'apprentissage en début de formation;
- ▶ le contrat individuel de formation;
- ▶ les fiches navette;
- ▶ les fiches de tâche;
- ▶ une présentation brève des modalités de l'évaluation en UC.

Les maîtres d'apprentissage ont été formés en quatre jours à la transmission des savoirs professionnels et à l'évaluation. Cette formation, jugée de façon très positive par les maîtres d'apprentissage, n'a eu que très peu d'impact sur la tenue du carnet de formation et d'évaluation. Il serait utile de développer un volet traitant du déroulement général

d'une formation en CAPA UC ainsi que de l'utilisation des outils de liaison par les maîtres d'apprentissage, ce qui permettrait à ces derniers de mieux cerner leur rôle et place dans le dispositif. Enfin la formation des tuteurs doit prendre en compte la dimension productive des entreprises et ses contraintes.

CAPA

Le Contrat de Réussite Scolaire (CRS) est une des pièces du dispositif mis en place dans le cadre du Projet National d'Amélioration de l'Enseignement II (voir *CONFEMEN au Quotidien*, n°26, p. 9 et 10). Il vise une augmentation de l'efficacité et de la rentabilité de l'enseignement primaire par une meilleure utilisation des ressources humaines et la mobilisation de tous les acteurs du système éducatif.

Le manuel de procédures est destiné aux encadreurs chargés de la mise en place du CRS et aux acteurs du suivi et de l'évaluation. Le manuel propose différentes options stratégiques, il appartient à chaque encadreur de s'y référer ou de les adapter en fonction des réalités locales.

Le contrat de réussite scolaire est négocié séparément avec chacune des quatre entités intervenant directement dans la vie de l'école (les élèves, les enseignants, le directeur, les parents et la communauté) en trois phases :

1. sensibilisation/conscientisation;
2. prise de responsabilité;
3. établissement du CRS et signature du contrat.

Lors dernière phase, la concertation avec les autres entités, les contrats signés par chacun des acteurs sont présentés et validés.

Le schéma de travail proposé à l'encadreur est à peu près le même pour chaque entité, exception faite, bien sûr de ce qui tient à son rôle particulier. A titre d'exemple, nous reproduisons donc ci-contre les étapes à suivre pour la mise en place d'un CRS avec les élèves. Pour l'exercice, les élèves sont regroupés par classe ou par groupe de classe ou par sexe en fonction des réalités locales. Les opérations sont menées par l'enseignant titulaire, secondé par un encadreur local qui aura été formé par l'encadreur. Dans les toutes petites classes, l'assistance de l'enseignant ou de l'encadreur est nécessaire pour les rapports des groupes.

1. Sensibilisation / Conscientisation			
Etapes	Stratégies	Contenus	Outils
Médiatisation	- affichage par classe; - émission radiophonique (si possible).	- susciter la curiosité des élèves sur le CRS dans chaque classe; - demander la diffusion de la production radiophonique concernant la vie à l'école.	- affiches CRS - interviews.
Présentation de la situation scolaire	- mise en évidence de l'état des lieux.	- commenter : • les résultats scolaires : examens périodiques , passage de classe, réussite aux CEPE/6e, redoublement; • la fréquentation scolaire; • l'abandon.	- bulletins de notes; - cahier de notes; - registre d'appel; - registre matricule; - fiche de suivi et de contrôle.
Analyse des réalités	- identification des pratiques quotidiennes et détermination des facteurs de blocage.	- s'entretenir avec les élèves sur leurs attitudes et comportements face aux règles de vie de l'école et aux tâches scolaires.	- règlement intérieur de l'école; - tableau de répartition des tâches; - cahiers de l'élève; - carnet de correspondance.
	- recherche de l'origine des problèmes.	- faire l'investigation sur les causes des problèmes : causes d'ordre temporel et matériel.	- entretien (Q-R).
	- recensement des besoins ressentis.	- faire ressortir avec les élèves leurs besoins fondamentaux pour réussir leurs études. Ex : du temps nécessaire pour apprendre; de matériels indispensables (kit élèves).	- liste des fournitures scolaires.
Justification de la mise en place du CRS.	- explication de la mission de l'école.	- faire comprendre que l'école est un lieu d'acquisition de connaissances fondamentales et de préparation à la vie.	- curriculum, dépliant PNAE II; - loi d'orientation.
	- explication du rôle de l'élève.	- faire comprendre que s'ils viennent à l'école c'est pour apprendre et pour construire leurs propres savoirs	- dépliant.
	- mise en relief de l'importance du CRS.	- faire prendre conscience de la valeur du CRS dont l'élève en est le bénéficiaire et l'un des principaux acteurs.	- dépliant.
2. Prise de responsabilité			
Passation de consignes de l'intervenant	- constitution de groupes d'animateurs - explication des rôles des animateurs. - présentation du thème et de la méthode de travail. - concertation des élèves entre eux.	- faire désigner les membres du groupe par les élèves (1 président, 1 vice-président de séance, 2 secrétaires). - dire qu'il appartient au président de répartir les prises de parole et aux secrétaires de prendre note des réponses obtenues. - inviter les élèves à répondre à la question "Que dois-je faire pour réussir mes études ?". - demander aux élèves de discuter et de choisir les activités à réaliser, les faire classer par ordre de priorité.	- tableau noir, feuilles, stylos. - feuilles et stylos.
Réalisation des consignes données	- discussion libre en l'absence de l'enseignant.	- exécuter les tâches demandées lors de la passation	

3. Etablissement du CRS			
Etapes	Stratégies	Contenus	Outils
Remplissage de la fiche de contrat	<ul style="list-style-type: none"> - relevé des activités une à une; - désignation d'un responsable pour chaque activité; - détermination des moyens de réalisation; - apposition des signatures 	<ul style="list-style-type: none"> - transcrire les activités retenues; - relever les noms des responsables; - déterminer les outils de réalisation; - signer 	- fiche de contrat.
Concertation avec les autres entités	- présentation des CRS de chaque entité.	- valider les CRS	- fiches de contrat signées (malgache/français).

De leur côté, l'entité circonscription scolaire (CISCO), la direction de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base (DIRESEB) expriment leur engagement en fonction des contrats des autres entités de chaque école. Elles utilisent une assemblée générale des différentes entités pour communiquer le contenu de leurs contrats (soit en terme de récompenses aux plus performants, soit en formation et encadrement ...).

Pour ce qui est du suivi, le responsable, au départ d'une copie de contrat signé vérifiera l'avancement des activités avec les responsables. Ils rechercheront ensemble des facteurs d'amélioration qui seront formulés en termes de recommandations.

L'évaluation, quant à elle, sera menée en fin de chaque année scolaire avec pour objectifs la mesure des résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus.

L'Etat s'étant concentré sur l'école élémentaire. Pour cette dernière, à 93% publique, taux brut (TBS) et taux net de scolarisation étaient (TNS) en 1995/96 de 51,14 et 39,53%. L'augmentation de 34,14% au TBS en 36 ans témoigne des efforts réalisés en vue d'augmenter la capacité d'accueil. Mais les chiffres ventilés par région et par sexe montrent qu'un effort doit être fait en vue de réduire les disparités. Les chiffres relatifs aux enseignants font apparaître également la faible participation des femmes et l'hétérogénéité du niveau de formation et de qualification des maîtres. Les programmes, définis en termes de contenus, privilégient le savoir théorique, une tendance renforcée par les méthodes expositives d'enseignement. Ajoutons au tableau des conditions matérielles particulièrement difficiles tant au point de vue des infrastructures que des équipements ou du matériel pédagogique.

Tchad

L'éducation de base au Tchad Situation, enjeux et perspectives

M. NOMAYE, L'Harmattan

Le gouvernement du Tchad a inscrit la valorisation des ressources humaines au premier rang de ses priorités. Pour mettre en oeuvre ces priorités, le Tchad a élaboré une stratégie nationale d'éducation et de formation dite stratégie EFE (voir *CONFEMEN au Quotidien* n° 8, p. 15), visant :

- ▶ l'amélioration du rendement du système éducatif par la revitalisation des structures d'éducation et de formation;
- ▶ l'accroissement régulier de l'accès au services d'éducation.

Education de base et enseignement technique et formation professionnelle sont les premières visées par la stratégie EFE. Les Etats Généraux, tenus en 1994, ont recommandé d'élargir la stratégie EFE et son programme d'action aux domaines de la culture et du sport, de l'éducation non formelle et de l'enca-

drement de la jeunesse, de l'éducation préscolaire et de l'encadrement de la petite enfance, de l'éducation spécialisée des handicapés, de l'innovation pédagogique répondant aux problématiques du monde contemporain. Ce forum n'a pas abordé des questions essentielles, telles les finalités des cycles primaire et secondaire qui n'offrent pas de débouchés immédiats sur la vie active ou la décentralisation des structures d'éducation.

Au Tchad, lorsque l'on parle d'éducation de base, on se réfère généralement à l'enseignement élémentaire et à l'alphabétisation des adultes. On y ajoute, dans les programmes de coopération avec l'Unicef, l'éducation non formelle et l'encadrement de la petite enfance. En 1994, l'éducation préscolaire ne touche que 0,25% des enfants, l'effort de

Les écoles coraniques sont en général suivies en même temps que les écoles publiques ou madrassas (écoles privées arabes, 1,7% du nombre total d'établissements scolaires) qui ouvrent toutes l'accès au Certificat d'études primaires. Les madrassas utilisent la langue arabe comme langue d'enseignement et dispensent théoriquement un enseignement formel selon un programme défini en accord avec le ministère de l'éducation. Dans les faits, les madrassas se comportent souvent comme des écoles coraniques. Les écoles spontanées ou communautaires sont créées et gérées entièrement par des collectivités ou associations de parents. Elles représentent en 1995-96 23,8% de l'ensemble des écoles tchadiennes. Diversement prises en charge par les Inspecteurs, la plupart de ces écoles sont dans une situation matérielle et pédagogique précaire, situation qu'il conviendrait d'améliorer pour une réelle contribution à la scolarisation.

Enfin, les écoles nomades, spécificité tchadienne, ont été stoppées suite à la guerre civile.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation des maîtres est assurée par les écoles normales supérieures. Les Instituteurs adjoints y sont formés en deux ans et les instituteurs en trois ans. Le recrutement se fait sur concours parmi les titulaires du BEPC, seuls les meilleurs élèves de la 2^e année et les instituteurs-adjoints justifiant de quatre années de service ont accès au grade d'instituteur qui s'acquiert en 3^e année.

Depuis 1988, une formation d'instituteurs bacheliers en un an est expérimentée. Les instituteurs issus de cette formation devraient être : agent de développement, bon éducateur, animateur social et culturel et bon citoyen. Les formateurs ENI ont suggéré la généralisation de ce plan de formation. Ainsi, en 1993, le programme de formation des ENI, qui se composait d'une juxtaposition de contenus matières, s'est transformé. Le nouveau plan de formation intègre des problématiques nouvelles et est axé sur un profil de l'instituteur, formateur d'élèves et personne ressource au service du développement (voir *La CONFEMEN au Quotidien*, n° 21, p. 12). Les ENI présentent un très bon rendement interne. La proportion de filles est très faible parmi les diplômés. Au plan des coûts, il est moins cher de former un instituteur de niveau bac en ENI, par contre le projet de formation d'Instituteurs bacheliers fait trois fois ce coût unitaire.

Formation continue et formation des alphabétiseurs sont axées sur une offre de formation de courte durée visant la maîtrise de pratiques pédagogiques et dispensée par les Centres de Formation Continue (34 répartis dans tout le pays en fonction de la carte scolaire). Actuellement ces centres forment les enseignants à la fabrication de matériel didactique, à l'introduction des travaux pratiques à l'école primaire, aux coopératives scolaires, à l'étude du milieu, pivot de l'animation rurale, et à l'enseignement par objectifs. Cours par correspondance (aujourd'hui inexistant) et radio scolaire ont également contribué à la formation continue des enseignants.

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Plusieurs innovations ont vu le jour dans le but d'adapter l'école aux réalités économiques et sociales. La première s'est faite sans heurt, il s'agissait, à l'aube de l'indépendance d'adapter le contenu culturel des programmes au contexte national. Ensuite, constatant le divorce entre l'école et le milieu, particulièrement dans le monde rural, le Tchad a expérimenté l'opération Mandoul, une réforme de l'enseignement primaire se donnant pour objectif l'intégration de l'enfant dans son milieu par l'introduction d'une pédagogie rénovée fondée sur la communication et le dialogue en situation. En parallèle, fut menée une expérience de ruralisation de l'enseignement par l'introduction dans le programme d'une journée consacrée aux activités reliées au monde rural et au civisme, une initiative qui a été rapidement tournée en dérision et abandonnée.

Dans les années 70, diverses tentatives ou projets de réformes sont nés, aucun n'ayant trouvé d'aboutissement. Ainsi fonctionnent toujours des écoles pilotes sans programme, a été laissée en chantier une nouvelle structure d'enseignement en quatre cycles ainsi que l'institution d'un nouveau système d'éducation visant à l'acquisition de savoirs, comportements, aptitudes et compétences au service du développement.

Des innovations partielles ont néanmoins été introduites, telles de nouvelles méthodes d'apprentissage de lecture et du calcul ou l'introduction de la pédagogie par objectifs avec des impacts très mitigés sur le comportement des maîtres, faute de suivi.

Cinq innovations sont en cours ou envisagées :

- ▶ l'introduction à la gestion des groupes par la pédagogie des grands groupes, la double vacation ou les classes multigrades, phase de sensibilisation;
- ▶ l'éducation relative à l'environnement au travers du Programme Sahélien d'Education, phase d'expérimenta-

tion;

- ▶ l'éducation à la vie familiale et en matière de population, phase de sensibilisation;
- ▶ l'éducation pour la santé, phase de sensibilisation;
- ▶ l'éducation pour la démocratie et la participation, phase d'intention.

Depuis 1997, le Ministère des enseignements de Base, Secondaires et de l'Alphabétisation est chargé des politiques relatives à l'éducation de base. Au niveau national, ce ministère est composé d'une direction générale et de plusieurs divisions techniques (direction de l'enseignement de base, dir. de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales, dir. de la formation et de l'action pédagogique, dir. des projets éducation et dir. de l'administration et des ressources humaines). Deux problèmes se posent : la parcellarisation des missions et le dysfonctionnement de certaines attributions. Une Commission nationale de Restructuration et de Déconcentration est chargée de remédier à ces blocages. Chaque préfecture dispose d'une structure de gestion de l'éducation qui veille à la bonne application de la politique éducative, participe à l'évaluation des actions entreprises, propose toute mesure susceptible d'améliorer les actions entreprises. Mais leur rôle n'est souvent que consultatif, le système reste fondamentalement centralisé.

Quant au financement, l'Etat prend en charge les salaires des enseignants et oriente d'abord ses dépenses vers l'enseignement élémentaire (50% du total). Les APE contribuent pour 95% aux dépenses courantes des établissements. La contribution des APE est estimée à 13% de l'effort national d'éducation. L'aide extérieure, généralement consacrée aux dépenses d'investissement, est supérieure de 30% à la dépense éducation-formation financée par les ressources nationales. Cette aide se heurte au problème de prise en charge des frais récurrents par le Ministère.

En résumé qualité et financement de sont aujourd'hui les problèmes majeurs en matière d'éducation de base. Le redressement passera par l'introduction d'une dynamique partenariale au sein du système éducatif.



Infos services



Forum mondial sur l'éducation pour tous

Le Sénégal accueillera à Dakar, à l'hôtel Méridien-Président, du 26 au 28 avril 2000, le forum mondial sur l'éducation pour tous.

A l'aube du deuxième millénaire, il s'agira de vérifier si, à l'échelle mondiale, nous nous sommes rapprochés des objectifs fixés par la Conférence de Jomtien en 1990.

Deux objectifs, au départ d'un bilan de l'éducation de base, établi sur base des 6 réunions régionales qui passeront en revue les résultats des rapports nationaux, les participants auront à :

▶ FAIRE LE POINT SUR LES PROGRÈS RÉALISÉS

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous restant aussi pertinente aujourd'hui qu'en 1990, il s'agira également :

▶ D'ÉLABORER UN NOUVEAU CADRE D'ACTION QUI REDÉFINIRA LES STRATÉGIES ET FIXER DES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS CLAIRS

Les participants (chefs d'Etat, ministres, décideurs de l'éducation, ONG, acteurs économiques, organismes d'aide, personnels éducatifs et sociaux et membres de la presse) ont été invités par les présidents des cinq institutions qui parraineront le forum (Banque Mondiale, FNUAP, PNUD, UNESCO et UNICEF).

Les six réunions régionales préparatoires :

- 6 au 10 décembre 1999 - Johannesburg - pays d'Afrique subsaharienne;
- 17 au 20 janvier 2000 - Bangkok - pays d'Asie et du Pacifique;
- 24 au 27 janvier 2000 - Le Caire - pays arabes et d'Afrique du Nord;
- 2 au 4 février 2000 - Recife - les neuf pays à forte population;
- 6 au 8 février 2000 - Varsovie - pays d'Europe et d'Amérique du Nord;
- 10 au 12 février 2000 - Saint-Domingue - pays d'Amérique.

Pour plus d'informations :

<http://www.education.unesco.org/efa>
ou Secrétariat du Forum EFA,
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP (France)
Télécopie : (33-1) 45 68 56 29
Courriel : efa@unesco.org

Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA)

Le CODESRIA gère un programme de subvention de petites bourses visant à financer le travail de recherche sur le terrain, l'acquisition des livres et de la documentation et les frais d'impression du mémoire ou de la thèse d'étudiants et d'enseignants africains inscrits dans les universités africaines et préparant une maîtrise, un DEA ou un doctorat dans une des disciplines des sciences sociales ou dans tout autre discipline qui implique l'analyse sociale ou économique.

La demande de candidature, à rentrer pour le 30 mars 2000, sera accompagnée des pièces qui suivent :

- ▶ exposé du projet de recherche (10 pages dactylographiées max.) exposant les hypothèses de travail, la revue critique de la littérature existante, méthodologie et résultats escomptés, plan de travail. Mettre en évidence la spécificité du sujet par rapport aux recherches en cours;
- ▶ budget détaillé des dépenses (3.000 \$US pour les doctorats, 2.500 \$US pour les DEA, 2.000 \$US pour les maîtrises);
- ▶ attestation de l'institution où le candidat est inscrit;
- ▶ lettres de références du directeur de mémoire ou de thèse et d'un enseignant sur la pertinence de la recherche et les aptitudes particulières du candidat;
- ▶ curriculum vitae.

Dossier à rentrer au :

CODESRIA - Programme de petites subventions
B.P. 3304 Dakar (Sénégal)
Tél. : 221-825 98 21/22/23 - Télécopie : 221-824 12 89 - Courriel : virginie.niang@codesria.sn

Bureau International de l'Education (BIE) - Netforum "Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie"

Le BIE gère un forum électronique destiné à un enseignement de l'histoire et de la géographie qui ne contribue plus seulement à forger l'identité nationaliste mais aussi à ouvrir sur les autres et à instaurer une culture de paix.

Les échanges sont organisés autour de fiches adressées à des participants du monde entier. A ce jour, 12 fiches ont été diffusées sur les thèmes qui suivent:

- ▶ l'identité;
- ▶ les lieux de mémoire;
- ▶ la frontière;
- ▶ la paix;
- ▶ la mondialisation;
- ▶ le développement durable;
- ▶ la démocratie;
- ▶ l'étranger;
- ▶ les autres cultures;
- ▶ les stéréotypes;
- ▶ l'humanisme;
- ▶ la nation.

Chaque fiche présente des définitions, des objectifs, les précautions à prendre lors de l'exploitation du thème et des exemples de mise en oeuvre en classe. Elles sont discutées par les participants au forum dans le but d'y apporter des améliorations avant diffusion.

Les participants à ce forum francophone sont surtout des enseignants du secondaire. Pour l'instant, ils sont essentiellement canadiens, français et suisses, les modérateurs lancent donc un appel à la participation des francophones de tous horizons.

Pour s'inscrire, contacter:

f.nacereddine@ibe.unesco.org en précisant vos nom, prénoms et adresse électronique. Vous serez automatiquement intégré à la liste de distribution et recevrez toutes les fiches déjà diffusées.



Laos

Conseil pour le développement du système de la formation professionnelle

MEN

Le projet de Conseil pour le développement de la formation professionnelle vise à améliorer le système intégré de la formation professionnelle et technique formelle et non formelle.

Le projet a pour missions :

- ▶ la réalisation des éléments clés de la stratégie du système intégré de la formation professionnelle ;
- ▶ la coopération fonctionnelle entre les instituts de formation du secteur public et privé ;
- ▶ le renforcement des capacités de planification et de gestion du Ministère de l'Education au niveau central et provincial;
- ▶ l'augmentation de la formation formelle et non formelle.

Lancé dans le passage d'une économie de monopole centralisatrice à une économie de marché décentralisée, le Laos développe, en complément, une nouvelle politique de formation professionnelle dans le but de répondre aux besoins économiques et sociaux du pays et aux besoins éducatifs et professionnels de l'individu.

Deux décrets sont actuellement à l'étude l'un porte sur la formation professionnelle (position, institutions, durée et principes généraux), l'autre sur la stratégie.

Le système de formation professionnelle intégrée répondra aux besoins de formation des jeunes quel que soit leur niveau de sortie du système d'éducation, des adultes (ouvriers, entrepreneurs ou paysans) et des groupes minoritaires défavorisés. Il comprend deux niveaux:

- ▶ l'enseignement technique et la formation professionnelle (s'adressant à un niveau de technologie avancé, d'ouvrier semi-qualifié à technicien);
- ▶ la formation professionnelle de base et le perfectionnement (s'adressant à un niveau de technologie de base).

Afin de soutenir et d'améliorer la formation des techniciens et des ouvriers qualifiés, le système est construit de telle sorte que la progression se fasse d'un niveau à un autre.

L'enseignement technique et la formation professionnelle forment des techniciens (secondaire sup +2 au moins ou secondaire inf + formation professionnelle + 2), des ouvriers qualifiés (secondaire inf. + formation professionnelle), des techniciens très avancés (cours de perfectionnement), des mises à niveau pour les personnes en recherche d'emploi.

La formation professionnelle de base s'adresse aux personnes qui ont des bases sociales, régionales et d'éducation différentes avec pour objectif d'augmenter les opportunités dans la recherche d'un emploi. Le perfectionnement des compétences professionnelles de base est destiné aux personnes à la recherche d'un emploi et aux patrons de PME.

La progression d'un niveau à un autre est possible si l'individu fait preuve des compétences suffisantes.

Afin de s'intégrer à la stratégie de développement des ressources humaines du gouvernement l'enseignement technique et la formation professionnelle met l'accent sur les tendances qui suivent :

- ▶ approche selon la demande de main-d'oeuvre orientée vers le marché et la pratique;
- ▶ amélioration et remise en vigueur des facilités de la formation existantes;
- ▶ programme compréhensif de la formation des enseignants et des instructeurs;
- ▶ amélioration des capacités de planification et de gestion de ce secteur éducatif.

Afin de favoriser les synergies, il a été décidé de mettre en place un Conseil national de la formation professionnelle et un Institut de Recherche et de Déve-

loppement de la Formation Professionnelle ainsi que de développer la coopération entre les institutions de formation et le secteur privé.

Le Conseil a pour objectifs d'établir la coopération et la coordination entre :

- ▶ les Ministères concernés par la formation professionnelle;
- ▶ le Gouvernement et le secteur privé;
- ▶ les écoles techniques et les sociétés qui offrent de la main-d'oeuvre qualifiée;
- ▶ les donateurs.

Il s'agit d'un forum où ces différents acteurs recherchent le consensus sur la stratégie nationale de formation professionnelle. Pour instruire ce consensus les départements et institutions de formation professionnelle y feront rapport sur :

- ▶ assurance de l'orientation professionnelle;
- ▶ décision des carrières et des domaines de mutations de compétences à l'échelon national, provincial et district;
- ▶ supervision, évaluation et support des activités;
- ▶ assurance de l'utilisation optimale des ressources disponibles;
- ▶ assurance des mesures appropriées pour la formation des enseignants et instructeurs;
- ▶ définition des voies, critères et moyens pour assurer la qualité;
- ▶ arrangements pour l'utilisation en commun des personnels, des facilités et des coûts;
- ▶ assurance du développement de programmes d'étude appropriés et de la relation entre formation des enseignants et des instructeurs;
- ▶ assurance de l'établissement d'un réseau d'information en matière d'enseignement technique et formation professionnelle.

L'objectif principal du système est de développer les compétences adaptées tant aux groupes cibles qu'au marché du travail.



Education pour tous

Une éducation publique de qualité pour tous

Nous entrons dans une nouvelle ère, celle de la société de la connaissance, où l'enjeu est la maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Or cette maîtrise est dépendante d'une éducation complète et diversifiée, l'éducation est donc une priorité pour le futur. L'accès à un milieu d'apprentissage de qualité s'inscrit en filigrane de la notion de droit à l'éducation. De fait, l'augmentation de l'accès n'assure pas, ne signifie pas que les enfants resteront à l'école, ni qu'ils en sortiront munis des apprentissages fondamentaux.

Au Nord comme au Sud, nombre d'études révèlent qu'une proportion importante d'élèves quitte l'école sans maîtriser le bagage minimal, lire, écrire et calculer.

Quelles mesures en vue d'améliorer la qualité ?

La qualité des apprentissages est fortement liée à la qualité des enseignants. Les conditions de service, l'environnement de travail et la formation de ces derniers sont donc des données essentielles.

De même, il convient de diversifier les outils éducatifs, soit investir ou aider à l'investissement dans les nouvelles technologies et développer des programmes en accord avec les besoins et exigences des sociétés actuelles.

C'est la société entière qui profite du niveau d'instruction de sa population. Par conséquent, c'est la société dans son ensemble qui devrait veiller à ce que tous et toutes bénéficient d'un enseignement public de qualité. La privatisation peut contribuer au développement de l'éducation mais elle ne peut se substituer au rôle des gouvernements et de

l'Etat en matière d'éducation publique. Or, que ce soit au Nord ou au Sud, les ménages supportent une part croissante des coûts directs de l'éducation, ce qui conduit à l'exclusion des plus pauvres. En outre, la perte de confiance dans l'autorité et la légitimité de l'Etat a eu, partout dans le monde, un impact sur la confiance du citoyen dans l'éducation publique.

Les partenariats sont au centre des stratégies visant à rétablir cette confiance de la société dans l'école publique.

In : *Internationale de l'éducation*, vol. , n° 3, p. 9 à 13. -

Evaluation

Dis-moi comment tu conçois le système éducatif ... et je te dirai comment évaluer les établissements

✍ C. Pair

La volonté d'évaluer, en particulier pour les établissements scolaires, et les conceptions de l'évaluation dépendent des modèles d'organisation des systèmes éducatifs.

Dans un modèle autoritaire et concentré, les outils de pilotage, gérés par le niveau central sont juridiques, financiers et de gestion du personnel. Ils sont accompagnés d'un contrôle juridique et financier et d'un soutien pédagogique qui cherche à convaincre du sens de l'action éducative. Ce modèle est contrebalancé par la tendance libertaire des enseignants convaincus que l'efficacité résulte de leurs choix individuels. Les deux modèles s'accordent sur l'absence de responsabilité des acteurs.

Pour remédier à ces difficultés, on a introduit un modèle déconcentré, où l'autorité centrale conserve l'essentiel de son pouvoir, mais demande aux personnels une plus grande responsabilité. Le modèle déconcentré reste interne au système, il ne tient pas vraiment compte

des usagers.

Or, les usagers sont eux en attente d'un service qui rende compte à ses bénéficiaires. Autorités politiques et acteurs du système tentent de "récupérer" cette demande à leur profit ce qui conduit à l'éclatement de l'équilibre qui s'était instauré entre modèle autoritaire et modèle libertaire. A terme, la prise en compte de la demande des usagers pourrait conduire à une conception libérale de la formation où règne la concurrence entre établissements au risque de voir se diluer le rôle de pilote et de régulateur qui revient à l'Etat.

Un autre modèle doit donc être envisagé combinant *responsabilité et lisibilité* au niveau local à *équité et continuité* au niveau central. Pour allier responsabilité et continuité, il convient de faire reposer le système sur la responsabilité individuelle et la responsabilité collective. Le nouveau système reposera donc, d'une part, sur des normes générales s'imposant à tous et donnant des garanties à chacun, d'autre part, sur une souplesse permettant un traitement, une différenciation, une adaptation, une innovation. Un tel système repose sur un dialogue continu et mutlidirectionnel à tous les niveaux.

Dans un tel modèle l'évaluation des établissements est une des composantes de la régulation. Son objectif est de d'impulser des progrès et de favoriser l'évolution du projet d'établissement. Elle associe auto-évaluation et regard externe. Elle fournit des indicateurs de fonctionnement et de résultats mais analyse aussi les processus de fonctionnement. Sa périodicité sera alignée sur celle du projet d'établissement.

In : *La Revue des Echanges*, n° 2, 1999, p. 2 à 7. -

France

La formation continue à la recherche de la cohérence

Une réforme de la formation continue des enseignants, qui devrait démarrer début 2000, confie ce secteur aux IUFM avec pour objectif d'articuler plus étroitement la formation initiale et la formation continue. Dispensée depuis 1992 par les Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN), la formation continue ne touchait que le premier degré et était l'objet d'une gestion opaque et de rivalités entre inspecteurs et recteurs. Les MAFPEN ont néanmoins marqué une étape déterminante dans le développement de la formation continue des enseignants.

Actuellement, la formation continue se décline selon plusieurs modes :

- ▶ sur ou en dehors du temps d'enseignement (la première concernant plutôt la formation du premier degré où les horaires sont plus contraints);
- ▶ transversales et/ou didactiques ou disciplinaires;
- ▶ sur site ou à l'extérieur.

Elles répondent soit au plan national de formation, soit aux besoins de diverses catégories de personnels, soit aux plans académiques ou départementaux de formation.

Pour l'heure, un texte de cadrage devrait bientôt fixer les responsabilités entre le niveau local et le niveau central et, dans le secondaire, une circulaire définissant les priorités 2000-2001 devrait ériger en priorité :

- ▶ les nouvelles technologies, outils d'enseignement;
- ▶ l'aide individualisée;
- ▶ les nouveaux programmes et les formations sur site.

In : *Le Monde de l'Education*, n° 275, p. 38 et 39. -

Savoirs

Raisons de savoir

✍ P. Perrenoud

Le savoir scolaire est un sous-ensemble du savoir humain qui résulte de choix politiques et pédagogiques. La

question de leur pertinence est rarement traitée dans son intégralité, les programmes scolaires étant faits d'ajouts et de remaniements successifs. Il convient, dans ce cadre de s'interroger sur les critères de choix, soit sur les raisons de savoir.

L'approche par compétences notamment, qui se soucie de la mobilisation des savoirs acquis, impose cet examen. En effet, dans ce nouveau contexte il est vital de dégager les savoirs essentiels afin de trouver le temps :

- ▶ de faire construire les savoirs fondamentaux par tous les élèves;
- ▶ de développer chez chacun la capacité de les mobiliser dans des situations complexes distinctes des situations d'apprentissage.

Quels sont donc les critères de sélection des savoirs à enseigner ? Les savoirs scolaires peuvent se justifier comme :

- ▶ préalables à l'assimilation d'autres savoirs, ils constituent donc des étapes obligées;
- ▶ bases de la sélection scolaire qu'il faudrait à tout le moins trier afin de baser la sélection sur des savoirs pertinents;
- ▶ sources d'ancrage identitaire et culturel qui sont légitimes mais qu'il convient peut-être d'alléger pour aller à l'essentiel;
- ▶ matériaux pour exercer des savoir-faire intellectuels où il importerait que savoirs théoriques et savoir-faire intellectuels soient pensés ensemble dans chaque discipline et dans un espace pluridisciplinaire;
- ▶ base d'une réflexion sur le rapport au savoir, soit savoir pourquoi et comment sont nées certaines règles, certains codes donc ce qui donne du sens au savoir scolaire ;

▶ éléments de culture générale, justification la plus vague par rapport à laquelle l'école doit se déterminer. Actuellement on fait la part belle aux "humanités", aux sciences et aux arts et presque aucune aux savoirs de la vie quotidienne ;

▶ ressources au service de compétences identifiables, difficiles à cerner parce que les ressources que mobilise une compétence sont diverses (savoirs déclaratifs, procéduraux, conditionnels, savoir-faire, ...).

In : *Vie pédagogique*, n° 113, novembre-décembre 1999, p. 5 à 8. -

Sénégal

Campagne d'inscription au CI : des réticences à vaincre

En toile de fond de la deuxième campagne d'inscription au CI, un parent d'élève et ex-instituteur de la région de Kolda tente de cerner les obstacles à la scolarisation dans la région.

Pour la plupart des chefs de famille de la région, qui se sont enrichis en deux à trois campagnes agricoles, l'école est un système qui bloque le travail de la terre.

En outre, dans ces zones l'école coranique est une surpriorité qui dispense notamment les filles de l'école en français.

A Tamba, l'inspecteur signale que certaines pesanteurs sociales brident la scolarisation des filles. La fille reste le soutien de sa mère pour les travaux domestiques et les soins et l'éducation aux plus jeunes. Mariages précoces et grossesses non désirées restent en outre très fréquents dans la région.

In : *Le Soleil*, lundi 11 octobre 1999, p. 4. -

Janv 2000
L M M J V S D
1 2
3 4 5 6 7 8 9

Agenda

5 au 9 décembre 1999 ... Johannesburg ... Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique ;

6 au 10 décembre 1999 ... Johannesburg ... Conférence de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne.



Education de base



Dix nouvelles compétences pour enseigner.

Invitation au voyage / Philippe Perrenoud. - Paris : ESF, 1999. - 188 p. - ■■■

■■■▶ Tirées d'un référentiel de compétences adopté à Genève pour la formation continue des enseignants, l'auteur présente les compétences prioritaires dans le cadre de la rénovation de l'école. Ce référentiel saisit donc le mouvement actuel de la profession en insistant sur dix compétences de référence.

1. organiser et animer des situations d'apprentissage;
2. gérer la progression des apprentissages;
3. concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation;
4. impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail;
5. travailler en équipe;
6. participer à la gestion de l'école;
7. informer et impliquer les parents;
8. se servir des nouvelles technologies;
9. affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession;
10. gérer sa propre formation continue.

Le référentiel associe à chacune de ces compétences quelques compétences plus spécifiques qui sont en quelque sorte ses composantes principales. Il les décrit en évoquant les types de situations dont elle donne une maîtrise, les ressources qu'elle mobilise, la nature des schèmes de pensée qui permettent la mobilisation de ces ressources en situation.



L'évaluation / Christine Tagliante. - Paris:

CLE International, 1994. - 141 p. - ■■■

■■■▶ L'ouvrage traite de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme objet de mesure et d'appréciation de la compétence des élèves tout au long de leur cursus. L'évaluation remplit trois fonctions : pronostic, diagnostic et inventaire. Les premières et dernières fonctions (pré-tests et post-tests) sont souvent caractérisées par des tests normatifs et standardisés. L'enseignant est donc plus directement concerné par l'évaluation diagnostic qui lui permet de vérifier si les objectifs que l'élève devrait maîtriser à tel ou tel point du cursus sont atteints.

Les divers outils d'évaluation sont passés en revue, de l'outil fermé (QCM, par exemple) qui mesure des objectifs simples à l'outil ouvert qui permet d'apprécier des objectifs complexes. L'auteur conseille de sérier les évaluations selon les processus mentaux qu'elles mettent en oeuvre (mémoire, compréhension, application, analyse, synthèse et esprit critique).

Une série de fiches d'évaluation sont ensuite proposées à titre d'exemple puis un exposé de la démarche à suivre pour élaborer un fiche de test et enfin des conseils sur la manière de rendre compte des résultats à l'élève.

Enseignement technique et formation professionnelle



Des politiques publiques d'incitation à la formation

professionnelle / Christian Zygmunt et José Rose. - Genève : BIT, 1994. - 55 p. - ■

■■■▶ Une formation professionnelle dispensée par les acteurs économiques pose le problème du rôle de régulateur de l'Etat chargé d'assurer l'intérêt général. Mais quelle forme donner à l'intervention de l'Etat ?

Les mesures incitatives peuvent viser :

- ▶ les individus (amélioration de l'accès à l'emploi, réduction du chômage, requalification en cours d'emploi);
- ▶ les entreprises (adaptabilité de l'entreprise à son environnement, soutien au secteur informel, entreprise formatrice);
- ▶ l'appareil d'offre de formation (amélioration quantitative, qualitative).

Les dispositifs d'intervention sont caractérisés par des mesures d'incitation (financières, appui matériel, reconnaissance) ou de contrainte (obligation de contenu, contrôle de fonctionnement).

La formation professionnelle est un enjeu économique et social par son rôle pour le développement et le maintien de l'emploi, par sa capacité à participer à la recherche de compétitivité des entreprises. Il convient donc d'évaluer les effets des politiques mises en place afin d'augmenter leur pertinence.



Relations entre les nouvelles formes de travail, la formation et l'insertion profes-

sionnelle / Jacques Gaude. - Genève : BIT, 1995. - 26 p. - ■

■■■▶ Le lien insertion/formation est axé sur deux idées centrales : la formation sert à rapprocher les niveaux de qualification offerts de ceux demandés et elle élève la productivité du travail.

Actuellement, avec la tertiarisation de l'économie, les clefs de la compétitivité résident, pour une large part, dans la qualité de l'appareil de formation et dans ses relations avec l'investissement.

Formations initiale et continue doivent s'adapater pour doter le travailleur d'une polyvalence accrue les rendant ainsi aptes à une requalification partielle ou totale. Les critères clés de l'employabilité dans le nouveau contexte économique sont :

- ▶ bénéficier d'une formation initiale la plus générale et polyvalente possible;
- ▶ acquérir ainsi des qualifications approfondies et transférables;
- ▶ concevoir la formation comme une mise à jour des connaissances tout au long de la vie;
- ▶ imaginer de nouvelles formes d'incitations pour assurer la pertinence de la formation continue;
- ▶ définir de concert une formation adaptée aux nouvelles techniques et formes de travail;
- ▶ mettre en place des passerelles entre formation initiale et formation continue.