



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°44 - décembre 2000/janvier 2001

Sommaire

Nouvelles de la CONFEMEN p. 2

- ▶ Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains p.3

Nouvelles de nos pays membres p. 7

- ▶ Côte d'Ivoire p. 8
- ▶ Congo p. 8
- ▶ Guinée p. 10
- ▶ Haïti p. 11
- ▶ Sénégal p. 12

Infos services

- ▶ Trois sites Web pour plus d'informations sur le secteur de l'éducation en Afrique p. 13

Lu pour vous p. 14

Agenda p. 15

Bibliographie p. 16

ISSN 0850-2471

Rédaction et mise en page :
Centre d'Information et
de Documentation

Téléphone : (221) 821 60 22

Télécopie : (221) 821 32 26

Courrier électronique :
confemen@sonatel.senet.net

Site WEB :
<http://www.confemen.org>

Abonnement annuel :
4.000 FCFA (frais de port inclus)

Editorial

L'éducation coûte cher. Elle coûte particulièrement cher dans les pays les moins développés, elle coûte particulièrement cher en Afrique francophone si je m'en réfère aux travaux qui font une grande partie du contenu de ce numéro.

Mais l'éducation est aussi une chance pour un pays qui investit dans ce bien collectif, vecteur de croissance économique, pour l'individu qui y a accès eu égard au bénéfice qu'il peut en tirer.

Or, tant au niveau du pays que de l'individu, ces effets ne sont pas perceptibles maintenant et tout de suite. Est-ce que le nouveau dragon, lorsqu'il fait son apparition sur la scène économique, attribue la part de succès qui leur revient aux investissements éducatifs réalisés il y a 10, 20 ans ? Est-ce que l'agriculteur qui a obtenu des meilleurs rendements en expérimentant une variété nouvelle de semences rend grâce à ses acquis scolaires qui lui ont permis de tenter cette expérience ? Non car, à ce moment, ces acquis sont considérés comme naturels et ce qui est nouveau, ce qui fait la différence, ce sont les bénéfices que l'on recueille enfin.

Les investissements en éducation doivent être mesurés à long terme, c'est ce qui, malheureusement, rend difficile les plaidoyers en faveur de ce secteur.

Certes, la mobilisation des ressources financières en faveur de l'Éducation pour tous sera un défi majeur de la prochaine décennie. Par ailleurs, ceci n'exclut pas une responsabilité des gouvernements, des individus, à l'égard de la rentabilité des investissements. Il est clair que, dans la situation de pénurie qui est celle des États à faible revenu, chaque franc investi doit l'être en vue d'obtenir un rendement optimum.

Dans cette optique, il devient vital de :

- ▶ contrôler si les ressources mobilisées sont utilisées à bon escient;
- ▶ corriger les dysfonctionnements qui mettent en péril l'atteinte des résultats.

S'assurer de l'efficacité d'une politique éducative n'est pas le seul moyen d'atteindre une rentabilité maximale. Il est tout aussi nécessaire, si l'on adopte cette approche économique de l'éducation, de :

- ▶ sensibiliser les bénéficiaires de l'éducation (élèves, parents, employeurs) à la valeur de ce bien qu'ils acquièrent;
- ▶ responsabiliser les pourvoyeurs d'éducation (États, collectivités, écoles, enseignants) quant au produit fini qu'ils mettent sur le marché.

L'approche économique, aide technique à la décision politique, peut nous aider à faire mieux et même plus avec les moyens à notre disposition. Cela n'exclut pas qu'il soit nécessaire aujourd'hui de revoir les finalités et contenus de l'école afin d'offrir au "client" un "produit", à chaque nation un capital humain, qui soit à la hauteur de ses aspirations.

L'éducation doit être considérée comme un investissement et non comme une dépense.

Bougouma NGOM

Secrétaire Général



Séminaire transnational sur la formation professionnelle et technique (Beyrouth - janvier 2001)

Suivi concret des Assises de Bamako (voir *CONFEMEN au Quotidien*, nos 28/29), les séminaires transnationaux constituent une des étapes d'un processus de partenariat inter Etats qui se décline en trois phases :

- ▶ séminaire transnational d'information et de sensibilisation;
- ▶ dispositif de partenariat inter Etats et de mise en réseau;
- ▶ création d'une base des savoirs francophones pour la formation professionnelle et technique.

Le séminaire Maghreb/Machreck a ainsi réuni des participants venus de Djibouti, d'Egypte, du Liban, du Maroc, de Mauritanie et de Tunisie accompagnés d'une équipe d'animation, de représentants de l'Agence et de la CONFEMEN.

Les travaux ont été répartis entre quatre ateliers thématiques, chaque atelier comprenant un représentant des 6 pays. Les débats en ateliers ont été conduits autour de quatre questions :

- ▶ Quels sont les acquis de chaque pays ?
- ▶ Qu'est-ce qui peut être échangé ?
- ▶ Que sommes-nous prêts à développer dans notre pays ?
- ▶ Que sommes-nous prêts à développer en commun ?

ORIENTATIONS, POLITIQUES ET STRUCTURES GOUVERNEMENTALES

L'atelier a retenu 6 lignes d'actions communes :

- intégrer le plan de développement de la FPT dans les plans nationaux de développement;
- créer un cadre juridique spécifique à la FPT;
- piloter la FPT par la demande;
- renforcer l'autonomie de gestion des établissements;
- valoriser la FPT;
- mobiliser les moyens financiers nécessaires au développement d'une stratégie nationale.

Des projets de partenariat ont été suggérés en appui au développement des

systèmes nationaux de formation professionnelle et technique : des séminaires relatifs aux observatoires de la FPE, aux centres d'excellence, à la formation continue ; des échanges bilatéraux sur les modèles de gestion, association, co-gestion ; des échanges d'informations et de matériel sur la définition des schémas directeurs, sur le système d'apprentissage ; la mise en place d'un cadre d'échanges via Internet.

GESTION CENTRALE DE LA FORMATION

Les participants se sont entendus sur des lignes d'actions communes : développer des outils d'identification et d'estimation en main-d'oeuvre adaptés à la région, des stratégies qui visent à mettre en place un partenariat actif et adapté aux entreprises de la région, la formation continue des formateurs et des cadres, l'esprit d'entrepreneuriat préparant à l'insertion par le biais de l'auto-emploi; créer des projets de partenariats, nationaux et bilatéraux ou multilatéraux; mettre en place des mesures incitatives en partenariat avec l'entreprise en vue de développer l'alternance travail-étude; explorer des pistes d'optimisation des sources de financement de la FPT, la possibilité de mettre au point un système global d'évaluation de la FPT au niveau de la région ; collaborer à la mise au point de documents de gestion de la FPT; échanger sur les pratiques existantes et explorer les possibilités d'amélioration du dispositif de formation.

Deux propositions de projets de partenariats ont émergé : la création d'un conseil consultatif permanent qui ferait le lien avec les institutions de leur pays et la création d'un site commun dynamique.

PROGRAMMATION PÉDAGOGIQUE

Trois axes prioritaires de coopération inter Etats ont été adoptés au terme des discussions :

- échanger l'information sur la programmation pédagogique;
- former des personnes-ressources locales en programmation pédagogique;
- former des agents multiplicateurs en formation par compétences.

Pour ce qui est des moyens à mettre en oeuvre, les formations seront dispensées via des séminaires et stages. Un cadre de formation inter Etats est envisagé. L'échange d'informations utilisera les moyens du courrier postal, des TIC et de missions de courte durée.

MISE EN OEUVRE LOCALE DE LA FORMATION

Dix axes de travail prioritaires ont été ciblés : formation des formateurs, formation du personnel en charge de la mise en oeuvre locale de la formation, l'entreprise, acteur et partenaire dans la mise en oeuvre locale de la formation, l'intégration et l'appropriation des NTIC au sein de l'établissement, promotion et commercialisation de la formation professionnelle, gestion des ressources financières et matérielles, accompagnement à la création d'entreprises, évaluation et suivi de la formation, la formation continue au profit des personnes en activité, information et orientation en formation professionnelle.

Des projets de partenariats sont repris en suivi de ces priorités : l'organisation d'actions de formation continue conformes aux projets nationaux, organisation de formations à l'intention du personnel de direction ou de future direction, création d'une banque de données relative aux interventions et procédures spécifiques à l'implication des entreprises, établissement d'un plan de sensibilisation et d'information à l'intention des entreprises en vue de susciter les partenariats entreprises-établissements.

Les prochains séminaires transnationaux auront lieu successivement à Bangui en mars 2001, pour l'Afrique centrale, à Bucarest en mai 2001, pour l'Europe centrale, à Port-Louis en septembre 2001, pour les pays insulaires, et à Phnom Penh en novembre 2001 pour l'Asie.

L'étude présente la situation des systèmes éducatifs de trente pays d'Afrique subsaharienne dont les caractéristiques communes sont les suivantes : population supérieure à 2 millions d'habitants, PIB par tête inférieur à 2.000 \$ US en 1993. Elle compare ces données à celles de pays situés dans d'autres régions du monde et dont le niveau de PIB est similaire.

Globalement, les pays d'Afrique subsaharienne ont connu une forte expansion de 1960 à 1970, puis, excepté au supérieur, une période de stagnation. La comparaison entre pays francophones et anglophones fait cependant apparaître une situation à l'avantage des pays anglophones, avantage qui se creuse au cours des 25 dernières années. Notons que les pays francophones du Sahel se démarquent du tableau global par des taux de scolarisation inférieurs aux autres pays francophones d'Afrique, mais aussi par des progrès plus nets que ceux des deux autres régions francophones entre 1970 et 1993.

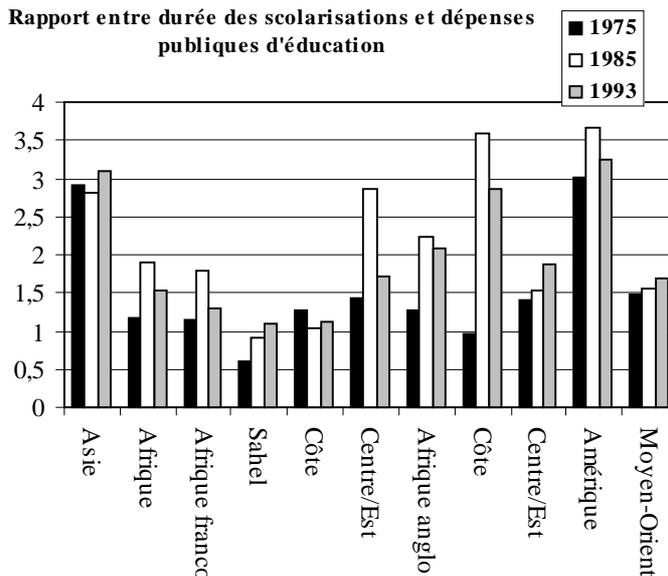
Lorsqu'au plan mondial on met en regard les taux de scolarisation à chacun des trois niveaux éducatifs et le niveau de PIB, on constate :

- ▶ que les taux de scolarisation sont liés positivement au niveau de développement économique;
- ▶ que la relation est d'autant plus intense que le niveau éducatif est élevé;
- ▶ qu'il existe de puissantes différences régionales ou sous-régionales (voir graphique ci-dessous).

Les chiffres relatifs à la durée moyenne de scolarisation pendant la période de 1965 à 1993 confirment la position en retrait de l'Afrique francophone : 3,2 années en moyenne pour le Sahel francophone, 5,5 pour les pays francophones de la Côte, 5,8 pour les pays francophones du Centre/Est, 6,4 pour les pays anglophones de la Côte, 8 pour les pays anglophones du Centre/Est. Au niveau des dépenses d'éducation, par contre, les pays d'Afrique allouent en moyenne plus de ressources financières au secteur éducatif que les pays d'Asie (+1,3 points) et que les pays d'Amérique latine (+1,8 points). Il n'y a sur ce plan pas de différence globale entre Afrique francophone et anglophone.

Lorsque l'on met en rapport les deux derniers indicateurs (voir graphique ci-dessous), on obtient un nouvel

Rapport entre durée des scolarisations et dépenses publiques d'éducation

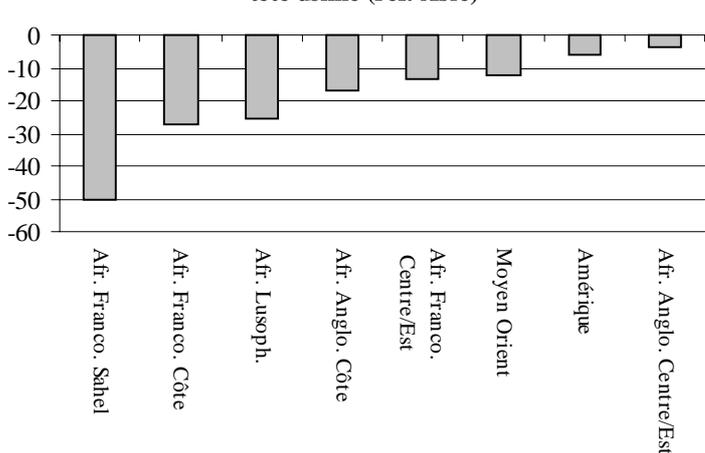


scolarisations effectives les ressources publiques mobilisées pour leurs systèmes éducatifs. Au sein des pays francophones, enfin, les pays du Sahel comme les pays d'Afrique de la Côte présentent les performances les plus basses. Notons toutefois un gain sensible d'efficacité dans les pays du Sahel entre 1975 et 1993 (de 0,5 à 1,08).

La mise en relation de la durée moyenne de scolarisation selon la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB fait apparaître de même la faible efficacité des dépenses d'éducation des pays d'Afrique et, particulièrement, des pays d'Afrique francophone. On peut remarquer en outre que la relation positive entre augmentation des dépenses publiques et gain d'efficacité s'atténue à partir d'un certain niveau d'effort fiscal. Sur l'ensemble des pays de moins de 2000\$ de PIB par tête cette baisse de rendement des ressources mobilisées

est atteinte dès les 3 ou 4% du PIB affectés au secteur éducatif, un seuil qui s'établit à 6% pour les pays africains. Notons toutefois que la dimension de qualité de l'éducation n'est pas prise en compte ici et peut jouer dans l'analyse de l'efficacité d'un système éducatif. Signalons enfin que toutes les régions du monde, le Moyen-Orient excepté, ont amélioré leurs scolarisations sans consommer davantage de ressources budgétaires.

Ecarts de taux de scolarisation à niveau de PIB par tête donné (réf. Asie)



indicateur, mesure de l'impact de la dépense publique sur le développement quantitatif de l'éducation. Celui-ci fait apparaître le très net avantage des pays d'Asie et d'Amérique. En Afrique, les pays anglophones se caractérisent à nouveau par une capacité plus forte à transformer en

A dépenses égales, résultats inégaux

Le Niger alloue 3% de son PIB au secteur de l'éducation pour offrir à ses enfants une durée moyenne de scolarisation de 2,3 années. Le Sri Lanka consacre lui 3,3% de son PIB aux mêmes dépenses et présente une durée moyenne de scolarisation de 11,4 années.

L'Ouganda réserve 2% de son budget à l'éducation pour une durée de scolarisation de 6 ans. Pour obtenir la même durée de scolarisation la Côte d'Ivoire utilisera 7% de son PIB.

Ce constat étant posé, quels sont les facteurs qui affectent les résultats quantitatifs obtenus par les systèmes éducatifs ?

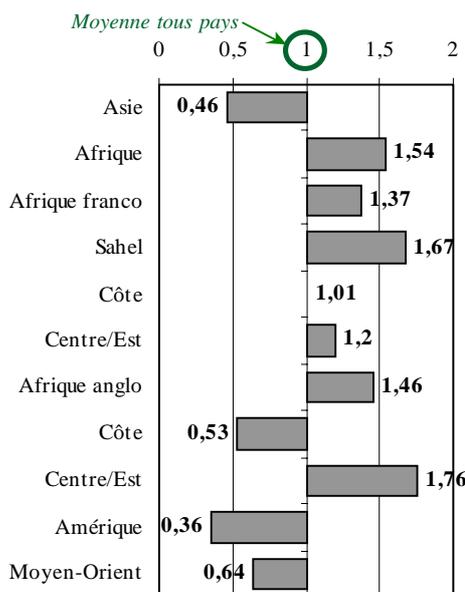
L'analyse conduit les auteurs à isoler quatre facteurs explicatifs :

- ▶ le volume de ressources publiques affectées au secteur;
- ▶ le coût des services éducatifs;
- ▶ l'efficacité du système;
- ▶ la structure démographique nationale.

Au plan de la mobilisation des ressources, les pays d'Afrique francophone dépensent, en 1993, un peu moins (3,82) que ceux d'Afrique anglophone (4,13). Les pays du Sahel sont un peu en retrait (3,04) mais leur capacité est aussi plus restreinte. La part de l'enseignement privé est de plus en forte régression (de 32,7% en 1965 à 8,2 en 1993 pour l'Afrique, de 14,7% à 6,3% dans les pays du Sahel) au niveau primaire alors qu'elle augmente au niveau secondaire.

Tel que figuré par le graphique ci-dessous, l'Afrique présente les coûts unitaires les plus élevés. Cette tendance se maintient lorsque l'on met en relation coûts unitaires et niveau de développe-

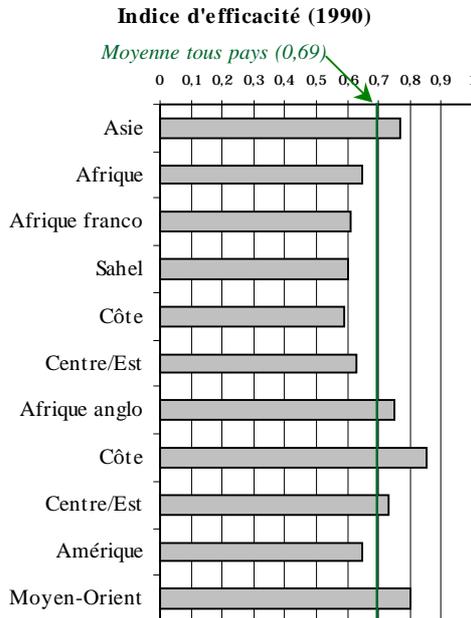
Coûts unitaires des services éducatifs (1990)



ment économique. Autrement dit, ce sont les pays moins développés (tels ceux du Sahel, ceux d'Afrique anglophone de la région Centre/Est) qui pré-

sentent les coûts unitaires les plus élevés.

Lorsque l'on considère l'efficacité, en tenant compte du volume de crédits "gaspillés" dans le primaire suite aux redou-



blements et abandons, figurée par le graphique ci-après, la situation de l'Afrique est similaire à celle de l'Amérique, alors qu'elle est nettement en retrait par rapport aux performances de l'Afrique anglophone, du Moyen-Orient et de l'Asie. Un constat qui persiste lorsque l'on met en relation cet indice et le niveau de développement économique.

La proportion d'enfants de 6 à 11 ans est en décroissance dans tous les pays étudiés. Les disparités régionales et sous-régionales ne sont pas considérables, l'écart entre les 2 groupes extrêmes (l'Asie, 0,205 et l'Afrique francophone 0,235) ne représentant que 13%.

Lorsque l'on examine l'impact relatif de ces différents facteurs, on constate que la faible efficacité des systèmes éducatifs est due pour 69% à la cherté dans la production de services, pour 26% au volume des ressources mobilisées (43 et 52% respectivement en Afrique subsaharienne), pour 3% à l'efficacité du primaire et pour 2% à la pression démographique. Or, le niveau de PIB par tête ne constitue pas une contrainte dans le cadre de la mobilisation de ressources, alors qu'il pèse assez fortement sur les coûts unitaires qui se voient renchérir par un coût plus élevé des intrants (importés) et des salaires octroyés au personnel qualifié.

Peut-on agir sur les coûts unitaires de scolarisation ?

Première remarque globale, les coûts unitaires augmentent à mesure qu'augmente le niveau éducatif et diminuent avec le temps. Par rapport aux coûts moyens des pays d'Amérique, d'Asie et du Moyen-Orient, les coûts unitaires de l'Afrique sont, en 1993, de 73% plus élevés dans le primaire, de 180% plus élevés dans le secondaire et de 720% plus élevés dans le supérieur. Ces variations s'expliquent pour partie (5% au primaire, 28% au secondaire et 39% au supérieur) par le niveau de PIB, pour partie, par les différenciations régionales (56% au primaire, 29% au secondaire et 15% au supérieur).

Première explication de ces différences régionales, les pays d'Afrique francophone se distinguent par des salaires plus élevés (en moyenne 1,7 unités de PIB de plus que la moyenne tous pays, contre 0,7 points de moins en Afrique anglophone). Un constat, plus le niveau de PIB est bas, plus les salaires, exprimés en unités de PIB par tête, sont élevés. Ce phénomène décroît néanmoins avec le temps. Les enseignants de cette région sont par contre plus chargés dans les pays francophones (taux d'encadrement au primaire de 13,7 points plus élevé que la moyenne tous pays, de 14,5 points plus élevé que l'Afrique anglophone). Ici également un bas niveau de PIB est corrélé à un rapport élèves/maître plus élevé, cette relation diminue à mesure que s'élève le niveau d'éducation pour devenir positive à l'enseignement supérieur.

Pour les autres composantes des coûts unitaires (utilisation des personnels non-enseignants, dépenses pour les matériels pédagogiques, contributions financières des usagers), les données statistiques existantes ne permettent pas la comparaison. Dans le cas des subventions accordées aux usagers, l'Afrique francophone se particularise à nouveau en allouant 13,6 % de son budget à ce poste (7,8% pour l'Afrique anglophone, 22,5% pour l'Afrique francophone du Sahel, 7,6% tous pays confondus) et en présentant de plus une tendance à la hausse entre 1985 et 1995.

Si l'on compare l'impact des différents facteurs qui, ensemble, rendent compte de la faible couverture scolaire dans les pays francophones du Sahel et les pays anglophones d'Afrique (voir figure ci-dessous), il apparaît que le niveau de salaire des enseignants est de loin le facteur négatif le plus important (215%). Viennent ensuite le volume et l'efficacité des ressources publiques (22% chacun). La donne est sensiblement la

des touchant 13 pays francophones d'Afrique, notamment 6 des études produites par le Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

IMPACT DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT SUR LES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES

Les résultats montrent sans ambiguïté

Cet impact négatif est plus fort dans les dernières que dans les premières années de l'enseignement primaire.

IMPACT DES GROUPEMENTS D'ÉLÈVES SUR LES ACQUISITIONS

Dans l'état actuel des pratiques pédagogiques en classe, une augmentation de la taille de la classe (de 20 à 50 élèves par exemple) a un impact négatif minime sur les résultats (-1 point en début de cycle, -1,6 en fin de cycle), un phénomène qui reste constant pour des groupes encore plus importants. Les auteurs suggèrent de privilégier les groupes de 50 élèves.

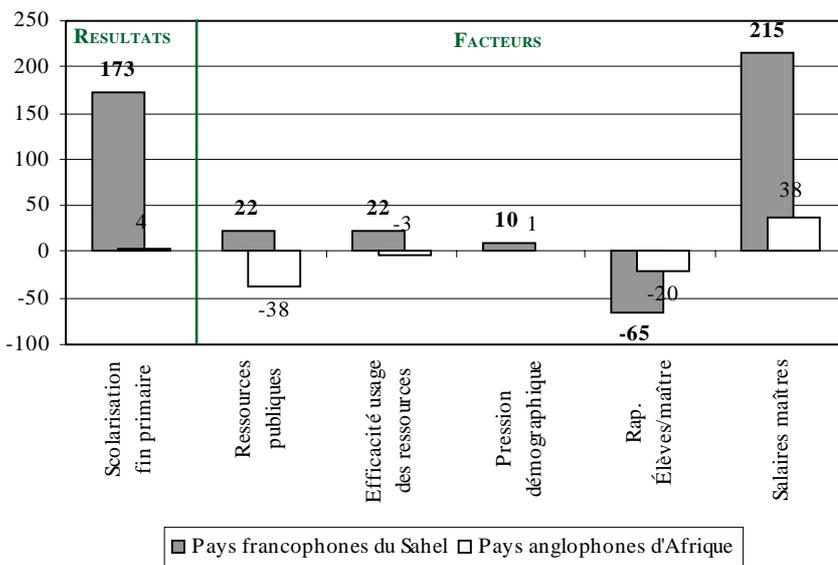
L'organisation en classes multigrades est liée à un impact positif de 0,5. Cette organisation, pour peu qu'elle soit mise en oeuvre de façon raisonnable avec des maîtres ayant reçu une formation minimale à la gestion de ces classes, est clairement coût-efficace. L'effet de la scolarisation en double vacation est par contre négatif (-1,3 point). Si l'on ajoute que la double vacation réduit le temps sans souvent réduire les coûts (le maître étant défrayé pour la charge de travail supplémentaire), il devient évident que ce type d'organisation doit être examiné de près afin de s'assurer d'un bénéfice réel.

Toutes les études convergent sur un point : les enfants n'apprennent ni mieux, ni moins bien dans des bâtiments construits en dur que dans des écoles construites en matériaux locaux ou dans des abris provisoires. Ceci met clairement en cause le caractère coût-efficace de programmes de construction en dur.

La possession individuelle d'un manuel est liée à un impact positif (+ 2,4 points en début de cycle, +0,8 en fin de cycle en langues ; +1,4 et -0,2 respectivement en mathématiques). Cet impact croît en fonction du nombre d'élèves dotés d'un manuel. Le manuel de langue s'impose donc dans les premières années du primaire.

La fréquentation d'un enseignement préscolaire est liée à un effet positif en

Part des différents facteurs expliquant la moindre scolarisation par rapport aux pays non africains en développement



même pour les pays francophones de la zone CFA, hors Sahel, mais les tendances y sont moins marquées et la couverture scolaire est meilleure. La situation est encore plus favorable dans les pays francophones hors zone franc. Les auteurs concluent donc que **la question des salaires ne peut être éludée.**

A budget égal, les systèmes éducatifs produisent donc des résultats très différents. Quels enseignements peut-on tirer de ce constat ?

Il y a une quasi-absence de relation globale entre le volume des ressources et le niveau de performance des élèves. Mais un coût unitaire donné peut renvoyer à des conditions concrètes d'enseignement très différentes et laisse donc des marges de manoeuvre pour les politiques éducatives à l'intérieur de chaque pays. Il convient de les explorer afin de dégager l'organisation scolaire optimale, celle qui concilie quantité et performance. Pour ce faire, les auteurs utilisent les résultats produits par 15 étu-

rés davantage, de recruter des maîtres de niveau fin de premier cycle secondaire.

La formation initiale des enseignants n'a qu'un impact minimal (+0,4%) sur leur capacité à exercer le métier, la formation continue est un peu plus efficace (+1,7%). Ici, la variation interpays est assez forte, reflète sans doute des différences entre modes d'organisation et contenus de ces formations. Si les données ne permettent pas de procéder à une comparaison efficace des contenus, l'étude des coûts liés à ces diverses formations plaide en faveur des formations initiales de courte durée eu égard à la faiblesse des résultats.

Si l'ancienneté des enseignants n'a pas d'impact significatif sur les acquisitions des élèves, le sexe de l'enseignant est, lui, corrélé à un impact négatif peu important mais néanmoins significatif lorsque l'enseignant est de sexe féminin.

début de cycle, nul en fin de cycle. Vu les coûts liés au développement d'un enseignement préscolaire (pratiquement inexistant dans la région), cette stratégie est jugée coût-inefficace. De même, les coûts liés à la mise en place de cantines scolaires, dont l'impact est fort positif sur les rendements scolaires (+4 points) conduisent les auteurs à préconiser plutôt la distribution aux élèves de compléments nutritionnels. L'inspection, particularité francophone sans effet sur les performances scolaires, est mise en cause par les auteurs. Les formes d'enseignement alternatives (écoles privées, communautaires, confessionnelles) scolarisent à des coûts inférieurs aux écoles publiques et enregistrent de meilleurs résultats. La réflexion sur l'amélioration de l'école publique devrait donc y puiser matière à réflexion.

A budget constant, augmenter l'efficacité d'un système éducatif ouvre des possibilités d'améliorations quantitatives et qualitatives. Comment se définit une politique éducative fondée sur l'efficacité en Afrique francophone ?

Les pays d'Afrique francophone présentent un indice d'efficacité (0,61 voir graphique page 4) défavorable. Cette situation est due à des taux de redoublement particulièrement élevés (23,7% en moyenne, contre 7,1% en Afrique anglophone, 10% au Moyen Orient, 10,2% en Amérique latine, 10,3% en Asie). Il conviendrait à tout le moins de limiter cette tendance, une proportion forte des décisions de redoublement touchant des élèves dont les acquis sont similaires à ceux des élèves admis au niveau supérieur. Si les taux de rétention diffèrent peu au sein de l'échantillon, le taux d'accès à la dernière année du primaire, très faible en Afrique francophone (42%) et particulièrement dans le Sahel (25%), explique en grande partie les différences entre groupe de pays quant à leur capacité à amener une proportion élevée de leur population à parachever un cycle d'études primaires. Accès, rétention et transition gagneront à être visualisés par la production de profils de scolarisation présentant pour chaque classe un

de scolarisation spécifique rapportant le nombre d'élèves non-redoublants avec celui des enfants d'âge correspondant dans le pays. Un système efficace doit viser des taux d'accès et de rétention maxima.

Lorsque l'on analyse l'efficacité externe des systèmes éducatifs, soit leur influence sur la croissance économique, on constate que seule la scolarisation primaire est liée à un impact positif significatif. Particularité africaine, cette influence de l'enseignement primaire sur la croissance économique est trois fois plus faible en Afrique que dans les autres régions du monde. Ceci serait dû à l'absence de liaison entre l'éducation et la production agricole. L'étude des relations qui existent entre la couverture des systèmes scolaires au niveau secondaire et supérieur et la structure de la population active dans les 3 grands secteurs de la production nationale fait en outre apparaître une production d'enseignement secondaire excédentaire par rapport aux besoins de l'économie et suffisante pour ce qui est du supérieur.

Les taux de rendements privés et surtout sociaux, soit le bénéfice que peut espérer un individu et un Etat d'une période de scolarisation au regard des investissements consentis, viennent renforcer ce plaidoyer pour le développement prioritaire du niveau primaire. L'utilité des connaissances de base (lire, écrire, compter) que le primaire essaie de transmettre est elle aussi prouvée tant par l'analyse de la productivité agricole que par celle des individus actifs dans le secteur informel de l'économie.

L'enseignement technique et professionnel apparaît générer un léger impact positif sur la croissance économique. Le contexte de faible industrialisation, qui prévaut en Afrique francophone, les coûts importants liés à ce type de formations, conduisent les auteurs à proposer un financement mixte de la formation, gérée par des structures privées, accompagné d'un contrôle de la performance.

En résumé, si le niveau primaire devait

et doit être subventionné (gratuit et universel), il n'en va pas de même pour les autres niveaux.

Comment allier recherche d'efficacité et équité ?

Plus la couverture des systèmes d'enseignement est faible, plus les disparités sont fortes. En matière de scolarisation des filles, ce sont les pays d'Afrique francophone qui présentent les plus mauvais résultats avec un coefficient de disparité de 2,02 (2,34 pour le Sahel), contre 1,24 pour l'Afrique anglophone, 1,40 pour le Moyen-Orient, 1,59 pour l'Asie et 1,02 pour l'Amérique. L'analyse montre que ce retard de scolarisation est dû d'abord au faible taux d'accès au primaire, ensuite à la faible proportion d'enseignantes, facteur explicatif des disparités de rétention entre filles et garçons.

La façon dont sont distribuées les ressources publiques affectées au secteur éducatif constitue une autre source d'inégalité. Elle est appréhendée ici par un indicateur qui rend compte de la part de ces ressources que s'approprient les 10% des enfants qui présentent la plus longue durée de scolarisation. Les pays africains se distinguent par des chiffres particulièrement élevés dans ce domaine avec une moyenne de 56% (67,2% pour le Sahel) contre 30,8% pour le Moyen-Orient, 33,4% pour l'Asie et 29,1% pour l'Amérique. Ceci est dû, d'une part, à la forme de la pyramide scolaire, d'autre part, aux coûts unitaires à chaque niveau éducatif. La tendance est la même quand on compare les distributions des ressources publiques selon le statut socio-économique des individus.

Comment penser et faire fonctionner, comment gérer un système éducatif pour plus d'efficacité ?

Au plan de l'encadrement des élèves d'abord, la logique qui voudrait que davantage de maîtres soient affectés aux écoles de grandes tailles souffre d'exceptions dont l'ampleur conduit les auteurs à recommander une politique de réaffectation des enseignants au primaire sur cette base. Le même phénomène touche le secondaire, mais la réduction du personnel enseignant dans les petits établissements est impossible à ce

niveau du fait des spécialisations disciplinaires. La bonne gestion voudrait donc que l'on privilégie les structures qui présentent un effectif qui permette de maintenir les coûts unitaires à un niveau raisonnable, ce qui implique une politique de regroupement ou de contrôle strict des coûts unitaires dans les zones rurales.

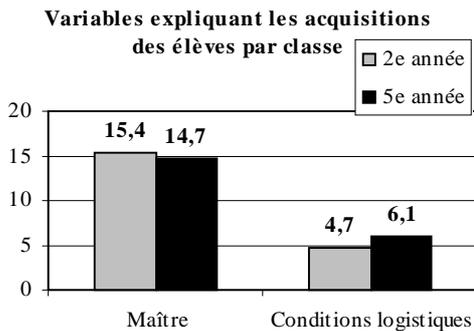
Quelle que soit la taille de l'établissement, il faudra veiller à un taux d'utilisation maximal des enseignants et explorer (pour le premier cycle) la possibilité de recruter des enseignants plus polyvalents.

La gestion pédagogique d'un système s'évalue d'abord au niveau de la classe. L'analyse de la relation entre les moyens mobilisés et les résultats obtenus (voir graphique ci-dessous) montrent que si la logistique a bien un impact sur les ré-

sultats à redoubler).

L'analyse témoigne aussi de la faible relation entre les notes attribuées par les enseignants et les résultats obtenus par leurs élèves à des épreuves communes alors que les décisions de redoublement se fondent davantage sur les notes (0,75).

La variabilité de moyens et de résultats existant entre classes amène les auteurs à proposer un mode de gestion centré sur les résultats obtenus au terme des activités effectivement conduites au niveau local dans les écoles et dans les classes en référence aux moyens engagés. Un système dans lequel le niveau national se chargerait de définir la politique globale, les règles générales et critères spécifiques pour les allocations des personnels et des ressources aux écoles et de contrôler l'application de ces dispositions aux niveaux déconcentrés. Ces niveaux déconcentrés, des circonscriptions gérées chacune par un inspecteur, veilleraient à la répartition des moyens entre les écoles et à conduire des évaluations des écarts entre écoles ainsi qu'à réguler ces écarts.



sultats, l'impact de la gestion pédagogique du maître est lui environ trois fois plus sensible. Or, les chiffres obtenus pointent aussi une très grande variabilité dans l'efficacité pédagogique des maîtres, avec des minima et maxima qui, pour les deux années, sont de 7 et 28% de variance expliquée. Il y a donc là un espace prioritaire pour l'action et la politique éducative.

Une bonne gestion des décisions de passage de classe ou de redoublement au cours d'un cycle scolaire, d'orientation entre deux cycles est basée sur des critères légitimes, pertinents et cohérents. Cette cohérence, qui assure un traitement homogène aux élèves quelle que soit l'école où ils sont scolarisés, est loin d'être assurée dans les pays d'Afrique francophone. Or, les analyses montrent que 24% sur les 33% de taux de redoublement moyen sont dus à des décisions incohérentes (élèves faibles qui ne redoublent pas alors que des élèves de niveau tout à fait acceptable sont invi-

tée limitée.

- Il n'y a pas nécessairement convergence d'intérêt entre les différentes parties impliquées dans l'acte éducatif.

Ceci étant posé, l'analyse permet d'avancer quelques pistes à exploiter dans le cadre d'une analyse des politiques éducatives nationales.

Pour améliorer la qualité des systèmes, les mesures les plus évidentes à prendre concernent au sens large les activités de gestion. Les améliorations toucheront :

- la gestion des flux d'élèves, d'abord, par la prise de décisions relative à la réduction des redoublements ;
- la gestion des enseignants, ensuite, en évitant de recruter des enseignants dont la qualification va au-delà de ce qui est effectivement nécessaire, en organisant leur répartition dans les établissements selon des standards homogènes et cohérents, en structurant l'animation et le contrôle pédagogique par une articulation des rôles des chefs d'établissement et des inspecteurs.

QUELQUES INDICATIONS DANS UNE PERSPECTIVE DE POLITIQUES ÉDUCATIVES NOUVELLES

Une approche transversale permet de dégager les quatre points de conflits/convergences entre principes ou objectifs du système. ou entre groupes au sein de la population.

- L'efficacité et l'équité ne sont pas nécessairement deux objectifs contradictoires.
- Il existe des conflits entre "les droits des uns et les droits des autres" qui nécessitent des arbitrages à considérer au sein de la dimension de l'équité.
- L'argument de l'arbitrage entre la quantité et la qualité n'a qu'une por-

Afin d'améliorer la quantité, la réduction des coûts unitaires s'impose, ce qui rend inévitable une adaptation des salaires des enseignants aux prix du marché. Il convient de même de revoir le financement de constructions scolaires.

Pour les enseignements techniques/professionnels et supérieurs, outre une diminution des coûts unitaires, il convient de réguler les flux en fonction du marché de l'emploi et d'étudier les possibilités de la formation à distance.

Enfin, le pilotage, à tout niveau, devrait se fonder sur une évaluation des dispositifs qui mette en relation résultats et moyens.

 **Nouvelles de nos pays membres**

Vos nouveaux interlocuteurs

Guinée Bissau
Monsieur Joaquim BALDE, Ministre de l'Education

Cap-Vert
Monsieur Victor BORGES, Ministre de l'Education, de la Culture et des Sports.

Mauritanie
Monsieur Deddoud OULD ABDALLAHI, Ministre de l'Education nationale

Innovations réussies dans le système éducatif ivoirien (partim)

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation de Base

Présenté dans le cadre de la biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), le projet d'immatriculation des élèves de l'enseignement secondaire est né de la volonté de lutter contre les échecs scolaires et les lourdeurs du système de gestion.

Le projet s'est donné pour objectifs :

- ▶ la maîtrise des effectifs et des flux, avec notamment l'éradication des inscriptions parallèles ou illicites ;
- ▶ l'amélioration de la prévision en matière de recrutement des personnels;
- ▶ la rationalisation de l'organisation des examens et concours.

Démarré en 1996 par une phase expérimentale qui touchait deux directions régionales (San Pédro et Yamoussoukro), le projet a été étendu à 13 autres sites en 1998. Il a été soutenu par une campagne de sensibilisation et la formation des cadres régionaux, départementaux et locaux responsables respectivement de la saisie et de la collecte des données.

Il s'agissait de recueillir puis de compiler, au niveau régional, les renseignements relatifs à chaque élève inscrit tant dans le public que dans le privé. Les fichiers régionaux ont ensuite été fusionnés au niveau central et chaque élève s'est vu attribuer un numéro d'immatriculation. Chaque année scolaire, le fichier est actualisé par la mise à jour de la situation scolaire des anciens élèves et l'inscription des nouveaux.

Au plan des ressources humaines, 8 personnes centralisent les données, deux correspondants oeuvrent dans chaque région ou département et un correspondant dans chaque établissement. Enfin 80 opérateurs de saisie ont été recrutés pour la constitution initiale du fichier. Tel qu'existant actuellement, le projet a coûté 400 millions de FCFA et représente une charge financière annuelle récurrente de 65 millions de FCFA.

Quels résultats ?

Les fichiers régionaux élèves permettent aujourd'hui de consulter la scolarité de n'importe quel élève de la zone, d'éditer des tableaux statistiques, de consulter et de modifier les renseignements relatifs à l'identité d'un élève. Chaque site dispose en outre d'un fichier national réduit qui permet de tracer le parcours d'un élève même s'il a quitté la zone.

L'inscription aux examens est facilitée, les élèves n'ayant plus à fournir d'acte de naissance à l'inscription, et la copie des données du fichier régional permet de réduire les opérations de saisie des examens. Un logiciel complémentaire a de plus permis d'assurer la saisie des moyennes trimestrielles des élèves à partir desquelles sont établies les moyennes d'orientation.

La base de données a permis de rédiger et diffuser des fiches de synthèse présentant les principales données statistiques par établissement et une étude sur les cohortes d'élèves.

Des difficultés ?

Contrainte de temps, la mise en place d'un fichier doit être achevée avant la fin de l'année scolaire. L'acte de naissance requis à l'inscription est fréquem-

ment omis. Les procédures mises en place pour l'actualisation se sont avérées lourdes et peu efficaces. La simplification intervenue ouvre la voie aux fraudes (un élève pouvant affirmer qu'il n'a pas été immatriculé) tant que le système n'est pas généralisé. De nombreux problèmes informatiques sont intervenus, problèmes qui ne pourront être résolus que par la mise en place d'une politique de maintenance du matériel. La poursuite, et plus encore la généralisation du projet, implique un renforcement de l'équipe centrale et la stabilisation des personnels en poste, tant au niveau régional que national.

A terme, le matricule va devenir un outil de contrôle incontournable et ce positionnement devrait être confirmé par l'adoption d'une réglementation qui officialise son utilisation dans le cadre de :

- ▶ l'organisation des examens;
- ▶ l'identification des élèves par les établissements;
- ▶ l'enquête statistique annuelle;
- ▶ la saisie des moyennes trimestrielles des élèves et les résultats de l'orientation.

Interrogé sur la poursuite du projet au terme de la période de financement par un bailleur de fonds, le présentateur de l'étude de cas a indiqué que l'option retenue à ce jour est d'affecter des fonds au projet dans le budget national.

Congo

Éducation pour tous : bilan à l'an 2000. Rapport national

M.-J. MALLALI-YOUGA

Le bilan présenté par le Congo ne concerne que le secteur public (préprimaire, primaire et alphabétisation) faute de données statistiques relatives à la situation dans le secteur privé.

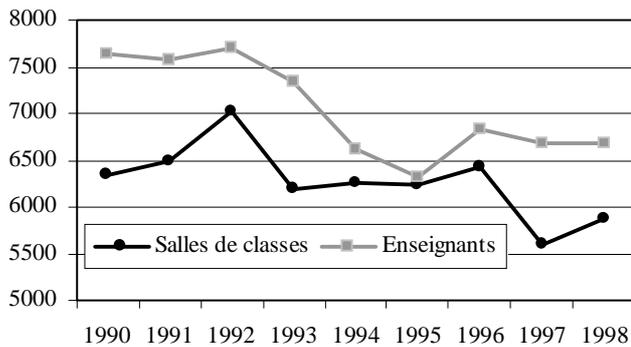
Première constatation, les efforts d'éducation pour tous n'ont pas bénéficié d'un suivi cohérent, faute de création d'une structure de suivi nationale.

Les principaux objectifs quantitatifs étaient les suivants :

- ▶ augmenter le pourcentage d'admission au préscolaire (de 3% à 10%);
- ▶ réduire le taux de redoublement au primaire (de 36% à 18%);
- ▶ porter le taux de réussite au certificat de fin d'études primaires élémentaires et au concours d'entrée en 6^e à plus de 80%.

Comme figuré par le graphique ci-dessous, que l'on considère les structures scolaires ou les enseignants, les investissements considérables -un peu plus du quart du budget national est alloué au secteur éducatif- se traduisent, en 1998, par une réduction de l'offre éducative.

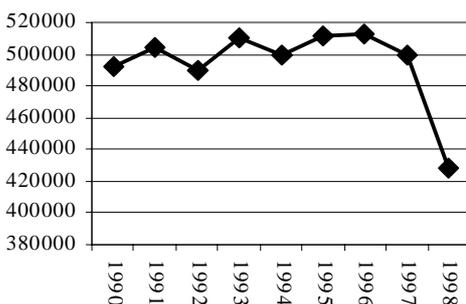
Evolution des salles de classes et des enseignants



Les explications données renvoient au caractère périssable de certaines constructions, au non-recrutement d'enseignants, à leur affectation hors des classes et à leur départ vers des activités plus rémunératrices.

Parallèlement, le secteur de l'éducation de base a bénéficié des investissements des parents d'élèves et du secteur privé. En 1990, le Congo était plutôt bien placé sur le chemin menant à la scolarisation universelle au niveau du cycle primaire. Il s'était donc fixé comme objectifs le maintien des acquis quantitatifs et l'apport d'améliorations qualitatives significatives. Or, nous l'avons vu, au terme de la décennie, écoles, salles de classe, enseignants sont moins nombreux et, conséquence directe, les effectifs sont en baisse. Les causes invo-

Evolution des effectifs



quées sont les guerres civiles qui ont affecté le pays, le manque de débouchés

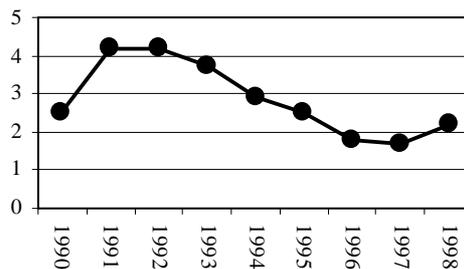
professionnels et le développement du secteur privé.

Entre 1991 et 1995, le système public d'enseignement a connu une baisse de près de 10% des nouveaux entrants et, corollaire, une baisse spectaculaire de son taux brut de scolarisation au cours de la décennie (-49,1%). En termes de parité filles/garçons, l'avantage léger aux garçons persiste (indice de parité 0,9 en 1998).

LES DÉPENSES D'ÉDUCATION

En augmentation jusqu'en 1992, les crédits alloués à l'éducation n'ont ensuite cessé de décroître jusqu'à

Evolution des dépenses publiques dans le primaire en % du PNB



la timide reprise amorcée en 1997. La part des ressources allouées à l'enseignement primaire est passée, elle, de 52,8% en 1990 à 47,9% en 1998. Les salaires des enseignants absorbent la quasi-totalité de ces montants, les problèmes d'infrastructures et les conditions d'encadrement ne se sont donc guère améliorés.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Les enseignants sont recrutés au niveau secondaire : Brevet d'Etudes Moyennes générales, Brevet d'Etudes du Premier Cycle et Baccalauréat. Tous ont bénéficié d'une formation pédagogique et sont certifiés pour enseigner au niveau primaire. A noter que moins de la moitié des enseignants ainsi formés enseignent effectivement dans les classes.

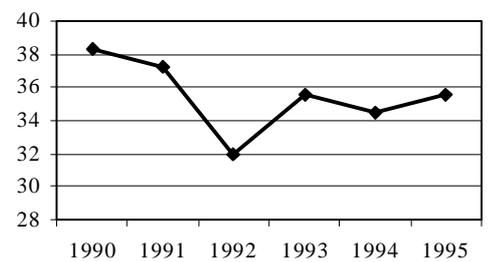
Le nombre d'élèves par maître est en baisse en zone urbaine (83,1 en 1990, 49,9 en 1998), en hausse dans les zones

rurales (48,5 en 1990, 79,2 en 1998). Cette inversion serait expliquée par le déplacement massif des populations suite aux guerres civiles et par l'emploi de la double vacation en zone urbaine.

EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

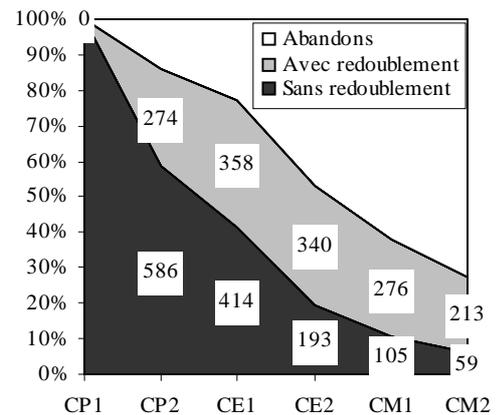
L'abaissement des taux de redoublement (voir graphique ci-dessous), un des principaux objectifs de la décennie, est très peu sensible. Ces taux de redoublement, couplés aux déperditions, sont

Taux de redoublement de 1990 à 1995



les témoins de la quasi-faillite de l'enseignement primaire au Congo. En effet, comme représenté par le graphique ci-dessous, en 1993-94, sur 1000 entrés au CP1, 619 abandonneront l'école primaire sans avoir atteint un niveau d'alphabétisation durable (5^e année d'études), une déperdition qui affecte autant les filles que les garçons.

Suivi d'une cohorte fictive



Corollaire, le cycle primaire enregistre des coefficients d'efficacité de 39,1% en 5^e année et 31,3% en 6^e année. Ces résultats ont été confirmés par l'enquête menée par le PASEC au cours de la même année scolaire (voir : *La CONFEMEN au Quotidien*, n° 13, p. 2 à 4).

Evaluation des effets de la formation continue des enseignants de français et de mathématiques du secondaire

Ministère de l'Enseignement Pré-universitaire, Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif

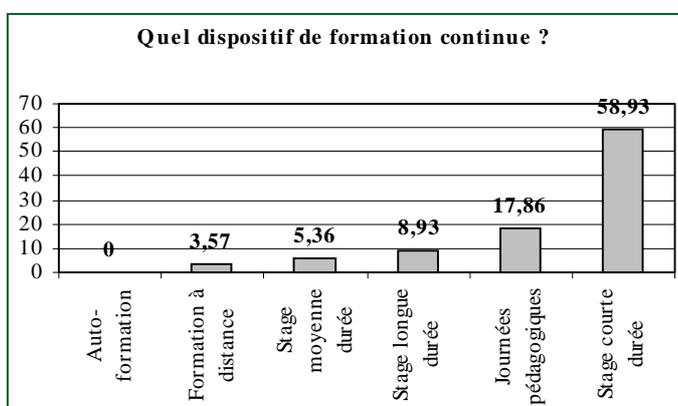
Constatant en 1988 que la plupart ($\pm 80\%$) des enseignants de français et de mathématiques enseignant au collège étaient des instituteurs et présentaient un niveau académique insuffisant, le gouvernement guinéen a lancé en 1988-89 un projet de formation continue de ces personnels.

Dans le cadre de ce projet, 710 stagiaires au total, recrutés parmi ceux qui maîtrisaient le mieux leurs disciplines, ont été ainsi formés entre 1989/90 et 1992/93. S'interrogeant 7 ans plus tard sur l'impact de ce projet et sur la dynamisation des institutions de formation continue, le ministère en a recommandé l'évaluation. L'enquête a touché 70 sortants du projet dans les régions de Conakry, Labé, Faranah, Kankan, Nzérékoré, Boké et Mamou. Une seule femme faisait partie de l'échantillon, les femmes étant très peu représentées (3,92%) dans ce projet de formation.

Il ressort des résultats de l'enquête que plus de 53% des sortants sont à deux années de la retraite. La rentabilité de l'investissement est donc relativement faible. Le pourcentage de femmes intégrées au projet n'est pas représentatif du pourcentage de femmes enseignant au collège. Dix-sept pour cent des stagiaires ne travaillent pas dans le cycle pour lequel ils ont été formés.

Les plus grands changements perçus par les enseignants à l'issue de leur formation se situent au niveau d'une confiance accrue des parents d'élèves et du chef d'établissement et d'une considération accrue de la part de leurs homologues. La majorité des sortants estiment que la période choisie (80%), le calendrier (71%) et la durée de la formation (57%) sont satisfaisants. Les jugements sont aussi globalement positifs concernant la qualité de l'équipe de formation et de la documentation fournie. Par contre, hors les fournitures de bureau, les ressource

matérielles octroyées aux participants sont estimées insuffisantes. En fait, les stagiaires bénéficiaient d'un salaire garanti et d'un titre de transport mensuel, seule l'obtention d'un logement, évoqué par 18 personnes interrogées, aurait pu poser un réel problème aux personnes n'habitant pas à Conakry. Quant à la durée des formations, il serait peut être utile de la moduler en fonction du niveau de maîtrise des personnes recrutées.



Les impacts de la formation ont été évalués par le biais de questions ouvertes. Un grand nombre des sortants (64%) estiment que la formation leur est d'une grande utilité au plan académique, mais 84% regrettent la focalisation stricte sur le collège. Seuls 50% des répondants maîtrisent l'utilisation des manuels, un résultat qui plaide pour la production d'une version améliorée de ceux-ci.

L'animation pédagogique et la gestion des grands effectifs apparaissent également comme un manque dans la formation reçue. Enfin, des insuffisances sont également constatées au niveau de l'évaluation, particulièrement en dictée.

Les changements introduits par les stagiaires dans leurs pratiques quotidiennes touchent à la mise en activités des élèves (45%), l'utilisation des manuels (33%), la gestion des disciplines (10%), la gestion du temps de cours (3,33%), autres (8,33%). Lors des travaux de groupes, les sortants marquent également une attention particulière à l'interaction et à l'émulation au sein des groupes ainsi qu'à l'entraide dans le travail en classe.

Ils pratiquent un contrôle régulier des travaux des élèves (72,88%), utilisent la méthode de la découverte et pratiquent le transfert de compétences aux collègues non bénéficiaires de la formation. Une bonne part d'entre eux (43%) sont responsables des groupes techniques disciplinaires.

La majorité des répondants (66%) apprécient positivement les acquis du stage. Quatre points sont considérés comme particulièrement satisfaisants : animation de groupes, définition d'objectifs, suivi et évaluation des élèves et préparation de cours. Lorsqu'on leur demande leur avis sur le dispositif de formation qu'ils souhaitent voir se mettre en place (voir graphique ci-contre), la majorité des répondants se déclarent en faveur de stages nationaux de courte durée, organisés pendant les vacances scolaires et contre le perfectionnement en cours du soir et pendant les jours de repos.

Au terme de l'évaluation, les auteurs recommandent :

- ▶ la capitalisation des compétences générées par cette formation (formateurs et sortants);
- ▶ le renforcement du dispositif de formation continue du secondaire par l'extension du projet aux enseignants qui n'en ont pas bénéficié, aux autres disciplines et au niveau du lycée, par la prise en compte des attentes complémentaires des sortants;
- ▶ le renforcement des supports pédagogiques dans les disciplines enseignées au collège et du volet formation à la pratique professionnelle;
- ▶ la prise en compte des blocages provoqués par des facteurs externes;
- ▶ l'information des inspecteurs sur les contenus et méthodologies nouvelles;
- ▶ la fixation des acquis par la mise en place d'un dispositif de suivi et le maintien des formés dans le cycle;
- ▶ la promotion de la formation continue des enseignantes;
- ▶ l'appui aux groupes techniques.

Evaluation de l'Education Pour Tous (EPT 2000)

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports

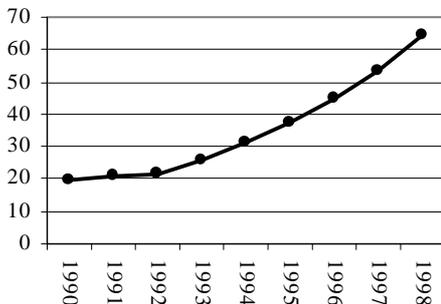
Les conclusions d'une étude entreprise dans la foulée de Jomtien ont guidé la politique éducative haïtienne en matière d'éducation pour tous. Elles prescri-vaient :

- ▶ une régulation du fonctionnement de l'éducation préscolaire;
- ▶ l'introduction d'une certification au niveau primaire;
- ▶ l'orientation des élèves surâgés vers des structures d'alphabétisation;
- ▶ la reconnaissance par l'Etat des compétences des enseignants travaillant dans les écoles privées reconnues.

EFFECTIFS

Comme figuré par le graphique ci-dessous, la participation au secteur pré-scolaire est en progrès continu depuis Jomtien. Si les disparités régionales sont

Taux de participation dans le préscolaire

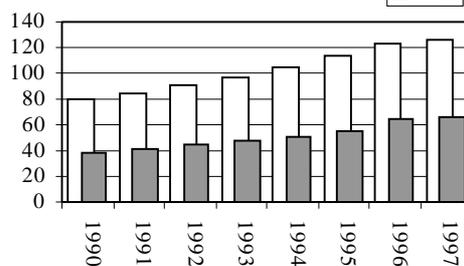


assez marquées (écart de 52% entre la région la moins scolarisée et la plus scolarisée), l'écart de participation entre filles et garçons (1,43% en faveur des filles) n'est par contre pas significatif au plan national. En vue d'améliorer la qualité de ce secteur, le Ministère a réédité et diffusé le curriculum du préscolaire et mis sur le marché des matériels pédagogiques.

L'enseignement fondamental couvre 9 années (réparties en 3 cycles). L'achèvement des deux premiers cycles (6 ans) consacre l'acquisition des connaissances de base et est sanctionné par un examen d'Etat, le Certificat de fin du deuxième cycle, qui ouvre la voie à la poursuite de la formation générale ou à l'enseignement technique et professionnel.

Les taux bruts et nets de scolarisation (voir graphique ci-dessous) sont également en progrès constant au cours de la décennie.

Evolution des taux bruts et nets de scolarisation



Source : Education pour tous bilan à l'an 2000 - Une décennie d'éducation, Unesco, 2000.

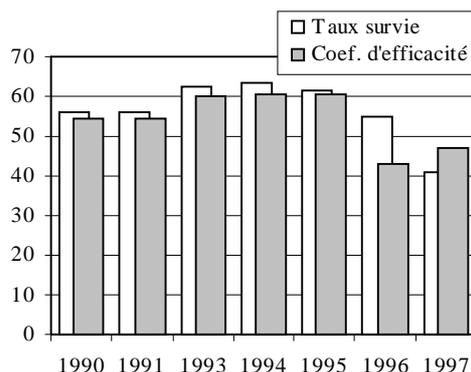
La différence assez marquante entre taux bruts et taux nets de scolarisation est due, d'une part, au nombre d'entrées tardives ou précoces à l'école, d'autre part, à des taux de redoublement importants. A noter que le secteur privé a pris en charge, à lui seul, 67% de la population scolaire en 1989/90 et 76% en 1996/97.

L'écart de scolarisation filles/garçons, faible en 1989/90 (+1,51 en faveur des garçons), a presque disparu en 1997/98 (+0,17% en faveur des filles).

EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

La progression des enfants au primaire est caractérisée par une certaine lenteur, ce qui, tel que figuré par le graphique ci-dessous, se traduit par un manque d'efficacité interne.

Evolution des taux de survie en 5e et des coefficients d'efficacité



Source : Education pour tous bilan à l'an 2000 - Une décennie d'éducation, Unesco, 2000.

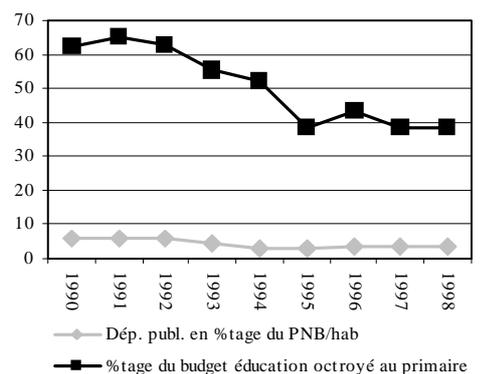
L'un des principaux problèmes à résoudre dans ce cadre est la réduction des taux de redoublement. Ceux-ci sont plus marqués dans le secteur public (24%) que dans le secteur privé (14%) et, pour la première année, en milieu rural (18%) qu'en milieu urbain (15%). Ils sont particulièrement concentrés dans les 3^e, 4^e et 5^e années et s'expliqueraient par la difficulté qu'éprouvent la plupart des élèves à franchir le cap d'une alphabétisation durable. En 1997, le taux de réussite en fin de 2^e cycle était de 53,44%.

PERSONNEL ENSEIGNANT

Le volume du personnel enseignant a pratiquement doublé sur la décennie, passant de 22.676 à 41.170. La proportion d'enseignantes est en régression assez forte, passant de 44,7% en 1990 à 32,42% en 1997. Ces données nationales cachent en outre des disparités régionales importantes. La majeure partie de ces enseignants (82,13%) exercent dans le privé, un secteur privé qui a été le moteur de la croissance. L'impact sur le taux d'encadrement est faible puisque le nombre d'élèves par maître n'a diminué que de 2 points (de 35 à 33) entre 1990 et 1997. La proportion d'enseignants affectés en milieu rural a évolué positivement (de 44% à 57%) sur la même période. Les qualifications des enseignants sont également en progrès, la proportion d'enseignants ayant reçu une formation pédagogique et de ceux possédant le niveau académique est en effet en hausse dans les deux secteurs. C'est dans le public que l'amélioration est la plus nette.

DÉPENSES D'ÉDUCATION

Evolution du budget octroyé au primaire

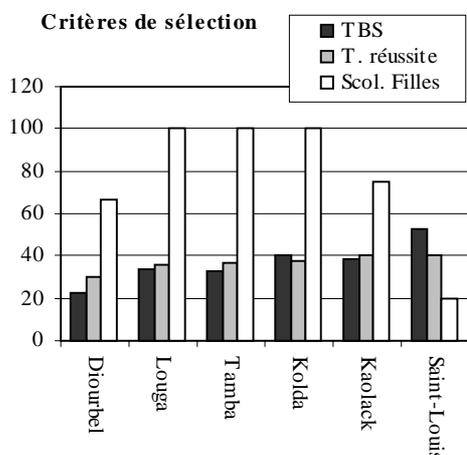


Le Fonds de Développement Scolaire (FDS) est une des composantes du Programme de Développement des Ressources Humaines 2. Ses objectifs sont les suivants :

- ▶ améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles élémentaires publiques et privées en appuyant ou en suscitant des activités destinées à favoriser les résultats scolaires dans les matières de base;
- ▶ accroître l'accès notamment des filles surtout en milieu rural;
- ▶ encourager et développer la participation des parents et de la communauté locale à la vie scolaire.

Pour ce faire, le FDS s'appuie sur des instruments méthodologiques, testés dans une région, affinés et utilisés aujourd'hui dans les trois régions concernées par l'expérimentation (Diourbel, Louga et Tambacounda).

Ces trois régions ont été choisies sur les critères (cf graphique ci-dessous présentant les résultats de chacune des régions sélectionnées) qui suivent : très faibles taux de scolarisation et de réussite par rapport à la moyenne nationale, absence de soutien des partenaires de l'école, situation géographique excentrée.



Les responsables du projet ont ensuite identifié, au terme d'une réflexion collective sur les conditions nécessaires à l'instauration d'une école efficace,

quinze facteurs susceptibles d'influencer positivement l'environnement scolaire :

- ▶ leadership du directeur, un directeur efficace s'impliquant dans la mobilisation des ressources, la gestion pédagogique et administrative, la vie sociale et communautaire;
- ▶ encadrement des enseignants via la formation continue et un encadrement pédagogique rapproché;
- ▶ compétence des enseignants, soit des enseignants maîtrisant leurs disciplines, impliqués dans le processus de transmission des connaissances et travaillant en équipe;
- ▶ attitudes positives des enseignants, soit de la confiance en soi, des aptitudes au travail en équipe et à l'entraide, du dévouement et de l'attention;
- ▶ temps de travail suffisant, soit égal ou supérieur au volume horaire, agencé de manière à allier acquisition et mise en oeuvre des connaissances;
- ▶ bon climat de l'école, soit un environnement agréable et sécuritaire et une bonne organisation scolaire;
- ▶ matériel didactique suffisant, soit un ratio permettant son utilisation effective;
- ▶ cycle complet, proximité de l'école, bonne capacité de rétention ;
- ▶ formation professionnelle initiale des enseignants, soit des enseignants possédant un diplôme de formation professionnelle et participant à des stages de recyclage;
- ▶ programme bien structuré et adapté, soit permettant l'acquisition des connaissances de base, accompagné du matériel didactique adéquat et visant la transférabilité dans le réel;
- ▶ infrastructures et équipements, soit des locaux fonctionnels, équipés et adaptés aux activités;
- ▶ devoirs fréquents et centrés sur la compréhension, l'application et le transfert des notions acquises;
- ▶ participation des élèves;
- ▶ soutien de la communauté;
- ▶ participation de la communauté.

La poursuite du projet prévoit de catégoriser les écoles et de les placer sur

une échelle présentant leurs résultats en termes d'accès, de qualité et d'efficacité.

Chaque école ou groupe d'écoles est ensuite invité à soumettre un projet au FDS pour financement, des projets qui, bien entendu doivent viser à l'amélioration de leurs résultats et donc à améliorer leur classement sur l'échelle qui vient d'être décrite. Les projets sont ensuite sélectionnés en fonction de leurs conformité aux objectifs, faisabilité, pérennité, mécanismes d'évaluation.

Chaque projet est géré par un comité de gestion de l'école composé de sept membres : le directeur, un maître, des parents d'élèves, deux élèves et un conseiller rural ou municipal. Il est contrôlé par une assemblée générale qui réunit les enseignants, les parents d'élèves, les élèves et les collectivités locales.

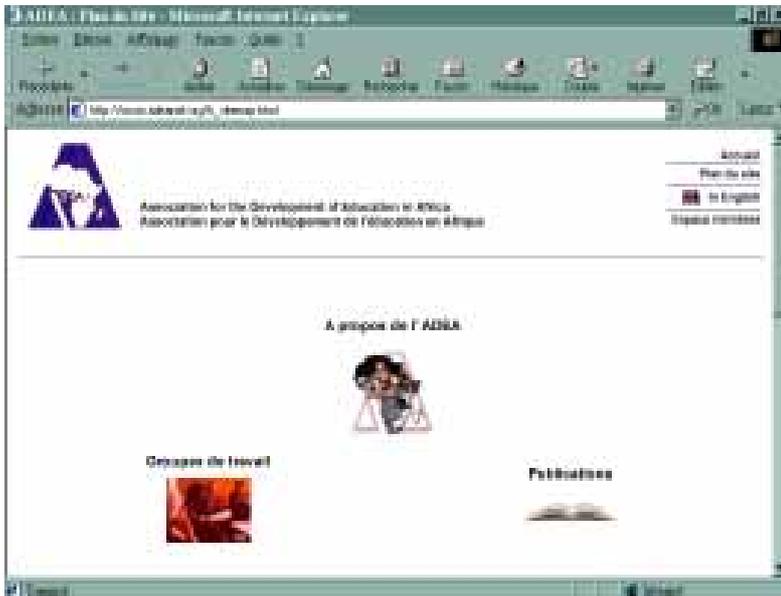
Afin d'appuyer le dispositif qui vient d'être décrit, le FDS développe dans le même temps une formation qui vise tous les inspecteurs des trois régions sélectionnées, tous les directeurs d'école et enseignants des écoles dont les projets sont sélectionnés et financés par le fonds.

Les inspecteurs seront ainsi formés à la conception, la réalisation et l'évaluation d'un module de formation, la prestation de formation dans ces domaines, la mise en place et l'animation d'une équipe de formateurs, la mise en place des mécanismes de suivi, l'utilisation des techniques de base du management moderne, la prestation d'une formation en gestion.

Les directeurs et enseignants seront, eux, formés à la conception de projets pédagogiques, la maîtrise des facteurs d'efficacité, des techniques de communication, d'animation, de collecte des données, d'intégration des programmes, de gestion des programmes scolaires et des ressources, de pilotage et d'évaluation des projets.



Trois sites Web pour plus d'informations sur le secteur de l'éducation en Afrique



Celui de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), tout d'abord, que vous trouverez à l'adresse suivante :

<http://www.adeanet.org>

Il présente les différents groupes de travail mis en place par l'ADEA, forums privilégiés pour le développement d'un consensus entre ministères de l'éducation et agences face aux problèmes rencontrés.

Il vous ouvre également l'accès aux articles, bases de données et rapports publiés ou produits par l'ADEA sur le développement de l'éducation en Afrique. Certains devront être commandés au Secrétariat de l'ADEA, d'autres sont disponibles en ligne, tels *la Lettre d'information trimestrielle*, les bases de données SPESSA et PRISME ou les documents d'appui et de synthèse de la dernière biennale (*Rapports des équipes nationales et des groupes de travail*, *Document de synthèse*).



Le site Internet du réseau des Ministres de l'Éducation des États membres africains constitué par MINEDAF (<http://www.minedaf.org>), ensuite, vous informe sur les différentes activités mises en oeuvre par l'Unesco en Afrique dans le cadre de son *Programme éducation*, vous renvoie vers une série de bases de données statistiques et généralistes centrées sur l'éducation.

Une série de documents relatifs aux réunions et conférences internationales et régionales en relation avec le *Programme de travail du MINEDAF* sont disponibles en ligne, tout comme le programme de travail lui-même.

On vous propose en outre une série de liens et d'informations sur les *Bureaux régionaux* et *Commissions nationales* de l'Unesco et des répertoires d'*Institutions et organismes éducatifs* et de *Personnes ressources*.



Et, enfin, vous trouverez sur le site géré par l'association Paidea (<http://www.multimania/educafrique/index.html>) :

- ▶ un annuaire des ressources relatives à l'éducation en Afrique disponibles sur Internet (*Les établissements*);
- ▶ une liste des associations, organisations et agences travaillant dans le secteur accompagnée de renvois vers leurs sites et productions (*Les partenaires*);
- ▶ un diagnostic des crises que traversent les systèmes éducatifs accompagné d'une bibliographie sur l'Afrique, le développement et l'éducation sur ce continent (*Les problématiques*);
- ▶ des conseils aux candidats à une expérience de travail en Afrique (*Enseigner en Afrique*).

Au total, ce sont plus de 700 liens vers des sites présentant les acteurs africains et ceux des partenaires techniques et financiers dans le secteur de l'éducation qui vous sont proposés.



Echec scolaire

Acculturation, attribution de causalité et échec scolaire en Afrique

A. Gounongbé

L'école africaine, réceptacle et véhicule d'une culture étrangère, en rupture avec l'école traditionnelle où l'enfant accumulait progressivement les savoirs indispensables à son insertion dans la vie communautaire, provoque un sentiment de résistance, de rejet.

Pour lutter contre cette rupture culturelle, l'apprenant mettra en place au plan cognitif des stratégies de gestion du conflit :

- ▶ récupération de la formation étrangère dans une formation typique de la structure traditionnelle;
- ▶ dissociation, l'apprenant se contentant de mémoriser l'information utile en l'abstrayant des significations qui lui sont liées et qui pourraient déclencher le conflit avec le système traditionnel;
- ▶ segmentation qui compartimente chaque type d'explication dans son univers et aboutit à l'alternance des codes selon les situations.

Ce sentiment d'extériorité des savoirs véhiculés par l'école n'est pas sans effet sur l'évaluation. En effet, confrontés à ces savoirs étrangers, les élèves attendent compréhension de leurs enseignants/évaluateurs face à des notions étrangères aux uns comme aux autres.

D'où l'intérêt, dans la lutte contre l'échec scolaire, d'une évaluation formative qui ouvre à la prise de conscience que l'objectif est l'atteinte de la maîtrise d'une compétence.

In : Perspectives documentaires en éducation, n° 48, 1999, pp. 15 à 25. -

E-formation

En dépit de l'effet de mode, les bienfaits de l'e-formation commencent à être très relativisés

A. Reverchon

Le secteur de la formation via Internet est l'un des rares qui suscite encore l'enthousiasme des acteurs de la Netéconomie : les projets sont légions, les prévisions de croissance exceptionnelles. Autoformation, parcours de formation individualisés, coûts réduits : le modèle paraît convaincant.

Mais, les premiers résultats ont déjà dégagé un constat qui amène à revoir la formule de départ : seul face à un écran, le salarié renonce à se former. Ainsi est née une formule mixte qui allie présentiel et mise à distance, tutorat et autoformation.

En outre, le reformatage des contenus en fonction des exigences de l'enseignement à distance nécessite un investissement colossal. Enfin, le fonctionnement et la maintenance de l'outil, dans un environnement non standardisé, se révèlent prohibitifs.

Au total, le secteur est très loin du seuil de rentabilité. Autres écueils, l'e-formation n'est pas applicable partout et les résultats de l'apprentissage restent aléatoires. Ainsi, les pratiques professionnelles complexes restent difficiles à mettre à distance et un même contenu appris en stage et en ligne n'aboutit pas au développement des mêmes compétences.

In : Le Monde Economie, mardi 30 janvier 2001, p. X. -

L'ordinateur multimédia ne remplace pas un bon professeur

C. Le Palud

Les résultats d'une étude de l'OCDE montrent que les étudiants reconnaissent nombre de qualités aux nouveaux moyens d'apprentissage (CD Rom, Internet) : accès à une grande diversité de sources d'information, facilitation de la compréhension, vecteur d'améliorations dans les domaines de la recherche, de l'analyse et de la synthèse de l'information, de l'activité interdisciplinaire et du travail en groupe.

Mais un certain nombre de réserves sont avancées, tels le manque de sérieux

et de profondeur qui entachent parfois les informations présentées par les CD Rom, le manque de fiabilité des sources, la surabondance des données et la difficulté de cerner l'information pertinente sur Internet.

En conséquence, nombre d'étudiants jugent que les NTIC complètent les activités traditionnelles sans toutefois pouvoir les remplacer et ne les estiment pas systématiquement plus efficaces.

Il semble cependant que ces jugements soient liés en grande partie à la préparation de leur enseignant à ce mode d'apprentissage qui nécessite des aptitudes pédagogiques particulières.

In : Le Soleil, mardi 9 janvier 2001, page 11. -

France

Les pièges de la décentralisation

R. Barroux

Vingt ans après son adoption, la décentralisation de la gestion des établissements scolaires aux collectivités locales se révèle porteuse de nouvelles formes d'inégalités.

On constate en effet, particulièrement au niveau du primaire, des écarts de 1 à 10 entre budgets de fonctionnement par an et par élève selon les écoles. Les tentatives de comparaison se heurtent cependant à la diversité des imputations des dépenses liées au budget éducation. Les écarts seraient liés à la volonté politique des élus ou à l'état objectif de l'école.

En effet, le niveau de dépense varie selon que le maire privilégie l'une ou l'autre ambition politique pour sa cité. D'autres gèrent les dépenses d'éducation au mieux de leurs intérêts personnels, privilégiant les dépenses dans les quartiers où se recrutent leurs électeurs.

De plus, l'environnement dans lequel se situent les établissements scolaires varie selon que l'on se trouve dans une ville ou dans un coin perdu.

Conscients de ces problèmes, les parents, opèrent des comparaisons entre écoles et communes et exigent une offre plus égalitaire. Or, d'après les études récentes, la proximité avec les élus tend à créer des coupures entre les usagers et la technocratie locale et à développer des logiques clientélistes avec les notables.

Enfin, le coût des innovations présentées par le Ministère comme une politique nationale est renvoyé vers le niveau local sans précision quant à l'imputation de ces coûts aux régions, départements ou communes.

In : *Le Monde de l'éducation*, n° 286, novembre 2000, pp. 30 et 31. -

Genre

Les parents dépensent plus pour les garçons que pour les filles

L. Bonnier

Une étude récente démontre que, contrairement à ce qui était affirmé à ce jour, l'effort financier des familles varie suivant le sexe des enfants.

Au plan des dépenses d'éducation d'abord, dans les couches plus favorisées de la population, une fille reçoit plus si elle a une soeur qu'un frère (+3.000 FF par année scolaire). A contrario, les dépenses restent stables pour un garçon qu'il ait un frère ou une soeur. L'absence d'impact dans les familles pauvres s'explique par le fait que ces écarts se marquent essentiellement après le baccalauréat (voir ; *CONFEMEN au Quotidien*, n° 35, Caractéristiques sociodémographiques des jeunes qui ont quitté le système éducatif, p. 7).

Le temps investi par les parents dans l'éducation de leurs enfants varie aussi sensiblement selon le sexe. Les filles poursuivent des études plus longues que les garçons en recevant des investissements plus faibles que ces derniers en temps et en argent. Pis, les parents financent les études d'un garçon supplémentaire en réduisant seulement les dépenses de ses soeurs, jamais celles de ses frères.

Ces écarts seraient motivés par une connaissance instinctive du marché du travail qui demeure très sexué et donc

par la rentabilité plus faible des études des filles.

Ces résultats sont confirmés par une autre enquête. Les filles qui réussissent comme les garçons ne le font que parce que leurs familles appliquent une réelle égalité.

In : *Le Monde de l'éducation*, n° 286, novembre 2000, pp. 32 à 33. -

Gestion

Améliorer la gestion des écoles : une promesse et un défi

A. de Grauwe

Malgré les nombreuses études témoignant de l'impact d'une bonne gestion des écoles sur la qualité des apprentissages, malgré les avancées vers une gestion plus autonome et plus indépendante des écoles, les changements restent très limités dans les établissements scolaires et les classes.

On peut en trouver explication dans le fait que cette décision n'émane pas d'une demande, d'une part, que les déclarations politiques n'ont pas été suivies de mesures politiques renforçant la position du chef d'établissement, d'autre part.

Il existe en conséquence un énorme décalage entre le profil actuel et inchangé d'un chef d'établissement et le profil idéal d'un responsable pédagogique novateur.

Une politique intégrée visant à améliorer la gestion des écoles et à renforcer le rôle des chefs d'établissement devrait :

- ▶ clarifier les zones d'autonomie et les niveaux de responsabilité de sorte que le chef d'établissement se sente épaulé plutôt que surchargé;

- ▶ accompagner une telle autonomie et une telle responsabilité d'un soutien solide et cohérent;
- ▶ améliorer les procédures de recrutement et de sélection;
- ▶ mettre au point un plan de carrière offrant des possibilités de développement professionnel et renforçant la formation continue;
- ▶ créer un système de soutien mutuel et un forum de discussion pour les chefs d'établissement.

In : *Lettre d'information de l'IHPE*, n° 4, vol. XVIII, octobre-décembre 2000, pp. 1, 6 et 7. -

Internet

Internet ne sera pas forcément un remède miracle pour les quartiers défavorisés

F. Aizicovici

Faire d'Internet un outil de lutte contre l'exclusion dans les quartiers défavorisés se heurte à quelques obstacles :

- ▶ l'acquisition d'un ordinateur n'est pas à la portée de tous;
- ▶ les zones défavorisées sont moins bien desservies par le réseau électrique parce que moins rentables;
- ▶ les compétences de lecture et écriture ne sont pas maîtrisées par tous.

Tout en signalant que l'accès à Internet ne change pas la situation économique des personnes, la plupart des spécialistes des phénomènes d'exclusion y voient néanmoins un outil supplémentaire au service de la démocratie locale. Encore faut-il pouvoir et vouloir prendre la parole.

In : *Le Monde Economie*, mardi 9 janvier 2001, p. VI. -

Mars 2000
L M M J V S D
1 2 3 4
5 6 7 8 9 10 11

Agenda

5 au 8 février 2001 ... Tchad ... N'Djaména ... 15e session de la Conférence ministérielle de la Francophonie;

5 au 10 mars 2001 ... République Centrafricaine ... Bangui ... Séminaire transnational sur la formation professionnelle et technique pour l'Afrique centrale;

26 au 30 mars 2001 ... Sénégal... Dakar ... Réunion des Correspondants nationaux des pays membres du Bureau de la CONFEMEN.



Education de base



L'Education pour tous : quelle qualité ? Manuel de suivi pour les acquis scolaires / V. Chinapah. - Paris : UNESCO, 2000. - 175 p. -

L'ouvrage fait le compte-rendu du projet UNESCO/ UNICEF de suivi permanent des acquis scolaires dans cinq pays pilotes.

La présentation détaillée de quelques tests et d'un cadre d'action étape par étape est complétée par un relevé des résultats et l'exposé de leur incidence sur les politiques.

Les rapports nationaux des cinq pays mettent ainsi en évidence trois tendances générales qui supposent le développement de politiques correctrices :

- ▶ les élèves des écoles rurales obtiennent de moins bons scores aux tests d'apprentissage;
- ▶ les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons dans les premières années d'études, une tendance qui disparaît ou s'inverse à mesure que s'élève le niveau scolaire;
- ▶ les élèves des écoles privées obtiennent de meilleurs résultats que les autres.

Le projet a, en outre, fait ressortir, dans trois des pays étudiés, le rôle décisif des parents dans les acquis scolaires de leurs enfants et la nécessité de revoir les programmes scolaires ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage.



Suffit-il de scolariser ? / G. Brucy et F. Ropé. - Paris : Editions de l'Atelier, 2000. - 216 p. -

La scolarisation massive intervenue au cours des deux dernières décennies en France a élevé le niveau général de la formation. Ce phénomène est accompagné d'effets pervers :

- ▶ hiérarchisation accrue des filières et des options ;
- ▶ exclusion des plus démunis dans l'impossibilité de suivre un tel rythme;
- ▶ dévalorisation de la formation des ouvriers et des employés;
- ▶ hiérarchisation des établissements par quartiers.

Le bac perdant son caractère sélectif, ceux qui l'ont obtenu dans des filières dévalorisées vivent le désenchantement d'une formation sans issue. Face à ces réalités, l'éducation est contrainte à résister et à se transformer à la fois. Résister au consumérisme (une formation pour un emploi), mais évoluer en traitant la question de la place des savoirs scientifiques, techniques et professionnels dans un rapport de complémentarité qui contribue à donner du sens à ses études ou à son action.

L'école actuelle dévalorise les savoirs d'action et d'expérience. Elle en nie la valeur éducative. Or, elle pourrait, en s'appuyant sur ces savoirs, transmettre systématiquement les principes généraux et les connaissances formelles applicables à la vie professionnelle.

E-formation



Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ? / dir. S. Alava. - Bruxelles : De Boeck Université, 2000. - 224 p. -

Les technologies ont trop souvent servi à renouveler de vieilles méthodes pédagogiques et l'enseignement magistral s'en est curieusement trouvé conforté.

Le cyberspace et les dispositifs de formation médiatisée mettent en interaction des équipes larges où cohabitent des concepteurs, des didacticiens, des graphistes, des enseignants, des pédagogues, des tuteurs.

Cette évolution, si elle pose de nombreux problèmes, se révèle porteuse. En effet, ces actions nouvelles et plus interactives laissent une plus grande place aux apprenants. Elles mobilisent les acteurs et les enseignants et redonnent un sens plus actuel à la notion d'activité et d'interactivité. Elles peuvent ainsi conduire à la production de pratiques nouvelles plus collectives et plus autonomes.

Pour permettre cette utilisation des technologies au service des projets de formation, il faudra :

- ▶ inventer ou recontextualiser les pratiques enseignantes;
- ▶ repenser les interrelations entre l'approche communicationnelle et la théorisation didactique;
- ▶ prendre en compte la dimension collective d'un processus d'enseignement/apprentissage.



E-Formation. NTIC et reengineering de la formation professionnelle / P. Gil. - Paris : Dunod, 2000. - 179 p. -

La E-formation suppose d'apprendre à gérer dans de nouvelles dimensions : passer de la gestion de groupes de formation à celle d'individus en formation, de la synchronie à l'asynchronie et au mélange des formules, d'un mono canal de diffusion (le formateur) à des ressources multiples, du local au multisites.

Dans ce contexte neuf, le responsable de formation doit :

- ▶ passer d'une logique d'exploitation à une logique d'investissement;
- ▶ acquérir une culture Internet/informatique de base;
- ▶ renforcer sa capacité à diriger des équipes pluridisciplinaires;
- ▶ lier distance et présentiel dans un système de formation optimisé;
- ▶ devenir le moteur du management des connaissances.

L'emploi du temps du formateur sera, lui, redistribué entre conception des cours de formation, fonction tutorale et animation des dispositifs de classe virtuelle.

La formation à distance via les technologies apporte un changement complet de regard en plaçant l'apprenant au centre de la formation.