



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°39/40 - avril/juillet 2000

Sommaire

Nouvelles de la CONFEMEN
p. 2

Nouvelles de nos pays mem-
bres

Scolarisation des filles...

- ▶ Bénin p. 17
- ▶ Burkina Faso p. 19
- ▶ Mali p. 21
- ▶ Niger p. 23
- ▶ Tchad p. 25
- En conclusion... p. 26**

Infos services
p. 28

Nouvelles de l'éducation en
francophonie
p. 29

Lu pour vous
p. 30

Bibliographie
p. 32

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

Les problèmes de scolarisation des filles, d'alphabétisation des femmes sont intimement liés aux problèmes de pauvreté. Ces deux causes d'exclusion se renforcent l'une, l'autre pour faire des filles, des femmes, issues de milieux défavorisés les championnes d'un triste palmarès qui aurait pour objet la mesure des handicaps sociaux.

Nombre d'études, ce numéro de notre lettre d'information en est le témoin, sont menées en vue de cerner les causes de cette sous-scolarisation, de déterminer les remèdes qui pourraient renverser la situation. Or, ce que pointent aussi ces études, particulièrement celles qui ciblent les zones rurales où être fille, être femme, signifie se trouver à la marge d'un système éducatif, c'est l'influence des mentalités.

L'école est souvent la copie conforme de la société. En tant que telle, elle contribue malheureusement à perpétuer les inégalités existantes. Ainsi, au Nord, rares sont les enfants d'ouvriers qui poursuivent leurs études jusqu'à un niveau supérieur, rares sont les enfants de médecin qui deviennent plombiers. Ainsi, au Sud, particulièrement dans les zones rurales, rares sont les filles dont les mères sont analphabètes qui terminent le cycle primaire, rares sont les filles d'agricultrices qui deviennent physiciennes.

Il s'agit donc bien d'un handicap social, car toutes les études mesurant les résultats des élèves en attestent également, à chances égales, les filles réussissent aussi bien que les garçons.

Changer les mentalités me paraît donc le point focal, la priorité de toute politique visant à réduire les inégalités sociales.

Qu'est-ce donc que l'inégalité des chances ? C'est naître dans une société dont les références culturelles sont marquées par la domination d'un groupe sur un autre : de ceux qui possèdent sur ceux qui sont dépourvus, des hommes sur les femmes. C'est une société inégalitaire qui génère un système éducatif à son image.

Face au manque d'intérêt, voire au désintérêt, des pères et peut-être plus encore des mères, pour leur réussite scolaire, que peuvent donc faire les filles sinon se dire qu'elles vont trouver la reconnaissance sociale ailleurs. Comment? En faisant comme leur mère mais en mieux. Ce n'est donc pas un hasard si les demandes d'éducation et de formation des filles s'orientent davantage vers l'amélioration des rôles traditionnels: être meilleure mère, générer plus de petits revenus pour la famille, ...

C'est brider les capacités des filles que de les cantonner à ces aspirations. C'est restreindre les capacités à se développer d'une région, d'un pays, que de ne pas accélérer l'accès des filles et des femmes à l'éducation.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



Réunion de préparation de la 49^e session ministérielle - (Dakar - 1^{er} au 5 mai 2000)

La réunion a rassemblé les correspondants nationaux des pays membres du Bureau de la CONFEMEN, le directeur Education/formation technique et professionnelle de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie, accompagnés de représentants du Secrétariat Technique Permanent (STP).

La majeure partie des travaux a été consacrée à la préparation de la 49^e session ministérielle. La dernière session ministérielle (Yamoussoukro, 1998) avait retenu comme thème : "*Stratégies de refondation en vue de réaliser une éducation/formation de qualité pour tous : bilan et perspectives*". La session avait en outre recommandé qu'un accent particulier soit mis sur l'éducation et la formation des femmes et des filles.

Lors du Bureau de Bathurst (mai 1999) et du séminaire des Correspondants nationaux CONFEMEN (septembre 1999), ministres et correspondants ont souligné la nécessité de tenir un discours vérité auquel s'adosseraient les perspectives d'action.

Les discussions menées au départ du dossier documentaire préparé par le Secrétariat Technique Permanent (STP) ont abouti :

- ▶ à l'élaboration d'un document d'aide au débat ;
- ▶ à la révision du dossier documentaire afin de l'adapter à la structure de ce premier document.

Le document d'aide au débat est centré sur trois grands thèmes.

ACCÈS, ÉQUITÉ, ÉGALITÉ

Il est rappelé ici que l'accès universel à l'éducation de base reste un objectif fondamental et incontournable, qu'afin d'attaquer ce problème à la base, il convient d'agir simultanément sur les causes de la pauvreté et de privilégier les mesures en faveur des filles et des femmes,

chez qui se concentrent la majorité des cas d'exclusion. Face aux résultats mitigés des actions entreprises à ce jour en vue de contrer l'exclusion, le document souligne la prégnance des attitudes et valeurs ainsi que l'absence de vision d'ensemble qui placerait la lutte contre l'exclusion au cœur même des systèmes éducatifs.

QUALITÉ ET PERTINENCE DES APPRENTISSAGES

Rendements internes et résultats d'évaluation pointent les contre-performances des pays du Sud en matière d'éducation de base et, par voie de conséquence, la nécessité accrue d'améliorer la qualité des apprentissages. Cette approche qualité devrait viser trois aspects: les contenus et méthodes d'apprentissage, les ressources et le cadre dans lequel se déroulent les apprentissages.

PROCESSUS DE REFONDATION ET DE RÉFORME

La mise en oeuvre des politiques d'éducation/formation requiert le respect de certaines conditions, sans lesquelles la réussite est aléatoire. Il ressort des analyses que quatre éléments peuvent être considérés comme incontournables : l'engagement politique, des politiques

sectorielles intégrées et globales, les partenariats et l'optimisation des ressources.

L'examen de ces trois thèmes sera soutenu par quatre questions clés :

- ▶ quelles expériences vécues ?
- ▶ quel bilan ?
- ▶ quelles perspectives ?
- ▶ quelle coopération en Francophonie ?

Le dossier documentaire, initié par le Secrétariat Technique Permanent (STP), sera revu pour s'adapter à cette division en trois thématiques. Il sera complété par les tableaux présentant le bilan et les stratégies de refondation des systèmes éducatifs dans les pays membres de la CONFEMEN, soit une synthèse des contributions des Correspondants nationaux.

La CONFEMEN, doyenne des institutions francophones, va célébrer son quarantième anniversaire au cours de cette prochaine session ministérielle.

Il a été demandé au STP d'élaborer un projet de budget permettant de couvrir les activités retenues afin :

- ▶ d'assurer la visibilité de l'événement (présence de personnalités, dossier et communiqué de presse, couverture de l'événement par la lettre de l'Agence, les médias francophones, annonce sur



- les sites Web de l'Agence et de l'AIF);
- ◆ d'organiser des manifestations au plan local (soirée culturelle, action de sensibilisation vers des écoles, stand d'exposition STP/AIF);
- ◆ de faire participer l'ensemble des pays CONFEMEN (montage de diapositives présentant les pays et leur système éducatif, concours de dessins et/ou de texte sur le thème "Mon école, ton école").

Les participants ont également élaboré le projet d'ordre du jour de la prochaine session. Les dix-huit points qui suivent devraient être traités :

1. Ouverture;
2. Constitution du Bureau de la session;
3. Adoption de l'ordre du jour et du calendrier de la réunion;
4. Accueil et déclaration des nouveaux membres;
5. Accueil des prochaines sessions;
6. Interventions des organisations internationales et des pays non membres;
7. Rapport du Secrétaire général;
8. Rapport des réunions des Correspondants nationaux et du Bureau;
9. Financement de la Programmation;
10. Modifications à apporter aux statuts et au Règlement Administratif et Financier;
11. Présentation du PASEC et de ses résultats;
12. Débat sur le thème de la 49^e session ministérielle;
13. Rencontre CONFEMEN/AIF;
14. Constitution du Bureau de l'intersession;
15. Choix du thème de la 50^e session ministérielle;
16. Divers;
17. Discussion et adoption du rapport;
18. Clôture.

Le calendrier de travail envisagé est le suivant :

	JEUDI 26 OCTOBRE	VENDREDI 27 OCTOBRE
MATIN	9h : points 2 à 6 de l'ordre du jour 10h : Cérémonie d'ouverture	Débat sur le thème de la 49 ^e session ministérielle (point 12) en groupes de travail Mise en commun en plénière
APRÈS-MIDI	Points 7, 8, 9 et 10 de l'ordre du jour PASEC (point 11)	Rencontre CONFEMEN/AIF (point 13) Points 14 à 18

La réunion s'est ensuite intéressée au Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) au départ d'un document faisant le point sur les moyens engagés, les résultats obtenus, ce qu'on peut en déduire en termes d'efficacité et les perspectives envisageables. En vue de la prochaine session ministérielle, il a été convenu : d'une mise à disposition rapide d'hypothèses budgétaires pour le prochain biennium, de l'élaboration d'un court document de présentation à soumettre à la discussion ministérielle.

Pour ce qui concerne la révision de l'article 20 des statuts pour prendre en compte les conséquences d'un élargissement de la CONFEMEN, le Ministre-Président, conformément aux statuts, informera l'ensemble de ses collègues de la proposition de modification qui sera soumise à leur approbation à Bamako. Les modifications à apporter au Règlement Administratif et Financier seront, elles, soumises à l'avis des Commissaires aux Comptes. Le groupe de travail chargé ceux-ci de finaliser une proposition à soumettre à la Commission Administrative et Financière.

Les participants se sont également penchés sur les relations entre la CONFEMEN et la Francophonie. Il est demandé que la présence de la Francophonie soit assurée dans le suivi des engagements de Dakar (EPT 2000). Il est également demandé que le prochain comité de programme Education et Formation soit centré sur les axes prioritaires définis par la CONFEMEN et entérinés par le plan d'action de Moncton et que le comité de programme garde sa vocation première d'évaluation, de planification et de suivi de l'ensemble de la programmation.

Enfin, toujours sur le même thème, le STP est chargé, en pleine collaboration avec l'AIF, de préparer un document de séance introduisant la rencontre CONFEMEN/AIF. La ministérielle devrait faire le bilan de la programmation de l'AIF, réfléchir sur la programmation future et explorer la coopération et les synergies CONFEMEN/AIF possibles et souhaitables au sujet du PASEC.

Quant au thème de la 50^e session ministérielle, dernier point abordé, le STP est chargé de lancer la consultation habituelle, puis de proposer le relevé des suggestions lors de la prochaine session.

La CONFEMEN a

40 ans cet an 2000

et elle va le fêter !

1960	Conférence des Ministres de l'Education nationale des Etats africains et malgaches d'expression française
1987	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant en commun l'usage du français
1994	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage.

"Ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre"

SI LA DÉNOMINATION, LA COUVERTURE GÉOGRAPHIQUE, ONT VARIÉ, LE SIGLE ET LA VOCATION SONT RESTÉS STABLES. LA CONFEMEN FAVORISE DEPUIS 40 ANS LA COOPÉRATION ET LA COORDINATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES, D'UNE PART, ET POURSUIT UNE RÉFLEXION DE HAUT NIVEAU SUR LE DEVENIR DE L'ÉDUCATION, D'AUTRE PART.

40^e anniversaire
de la Conférence
des Ministres
de l'Éducation Nationale

Participez

au concours de dessins
ou de textes...



...destiné aux élèves
du 2^e cycle primaire (10 à 14 ans)

...TON ÉCOLE

Sénégal

Mon école comprend 12 classes. Il y a une grande cour de récréation où sont plantés des arbres qui portent des cerises, des citrons. Puis il y a un terrain de basket, mais on n'a pas de ballon. Alors on joue au foot pendant la récréation. C'est ce que j'aime le plus, la récréation.

Chaque classe a son maître ou sa maîtresse. Moi j'ai une maîtresse. On est soixante dans ma classe. On fait du français et des mathématiques. Je suis le plus fort en dictée et en calcul. On travaille tout seul ou alors la maîtresse nous pose des questions collectives ou nous fait faire des travaux de groupe ou nous demande d'aider les camarades qui ne comprennent pas.

Parfois je trouve que c'est trop long, que je rentre trop tard. En plus j'ai cours le samedi matin. Ce que je veux le plus fort c'est réussir mon année parce que j'ai pas envie de me retrouver avec d'autres.

Belgique

Ton école est peut être un peu plus grande et plus belle que la mienne mais on doit faire à peu près les mêmes choses. Toi aussi tu dois avoir un maître ou une maîtresse, des copains avec qui tu joues pendant la récréation, des examens.

Puis il faut bien apprendre à écrire, à lire et à calculer, faire ses devoirs. On a tous des cahiers, un bic, une règle, une gomme, un crayon. Tu dois aussi étudier l'histoire de ton pays, sa géographie. On doit aussi te punir quand tu ne connais pas tes leçons, tu dois aussi avoir peur avant les examens.

MON ÉCOLE ...



Concours CONFEMEN

"Mon école, ton école"



Dans le cadre de la célébration de son 40^e anniversaire, la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale (CONFEMEN) invite les jeunes de 10 à 14 ans à participer à un concours intitulé " **Mon école, ton école** ".

Pays visés : Pays membres de la CONFEMEN ; avec le concours de l'AFIDES pour les pays où fonctionne une section locale, via les Correspondants nationaux CONFEMEN pour les autres.

Public cible : Élèves des trois dernières années du cycle primaire.

Activité : Production de dessins ou de textes présentant la vision que les enfants ont de leur école et d'une école située dans une autre zone géographique de l'espace francophone. Les élèves sont invités à démontrer l'importance qu'ils accordent à l'école dans leur vie, et leur vision de son importance dans un autre pays francophone.

Support :

- pour les dessins: si possible sur papier de format A3 (29,7 cm x 42 cm);
- pour les textes : productions limitées à une vingtaine de lignes maximum, choix de la forme à donner au texte (poésie, prose, ...) laissé au participant;
- possibilité de combiner les deux aspects du concours en présentant un texte graphique (dans ce dernier cas il serait demandé, si possible toujours, l'utilisation du même support que pour les dessins : format A3).

Sélection nationale :

- Chaque école participante expédie les trois meilleures œuvres (dessins et productions écrites confondus) à la cellule chargée de l'organisation nationale du concours (cellule AFIDES ou Correspondant national CONFEMEN);
- Sélection par ces derniers des trois meilleures œuvres de leur pays (dessins et productions écrites confondus toujours) et envoi de ceux-ci au Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN pour **la fin du mois de septembre 2000** (date de clôture du concours).

Sélection finale : À Bamako, lors de la 49^e session ministérielle, sélection des trois meilleures œuvres au regard du thème et récompense des trois artistes.

Les participants libres sont également admis : prière d'indiquer vos noms, âge, classes, coordonnées postales et téléphoniques et d'envoyer vos productions au Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN (voir adresse ci-dessous) avant la date limite de clôture du concours.

CONTACT À LA CONFEMEN

Madame Martine Boulanger

Documentaliste au Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN

B.P. 3220 Dakar, Sénégal

Tél. : (221) 822 47 34 - Télécopie : (221) 821 32 26 - Courriel : docdoc@telecomplus.sn

Lors de notre dernière session ministérielle, les Correspondants nationaux CONFEMEN ont suggéré, afin de dynamiser les relations inter pays, la mise en place d'un réseau informatique.

Poursuivant cette demande, le Centre d'Information et de Documentation a :


- ▶ dressé un inventaire des besoins sur base des réponses au questionnaire envoyé aux Correspondants nationaux;
- ▶ déposé une requête de financement à l'Agence de la Francophonie.

En outre, le Secrétariat Technique Permanent a envoyé une demande au Canada afin d'améliorer son accès à Internet et de lui permettre ainsi de développer de nouvelles applications sur son site (zone à accès réservé aux correspondants nationaux, formulaires à remplir, forum de discussion,...).

Ces deux demandes ont reçu un accueil positif. C'est ainsi que nous avons fait l'acquisition d'ordinateurs équipés de modems, d'imprimantes, d'onduleurs et d'enceintes acoustiques destinés à 12 pays où le Correspondant ne disposait d'aucun matériel informatique. Neuf de ces pays sont déjà en possession du matériel : le Burkina Faso, le Burundi, le Congo, le Gabon, Madagascar, la République Démocratique du Congo et le Tchad. Pour les cinq autres (Cameroun, Djibouti, Guinée, Haïti), nous attendons le devis du transitaire qui sera chargé de la livraison et/ou la nomination d'un nouveau correspondant national.

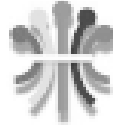
Autre cas de figure, sept pays CONFEMEN ont répondu au questionnaire en signalant que le Correspondant disposait de matériel informatique ; seul un modem externe a donc été prévu à l'acquisition. Trois de ces pays ont également déjà reçu le matériel (Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal) ; pour les autres (Bénin, Cap-Vert, Maurice, Sao Tomé E Principe), livraison sera faite lors de la prochaine session ministérielle.

Un projet CONFEMEN

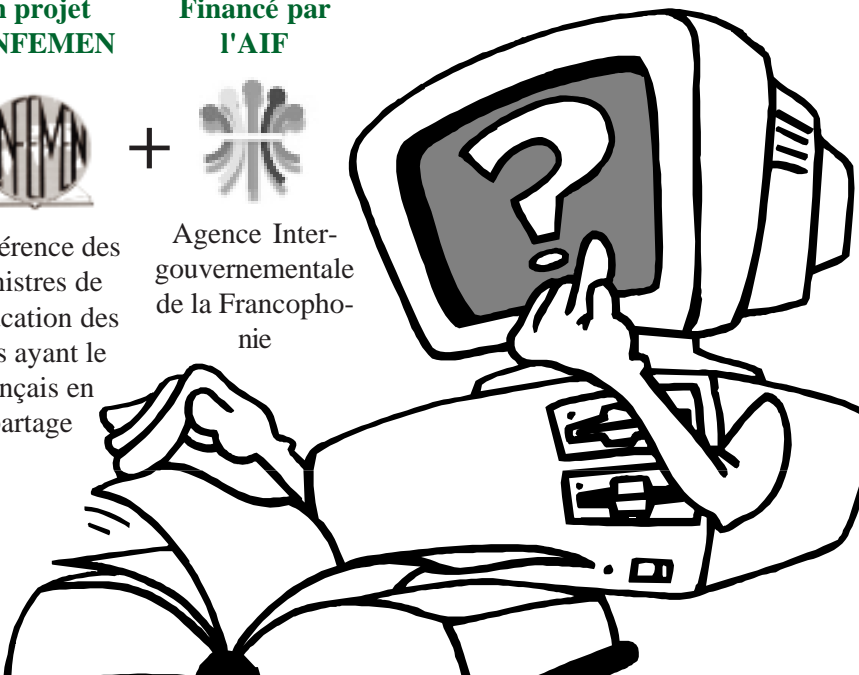


Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage

Financé par l'AIF



Agence Intergouvernementale de la Francophonie



<http://www.confemen.org>

<http://www.agence.francophonie.org>

Le Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN va, quant à lui, se doter d'une liaison RNIS qui facilite l'accès à Internet et d'un ordinateur plus performant qui nous permettront de gérer les mises à jour du site.

En attendant que les nouveaux internautes nous communiquent leurs coordonnées électroniques, voici quelques adresses CONFEMEN à retenir.

- COURRIEL**
- CN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE
dominique.barthelemy@cfwb.be
- CN Burkina Faso
j.daboue@fasonet.bf
- CN CAMEROUN*
atapchomab@yahoo.fr
- CN CANADA
pierre.granger@extott13.X400.gc.ca
- CN CANADA NOUVEAU-BRUNSWICK
charestl@gov.nb.ca
- CN CANADA QUÉBEC
diane.simpson@meq.gouv.qc.ca
clement.lamontagne@mri.gouv.qc.ca
- CN DU CAP-VERT*
gedse@mail.cxvtelecom.cv
- CN DE CÔTE D'IVOIRE*
menfb@ci.refer.org
- CN DE FRANCE
dricb2@education.gouv.fr
lucien.cousin@diplomatie.fr

- CN DU LIBAN
BBadra@inco.com.lb
- CN DE MADAGASCAR*
polemat@syfed.refer.mg
- CN DE MAURICE*
meduhrd@intnet.mu
- CN DE ROUMANIE*
daciana@men.edu.ro
- CN DU SÉNÉGAL*
mendpre@sentoo.sn
- CN DES SEYCHELLES
tcitedu@seychelles.net
- CN DE SUISSE
luisoni@edk.unibe.ch
- CN DU TCHAD*
dadnadji@intnet.td
- *IL S'AGIT D'ADRESSES INDIRECTES, LE CN NE DISPOSANT PAS ENCORE DE SA CONNEXION PERSONNELLE.
- AGENCE INTERGOUVERNEMENTALE DE LA FRANCOPHONIE
-
- DIRECTEUR EDUCATION/FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE
Hamidou-Arouna.Sidikou@francophonie.org
-
- SECRÉTARIAT TECHNIQUE PERMANENT DE LA CONFEMEN
-
- SECRETARE GÉNÉRAL
bngom@telecomplus.sn

COURRIEL (SUITE)

CONSEILLÈRE PROGRAMMATION
conspro@telecomplus.sn
 PROGRAMME PASEC
pasec@telecomplus.sn
 CENTRE D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION
docdoc@telecomplus.sn
 GESTION/COMPTABILITÉ
andiaye@telecomplus.sn

Djibouti
<http://www.educ.dj>
 France
<http://www.education.gouv.fr>
 Maurice
<http://www.nob.intnet.mu/meduhrd>
 Roumanie
<http://www.eduro.ro>
 Suisse
<http://www.edk.unibe.ch>

SITES WEB

DES MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION ...

Canada Nouveau-Brunswick
<http://www.gov.nb.ca/education>
 Canada-Québec
<http://www.meq.gouv.qc.ca>
 Communauté française de Belgique
<http://www.cfwb.be>

DE L'AGENCE INTERGOUVERNEMENTALE DE LA FRANCOPHONIE ...

<http://www.agence.francophonie.org>

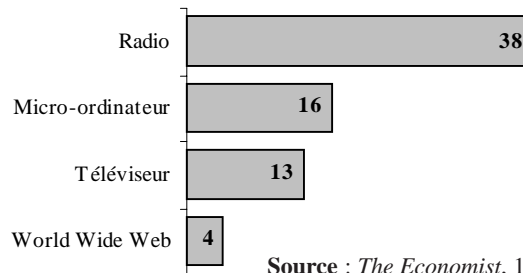
DE LA CONFEMEN...

<http://www.confemen.org>

LE VIRUS INTERNET

POUR ENVOYER UN DOCUMENT DE 40 PAGES DE MADAGASCAR EN CÔTE D'IVOIRE, IL FAUT 5 JOURS PAR LA POSTE (75 \$), TRENTE MINUTES PAR TÉLÉCOPIE (45 \$) ET DEUX MINUTES PAR COURRIER ÉLECTRONIQUE (MOINS DE 0,20 \$). DE PLUS, LE MÊME COURRIER PEUT ÊTRE ENVOYÉ SIMULTANÉMENT ET POUR LE MÊME PRIX À UNE CENTAINE DE PERSONNES.

Combien de temps faut-il aux technologies nouvelles pour faire partie du quotidien ?
 (nombre d'années entre le lancement et la barre des 50 millions d'utilisateurs)



Source : The Economist, 1998.

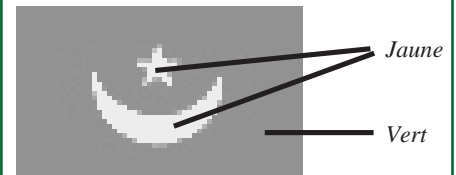
très scolaire, la dimension Francophonie, un volet que nous comptons élargir et dynamiser.

La croissance de la participation enregistrée, nous sommes passés de 124 à 243 inscrits de la première à la deuxième édition, témoigne de l'intérêt pour l'activité proposée par le Secrétariat Technique Permanent.

Outre ce concours, le Secrétariat Technique Permanent participe également chaque année à l'exposition qui réunit tous les acteurs de la Francophonie au Sénégal, une occasion pour nous de présenter la CONFEMEN et ses activités à la population du pays qui en abrite le siège.

UN EXEMPLE DE QUESTION POSÉE AUX ENFANTS

A QUEL PAYS APPARTIENT CE DRAPEAU ?



(METS UNE CROIX EN FACE DE LA BONNE RÉPONSE)

- BULGARIE
- CENTRAFRIQUE
- MAURITANIE
- TUNISIE

Le Secrétariat Technique Permanent et sa participation à la journée internationale de la Francophonie

Comme chaque année, le Secrétariat Technique Permanent a participé aux manifestations organisées par le comité national permanent de la Francophonie en vue de célébrer la journée du 20 mars.

Depuis deux ans nous tâchons de dynamiser notre participation en organisant un concours ouvert aux élèves de la troisième à la sixième primaire. Le premier concours était axé sur la performance des participants à quelques épreuves choisies dans la collection de tests standardisés du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Le deuxième a ajouté à cette dimension,

Les lauréats du dernier concours dans le hall de l'immeuble Kébé où s'est déroulée la remise de prix



Les représentants de 16 pays CONFEMEN (hauts responsables de l'Education pour les pays du Sud, des institutions chargées de la coopération en éducation pour les pays du Nord), d'organisations internationales, d'ONGs et de groupes de recherche, de l'AIF et du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN ont participé à cette réunion à caractère technique et consultatif.

L'appui au développement curriculaire inscrit à la programmation 2000-2001 de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie s'inscrit dans un cadre global de référence dénommé "harmonisation concertée des niveaux de compétence". Il s'agit, en accord avec les orientations proposées par la CONFEMEN :

- ▶ d'identifier et de renforcer les compétences nationales et les expériences innovantes dans le domaine;
- ▶ de développer des méthodologies et modèles intégrés à chaque contexte national.

Après un échange d'information sur l'implication et le niveau d'engagement des Etats, sur les positions internationales en matière de réforme des curricula, la réunion des 24 et 25 février 2000 avait pour objectifs spécifiques :

- ▶ l'examen du plan de travail induit par la programmation francophone;
- ▶ l'adoption d'une méthodologie de travail conforme aux objectifs assignés au projet et la construction d'un dispositif permettant d'atteindre efficacement ces objectifs;
- ▶ l'élaboration d'un calendrier de travail sur deux ans pour la mise en oeuvre des orientations retenues.

Les débats ont permis de dégager un consensus autour des sept points qui suivent, ceux-ci constituant, en conséquence, un **référentiel commun** en matière de développement curriculaire axé sur les compétences :

1. la volonté de la part des pays de procéder à une réforme des curricula

axée sur l'apprenant, le développement des compétences, les stratégies d'enseignement-apprentissage et les pédagogies actives;

2. la nécessité pour les pays de mettre en oeuvre des stratégies de large concertation et d'une gestion des curricula impliquant tous les partenaires concernés par la réforme;
3. l'exigence d'une meilleure sélection des contenus à donner à l'école;
4. l'importance de conférer aux élèves des compétences qui leur permettent de faire face de façon concrète à des situations de vie courante;
5. une articulation plus poussée des acquis des élèves à travers des activités d'intégration;
6. l'approfondissement du mécanisme de mise en place d'un véritable partenariat dynamique;
7. l'approfondissement des questions relatives aux stratégies d'implication des partenaires dans le processus de développement du curriculum.

Les discussions sur les situations et perspectives présentées par les différents pays participants ont permis de dégager **cinq axes d'intervention** accompagnés des modalités pratiques de leur mise en oeuvre et d'appui institutionnel.

AXE 1 : ECHANGES, SYNERGIES, ANALYSE

Activité 1.1

Ateliers sous-régionaux sur le développement et l'élaboration de curricula axés sur les compétences.

Objectifs

- ▶ élaborer une approche conceptuelle en vue d'une culture commune;
- ▶ échanger et instrumenter les expériences sur la base d'outils d'analyse des pratiques d'élaboration des curricula;
- ▶ produire des scénarios opérationnels en fonction des contextes spécifiques des différents pays.

AXE 2 : FORMATION

Activité 2.1

Formation des responsables opérationnels des curricula.

Activité 2.2

Sensibilisation des décideurs, des membres de la communauté éducative et scientifique.

Activité 2.3

Formation initiale et continue des formateurs de formateurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeurs des écoles normales, ...).

AXE 3 : RÉSEAUTAGE

Activité 3.1

Équipement et mise en réseau des pays du Sud.

Activité 3.2

Capitalisation et diffusion des expériences des pays du Sud.

Activité 3.3

Ateliers d'échange et de production d'outils d'accompagnement (manuels scolaires, grilles, outils diagnostiques, ...).

Activité 3.4

Diffusion et rentabilisation des outils existants (outils CONFEMEN, BIE, ...).

AXE 4 : APPUI SCIENTIFIQUE AU DÉVELOPPEMENT DES CURRICULA

Activité 4.1

Missions d'expertise Sud/Sud et Nord/Sud de soutien et d'accompagnement scientifique à toutes les étapes et sur tous les plans (pédagogique, institutionnel, gestion, ...).

AXE 5 : PILOTAGE DE LA MISE EN OEUVRE DU CURRICULUM

Activité 5.1

Appui à la mise en place des structures de pilotage à différents niveaux (local, provincial, national) et développement des stratégies de pilotage.

Activité 5.2

Appui à des expérimentations opérationnelles ciblées.

Activité 5.3

Appui au suivi et à l'évaluation.

Les participants préconisent en outre, pour chacun des axes identifiés, la mise en place de groupes techniques chargés de la préparation et du suivi des opérations.



Dix ans après la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990), qui affirmait l'engagement mondial en faveur de l'universalisation de l'éducation de base, quel bilan global peut-on tirer des actions menées en vue d'atteindre cet objectif ?

Réunie à Amman, en 1996, la communauté éducative mondiale pointait déjà quatre problèmes qui persistaient à ce jour:

- ▶ la nécessité de trouver un équilibre entre qualité de l'éducation et nombre d'années de scolarisation;
- ▶ la question de la qualité des données;
- ▶ le faible intérêt porté aux activités des organisations non gouvernementales;
- ▶ la nécessité de poursuivre l'impulsion donnée à l'EPT aux niveaux national et régional.

Premier constat, les progrès enregistrés sont fortement liés au niveau d'engagement, à la qualité de la direction, à la capacité d'initiative et à la détermination des pays engagés dans l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous.

Ainsi qu'en témoigne le bilan à l'an 2000, des politiques éducatives qui abordent de front les problèmes essentiels constituent des leviers puissants pour permettre une meilleure utilisation des ressources et améliorer les conditions économiques et sociales.

Ces progrès ont été contrebalancés par des forces négatives, cause de reculs dans certains pays, de fragilisation des acquis dans d'autres : montée de l'endettement, risque de stagnation ou de déclin économique, augmentation rapide de la population, disparités économiques à l'intérieur et entre les pays, guerres et discordes civiles, dégradation générale de l'environnement, pandémie du SIDA.

Les bilans établis par les pays permettent de dégager les grandes tendances eu égard aux 6 objectifs repris en encadré. Ce tableau global occulte certes

LES SIX OBJECTIFS DE L'EPT

Jomtien, 1990

- ❶ Expansion des activités d'éveil et de protection de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille et de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés;
- ❷ Universalisation de l'enseignement primaire (ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme "fondamental"), d'ici l'an 2000;
- ❸ Amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge (exemple, 80% des 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire;
- ❹ Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays) par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin;
- ❺ Expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinées aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité;
- ❻ Acquisition accrue par les individus et les familles des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, grâce au concours de tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale- l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.

nombre de réussites et d'échecs relatés par les pays. C'est là qu'intervient notre prochaine session ministérielle qui, au départ d'un bilan sur les stratégies déployées par les pays de l'espace CONFEMEN, dégagera des perspectives pour l'avenir.

LES PAYS FRANCOPHONES ET LE BILAN EPT À L'AN 2000

1. PRISE EN CHARGE ET ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Il est affirmé dans la synthèse globale que, dans l'ensemble, la "décennie de Jomtien" a réussi à placer cet objectif comme une base nécessaire du développement individuel, culturel, social et économique".

Qu'en est-il pour les pays CONFEMEN ?

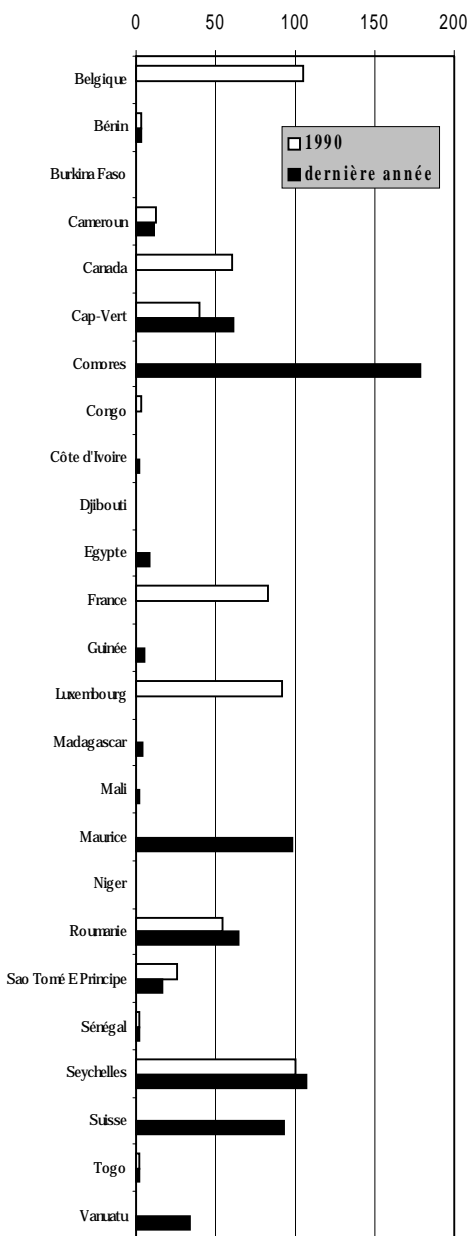
Le graphique présentant la situation dans les pays membres de la CONFEMEN (page 10, en haut, à gau-

che) est cruellement parlant. Dans les pays du Sud, à part les Comores, l'île Maurice et les Seychelles, l'accès à ce secteur d'enseignement est insignifiant.

La majeure partie des opportunités d'accès est due à l'initiative de prestataires privés et concentrée dans les zones urbaines. Ce constat pointe la faiblesse, sinon l'inexistence, de réponse aux besoins des populations les plus défavorisées en matière d'éducation à la petite enfance. La plupart des Etats n'éludent cependant pas leur responsabilité en matière de politique publique et mettent en place un cadre politique à la fois fort et souple permettant d'intégrer des services et des prestataires variés.

La synthèse souligne la nécessité, dans les pays où l'accès au préprimaire est très réduit, de faire face à des questions de priorité, comme par exemple entre l'extension de la fourniture de services préprimaire et celle de la scolarisation au primaire.

Evolution du taux brut d'inscription dans les programmes d'éveil de la petite enfance



2. UNIVERSALISATION DE L'ÉDUCATION "FONDAMENTALE"

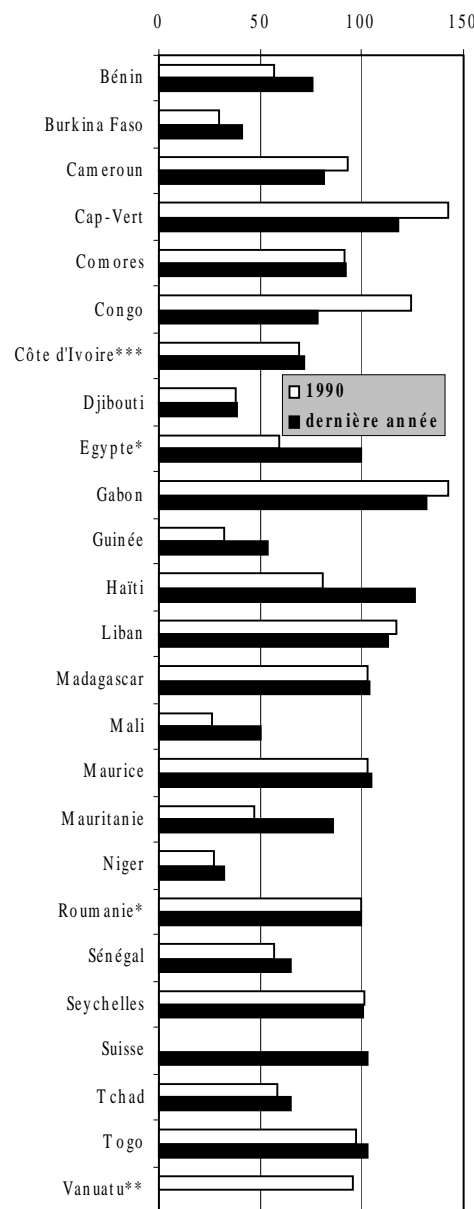
les nombreux pays qui n'ont pas encore atteint la scolarisation universelle ou un haut niveau de performance des élèves. Mais il y a trop de pays où la progression a été nulle ou minime, voire où la situation a décliné au cours de la dernière décennie.

Quelle est la situation des pays CONFEMEN ?

A nouveau, si la majeure part des pays francophones du Nord caracolent en

haut de l'échelle mesurant les taux de scolarisation la scolarisation universelle y étant atteinte depuis longtemps, les pays de l'hémisphère Sud, sauf quelques exceptions (Cameroun, Congo, notam-

Evolution des taux bruts de scolarisation au niveau primaire



données * 1995 ** 1994 *** 1992

ment), présentent des taux de scolarisation en progrès. Reste que certains pays (Burkina Faso, Djibouti, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Tchad) ont enregistré une progression très faible et que ces taux masquent des variations parfois considérables à l'intérieur des pays. Si, globalement, l'écart de participation entre les sexes se réduit, en Afrique subsaharienne les disparités restent considérables.

Le facteur genre interagit avec celui des différences selon les régions et selon l'échelle des revenus.

3. RÉDUCTION DES TAUX D'ANALPHABÉTISME DES ADULTES

Comme pour la scolarisation primaire, c'est dans les zones rurales et les zones urbaines marginalisées que l'analphabétisme demeure le plus répandu. Conséquence, l'alphabétisation des adultes doit être conçue en liaison solidaire avec les stratégies de réforme de l'éducation de base du système formel.

4. AMÉLIORATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les bilans nationaux EPT 2000 renseignent relativement peu sur ce que les élèves apprennent et sur les résultats de l'apprentissage. La mise en place ou le renforcement d'évaluations nationales ou régionales fait cependant son chemin. Les éléments dont on dispose, suite à ces études, semblent indiquer qu'il y a, dans de nombreux pays, des problèmes de qualité au niveau primaire.

Beaucoup de pays pointent des faiblesses dans les compétences académiques et professionnelles des enseignants. Dans le cadre actuel, où l'offre reste insuffisante, il convient de mettre en place des normes applicables aux résultats de l'apprentissage, cadres de référence fixes pour ces évaluations, et de centrer les projets d'amélioration sur les difficultés qui ont été décelées.

5. EXPANSION DES SERVICES D'ÉDUCATION DE BASE ET DES FORMATIONS À D'AUTRES COMPÉTENCES ESSENTIELLES NÉCESSAIRES AUX ADOLESCENTS ET AUX ADULTES

Peu de pays fournissent des informations sur la relation formation/emploi. Plusieurs organisations internationales appuient les efforts nationaux ou régionaux en vue de définir les compétences et les savoir-faire, déterminer les expériences d'apprentissage correspondantes, établir et renforcer les liens entre le

marché du travail et les pourvoyeurs d'éducation et de formation.

Mais, les quelques résultats disponibles laissent apparaître de profonds fossés et de graves faiblesses, particulièrement en Afrique, où les taux de chômage des jeunes sont très élevés et où l'économie est extrêmement faible.

Autre constat, un manque de coordination qui nuit au suivi des actions menées dans ce secteur de formation très éclaté.

6. CONNAISSANCES, COMPÉTENCES ET VALEURS NÉCESSAIRES À UNE VIE MEILLEURE ET À UN DÉVELOPPEMENT RATIONNEL ET DURABLE

La plupart des pays semblent avoir éprouvé une grande difficulté à rendre compte des progrès en la matière. Pour de nombreux pays, les conditions de vie ne sont pas meilleures, elles sont même pires. L'atteinte d'une vie meilleure se combine en fait avec l'atteinte des cinq objectifs précédents.

Concrètement le sixième objectif porte sur les médias et autres formes de communication modernes et traditionnelles ainsi que sur l'action sociale. La radio est largement utilisée dans l'éducation. Elle est en outre recommandée pour sa rentabilité. L'utilisation des médias pour l'éducation non formelle et informelle est effective mais elle a été rarement intégrée aux rapports nationaux car le champ est trop vaste. Signalons simplement qu'il est peu fait mention de l'utilisation des médias électroniques et imprimés dans la formation des jeunes et des adultes et l'amélioration de la qualité de la vie.

Quels enseignements tirer de ce bilan ?

ACCÈS ET ÉQUITÉ

L'éducation est un droit universellement reconnu. C'est une obligation morale des Etats, mais c'est aussi un investissement rentable tant sur le plan individuel que social, d'où la place croissante des politiques et dépenses éducatives au cœur des politiques de développement

durable.

Les exclusions persistent. Pour les éradiquer, il est nécessaire d'assurer à tous une part équitable des ressources et des possibilités et pas seulement à ceux qui sont à proximité des centres de pouvoir ou assez bien placés pour profiter de ce qui est offert. Travailler à l'équité c'est donc faire un effort supplémentaire en direction des plus démunis.

QUALITÉ, PERTINENCE ET EFFICACITÉ

Une meilleure adéquation entre les attentes des apprenants et les normes fixées est nécessaire. De même, il paraît nécessaire d'adapter le contenu et les processus pédagogiques à la préparation des enfants et des jeunes au travail et aux responsabilités sociales et de modifier les tests et examens en conséquence.

Mais en définitive qualité et pertinence sont liées à des changements majeurs des conditions d'enseignement, d'éducation des maîtres et de professionnalisme des enseignants.

LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

L'évolution vers la délégation de la prise de décision, les partenariats et la collaboration intersectorielle demandera une capacité fortement améliorée à évaluer les options et à prendre des décisions.

Face aux incertitudes et aux tensions naissant de ces nouveaux modes de gestion, il est nécessaire que les mécanismes de pilotage qui se mettent en place s'appuient sur des structures et des stratégies au service de ce partenariat en gestation.

LA MOBILISATION DES RESSOURCES

Les ressources sont toujours insuffisantes par rapport à la demande. Ceci renvoie à des problèmes de priorité ou d'efficacité, mais également à la baisse de la contribution des bailleurs de fonds comme à la diversification des financements.

Comme souligné par l'encadré, il apparaît porteur de prendre en considération la proportion des ressources nationales

Une étude de l'UNICEF sur 10 pays en voie de développement ayant universalisé la scolarisation primaire dès le début de leur processus de développement, puis accru les effectifs du secondaire, pointe certaines constantes dans leur schéma de dépenses :

- ✓ le budget de l'éducation représente une part importante du PIB et des dépenses publiques totales;
- ✓ la dépense par élève est plus élevée en pourcentage du PNB par habitant et la dépense dans l'enseignement supérieur plus faible que dans d'autres pays comparables;
- ✓ des mesures ont été prises pour maintenir de faibles coûts unitaires et un rendement interne élevé;
- ✓ des normes de qualité minimales ont été maintenues alors que les effectifs se développaient;
- ✓ le coût pour les parents est généralement réduit.

affectée à l'éducation, les niveaux de dépense par élèves et l'incidence des frais de scolarité et autres charges sur les familles comme sur le financement public. Il est tout aussi nécessaire de prendre des mesures pour gérer efficacement ces ressources et tirer le maximum de profit sur le plan éducatif des ressources existantes.

VERS UNE NOUVELLE BASE DE CONNAISSANCE

La collecte de données en vue d'établir le bilan EPT 2000 constitue la base de futurs développements et perfectionnements qui fonderont la compréhension et la prise de décision à venir. Les pays, où les structures et techniques étaient déficientes, ont accru leur capacités et leur connaissance du fonctionnement de leur propre système. Cet effort international de production et d'application de connaissances sur l'éducation devrait être renforcé au cours de la prochaine décennie.

Et demain ?

Une partie des réussites dont fait état ce bilan peut être imputée au mouvement lancé à Jomtien, un mouvement qui a suscité un engagement et un effort de coopération à l'échelle internationale. La non atteinte des objectifs doit inviter la communauté internationale à poursuivre l'effort avec toujours plus d'énergie et de détermination.

Cadre d'action de Dakar L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (partim)

Secrétariat du Forum Education pour tous

Nous, participants du Forum mondial sur l'éducation, [...] nous engageons à assurer pour tous les citoyens et toutes les sociétés la réalisation des buts et objectifs de l'éducation pour tous.

OBJECTIFS	STRATÉGIES
<p>En conséquence, nous nous engageons collectivement à assurer la réalisation des objectifs suivants :</p> <p>(i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés;</p> <p>(ii) faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;</p> <p>(iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante et à la citoyenneté;</p> <p>(iv) améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente;</p> <p>(v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité et la poursuite jusqu'à son terme de cette éducation;</p> <p>(vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.</p>	<p>Pour atteindre ces objectifs nous nous engageons à :</p> <p>(i) susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter significativement les investissements dans l'éducation de base;</p> <p>(ii) promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement;</p> <p>(iii) faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en oeuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation;</p> <p>(iv) mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et responsables;</p> <p>(v) répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de situations de conflit et d'instabilité et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits ;</p> <p>(vi) mettre en oeuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques;</p> <p>(vii) mettre en oeuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie du VIH/SIDA;</p> <p>(viii) créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage avec des niveaux d'acquisition bien définis par tous;</p> <p>(ix) améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants;</p> <p>(x) mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs d'éducation pour tous;</p> <p>(xi) assurer un suivi systématique des progrès et des stratégies en matière d'éducation pour tous aux niveaux national, régional et international;</p> <p>(xii) renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.</p>

Forum mondial sur
l'éducation
Dakar, Sénégal
du 26 au 28 avril 2000



Un nouvel essor pour le millénaire

Le Bilan mondial de l'éducation pour tous à l'an 2000 montre que le défi majeur en termes d'éducation pour tous concerne l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et les pays moins développés. En conséquence, [...] la priorité doit être accordée à ces deux régions du monde.

Le Secrétaire général de la CONFEMEN est membre du Comité directeur du PRIMTAF où sont réunis le gestionnaire du programme de l'ACDI, un expert des ressources humaines canadien et le directeur de programme de l'agence canadienne d'exécution qui assume le secrétariat des réunions. Ce comité est responsable d'approuver le plan d'exécution, le cadre de mesure du rendement et le manuel de gestion du programme. Il est aussi chargé de procéder au choix final des projets africains sur la base des recommandations faites par l'agence d'exécution suite aux rencontres du Comité d'examen des projets.

Qu'est-ce donc que le PRIMTAF ?

Le programme a pour buts de :

- ▶ renforcer les institutions ciblées et les établissements de formation professionnelle et technique pour leur permettre de répondre plus efficacement aux besoins du marché du travail;
- ▶ renforcer les liens du Canada avec les pays d'Afrique francophone ne bénéficiant pas d'une aide programme de l'ACDI.

Il se donne plus précisément pour objectif de permettre aux institutions et établissements d'enseignement professionnel et technique des pays bénéficiaires ...

- ▶ d'acquérir de nouvelles capacités institutionnelles et technologiques afin d'améliorer la pertinence et la qualité de la formation qu'ils dispensent,
- ▶ d'améliorer l'adéquation entre l'offre de formation et le marché du travail formel et informel;
- ▶ d'améliorer la qualité de la formation,...

tout en assurant une présence canadienne visible dans les pays de la francophonie d'Afrique subsaharienne et de l'océan indien.

A l'heure actuelle, le programme s'adresse aux pays qui suivent :

Burundi	Guinée Equatoriale
Cap-Vert	Madagascar
Comores	Maurice
Centrafrique	Mauritanie
Congo-Brazzaville	Sao Tome E Principe
RD Congo	Seychelles
Djibouti	Tchad
Guinée-Bissau	Togo

Les institutions et les établissements visés par le Programme sont ceux qui :

- ▶ assument un mandat de formation technique et professionnelle;
- ▶ sont appelés à jouer un rôle clé dans la dynamisation du marché de l'emploi et dans l'amélioration de l'adéquation entre le secteur de la formation et le secteur productif formel et informel, ont des capacités techniques et/ou de gestion qui doivent être améliorées.

Le programme est géré par une Agence canadienne d'exécution (ACE). Cette agence est formée des consultants partenaires : Consortium international de développement en éducation (CIDE) et Réseau des collèges canadiens de formation (RCCF).

L'agence sera le maître d'oeuvre du programme, responsable d'administrer le programme, d'en faire le suivi et d'agir à titre de conseiller technique auprès des établissements canadiens et africains mobilisés pour la mise en oeuvre des projets.

L'ACDI aura pour rôle de gérer la contribution canadienne. Elle assumera la coordination nécessaire à la réalisation du programme, s'assurera que les obligations du Canada sont respectées et que les fonds canadiens sont utilisés tel que prévu.

Séminaire ouest et centre africain sur les curricula de l'éducation de base Bamako - 31 mai au 4 juin 1999

Ce séminaire, décidé en 1997, avait pour objectif de renforcer les capacités nationales dans la sous-région en matière d'élaboration, d'amélioration et d'implantation des curricula pour le développement de l'éducation de base. Ses conclusions doivent donc être lues en parallèle avec celles de la réunion de coordination méthodologique organisée par l'AIF et la CONFEMEN sur le même thème (voir page 8 de ce même numéro).

Le partage a animé les travaux de la réunion technique où ont été examinées les expériences du Burkina Faso, de la Guinée, du Mali, du Sénégal et du Tchad dans le domaine. La discussion de cette

revue des expériences a débouché sur la formulation des quinze recommandations qui suivent.

Recommandations

1. Renforcer le partenariat à travers une réelle implication et une formation soutenue de tous les acteurs concernés par le processus de construction, d'implantation et d'évaluation des curricula.
2. Accompagner la construction et l'implantation des curricula par une stratégie efficace de communication afin de garantir une mobilisation permanente des acteurs et des partenaires au développement.

3. Accompagner la construction et l'implantation des curricula par des études et des recherches pour aider la prise de décision politique.
4. Elaborer et adopter, de façon urgente au niveau de chaque Etat, une politique claire et un plan d'action sectoriel cohérent pour organiser et cadrer les interventions des partenaires au développement.
5. Renforcer et soutenir les échanges entre les pays du sud, d'une part, et entre les pays du sud et ceux du nord, d'autre part, à travers des échanges à distance, des voyages d'études, des ateliers et des projets communs sous-régionaux.

6. Etablir un plan de coopération sous-régional avec les partenaires au développement.
7. Mettre en place une équipe sous-régionale bénéficiant d'appuis techniques et financiers.
8. Accompagner l'implantation des curricula par un programme cohérent et soutenu de suivi et d'évaluation.
9. Mettre l'école, la classe et les centres de formation au coeur du processus de conception, d'implantation et d'évaluation des curricula à travers une forte implication et responsabilisation des maîtres, des formateurs, des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs ainsi que des collectivités locales.
10. Soutenir l'implantation des curricula par la mise à disposition des apprenants et formateurs de matériel didactique de qualité et en quantité suffisante.
11. Accompagner la conception, l'implantation et l'évaluation des curricula par un programme soutenu de formation des enseignants et du personnel d'encadrement.
12. Elaborer et mettre en oeuvre une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages en éducation de base axée sur les compétences.
13. Renforcer les compétences nationales par la mise en place et l'animation du réseau Ouest et Centre Africain pour le développement des curricula.
14. Accompagner techniquement et scientifiquement le processus de construction, d'implantation et d'évaluation des curricula.
15. Créer des centres d'éducation de base dans nos zones frontalières considérées comme espace de coopération et d'intégration sous-régionale.

Le séminaire officiel qui a suivi immédiatement la réunion technique s'est tenu en présence des Ministres ou Représentants du Ministre des cinq pays dont les expériences étaient mises à l'étude ainsi que des différents partenaires techniques et financiers (Agence Canadienne

de Développement International, Banque Mondiale, Coopération française, Unesco, Unicef, USAID).

Suite à la présentation des conclusions et recommandations du Comité technique, les Ministres et représentants des agences partenaires ont adopté la Déclaration de Bamako qui entérine solennellement ces conclusions et recommandations.

Pour les participants, la démarche globale et intégrée que permet l'approche curriculaire montre l'intérêt et l'importance de l'entrée choisie pour la refondation dans la double perspective de renforcer la pertinence de l'éducation de base et d'améliorer sa qualité.

En conséquence, la Déclaration de Bamako souligne également l'engagement des Ministres à :

- Intégrer et planifier dans les programmes nationaux de développement de l'éducation, notamment dans le cadre de la Décennie proclamée par l'OUA, la démarche curriculaire dans toutes ses composantes (introduction des langues nationales dans le système formel, plans de formation initiale et continuée des enseignants, conception de matériels didactiques, système d'évaluation congruent, nouvelle organisation de l'école et de la classe...).
- Suivre et appuyer la réalisation de projets de partenariat sous-régional en termes d'échanges, de renforcement des capacités et de dynamique d'intégration.
- Coordonner et piloter, de manière cohérente, toutes les interventions sur les curricula de l'éducation de base.
- Développer les partenariats nationaux indispensables à la nécessaire approche participative des curricula.

Les partenaires s'engagent à rendre opérationnels les projets de coopération retenus et à insérer leurs interventions dans les politiques nationales et les processus internes aux pays de façon à en assurer la synergie et à rechercher l'efficacité optimale de l'aide.

Etude sur les écoles communautaires de base

 CEPEC International - ADEA/GTENF

A partir d'études sur les modes d'organisation et les résultats de diverses structures d'éducation de base dans sept Etats d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad), deux chercheurs dégagent quelques enseignements sur la participation communautaire et le rôle du Comité de gestion dans les écoles communautaires de base.

LA PARTICIPATION EN QUESTION

Partant du constat de non ajustement de l'offre scolaire du système formel et de la demande sociale d'éducation, l'auteur plaide pour une sensibilisation des acteurs de l'éducation de base à la nécessité de développer une politique appropriée de scolarisation qui remplacerait l'école dans son cadre et contexte général de développement.

L'éducation non formelle et les écoles communautaires, qui prônent une meilleure intégration du savoir scolaire au développement de la collectivité, proposent un système où les motivations seraient autres. Quel est donc l'impact de la participation communautaire considérée comme l'expression de la motivation des communautés ?

Il ressort des enquêtes menées sur les structures d'éducation non formelles que la participation des communautés à l'effort d'éducation de base est réelle. Elle se manifeste en premier lieu par un acte de donation du site d'implantation du centre de formation. Elle intervient également dans la phase de construction et parfois dans la maintenance de l'investissement collectif.

Sous des formes et avec une intensité variables, les communautés participent également à la rémunération des animateurs.

De manière générale, les collectivités interviennent peu dans l'élaboration des curricula et cursus de formation ; seul

l'emploi du temps est négocié entre la collectivité et la direction du centre de manière à maintenir et favoriser le rôle d'actif économique des apprenants au sein des familles.

Autre constat, la participation au niveau local suppose un environnement social favorable dans lequel la pression peut s'exercer sur l'individu. La participation communautaire s'exerce le plus souvent au niveau du comité de gestion des structures d'éducation de base. Mais ce comité ne peut remplir son rôle que s'il existe, au niveau des collectivités, une instance de concertation et de définition du plan de développement local.

Dans un contexte où l'idéal d'une éducation de base pour tous n'est pas partagé par tous, la motivation doit être sus-

Les communautés villageoises ont développé un rapport spécifique entre le savoir et l'écrit. Tout savoir n'est véritable que s'il constitue un secret. Or, l'écrit reste et par lui, les secrets sont divulgués, vulgarisés et le savoir aliéné. Aussi les communautés sont-elles sceptiques, voire suspicieuses sinon hostiles à l'écriture.

citée, soutenue par une sensibilisation pour imposer l'idée d'une éducation de base, attribut essentiel des communautés de développement. Pour être efficaces, les actions de sensibilisation ne peuvent ignorer les structures de consultation et d'action collective traditionnelles.

LE COMITÉ DE GESTION ET SON FONCTIONNEMENT

Dans les sept pays, on note l'existence de structures (comités de gestion, Associations de Parents d'Elèves (APE) ou comités de pilotage) qui, dans le sens de la responsabilité partagée avec l'Etat, gèrent l'école. Le plus souvent les membres émanent des communautés. Ils sont soit désignés, soit élus, et l'on constate une dominance masculine. Le profil et le niveau d'instruction paraissent très moyens. Dans la plupart des cas, les décisions sont prises de façon consensuelle. Les modalités de concertation sont limitées à des réunions et des

assemblées périodiques.

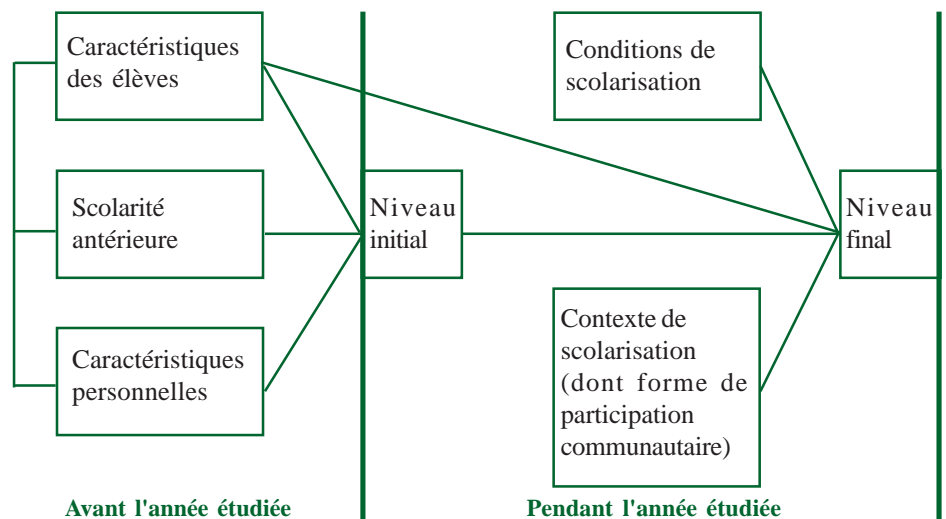
Les sujets les plus fréquemment débattus vont de la fréquentation scolaire aux stratégies de recouvrement des frais d'écolage en passant par les problèmes pédagogiques, la rémunération du personnel, l'organisation et le fonctionnement des écoles et des centres, la construction et l'entretien des locaux, l'achat des fournitures et la mobilisation des communautés.

La durée du mandat, lorsqu'elle est définie, va de 1 an à 3 ou 5 ans. De façon générale, les rapports avec les autorités, qu'elles soient administratives, traditionnelles ou religieuses, sont bons. Ceci témoigne d'une adhésion au concept de l'école communautaire.

Un constat : même dans les écoles communautaires, les contenus des curricula, la formation des enseignants et l'établissement du calendrier scolaire se font très souvent sans la participation directe des bénéficiaires. Cette situation peut s'expliquer par le faible niveau intellectuel des gestionnaires de l'école et leur manque de culture en matière de management.

Les actions menées en vue d'améliorer le fonctionnement de ces comités devraient viser au renforcement des compétences de leurs membres par l'organisation de sessions d'information et de formation en matière de gestion. Il conviendrait en outre de revoir leur composition du point de vue du genre.

SCHÉMA DU MODÈLE D'ÉVALUATION



Les styles de gestion mis en place dans les écoles publiques et les écoles communautaires sont différents. Chacun de ces styles a ses forces et ses faiblesses. Celui qui a été adopté dans les écoles communautaires offre plus d'avantages en raison de sa dimension participative. Dans un contexte de décentralisation, il serait pertinent de dégager ainsi un nouveau modèle de gestion par la mise en synergie des aspects positifs de ces deux expériences.

Pour les chercheurs du CEPEC assurant le suivi scientifique de l'étude, ce travail a permis de montrer l'inanité de la distinction de départ entre systèmes formels non participatifs et systèmes non formels participatifs.

En effet, les données montrent que les formes et l'intensité de la participation varient, au sein de chacun de ces systèmes, en fonction des caractéristiques économiques et culturelles des pays et des communautés mais aussi de l'histoire des écoles et des ensembles dont elles relèvent.

Enfin, une chercheuse impliquée dans le projet propose de construire un nouveau mode d'évaluation pour tester l'hypothèse de recherche. A partir d'un échantillon plus grand d'écoles, choisies parce que présentant des modes de participation très variés, il s'agirait de comparer les résultats des élèves. L'auteur propose d'adopter un schéma de type PASEC (voir ci-dessous) visant à mesurer l'effet net de la variable participation et, partant, à identifier les formes de participation qui s'avèrent les plus efficaces.

Le document présente la synthèse d'études de cas produites par 25 pays d'Afrique et 5 groupes de travail de l'ADEA. Il s'agit, au départ d'une étude critique des expériences, de déclencher un processus par lequel les éducateurs et les politiques s'instruisent de l'expérience "réelle" et s'en servent dans la pratique comme éléments de réponses aux trois principaux défis de l'éducation en Afrique : accès, qualité et renforcement des capacités.

Quelles leçons peut-on donc tirer de cette revue d'études de cas en vue du développement de l'éducation ?

Une tendance qui s'observe dans tous les succès remportés en matière d'accès, de qualité et de développement des capacités systémiques est une transition vers la démocratie et le souci d'égalité. De même, une ferme conviction et l'engagement de leaders haut placés font beaucoup pour le succès des tentatives de développement de l'éducation.

Le succès des innovations tient à un équilibre judicieux entre planification et réalisation. Un des éléments clés de cet équilibre est d'être capable de ne pas laisser la planification stopper la mise en oeuvre.

Autre tendance nette : consultation très large et recherche d'un consensus sont une nécessité absolue. Dans cette optique on a beaucoup à gagner à une meilleure communication avec les parties intéressées au développement de l'éducation.

Quel que soit le bien fondé des politiques et innovations proposées, leur chance de succès est mince si les bénéficiaires ne sont pas en mesure d'en comprendre l'intérêt et la valeur. Les décideurs politiques doivent donc consacrer du temps et de l'énergie à faire comprendre la portée de leurs démarches aux futurs bénéficiaires.

Bien des idées neuves et des ressources peuvent naître de l'autorisation et

de l'encouragement donné à ceux qui veulent bien mettre la main à la pâte en matière d'éducation.

Les communautés mobilisent leurs ressources en fonction de leurs besoins. Un développement effectif et durable de l'éducation dépendra des moyens d'existence dont disposent les communautés et les individus. Afin d'aider les communautés à se fournir elles-mêmes plutôt qu'à attendre d'être servies par les gouvernements nationaux, il serait peut-être souhaitable d'explorer des stratégies visant à diriger l'assistance extérieure directement vers les communautés.

Les politiques de développement de l'éducation, notamment dans le domaine de la participation communautaire, doivent être ancrées dans des expériences positives sur le terrain. Des efforts soutenus doivent donc être faits pour identifier les facteurs qui favorisent le succès et les renforcer.

Les politiques visant à décentraliser l'offre d'éducation, la gestion et le contrôle du système éducatif doivent se construire sur des processus familiers, bien connus et donc acceptables.

Toute entreprise visant l'amélioration de l'accès, de la qualité, de la pertinence a plus de chance de succès si elle se fonde sur une information et une analyse préalable. Ainsi bon nombre de réussites ont été précédées ou ont bénéficié dans une certaine mesure d'une analyse sectorielle ou d'une recherche / action. Un plus petit nombre sont accompagnées d'un suivi évaluation sérieux.

Développer le système éducatif est une entreprise complexe. Une mesure unique ne peut seule obtenir l'impact souhaité. Le succès procède de l'adoption d'une démarche systémique.

Les expériences menées en vue d'optimiser les ressources afin d'améliorer l'accès à l'éducation sans peser davan-

tage sur le budget du gouvernement en agissant sur les conditions de travail et de rémunération des enseignants font apparaître la nécessité de développer, en parallèle, un soutien à la motivation. Il est par ailleurs nécessaire que s'établisse une réflexion sur les coûts. A cet effet, il est important de développer les capacités en analyse et gestion financières au sein des ministères de l'éducation.

Investir dans la constitution de réseaux professionnels travaillant dans un même domaine peut se révéler extrêmement profitable en favorisant un partage du savoir à l'échelle du continent. Les études montrent également l'importance de la coopération internationale dans la conception, l'élaboration et la mise en oeuvre d'interventions que les pays concernés considèrent comme réussies. A cet égard, le partenariat fait naître des attentes nouvelles et qu'il importe de satisfaire.

Nombre d'études centrées sur l'amélioration de l'accès ne traitent pas ou à peine d'un impact sur la qualité, même lorsque celui-ci est réel. Cette tendance à se centrer sur l'un ou l'autre aspect du développement du système éducatif accroît le risque d'un développement inégal du système. Au plan de la qualité, on ne veille pas assez à établir systématiquement les liens entre intrants et processus, entre intrants ou processus et résultats. Ceci compromet la compréhension de l'impact des innovations.

Trois facteurs aident au développement des capacités : l'existence de l'expertise nécessaire, la capacité de fournir les ressources financières, la réponse à des besoins réels et ressentis.

Les échanges au départ de cette revue d'études de cas visaient à initier un processus d'implantation d'une nouvelle culture face aux défis posés à l'éducation en Afrique. Cette nouvelle culture est axée sur trois éléments clés :

▶ la démarche endogène de résolution des problèmes en ciblant dans le con-

texte africain des réponses adaptées à l'environnement;

- ▶ la pédagogie de la réussite par la mise en valeur de bonnes pratiques et de politiques réussies;
- ▶ l'évaluation critique des pratiques politiques, stratégiques et techniques.

Les études de cas ont fait l'objet d'un examen critique au fil des discussions de la biennale. Tout d'abord certaines expériences trop récentes ou non évaluées ont été écartées faute de validation du prétendu succès, d'autres l'ont été faute d'une analyse scientifique rigoureuse, d'autres enfin suite à leur caractère contextuel trop marqué qui rend improbable la transférabilité.

De l'avis des participants, cette étude critique a engendré la volonté de tirer les enseignements de ses propres succès comme des expériences réussies par d'autres pays.



Nouvelles de nos pays membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Cameroun

Monsieur Joseph OWONA, Ministre de l'Education nationale.

Djibouti

Monsieur Abdoul Samad SILAH-EDDINE, Correspondant national.

France

Monsieur Jack LANG, Ministre de l'Education nationale;

Monsieur Jean-Luc MELENCHON, Ministre délégué à l'Enseignement Professionnel.

Mali

Monsieur Moustapha DICKO, Ministre de l'Education nationale.

Sénégal

Monsieur Kansoumbaly NDIAYE, Ministre de l'Education nationale;

Monsieur Bécaye DIOP, Ministre délégué à l'Alphabétisation, l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle.

Scolarisation des filles...

A l'occasion de la collecte d'informations préparatoire à la 49^e session ministérielle, nous avons lancé une demande d'informations relatives à la scolarisation des filles dans quelques pays membres de la CONFEMEN. C'est partant de ces informations que vous sont livrés ces différents paysages nationaux sur une thématique qui sera largement débattue lors de la prochaine session ministérielle.

Bénin

Etude sur l'impact de l'exonération des filles des zones rurales des frais d'écolage. Rapport définitif

 E. ZOUNGAN

Le Bénin présente des écarts de scolarisation très importants entre filles et garçons avec en 1997 des taux bruts de scolarisation de 91% pour les garçons et de 59,7% pour les filles (Source : *Une décennie d'éducation - Forum mondial sur l'éducation*, Unesco, 2000). Partant d'un constat qui, en 1992, faisait ressortir l'acuité de ces disparités sexuelles en milieu rural, le Ministère de l'Education nationale exonère, depuis octobre 1993, les filles des zones rurales de tout frais d'écolage. Deux ans plus tard, il s'agissait donc de contrôler l'impact de cette mesure par une enquête menée auprès d'un échantillon de 1.184 personnes (270 enseignants, 300 élèves et 614 parents d'élèves) et de dégager les éventuels facteurs explicatifs d'échec.

COUVERTURE DE LA DIFFUSION DE L'INFORMATION

Dans les départements où le niveau d'instruction est le plus bas dans le primaire, une grosse proportion des filles (46,9% à Borgou, 24,1% à Atacora,

20% à Mono), bénéficiaires de la mesure, ne savent pas que les frais d'écolage ont été supprimés. En règle générale, à part à Borgou, où 18,8% des garçons déclarent ignorer la mesure, les garçons sont mieux informés. Ce sont les enfants qui ne fréquentent pas l'école qui sont les moins informés, particulièrement à Borgou où plus de 7 enfants sur 10 ignorent l'existence de la mesure.

Pour ce qui concerne les parents, les hommes sont les mieux informés puisque seuls 3,2% déclarent ignorer la mesure, contre 5,4% chez les femmes. On retrouve cependant les mêmes disparités régionales que chez les enfants, les départements d'Atacora et de Borgou étant ceux où l'information a eu le plus de mal à passer, particulièrement chez les femmes, ce qui explique peut-être le déficit de diffusion auprès des filles.

Parmi les parents qui n'ont pas inscrit de filles à l'école au cours des trois

dernières années, 69,7% déclarent ne pas être au courant de l'exonération des frais d'inscription. Ceci confirme que l'information passe mal au sein de la population rurale.

Par quel canal, les parents ont-ils donc été mis au courant de la mesure ?

La principale source d'information citée est les enseignants (67,1%), viennent ensuite les médias (39,8%) et les autorités locales (19,3%). A noter que les régions les plus informées sont celles où l'on cite le plus les autorités locales comme source d'information et que Borgou est le seul département où la diffusion de l'information par le bouche à oreilles (d'autres parents d'élèves) a pris une part aussi importante que via les enseignants et les médias. Globalement, il serait souhaitable de renforcer la diffusion de l'information.

Signalons, qu'en dépit de l'exonération, 6,9% des parents ont payé les frais d'écolage pour leurs filles.

ASPECTS DIFFÉRENTIELS DE LA SCOLARISATION DES FILLES

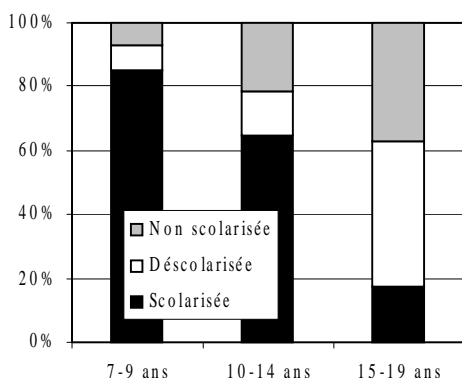
Historiquement, au Bénin, l'éducation des filles porte sur leur préparation à la vie active et à la vie familiale. Fréquenter l'école empêche donc la fille d'accéder au plus tôt aux statuts très valorisés par la tradition de mère et d'épouse. Ceci explique les freins à la scolarisation des filles. En outre, la préparation à la vie active se limite à l'apprentissage de métiers traditionnels et traditionnellement exercés par les femmes qui ne nécessitent pas une éducation formelle de la fille.

L'adolescente n'a aucun pouvoir de décision. Ainsi, son mariage peut être décidé à son enfance ou en début d'adolescence (2 à 5 ans chez les Mahi d'Agonli, 10 à 15 ans chez les Somba) par les parents et la fille enjointe à vivre dans sa future belle-famille jusqu'au mariage.

Conséquence probable de ces comportements, pour les filles, les départements du Borgou, de l'Atacora et de Ouémé présentent des taux de scolarisation très en dessous de la moyenne nationale (56,5%). Les départements du Borgou, de l'Atacora et du Mono enregistrent les taux les plus importants de non scolarisation, alors que ceux de Ouémé et de l'Atacora, toujours, présentent une fréquence de déscolarisation plus élevée que la moyenne.

Toujours en relation avec les rôles traditionnels et figurées par le graphique ci-dessous, les chances de scolarisation pour une fille du milieu rural âgée de 7 à

Répartition des filles enquêtées selon la situation scolaire, par tranche d'âge



19 ans diminuent à mesure que l'âge augmente.

Au niveau de l'échantillon, la proportion de filles scolarisées a connu une croissance considérable, notamment au cours des trois dernières années. Ce taux est de 92,6%, 78,7% et 63% dans les groupes d'âge 7-9 ans, 10-14 ans et 15-19 ans.

Autre constat, les filles dont les mères exercent dans le commerce ont plus de chances d'aller à l'école (71,1%) et d'y rester (13,2% de déscolarisées) que celles dont la mère est artisan (respectivement 55 et 30%) ou exploitant (respectivement 50 et 20,5%). Des tendances tout à fait identiques se dégagent lorsque l'on met en relation fréquentation scolaire des filles et profession du père.

Dans les familles où il y a 5 garçons ou plus à charge, les chances pour une fille d'être scolarisée diminuent à mesure qu'augmente le nombre de garçons. Pour le nombre de filles à charge, le phénomène s'inverse. Par contre, le risque de déscolarisation s'accroît en même tant que le taux de scolarisation.

Une proportion importante des filles déscolarisées ou non scolarisées (19,3%) refusent le système éducatif. Les autres invoquent des difficultés financières (14,8%), se sentent trop âgées (10,2%), ont été exclues (8%) ou se réfèrent à des motifs non explicités (11,4%).

Pour comparaison, dans les départements qui posent problème au niveau de la scolarisation des filles, le pourcentage de garçons sont nettement au-dessus de la moyenne nationale (78,8%) dans les départements de l'Atacora et de Ouémé. Ces chiffres descendent sous la moyenne nationale à Borgou, Mono et Atlantique, où les taux de scolarisation filles sont les plus faibles. Comme pour les filles mais moins fortement, les probabilités de présence dans le système éducatif des garçons diminuent avec l'âge (100% pour les 7-9 ans, 85,3% pour les 10-14 ans et 38,9% pour les 15-19ans).

On retrouve également les mêmes tendances concernant l'impact de la profession de la mère. Pour ce qui est de la

profession du père, ce sont les fils d'artisans qui ont le plus de chances d'être scolarisés.

Dans tous les départements on note des écarts de scolarisation en fonction du sexe en faveur des garçons. C'est à Ouémé, Atlantique et Atacora que la tendance est la plus marquée, avec des écarts de scolarisation respectifs de 22,8%, 18,4% et 13,9%.

Comme motifs de non inscription des filles, les parents avancent le fait qu'elles n'ont pas encore ou plus l'âge (55,7%), un choix personnel (10%), un manque de moyens (6,2%), qu'elles ne veulent pas (2,9%) et d'autres raisons non explicitées (21,6%).

Au cours des années 1992-93 et 1993-94, les écarts d'inscription entre filles et garçons au CI présentent une tendance décroissante dans l'ensemble du milieu rural. La tendance est très nette dans les départements d'Atacora et de Zou, en 92-93, à Borgou, Mono et Atlantique, l'année suivante. Seul le département de Zou enregistre une régression l'année suivante.

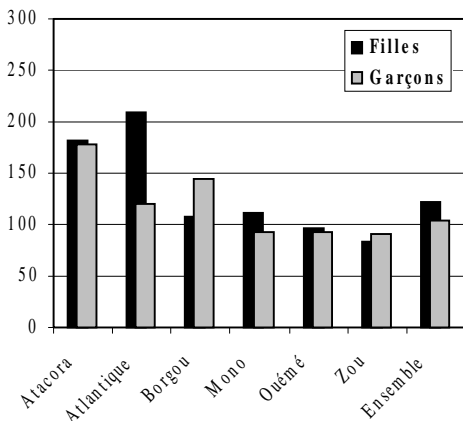
Globalement, 62% des garçons jugent la mesure bonne (mais les chiffres varient sensiblement en fonction des régions : 81,3% à Atacora, 30% à Ouémé). Les enseignants sont eux unanimes à la juger judicieuse.

La plupart des parents (83%) ont tendance à inscrire plus spontanément leur fille à l'école suite à l'exonération. Le mouvement est plus fort au Nord du Bénin (de 80 à 100%) qu'au Sud (53 à 66%) où les contraintes sociologiques sont plus importantes. Dans tous les départements, ceci ne modifie en rien l'inscription des garçons. En outre, les enseignants (88%) estiment que la mesure contribue au maintien des filles à l'école en soulageant la population. Les APE jugent que la mesure confère une chance supplémentaire aux filles et que, excepté dans les départements Atlantique et Ouémé, l'incidence sur le budget de l'école est négligeable.

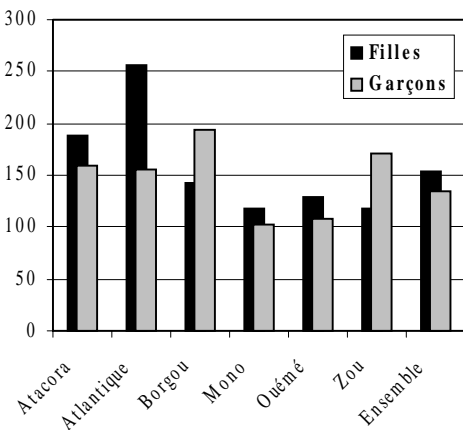
Lorsque l'on considère l'évolution du rapport de féminité dans l'inscription au CI en 1987 à 1992, d'une part, et 1992-1995, d'autre part, on constate un accroissement appréciable du nombre de filles inscrites entre les deux périodes en milieu rural.

L'évolution de la demande de scolarisation de 1992 à 1995, figurée par les deux graphiques ci-dessous, montre que la

Année 1993-94 : évolution de la demande de scolarisation (base = 100 année 1992-93)



Année 1994-95 : évolution de la demande de scolarisation (base = 100 année 1992-93)



demande de scolarisation des filles a augmenté de plus de 50% en deux ans d'application de la mesure, contre 35% pour les garçons. Alors que le département d'Atacora enregistre une hausse forte et continue, à Borgou et Zou, la demande de scolarisation des garçons dépasse celle des filles, particulièrement en 94-95.

Effets induits, l'exonération d'écolage pour les filles soulève le problème de la capacité d'accueil, 82,7% des ensei-

gnants se plaignant d'une pléthore d'effectifs dans les classes de CI, surtout dans le Sud du pays. Toujours d'après les enseignants (50,8%) et en contradiction avec l'avis des APE, la mesure pose problème quant aux frais de fonctionnement qui ne peuvent être couverts par les seules contributions perçues pour les garçons.

EN CONCLUSION

Sauf dans le Zou, l'exonération des frais d'écolage des filles en zone rurale a bien provoqué une croissance brusque et

accélérée du nombre de filles inscrites au CI. Corollaire, la mesure a provoqué la saturation des établissements de formation au niveau primaire et une insuffisance des budgets de fonctionnement de ces mêmes établissements. Bien diffusée et bien perçue, la mesure n'a cependant pas été appliquée partout. La majorité des parents et des enseignants souhaitent un renforcement de l'action menée et proposent la gratuité ou la réduction des fournitures scolaires (+ de 60%) et la création d'infrastructures complémentaires (internats, cantines ou écoles - environ 30%).

Burkina Faso

Etude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso

F. SANOU

Se donnant pour objectif l'identification des obstacles à la scolarisation des filles et la proposition de mesures correctrices, l'étude s'est déroulée dans huit provinces présentant des taux inférieurs et supérieurs à la moyenne nationale (32%).

L'examen de l'impact des quatre facteurs susceptibles d'expliquer la faible scolarisation des filles (historico-politiques, économiques, socio-culturels et pédagogiques) à la lumière des données de l'enquête de terrain ainsi que de documents et données statistiques permet de tirer les enseignements qui suivent.

Les filles accusent par rapport aux garçons un "retard historique" dû à la politique de scolarisation établie par l'administration coloniale et poursuivie par

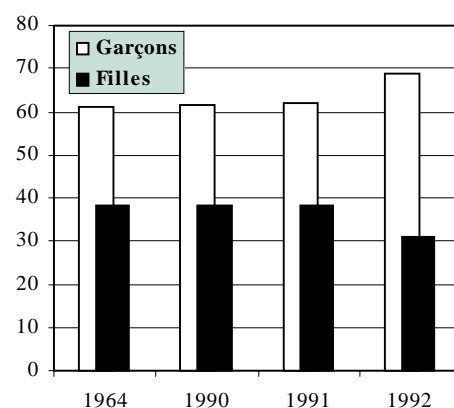
l'Etat burkinabè. Cette politique visait à former une élite technique qui, dans le contexte colonial, devait être d'abord et essentiellement masculine, et, pour l'Etat burkinabè, à réduire la part du budget alloué au primaire au profit des enseignements secondaire et supérieur.

Aussi la proportion de filles par rapport aux garçons est restée sensiblement la même depuis 40 ans (34% en 1955, 38% en 1994).

Notons toutefois que de tout temps le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement privé, majoritairement catholique, est plus important que dans l'enseignement public. Mais, d'une part, cette tendance, vu le faible poids de l'enseignement privé, n'influence pas significativement le taux global national, d'autre part, ces écoles sont concentrées en milieu urbain et ne sont accessibles qu'aux familles relativement aisées.

Le transfert de la charge de construire des infrastructures aux provinces a accentué les inégalités entre garçons et filles. Les provinces les mieux nanties, en termes d'infrastructures scolaires comme en termes économiques, sont aussi les provinces qui ont les taux de scolarisation globale et féminine les plus élevés. Dans les provinces les plus pauvres, les écoles se trouvent dans un rayon de 11 kilomètres, contre 3,6 dans

Evolution de la répartition des effectifs scolaires selon le sexe



les provinces les mieux dotées. Or, la distance à parcourir pour se rendre à l'école a une influence négative forte sur la scolarisation et particulièrement sur la scolarisation des filles. En effet, dans l'échantillon testé, 86% des parents qui habitent dans un rayon de 3 kms autour de l'école y envoient leurs enfants, contre 2,9% de ceux qui se situent entre 4 et 6 kms et 0,7% de ceux qui sont au-delà.

Le coût élevé des fournitures scolaires qui représentent entre 1 à 20% du revenu annuel moyen du burkinabè constitue un autre frein à la scolarisation qui conduit les parents à opérer des choix pour l'investissement en éducation.

Ceux qui exercent une activité de production comme l'agriculture scolarisent moins leurs filles par rapport aux garçons que ceux qui exercent une profession commerciale et plus encore salariée. Ainsi, parmi les parents interrogés, 58,5% des cultivateurs déclarent scolariser moins de la moitié de leurs filles (34,6% pour les garçons), 31,8% des éleveurs/artisans/commerçants (22,7% pour les garçons) et 19,5% des salariés (16,2% pour les garçons).

Pourtant, la plupart des parents et des notables enquêtés estiment globalement de façon positive les changements apportés par l'école. Ils souhaitent cependant quelques aménagements tel l'enseignement en langues nationales et l'apprentissage de savoir-faire pratiques. Ils ont en outre une égale confiance quant aux capacités intellectuelles des filles et des garçons et une égale ambition pour les deux.

QUELQUES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA DISCRIMINATION À L'ENCONTRE DES FILLES

Les facteurs socio-culturels interviennent dans les choix de sexe à scolariser. Les parents chrétiens sont relativement moins nombreux (14,3%) que les animistes (23,6%) et surtout que les musulmans (35,1%) à déclarer qu'ils préfèrent scolariser leurs garçons et plus nombreux (76,2%) que les autres (50% et 47,8%) à déclarer n'avoir aucune préférence.

Toutefois, pour tous les parents, quelles que soient leur religion, profession ou situation d'alphabétisation, le garçon conserve une valeur sociale qui déborde le simple aspect économique et se rapporte à la représentation de la lignée familiale, même dans les sociétés qui ont des pratiques d'héritage matrilineaire dont la portée reste limitée aux biens meubles et non fonciers.

En effet, en cas de contrainte financière, les parents préfèrent scolariser les garçons, le niveau d'instruction des garçons étant supposé plus que celui des filles contribuer à assurer le revenu actuel et futur de la famille.

Place de la femme dans les sociétés traditionnelles

La femme contribue à la production en assumant de multiples tâches champêtres et domestiques, mais n'a pas de pouvoir de décision ni de pouvoir économique propre. Ceux-ci appartiennent à l'homme. Si elle peut, dans la plupart des cas, avoir accès à la terre, elle ne peut, par contre, en être propriétaire.

La femme, considérée comme un élément clé dans les échanges sociaux et les alliances entre familles, est elle-même un véritable produit d'échange par l'exigence d'une dot élevée, payable en espèces, pouvant atteindre 300 à 500 mille FCFA alors que les revenus annuels des jeunes agriculteurs vont de 15 à 40 mille FCFA.

Une proportion assez forte de parents (45,8%), et plus forte encore dans les provinces les moins scolarisées (Ganzourgou, 71,1% ; Namentenga, 53,8% ; Tapoa, 70,5%), ne sont pas disposés à scolariser une fille déjà dotée. Par contre, très peu de parents (16,5%) retireraient de l'école une fille dotée scolarisée.

Par ailleurs, le rôle d'aide familiale que joue les filles doit influencer sur leur non scolarisation, comme sur leurs résultats scolaires. De fait, parmi les élèves enquêtés, 85,7% des filles contre 35,5% des garçons font le ménage avant d'aller à l'école. Et au retour de l'école, 70,6% des filles, contre 31,6% des garçons sont occupées aux travaux domestiques.

L'impact des facteurs pédagogiques est de moindre ampleur en termes de per-

formances quotidiennes. Les taux de déperdition accusent certes des écarts (10% au CP1 à 20% au CM1 en défaveur des filles), mais ils se situent bien en deçà des écarts initiaux de scolarisation (50% en moyenne). Les provinces les moins scolarisées accusent les écarts les plus marqués. C'est à l'examen de fin d'études primaires puis au concours d'entrée en 6e que les écarts se dessinent. Notons que plus les résultats de la scolarisation sont faibles (taux de redoublement élevés, faibles taux de réussite à l'examen final) plus les écarts entre filles et garçons grandissent. Le tropisme des filles pour les matières plus littéraires et, a contrario, celui des garçons pour les matières scientifiques est confirmé par les résultats dans les différentes matières.

En remédiation, l'auteur recommande :

- ▶ à l'Etat de reconnaître sa part de responsabilité dans la sous-scolarisation des filles en adoptant des mesures correctrices (révision de la carte scolaire pour une meilleure couverture des zones rurales, quota de places réservées aux filles dans l'enseignement secondaire, séparation des examens CEPE/entrée en 6e, création d'une structure d'étude sur le genre);
- ▶ aux familles de réviser leurs perceptions sur le rôle social de la femme et de sa contribution par une campagne de sensibilisation;
- ▶ aux enseignants de corriger leurs propres stéréotypes sexistes ainsi que ceux contenus dans les manuels scolaires;
- ▶ aux communicateurs d'éliminer les stéréotypes sexistes dans leurs productions;
- ▶ à la communauté internationale de poursuivre son soutien à l'action affirmative en faveur des femmes en imposant des quotas féminins de bénéficiaires et/ou acteurs de projets de développement;
- ▶ au chef de l'Etat de déclarer la guerre à la sous-scolarisation des filles en prenant l'engagement solennel d'en faire une priorité parmi les actions déjà initiées en faveur de la femme burkinabè.

L'étude présente les résultats d'une enquête visant à recueillir les attentes de la population quant à l'éducation des filles et des femmes. Elle met ces résultats en relation avec l'offre éducative existante et propose les aménagements et changements qui pourraient être opérés afin de rapprocher l'offre de la demande. Au total, 1415 personnes ont été interrogées dans les régions de Kayes, Mopti et Gao ainsi que dans le district de Bamako. Dans chacune des régions, les enquêtes ont porté tant sur le milieu rural que sur le milieu urbain et ont visé les principaux groupes ethniques ainsi que certaines personnes ressources : chefs de village et de fractions, directeurs régionaux de l'éducation, agents de développement, ...

L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE

Deux tiers de l'échantillon de femmes et de jeunes filles n'ont pas été scolarisées. Pour 43,2% des femmes et 54,2% des jeunes filles, la cause de leur non scolarisation est le refus des parents.

Paroles de femmes et de jeunes filles

"Mes parents n'aiment pas l'école..." "les frères y allaient..." "ma mère m'a dit qu'elle n'a personne d'autre pour travailler à la maison..." "mes parents n'ont pas les moyens..." "chez nous les filles ne vont pas à l'école"...

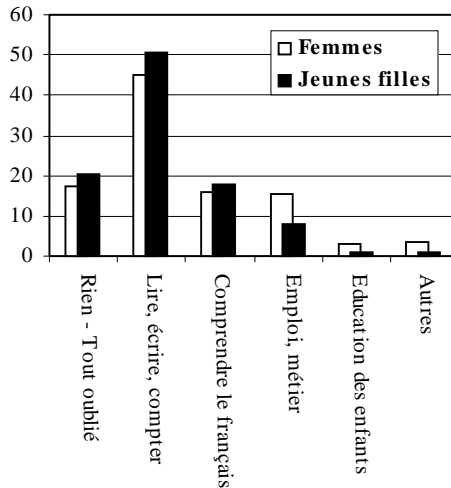
Les parents dont les filles ne vont pas à l'école justifient leur attitude par une critique virulente de l'institution qui n'apporte rien et coupe l'enfant de son milieu, de sa culture.

Les femmes (17,2%) et les filles (20,9%) invoquent en deuxième lieu la responsabilité administrative, ce qui signifie que, bien qu'en âge de fréquenter, elles n'ont pas été convoquées. Alibi peut-être mais qui renvoie quand même au manque d'infrastructure évoqué, lui, par 13,4% des femmes et 7,9% des filles.

Comme figuré par le graphique présentant les apports de l'école, la majorité des femmes et des filles scolarisées estiment que l'école leur a été profitable

et mettent l'accent sur l'acquisition des disciplines instrumentales (lire, écrire, compter).

Apports de l'école



La majeure part (72,5%) des filles non scolarisées disent le regretter. La plupart des parents (76,6% des femmes et 79,5% des hommes) aimeraient que leurs filles aillent à l'école, mais peut-être pas toutes ... Les résistances à la scolarisation des filles sont plus importantes dans les régions de Mopti et de Kayes. Elles sont pratiquement inexistantes chez les parents scolarisés. Les parents favorables à la scolarisation mettent en avant l'utilité de l'instruction, l'ouverture d'esprit, l'accession à l'autonomie. On retrouve à peu près la même proportion de parents favorables à la fréquentation de médersas, la plupart pour des motifs religieux, certains

et mettent l'accent sur l'acquisition des savoirs de base dans un cadre plus sécurisant.

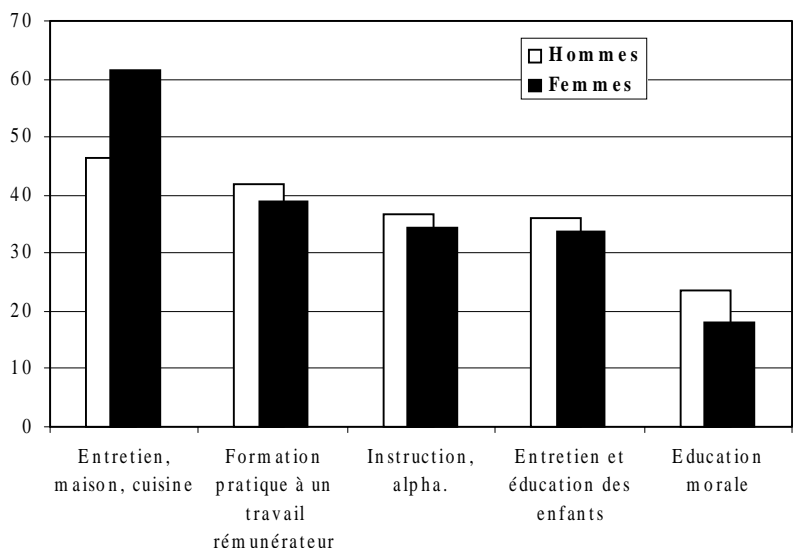
QUELLES MODIFICATIONS POUR UNE MEILLEURE SCOLARISATION DES FILLES ?

Hors les rejets systématiques de l'école (17,6% des femmes et 11,1% des hommes), 36,8% des pères et 27,2% des mères souhaitent qu'interviennent des changements dans l'organisation de l'école : fin de la mixité, ouverture d'internats, révision des programmes (enseignement ménager, franco-arabe, en langues nationales), allègement des effectifs, amélioration de la discipline, de la propreté et des équipements des écoles.

Hommes et femmes réclament : l'ouverture d'une école de proximité (±18%), des maîtres aux qualités professionnelles et humaines affirmées (±11%).

La révision du contenu est citée surtout dans les régions de Gao et de Kayes par à peu près 10% des parents, pour une meilleure prise en compte des réalités et coutumes, un enseignement plus pratique et conduisant à l'insertion économique. Très peu de parents sont satisfaits de l'école actuelle (5,3% des hommes et 8,5% des femmes).

Les trois domaines de formation les plus importants selon les parents



Lorsque l'on analyse les réponses des filles et des femmes sur le même sujet, la demande est orientée massivement vers l'apprentissage de techniques susceptibles de procurer un revenu par le biais d'activités réputées typiquement féminines : couture, tissage, vannerie, ... Seules 18,9% des filles et 9,1% des femmes expriment une demande dans le domaine de l'instruction. Tendance générale, les demandes de ce type sont plus fortes chez les scolarisées que chez les non scolarisées.

MODALITÉS DE FORMATION

L'importance de la proximité du lieu de formation est soulignée par tous. Au plan de la structure de formation désirée, les centres de métiers ont la préférence (42,6%), viennent ensuite les centres d'alphabétisation (18%), les coopératives (15%), l'école, (13%) et l'école coranique (4%). La saison sèche est considérée par tous comme la période la plus propice au déroulement des formations.


La majeure partie de l'échantillon considère que sa contribution essentielle à la formation sera la participation et l'assiduité. Une proportion appréciable de femmes (+ de 1/5) et d'hommes (\pm 1/2) envisagent une participation financière, une souscription ou une prestation de service. La participation à la sensibilisation est évoquée à peu près dans les mêmes proportions.

CONCLUSIONS

Quatre stratégies se dégagent afin de mieux prendre en compte les attentes exprimées.

1. Adopter une approche participative tant en éducation formelle que non formelle pour la détermination des activités éducatives.
2. Orienter les formations vers la satisfaction des besoins économiques, préoccupation première des bénéficiaires.
3. Mobiliser les ressources internes et externes en développant la collaboration intersectorielle.
4. Opérer des changements fondamentaux au sein de l'école pour adapter l'offre à la demande.

Conceptions et attitudes des populations du Séno-Bankass face à la scolarisation des filles : cas des parents dogon, peul et dafing

 S. GUINDO

L'enquête cible une région qui se caractérise par une offre scolaire très limitée, des taux de scolarisation (18%, en 1996), de rétention et de réussite des filles très faibles.

L'économie de la région est axée sur des activités d'élevage (peul) et d'agriculture (dogon et dafing). Les femmes, si elles ne participent pas à la décision, participent largement aux activités agricoles et à la vente de produits de l'agriculture comme de l'élevage dans sa version traditionnelle (marchés villageois). Elle se voit réserver les travaux domestiques et privés. La région est également marquée par l'exode saisonnier ou définitif des jeunes, comme stratégie de lutte contre la faim ou d'organisation du futur mariage.

La population est très croyante (islam, christianisme et religion traditionnelle). Elle accepte la polygamie. Les femmes sont choisies à très bas âge par les parents du mari presque uniquement dans même groupe ethnique, voire dans le même groupe parental.

Après l'excision, considérée comme la phase d'initiation à la vie de future mère bien que condamnée par les autorités et associations féminines, la fille peut intégrer l'école coranique ou l'école moderne, ce que ne font donc que 18% d'entre elles.

Les causes de cette sous-scolarisation des filles au terme de l'analyse menée par l'auteur sont d'ordre socio-culturel et économique.

CAUSES SOCIO-CULTURELLES

Se marier le plus tôt possible est le souci majeur de toutes les filles. Or, les filles scolarisées se marient plus tardivement. Les filles sont considérées comme indispensables dans l'aide aux travaux domestiques. Ceux-ci sont en outre considérés, par la mère surtout, comme l'éducation la plus adaptée à la préparation de la fille à son rôle de mère et d'épouse.

Paroles de femmes

"Va-t-en t'occuper de tes papiers et de tes crayons. C'est ce que tu donneras à manger à l'homme malheureux qui acceptera de te prendre".

"Même avec la présence des filles en famille, le poids des travaux ne diminue que légèrement, les envoyer à l'école c'est se condamner soi-même".

Dans la région, le mot école est associé à acculturation, voire à aliénation. L'école détourne les filles de leur rôle traditionnel. Elle leur inculque un comportement incompatible avec les us et coutumes du milieu.

Cette école, qui met les élèves en contact avec une société corrompue et instable, peut également être rejetée en tant que vecteur d'une religion différente. Autre facteur, l'école, en favorisant l'indépendance des filles, bouscule la supériorité du sexe masculin sur le sexe féminin.

Paroles d'hommes

"La femme fait partie des biens de son époux et s'il faut qu'elle soit aussi ou plus éclairée que celui-ci, le chaos peut survenir".

Une fille n'a pas besoin d'une éducation scolaire, l'essentiel pour elle c'est d'apprendre les rôles d'une future mère"

En outre, la rentabilité de l'éducation de la fille va s'exercer ailleurs puisqu'elle va se marier. Enfin, le comportement de certains maîtres et les conséquences de longues études qui conduisent la fille à s'identifier aux garçons qui l'entourent constituent également des freins à la scolarisation des filles.

CAUSES ÉCONOMIQUES

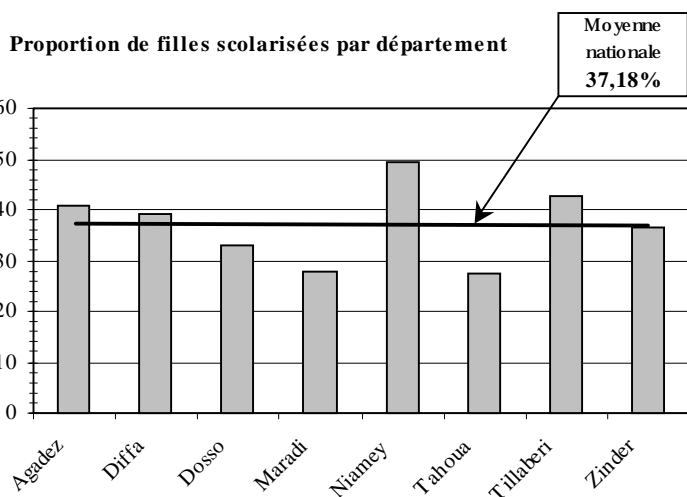
Frais de scolarité, de fournitures et de pensions alimentaires sont considérés comme un fardeau familial, surtout lorsqu'il s'agit des filles. Confirmation de ce fait, la seule école qui a initié une aide scolaire en ciblant particulièrement les filles a enregistré une hausse sensible de la participation féminine.

Séminaire atelier sur la scolarisation des filles au Niger. Rapport final
Kollo, novembre 1994

☞ MEN, Cellule Technique Scolarisation des filles

Le système éducatif nigérien est marqué par une double inégalité : écarts de scolarisation entre les départements (avec des taux de scolarisation allant de 19% à 83%) et, comme figuré par le graphique ci-dessous, en 1994, écarts de scolarisation entre filles et garçons qui varient également selon les départe-

Afin de vaincre les obstacles à la scolarisation des filles, les participants au séminaire (représentant du Mali et du Burkina Faso, des délégations régionales de l'éducation, d'associations féminines et d'aide à l'enfance, des partenaires de l'école, d'associations religieuses et des bailleurs de fonds) ont examiné un avant-projet de plan d'action national. Après corrections et amendements, ce plan d'action se décline en neuf points:



ments. Fait aggravant, la rétention varie selon que l'on soit fille ou garçon. En effet, sur 100 garçons admis au CI, 24 iront en classe terminale, alors que sur 100 filles admises, 15 seulement atteindront la même classe.

Plusieurs raisons viennent expliquer la sous-scolarisation et, plus particulièrement, la sous-scolarisation des filles. L'école est perçue au Niger comme un corps étranger. A tel point que, dans certaines régions, le recrutement est exercé par les autorités locales avec l'aide des forces de l'ordre. Dans le cas des filles, supposées vivre sous la surveillance constante de leurs mères qui sont les garantes de leur conduite vis-à-vis de leurs futures belles-familles, l'attitude courante est le refus du recrutement et, en cas d'échec, un travail de persuasion quant à l'inutilité de l'école. L'échec scolaire d'une fille est donc perçu comme une victoire familiale. En outre, la fille aide la mère dans ses travaux quotidiens mais aussi dans ses activités économiques.

la promotion de la scolarisation des filles;

2. apporter un appui politique et stratégique au plan d'action par la création d'un Comité national consultatif;
3. établir un diagnostic complet de la situation des filles;
4. élaborer un programme de sensibilisation et d'information à l'échelle nationale;
5. mettre en place un système de coopération sous-régionale en matière de scolarisation des filles;
6. développer une série de mesures incitatives : adaptation du calendrier scolaire, promotion des activités des femmes, réduction de l'âge de recrutement, mesures légales et administratives, encouragement des écoles à fort taux de scolarisation des filles;
7. améliorer l'offre de formation par la création et la réhabilitation des écoles, l'analyse des contenus des manuels scolaires, la formation des maîtres, l'appui aux activités pratiques et productives, le développement de cantines scolaires, l'alphabétisation des parents des jeunes;
8. réduire le taux d'analphabétisme;
9. instaurer suivi et évaluation périodique des actions.

Etude prospective / Bilan de l'éducation en Afrique. Contribution du Niger (partim)

☞ MEN

En 1994, le gouvernement du Niger, conscient de la nécessité d'accorder une place spéciale à la scolarisation des filles, crée au sein du Projet Sectoriel de l'Enseignement Fondamental une Cellule Technique pour la Promotion de la Scolarisation des Filles (CTPSF). Cette cellule a pour mission d'assurer un appui technique au Ministère de l'Education Nationale en matière de scolarisation des filles et de coordonner toutes les actions et initiatives entreprises dans ce domaine avec pour objectif de porter la scolarisation des filles de 36% en 1994 à 40% en l'an 2000.

A cet effet, elle doit :

- ▶ coordonner les activités en matière de promotion de la scolarisation des filles et les actions des principaux partenaires impliqués dans ce secteur;
- ▶ mener des enquêtes, études ou expériences relatives à la scolarisation des filles;
- ▶ produire des rapports périodiques sur l'avancement de l'exécution de son programme;
- ▶ proposer des mesures politiques, administratives et juridiques contribuant à la protection et à l'amélioration de la scolarisation des filles;
- ▶ assurer le suivi et l'évaluation de toutes les activités relatives à la promotion et à la scolarisation des filles;
- ▶ élaborer et diffuser des plans d'action relatifs à la scolarisation des filles.

Pour atteindre ces objectifs, la Cellule a conçu un programme d'action multidimensionnel alliant information, sensibilisation et appui aux projets mis en place par l'Etat, certains bailleurs de fonds et diverses ONGs.

L'étude des problèmes liés à la scolarisation des filles a conduit la Cellule à focaliser ses activités sur les départements de Tahoua, Maradi et Dosso qui, comme déjà constaté ci-contre, présentent les taux de scolarisation les plus bas

et où s'exacerbent les problèmes de scolarisation des filles.

A l'intérieur de chacun de ces départements, deux zones de sous-scolarisation ont été sélectionnées avec le concours des inspecteurs. Les six arrondissements ainsi retenus constituent des Zones d'Action Prioritaires (ZAP) où sont développées des actions particulières à raison de cinq écoles par arrondissement.

Les actions de la Cellule et de ses partenaires (ONGs, notamment) se développent directement dans les villages avec la participation des parents d'élèves, des chefs de village, enseignants et personnes leaders. Dans chaque ZAP, un comité de suivi est chargé de veiller au bon déroulement des actions de promotion de la scolarisation des filles.

Le cadre de concertation et de contact mis en place dans chaque ZAP est alimenté par des activités plus théoriques telles que :

- ▶ le rassemblement et la diffusion de tous les textes juridiques protégeant les mineures;
- ▶ l'étude sur les stéréotypes sexistes existant dans les manuels scolaires en usage à l'école primaire en vue de produire des matériels didactiques complémentaires non discriminatoires;
- ▶ la constitution d'une documentation riche et variée sur la scolarisation des filles.

Les résultats ?

Au plan national, jusqu'en 1994, sur 100 enfants inscrits à l'école il n'y a jamais eu plus de 36 filles. Après deux années d'activités de la Cellule, cette proportion est passée à 38,69% en 1998.

Au niveau des ZAP, comme figuré par le graphique ci-contre, on enregistre, au terme des années 96-97 et 97-98, un accroissement de la scolarisation des filles: + 4,39% à Dosso, + 7,45% à Maradi et + 5,23% à Tahoua. Signalons que la progression plus forte à Maradi s'explique par le fait que cette localité a bénéficié

d'un appui de l'UNICEF dans le cadre d'un projet qui a développé des activités pratiques et productives dans les écoles et une campagne d'alphabétisation visant les filles non scolarisées.

La cellule fait état de quelques difficul-

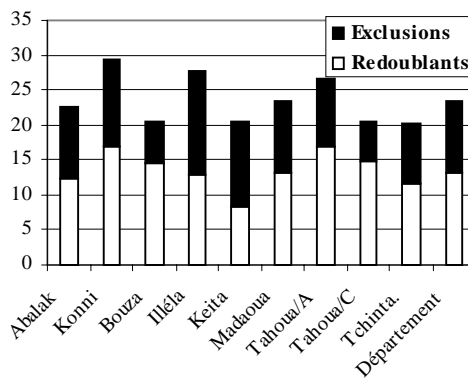
tés rencontrés dans l'exécution du projet :

- ▶ retard dans la mise en place du financement;
- ▶ insuffisance de formation des agents de la cellule;
- ▶ insuffisance d'enseignants dans certaines écoles.

Forum régional sur la déperdition scolaire et la scolarisation des filles Tahoua, mai 1998

Direction régionale de l'Éducation et de la Recherche

L'initiative de Tahoua prend tout son sens dans un département où le taux de scolarisation reste inférieur à 30%, moins de 20% pour les filles (Source : *Une décennie d'éducation - Forum mondial sur l'éducation*, Unesco, 2000), dans un département également où, en 1996-97, la déperdition scolaire atteignait plus de 20% de l'effectif scolarisé (près de 30% dans l'arrondissement de Konni).



Suite aux exposés faisant le diagnostic de la situation, les représentants de l'éducation aux niveaux national, régional et local, des syndicats, des structures associatives et des écoles ont établi un constat d'échec.

Ils ont identifié comme causes de la déperdition scolaire : le manque de personnel enseignant, l'insuffisance de leur formation continue, leurs mauvaises conditions de travail, l'insuffisance des

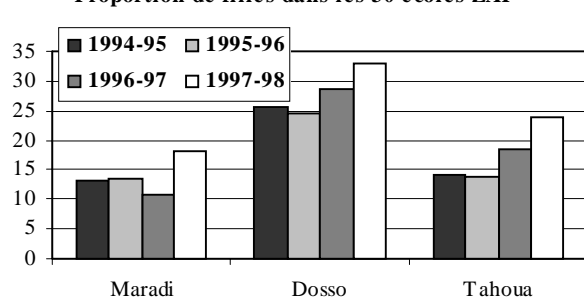
moyens de fonctionnement, le fort taux d'analphabétisme chez les parents, l'exode rural, les mauvaises conditions d'accueil et d'hébergement au niveau secondaire, l'immixtion du politique dans les affaires scolaires et surtout, l'absence d'une politique clairement définie.

Tous ces facteurs influencent négativement la scolarisation des filles, mais, dans ce domaine, les participants ont pointé plus particulièrement les préjugés socioculturels.

Afin de réduire les écarts entre garçons et filles, il est proposé de :

- ▶ créer des centres de formation pour les jeunes filles qui n'ont pas eu la chance de continuer leurs études et appuyer ceux qui existent déjà;
- ▶ créer des cantines scolaires dans les zones de très faible scolarisation;
- ▶ affecter plus de femmes enseignantes dans les zones rurales;
- ▶ mener des campagnes de sensibilisation dans les villages où les préjugés sociaux sont fortement enracinés;
- ▶ créer des cellules villageoises de sensibilisation réunissant tous les leaders d'opinion;
- ▶ doter les écoles de matériel;
- ▶ encourager les filles ayant de bons résultats ; octroyer des allocations à toutes les filles des zones rurales admises au secondaire;
- ▶ soutenir et encourager les familles qui inscrivent les filles à l'école par la fourniture de biens collectifs et de crédits;

Proportion de filles dans les 30 écoles ZAP



- ▶ réviser les textes juridiques pour permettre à la fille de continuer en cas d'accident;
- ▶ dépolitiser l'école;
- ▶ intensifier la formation continue des enseignants;
- ▶ appuyer la cellule technique pour la promotion de la scolarisation des filles;
- ▶ créer des écoles là où le besoin s'en fait sentir.

Rapport d'enquête sur les facteurs socio-économiques et les facteurs internes au système éducatif ayant une incidence sur la scolarisation des filles au Tchad

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation

En 1996, le Tchad enregistre des taux bruts de scolarisation très contrastés suivant qu'il s'agit des filles, 39,7%, ou des garçons, 74,9% (Source : *Une décennie d'éducation - Forum mondial sur l'éducation*, Unesco, 2000). Cette faiblesse de participation féminine dans le processus scolaire peut être imputée soit à la faiblesse de la demande d'éducation de cette population, soit à l'influence d'une série de facteurs qui viennent contrarier cette demande. L'étude avait pour objectif l'analyse de l'incidence des coûts directs et indirects supportés par les familles, d'une part, de la carence des conditions techniques et matérielles, d'autre part, sur la fréquentation scolaire des filles. L'enquête a touché 1761 personnes (parents, autorités locales, enseignants, garçons non scolarisés, filles non scolarisées et agents de développement).

L'INCIDENCE DES COÛTS DIRECTS

La plupart des parents contribuent aux constructions scolaires, soit en argent (1.000 à 1.500 FCFA), soit en nature (fourniture de matériaux). Le niveau de ces contributions ne permet le plus souvent que la construction d'abris de fortune peu propices à la réussite scolaire. Les parents sont tenus également de payer une cotisation (100 FCFA par mois en moyenne) afin d'assurer l'inscription ou la réinscription de leur enfant. Le recouvrement de ces montants, qui doivent assurer le fonctionnement de l'école, étant problématique, toutes les écoles présentent des insuffisances matérielles qui compromettent les apprentissages. Même constat de carence concernant les fournitures scolaires assurées d'abord, tous en conviennent, par les parents. Conséquence, l'usage des manuels a cessé depuis belle lurette, 30% des écoles ne disposent même pas d'un tableau noir en bon état. Les parents contribuent également aux cantines scolaires, soit en espèces et en nature. Tous les coûts directs qui viennent d'être évoqués ne diffèrent pas qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, c'est

au niveau de l'habillement que les parents disent sentir la différence : habiller une fille scolarisée coûte cher, plus cher qu'un garçon scolarisé, plus cher qu'une fille à la maison.

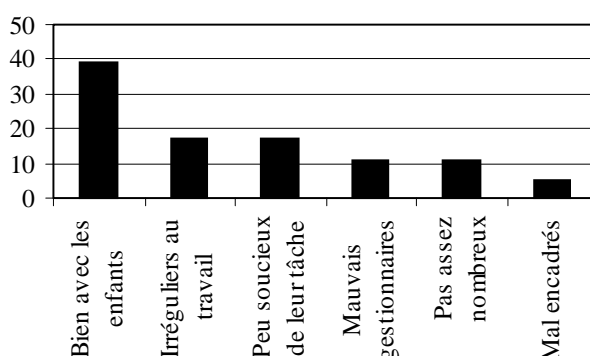
L'INCIDENCE DES COÛTS INDIRECTS

De l'avis des parents et des filles elles-mêmes, la grande majorité des filles scolarisées participent plus que les garçons aux travaux domestiques et au soin des animaux avant d'aller à l'école et après leur retour et ce, au détriment de leur temps d'étude. Comme les filles non scolarisées font les mêmes travaux mais à temps plein, le temps passé à l'école est considéré comme une perte. En outre, d'après les directeurs d'école et les enseignants, les parents ne croient pas à la réussite scolaire et professionnelle de leurs filles.

Près de 70% des parents désirent voir leurs filles se marier avant 15 ans. Conséquence, 85% des enseignants considèrent que les abandons pour cause de mariage sont fréquents. Pour les auteurs, cette prise de position parentale est motivée par l'attrait de la dot. Selon les enseignants d'autres raisons expliquent l'abandon des filles : travaux ménagers et soins aux petits frères (37,6%), abandon volontaire (16,6%), commerce (15,3%), échecs répétés (10,6%), manque de moyens (5,4%), influence négative (3%), refus des parents (3%).

INFLUENCE DES FACTEURS INTERNES AU SYSTÈME ÉDUCATIF

D'après les chefs de ménage les maîtres sont ...



Tel que figuré par le graphique en bas de page, seuls 39% des chefs de ménage se déclarent satisfaits des prestations ou de la conduite des enseignants. Des enseignants qui, eux, du fait de rémunérations précaires ou non satisfaisantes, se livrent à des activités parallèles et sont handicapés par leur niveau de culture générale et de formation professionnelle (près de 60% de maîtres bénévoles).

Pour ce qui est des manuels, très peu d'écoles (11 au CP1, 5 au CP2, 3 au CE1, 5 au CE2, 3 au CM1, 4 au CM2 sur un total de 28 pour chacun des niveaux) disposent de plus de 20 manuels par classe, nombre jugé nécessaire à leur utilisation effective. En outre, ces manuels véhiculent la répartition traditionnelle des rôles hommes/femmes.

Au plan du matériel didactique, certains instruments font défaut dans la plupart des écoles : programmes scolaires, dictionnaires, planches de sciences, balances et poids. Les guides pédagogiques, pour la plupart inadaptés aux réalités tchadiennes et peu utilisés faute de formation, ne sont disponibles que dans une zone.

Les bâtiments scolaires construits en dur ou semi-dur sont peu nombreux (6 et 5% respectivement). Les autres sont édifiés en banco (29%) ou ne sont que de simples hangars (59%). L'équipement en mobilier soit fait totalement défaut (29% des écoles), soit est tout à fait insuffisant (4 à 10 élèves par table-banc).

La plus grosse part (54%) des parents n'attend aucun profit de la réussite scolaire de leur fille. Les autres évoquent l'épanouissement personnel, un futur travail de fonctionnaire, une aide ultérieure. Cette vision négative des bénéfices à escompter de l'édu-

cation des filles est argumentée comme suit : filles destinées au ménage (36%), risque élevé de prostitution (21%), aucune perspective de travail pour les filles (39%), incapacité intellectuelle des femmes (4%).

Les enseignants, les inspecteurs, préconisent pour combattre le phénomène, des programmes scolaires destinés aux filles faisant une large place à l'enseignement ménager, la puériculture, l'éducation sexuelle et l'éducation à la santé. Les inspecteurs insistent en outre sur l'acquisition des compétences de base : lire, écrire, parler, calculer.

Les horaires, fixés au niveau central, paraissent poser problème, 46% des filles et 45% des garçons des garçons étant assez souvent en retard à l'école. Les filles invoquent à 52% les travaux ménagers comme cause de retard, contre 15% des garçons. La seconde cause (23% des filles et 15% des garçons) est l'éloignement de l'école du domicile et la troisième (40% des garçons et 2% des filles) est un réveil tardif. Enfin, 30% des garçons sont en retard à l'école pour cause de petit déjeuner et aucune fille.

Déjà évoquée au paragraphe précédent la distance de la maison à l'école pose problème. La profilération des écoles spontanées a permis de réduire fortement l'impact de ce facteur. Au plan des cantines scolaires, les enseignants affirment que certaines filles (de familles aisées ou âgées) s'abstiennent volontairement de manger à l'école. Les auteurs motivent ce comportement par la qualité douteuse des repas.

Aucune des écoles ne dispose de latrines, une donnée importante vu l'impact de ce facteur sur la scolarisation des filles attesté par d'autres études. De même, la plus grosse part (70%) des écoles ne possède pas de point d'eau.

La proximité filles/garçons en classe ne pose pas de problème à la majorité des enseignants. Lorsque conflits il y a, ils semblent plus dus au manque d'autorité des enseignants et aux classes pléthoriques.

Les filles disent préférer un maître (80%) à une maîtresse. Mais il n'y a pas de femmes enseignantes dans les zones rurales musulmanes au Tchad.

Scène de la vie quotidienne en classe

Un instituteur pose une question à sa classe. Il interroge successivement deux garçons qui donnent des réponses fausses. Il interroge ensuite une fille qui demandait la parole depuis le début et qui répond juste à la question. Le maître se tourne ensuite vers les deux garçons et leur lance : "une fille seulement ?".

RECOMMANDATIONS

1. SENSIBILISATION - PERSUASION

Outre les moyens déjà employés, les auteurs plaident pour l'implication des chefs temporels et spirituels en tant qu'acteurs de la sensibilisation. Ils militent pour l'organisation d'une caravane de la scolarisation visant à mettre en relief la réussite, le mérite et le succès des femmes qui ont été scolarisées. Ils préconisent également la promulgation d'une loi interdisant le retrait anticipé des filles de l'école pour raison de mariage.

2. MESURES INCITATIVES

- ▶ distribution gratuite d'uniformes scolaires aux filles;

- ▶ organisation de campagnes de dépistage et de vaccination;
- ▶ amélioration des menus dans les cantines scolaires;
- ▶ accroissement du nombre des collèges d'enseignement général ou des lycées;
- ▶ installation de points d'eau dans les villages;
- ▶ accroissement de la production et des revenus des ménages.

3. MODIFICATION DES FACTEURS INTERNES

- ▶ introduire une certaine souplesse dans l'exécution du calendrier scolaire;
- ▶ affecter des enseignantes dans les écoles rurales;
- ▶ offrir aux élèves des aires de repos ombragées, des latrines;
- ▶ séparer au maximum les filles des garçons en classe;
- ▶ veiller à l'effectivité de services tels les soins médicaux et les cantines scolaires;
- ▶ ouvrir des centres de formation professionnelle de niveau secondaire;
- ▶ améliorer les bâtiments scolaires et leur équipement, la qualification des maîtres, la dotation en manuels, fournitures scolaires et matériel didactique;
- ▶ rénover le programme scolaire en vue de revitaliser enseignement ménager et puériculture, éducation à la santé et activités génératrices de revenus.

En conclusion...

Une analyse exploitant les données du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), le volet Accès, équité, égalité du document d'aide au débat destiné à notre prochaine session ministérielle, viennent ponctuer cette série de recherches nationales sur la problématique de la scolarisation des filles.

Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone

 OCDE, K. Michaelowa

L'étude réanalyse les données collectées par le PASEC, données dont on souligne la richesse et le caractère unique au niveau du continent africain. Elle les complète par des données nationales pour prendre en compte simultanément les facteurs micro- et macro-économiques. L'objectif est de cibler les mesures les plus efficaces pour assurer des connaissances de base au plus grand nombre d'enfants.

Dans l'analyse des déterminants de la qualité de l'éducation, une attention par-

ticulière est portée à la situation des différents groupes sociaux (pauvres / non pauvres, garçons / filles).

L'avantage léger des garçons sur les filles dans les apprentissages se révèle non significatif au niveau statistique. Il est néanmoins intéressant de déterminer les facteurs qui jouent un rôle par rapport aux différences de sexe. L'exercice fait apparaître qu'un seul facteur a un impact fort significatif sur les résultats : **le sexe du maître**. Les acquisitions scolaires des filles sont meilleures

quand le maître est une femme, tandis que les garçons progressent mieux si le maître est un homme. Ceci peut expliquer les différences trouvées dans les différentes études nationales par rapport à l'impact du sexe du maître sur les acquisitions des élèves en général. Dans les pays où le taux de garçons scolarisés est beaucoup plus élevé que celui de filles, on aura tendance à trouver un impact plutôt négatif des enseignants féminins, tandis que dans d'autres pays, cela peut être l'inverse.

Ce résultat, ceux de la recherche pédagogique contemporaine, conduisent l'auteur à proposer une séparation des enfants selon leur sexe, avec un enseignant du sexe correspondant à chaque groupe. Cette mesure, si elle est limitée aux grandes écoles des centres urbains, est réalisable sans entraîner de coûts excessifs.

Or, toutes les études qui viennent d'être présentées le soulignent, c'est au niveau des zones rurales que la problématique de la scolarisation des filles se pose avec le plus d'acuité. Dans ces zones, une séparation des filles et des garçons nécessiterait une augmentation du nombre de classes et d'enseignants, ce qui rendrait la mesure extrêmement chère. Il conviendrait donc ici de considérer en priorité les mesures favorisant les apprentissages de tous les élèves.

Ainsi, vu l'impact de la connaissance de la langue locale sur les acquisitions des élèves, l'orientation des maîtres vers leur région d'origine est une mesure qui permet d'améliorer l'apprentissage des élèves sans coût particulier. De même, l'organisation en classe multigrade, sans effet significatif sur les apprentissages, devrait être encouragée.

L'impact fort de la disponibilité du livre de classe sur les apprentissages devrait ériger en priorité l'accès à ces outils accompagné peut-être d'un contrôle sur leur distribution et leur utilisation.

Cette dotation en livre s'avère doublement utile dans le cas des enfants pauvres, pour qui l'accès à l'écrit est le plus problématique. La mesure devra être combinée avec la distribution de collations gratuites destinées aux enfants les plus démunis.

Stratégies de refondation des systèmes éducatifs en vue de réaliser une éducation/formation de qualité pour tous : accès, équité, égalité

 CONFEMEN

La Conférence de Jomtien, en 1990, mettait l'accent sur l'analphabétisme des femmes ainsi que sur les problèmes de scolarisation des filles. Le bilan établi 10 ans plus tard, à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation, souligne à nouveau la discrimination sexuelle dans les systèmes éducatifs.

On ne peut traiter le problème de l'accès, de l'équité et de l'égalité en matière d'éducation sans s'attaquer simultanément aux causes de la pauvreté qui sont à la fois d'ordre politique, économique et culturel. Les politiques scolaires doivent prendre en compte les besoins éducatifs des populations les plus éloignées des dispositifs scolaires et inverser le paradoxe qui revient à faire contribuer davantage les familles les plus pauvres pour l'éducation de leurs enfants.

Les situations inégalitaires appellent en conséquence des mesures adaptées, compensatrices, passant par une meilleure répartition des fonds publics, des ressources humaines, des installations et des équipements en faveur de ceux qui, pour diverses raisons, restent en marge de l'éducation de base.

Ces mesures doivent bénéficier particulièrement aux filles et aux femmes dont la situation d'exclusion est généralement vécue de façon plus intense et avec des accents plus dramatiques. Cela est vrai en ce qui a trait à l'éducation de base, et peut-être plus encore en ce qui concerne la formation professionnelle et technique.

Sur le plan démographique, l'ensemble des femmes représente un peu plus de la moitié de l'humanité. Sans diminuer l'importance des problèmes d'accès vécus par d'autres groupes sociaux, il reste que le cas des filles et des femmes doit être reconnu pour ce qu'il est, c'est-à-dire une urgence majeure découlant d'une situation dont il faut rappeler le caractère inacceptable, intolérable.

La CONFEMEN a déjà identifié une série d'actions susceptibles d'améliorer l'accès des filles à l'école : augmentation du recrutement et de la formation d'enseignantes, prise de mesures incitatives, suppression des mesures faisant obstacle à la scolarisation des filles, sensibilisation des parents, aménagements du calendrier scolaire.

Des éléments de solution supplémentaires ont été trouvés dans d'autres groupes : élimination des stéréotypes sociaux dans les manuels scolaires, allègement du fardeau financier assumé par les parents, adoption de plans nationaux intégrés et globaux, approche partenariale, conception et mise en oeuvre d'actions visant à réduire la pauvreté, mesures d'accompagnement des parents et des élèves.

Les tentatives de mise en oeuvre de telles actions ne manquent pas dans les pays membres de la CONFEMEN. Les réussites sont moins nombreuses. Ainsi qu'attesté par les études pays qui viennent d'être passées en revue, on peut en trouver l'explication dans la lourdeur des changements à effectuer au plan des attitudes et des valeurs. Une autre explication renvoie au fait que ces mesures sont souvent conçues comme des correctifs greffés artificiellement aux systèmes éducatifs, voire inscrits carrément à la marge, et non comme des orientations intégrées au coeur même de ces systèmes.

Trouver des solutions afin d'effacer cette "inéquité" criante au sein des systèmes éducatifs francophones;

agir résolument dans ce sens en Francophonie;

tel est le défi qui devrait être, qui sera, relevé lors de notre 49^e session ministérielle.



Trois sites WEB pour plus d'informations sur la scolarisation des filles, sur l'éducation pour tous ...



Celui du Forum des éducatrices africaines (FAWE), une organisation panafricaine qui s'efforce de promouvoir la scolarisation des filles.

Adresse : <http://www.fawe.org>

Outre, bien sûr, une présentation du FAWE, de son comité exécutif, de ses membres et de ses antennes nationales, les liens vous conduiront à :

- ▶ une présentation des programmes auxquels participe l'organisation (aide au développement de politiques nationales de scolarisation des filles, évaluation des résultats des filles en mathématiques, ...);
- ▶ l'annonce des prochaines réunions et rencontres;
- ▶ la lettre d'information;
- ▶ et un relevé des publications.



Celui de l'Unesco dans sa partie partie consacrée au Forum mondial sur l'éducation :

Adresse : <http://www.unesco.org/education>

Vous y trouverez au chapitre *Infos et visites* les bilans éducation pour tous de Jomtien à Dakar de 142 pays, les rapports des 6 conférences régionales et le cadre d'action issu du Forum de Dakar. Au même chapitre, les *Voix du terrain* vous permettront de prendre connaissance de diverses expériences nationales (ex. : le projet éducation des filles au Malawi, les chefs traditionnels s'impliquent dans la scolarisation des filles au Niger, ...).

Jetez aussi un oeil au chapitre *Publications* où vous trouverez une version en ligne du Rapport mondial sur l'éducation 2000.



Celui de l'Unicef enfin ...

Adresse : <http://www.unicef.org/french>

... vous propose une nouvelle évaluation de la problématique éducation pour tous, les engagements pris par l'Unicef suite au Forum de Dakar et de brefs aperçus d'initiatives de l'Unicef dans le domaine de l'éducation des filles. (ex. : financement de centres NAFA en Guinée, crèches au Burkina Faso, éducation à la paix au Burundi, leçons d'hygiène intégrées au programme scolaire au Cap-Vert, ...).



Tunisie

L'approche par les compétences au service d'une éducation de qualité pour tous

MEF, Institut National des Sciences de l'Éducation

Quelque 180 personnes provenant d'une quinzaine de pays, francophones pour la plupart, étaient réunies, en avril 1999, pour échanger des points de vue, des expériences concrètes, relatives à l'amélioration de l'éducation de base et à la lutte contre l'échec scolaire.

La rencontre était organisée autour de 6 thèmes.

LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET SES ENJEUX

Le thème était introduit par deux conférences qui portaient sur l'évaluation de la qualité, les compétences que devrait véhiculer l'école de demain, les relations entre le monde du travail et l'expérience tunisienne.

Réunis en atelier, les participants sont arrivés à la conclusion que la stratégie de qualité est une action systématique qui met en synergie tous les partenaires de l'école. La qualité naîtra de l'ouverture. Cette ouverture conduira à adopter une nouvelle approche des contenus, à tisser de nouvelles relations entre les acteurs, à développer de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles formes de partenariat.

Ils ont également insisté sur le caractère complexe, multidimensionnel et relatif de la notion de qualité. Il s'agit de réformer en profondeur un système éducatif, de lever les obstacles liés au cloisonnement et au manque d'ouverture des systèmes éducatifs pour faire de l'école un projet de société.

L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Le thème était lancé par quatre conférences : présentation du programme tunisien des compétences de base, l'approche par compétences au service de la qualité, les priorités et stratégies de

l'Unicef en éducation de base et la relation d'une expérience de standardisation de l'évaluation.

Pour les participants, l'approche par compétences consiste à faire acquérir à l'apprenant des compétences diversifiées et hiérarchisées qui lui permettent de réagir efficacement aux situations, de résoudre les problèmes. Les exemples tunisiens et guinéens présentés en atelier ont conduit les participants à cibler deux difficultés majeures dans la mise en oeuvre :

- ▶ la résistance au changement des enseignants et par suite la non implication des parents;
- ▶ la délicate articulation entre approche par compétences et organisation par disciplines et le choix des moments propices aux activités d'intégration.

COMMENT DÉVELOPPER DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT POUR FAVORISER UNE ÉDUCATION GLOBALE EFFICACE ET ÉQUITABLE

Une conférence sur ce sujet précis introduisait le thème. Elle était complétée par une communication sur la définition de critères de qualité par les communautés.

En atelier, les participants ont souligné la diversité des projets d'établissement présentés et la nécessité en conséquence d'inventer de nouvelles formes de projet mieux adaptées au contexte spécifique. Quelques constantes sont cependant relevées : la référence aux repères nationaux tels les contenus-matières et les valeurs, l'approche participative, le rôle d'expérience pilote aux yeux de l'Etat, un objectif commun qui est l'augmentation du rendement scolaire.

QUELLES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PROMOUVOIR, QUELS DISPOSITIFS DE FORMATION DÉVELOPPER, QUELLES STRATÉGIES DE SUIVI ORGANISER ?

Une conférence sur les orientations de la formation au cours de la phase de généralisation de l'approche par compétences, une deuxième sur la formation des enseignants à une pratique pédagogique de qualité ont introduit la thé-

matique.

En atelier, les participants ont dégagé cinq lignes de force qui assurent une cohérence entre enseignement, apprentissage et formation des enseignants : accompagnement, partenariat et travail en équipe, adaptation aux besoins spécifiques des écoles, construction des référentiels d'observation et de repérage des erreurs appropriés et enfin, introduction du droit à l'erreur par une approche constructiviste des apprentissages.

QUELLES STRATÉGIES POUR AIDER LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ?

Après deux conférences, l'une sur les remédiations à l'abandon scolaire et l'autre sur l'aide aux enfants en difficulté, les personnes réunies en atelier ont passé en revue diverses expériences de remédiation.

Chaque expérience fait état d'une phase d'identification des élèves en difficulté et des causes d'échecs, du rôle joué par l'enseignant dans le dépistage et la remédiation des problèmes. L'expérience tunisienne fait apparaître en outre l'importance des relations enseignants-parents-enfants dans la lutte contre l'échec.

COMMENT DÉVELOPPER UNE CULTURE DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE BASE ?

Lancés par une conférence-titre, poursuivie par un plaidoyer pour une culture de l'évaluation et ponctuée par un aperçu des bases de données du Programme compétences de base, les débats ont débouché sur trois clarifications:

- ▶ toute évaluation repose sur des dispositifs qui articulent des outils et des actions. Ils visent le recueil d'informations, l'analyse de celles-ci, la prise de décision et la mise en place de nouvelles actions;
- ▶ les dispositifs d'évaluation visent les gestionnaires du système, de la classe et la communauté scolaire;
- ▶ une bonne évaluation doit allier permanence, pertinence, élaboration en concertation, construction scientifique, diffusion interne et externe et remise en cause régulière.



Afrique

L'Afrique est confrontée à une grave récession économique

B. Stern

Le dernier rapport de la Banque Mondiale est alarmant. En Afrique, le revenu moyen par habitant a baissé depuis 1960. Le revenu total de la région (48 Etats) est à peine supérieur à celui de la Belgique. Le PIB moyen d'un Etat est comparable à celui d'une ville de 60.000 habitants d'un pays riche. L'Afrique entière représente à peine 1% du PIB mondial, 2% des échanges internationaux et voit baisser ses parts de marché, même dans le commerce des matières premières et des produits de base.

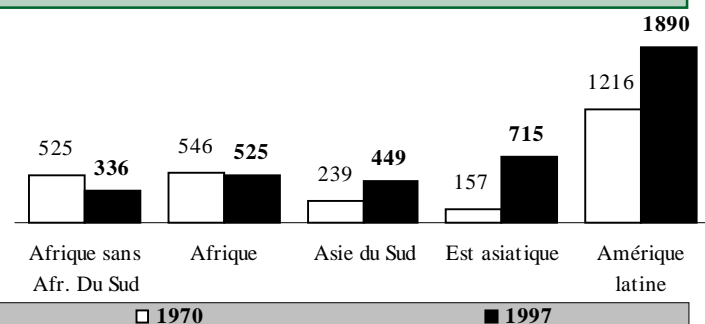
Des raisons d'espérer ? La population est de plus en plus préoccupée par la bonne gouvernance, la démocratie gagne du terrain, les pays industrialisés se tournent à nouveau vers l'Afrique, les institutions multilatérales s'attaquent à la réduction de la pauvreté, le G7 a décidé d'annuler la dette des pays les plus pauvres.

Des raisons de douter ? Epidémies et conflits font des ravages, les investissements sont faibles, l'évasion des capitaux soutenue et la fuite de cerveaux croissante.

Pour une réelle relance économique du continent, ce dispositif devrait être complété par l'octroi d'un accès privilégié aux marchés des grandes puissances.

In : *Le Monde*, dimanche 4 et lundi 5 juin 2000, p. 4. -

Evolution du PIB par habitant



Economie informelle

Mesurer le non enregistré : un défi désormais relevé ?

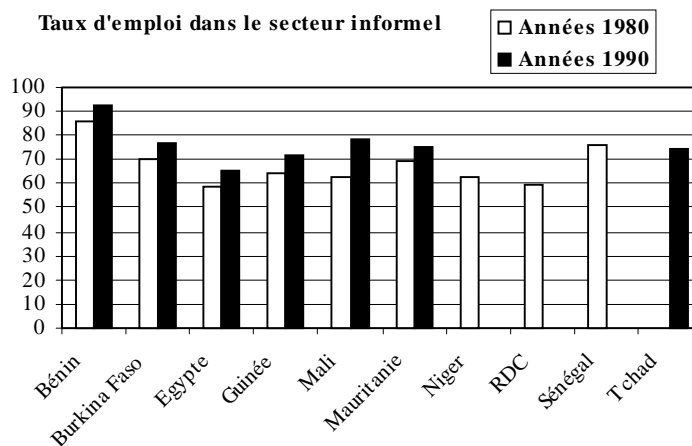
J. CHARMES

Le secteur informel est constitué d'activités économiques ordinaires et licites mais qui s'exercent illégalement parce que non enregistrées. Ce non enregistrement tient à l'incapacité des Etats à faire respecter les législations qu'ils édictent, des règles qui peuvent être profondément inadaptées aux réalités de ce secteur.

Au plan statistique, le secteur informel est considéré comme un ensemble d'entreprises individuelles appartenant à des ménages et constitué par :

1. les entreprises informelles de personnes travaillant pour leur propre compte et n'employant pas de salariés de manière continue;

Taux d'emploi dans le secteur informel



2. les entreprises d'employeurs informels employant des salariés de manière continue, mais en dessous d'une taille dé-

terminée par les pratiques statistiques en vigueur dans le pays, ou sans enregistrer leurs salariés, ou encore sans être enregistrées en tant qu'entreprises.

Diverses méthodes permettent aujourd'hui de connaître, avec une relative précision et pour diverses périodes, l'emploi dans le secteur informel dans un nombre important de pays. L'emploi dans le secteur informel tend à augmenter en phase descendante de cycle économique et à diminuer en phase ascendante. Le secteur informel en est ainsi venu à représenter plus des trois quarts de la population active non agricole en Afrique, près des deux tiers en Asie.

Les enquêtes directes font apparaître des niveaux de revenus non négligeables ainsi que des salaires proches du salaire minimum légal. En Afrique subsaharienne, où la contribution des entreprises modernes au PIB est très exigüe, le secteur informel représente plus du quart du PIB et plus des 2/5 du PIB non agricole.

Idées reçues et contestables sur le secteur informel

B. Lautier

Le secteur informel ne génère que de faibles revenus. Oui, en majorité, mais le succès de certains entrepreneurs du secteur informel les

amène à percevoir des revenus supérieurs à ceux des salariés formels (hors personnel de cadre).

Il en va de même du niveau de formation : faible si l'on se réfère au nombre d'années de scolarité des travailleurs de l'informel, égal ou plus fort si l'on prend en compte la durée de l'apprentissage informel, en hausse de toute façon, une proportion croissante de diplômés intégrant le secteur informel.

Conséquence d'une faible productivité, l'avantage en termes de prix du secteur

informel est léger et il décroît avec la mondialisation des échanges.

Il existe de grandes entreprises informelles, comme il existe de grosses et moyennes entreprises enregistrées partiellement informelles. Il n'est pas si facile de se lancer dans le secteur informel, cela requiert à la fois un capital (financement du matériel, du local, du stock) et parfois des relations (appartenance à une caste, à une ethnie).

Les unités informelles ne sont jamais tout à fait hors la loi. Le matériel est acheté dans le commerce formel et donc taxé. Les petits commerces et ateliers paient très souvent des taxes forfaitaires destinées au financement des services urbains. Le respect partiel du droit social est fréquent. De nombreuses micro-entreprises sont inscrites au cadastre, dans les registres des mairies, des chambres de métiers.

Dernière idée reçue l'économie informelle a des formes, des règles et des normes. Il n'existe pas plus de secteur purement informel car le chevauchement entre activités formelles et informelles est permanent.

In : *Le Courrier*, n° 178, décembre 1999-janvier 2000, pp. 62 à 64 et 71 et 72. -

Education de base

Les exclus de l'éducation de base

En 1990, la communauté internationale s'engageait à assurer, avant l'an 2000, l'accès à l'école primaire de tous les enfants, et à réduire de moitié le taux d'illettrisme des adultes dans le monde.

Dix ans plus tard, quelque 130 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés et environ 872 millions d'adultes n'ont pas les compétences de base qui leur permettraient d'échapper à la pauvreté. Comme figuré par le tableau ci-dessous, cette crise de l'éducation est particulièrement aiguë dans les deux régions du monde où le revenu par habitant est le plus faible ...

- ▶ l'Asie du Sud (385 dollars par an),
 - ▶ et l'Afrique subsaharienne (513 dollars par an) ...
- dont 16 pays ont vu leur taux de scolarisation baisser depuis 1990.

Ces régions ont néanmoins consenti des efforts considérables en vue d'atteindre les objectifs d'éducation pour tous. Une croissance démographique forte et la crise de la dette ont pesé sur la croissance des taux de scolarisation qui, en 10 ans, n'ont progressé que de 3% en Afrique subsaharienne et de 7% en Asie du Sud.

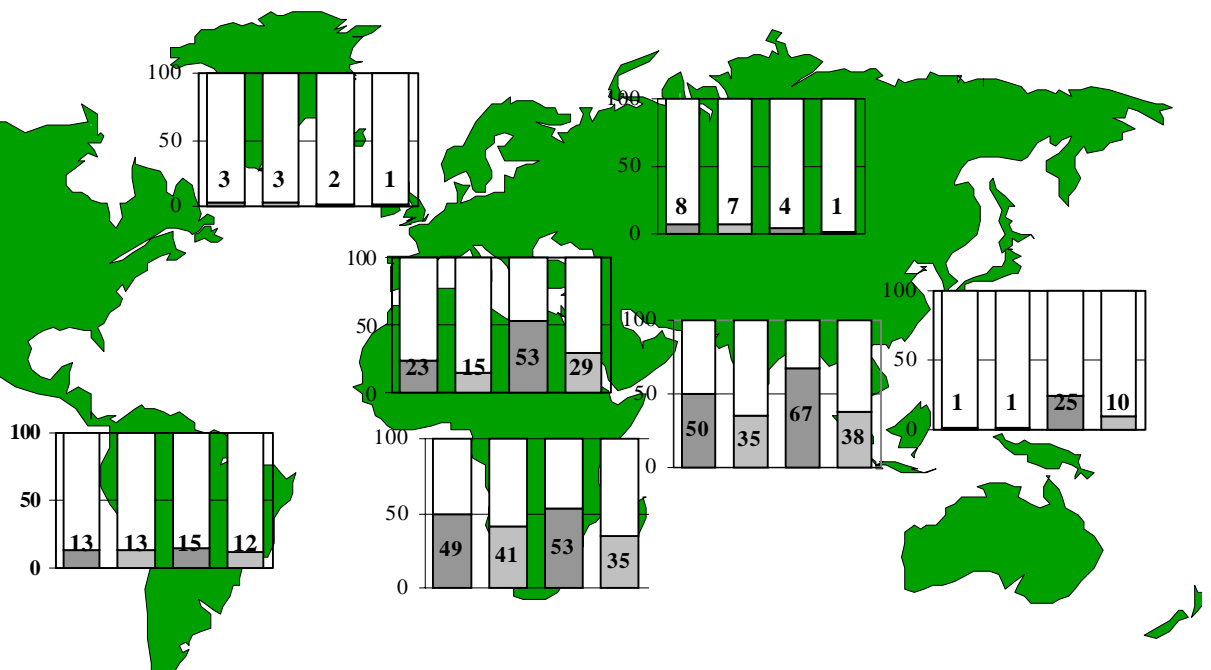
Parmi les enfants non scolarisés, la proportion de filles est énorme, près des deux tiers des enfants privés d'éducation primaire dans les pays en voie de développement, d'après l'Unicef. La moitié des filles d'Afrique subsaharienne ou d'Asie du Sud ne vont jamais à l'école, l'Asie du Sud affichant la plus forte disparité entre filles et garçons (15 points). Si les taux de scolarisation sont meilleurs dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord, l'écart entre les sexes à l'école primaire reste important (8 points).

Conséquence, dans ces trois régions plus de la moitié des femmes de plus de 15 ans sont illettrées. L'Asie du Sud présente le taux le plus fort d'illettrisme féminin.

Autre disparité forte : alors que nombre de pays du tiers monde sont avant tout ruraux, ce sont souvent les enfants des villes qui profitent le plus de l'éducation. Le Burkina Faso et le Niger présentent des cas extrêmes, avec un taux de fréquentation des écoles primaires rurales de 40% inférieur à celui des zones urbaines.

Les abandons scolaires (entre 30 et 40% des enfants scolarisés) viennent aggraver un tableau qui souligne l'urgence d'une action concertée.

In : *Le Courrier de l'Unesco*, n° 1205, mars 2000, p. 20 et 21. -



POURCENTAGE D'ENFANTS NON SCOLARISÉS ET D'ANALPHABÈTES PAR SEXE ET PAR RÉGION

 filles / femmes  garçons / hommes



Education de base



Le transfert des apprentissages / Jacques Tardif. -

Montréal : éditions Logiques, 1999. - 222 p. -

Le transfert des apprentissages fait référence à la mobilisation personnelle dans une tâche cible de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source.

Le transfert exige un engagement personnel de la part de l'individu, un haut degré de motivation. Encore faut-il percevoir la transférabilité. Dans cette optique, tout environnement pédagogique axé sur la transférabilité des apprentissages portera attention au fait que les élèves puissent déterminer les liens analogiques entre des tâches sources et des tâches cibles.

Afin de prendre en compte la complexité du processus de transfert, il convient de développer dans la classe les stratégies cognitives nécessaires à l'actualisation du processus. Ces stratégies serviront de référence aux enseignants dans leurs interventions pédagogiques.

L'enseignant devra également développer chez les élèves la capacité, la motivation, à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences dans une pluralité de contextes. Les activités de transfert supposent le développement d'un curriculum privilégiant la transdisciplinarité à la monodisciplinarité.



Construire des compétences dès l'école / Philippe Perrenoud. -

Paris : ESF, 1998. - 125 p. -

En fin d'apprentissage l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes et imprévisibles. Cette préoccupation s'exprime par ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction des compétences.

Ces expressions désignent toutes deux une face du problème :

- ▶ pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables;
- ▶ mais ce transfert exige plus que la maîtrise des savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision, et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.

Les défis liés à l'approche par compétences sont nombreux. Il faut :

- ▶ revoir les objectifs et les programmes scolaires;
- ▶ atténuer les découpages disciplinaires;
- ▶ modifier l'organisation en circuit fermé du système scolaire (un cycle d'études préparant à un autre);
- ▶ inventer de nouvelles façons d'évaluer;
- ▶ affronter le problème de l'échec scolaire;
- ▶ différencier l'enseignement;
- ▶ transformer la formation des enseignants.

Enseignement technique et formation professionnelle



L'accès des femmes et des filles à l'enseignement

scientifique, technique et professionnel en Afrique / dir. A. Mariro. - Dakar : Unesco, 1999. -

Résultat d'enquêtes menées dans une vingtaine de pays africains représentatifs de la diversité du continent, l'ouvrage pointe le faible accès des filles aux carrières industrielles, mécaniques, bâtiment, électricité, etc ... ainsi que les stéréotypes et préjugés qui conditionnent cette faiblesse. Cinq questions majeures sont ainsi posées :

1. Comment vaincre les préjugés, les stéréotypes et les habitudes qui caractérisent les relations entre les sexes dans les sociétés africaines ?
2. Comment faire de l'école un lieu de changement et non de relais de la société concernant les genres et les sexes ?
3. Comment modifier les attitudes des enseignants qui, par leur attitude en classe, renforcent les stéréotypes inculqués par les familles ?
4. Comment amener les parents à modifier leurs attitudes concernant les rôles des sexes ?
5. Que faire pour réduire les disparités entre les genres dans l'accès aux filières de formation scientifique, technique et professionnelle ?

Un engagement des pouvoirs publics, une sensibilisation de tous les acteurs est nécessaire. Mais préjugés, stéréotypes, doivent être attaqués à la base, dès l'école primaire. C'est là également qu'il convient de renforcer la motivation des filles.



La reconnaissance du savoir rural. Savoir des populations, recherche agricole et vulgarisation /

dir. I. Scoones et J. Thompson. - Paris, Wageningen : Karthala, CTA, 1999. -

De nombreux scientifiques, enseignants et vulgarisateurs sont encore pris au piège d'institutions centralisées et d'une pensée et d'une action reposant sur le transfert de technologies. Face à la paupérisation, il est plus crucial que jamais d'apprendre à mieux servir les intérêts des agriculteurs vulnérables et dépourvus de ressources.

Pour ce faire, il est nécessaire de reconnaître la pluralité du savoir et la multiplicité des systèmes d'acquisition du savoir. L'aide formative aux populations rurales doit donc créer et renforcer leur propre savoir dans leur cadre d'apprentissage traditionnel.

Ce type de démarche doit s'accompagner d'un changement d'attitude, il s'agit non plus de dispenser un savoir mais d'accompagner, de conseiller, d'animer, ...

Il faut enfin, en concordance avec la démarche, que les organisations adoptent des procédures, une culture et un style participatif. La création de réseaux, l'établissement d'alliances et de relations latérales, par exemple, favorisent le développement et la diffusion de démarches participatives.