



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°40/41 - août/septembre 2000

Sommaire

Nouvelles de la CONFEMEN

p. 2

La CONFEMEN fête ses
quarante ans p. 2 à 14

Nouvelles de nos pays membres

Burkina Faso p. 19
Djibouti p. 21
Guinée p. 23

Nouvelles de l'éducation en francophonie

p. 25

Lu pour vous

p. 26

Agenda

p. 27

Bibliographie

p. 28

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

Demain, ou presque, s'ouvre la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN, une session qui marquera aussi le 40^e anniversaire de cette institution doyenne de la Francophonie. Pour l'occasion, la CONFEMEN au Quotidien s'est mise à l'écoute de ceux qui ont fait, qui font, la CONFEMEN.

Je relève un trait commun aux contributions de toutes les personnes qui s'expriment dans ce numéro : c'est l'engagement, la conviction. C'est cet engagement qui a permis à la CONFEMEN de négocier avec succès sa réorientation en 1993, à l'instant où intervenait mon élection.

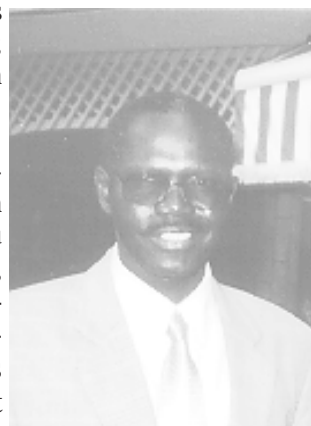
En 1993 donc, toutes les activités menées par la CONFEMEN en tant qu'opérateur étaient arrêtées, toutes sauf une, le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC). En sept années d'exécution, ce programme a fortement évolué : d'abord grâce à la prise en charge directe des opérations au niveau du Secrétariat Technique Permanent (STP), ensuite, par l'utilisation accrue des experts nationaux formés par le programme aux techniques d'évaluation. *Les résultats ?* Une baisse très sensible des coûts unitaires des opérations ; une meilleure appropriation du programme par les bénéficiaires ; des évaluations finalisées dans neuf pays membres ; un rapport de synthèse qui globalise ces résultats ainsi que ceux des suivis de cohortes menés dans trois pays membres ; un manuel de formation en phase d'impression.

En parallèle, deux activités ont été, soit mises en place, soit réorientées, au niveau du STP. Il s'agit, d'une part, de l'organisation de groupes de travail préparant les débats ministériels et finalisant

les documents de référence suite aux orientations nouvelles qui se dégagent de ces débats. *Les résultats ?* Trois documents de référence publiés à ce jour : *L'éducation de base: Vers une nouvelle école* (46^e CONFEMEN, Yaoundé, 1994), *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique* (47^e CONFEMEN, Liège, 1996), *Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation* (48^e CONFEMEN, Yamoussoukro, 1998).

Il s'agit, d'autre part, d'un Centre d'Information et de Documentation réorienté de manière à ce qu'il soit en mesure de nourrir la réflexion, de diffuser l'information ainsi que de faire la promotion de la CONFEMEN et de ses activités. *Les résultats ?* Un fonds documentaire dont le volume a été multiplié par huit et une base de données informatisée, la production et la diffusion régulières de documents imprimés tels que la lettre d'information, des dépliants de présentation de la CONFEMEN et de son action, des calendriers, la mise en place du site Web de la CONFEMEN, l'édition des documents issus des activités du PASEC et des sessions ministérielles.

Je tiens à souligner, en outre, que la pertinence des orientations et des axes programmatiques proposés par la CONFEMEN a été unanimement saluée par les Sommets de la Francophonie et, dire, enfin, **que je suis fier des résultats obtenus et résolu à poursuivre sur la lancée.**



Bougouma NGOM


Secrétaire Général



La CONFEMEN fête ses quarante ans

Quarante ans d'existence, la CONFEMEN désire marquer l'événement, mais qu'ont été ces quarante ans: un long fleuve tranquille, une course d'obstacles, un lit de roses ? A vous de juger.

La CONFEMEN est une prématurée. Elle est née avant que ne naisse la Francophonie. Comme le laissaient supposer les échographies qui ont précédé la naissance, l'enfant appartient au monde de l'éducation, secteur prioritaire dans un cadre de développement. La Conférence, dénommée à l'époque Conférence des Ministres de l'Education nationale des Etats africains et malgache, naît donc en 1960 à l'initiative de la France et de 14 Etats africains et malgache.

Les dix premières années

La Conférence centre ses débats sur : le recrutement d'assistants techniques sur demande des Etats membres, l'élaboration et l'adoption de programmes plus africains, les problèmes des systèmes éducatifs des nouveaux Etats africains, l'harmonisation des politiques éducatives des Etats, l'adaptation des enseignements aux besoins nationaux, le coût et le rendement de l'enseignement primaire.

Le bilan critique relatif à cette période, établi à la demande de la Conférence de Kinshasa (1969), fait état de difficultés quant à la collation des résolutions adoptées par la Conférence tant au niveau du secrétariat que des Etats membres. Conséquence : nous disposons, bien entendu, de très peu de documentation sur ces débuts de la CONFEMEN. Résultat, la tentative de bilan critique est limitée à 6 Etats membres. A l'époque, le cordon ombilical n'était pas encore coupé. Les documents disponibles au Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN témoignent de cette période de transition où se combinent respect du programme

français d'enseignement et tentatives d'africanisation. La Conférence exprime le souhait, dès 1960, que les sujets des examens et les programmes soient adaptés aux réalités africaines sans qu'il en résulte un alourdissement de l'enseignement. En 1969, le bilan cri-

tique affirme que ce travail est pratiquement réalisé pour l'enseignement du premier degré mais qu'il reste à faire pour les programmes de géographie, d'histoire et de sciences naturelles dans le second degré comme pour les programmes de technologie et de pratique professionnelle.

ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Résolution relative aux incidences de la réforme française sur le régime de l'enseignement secondaire et l'organisation du baccalauréat en Afrique et à Madagascar

Cameroun

"Le Cameroun a mis à l'étude une harmonisation des programmes de l'enseignement secondaire du Cameroun Oriental et du Cameroun Occidental. Cette harmonisation risque de faire diverger les programmes camerounais des programmes français en entraînant une fixation des programmes camerounais alors que les programmes français vont continuer d'évoluer."

Congo-Brazzaville

"Bien que le contenu de la recommandation sur la réforme de l'enseignement du français et de ses incidences sur le régime africain et malgache soit très vite devenu caduc, il faut rappeler que le Baccalauréat, tel qu'il est issu de la réforme de l'enseignement secondaire est maintenu au Congo."

Côte d'Ivoire

"Le Ministère de l'Education nationale a appliqué la réforme française mais pas sous toutes ses formes. Les incidences de cette réforme se sont révélées très importantes."

Dahomey

"Au Dahomey, d'une façon générale, les réformes sont appliquées au même rythme qu'en France avec cependant une tendance au conservatisme."

Gabon

Le Gabon applique la législation française en cette matière.

Madagascar

Madagascar applique les programmes africains et malgaches depuis 1965. Ceux-ci ont subi quelques retouches de façon à les adapter aux réalités et aux nécessités nationales.

Sénégal

Les établissements d'enseignement secondaires au Sénégal ont toujours eu une structure identique à celle des établissements français. Les modalités de la réforme française dans le second cycle et dans l'examen du baccalauréat ont été strictement suivies pour aboutir à la délivrance d'un diplôme valable de plein droit en France.

Tchad

Le baccalauréat est adopté tel quel.

Le rapport préliminaire au bilan critique se clôt sur une affirmation. "Tenons pour acquis que la Conférence se trouve à un tournant où l'approche des problèmes théoriques impose de plus en plus une mise en pratique méthodique. Nous

passons de la phase des projets, des intentions à celle des réalisations concrètes. La création du CAMES (1968) et celle du Secrétariat Technique Permanent en est une illustration (1966)."

Du 10^e au 30^e anniversaire

Comme illustré par l'encart ci-contre, le début de la décennie 70 voit la conférence se pencher sur des problèmes techniques de portée plus restreinte et les sessions se transformer en réunions de spécialistes. Cette évolution est à l'origine d'une crise provoquée par l'absence de solutions lors des sessions ministérielles.

Cette crise de croissance de la CONFEMEN est marquée par les multiples interrogations relatives aux finalités et aux exigences financières de l'éducation. Etroitement liée aux questions nouvelles touchant à la revalorisation de la fonction enseignante et à la liaison entre la formation et les besoins de l'économie, cette nouvelle étape de la réflexion a pour origine les doutes naissants quant à l'adaptation de l'éducation aux traditions culturelles, aux modes de vie et aux perspectives économiques et sociales des différents pays membres.

CRÉATION DU RÉSEAU DES CORRESPONDANTS NATIONAUX

"Considérant qu'il est souhaitable d'établir et de maintenir les liaisons les plus étroites possibles entre le STP et les Etats membres afin d'assurer le suivi de la Conférence pendant les intersessions et de permettre une concertation permanente entre les Etats sur les problèmes d'éducation,

La Conférence souhaite que chaque Etat désigne, au sein de son ministère de l'Education ou de tout autre organisme, un correspondant qui sera chargé d'assurer ces liaisons avec le STP."

En décembre 1975, 11 pays sur 18 avaient déjà désigné un correspondant. Voici la liste de ces doyens absolus :

Monsieur Jean Valère BIGNY (Congo), Mme Nanette SENGHOR (Sénégal), Monsieur Martini ENOBO KOSSO (Cameroun), Monsieur DESTRI BATS (France), Monsieur Oscar DE SOUZA (Bénin), Monsieur Mamadou KONATE (Mali), Monsieur Koffi ATTIGNON (Togo), Monsieur Aimé DAMIBA (Burkina Faso), Monsieur J.L. VAN DER STAPPEN (Belgique), Monsieur Samuel NZE OBAME (Gabon) et Monsieur Léon BONNEFOUS ATSE (Côte d'Ivoire).

PARIS - AVRIL 1970

Extrait d'un exposé sur la rénovation de l'enseignement technique par M. PAYAN, inspecteur/France

"Nous avons gardé de façon absolue l'étude des phénomènes élémentaires cinématiques et, dans la classe de 4^{ème}, le phénomène cinématique élémentaire le plus simple est évidemment le phénomène de la translation. C'était uniquement l'objet de notre programme jusqu'à cette année, et nous nous préoccupions uniquement des phénomènes cinématiques. Mais nous avons considéré qu'il y avait tout de même quelque illogisme à étudier un mouvement sans nous préoccuper de la cause de ce mouvement."

Suite à cette remise en cause, le recrutement d'assistants techniques est détaché de la Conférence, la périodicité des sessions se fait moins soutenue, les sessions elles-mêmes sont précédées de colloques préparatoires. Enfin, les Ministres émettent le souhait de discuter d'un seul thème par session ministérielle.

L'année 1975 est marquée par la création du réseau des Correspondants nationaux (voir encart en bas de page, à gauche) et d'un bulletin de liaison. Ce bulletin devait porter remède à la carence d'informations en provenance des Etats membres. Des équipes de rédaction ont été constituées et un calendrier indiquant les dates de dépôt des articles et études a été établi. Mais, à part la France et le Bénin, les équipes de rédaction n'ont pas fonctionné et seul le numéro de lancement, réalisé par le STP, a vu le jour.

En 1975 toujours, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) a cinq ans et cet organisme a inscrit dans sa charte, entre autres buts, celui "d'organiser et faciliter la mise à disposition entre Etats membres des moyens communs nécessaires, notamment à la formation des enseignants et des spécialistes de la langue et de la culture française".

Aussi, par souci de rationalisation et de cohérence, demande est faite au STP de mener une réflexion commune sur les domaines d'activités de la CONFEMEN (conférence ministérielle) et de l'ACCT (institution intergouvernementale) en vue de définir leurs compétences respectives. Ce souci de coopération s'est confirmé en 1976, lorsque la CONFEMEN confie à l'ACCT la production locale d'éléments d'appoint pédagogique.

RAPPORT SUR L'OPÉRATION CONJOINTE ACCT/STP : "PRODUCTION LOCALE D'ÉLÉMENTS D'APPOINT PÉDAGOGIQUE"

Cette action très concrète, née d'une proposition formulée par l'ACCT, réunit un petit nombre de spécialistes et devrait déboucher sur la production effective "d'éléments d'appoint" produits localement. L'ACCT en assure le financement et le STP, l'organisation et la gestion.

Après un an de travail, 36 prototypes sont présentés par l'Institut National des Sciences de l'Education du Tchad. Chaque pays a choisi ceux des prototypes qu'il désire réaliser et expérimenter, un calendrier a été établi et il a été décidé de produire une carte murale à 3.000 exemplaires, dont la diffusion sera confiée au STP et à l'Agence.

En suivi des rapports relatifs à cette expérience, la 30^e session ministérielle : *"exprime sa satisfaction pour cette forme de coopération entre le STP et l'ACCT, suit avec intérêt les expériences entreprises et demande qu'elles soient poursuivies."*

Par souci de rationalisation toujours, la Conférence décide au cours de la même année de fusionner les secrétariats CONFEMEN et CONFEJES.

Les problèmes d'éducation se faisant critiques, la Conférence de 1977 entame un virage vers la recherche et la réflexion dans des domaines plus précis afin de concentrer les moyens sur des séquences d'action jugées prioritaires et de déboucher sur des réalisations concrètes. Il est ainsi demandé au STP, à l'issue de cette Conférence, d'organiser un stage de recyclage des directeurs et inspecteurs de l'enseignement du premier degré sur les nouvelles techniques

d'animation et d'encadrement pédagogique.

Dans cette foulée, la Conférence adopte pour thèmes de sa prochaine session : "Production du matériel scolaire et documentation pédagogique" et "Relations entre l'école et la vie". L'étude de ces deux thèmes débouchera en 1978 sur l'adoption de quatre projets pratiques directement liés à ceux-ci. Poursuivant dans cette lignée, la Conférence développera dans l'espace de 10 ans 19 projets concrets en lien direct avec l'approfondissement de sept thèmes de réflexion :

- ▶ enseignement des sciences;
- ▶ enseignement des langues;
- ▶ liaison formation/activités productives;
- ▶ évaluation des systèmes éducatifs;
- ▶ formation des personnels d'éducation;
- ▶ rénovation et développement de l'enseignement primaire;
- ▶ production de matériel didactique.

EXTRAIT DU COMPTE-RENDU DE LA 33^e SESSION MINISTÉRIELLE, KIGALI, 1980

Discours de clôture des travaux par le Ministre du Plan rwandais

"En ouvrant cette Conférence, j'avais émis le souhait que les trois thèmes inscrits à notre ordre du jour puissent donner lieu à des projets de coopération concrets et précis. Ce voeu se trouve très largement réalisé puisque des projets de coopération ont non seulement été décidés mais aussi que des pays se sont proposés pour accueillir des colloques et des réunions de travail relatifs à ces projets tandis que d'autres ont offert généreusement leur contribution financière et technique."

Ces projets concrets ont eu pour aboutissements de multiples actions de formation en direction des enseignants et des cadres de l'éducation, mais aussi la publication de manuels, de programmes, de guides et d'études centrés sur le niveau primaire et les premières années du secondaire.

C'est ainsi qu'en suivi de travaux d'harmonisation des programmes de ses pays membres, la CONFEMEN a édité une série de programmes, voire de manuels harmonisés, dans le domaine des ma-

thématiques, du français langue seconde, de la technologie, des sciences et de l'éducation à la vie familiale.

Cette multiplication des projets entraîne une intensification des travaux lors des sessions ministérielles avec pour conséquences:

- ▶ la création, en 1984, d'une conférence ministérielle des ministres du CAMES autonome, pour un meilleur suivi des problèmes propres à cette institution,
- ▶ un financement plus ample et plus régulier du STP,
- ▶ une intensification des échanges avec les autres organismes internationaux travaillant également au développement de l'éducation, un mouvement qui a permis la conduite de projets communs ACCT/CONFEMEN et CONFEMEN/UNESCO.

Le rapprochement CONFEMEN/ACCT intervient entre les Sommets de Paris (1986) et de Québec (1987), au moment où se formalise l'idée de Francophonie. Ainsi, un "comité ad hoc", réuni en 1983 avec pour objectif d'évaluer le bilan de la CONFEMEN, souligne que la coopération entre la CONFEMEN et l'ACCT "est une nécessité vitale pour les deux institutions". Cette volonté de coopération, malgré quelques résistances internes, certains acteurs craignant de voir la CONFEMEN phagocytée par l'ACCT, se concrétise en 1987 par la signature d'un accord de coopération entre les deux institutions. Cet accord a débouché sur le co-financement et la mise en oeuvre de projets communs, tels que la production de matériels pédagogiques, l'élaboration d'une méthodologie de l'évaluation et l'organisation d'un séminaire sur la pédagogie des grands groupes.

Le développement de ces entreprises de coopération, la mise en place d'un processus plus systématique pour l'étude et l'exploitation des thèmes, ont également entraîné une redéfinition des rôles du



CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAMES)

Créé en 1968 par les dix-huit Etats africains qui composaient alors la CONFEMEN, le CAMES se consacre à la coopération inter-africaine dans le domaine de l'enseignement supérieur. C'est à ce titre qu'il définit et met en oeuvre des programmes tels que :

- ▶ le programme de recherche coopérative sur la pharmacopée et la médecine africaine traditionnelles,
- ▶ le programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes;
- ▶ le programme de sélection des professeurs et chercheurs d'Université.

Jusqu'en 1984, les sessions du CAMES précédaient celles de la CONFEMEN, les mêmes ministres décidant des programmations CAMES ET CONFEMEN. Ainsi que souligné dans le compte-rendu de la 32^e session ministérielle (Québec, 1979), cette organisation n'est pas sans poser problème. "Les travaux du CAMES, initialement prévus dans la seule matinée du 26 avril, se sont prolongés jusqu'au 27 à 16h30. C'est-à-dire au-delà de l'heure prévue pour la clôture. C'est ainsi que moins de 90 minutes ont été consacrées à l'examen de l'ordre du jour de la CONFEMEN dont le temps initialement prévu était d'une journée et demie". Ce constat était suivi d'une proposition de recadrage des sessions conjointes CAMES/CONFEMEN, une proposition qui ne retardera la séparation que de 5 ans...

Secrétariat Technique Permanent. Constatant que, malgré la fusion intervenue en 1977, les Secrétariats Techniques Permanents CONFEMEN et CONFESJES fonctionnent plus en parallèle que de façon complémentaire, les ministres décident en 1985 de mettre fin à cette expérience. Les deux Conférences retrouvent ainsi leur pleine autonomie et leurs projets respectifs, sans renoncer pour autant aux contacts privilégiés qui lient ces deux institutions. Dans le même temps et pour assurer la bonne exécution des projets par le STP, l'équipe d'encadrement existante (secrétaire Général, directeur des programmes, gestionnaire-comptable et documentaliste) est renforcée par deux conseillers aux programmes.

Autre évolution et signe de vitalité, la CONFEMEN renforce au fil des années son caractère multilatéral. En l'intervalle de dix ans (1979-1989), huit nouveaux pays du Sud adhèrent à la CONFEMEN. De plus, l'accueil entre 1968 et 1979 de quatre nouveaux pays du Nord a permis un rééquilibrage géopolitique même si la France demeure le principal bailleur de fonds.

EXTRAIT DU COMPTE-RENDU DE LA 33^E SESSION MINISTÉRIELLE, KIGALI, 1980
Communication de la République Populaire du Bénin

"Hier, c'était Djibouti, les Seychelles et le Luxembourg ; aujourd'hui, la République Populaire de Guinée dont nous saluons avec respect et amitié l'adhésion à notre institution et la participation aux présentes assises. Nul doute que les pays encore observateurs se détermineront dans les tous prochains jours à faire le pas décisif pour rentrer effectivement dans cette "communauté culturelle" où n'existe plus, nous l'espérons, aucune volonté d'hégémonie."

Du 30^e au 40^e anniversaire

En 1990, la CONFEMEN, dans le but d'augmenter les ressources disponibles pour les activités de coopération, crée un Fonds commun, alimenté par les contributions volontaires des pays membres ou d'autres sources ainsi que par les reliquats des budgets-projets. En outre,

la CONFEMEN décide de modifier ses statuts afin de tenir compte des exigences d'un accord de siège avec le Sénégal. La signature de cet accord interviendra en 1991.

Dès 1988, interpellée par la dynamique impulsée par les Sommets francophones, la CONFEMEN met à l'étude les voies et moyens d'insertion de l'institution dans les structures et processus de décision de la Francophonie. A cet effet, la Conférence décide, en 1991, de l'élaboration par un comité "ad hoc" (composé de représentants de la CONFEMEN, du Maroc, de l'ACCT et de l'UNESCO) d'un plan d'action global pour l'éducation et la formation à soumettre au Sommet de Chaillot. Outre un cadre stratégique pour le développement de l'éducation en Francophonie, le plan propose un dispositif de mise en oeuvre faisant appel aux programmes et projets de la CONFEMEN et de l'ACCT.

EXTRAIT DES ACTES DE LA 4^E CONFÉRENCE DES CHEFS D'ÉTAT ET DE GOUVERNEMENT DES PAYS AYANT EN COMMUN L'USAGE DU FRANÇAIS, Chaillot, 1991
Coopération multilatérale francophone - Examen des objectifs fondamentaux

"Le représentant du Mali a présenté le Plan d'action proposé par la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN) et intégré à la programmation de l'ACCT concernant l'espace éducatif, Jeunesse et Sports. L'approche adoptée, soucieuse de l'évolution structurelle et fonctionnelle de l'enseignement, enrichit les trois programmes retenus à Dakar : langue et enseignement, production de matériel didactique et formation. Le plan d'action de la CONFEMEN inscrit de plus de nouveaux thèmes comme l'alphabétisation, les formations techniques et professionnelles, la promotion de la condition féminine et l'éducation à l'environnement.

Evoquant la prochaine rencontre de la CONFEMEN prévue à Montréal en mai 1992, il a souhaité qu'elle soit élargie à tous les pays de la Francophonie."

Ce même Sommet, étape décisive dans la construction de l'institutionnel francophone, préserve l'autonomie des conférences ministérielles sectorielles permanentes, que sont la CONFEMEN et la CONFESJES, et les invite à collaborer étroitement avec l'ACCT dans le cadre de conférences élargies à tous les pays membres de la Francophonie.

Suivi direct de la demande du représentant malien et de cette recommandation, une conférence élargie des Ministres de l'éducation se tient, en 1992, à Montréal et adopte le Plan d'action 1992-2002, synthèse du programme d'action en éducation de l'ACCT et du Plan global pour l'éducation et la formation de la CONFEMEN. Ce plan d'action :

- ▶ redéfinit la coopération francophone en matière d'éducation,
- ▶ propose son déploiement dans un programme d'action pour la décennie 1992-2002.

Il est axé sur cinq thèmes :

- ▶ soutien à l'enseignement du français,
- ▶ formation des personnels de l'éducation,
- ▶ production de matériels didactiques,
- ▶ formation professionnelle et technique,
- ▶ formation à distance.

Toujours en recherche d'une plus grande cohérence dans l'action, la CONFEMEN confie en 1992 à un comité "ad hoc" sa propre évaluation institutionnelle. Les résultats de cette évaluation (voir encart ci-dessous) ont eu pour conséquence l'adoption par la 45^e session ministérielle d'une résolution relative à la réorientation de la CONFEMEN.

EXTRAIT DU RAPPORT DU GROUPE D'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE, 1993
Qu'en est-il du rôle dévolu à la CONFEMEN dans les instances mises en place par le Sommet de Chaillot ?

"La résolution de Chaillot conserve à la CONFEMEN son autonomie, mais elle est tenue à l'écart du processus décisionnel des Sommets, elle n'est même pas reconnue comme opérateur,

ENCART (SUITE)

mais invitée seulement à collaborer avec l'opérateur principal qu'est l'ACCT à l'occasion des conférences réunissant les ministres de l'Education des pays membres de l'ACCT.

[...]

L'éducation est devenue un domaine d'intervention prioritaire des Sommets, mais la CONFEMEN, un organe politique de niveau ministériel, n'y participe que par la collaboration avec l'ACCT, si celle-ci agit comme opérateur pour organiser une conférence occasionnelle élargie réunissant les ministres de l'Education.

La programmation et l'évaluation des actions du Sommet en matière d'Education n'est pas confiée à la CONFEMEN, mais à un comité de programme présidé par l'ACCT, aux réunions duquel un délégué de la CONFEMEN peut participer, à l'ACCT elle-même, au Conseil Permanent de la Francophonie (CPF) et à la Conférence Ministérielle de la Francophonie (CMF).

Conclusions

La CONFEMEN n'est pas associée en tant que telle au processus décisionnel de la programmation pour l'éducation retenue aux Sommets.

Du fait que les Sommets fixent des priorités pour les actions multilatérales dans le domaine de l'Education, l'autonomie qui lui est assurée est vidée de toute sa substance.

En effet, au niveau politique, les Ministres de l'Education ne sauraient choisir d'autres priorités que celles retenues par leurs Chefs d'Etat ou de Gouvernement respectifs.

Conformément aux souhaits de leurs Ministres de l'Education, les Chefs d'Etat, de gouvernement et de délégation adoptent, au Sommet de Maurice (1993), une résolution relative à la réorientation de la CONFEMEN qui prévoit de renforcer le rôle politique de la CONFEMEN en lui permettant, d'une part, de contribuer à l'élaboration et à l'évaluation des politiques éducatives au sein des Etats membres et, d'autre part,

d'orienter et de définir les grands paramètres de l'ensemble de la programmation en matière d'éducation-formation soumise à l'approbation des Sommets.

Cette résolution s'est traduite par l'adoption, en 1994, de nouveaux statuts, par l'arrimage de toutes les instances de la CONFEMEN au sein du dispositif francophone. La périodicité des sessions ministérielles et des réunions de Correspondants nationaux a été modifiée, elles sont devenues toutes deux biennales.

La même Conférence a décidé d'une programmation axée sur le mandat qui lui a été confié au sein de l'espace francophone. Trois programmes donc pour une définition lucide des objectifs et l'ordonnement des moyens au service de l'intégration adéquate des systèmes éducatifs dans le processus de développement éducatif et social :

- ▶ le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN;
- ▶ le Centre d'Information et de Documentation;
- ▶ l'Orientation de la Programmation Education-Formation et la contribution à l'élaboration des politiques éducatives.

L'élargissement de la CONFEMEN à tous les pays membres de la Francophonie, plus nécessaire que jamais suite à son ancrage dans l'institutionnel francophone, est poursuivi sans relâche. Huit nouveaux pays ont fait acte d'adhésion entre 1990 et 1998, trois autres (Cambodge, Laos et Macédoine) ont exprimé leur volonté d'adhérer et leur candidature sera examinée lors de la 49^e session ministérielle (Bamako, 2000).

Résultante du rôle politique dévolu à la CONFEMEN, les déclarations de Yaoundé (1994), de Liège (1996) et de Yamoussoukro (1998) ainsi que les documents de référence qui les soutiennent proposent aux Sommets d'opérer une refondation progressive des systèmes éducatifs. La première a eu pour résultat l'adoption, par le Sommet de Cotonou, d'une résolution accordant la priorité à l'éducation de base, la

deuxième décide de faire de l'enseignement technique et professionnel un second secteur prioritaire et a débouché



lors du Sommet de Hanoï sur l'adoption de priorités à l'éducation de base et à la formation professionnelle et technique. La troisième confirme et renforce ces deux priorités et pointe la dynamique partenariale comme vecteur d'amélioration de la qualité au sein des systèmes éducatifs. En suivi de cette dernière déclaration, les Chefs d'Etat et de gouvernement, dans leur plan d'action adopté à Moncton, encouragent "les opérateurs francophones à concentrer leur action en matière d'alphabétisation, d'éducation de base et de formation professionnelle et technique sur l'information et la concertation. La poursuite de cet objectif suppose en particulier une meilleure participation de la coopération francophone à toutes les concertations menées dans ce secteur et le développement des partenariats entre enseignants, administrations de l'éducation, parents, collectivités, ONG, associations, acteurs économiques et sociaux".

Conformément à la réorientation, le rôle du Secrétariat Technique Permanent a évolué afin d'apporter une réponse plus adéquate aux objectifs de la CONFEMEN, structure d'information, de réflexion et de concertation. Durant les intersessions, le STP, renforcé par un documentaliste et un conseiller au programme PASEC, maintient les liaisons avec les Etats membres au moyen d'une lettre d'information bimestrielle, de groupes de travail réunissant les correspondants nationaux ou experts de pays membres, ainsi que par la mobilisation des équipes nationales engagées dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Le processus d'ancrage en Francophonie ne prendra fin qu'avec l'adhésion de tous les pays participant aux Sommets francophones. En effet, la concertation entre Ministres se donne pour objectif l'élaboration de positions communes à faire valoir dans les instances des organisations internationales, en particulier celles de la Francophonie. La CONFEMEN se doit donc de présenter aux Sommets des documents d'orientation de la programmation éducation-formation issus d'une réflexion qui intègre toutes les sensibilités francophones.

Existe-t-il des thèmes récurrents, qui reviendraient de façon cyclique dans les débats ministériels tout au long de l'histoire de la CONFEMEN ?

Un survol des comptes-rendus des différentes sessions ministérielles permet de faire ressortir quelques constantes :

- ▶ la rénovation et le développement de l'enseignement avec pour sous-thèmes la liaison de l'école à la vie, au travail;
- ▶ la qualité de l'enseignement avec pour sous-thèmes le matériel didactique, les langues d'enseignement, la formation du personnel, l'évaluation.

De fait, lorsque l'on compare le contenu des deux encarts ci-contre, le parallélisme des contenus est frappant. Est-ce à dire que les discours ne sont pas suivis d'actes ?

Une série d'actions menées par la CONFEMEN viennent d'être évoquées qui ont toutes pour ambition constante d'ouvrir l'école à la vie. Ce concept a toujours fait et fait encore l'unanimité comme l'illustrent les deux encarts ci-contre. Et que dire des multiples actions menées également dans ce sens par les pays membres de la CONFEMEN ? CONFEMEN et pays membres ont tous oeuvré à :

- ▶ l'adaptation des programmes et des modes de formation aux réalités locales, culturelles et technologiques, à l'environnement plus ou moins immédiat;

- ▶ l'ouverture communautaire de l'école;
- ▶ l'adaptation du type d'organisation, des services offerts et du climat développé au sein de l'école en vue de favoriser au maximum la formation civique des jeunes, le développement de leur autonomie collective et individuelle.

Quels résultats ? Des taux de scolarisation sans commune mesure avec ceux enregistrés en 1960, une réforme et une adaptation des structures et des programmes, tâche surprioritaire dans des Etats membres où, pour la plupart, les systèmes éducatifs étaient conçus pour et par des milieux tout à fait différents.

Mais, en dépit des progrès importants et indéniables, le monde en mutation permanente impose sans cesse de nouveaux défis au secteur de l'éducation : face à une croissance démographique forte, comment atteindre la scolarisation universelle ? Comment adapter les sys-

EXTRAIT D'UN COMPTE RENDU DE SÉMINAIRE TENU EN JANVIER 1979 À COTONOU

L'école nouvelle en s'intégrant au milieu social, en contribuant à la libération et à la désaliénation des mentalités, en s'enracinant davantage dans nos valeurs de civilisation tout en s'ouvrant méthodiquement à l'extérieur, jouera le rôle qu'on attend d'elle, celui de moteur efficace de développement, de promotion collective de nos populations.

EXTRAIT DU DOCUMENT DE RÉFÉRENCE L'ÉDUCATION DE BASE : VERS UNE NOUVELLE ÉCOLE, CONFEMEN, 1995

Ecole crédible L'école de base ne sera **crédible** que si les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être qu'elle permet d'acquérir sont utiles, pertinents, qu'ils ont du sens pour les élèves, pour les parents et pour la communauté.

Dans sa relation avec le milieu où elle agit, l'école de base devra être un vecteur de développement culturel, social et économique.

tèmes éducatifs à la nouvelle donne économique que constitue la mondialisation des échanges, des communications ?

L'objectif fondamental d'ouverture de l'école sur la vie est donc repris, réaffirmé, mais ce sont les solutions ou les stratégies à mettre en oeuvre pour atteindre cet objectif qui changent. C'est précisément le thème de la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN, qui marquera également son 40^e anniversaire.

Mais qu'est-ce donc que la CONFEMEN aujourd'hui ? Quels sont ses instances et leurs rôles respectifs ?

La Conférence ministérielle tient normalement une session tous les deux ans. En théorie, chaque pays membre de la CONFEMEN y est représenté par son Ministre de l'Éducation.

Chaque Conférence doit permettre :

- ▶ de débattre des questions relatives à l'évaluation des systèmes éducatifs nationaux et d'étudier les expériences menées ou à conduire en liaison avec les organisations internationales visant des objectifs similaires ou complémentaires à ceux de la CONFEMEN;
- ▶ de se prononcer sur des axes d'orientation de la programmation en matière d'éducation-formation soumise à l'approbation des Sommets, sur le programme d'activités de l'intersession, sur les résultats des groupes de travail commandités par le Bureau ou par une précédente Conférence;
- ▶ d'examiner les questions liées au fonctionnement même de la CONFEMEN.

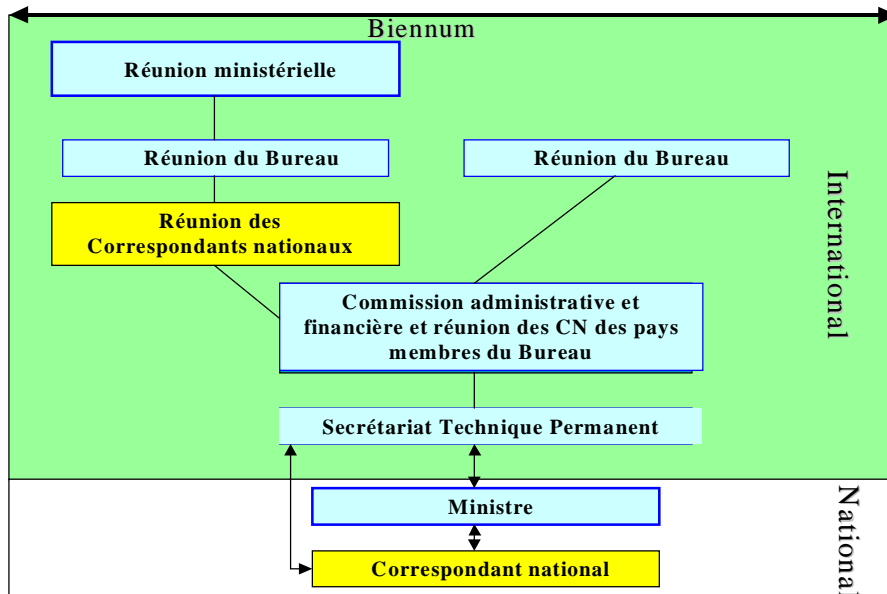
Le **Bureau**, organe exécutif de la CONFEMEN qui se compose de neuf membres, a pour mandat durant l'intersession :

- ▶ de mettre en oeuvre les décisions arrêtées par la Conférence,
- ▶ de se prononcer sur l'état d'exécution et les éventuelles modifications du budget,
- ▶ de mener ou de faire mener toute étude jugée nécessaire au bon déroulement de la Conférence,

- ▶ de rechercher de nouveaux moyens pour les activités de la CONFEMEN,
- ▶ d'intensifier les relations avec les pays ou organismes intéressés par la

dants nationaux des pays membres du Bureau, se réunit tous les ans pour entendre le rapport des commissaires aux

Structure de fonctionnement de la CONFEMEN



Technique Permanent, en suivi des décisions adoptées par la Conférence depuis 1994 et en rapport avec le mandat qu'il a reçu de la Francophonie, développe trois programmes visant à la définition lucide des objectifs et l'ordonnement des moyens au service de l'intégration adéquate des systèmes éducatifs dans le processus de développement économique et social.

1. LE PROGRAMME D'ANALYSE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DE LA CONFEMEN (PASEC)

Le PASEC a pour objectifs l'identification des modèles d'écoles les plus efficaces, par la comparaison nationale et internationale, le développement dans chacun des Etats participants d'une capacité interne et permanente d'évaluation, la diffusion des méthodes, instruments et résultats en matière d'évaluation.

Sa mise en oeuvre procède :

- ▶ par des opérations d'évaluation du niveau des élèves et des conditions d'enseignement au cycle primaire. Un rapport de synthèse a été présenté à la session ministérielle de Yamoussoukro,
- ▶ par la formation des équipes nationales chargées de ces évaluations, phase d'appropriation nationale de l'expertise qui, à terme, devrait permettre l'intégration de données d'évaluation dans la prise de décisions politiques,
- ▶ par la mise en place d'un réseau d'information et de suivi, géré par le STP qui ouvre les structures nationales d'évaluation aux projets régionaux ou internationaux en cours.

2. LE CENTRE D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION (CID)

Le CID a pour tâches de traiter et de véhiculer l'information sur l'évolution des systèmes éducatifs, les réformes nationales en cours ou envisagées, les difficultés rencontrées, les résultats positifs enregistrés... ; de réaliser l'assise documentaire sur les thèmes d'intérêt commun choisis pour la réflexion.

- Conférence,
- ▶ d'initier toute action visant à son élargissement,
 - ▶ de renforcer l'audience, la crédibilité et l'efficacité de la Conférence,
 - ▶ de veiller à l'indépendance de la Conférence et de ses instances.

Les **Correspondants nationaux** sont nommés par leur ministre de l'éducation, leur nombre peut varier suivant les structures des différents pays.

Le correspondant national étudie l'application des résolutions dans son pays, diffuse la documentation reçue et procure celle qui lui est demandée. Il collabore étroitement à l'élaboration de rencontres internationales et participe, à la demande du Bureau, aux activités de groupes de travail restreints.

Ils se réunissent à la veille de chaque Conférence pour entendre les rapports du Secrétaire général et de la Commission administrative et financière, étudier l'ordre du jour de la Conférence et le programme de l'intersession.

La **Commission administrative et financière**, composée des correspon-

comptes, examiner le projet de budget de l'exercice suivant et adresser ses recommandations au Bureau.

Enfin, la CONFEMEN dispose d'un **Secrétariat Technique Permanent** dont le Secrétaire Général est chargé d'assurer l'exécution et la coordination générale des actes de la Conférence.

Comme déjà précisé, le Secrétariat

EXTRAIT DU COMPTE-RENDU DES TRAVAUX DE LA 42^e SESSION MINISTÉRIELLE Bamako, juillet 1990

"Nous constatons, tous les jours, que l'espace francophone n'est pas encore doté des outils qui lui permettraient de faire une analyse scientifique de son propre espace éducatif. L'analyse est faite ailleurs, à la Banque Mondiale, à l'UNESCO ou dans le cadre de la coopération bilatérale et la francophonie ne se l'approprie qu'après coup et de façon morcelée. Faute de disposer de ces outils et de ces structures, la francophonie n'est pas encore ce qu'elle devrait être : une immense force de proposition et un point d'appui pour chacun de nos Etats."

Lionel Jospin, Ministre de l'Education nationale, France

Sa mise en oeuvre procède :

- ▶ par la collecte, le traitement, l'analyse documentaire et la diffusion des documents et données pertinents dans le cadre de travail dessiné ci-dessus en synergie avec les centres de documentation à vocation similaire,
- ▶ par la publication périodique de la lettre d'information de la CONFEMEN et l'actualisation de son site Web,
- ▶ par la publication, la diffusion et la promotion des documents publiés par la CONFEMEN.

3. L'ORIENTATION DE LA PROGRAMMATION EDUCATION-FORMATION ET LA CONTRIBUTION À L'ÉLABORATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les deux programmes précités sont les chevilles ouvrières au service du troisième qui réunit, à la demande du Bureau, les personnes ressources chargées de la préparation des documents de travail et de référence qui sont proposés aux sessions ministérielles.

Quelles sont les relations entre la CONFEMEN et les instances de la Francophonie ?

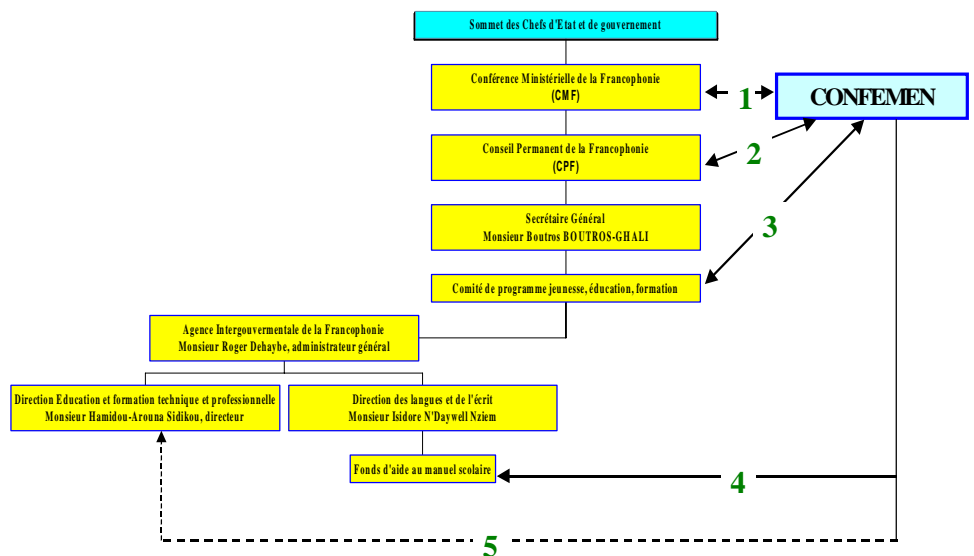
Remarque : il n'est pas fait mention des deux conférences sectorielles permanentes dans la Charte, c'est la résolution sur la réorientation de la CONFEMEN (Maurice, octobre 1993) et le Plan d'action adopté par le Sommet de Hanoï (novembre 1997) qui fixent le rôle et la place de la CONFEMEN dans l'institutionnel francophone.

RÉSOLUTION DE MAURICE

Les chefs d'Etat, de gouvernement et de délégation des pays ayant le français en partage,

SE FELICITANT des conclusions de la XLVe session de la CONFEMEN à Dakar les 1^{er} et 2 juillet 1993, notamment la résolution relative à la réorientation de la CONFEMEN qui prévoit de renforcer le rôle politique de la CONFEMEN en lui permettant, d'une part de contribuer à l'élaboration et à l'évaluation des politiques éducatives au sein des Etats membres et, d'autre part, d'orienter et de définir les grands paramètres de l'ensemble de la programmation en matière d'éducation-formation

La place de la CONFEMEN dans la Francophonie



soumise à l'approbation des Sommets, **DECIDENT** de coordonner tous leurs efforts pour la mise en oeuvre de ladite résolution et, compte tenu du nouveau rôle de la plus ancienne institution de la Francophonie, renouvellent leur souhait d'élargir la CONFEMEN à l'ensemble des pays ayant le français en partage.

PLAN D'ACTION DE HANOÏ

Nous invitons également l'Agence de la Francophonie et les opérateurs directs et reconnus à concerter leurs actions de coopération avec la Confémén et la Conféjes, seules conférences ministérielles permanentes de la Francophonie. En confirmation de leur place et rôle particulier dans l'espace francophone, ces deux conférences seront associées au volet coopération de toutes les instances de la Francophonie.

Conséquence de ces deux décisions, les relations de la CONFEMEN avec les diverses instances des Sommets et l'opérateur principal peuvent être schématisées comme figuré par le graphique ci-dessus.

Les sessions ministérielles de la CONFEMEN et les réunions qui y préparent sont programmées de manière à assurer un suivi rapide et harmonieux des recommandations ministérielles au travers du dispositif francophone. Ainsi, les conclusions des travaux des sessions ministérielles sont transmises directement par le président en exercice de la

CONFEMEN au président en exercice de la CMF (1), l'instance chargée de la préparation des Sommets. En outre, en suivi du plan d'action de Hanoï et en application de l'accord cadre qui lie la CONFEMEN et l'Agence de la Francophonie depuis 1988, CONFEMEN et Agence participent, dans des conditions de stricte réciprocité, aux différentes instances des deux institutions.

La CONFEMEN est ainsi directement représentée, soit en tant qu'observateur, soit en tant que membre actif :

- ▶ à la Conférence ministérielle de la Francophonie (1 observateur) ;
- ▶ à la Commission de coopération organisée par le CPF (2 membre actif) ;
- ▶ au Comité de programme Jeunesse, éducation, formation (3 membre actif) ;
- ▶ au Comité de sélection du fonds d'aide au manuel scolaire (4 membre actif).

L'Agence de la Francophonie est de la même façon directement représentée :

- ▶ aux groupes de travail préparatoires aux sessions ministérielles (membre actif) ;
- ▶ à la réunion de Bureau intermédiaire (observateur) ;
- ▶ aux sessions ministérielles (observateur).

En outre, la CONFEMEN est associée étroitement aux réunions organisées par la Francophonie (Agence 5 ou CPF 2) dans le but d'orienter ou de réorienter la programmation en matière d'éducation-formation.

Vous qui avez oeuvré, qui oeuvrez, à la CONFEMEN, quel regard portez-vous sur l'institution doyenne de la Francophonie ?

MADAME LAURETTE ONKELINX, MINISTRE PRÉSIDENTE DE LA CONFEMEN DE 1996 À 1998

CAQ : LA PRÉSIDENTENCE DE LA CONFEMEN FUT UN DE VOS MANDATS, QUEL SOUVENIR LE PLUS MARQUANT EN AVEZ-VOUS GARDÉ ?



LO : Assurément les assises francophones de la formation professionnelle et technique qui se sont tenues à Bamako en mai 1998 et qui connaissent un développement providentiel ! L'organisation de ces assises peut être qualifiée d'extraordinaire à plus d'un titre :

▶ D'abord, cela a démontré la capacité d'adaptation de la CONFEMEN. Quelques mois à peine ont suffi pour mettre un nouveau thème au coeur des préoccupations de la francophonie et pour tenir des assises qui ont tracé le cadre de référence des orientations utiles pour l'enseignement technique et professionnel en francophonie.

▶ Ensuite ces assises ont permis de dessiner un nouveau fil rouge dans l'action de la francophonie : l'école peut transmettre un savoir-faire utile au développement économique et social par l'apprentissage des métiers y compris dans le secteur informel. Indirectement, cette nouvelle orientation permet

de lutter contre l'abandon de l'école, le décrochage scolaire parce que les parents et leurs enfants peuvent espérer un avenir professionnel pour les jeunes.

▶ Enfin, l'organisation des assises a conduit à un réseau important de collaboration et d'échanges, notamment avec la Banque Mondiale et le Bureau International du Travail mais aussi entre des professeurs, des représentants du monde des entreprises et des partenaires syndicaux.

CAQ : QUE REPRÉSENTE POUR VOUS LA CONFEMEN ?

LO : Un lieu d'échange, de partage de savoirs, d'expériences et d'avoirs entre l'ensemble des ministres de l'éducation de la francophonie. Notre volonté, c'est de construire ensemble un avenir dans le cadre d'un développement partagé.

CAQ : QUELS DÉFIS POUR LE SECTEUR ÉDUCATIF EN FRANCOPHONIE AU COURS DU TROISIÈME MILLÉNAIRE ?

LO : Le secteur éducatif, sous peine d'être complètement dépassé, doit s'inscrire dans les évolutions de la société. Ainsi, il doit transmettre aux jeunes des compétences qui leur permettent de maîtriser la société dans laquelle ils vivent et de construire eux-mêmes les projets qui forgeront leur avenir. Ces compétences ne sont pas les mêmes aujourd'hui qu'il y a vingt ans et elles changent sans cesse.

Il faut donc toujours remettre "l'ouvrage sur le métier".

Ensuite, et c'est important pour l'égalité des chances entre enfants, l'école doit promouvoir pour tous les élèves des outils d'apprentissage modernes et donc les possibilités pour tous les élèves d'avoir accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. On sait que dans certains pays de la francophonie cela ne pose pas de problèmes mais que dans d'autres, on en est encore à se demander comment on va pouvoir donner aux élèves assez de papier pour écrire. Et donc, la coopération est tout à fait essentielle !

Enfin, outre la lutte contre l'analphabétisme et pour l'apprentissage des métiers, l'école doit être un creuset de tolérance, d'ouverture aux autres, et de compréhension entre les peuples.

CAQ : COMMENT LA CONFEMEN PEUT-ELLE RÉPONDRE À CES DÉFIS DANS LE CADRE DES MISSIONS QUI LUI ONT ÉTÉ DÉVOLUES ?

LO : La CONFEMEN a tous les outils pour adapter ses choix, ses programmes, et ses moyens aux nouvelles priorités. Il faut qu'elle les développe utilement et, pour cela, encore faut-il lui donner les budgets nécessaires. D'autre part, l'ensemble des politiques déterminées par les instances de la francophonie doivent "se croiser", "s'épauler". Les priorités jeunesse, les autoroutes de l'information, le pôle audio-visuel doivent servir les intérêts du développement éducatif de la CONFEMEN et de l'AUELF-UREF et vice-versa. L'essor des nouvelles technologies de l'information va avoir une importance considérable pour le partage des savoirs et la maîtrise des compétences. En effet, les évolutions vont pouvoir être rapidement prises en compte sur support informatique et les pays destinataires vont pouvoir les remodeler en phase avec leur propre réalité, leur propre culture. La richesse des échanges va atteindre un niveau exceptionnel. Mais ne nous y trompons pas, sans les moyens nécessaires pour la coopération au développement, les échanges, les transmissions, les apports auront un impact extrêmement limité. Avoir en partage une langue et une culture est un atout remarquable; mais pour en faire une source de rayonnement, encore faut-il assurer un partage des richesses.

MONSIEUR ADAMA SAMASSEKOU, VICE-PRÉSIDENT DE LA CONFEMEN DE 1998 À 1999

CAQ : LA VICE-PRÉSIDENTENCE DE LA CONFEMEN FUT UN DE VOS MANDATS, QUEL SOUVENIR LE PLUS MARQUANT EN AVEZ-VOUS GARDÉ ?



AS : Il est difficile pour moi d'indiquer le souvenir le plus marquant, tant les activités de la CONFEMEN auxquelles j'ai participé ont toutes été de grands moments de rencontre vraie, d'échanges intenses et très constructifs entre partenaires conscients des enjeux de l'Éducation et des défis communs à relever ensemble.

Il est vrai que "je suis arrivé" à la CONFEMEN à une époque où l'organisation prenait une dimension politique, en tant que structure de décision et d'orientation, en matière de politique éducative : ce virage fut pris réellement à la 46^e session ministérielle de Yaoundé qui consacra mon "entrée en CONFEMEN". Plusieurs correspondants nationaux m'ont confié que c'était la première fois qu'on assistait à un débat nourri et utile pour l'organisation.

De fait, le thème s'y prêtait bien : "L'Éducation de base : Vers une nouvelle école". Et depuis de session en session, de réunion de bureau en réunion de bureau, jusqu'aux Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako, nous n'avons cessé de vivre de manière engageante les grandes étapes du processus de refondation des systèmes éducatifs, au Sud comme au Nord, processus dont la pertinence et la cohérence se sont reflétées dans le choix des thèmes des différentes sessions ministérielles.

Yaoundé, Liège et Yamoussoukro, chacune de ces rencontres a été un moment exaltant de construction de ce vaste chantier qu'est l'Éducation dans notre espace francophone, mais c'est assurément la 46^e CONFEMEN qui m'aura le plus marqué, parce que, d'une part, elle a créé pour la première fois les conditions d'une réflexion approfondie sur la finalité de l'école, réflexion ayant abouti à la nécessité de recommander la refondation des systèmes éducatifs, et que, d'autre part, elle a contribué à donner un sens à un concept auquel je tiens beaucoup : un espace francophone rénové. En effet, depuis la 46^e, toutes les activités de la CONFEMEN auxquelles il m'a été donné de participer ont été caractérisées par un regard croisé entre le Sud et le Nord sur des problématiques véritablement communes et par le souci permanent d'identifier ensemble et de mettre en oeuvre solidairement les solutions retenues.

Cependant je voudrais aussi évoquer une autre activité dont je garde un très bon souvenir : la réunion du Bureau de la CONFEMEN, à Bathurst, au Canada Nouveau-Brunswick, en mai 1999, que j'ai eu l'honneur de présider en ma qualité de premier Vice-Président, en l'absence excusée du Président en exercice, le Prof. Pierre Kipré. En effet, le travail de qualité effectué ensemble et l'ambiance chaleureuse et de grande convivialité qui a caractérisé les échanges fructueux qu'ont eus les membres du Bureau (en particulier le renforcement des relations entre la CONFEMEN et l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie, la discussion et l'adoption du document sur la Dynamique partenariale et la qualité de l'éducation-formation, le renforcement du travail des Correspondants nationaux, le projet de résolution à soumettre au Sommet de Moncton et le thème et les modalités de préparation de la 49^e session), ont donné à chacun d'entre nous le sentiment d'avoir plus que des convergences, des valeurs partagées. Ce sentiment s'est trouvé renforcé par l'accueil très chaleureux et très fraternel que nous a réservé le peuple acadien - souvenir inoubliable !

CAQ : QUE REPRÉSENTE POUR VOUS LA CONFEMEN ?

AS : La CONFEMEN, pour moi, c'est ce formidable espace de concertation, de partage et de construction de la Nouvelle Éducation dans un espace francophone rénové, au service d'un monde de solidarité et de progrès.

CAQ : QUELS DÉFIS POUR LE SECTEUR ÉDUCATIF EN FRANCOPHONIE AU COURS DU TROISIÈME MILLÉNAIRE ?

AS : L'Éducation - facteur indispensable du développement - peut devenir un formidable moyen de libération de l'Homme, à condition qu'elle soit organisée dans une perspective de réelle refondation des systèmes éducatifs pour faire de l'école, au Nord comme au Sud, une école libératrice et transformatrice plutôt qu'assimilatrice et inhibitrice. Un des grands défis du secteur éducatif en Francophonie, au cours de ce troisième millénaire, c'est de consacrer cette révolution pédagogique qui consisterait à développer dans tous les ordres d'enseignement et tout le système éducatif, surtout dans les premières années d'apprentissage, les méthodes d'éducation active et de résolution de problèmes, en lieu et place de cette pédagogie frontale inhibitrice et infantilisante ; sortir de la logique de la restitution du discours du maître ; aider à structurer les savoirs en développant un processus d'auto-construction des savoirs et savoir-faire ; développer la capacité de relier les savoirs, les sciences, en particulier dans un contexte éducatif interculturel ; préparer à affronter l'avenir, ce monde en perpétuel changement, au demeurant très rapide.

Mais le plus grand défi, défi démocratique s'il en est, demeure incontestablement l'éradication de l'analphabétisme et de l'illettrisme. Pour nous en Afrique en particulier, c'est un préalable indispensable pour s'engager durablement dans le processus d'éducation tout au long de la vie qui est aujourd'hui le leitmotiv mondial.

CAQ : COMMENT LA CONFEMEN PEUT-ELLE RÉPONDRE À CES DÉFIS DANS LE CADRE DES MISSIONS QUI LUI ONT ÉTÉ DÉVOLUES ?

AS : Pour relever ces défis, il est impératif que la CONFEMEN promeuve l'utilisation des nouvelles technologies, en particulier pour l'alphabétisation et la formation de base. Et, d'une manière générale, c'est en renforçant la dynamique partenariale actuelle au service de la refondation des systèmes éducatifs que la CONFEMEN saura relever les défis du secteur éducatif en Francophonie, pour contribuer à la réhabilitation universelle de l'Éducation.

MONSIEUR CONTE, CORRESPONDANT NATIONAL DE GUINÉE DEPUIS 1990

La CONFEMEN, fille aînée de la Francophonie, représente pour moi un forum, un rendez-vous du donner et du recevoir, une tribune de réflexion et d'échange où les responsables de l'Éducation se communiquent leurs expériences dans le but d'harmoniser leurs vues, les orientations autour de leurs systèmes éducatifs respectifs dans la perspective de déterminer des axes de programmation à l'attention des autorités de la Francophonie.

Je voudrais souligner le rôle joué par l'évaluation institutionnelle de notre institution, une évaluation qui a permis de recentrer la CONFEMEN dans son rôle d'organe politique au service de la définition de politiques éducatives pour la Francophonie.

MONSIEUR JANSSENS, PARTICIPANT À DE NOMBREUX GROUPES DE TRAVAIL CONFEMEN EN TANT QUE SPÉCIALISTE DU MANUEL SCOLAIRE

La CONFEMEN c'est un espace francophone qui s'appuie sur le sentiment d'appartenance à un ensemble de nations solidaires et vise à promouvoir des systèmes éducatifs plus justes et plus performants.



Un défi quantitatif: accroître les taux de scolarisation, notamment ceux des filles, des ruraux, des exclus des grandes cités ; un défi qualitatif: accroître la performance des systèmes éducatifs, par un renforcement de la formation des maîtres, par l'application d'une pédagogie adaptée aux cultures locales, par l'abaissement pour les familles du coût de la scolarité (inscription, fournitures). Ces deux défis ne peuvent être rencontrés que simultanément: toute politique qui viserait à prendre en considération seulement l'un d'eux serait injuste et néfaste aux intérêts de la nation.

La CONFEMEN, par sa mission d'observation et d'analyse des systèmes

éducatifs, par ses possibilités de réflexion et de synthèse, peut aider les pays membres à s'orienter dans la recherche de solutions satisfaisantes et les accompagner dans leur démarche.

Elle peut également, par sa participation aux réunions d'instances internationales, induire des comportements et des actions concrètes (matérielles) favorables aux intérêts de l'éducation dans les pays membres.

MONSIEUR BÉDARD, COMMISSAIRE AUX COMPTES DE 1992 À 1996

Pour moi, la CONFEMEN est un organisme international constitué de personnes qui ont à cœur de partager leurs expertises afin que les pays membres puissent se doter d'un système éducatif performant.

L'objectif principal pour l'avenir est d'obtenir l'assurance que les ressources allouées à l'ensemble des activités de la CONFEMEN sont utilisées aux fins pour lesquelles elles ont été octroyées. Pour ce faire, la CONFEMEN doit se doter d'outils d'évaluation des risques opérationnels. De plus, la CONFEMEN devrait développer des indicateurs de performance capables d'évaluer les différentes étapes de réalisation d'un projet: son degré d'avancement, le respect des échéanciers, l'utilisation efficiente des ressources, ses chances de succès, sa rentabilité.

MONSIEUR COUSTÈRE, CONSEILLER TECHNIQUE AU STP DE 1994 À 1999

La CONFEMEN est une institution qui associe deux atouts pour remplir sa mission: la légitimité politique et l'esprit de confiance. Elle est pour cela un lieu privilégié d'expression de la solidarité francophone en matière d'éducation.

Le défi pour le secteur éducatif en Francophonie au cours du 3^e millénaire est peut-être de raisonner à l'échelle de ce nouveau millénaire. Le fait que des millions d'enfants, au début du XXI^e siècle, ne jouissent pas ou mal de ce droit

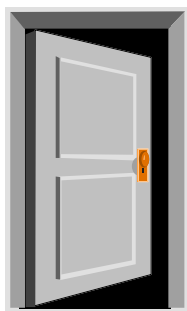
constitutif des droits de l'homme nous cache les horizons lointains. Mais il faut garder l'espoir que ce droit sera effectif dans des temps qui sont ceux de nos propres vies professionnelles. Nous pourrions peut-être alors mieux penser les enjeux de la civilisation, qui sont eux à l'échelle du siècle, voire du millénaire.

MADAME RONY, CONSEILLÈRE TECHNIQUE AU STP DE 1991 À 1993

La CONFEMEN en matière d'éducation et de formation avant d'être un lieu de rencontre formelle et décisionnelle des instances politiques des pays membres se doit d'être un forum de discussion au sujet des priorités éducatives retenues pour le partage des ressources communes rendues disponibles par le nord et le sud. Mais avant tout cela, la CONFEMEN doit constituer une agora permanente et continue de réflexion concernant les multiples et complexes problématiques de l'éducation et de la formation (accessibilité, équité, langues et cultures, alphabétisation, décrochage, ressources et moyens, personnels enseignants, outils pédagogiques etc) pour assurer le développement individuel et collectif de toutes et tous. La CONFEMEN une instance incontournable, à condition de pouvoir se démarquer par la finesse et la pertinence des besoins-clés identifiés et pour lesquels des solutions doivent être trouvées prioritairement, et à condition de convaincre de la justesse et du caractère innovateur et structurant des solutions qu'elle propose aux instances responsables (en francophonie et hors francophonie) de la mise en oeuvre de solutions appropriées.

Le défi majeur demeure toujours (plus de 10 ans après Jomtien) avec de plus en plus d'urgence en Afrique, l'accès à l'éducation fondamentale de base pour tous aussi bien formelle qu'informelle (pour les jeunes ayant pris un retard au départ) et l'alphabétisation des jeunes adultes. L'accès concerne d'abord les personnes: filles et garçons, ruraux et urbains, pauvres et riches; l'accès aux moyens: formation des personnels enseignants, construction d'écoles et accès aux manuels scolaires et aux outils pédagogiques.

Un coup de zoom sur ceux pour qui la CONFEMEN c'est le quotidien, sur le personnel du Secrétariat Technique Permanent



Entrez au Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN ... et rencontrez

Son chef d'abord...

Monsieur NGOM, Secrétaire Général de la CONFEMEN depuis 1993, mais dans la sphère CONFEMEN depuis 1982, en tant qu'adjoint au Correspondant national puis Correspondant national.



La réorientation de la CONFEMEN induit un renforcement du rôle politique du Secrétaire général de la CONFEMEN.

Chargé à présent de présenter et de faire passer le message de la CONFEMEN au sein de toutes les instances politiques de la Francophonie (CPF, CMF et Sommet), le Secrétaire Général se fait également la voix de la CONFEMEN dans les forums internationaux et régionaux sur l'éducation.

Ses conseillers ensuite...

Madame BERTHELOT, conseillère à la programmation depuis moins d'un an.



Pour moi, la CONFEMEN est un forum de réflexion, de concertation et de définition de cadres politiques et d'actions en vue d'optimiser les chances, pour chaque enfant, d'accéder à l'éducation.

"Cheville ouvrière" de la CONFEMEN, le STP se doit de répondre à l'attente des instances et des partenaires de la CONFEMEN.

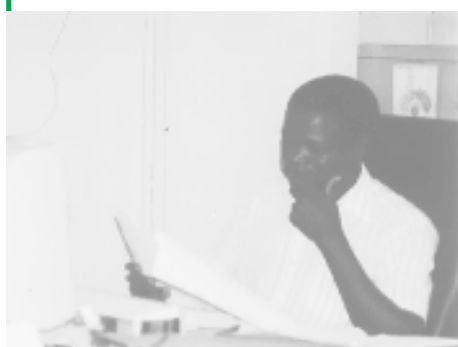
Pour moi, la CONFEMEN, c'est une occasion unique d'ouverture à la diversité. Je réalise que, à des degrés divers, les mêmes débats traversent nos sociétés.

A mon avis, le rôle du STP est de fournir aux instances politiques de la CONFEMEN l'éclairage le plus complet possible en vue d'accroître la pertinence des orientations retenues. Un regret peut-être, ne peut-on aller plus loin et s'avancer dans les propositions, qu'elles soient retenues ou non par nos instances.

Monsieur NDIAYE, gestionnaire-comptable depuis près de 8 ans.



Monsieur KOBENAN, conseiller au PASEC depuis bientôt deux ans



Pour moi, la CONFEMEN est un organe de concertation entre les autorités des pays membres autour du développement de leurs systèmes éducatifs respectifs.

Je pense que le STP travaille dans le droit fil des missions qui ont été assignées à la CONFEMEN, aidé en cela par la vision critique constructive que porte chaque session ministérielle sur ses activités.

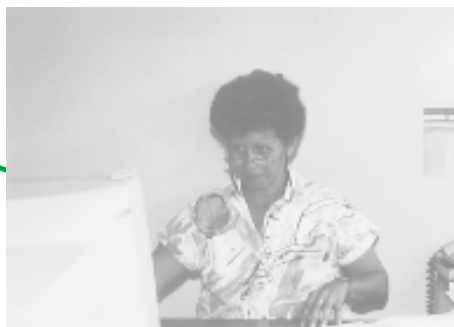
Monsieur AIDARA, adjoint au responsable du Centre d'Information et de Documentation depuis près de 8 ans.



La CONFEMEN, c'est un formidable espace de concertation et de dialogue qui, à partir d'une masse d'informations et d'analyses, bâtit en commun sa réflexion sur le devenir des systèmes éducatifs francophones.

L'impact d'un volet documentation/information efficace est évident dans ce cadre. Cette efficacité serait décuplée (au moins !) par un flux d'informations pays/STP plus soutenu et des semaines de travail de sept jours !

Madame BOULANGER, responsable du Centre d'Information et de Documentation depuis plus de sept ans.



Les changements du rôle et des missions de la CONFEMEN ont occasionné un recentrage des activités au niveau du STP.

Le travail de réflexion, qui débouchait jadis sur des projets concrets, est maintenant focalisé sur l'évaluation des politiques éducatives. Or, pour évaluer il faut connaître et donc engranger l'information.

Un coup de zoom sur le personnel du Secrétariat Technique Permanent ...

Son personnel de soutien enfin...

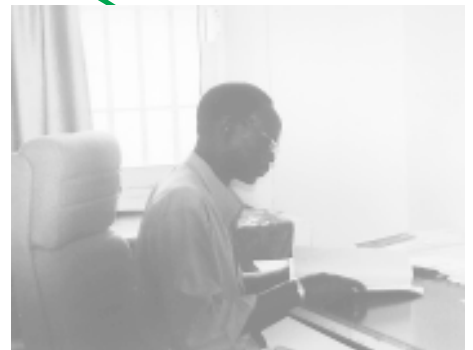
Madame NDOYE, Secrétaire particulière du Secrétaire Général de la CONFEMEN depuis 1976.



Monsieur DIOUF, Chauffeur du Secrétaire Général de la CONFEMEN depuis 1992.



Monsieur GUEYE, agent administratif au STP depuis 1979.

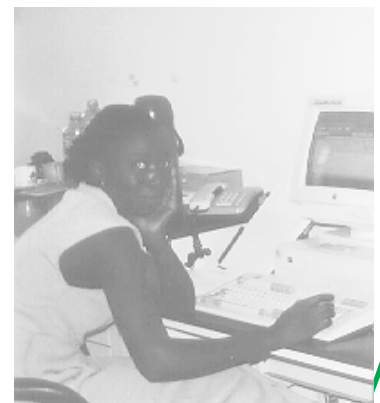


Le 40e anniversaire nous donne aussi l'occasion de mettre en lumière ceux:

► *Sans qui les documents que nous vous adressons périodiquement n'existeraient tout simplement pas. Car sans saisie, sans reprographie, sans reliure, sans base de données adresses, sans mise sous pli, sans timbrage et acheminement à la poste il n'y a rien.*

► *Sans qui nous ferions beaucoup moins parce qu'ils règlent nos problèmes administratifs et techniques, passent des coups de fil, portent des plis, transportent des ordinateurs ...*

Madame CAMARA, secrétaire au STP depuis 1998.



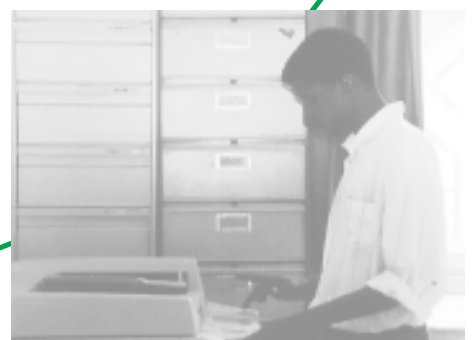
Madame MENDY, Secrétaire au STP depuis 1980.



Monsieur THIAM, garçon de bureau au STP depuis 1993.



Monsieur AGBO, reprographe au STP depuis 1975.



Le comité éditorial était réuni pour examiner les quatre points qui suivent :

- ▶ examen et adoption du règlement intérieur du comité éditorial;
- ▶ réflexion sur l'édition scolaire et de jeunesse dans les pays africains du Sud;
- ▶ adoption de critères de sélection et des modalités d'octroi des subventions;
- ▶ présentation et examen des requêtes.

Le projet de règlement intérieur a été adopté après un léger remaniement au volet fixant la composition du comité éditorial.

Il ressort de l'exposé de Monsieur Ndaywel-Nziem sur la politique de l'Agence dans le domaine du livre au Sud que l'Agence va développer et exécuter une politique axée sur un partenariat à trois étages :

- ▶ avec le comité éditorial;
- ▶ avec les éditeurs du Sud : avec les associations nationales et internationales existantes des éditeurs du Sud;
- ▶ avec l'APNET (ONG) dont l'ambition est d'organiser l'édition dans sa globalité en Afrique.

Pour resserrer ce partenariat l'Agence envisage de prendre deux initiatives d'organisation de concertations en l'an 2000:

- ▶ une table ronde des bailleurs de fonds du projet CEPER;
- ▶ la mise au point en fin 2000 de différents séminaires et expériences sur l'édition en relation avec l'APNET et cela, en vue de dégager un programme commun.

L'Agence centrera en priorité ses actions sur l'aide au développement des entreprises du Sud. En ce qui concerne le manuel scolaire, cette aide consistera en un effort d'investissement en direction des PME éditoriales du Sud, d'une part, en la création d'un fonds de soutien à l'édition centré sur la littérature jeunesse et les manuels scolaires, d'autre part. Pour le biennium, il s'agira en priorité de prendre en charge toute la chaîne éditoriale dans les quatre pays cibles :

le Congo-Brazzaville, la République Centrafricaine, le Cameroun et la Guinée. Ce n'est qu'à titre exceptionnel que d'autres zones pourraient bénéficier d'un appui. En effet, la fabrication ponctuelle de manuels scolaires ne sera prise en compte parmi les requêtes à financer que lorsqu'elle a vocation de promouvoir un manuel régional ou si un tel projet s'inscrit dans le cadre d'une véritable politique nationale du livre qui soit la preuve d'un engagement dans une démarche autonomiste et d'autofinancement à terme de l'édition scolaire.

Pour ce qui concerne les ouvrages de jeunesse, l'Agence se donne pour objectif le soutien aux efforts entrepris dans le champ de l'éducation de base mais aussi la contribution au développement de l'édition du Sud par la mise en place d'un marché du livre de jeunesse adapté tant au niveau des coûts que des contenus.

Dans le domaine de la promotion et de la diffusion du livre, l'action de l'Agence concernera principalement :

- ▶ la promotion et la participation de l'Agence à des salons du livre aux cours desquels des rencontres formelles ou informelles de professionnels du livre seront organisées, la location d'un espace par l'Agence afin de faciliter la présentation des productions de ces éditeurs du Sud;
- ▶ la promotion de partenariats du Sud au cours de ces salons (foire d'Abidjan, foire du livre de Hararé, Beyrouth).

D'autres activités sont prévues : l'appui à la distribution, l'utilisation des nouvelles technologies (création d'un site de relai vente de projets du Sud), la formation aux métiers du livre. Depuis 1999, le CAFED n'est plus un centre mais un programme de formation qui tient une ou deux sessions de formation hautement professionnalisée à Tunis mais surtout organise des séminaires décentralisés dans les différentes régions et "accompagne" le processus de consolidation de l'édition dans les pays cibles.

L'Agence apportera également son appui à des stages professionnels de formation continue de courte durée visant la formation des formateurs du Sud.

Les participants ont préconisé le développement d'actions afin de mieux faire connaître :

- ▶ la problématique du livre par le biais d'émissions sur le livre à TV5, CFI, RFI, Africa N°1, Canal éducatif francophone;
- ▶ le CEPER.

Par ailleurs la collaboration avec l'APNET doit être établie sur la base d'un cahier de charges très précis pour éviter une absorption simple par cette organisation où d'autres aires linguistiques sont très fortement représentées.

Les participants ont ensuite retenu quatre critères de sélection des requêtes :

- ▶ vérifier d'abord si la requête présente un plan de diffusion, de commercialisation très précis;
- ▶ éviter le saupoudrage;
- ▶ privilégier les requêtes qui ont l'agrément du Ministère de l'Education;
- ▶ privilégier les requêtes qui conduisent à l'émergence de capacités éditoriales dans les pays du Sud.

Après présentation des dossiers de requête soumis à l'avis du comité éditorial, quatre requêtes ont été retenues, leur coût financier devant cependant faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Le comité poursuivra l'examen des requêtes qui suivent par babillard électronique.

- ▶ Ouvrages de la collection "Profession Instituteur, éd. Hurtubise et CEDA;
- ▶ Français en fête 1^e année et 2^e année, Haïti;
- ▶ Collection Afrique en lecture (éd. AKO Ma), Cameroun.

Après approbation finale du comité, les dossiers de requête seront transmis à l'Administrateur Général pour décision finale.

Réunion des partenaires techniques et financiers de la Fondation Karanta - Centre de Recherches pour le développement international (CRDI) - Ouagadougou, 22 et 23 juin 2000

La fondation Karanta vise l'harmonisation des efforts en matière d'élaboration des politiques, de mise en oeuvre de programmes, de mobilisation de ressources pour l'éducation de base non formelle dans les pays qui suivent : le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal. Le Niger devrait éventuellement confirmer sa participation.

Les travaux pour la création de la Fondation sont en cours depuis 1996. Cette rencontre à laquelle le STP était invité visait à recueillir les commentaires des participants sur les aspects institutionnels, financiers et juridiques du projet ainsi que sur sa programmation.

Sur le plan juridique, la Fondation prendrait la forme d'un organisme public à caractère international. Un accord international lierait les Etats qui ont décidé de s'engager dans la mise sur pied de la Fondation. Son siège serait au Mali.

Sur le plan financier, l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) et le CRDI fournissent conjointement 210.000 \$ US pour les activités de démarrage (2000-2001). Les trois pays actuellement partie prenante du projet se sont engagés à contribuer à hauteur de 1 million de \$ US chacun pour la durée du programme quinquennal (2001-2006). Une contribution de 27 millions de \$ US est attendue des bailleurs de fonds, à compter de 2004.

La programmation comprend trois axes :

- ▶ Formation du personnel de l'éducation non formelle (36 experts en planification et évaluation pour la sous-région, formation de cadres nationaux et de 3.000 animateurs, production de guides méthodologiques).

- ▶ Mise en place d'un système d'information et d'échange (collecte de données statistiques, création de 3 centres nationaux de ressources éducatives et de 30 centres secondaires, mise en réseau sous-régionale informatisée).
- ▶ Appui aux innovations (éducation bilingue au Burkina Faso, langues transnationales au Mali, liens formation professionnelle et technique et éducation non formelle au Sénégal, centres d'éducation pour l'éducation dans les zones transfrontalières de la sous-région).

Dans l'ensemble, les propositions soumises ont été très bien accueillies par les participants. Ces derniers ont néanmoins formulé certaines recommandations visant principalement les aspects qui suivent :

- ▶ une association plus étroite du secteur privé, des ONG et de l'enseignement supérieur;
- ▶ une meilleure prise en compte de la question de genre;
- ▶ une plus grande prudence dans les scénarios financiers;
- ▶ une ratification par les Etats, dans les plus brefs délais;
- ▶ une précision des engagements des partenaires.


Comme suivi à cette réunion, le STP a offert sa collaboration pour préciser les bases d'un partenariat éventuel entre la Fondation et les instances de la Francophonie. Cette proposition devrait déboucher sur une séance de travail STP/CRDI qui procéderait à l'analyse des points de convergence entre les orientations de la CONFEMEN, la programmation de l'AIF et le projet Karanta.

vergence entre les programmes d'activités futures du BREDA et du STP. Il s'agit :

- ▶ du suivi du Forum EPT 2000, les évaluations menées par le PASEC pouvant contribuer à la définition des plans nationaux;
- ▶ d'une aide à l'informatisation du Centre de Documentation du BREDA;
- ▶ de l'organisation de formations aux techniques de documentation en utilisant les ressources humaines du Centre d'Information et de Documentation;
- ▶ d'une aide à la mise en réseau des Correspondants du BREDA.

Les deux institutions ont d'ores et déjà décidé d'une réunion ultérieure qui sera centrée sur une présentation des activités du STP.

Mise en oeuvre du suivi des dispositions du cadre d'action du Forum mondial de Dakar sur l'éducation

 UNESCO, doc. préparatoire à la 150e session

En remplacement Secrétariat du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, un secrétariat technique informel chargé de coordonner les activités de suivi du Forum de Dakar a été créé.

Un projet de plan d'action 2000-2002 est actuellement soumis aux partenaires, un plan qui nécessite entre 8 et 10 millions de \$ US de contributions additionnelles au budget ordinaire.

Ce plan d'action est bâti sur trois priorités :

- ▶ concentration de l'action au niveau des pays, ce qui garantit aux pays en développement le rôle de principaux instigateurs de la mise en oeuvre du Plan;
- ▶ renforcement de la coopération avec les donneurs bilatéraux et multilatéraux;
- ▶ amélioration des partenariats avec les ONG et garantie de la synergie entre toutes les parties prenantes au mouvement de l'éducation pour tous.

Rencontre des personnels cadres STP/BREDA - Dakar, 11 septembre 2000

Organisée à l'initiative du Secrétaire Général de la CONFEMEN et du nouveau directeur du BREDA, Monsieur Parsuramen, la rencontre visait à dégager les synergies de travail qui pourraient

s'établir entre les deux institutions.

Sous réserve de l'approbation des plans d'actions du BREDA comme du STP, la réunion a relevé les points de con-

Outre l'élaboration de documents d'orientation, l'organisation de consultations et la consolidation des programmes interinstitutions répondant aux objectifs fixés à Dakar, le Plan d'action, sur la base de l'expérience acquise lors du bilan mondial, prévoit l'élaboration de principes directeurs pour l'action des pays. Ces principes aideront les pays "à se mettre au travail" et, en particulier, à établir des comités nationaux de coordination.

Deux mécanismes de suivi seront mis en place pour servir de leviers à l'engagement politique et à la mobilisation de ressources techniques et financières:

- ▶ un groupe informel réunissant des représentants des pays en développement, des pays donateurs et des organismes multilatéraux d'aide. Ce groupe sera chargé d'entretenir et d'accélérer l'élan politique imprimé à Dakar;
- ▶ un groupe de travail chargé d'analyser et de superviser la mise en oeuvre des activités de suivi du Forum, de conseiller le mouvement EPT dans son ensemble, d'entretenir les partenariats, de soutenir les réseaux régionaux et sous-régionaux et d'assurer la coordination entre les diverses initiatives interinstitutions relatives à l'EPT.

Afin de suivre la situation de l'éducation de base dans le monde, l'UNESCO poursuit la mise en place d'un observatoire chargé d'évaluer les progrès réalisés en matière d'éducation pour tous. Cette fonction sera confiée à l'Institut de statistique de l'UNESCO qui aura pour tâches la collecte, l'analyse et la diffusion des informations quantitatives et qualitatives sur la situation de l'éducation nécessaires aux pays, aux régions, et à la communauté internationale pour suivre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. De nouveaux indicateurs seront notamment définis de manière à répondre plus précisément aux questions de qualité, de résultats, etc.

Le plan d'action propose également de débattre régulièrement, lors de réunions techniques régionales ou sous-régionales, de la mobilisation des ressources financières et des modalités de coopération.

Séminaire sur le suivi du Forum mondial sur l'éducation de Dakar - AIF Paris, 6 et 7 septembre 2000

Le groupe d'experts s'est vu confier pour mission, outre l'examen critique d'un rapport commandité par l'Agence sur la pertinence de la programmation AIF et des travaux de la CONFEMEN au regard des objectifs et stratégies issues du Forum EPT 2000, de faire à l'AIF des propositions visant, entre autres, à renforcer son efficacité et à améliorer sa visibilité notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle.

A l'issue du séminaire, le groupe a abouti aux propositions qui suivent :

EN DIRECTION DES INSTANCES DE LA FRANCOPHONIE

La Francophonie devra réaffirmer le caractère prioritaire des actions en faveur de l'Éducation pour Tous et faire entendre sa voix dans toutes les réunions internationales sur le développement de l'éducation.

Elle devra, en outre, s'attacher à appuyer le processus d'allègement de la dette au profit des secteurs sociaux que sont l'éducation et la santé.

EN DIRECTION DE LA CONFEMEN

La CONFEMEN devra poursuivre, de façon renforcée, son rôle de conseiller des instances de la Francophonie sur les orientations à prendre dans le domaine de l'éducation.

En suivi du Forum EPT 2000, la CONFEMEN doit pouvoir accompagner d'ici 2002 les pays pour définir leurs plans nationaux ou renforcer ceux qui existent déjà et, plus spécifiquement mettre à leur disposition, grâce au PASEC, les évaluations contribuant à la définition et à la conduite des politiques nationales.

La CONFEMEN doit veiller à l'harmonisation des orientations concernant l'éducation de base, la FPT et la dynamique partenariale avec le Cadre d'action de Dakar.

EN DIRECTION DE L'AIF

L'AIF devra proposer aux instances de la Francophonie :

- ▶ D'accorder une place significative aux actions développées dans le domaine de l'éducation et de la formation.
- ▶ De valoriser la spécificité de la Francophonie dans le domaine de l'éducation en assurant la diffusion des études, des recherches et des pratiques réalisées dans le cadre de la CONFEMEN et des différents programmes reliés à l'éducation.
- ▶ L'AIF devra saisir toutes les occasions de mettre en valeur l'originalité de la Francophonie notamment la solidarité entre les pays en suivant ou en participant aux forums internationaux concernant l'éducation.
- ▶ L'AIF devra poursuivre ses efforts en vue de recentrer son action sur quelques axes programmatiques susceptibles d'avoir un effet de levier.
- ▶ L'AIF devra jouer un rôle d'impulsion de la réflexion dans le domaine de l'éducation en instaurant les synergies, voire les complémentarités entre les différents intervenants, notamment avec les autres organisations internationales.
- ▶ Dans le cadre du suivi de Dakar, l'AIF devra accompagner les pays dans la définition et la mise en oeuvre de projets innovants.
- ▶ Elle devra agir prioritairement auprès des six pays d'Afrique les moins scolarisés au monde, tous francophones, ainsi qu'auprès des pays francophones d'Asie et du Pacifique.
- ▶ Elle devra prendre place dans toutes les instances décisionnelles ou consultatives en priorité à l'UNESCO et travailler en partenariat avec les bureaux régionaux des autres agences et avec les ONG et OING.
- ▶ L'AIF devra prendre contact avec d'autres organisations intergouvernementales qui se consacrent au développement de l'Éducation pour tous telles que le Commonwealth et les agences de coopération bilatérale.

Onze pays (Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Congo-Brazzaville, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Madagascar, Mali, Sénégal et Togo) étaient représentés à cet atelier, soit par un membre de l'équipe technique permanente nationale, soit par plusieurs membres de cette même équipe, pour les deux pays ayant bénéficié du programme (Guinée, Togo).

Cette formation, qui répond à l'objectif de développement dans chacun des Etats participants d'une capacité interne d'évaluation, alterne théorie et pratique.

Le conseiller PASEC du STP était épaulé dans sa tâche par un Professeur de statistiques de l'Université du Togo qui a pris en charge les aspects purement statistiques de la formation. Dans la tradition de cet atelier, les volets analyse de données quantitatives et qualitatives ont été étudiés. L'atelier devait également faire le bilan sur les différentes équipes nationales du PASEC et des propositions en vue de leur consolidation.

Ce bilan a permis de situer de façon concrète des acquis des membres et le niveau de consolidation de chaque équipe respective.

Il en résulte les constats suivants :

- ▶ dysfonctionnements dans la gestion de certaines équipes au niveau des relations entre le correspondant national et l'équipe technique nationale;
- ▶ problèmes de constitution d'équipes multidisciplinaires à même de mener des évaluations de type PASEC;
- ▶ carences, pour certains, en projets d'évaluation sur le plan national.

Ces constats ont débouché sur les propositions correctrices qui suivent :

- ▶ créer officiellement, si elle n'existe pas, une cellule d'évaluation ayant une attache institutionnelle dépendant du Ministère de l'Education Nationale des pays respectifs;
- ▶ définir clairement les attributions de la cellule d'évaluation et les fonctions de ses membres;

- ▶ nommer une équipe autour d'un noyau permanent composé d'un pédagogue, d'un statisticien, d'un sociologue et/ou psychologue et d'un informaticien auxquels vont s'ajouter des personnes ressources à qui on fera appel en fonction des besoins des études.

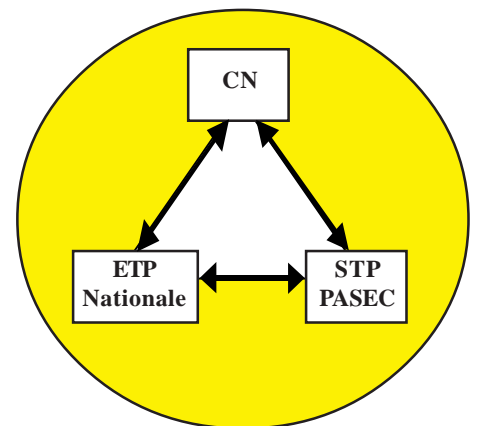
A l'heure actuelle, les cellules se présentent comme suit :

- ▶ la cellule d'évaluation n'existe pas : il faut la créer selon les modalités qui viennent d'être décrites en veillant à y intégrer l'équipe nationale du PASEC;
- ▶ la cellule existe mais elle est incomplète : il faut la renforcer en suivant le même canevas.

En attendant que la cellule d'évaluation soit complète et fonctionnelle, il est nécessaire de renforcer les capacités de l'équipe sur les plans statistique, informatique, d'enquête et d'analyse qualitative. En outre, pour assurer valablement son travail, la cellule doit être équipée de mobiliers de bureau, de matériels informatiques (ordinateurs, imprimantes, scanners, modems, logiciels de saisie et d'analyse statistiques, etc) et avoir accès à Internet pour faciliter les contacts entre le STP et l'équipe nationale, d'une part, les équipes nationales entre elles, d'autre part.

Par ailleurs, l'élaboration des projets d'évaluation dans le cadre du PASEC devra prévoir la diffusion en quantité suffisante du rapport technique destiné aux différents acteurs du système éducatif (directeurs, enseignants, parents, ONG, bailleurs de fonds, opérateurs économiques, etc). Ce rapport sera également envoyé à chaque équipe nationale du PASEC.

Enfin pour répondre aux objectifs assignés au PASEC relatifs à la consolidation des équipes, le correspondant national de la CONFEMEN devra jouer pleinement son rôle de relais, d'une part, entre le STP et l'équipe nationale et, d'autre part, entre l'équipe nationale et les autorités compétentes. Le schéma de communication d'un PASEC national pourrait être illustré comme suit :



LES PARTICIPANTS AU 5e ATELIER INTERNATIONAL DE FORMATION





Nouvelles de nos pays membres

Vos nouveaux interlocuteurs

Mauritanie

Monsieur Sid'el Mouktar OULD NAJI,
Ministre de l'Education Nationale.

Vanuatu

Monsieur Jacques SESE, Ministre de
l'Education Nationale.

Burkina Faso

Tableau de bord de l'enseignement primaire - Année scolaire 1997/98

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

Pays	Nbre hab/km ²	Taux crois. Pop.	PNB/hab	IDH	Taux analph.	TBS
Burkina Faso	38,7	2,5%	300	0,228	80,8%	40%
Mali	7,4	3,0%	200	0,222	69,0%	34%
Niger	7,5	3,2%	200	0,207	86,4%	30%

Sources : Services statistiques nationaux et Annuaire UNESCO 1997

zone rurale). Conséquence, 74% des écoles rurales n'accueillent pas un cycle complet du CP1 au CM2.

En 1996/97, le Burkina Faso se situe, avec 40% de taux brut de scolarisation, dans les pays de la sous-région à faible taux de scolarisation, une catégorie où se "classent" également le Mali (34%) et le Niger (30%). En toute logique, ces trois pays enregistrent également les taux d'analphabétisme les plus élevés (86,4% pour le Niger, 80,8% pour le Burkina Faso et 69% pour le Mali).

Décentralisé, le système éducatif burkinabé est piloté au niveau central par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'alphabétisation (MEBA), un ministère dont les démembrements administratifs sont les 12 Directions régionales (DREBA) qui elles-mêmes s'appuient sur les 45 Directions provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA).

En éducation de base, le système éducatif formel burkinabé comprend :

- ▶ le préscolaire qui concerne les enfants âgés de 3 à 6 ans et comporte un seul cycle de 3 ans;
- ▶ l'enseignement primaire, obligatoire et gratuit, qui accueille les enfants à partir de 7 ans, pour une scolarité de 6 ans et qui est sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP). Les écoles satellites constituent une formule nouvelle pour rapprocher les

écoles des élèves, durant les 3 premières années de leur scolarité primaire.

LES INFRASTRUCTURES ET ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES

En 1997/98, 4.132 écoles sont recensées dans le secteur primaire, 90% d'entre elles dépendent du secteur public. Le secteur privé (406 écoles) est relativement développé dans les régions les plus urbanisées, très peu dans les autres. La densité du réseau scolaire est généralement proportionnelle à la densité de la population. Les plus gros déséquilibres existants concernent :

- ▶ la partie orientale du pays (Est et Sahel), qui avec 25% du territoire national accueille 12% de la population totale et représente seulement 6% des écoles;
- ▶ la région du Centre, où se trouve la capitale, qui représente 3% du territoire national, 12% de la population et regroupe 19% des établissements scolaires.

La taille des écoles varie fortement en fonction de la région et surtout du milieu. Seules les régions fortement urbanisées ont un pourcentage élevé d'écoles comprenant six salles de classe et plus (65% en zone urbaine et 15% en

Plus de la moitié des écoles n'ont ni eau potable, ni latrines fonctionnelles. Ici également, les écoles rurales sont plus mal loties que les urbaines.

La majorité des locaux scolaires est construite en matériaux durables. Le pourcentage de salles de classe en matériaux précaires (banco, paille, ...) est en effet égal en moyenne à 7% en zone urbaine et 12% en zone rurale.

L'Etat, avec 40% en moyenne, est le principal "financeur" des salles de classe, loin devant les "jumelages/ONG" (14%) et l'aide extérieure (12%). Alors que le logement de l'enseignant est lié à la fonction, 21% des écoles publiques n'ont pas de logements pour les maîtres. En outre, seuls 58% des logements recensés sont jugés satisfaisants. En zone rurale, où le logement de l'enseignant est un élément très important dans l'amélioration des conditions de travail et de motivation des enseignants, 87% des écoles disposent de logements pour maîtres. Mais seuls 44% de ces logements sont jugés acceptables.

Le déficit en tables-bancs est de 16%. Il est surtout concentré dans les zones urbaines (26%) où la très forte demande entraîne souvent des effectifs pléthoriques dans les classes.

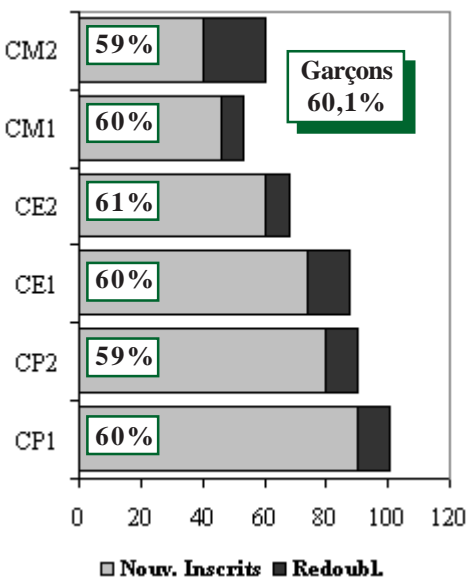
LES ÉLÈVES

Les effectifs des élèves sont passés de 472.979 à 777.692 entre 1989/90 et 1997/98, soit un taux moyen d'accroissement annuel de 6,4%. Le rythme de croissance des effectifs féminins a été plus soutenu que celui des garçons : 7,1% contre 6,0%. En conséquence l'indice de parité filles/garçons s'est sensiblement amélioré passant de 0,61 à 0,66.

Mais le nombre d'enfants à scolariser continue de croître, passant de 997.000, en 1977/78 à 2.194.000, en 1987/88, et à 2.275.000 en 1997/98.

Les zones les moins scolarisées (Sahel, Centre-Nord) ont enregistré des taux d'accroissement moyens annuels des effectifs supérieurs à la moyenne nationale, réduction donc des disparités régionales.

L'analyse de la pyramide d'élèves par niveau (voir graphique ci-dessous) , en 1997/98, met en évidence la supériorité numérique des garçons. La part relative des filles varie légèrement d'un ni-



veau à l'autre entre 39 et 41%. Les redoublants représentent une part importante des effectifs, 17% en moyenne pour les 6 niveaux. Ce pourcentage est particulièrement élevé au CM2, puisqu'il atteint plus du tiers des effectifs masculins ou féminins. Ceci s'explique par le caractère sélectif du concours d'entrée en sixième. La comparaison avec la situation enregistrée en 1989/90 mon-

tre une amélioration légère de l'indice de parité à tous les niveaux et une diminution du nombre de redoublants, particulièrement au niveau du CM2.

La plupart des élèves (73%) fréquentent des classes simples (accueil d'un groupe d'élèves de même niveau, matin et après-midi, 13% des classes multigrades (accueil d'élèves de plusieurs niveaux dans une même classe) et 13% des classes à double flux (classe accueillant deux groupes d'élèves en une journée). Très logiquement les classes à double flux sont concentrées en zone urbaine (48%) et les classes multigrades en zone rurale (17%).

Les taux bruts d'admission ont augmenté sensiblement entre 93/94 et 97/98 sous l'effet de l'introduction, puis du développement des classes multigrades et du double flux. Les disparités régionales restent très importantes puisque les taux bruts d'admission varient de 76% en moyenne dans le Centre à 22% dans l'Est. Dans ces provinces, les taux féminins peuvent atteindre des niveaux très faibles : 11,3% (Noumbiel), 10% (Soum), 9% (Gnagna).

Le taux brut de scolarisation (TBS), tous sexes confondus, a progressé régulièrement passant de 31,0% en 1989/90 à près de 41% en 1997/98. L'écart entre sexes a tendance à se résorber progressivement. Mais les TBS varient considérablement d'une région à l'autre.

Le pourcentage le plus élevé d'enfants scolarisés est atteint à 11ans : à cet âge les taux sont de 55% pour les garçons et de 39% pour les filles. Lorsque l'on considère les provinces, on note des écarts entre indices de parité considérables. Ainsi les trois provinces les plus scolarisées ont des indices qui se rapprochent de 1, alors que les provinces qui se trouvent à l'autre extrême sont en dessous de 0.50.

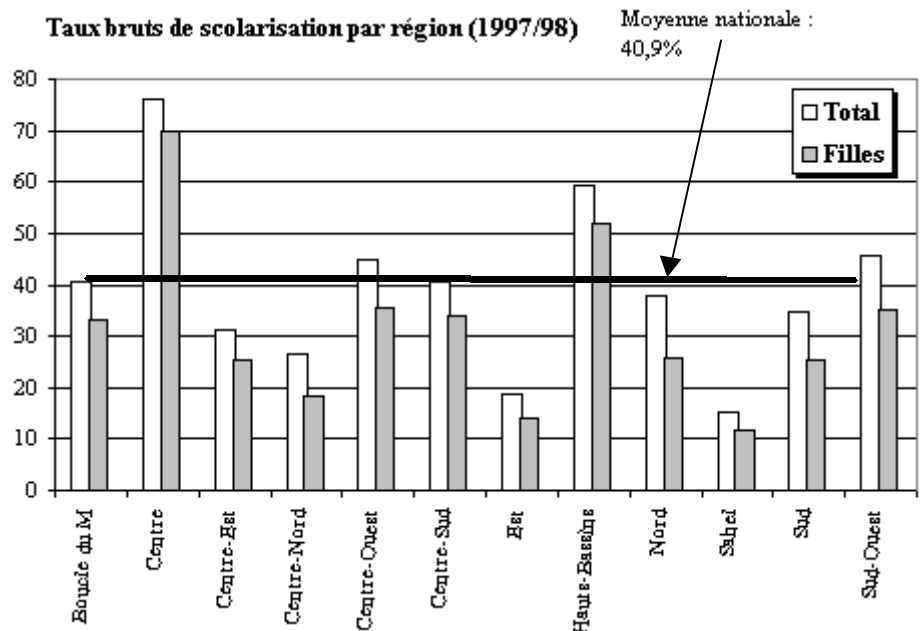
Marqué par les admissions tardives au CP1 et les redoublements, le taux net de scolarisation (TNS, 33,8%) est en dessous du taux brut (40,9%). Les variations de TNS entre régions sont proportionnelles aux taux de redoublement.

LES ENSEIGNANTS

Le nombre d'enseignants a pratiquement doublé entre 89/90 (8.572) et 97/98 (16.724). Cet effort quantitatif est allé de pair avec une amélioration qualitative. En effet, le pourcentage de maîtres qualifiés est passé de 18%, en 1989/90, à 57%, en 1997/98. Le pourcentage de maîtres qualifiés est plus élevé en zone urbaine (64%) qu'en milieu rural (54%) et plus important chez les femmes (58.6%) que chez les hommes (56.4%).

La proportion de femmes dans les effectifs globaux a légèrement diminué entre 1989/90 et 1997/98, passant de 27 à 24%. Les femmes enseignantes sont concentrées dans les zones urbaines où

Taux bruts de scolarisation par région (1997/98)



elles représentent 54% des effectifs. Elles sont par contre très peu nombreuses en zones rurales (14% en moyenne) et pratiquement absentes des zones pé-riphériques (Sud, 5% et Sahel, 6,9%).

En 1997/98, le nombre moyen d'élèves par classe est égal à 58 dans les écoles urbaines, à 47 en zone rurale et à 54 tous milieux confondus. Ceci dénote une amélioration depuis 1989/90 où ces mêmes chiffres étaient de 77, 52 et 60. La diminution du taux d'encadrement se marque dans toutes les régions, exception faite du Sahel. Les maîtres suppléants, qui représentent 7,6% des effectifs totaux en zone urbaine, sont peu présents en zone rurale (1,6%).

L'EFFICACITÉ DU SYSTÈME

Les redoublants représentent en moyenne 17% des effectifs des élèves en 1997/98. Ce pourcentage est plus élevé en zone rurale (19,4%) qu'en zone urbaine (15,7%) et légèrement plus important chez les filles (17,2% contre 16,9%). Les taux les plus élevés sont enregistrés dans les Hauts Bassins, les plus faibles dans l'Est et le Sud. La tendance est constante depuis 1989/90.

Les taux de promotion (garçons + filles) diminuent régulièrement du CP1 au CM1, passant de 83,8% à 73,1%, alors qu'augmentent en parallèle les taux de redoublement. Les taux d'abandons féminins sont inférieurs aux taux masculins. Sur une cohorte de 1000 élèves entrant au CP1, 597 accéderont au CM2 (268 sans redoubler et 329 après un ou plusieurs redoublements) et 308 réussiront le Certificat de fin d'études, soit un coefficient d'efficacité de 31,1% (32,5% pour les garçons et 29,3% pour les filles).

Si la part de l'éducation dans le budget national croît moins vite que ce dernier, la part allouée au MEBA a, par contre, sensiblement augmenté passant de 9,7% en 1990 à 11,9% en 1998. Mais cette période a également été marquée par la dévaluation du FCFA qui a provoqué une hausse de 39% du budget de l'Etat et de 27% de celle du MEBA. Le coût unitaire d'un élève du primaire est égal en 1998 à 51.908 FCFA.

Djibouti

Les Etats Généraux de l'éducation. Rapport général

Ministère de l'Education Nationale

Partant d'un bilan qui a mis en évidence:

- ▶ le manque de finalités claires de notre système éducatif actuel, l'inadaptation des contenus enseignés aux nouvelles exigences de l'environnement et l'inadéquation entre l'éducation, la formation et l'emploi;
- ▶ le taux de déperdition élevé à différents niveaux d'enseignement;
- ▶ les coûts élevés d'investissement et de fonctionnement;
- ▶ l'absence de cadre juridique et réglementaire pour une gestion saine et participative des établissements scolaires;
- ▶ la démotivation croissante du personnel enseignant;
- ▶ les faibles performances des établissements de l'enseignement privé;
- ▶ le caractère embryonnaire de l'enseignement supérieur;
- ▶ le pourcentage élevé d'analphabétisme, notamment chez les femmes;

Considérant :

- ▶ le droit de l'enfant à l'éducation conformément à la convention internationale des droits de l'enfant;
- ▶ l'alphabétisation comme facteur de développement;

Les Etats Généraux émettent les recommandations qui suivent :

FINALITÉS DE L'ÉCOLE

1. Faire de notre école, une école citoyenne, creuset de l'identité djiboutienne, intégrant valeurs et cultures nationales et ouverte sur l'environnement régional et international pour former un citoyen responsable, créatif, autonome, conscient d'appartenir à une nation et non à une tribu.
2. Conserver le français comme langue d'enseignement.
3. Introduire l'enseignement de l'arabe dès le cours élémentaire deuxième année.
4. Introduire l'anglais dès la classe de sixième dans les collèges.

5. Introduire les principes fondamentaux de l'islam dans l'instruction civique.
6. Introduire de nouveaux contenus disciplinaires et transversaux.
7. Introduire les langues nationales :
 - à court terme au préscolaire et sous forme d'option dans le secondaire et le supérieur,
 - à long terme comme langues vivantes à tous les niveaux.
8. Revaloriser la formation professionnelle et technique dès le primaire.
9. Réorganiser le système éducatif dans son ensemble pour qu'il soit en mesure de former les cadres supérieurs et moyens et la main-d'oeuvre nécessaire au développement du pays.

STRUCTURE ET ORGANISATION

1. La scolarité, obligatoire de 5 à 16 ans, sera organisée en 4 cycles (préscolaire, primaire, secondaire premier cycle et secondaire deuxième cycle). Toutefois, un enseignement préprofessionnel de deux ans sera introduit après le CM2.
2. Le développement progressif de l'enseignement supérieur jusqu'à la création à long terme d'une université.
3. La suppression du double flux et des goulots d'étranglement en CM2 et en 3^e.
4. La mise en place pour le primaire de nouveaux horaires en respectant les rythmes biologiques des enfants.
5. Le réaménagement du calendrier scolaire en tenant compte des fêtes musulmanes.
6. Le respect de la carte scolaire pour un équilibre des effectifs.

GESTION ET ADMINISTRATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

1. La création d'un cadre juridique organisationnel du Ministère.
2. La décentralisation de la gestion de l'administration centrale et de l'administration scolaire.
3. La définition de normes de qualité et de transparence aptes à favoriser la participation des partenaires sociaux de l'école.

4. La mise en place d'un dispositif permanent de nomination et d'évaluation des responsables administratifs et pédagogiques sur la base de critères clairs et transparents.

5. Le renforcement et la déconcentration de l'encadrement pédagogique et le contrôle des enseignants en augmentant les moyens logistiques et en renforçant les attributions des inspecteurs.

6. La reconnaissance des syndicats comme partenaires à part entière, le dialogue et les solutions négociées dans la prévention et la gestion des crises.

ENSEIGNANTS

1. La définition de critères d'aptitude morale et médicale au métier d'enseignant.

2. Le recrutement des instituteurs au niveau du Baccalauréat.

3. La diminution du recrutement des personnels auxiliaires et leur intégration dans les cadres existants.

4. La réglementation et la généralisation de la formation pédagogique initiale et continue de tous les enseignants.

5. L'introduction et la généralisation de l'enseignement des valeurs spirituelles, civiques et morales dans la formation des enseignants.

6. La revalorisation du statut des enseignants, le rétablissement de leurs avancements et l'établissement de plans de carrière permettant la promotion interne par des critères objectifs et transparents.

7. La remotivation des enseignants :
- en améliorant leurs conditions de travail,
- en instaurant des mesures incitatives,
- en créant une procédure de distinction honorifique,
- en rendant effectif l'accès aux logements sociaux.

8. L'harmonisation et l'accélération des modalités de titularisation.

9. Le non recours aux grèves anarchiques et illimitées.

10. L'exigence de conscience professionnelle de la part des enseignants.

COÛTS ET FINANCEMENTS DE L'ÉDUCATION

1. L'identification et la mise en oeuvre des stratégies pertinentes pour baisser les coûts des manuels scolaires.

2. La séparation des missions de contrôle, de conception et de suivi des projets et la transparence du mode d'attribution des marchés.

3. L'identification et le développement de normes nouvelles de construction et d'équipement à moindre coût et adaptées à l'environnement.

4. L'incitation des parents à la participation aux petits travaux d'entretien des établissements, l'Etat prenant en charge les dépenses communes aux personnels et aux infrastructures de base.

5. La création de taxe d'apprentissage aux niveaux des entreprises publiques et des entreprises du secteur privé.

6. L'instauration d'une taxe sur le khat, l'alcool et le tabac en faveur de l'éducation nationale.

7. La création au sein du Ministère d'un dispositif de coordination, d'information, de suivi et d'évaluation permettant une bonne insertion des appuis extérieurs tant au niveau stratégique qu'opérationnel.

8. La rationalisation de la gestion des ressources humaines et financières mises à la disposition du Ministère de l'Éducation Nationale en vue de réduire les dépenses.

PARTICIPATIONS NON GOUVERNEMENTALES

1. La révision profonde de la loi régissant les écoles privées.

2. La reconnaissance de l'enseignement privé comme véritable partenaire de l'enseignement public.

3. L'instauration d'une gestion et d'un suivi pédagogique rigoureux.

4. La définition de critères équitables d'attribution des subventions de l'Etat aux écoles privées en fonction de leur conformité aux exigences réglementaires.

5. Des mesures incitatives pour l'extension de l'enseignement privé dans le domaine professionnel et technique;

6. L'établissement de passerelles entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

7. L'obligation de l'enseignement des langues française et arabe dans les écoles privées.

8. Le développement d'une vision élargie de la politique de lutte contre l'anal-

phabétisme par la mise en place d'une stratégie intersectorielle incluant les ONG.

9. La création d'un fonds national de soutien à l'alphabétisation.

RÉUSSITE SCOLAIRE

1. L'amélioration de l'accessibilité et de la sécurité des écoles aussi bien à Djibouti que dans les Districts de l'intérieur.

2. La mise en place d'un dispositif d'appui pour la scolarisation des enfants des milieux défavorisés.

3. L'incitation des parents à scolariser les filles.

4. Une étude démographique sur la population handicapée scolarisable et sur les enfants de la rue en vue de mettre en place des structures d'accueil en leur faveur ou d'essayer de les intégrer dans les écoles existantes.

5. La création de bibliothèques municipales et scolaires, la dotation d'un manuel par élève et par matière et d'une documentation didactique et pédagogique suffisante pour les enseignants.

6. La mise en place d'une pédagogie spécifique aux élèves en difficulté.

7. L'identification et l'instauration d'une structure de 2^e chance sous forme de formation adaptée aux ressources naturelles.

8. La mise en place d'une politique d'accès au crédit pour les sortants des établissements d'enseignement professionnel.

A la clôture de ces Etats Généraux, le Ministre de l'Éducation s'est engagé à soumettre au plus vite ces recommandations au Conseil des Ministres afin que le processus de mise en oeuvre puisse être engagé. Ce processus prévoit : l'élaboration d'un projet de loi d'orientation de l'éducation, d'un plan directeur de développement à long terme et d'un programme quinquennal 2000-2005.

Le suivi des Etats Généraux est confié au Comité National d'Organisation et de Suivi des Etats Généraux de l'Éducation Nationale (CNOSEGE).

Evaluation en quatrième année. Rapport

CIEP et Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif (CNCESE)

Poursuite d'une première enquête portant sur la deuxième année et dont les résultats vous ont déjà été présentés (voir : *La CONFEMEN au Quotidien*, n° 33, p. 9 et 10), cette évaluation avait pour objectifs de :

- ▶ établir le niveau des élèves en français et en calcul en 1999;
- ▶ expliquer les variations entre les résultats ;
- ▶ faire le point sur le fonctionnement du système et mesurer son efficacité;
- ▶ suggérer des actions permettant de remédier aux lacunes décelées;
- ▶ renforcer les compétences en évaluation des membres de la CNCESE.

L'échantillon comportait 20 élèves d'une classe de 4^e année tirée au hasard dans chacune des 106 écoles représentatives des 19 strates établies selon le type d'enseignement (public/privé), les écoles franco-arabes ou non, la région et la zone (urbaine/rurale). Pour assurer une bonne représentation des élèves du privé et des écoles franco-arabes, le nombre de leur école a été augmenté et est donc légèrement surreprésenté dans l'échantillon.

LE NIVEAU DES ÉLÈVES

La moyenne nationale des élèves est de 37,7 en français, de 38,7 en calcul. La corrélation entre les deux scores est assez élevée ce qui indique que les élèves qui réussissent en français sont aussi ceux qui réussissent en calcul et vice-versa. Globalement, les résultats sont donc inférieurs à la norme attendue. En français, 58% de la variance est attribuable aux différences entre écoles et entre classes, 32% aux différences entre élèves. Ces mêmes chiffres sont de 52% et 38% en mathématiques. L'hétérogénéité du système est donc essentiellement due aux écoles et non aux élèves et a augmenté par rapport à la deuxième année. Quarante-trois pour cent des élèves en français, 34% en calcul ont une note inférieure ou égale à 25.

IMPACT DES DIFFÉRENTES VARIABLES SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Variables	Variables de référence	Variables référées	Coefficients de régression	
			FRANÇAIS	CALCUL
Région	Conakry	Labé	+16,8	+19,6
		N'Zérékoré	+11,8	+5,8
		Kindia	-4,5	-5,7
		Kankan	-7,1	-4,4
		Faranah	-13,8	-10,7
Ecoles publiques/ écoles privées	Ecoles publiques	Ecoles privées	+20,3	+13,9
Ecoles franco-arabes/ non franco-arabes	Ecoles franco-arabes	Ecoles non franco-arabes	+16,4	+9,9
Type de classes	Classe normale	Double vacation		-3,4
A un livre de lecture	Oui	Non	-5,4	
A des devoirs à faire à la maison	Jamais de devoirs à faire à la maison	1 ou 2 par semaine	+7,1	+5,2
		Presque tous les jours		+5,8
L'élève fait ses devoirs à la maison	L'élève ne les fait presque jamais	L'élève les fait quelquefois	+8,7	+8,2
		L'élève les fait presque toujours		+4,6
Usage du français par les parents d'élèves	Les parents parlent le français	Les parents ne parlent pas le français	+2,9	+2,5
Lecture de l'élève à la maison	N'a pas le droit de lire à la maison	A le droit de lire mais ne le lit pas	+6,4	
		Les lit quelquefois	+9,2	
Sexe de l'élève	Garçon	Fille		-2,1
Durée de scolarité			-1,9	-1,4
Nombre d'activités			-0,5	
Indice de satisfaction			+0,9	+1,0
Age de l'élève				+0,8

L'analyse de la variance permet de déterminer l'impact net (toutes choses égales et par ailleurs) des variables sur les résultats des élèves. Appliquée aux données collectées elle permet d'expliquer 34% de la variance en français et 31% en calcul. Les résultats de cette analyse sont figurés dans le tableau ci-dessus.

Il ressort de ces résultats que les différences entre régions sont significatives. Toutes choses égales et par ailleurs, les moyennes des élèves de Labé et de N'Zérékoré sont supérieures à celles de Conakry en français comme en calcul, alors que celles de Kindia, Kankan et Faranah sont inférieures dans les deux matières également.

Les élèves des écoles privées et les élèves des écoles non franco-arabes obtiennent également de meilleurs résultats que les autres.

En calcul, les classes à double vacation ont un impact négatif sur les résultats des élèves (-3,4 points).

Le niveau économique des familles, le niveau de scolarisation des parents sont sans effets sur les résultats des élèves, de même que l'aide reçue par les parents pour faire les devoirs.

Les résultats de français se ressentent du nombre d'activités exercées par l'enfant à la maison, ceux de calcul du sexe (les filles ont 2,1 points de moins que les garçons) et de l'âge de l'élève (avoir un an de plus entraîne une augmentation de 0,8 points).

La possession de livres à la maison a un effet bénéfique sur les résultats de français (+6,4), la possession et la permission de les lire encore plus (+9,2). Il en va de même pour la possession d'un manuel de lecture (+5,4 points).

Le fait d'avoir des devoirs à la maison presque tous les jours est corrélé à une amélioration des résultats des élèves, tant en français qu'en calcul ; le fait de les faire régulièrement permet de gagner encore quelques points.

Enfin, aimer l'école est également associé à un gain de 0,9 points en français et 1 point en calcul.

TYPES D'ÉLÈVES

Cinq groupes d'élèves émergent de l'échantillon avec respectivement 71,7, 53,4, 44, 24,4 et 16,9 points de moyenne en français ; 76,9, 51,2, 33,2, 39,1 et 17,9 points de moyenne en calcul. Ces groupes sont représentés dans des proportions figurées par le graphique ci-contre.

Les caractéristiques des élèves de ces groupes et de leurs maîtres dessinent des portraits très différents.

Les bons élèves proviennent, pour une proportion qui ne correspond pas à leur représentation dans l'échantillon, des écoles privées ou d'école PPSE ; ils fréquentent pour la plupart (91%) des classes normales, le plus souvent dans les régions de N'Zérékoré et Labé en zone rurale.

Ces élèves ont eu le plus souvent une scolarité normale et ils apprécient l'école. Leur milieu familial n'est pas particulièrement aisé mais leur environnement culturel semble plus favorable qu'ailleurs. Ils ont pour maîtres des hommes assez jeunes, pas trop anciens dans la fonction, de niveau BEPC (46%) ou baccalauréat (31%) qui connaissent un peu mieux les matières à enseigner que leurs collègues. Peu absents, ils s'expriment en général en français.

Leur environnement scolaire est meilleur qu'ailleurs : moins d'élèves par classe, classes mieux équipées. Leurs maîtres consacrent plus de temps à la correction des devoirs en classe, à la présentation d'un nouveau sujet et aux interrogations écrites. Ils couvrent 90 à 95% des programmes au cours d'une année, ne consacrent pas trop de temps au contrôle et à la discipline. Ils travaillent dans une école ouverte aux collaborations mais où le directeur n'est pas très présent.

Les élèves moyens proviennent souvent d'écoles privées ou non franco-arabes, aussi bien de classes normales que multigrades. Ils sont issus d'un milieu familial économiquement très aisé avec un environnement culturel favorable, leur père ayant souvent été à l'université et

leur mère au collège et au lycée.

Leur environnement scolaire est de qualité moyenne, mais le matériel didactique est important. Leurs enseignants sont souvent de niveau universitaire et la durée journalière des activités pédagogiques est la plus grande de tous les groupes. Mais celles-ci sont centrées essentiellement sur le contrôle du travail et des devoirs et sur le maintien de la discipline. La transmission des connaissances n'est pas prioritaire et la répétition plus courante qu'ailleurs : les pratiques pédagogiques ne paraissent pas innovantes.

Les élèves médiocres proviennent souvent des écoles publiques non franco-arabes et des classes à double vacation. Leur scolarité a été plus longue qu'en moyenne. Le niveau économique de leur famille est le plus élevé de tous, mais peu de leurs parents ont été à l'école primaire au moins et parlent français.

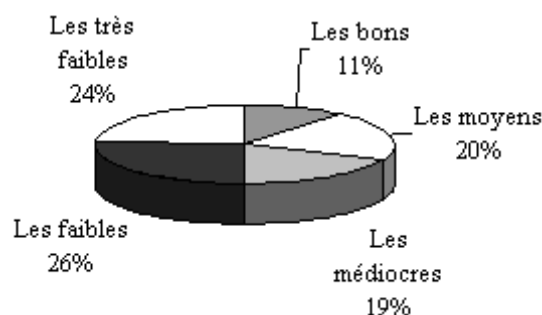
L'environnement scolaire n'est pas excellent (gros effectifs, peu de matériel didactique). Leurs maîtres sont souvent des femmes et ont le niveau baccalauréat au moins, mais ne reçoivent que rarement la visite de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, et collaborent peu avec leurs collègues.

Les activités pédagogiques des enseignants sont très fragmentées, de courte durée, souvent orales, tournées vers le maintien de la discipline. Selon les élèves, il n'y a pratiquement jamais de devoirs à faire à la maison et leurs maîtres ne les vérifient que rarement. Le manque de travail personnel des élèves semble être l'une des raisons de leur niveau.

Les élèves faibles proviennent souvent des écoles franco-arabes et des classes à double vacation et sont les plus âgés de tous. Si le niveau économique des familles est élevé, le déficit culturel est important : peu d'enseignement formel chez les parents, peu de manuels, pas de livres à la maison. C'est aussi le groupe d'élèves qui a le plus d'activités à la maison.

Leurs enseignants ont un niveau académique assez faible (CEPE), mais reçoivent plus souvent qu'ailleurs la visite

Répartition des élèves par groupes



de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs.

L'environnement scolaire est médiocre (effectifs importants, matériel didactique inexistant, absentéisme des élèves, peu de manuels). Les activités pédagogiques consistent souvent en organisation et contrôle du travail des élèves, avec accent mis sur l'oral. Il y a très peu de devoirs à faire à la maison et ces devoirs ne sont pas corrigés. Les activités d'enseignement réelles sont manifestement insuffisantes.

Enfin, les élèves du groupe très faible ont de telles difficultés en français qu'ils

n'ont pas pu répondre à la partie du questionnaire leur demandant des précisions sur leur environnement. Leurs enseignants ont aussi peu répondu au questionnaire les concernant. Ces élèves proviennent surtout des écoles franco-arabes, publiques ou privées, mais ausis de classes multigrades ou à double vacation. Les filles y sont sur-représentées. La durée de leur scolarité est souvent très grande (7 ou 8 ans). Leur environnement familial est très défavorisé (indice économique le plus faible de tous, le moins de repas par jour, pas de livres à la maison) tout comme leur environnement scolaire (faible compétence en

français des enseignants, peu de matériel didactique, y compris cahiers et ardoises, peu de manuels, absentéisme des élèves et des maîtres). Mais les maîtres ne sont pas du tout isolés pédagogiquement, avec plus de visites de conseillers pédagogiques qu'ailleurs. La durée journalière des activités pédagogiques est la plus faible de toutes : moins de temps qu'ailleurs consacré à la présentation d'un nouveau sujet, moins de corrections, de révisions. Les élèves indiquent qu'ils n'ont jamais de devoirs à faire à la maison. Les élèves de ce groupe semblent donc abandonnés de tous.



Nouvelles de l'éducation en francophonie

Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la Formation (CSFEF)

Les actes de la VIII^{ème} Rencontre du Comité Syndical Francophonie de l'Éducation et de la Formation

 CSFEF

Le CSFEF regroupe les organisations syndicales et professionnelles de 25 pays francophones. Porte parole des organisations francophones membres de l'Internationale de l'Éducation, il préconise dans le domaine de la jeunesse, thème du dernier sommet francophone, de :


- ▶ donner priorité à l'éducation publique dans les choix budgétaires;
- ▶ réinvestir dans l'éducation en terme d'infrastructures qui favorisent les nouvelles technologies, d'équipement et formation des personnels;
- ▶ initier des projets volontaristes pour réduire les inégalités d'accès à l'éducation en particulier des filles;
- ▶ viser l'acquisition d'une formation professionnelle reconnue, préparant à une formation tout au long de la vie;
- ▶ recruter massivement des jeunes enseignantes et enseignants qualifiés en préservant les acquis sociaux de la profession;

- ▶ responsabiliser davantage les jeunes et favoriser leur accès aux différents niveaux de responsabilité dans la société.

Le CSFEF, soulignant le fait que l'éducation contribue de façon importante à éliminer la pauvreté alors que la dette des pays en développement la conforte et l'aggrave, recommande aux instances francophones d'oeuvrer dans le sens de l'annulation totale de la dette dans les pays en développement.

Liaison économie/ secteur éducatif

Lorsque l'économie est au plus mal, les personnes - le marché autant que le gouvernement - peuvent perdre leurs perspectives à long terme. Tant les ménages que les autorités s'efforcent alors de réduire leurs dépenses sur les produits qui ne rendent pas de bénéfice immédiat, et l'éducation se trouve en position de faiblesse. Une des principales découvertes des études qui se sont intéressées aux effets des crises économiques et financières sur l'éducation est que les groupes à plus bas revenus sont généralement ceux qui en subissent les plus graves conséquences.

 *L'éducation en période de crise. Impact et leçons de la crise financière est-asiatique de 1997/99 / Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, avril 2000*

L'annulation de la dette publique doit être conditionnée à une utilisation des fonds ainsi libérés pour le bien-être social des populations notamment dans le secteur de l'éducation, de la formation et de la recherche. Les États bénéficiaires doivent accepter cette conditionnalité et une élaboration démocratique des nouvelles politiques engageant tous les partenaires à leur mise en application et à leur évaluation.

Le CSFEF considère que, pour l'accès à la formation professionnelle, l'éducation de base pour tous, les actions visant à l'annulation de la dette sont un préalable incontournable.

Pour le CSFEF, les politiques d'éducation technique et professionnelle doivent faire l'objet d'une programmation élaborée en concertation avec les jeunes, les organisations enseignantes et les représentants des différents secteurs de l'économie. Les formations professionnelles doivent déboucher sur une qualification reconnue en rapport avec l'emploi et la possibilité de poursuite des études.

Les formations offertes aux jeunes doivent tirer le meilleur parti des moyens disponibles tout en favorisant l'exploitation de nouvelles ressources locales, le développement de nouvelles activités en vue de créer de nouveaux emplois et de nouvelles entreprises.



Evaluation

Quelques richesses méconnues des enquêtes internationales.

D. Lafontaine

Les enquêtes internationales sont surtout connues pour le palmarès qu'elles produisent. Or, elles permettent aussi de connaître les proportions d'individus qui atteignent un niveau de compétence donné et de dégager des pistes en matière de politique éducative.

Ainsi, une étude récente (1991) de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* avait pour objectifs :

- ▶ d'évaluer le niveau de compréhension en lecture d'élèves âgés de 9 à 10 ans et de 14 à 15 ans;
- ▶ de déterminer ce qui, dans l'environnement scolaire et familial des élèves, influence les compétences en lecture.

Qu'a donc révélé cette enquête outre le palmarès ? Que c'est dans trois systèmes éducatifs francophones entièrement ou partiellement francophones (Communauté française de Belgique, Suisse, France) que la part horaire réservée à la langue maternelle est la plus faible (moins de 30% de cet horaire). Que les disparités de réussite entre établissements, entre classes sont importantes dans des pays comme la France, la Communauté française de Belgique, la Suisse, les Pays-Bas, les Etats-Unis, alors qu'elles sont négligeables en Finlande, Suède, Norvège notamment. En outre, l'utilisation des données par d'autres chercheurs a notamment permis de déterminer l'impact de variables qui permettent d'expliquer jusqu'à 88% de la variance de la difficulté des items.

La suite de l'analyse portait sur l'efficacité des écoles. L'objectif était de déterminer quelles écoles font mieux que le score que l'on peut attendre d'elles en tenant compte de l'influence négative ou positive du milieu dans lequel elles s'insèrent et d'expliquer ce qui distingue les écoles efficaces des autres.

Au terme de l'analyse, les variables liées à une plus grande efficacité sont hiérarchisées comme présentées par le tableau ci-dessous.

Les 15 variables les plus discriminantes au niveau international

- 1) Degré de coopération parentale.
- 2) Fréquence des lectures loisirs à la maison.
- 3) Fréquence des lectures en classe.
- 4) Absence de problèmes sérieux en lecture au niveau de l'école selon l'appréciation du directeur.
- 5) Localisation en zone urbaine.
- 6) Etablissement de grande taille.
- 7) Accessibilité des ressources culturelles dans la communauté.
- 8) Présence de matériel de lecture à l'école.
- 9) Enseignement actif de la compréhension.
- 10) Pourcentage d'enseignant sde sexe féminin.
- 11) Présence d'une bibliothèque de classe.
- 12) Fréquence d'emprunt de livres dans une bibliothèque.
- 13) Nombre d'années d'ancienneté de l'enseignant.
- 14) Ressources lecture dans l'école (bibliothèque, salle de lecture, journal scolaire).
- 15) Ratio maître-élèves au niveau de l'école favorable.

De telles évaluations se révèlent donc le point de départ d'une réflexion critique améliorant la compréhension des variables qui influencent les performances d'un système éducatif.

In : *Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n° 20, 1999, p. 52 à 56. -

Réévaluer l'évaluation. Inspection : le règne de l'hypocrisie

Si les charges de travail expliquent le manque de temps qu'un inspecteur peut consacrer à l'évaluation, elles n'expliquent pas tout. En effet, l'Education nationale, comme l'administration française, est construite dans une culture de l'inspection, où la hiérarchie effectue un contrôle de conformité des pratiques

avec les directives officielles et non dans une logique d'évaluation. Conséquence dommageable, l'évaluation se révèle peu efficace.

Toute tentative de réforme du système se heurte à des tabous ou des blocages, une rupture avec le système actuel et la mise en place d'une réelle évaluation signifiant que la compétence n'est pas acquise une fois pour toutes mais qu'il faut périodiquement réévaluer le travail d'un enseignant.

Un rapport rentré en juin 1999 propose une réforme axée sur les trois propositions qui suivent :

- ▶ les enseignants seraient amenés à rédiger tous les trois ans un rapport sur leurs activités pédagogiques,
- ▶ deux inspecteurs pédagogiques régionaux effectueraient les visites d'observation des enseignants en classe,
- ▶ les jeunes enseignants se verraient dispensés d'inspection pendant leurs deux premières années.

Conséquence, cette absence d'évaluation a accru l'importance des évaluations informelles tant en ce qui concerne les enseignants que les établissements : tel enseignant "ne tient pas sa classe", tel collège est franchement mauvais, mal fréquenté, ...

In : *Le Monde de l'éducation*, n°279, mars 2000, p. 23 à 41. -

Pédagogie

Pédagogie : Internet ne fait pas le printemps

M. Dupuis

Avant les NTIC un nombre impressionnant d'outils au départ étrangers à l'école (journal, radio, télévision, électrophone, projecteur de diapositives, ...) ont intégré les salles de classe. Il n'en est résulté aucun automatisme, chaque innovation doit gagner sa place comme si elle était la première. Un des freins à l'intégration est l'appropriation du nouveau produit par les enseignants.

Mais le temps d'appropriation n'est pas le seul frein, il faut également compter avec la résistance au changement des enseignants.

Les NTIC sont cependant de plus en plus présentes dans les établissements. Mais présence ne signifie pas utilisation. Si les professeurs de technologie y recourent volontiers, ceux de lettres, par exemple, imprégnés de la culture livre, paraissent plus résistants. Souvent, l'utilisation se limite aux applications qui sont en liaison directe avec un enseignement.

D'après l'auteur, les NTIC présentent notamment des avantages au niveau de la discipline, les consignes de l'ordinateur et la mise en situation sur écran passent mieux qu'en situation réelle. Constat, le plus souvent les professeurs n'innovent pas seuls et on ne peut leur imposer l'innovation. Or, les enseignants auraient un rapport difficile à l'objet ordinateur dont l'image est liée à la fin du professeur et à la fin du livre. Il s'agit plutôt d'un changement dans la façon d'apprendre, d'apprendre à apprendre.

La plupart de ceux qui utilisent les NTIC sont des gens issus de la pédagogie Freinet, l'ordinateur remplaçant l'imprimerie. Ils préconisent une utilisation simple de l'ordinateur qui permette à l'élève de se concentrer sur la discipline enseignée et non sur les difficultés du logiciel ou la beauté des animations. Il s'agit de mettre l'école dans une logique de production et non pas dans une dérive technologique. L'ordinateur est un moyen pas une fin.

L'utilisation de l'ordinateur devrait également être liée à l'apprentissage de la maîtrise des langages propres au média. La lecture d'écran n'a rien à voir avec celle d'un livre, la lecture d'un hypertexte (arborescente), ne s'apparente pas à celle d'un dictionnaire (énumérative). La première priorité est donc l'apprentissage des formes textuelles mises en oeuvre pour une réelle maîtrise par les élèves de l'accès au savoir.

In : *Le Monde de l'éducation*, n°282, juin 2000, p. 29 à 31. -

Savoirs scolaires

L'évolution des disciplines : passe le temps et passent les savoirs

F. Baluteau

Au début du siècle, à une différenciation des élèves (filles/garçons, littéraire/moderne) correspond une différenciation des disciplines. Cette réalité va évoluer jusqu'au collège unique et mixte. Au niveau des contenus, le changement le plus évident porte sur le déclin de l'enseignement des lettres anciennes et la place grandissante des sciences et de la technologie. Pourquoi cet abandon ? Parce que les humanités signifient un obstacle à la démocratisation, parce que ce sont les savoirs scientifiques et technologiques que réclame l'entreprise.

Autre évolution, jusqu'en 1980 l'école se donne pour rôle d'assurer la pérennité de la nation et écarte de l'enseignement les langues régionales. Or ces langues sont maintenant reconnues par une école qui se doit de développer une identité locale.

Mais les changements sont aussi internes aux disciplines, chaque discipline connaissant des transformations liées à l'évolution du savoir de référence ou savant. Ainsi, les mathématiques classiques ont été concurrencées par les mathématiques modernes, l'histoire événementielle s'est retirée en partie pour faire place à un enseignement qui met l'accent sur les données économiques et sociales, sur les mentalités.

La montée en puissance du réalisme,

d'une éducation tournée vers l'action, influence également le corps des disciplines. Ainsi, depuis le début du siècle, les qualités à développer dans les disciplines portent globalement sur l'objectivité, la précision, le raisonnement, les langues développent la capacité à communiquer.

Les changements se marquent également dans les phénomènes de rapprochement et de détachement disciplinaires. Il fut un temps où enseignement du français et des lettres anciennes était groupé, où histoire et éducation civique étaient groupées, témoins de périodes où les liens entre le latin et le français étaient évidents, où l'histoire était censée développer l'attachement à une culture et à un territoire. De même, l'éducation manuelle et technique s'est resserrée à la technologie.

La décentralisation du système éducatif induit également une différenciation pédagogique de plus en plus nette. Aujourd'hui, c'est l'initiative locale qui assure la mise en forme des disciplines, soit avec les ressources de l'établissement, soit en intégrant les ressources culturelles extérieures. Ce "partenariat" modifie l'expérience enseignante en même temps que la circulation des contenus.

Les modifications de contenus renvoient donc à des facteurs économiques, politiques, de justice sociale, scientifiques et sociaux.

In : *Le Monde de l'Education*, n° 283, juillet-août 2000, p. 57 à

Oct. 2000
L M M J V S D
1
2 3 4 5 6 7 8

Agenda

23 octobre 2000 ... Bamako ... Mali ... Réunion de la Commission Administrative et Financière ;

23 au 25 octobre 2000 ... Bamako ... Mali ... Réunion des Correspondants nationaux de la CONFEMEN;

25 octobre 2000 ... Bamako ... Mali ... Réunion du Bureau de la CONFEMEN;

26 et 27 octobre 2000 ... Bamako ... Mali
49^e Conférence ministérielle



Education de base



La Résolution de problèmes en enseignement /

Lise Poirier Proulx. - Bruxelles : DeBoeck Université, 1999. - 178 p. -

► Un problème à résoudre est caractérisé par :

- l'existence d'un écart, d'une distance entre une situation présente jugée insatisfaisante et une situation désirée ou un but à atteindre;
- l'absence d'un cheminement évident menant à la réduction de l'écart exigeant ainsi, de la part du sujet, une démarche cognitive active d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la nature même de cet écart et sur les moyens de le réduire;
- le caractère subjectif relié à la résolution de problèmes car une même situation fera problème à une personne, qui devra comprendre la tâche à accomplir et élaborer une stratégie de résolution, alors que, pour une autre, il s'agira simplement d'exécuter une procédure, si complexe soit-elle.

La résolution de problèmes étant souvent considérée comme un objectif de formation, une habilité à acquérir, mais étant aussi un moyen d'apprentissage, il convient de former les futurs enseignants à cette thématique. C'est l'objectif de cet ouvrage qui offre des suggestions d'activités pour sensibiliser à la thématique, des activités de perfectionnement et l'ensemble du matériel ou des outils suggérés pour mener à bien ces activités.



Les Compétences transversales en question / Bernard Rey. - Paris :

ESF, 1998. - 216 p. -

► Qu'est-ce que les compétences transversales ? Comment les acquiert-on ?

Il existe des compétences segmentaires qui se retrouvent dans des compétences spécialisées différentes. Mais ce découpage en micro-compétences a ses limites quand on aborde les compétences intellectuelles de haut niveau.

Un individu peut avoir une disposition à utiliser une procédure ou une opération logique dans des situations de même structure mais d'apparence différente.

Mais il y a aussi chez tout apprenant la volonté de percevoir la situation comme objet possible de cette compétence, de cette disposition. L'intention c'est cette volonté de donner du sens à une situation. En conséquence, se préoccuper du sens que les élèves donnent aux activités, aux exercices, aux discours, aux textes, aux notions qu'on leur propose, devrait être au coeur d'une attitude pédagogique et, a fortiori, d'une pédagogie centrée sur l'élève.

C'est par mimétisme, soit en en voyant des adultes adopter ces intentions, que l'élève pourra peut-être désirer adopter cette posture.

Enseignement technique et formation professionnelle



L'Education technologique / Joël Labaume. - Paris :

ESF, 2000. - 121 p. -

► L'évolution des contenus d'enseignement qui s'est marquée par le passage du travail manuel à la technologie peut être schématisée en trois phases : une présence masquée dans les programmes scolaires, une intégration dans un réseau de pratiques scolaires et une présence greffée, soit des activités pratiquées en marge d'un programme d'enseignement.

Partant de ce constat historique, l'auteur plaide pour une éducation technologique, curriculum inscrit dans la durée de scolarisation des enfants et axé sur une démarche pédagogique d'enseignement-apprentissage où l'élève joue un rôle, agit dans des expériences techniques collectives organisées en séquences d'acquisition de compétences.

Ces situations d'enseignement-apprentissage seront organisées de manière à assurer une progressivité dans les acquis des élèves (d'un domaine à l'autre, du simple au compliqué, des expériences comparées, du familier à l'inconnu, mais aussi de l'école au collège et d'un cycle à l'autre).

Ce curriculum se traduira dans un programme, cadre de cohérence des enseignements.



Développer les compétences par une ingénierie de la formation /

André Guittet. - Paris : ESF, 1998. - 121 p. -

► Une compétence représente la mise en oeuvre efficace de savoir et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence résulte d'une expérience professionnelle, elle s'observe objectivement à partir du poste de travail et est validée par la performance professionnelle.

Un référentiel métier consiste donc, à partir d'une analyse de l'activité de l'individu, à décrire les compétences nécessaires pour occuper un poste, un emploi. Un référentiel s'élabore en concertation avec les différentes personnes concernées par l'emploi analysé.

De la même façon, le cahier des charges d'une action de formation suppose une même démarche méthodique de consultation. Cette démarche sera structurée comme suit : analyse diagnostique de la situation initiale et détermination des savoir-faire visés à l'acquisition, clarification des objectifs puis définition des objectifs pédagogiques, et choix d'une stratégie pédagogique et pilotage de l'action et, enfin évaluation des résultats.

L'ouvrage se ferme sur des propositions d'activités pratiques.