

CONFEMEN



**Recueil sur les pratiques innovantes
des États et gouvernements membres de
la CONFEMEN en matière de qualité de l'Éducation**



Conférence des ministres de l'Éducation
des pays ayant le français en partage

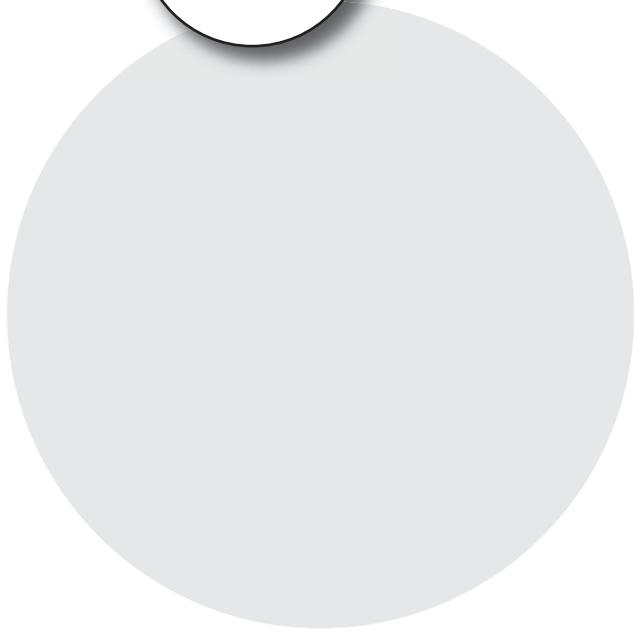
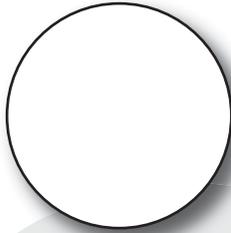
CONFEMEN



**Recueil sur les pratiques innovantes
des États et gouvernements membres de
la CONFEMEN en matière de qualité de l'Éducation**

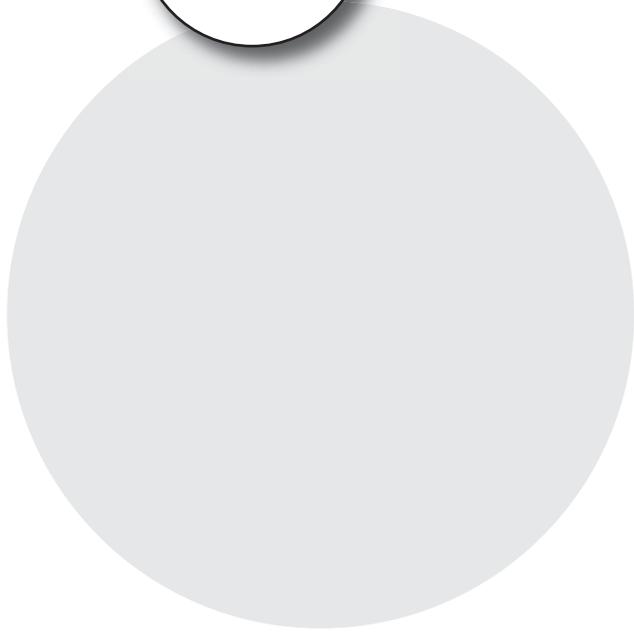
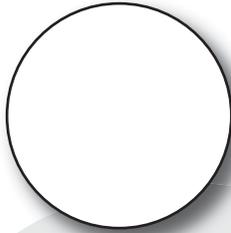


Conférence des ministres de l'Éducation
des pays ayant le français en partage



Sommaire

Contexte et justification	7
EXPÉRIENCES INNOVANTES LIÉES À L'ACCÈS ET À L'ÉQUITÉ	9
Cas des écoles communautaires de la fondation pour le développement communautaire au Burkina Faso	11
Le Parcours de formation axée sur l'emploi	16
Insertion des primo-arrivants dans l'enseignement fondamental et secondaire	19
Charte des langues et cultures d'origine (LCO)	20
Amélioration de l'accès et de l'équité au Congo-Brazzaville	23
Trois salles de classe en banco construites: expérience de l'école Bagga	29
Ancienne élève bénévole au secours de 80 élèves en classe de CI : expérience de l'école de Tama Quartier	31
Amélioration du taux de la scolarisation : expérience de l'école de Moujja	33
Jardin d'enfants communautaire : expérience de Dabnou	34
La réglementation et la suppression progressive des frais scolaires	37
Le rattrapage scolaire	41
EXPÉRIENCES INNOVANTES LIÉES À LA QUALITÉ ET À LA PERTINENCE	45
La Stratégie d'intervention « Agir autrement »	47
Implantation d'un programme d'études en Éthique et culture religieuse	50
Des lecteurs pour la vie	53
La Commission de Pilotage	59
Les évaluations externes	60
La main à la pâte	63
Le dictionnaire des élèves	66
La méthode pédagogique APC	69
Utilisation du numérique dans l'enseignement	71
Les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP): Éducation pour tous	73
Expériences innovantes de la formation initiale et continue	79
L'école assainie	83
L'intégration des matières transversales dans les curriculums	85
La cellule pédagogique de base	87
La correction informatisée de l'examen d'État	90
EXPÉRIENCES INNOVANTES LIÉES À LA GESTION	93
Recherche-action menée par l'AFIDES international sur la bonne gestion d'une école comme facteur de qualité de la réussite des élèves	95
La réforme du statut des directeurs d'établissement scolaire	99
La réforme des services d'inspection	100
Jardin scolaire pour le financement du plan d'action de l'école : expérience de l'école Mahamadou Nouhou	103
Micro crédits aux femmes, une activité pour financer le plan d'actions de l'école de Tchiga Sédentaire	104
La gestion de proximité	107
EXPÉRIENCES INNOVANTES LIÉES AU PARTENARIAT	111
École communautaire entrepreneuriale	113
Le concours « Chapeau, les filles ! »	121
La Politique-cadre « Pour un virage santé à l'école »	124
Prévenir et traiter la violence à l'école	128
Le modèle de pilotage de la formation professionnelle et technique	131
Refonte complète du système de formation professionnelle et technique	133
Deux logements à la disposition des enseignants de l'école de Toubba Baggawa : initiative du COGES	137
Un cadre de vie agréable ; une école sécurisée et attrayante : expérience de l'école de Mallamaoua	139
COGES de l'école Eddir : un exemple d'activités du COGES qui force l'admiration	140
L'école de Koufan Tahoua I recrute un gardien	142
Fabrication de Tables bancs : expérience de l'école de Tsaoua Gomma	144
Le comité de concertation des intervenants dans le domaine de l'éducation	147



Contexte et justification

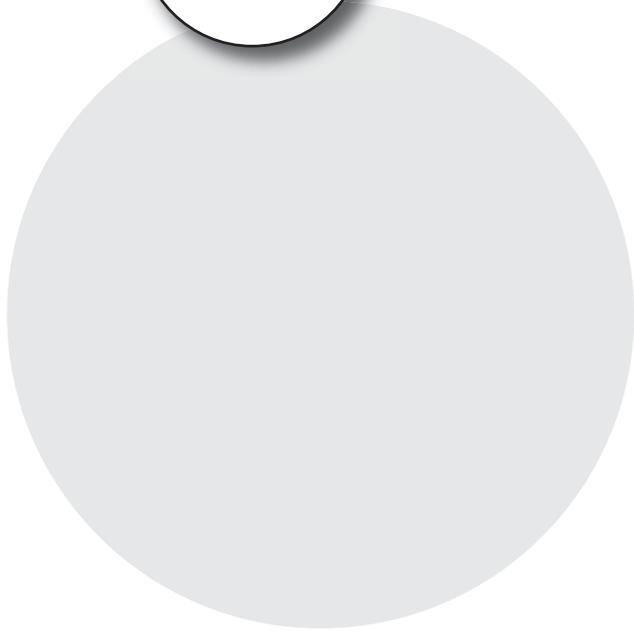
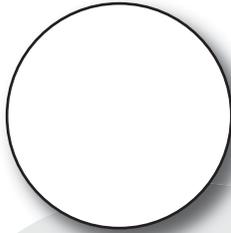
Depuis la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien en 1990 et le Forum mondial de Dakar en 2000, les États et gouvernements travaillent assidûment à la transformation de leur système éducatif, et ce, non seulement en vue d'améliorer l'accès à l'école et la qualité des apprentissages, mais aussi pour répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. De nombreuses actions innovantes mises en œuvre par les pays, à la suite des recommandations des grandes réunions et sur la base des conclusions de travaux de recherche, ont contribué à améliorer les systèmes éducatifs.

Pour célébrer ses 50 ans d'existence, la CONFEMEN a souhaité mettre à la disposition de toute la communauté éducative, un recueil regroupant les expériences innovantes en matière d'éducation afin de contribuer aux échanges dans la recherche de solutions pour l'amélioration des systèmes éducatifs.

Par expériences innovantes, la CONFEMEN entend toutes nouvelles actions sur le plan pédagogique ou liées au pilotage et à la gestion, mises en œuvre pour répondre à des situations particulières et permettant la transformation de pratiques insuffisantes dans le but d'améliorer, de façon durable, la réussite éducative des élèves.

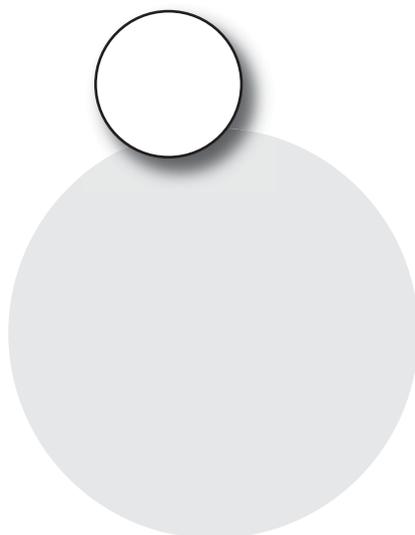
Le but principal visé par ce recueil est de capitaliser, mutualiser et partager les expériences innovantes en matière d'éducation, réalisées par les États et gouvernements membres.

Bien que plusieurs expériences innovantes soient transversales, elles ont été sériées en quatre sections. La première concerne les expériences liées à l'accès à l'école et à l'équité; la deuxième à la qualité et à la pertinence de l'éducation ; la troisième concerne la gestion scolaire; et enfin, la dernière touche le partenariat.

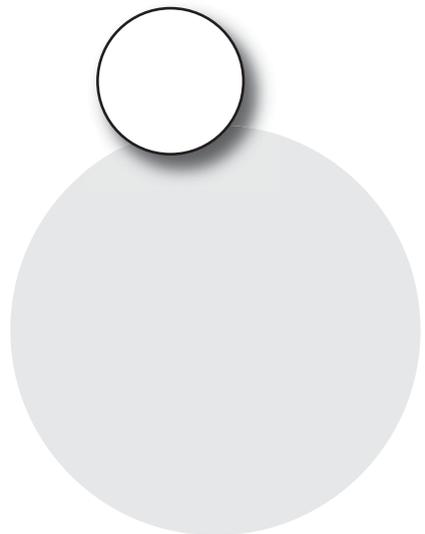




EXPÉRIENCES **INNOVANTES**
LIÉES À L'ACCÈS ET À L'**ÉQUITÉ**



BURKINA FASO



Cas des écoles communautaires de la fondation pour le développement communautaire au Burkina Faso

DESCRIPTION DE LA SITUATION

Le Burkina Faso est marqué par un faible taux d'alphabétisation : 28%, et un taux de scolarisation : 74,80%. Ces facteurs constituent des contraintes sérieuses pour le développement d'un pays. Dans le domaine de l'éducation, la Fondation pour le Développement communautaire (FDC), consciente que son action dans le domaine de l'éducation ne touche pas tous les enfants (enfants n'ayant pas eu la chance d'aller à l'école ou déscolarisés très tôt) a initié la réflexion avec d'autres partenaires du développement et les autorités du pays afin de trouver des alternatives tendant à améliorer le taux de scolarisation et adapter l'école aux réalités du village pour assurer l'éducation à un plus grand nombre selon l'esprit de JOMTIEN et en vue de soutenir l'État. Cette Fondation a également mis en place, en concertation avec les communautés de base, un projet d'éducation non formelle dénommé "Écoles Communautaires" (Keonoogo en langue nationale mooré).

PHILOSOPHIE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES (ECOM)

La philosophie des ECOM, selon Monsieur Gaston SOBGO Coordonnateur de programmes FDC, est l'intégration de l'école au milieu avec transfert de compétences techniques et technologiques nécessaires pour un développement local durable et autogéré, la satisfaction des besoins des populations en éducation de base. De nos jours, la FDC a mis en place dans sa zone d'intervention du Bazéga 20 ECOM et le gouvernement du Burkina procède à l'extension de l'expérience à travers les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) dans le pays.

PRINCIPES DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

L'école est toujours sous la responsabilité de la communauté. La population est impliquée à toutes les phases de la conception, la mise en place, la gestion, la rémunération des enseignants, la résolution des problèmes, jusqu'à l'évaluation. Le recrutement des élèves doit respecter l'équité du genre (au moins 50% des effectifs devrait être des filles). Le curriculum, élaboré en collaboration avec les communautés, doit répondre à leurs besoins.

La tranche d'âge discriminée (9 à 12 ans) évite toute confusion avec l'école classique. Les langues d'instruction sont la langue nationale et le français.

PROFIL DU SORTANT

Un enfant sortant de la quatrième année du cycle de l'école communautaire aura le profil suivant :

- savoir lire, écrire et calculer en langue nationale et en français ;
- avoir des notions en soins de santé primaire et en santé préventive.

En matière de santé, les sortants des Écoles Communautaires auront :

- des notions pratiques de santé préventive, hygiène/assainissement, lutte contre les maladies diarrhéiques et d'origine hydrique, planning familial/IST/SIDA, nutrition, paludisme ;
- une notion de base en productivité économique et artisanale (gestion des petites entreprises et coopératives) ;
- des notions de gestion du patrimoine individuel, familial et communautaire (activités économiques, organisation coopérative, l'entreprise et sa gestion) ;
- des aptitudes à s'intégrer dans d'autres systèmes éducatifs (école formelle, formation professionnelle).

MISE EN PLACE ET FONCTIONNEMENT D'UNE ECOM

Les écoles communautaires étant la propriété des communautés bénéficiaires, le principe de base est d'amener effectivement celles-ci à se les approprier. La communauté met en place un comité de gestion de la future école composé de six membres dont au moins deux femmes. Les enseignants, désignés par les communautés, subissent une formation continue en pédagogie, assurée par des spécialistes recrutés par la FDC. Chaque année, au mois de juin, un test de niveau est conduit pour évaluer les connaissances acquises par les élèves.

RÉSULTATS QUANTITATIFS ET QUALITATIFS OBTENUS

ÉCOLES COMMUNAUTAIRES

	Écoles	Salles de classe	Effectifs des élèves	dont fille	% des filles	Villages concernés
Nombre	62	75	50734	20914	50,80%	62

	Garçon	Fille	Total
Taux de réussite	94%	92,03%	93,03%
Taux d'abandon			2,01%

PASSERELLES 2010

	Garçon	Fille	Total
Taux de réussite	399	376	775
Taux d'abandon	197	207	404

CLASSE SUPÉRIEURE

	Garçon	Fille	Total
Effectif	178	188	366
Rapport passerelle/ classe supérieure			90,59%

**Centres polyvalents de formation 183 sortants dont 90 filles
mise en apprentissage auprès d'artisans locaux**

	Garçon	Fille	Total
Soudure	11	0	11
Couture	87	48	135
Mécanique	40	0	40
Menuiserie	5	0	5
Sculpture	1	0	1
Maçonnerie	3	0	3
Coiffure	0	9	9
Tissage	9	0	9
TOTAL	156	57	213

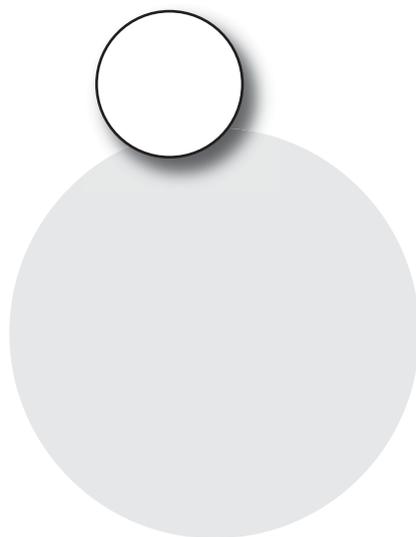
Passerelle vers le formel pour les apprenants des tranches d'âges convenables au vue de l'engouement suscité par cette partie, l'État envoie des enseignants dans les écoles communautaires pour les préparer aux examens scolaires. À titre d'exemple, en 2010 dans le centre de Saponé avec une classe multigrade CM1/CM2, les taux de réussite au cep sont les suivants :

	Présentés	Admis	%
CM2	29	20	68,97
CM1	10	7	70

CONCLUSION

Les élèves en fin de cycle qui n'ont pas la passerelle sont organisés en groupements et reçoivent un crédit (sans intérêt) pour initier des activités génératrices de revenus dans les villages. Ils sont encadrés pour cela par les agents des services décentralisés des ministères de l'Agriculture et de l'Élevage.

CANADA/QUÉBEC



Le Parcours de formation axée sur l'emploi

Problématique :

Certains élèves présentent des difficultés graves d'apprentissage qui compromettent très fortement leur possibilité d'obtenir éventuellement un diplôme d'études secondaire. Le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) s'adresse à ces élèves. Le programme comprend deux formations, soit la Formation préparatoire au travail et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Le premier, d'une durée de trois ans, est pour l'élève âgé de 16 ans qui n'a pas atteint les objectifs du primaire ni en langue d'enseignement ni en mathématique. Le second, d'une durée d'un an, vise l'élève qui, bien qu'il ait atteint les objectifs du primaire en langue d'enseignement et en mathématique, n'a obtenu aucune unité du 1er cycle du secondaire dans ces matières.

Offert dans toutes les commissions scolaires du Québec depuis septembre 2008, le PFAE vise à corriger certaines faiblesses de l'ancien programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, en offrant une formation générale élargie, une évaluation plus rigoureuse et une sanction uniforme. Il favorise une exploration concrète des centres d'intérêt professionnels des élèves, propose des attentes élevées mais aussi réalistes pour chacun des élèves et s'enrichit d'une visée d'éducation à la citoyenneté. Il s'agit d'une formation qualifiante, pour laquelle la ministre décerne, sur recommandation de la commission scolaire, un certificat à l'élève qui a satisfait aux exigences de ces deux formations, reconnaissant ainsi leur investissement dans leurs études et leur réussite.

À la suite de l'une ou l'autre de ces formations, l'élève peut poursuivre ses études dans une formation plus complexe ou encore entrer sur le marché du travail. Une formation de plus haut niveau est toujours possible pour chaque jeune qui en a la capacité et le désir (il n'y a plus de « cul-de-sac » dans la formation). Par exemple, une passerelle existe à certaines conditions pour le jeune détenteur d'un certificat de formation à un métier semi-spécialisé qui souhaite poursuivre en formation professionnelle.

Actions et dispositifs mis en place :

Le PFAE, qui fait partie intégrante du Programme de formation de l'école québécoise, a nécessité une réécriture de l'ensemble des programmes dans une perspective d'alternance travail/études. De plus, un Répertoire des métiers semi-spécialisés, validés avec les partenaires du marché du travail, a été élaboré. Le répertoire comporte actuellement plus de 120 formations.

De nombreuses activités de formation pour soutenir l'implantation du PFAE ont été offertes au personnel enseignant depuis maintenant trois ans. L'accompagnement et le suivi sont réalisés par des personnes-ressources de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage dans toutes les régions du Québec.

Afin d'assurer une évaluation uniforme et rigoureuse des apprentissages des élèves de la Formation préparatoire au travail, des échelles des niveaux de compétence et des tables de conversion ont été mises à la disposition des milieux scolaires. Des modèles de bulletins ont aussi été élaborés et proposés aux établissements. De plus, du matériel pédagogique, favorisant l'appropriation par les élèves d'une démarche de prévention des risques en santé et sécurité du travail, a été élaboré et mis à la disposition des établissements d'enseignement.

Facteurs de succès :

De nombreux jeunes, pour qui l'obtention d'une qualification ministérielle était impossible, y ont maintenant accès. En 2008-2009, 5689 élèves étaient inscrits à la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé et 2477 d'entre eux ont reçu un certificat ministériel en juin 2009. Au cours de la même période, 4865 élèves étaient inscrits en Formation préparatoire au travail. Les premiers certificats ont été émis en juin 2010. Par ailleurs, plusieurs groupes autochtones ont implanté le PFAE dans leurs milieux.

L'implantation du PFAE n'est pas sans difficulté et doit continuer d'être soutenue. Réaffirmer la raison d'être d'une offre de services éducatifs diversifiés, expliciter l'enrichissement mutuel de la formation générale et de la formation pratique, proposer une modélisation de façons de faire différenciées au personnel enseignant sont autant d'actions à poursuivre en continu. Des situations d'apprentissages et d'évaluation concrètes et applicables par le personnel enseignant doivent continuer d'être proposées, notamment dans le domaine de l'expérimentation technologique et scientifique. Finalement, le Répertoire des métiers semi-spécialisés sera enrichi ou mis à jour, pour demeurer en rapport avec les besoins du marché du travail et les aspirations des jeunes.

Chaque intervenant doit croire en la capacité de chaque élève de réussir. La collaboration des partenaires, dont les parents et les milieux de travail, l'encadrement et le suivi des élèves, la qualité des plans d'intervention, la qualité de l'organisation scolaire sont autant de conditions de succès¹.

¹ Complété par : Anne Robitaille
Direction de l'adaptation scolaire
Date : le 16 juillet 2010

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Insertion des primo-arrivants dans l'enseignement fondamental et secondaire

La Belgique et la Communauté française de Belgique en particulier étant une terre d'accueil pour un grand nombre de personnes de nationalité étrangère, le problème de l'insertion d'enfants ne parlant pas la langue et connaissant des problèmes d'intégration se posait.

Afin de remédier à cette situation, des mesures visant à l'insertion des élèves primo-arrivants ont été prises.

Ainsi, les enfants âgés de 2 ans et demi à moins de 18 ans peuvent bénéficier d'un dispositif spécifique, lorsqu'ils ont fait l'objet d'une reconnaissance de la qualité de réfugiés, d'apatrides ou l'ayant déjà, ou étant ressortissants de certains pays en voie de développement, et étant arrivés sur le territoire national depuis moins d'un an.

Les élèves primo-arrivants sont accueillis dans des classes-passerelles durant une période variant d'une semaine à six mois - avec un maximum d'un an -, période au cours de laquelle ils bénéficieront d'un encadrement spécifique leur permettant, notamment d'apprendre le français, de s'adapter au système socioculturel et scolaire du pays et d'être orientés vers le niveau et la filière d'enseignement qui leur conviennent le mieux.

Des classes-passerelles peuvent en effet être organisées dans les écoles qui ont introduit une demande de création de ce type de structure et qui en ont obtenu l'autorisation. Dans ce cas, l'établissement reçoit des moyens complémentaires et est tenu de mettre en place un Conseil d'intégration chargé de guider l'élève primo-arrivant vers une intégration optimale au sein du système scolaire. Le Conseil d'intégration est habilité à délivrer à l'issue du passage de l'élève dans la classe-passerelle, une attestation d'admissibilité dans n'importe quelle année de l'enseignement secondaire, à l'exception des sixième et septième (dernière année du secondaire et année complémentaire), dans n'importe quelle forme et dans n'importe quelle option pour les élèves ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugiés, d'apatrides ou l'ayant déjà et qui ne peuvent pas prouver la réussite ou la fréquentation de telle année scolaire antérieure.

Actuellement, une trentaine d'écoles organisent des classes-passerelles. L'actuel gouvernement envisage de modifier le dispositif afin, notamment, de l'élargir à d'autres publics.

Charte des langues et cultures d'origine (LCO)

Des Chartes de partenariat bilatérales relatives au Programme Langue et Culture d'Origine (LCO) ont été signées par la Communauté française et les représentants des pays ayant connu une forte immigration en Belgique (Grèce, Italie, Maroc, Portugal, Turquie, Roumanie et Espagne) en vue de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

Ce programme prévoit l'organisation de cours de langue d'origine ainsi que de cours d'ouverture aux cultures pour les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire.

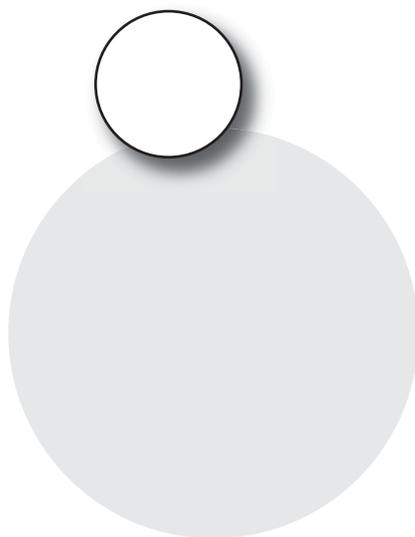
Il vise à favoriser l'intégration des enfants issus de l'immigration dans la société qui est la leur tout en sauvegardant leur identité d'origine.

Les cours de langue comprennent au moins deux périodes hebdomadaires qui s'ajoutent aux 28 périodes obligatoires. Les parents y inscrivent leur enfant pour une année scolaire et sont tenus de favoriser sa présence régulière pendant toute la durée de celle-ci. Toute absence doit être justifiée à l'enseignant LCO. Les élèves font l'objet d'une évaluation spécifique qui pourra être jointe au bulletin par un document annexé.

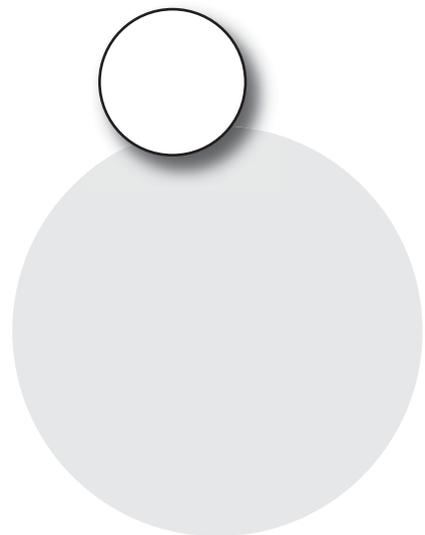
Les cours d'ouverture aux cultures, sans apprentissage de la langue, prennent place dans le cadre des 28 périodes de cours hebdomadaires et doivent associer le professeur LCO et le titulaire de classe.

Les enseignants LCO sont recrutés par les États partenaires. Ils doivent avoir une connaissance suffisante de la langue française et sont soumis à un entretien d'agrégation au cours de la première année de leur entrée en fonction.

La Communauté française assure aux enseignants LCO une information au contexte institutionnel et pédagogique en vigueur en Communauté française, aux principes majeurs du décret « missions » ainsi qu'au cadre de la Charte de partenariat. Dans le cadre du cours d'ouverture aux cultures, elle organise une formation relative à la démarche interculturelle. Ils peuvent également participer aux sessions de formation continue au même titre que les enseignants belges.



CONGO



Amélioration de l'accès et de l'équité au Congo-Brazzaville

DESCRIPTION DE LA SITUATION

La composante « Éducation » du programme gouvernemental, pour la période allant de 2002 à 2008, qui s'inscrit dans une phase de reconstruction après une période de conflits au cours de laquelle le patrimoine scolaire avait payé un lourd tribut, comportait cinq lignes stratégiques dont l'une portait sur l'élargissement de la couverture scolaire et l'amélioration de l'équité. Cet axe programmatique avait été intitulé « Mettre l'éducation à la portée de tous », tout en tenant compte du fait que le rythme d'accroissement de la population scolarisable est d'environ 2,9 %.

Dans les lignes qui suivent, nous allons décrire les actions menées pour opérationnaliser cet objectif et tenter d'en évaluer l'impact.

Pour une meilleure accessibilité physique à l'école

Le programme d'urgence, lancé dans la période de post-conflit, avait mis un accent particulier sur la reconstruction des écoles.

Ainsi, le gouvernement, dans le cadre de l'exécution du budget d'investissement a mis en œuvre des programmes et projets de réhabilitation, de construction et d'équipement des infrastructures scolaires, pour créer des établissements scolaires de proximité. Des partenariats ont été établis, notamment avec :

- le ministère des hydrocarbures qui gérait un fonds alimenté par des compagnies pétrolières ;
- le projet d'urgence de réhabilitation des infrastructures et d'amélioration des conditions de vie des populations (PURICV), appuyé par la Banque mondiale ;
- le projet d'urgence, de relance et d'appui aux communautés (PURAC), appuyé également par la Banque mondiale ;
- l'International Partnership for Human development (IPHD), une ONG américaine spécialisée dans l'alimentation scolaire ;
- le programme de micro réalisation en milieu urbain (PMRU) de l'Union européenne ;
- l'UNESCO ;
- le projet d'appui à l'éducation de base (PRAEBASE), appuyé par la Banque mondiale ;

- la coopération chinoise ;
- les élus locaux ;
- les communautés de base.

Ainsi, 1961 salles de classes ont été réhabilitées ou construites, 11 bibliothèques ont été réhabilitées, 19 logements administratifs ont été construits dans l'enceinte des écoles rurales, 97 blocs administratifs et 147 latrines ont été construits. Le mobilier scolaire suivant a été acquis : 40 936 tables bancs, 1 363 chaisettes pour le pré primaire, 688 tables pour les bureaux du personnel administratif, 544 bureaux, 733 armoires et 733 chaises pour les salles de classe.

La coopération chinoise a construit trois écoles publiques modernes « d'amitié » dans des quartiers périurbains à forte concentration de population, où l'école publique la plus proche est à plus de 2 heures de marche.

Ces salles de classe ont été réhabilitées et construites pour améliorer les conditions d'apprentissage et pour réduire les distances entre le domicile et l'école.

Le parc immobilier du département ministériel compte 14 960 salles de classe en 2008 contre 5 997 en 1981. Plus de 6000 enseignants avaient été recrutés de 2002 à 2008, dans le primaire.

Il faudrait ne pas perdre de vue l'apport du secteur privé qui représentent 30% des effectifs d'élèves dans les constructions des infrastructures scolaires.

Pour une meilleure accessibilité économique

En 2003, les cotisations scolaires ont été standardisées et revues à la baisse. Les frais scolaires exigés pour le fonctionnement des écoles publiques ont été fixés par an, par élève, à 1500 francs CFA à l'enseignement du premier degré, 2000 francs CFA au secondaire premier cycle et, 2500 francs CFA pour le deuxième cycle du secondaire. Avant, ce montant pouvait atteindre 10 000 francs CFA par élève, pour une année.

En 2007, une mesure sociale présidentielle en faveur de l'école a consisté en la suppression des frais scolaires au primaire et au secondaire et en la gratuité des manuels scolaires, pour une gratuité effective de l'école prescrite dans la loi scolaire.

Des textes interministériels ont été pris en conséquence pour formaliser cette instruction du Chef de l'État.

Actuellement, les frais de fonctionnement des établissements scolaires publics, du préscolaire au lycée, sont à la charge du budget de l'État.

Vers une école inclusive

Il s'agit des efforts consentis pour scolariser les exclus et les marginalisés, notamment les enfants issus des familles autochtones et des enfants non scolarisés pour des raisons diverses.

La scolarisation des enfants autochtones

Les enfants autochtones, en fonction de leur mode de vie marqué par le nomadisme dans la forêt, sont peu scolarisés. Il faut dire que dans nos écoles, sont admis sans discrimination, les enfants bantou et les enfants autochtones. Souvent ces derniers ont des taux de maintien et d'achèvement très faibles du fait des abandons scolaires qui les caractérisent.

Pour accélérer la scolarisation des enfants des minorités ethniques, des initiatives ont été prises, en partenariat avec des ONG et des agences du système des Nations Unies.

L'International partnership for human development (IPHD), une ONG américaine, l'UNICEF et la Banque mondiale, à travers le projet d'appui à l'éducation de base (PRAEBASE), s'investissent pleinement dans cette activité.

Le Groupement des Retraités Éducateurs sans Frontières (GREF), une ONG française, en partenariat avec l'UNICEF, a assuré l'alphabétisation de 160 enfants autochtones dans le département de la Sangha (département frontalier avec le Cameroun). Toujours en partenariat avec l'UNICEF, les pères spiritains de l'église catholique ont alphabétisé 600 enfants autochtones dans le département de la Likouala frontalière à la République Centrafricaine.

Le projet d'appui à l'éducation de base (PRAEBASE), à travers sa composante n° 4 « Appui à la scolarisation des enfants autochtones », a scolarisé 4 000 enfants

autochtones, répartis comme suit : 2 400 enfants âgés de 6 à 8 ans dont 1 280 filles et, 1 600 enfants âgés de 9 à 11 ans dont 600 filles.

Pour ces enfants, l'accessibilité financière de l'école a été garantie : pas de frais de scolarité, la fourniture gratuite des uniformes et des trousseaux scolaires.

La rescolarisation des enfants et des jeunes

Un programme de rescolarisation des enfants et des jeunes peu ou pas scolarisés a été mis en œuvre, avec l'appui de la Coopération française, de 2003 à 2005 à travers le projet d'appui à la réhabilitation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation (AREPA). Ce programme a consisté en la remise à niveau des bénéficiaires. Le programme s'est poursuivi après la finalisation du projet éducatif franco-congolais. Jusqu'en 2008, 34 centres de rescolarisation ont été fonctionnels à travers tous le pays. 5 699 enfants ont été touchés par l'école de la seconde chance dont 2 904 filles. 1 652 enfants, dont 836 filles ont été réinsérés dans le cycle formel, à l'issue de leur remise à niveau dans les centres de rescolarisation.

Les effets de ces actions et de ces mesures

Au préscolaire, en terme de couverture, le taux brut de scolarisation est passé de 2 % en 2000 à 7 % en 2007.

Au primaire, le taux brut de scolarisation est en pleine croissance : il est passé de 56,9% à 111% de 1999 à 2007. Le ratio élève par classe est passé de 92 à 63 de 2003 à 2007. Le taux net de scolarisation était de 90,60% en 1990 avant les conflits armés. Il avait connu un fléchissement du fait de la situation d'insécurité. Le taux net de scolarisation a enregistré un redressement progressif au cours de la phase de post-conflit et de reconstruction : 72% en 2005 pour atteindre 80% en 2008.

Au premier cycle du secondaire, le taux brut de scolarisation a pratiquement doublé : 33,3% en 1999 et 67% en 2007.

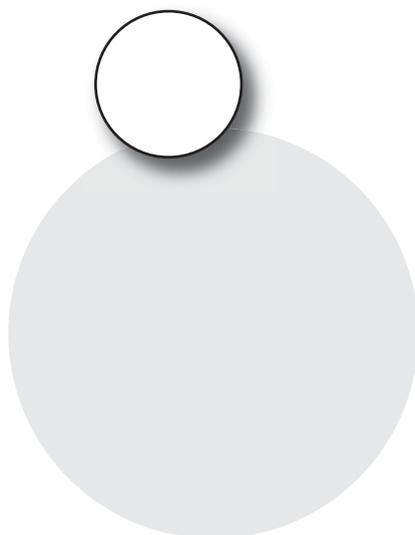
De 2003 à 2007 les effectifs scolaires ont été multipliés par 2,39 au préscolaire, par 1,08 dans le primaire, 1,46 au collège et par 2,61 au lycée.

Le taux d'accroissement enregistré par le primaire, soit 2% par an, reflète le niveau de couverture devenu quasi universel de l'enseignement primaire.

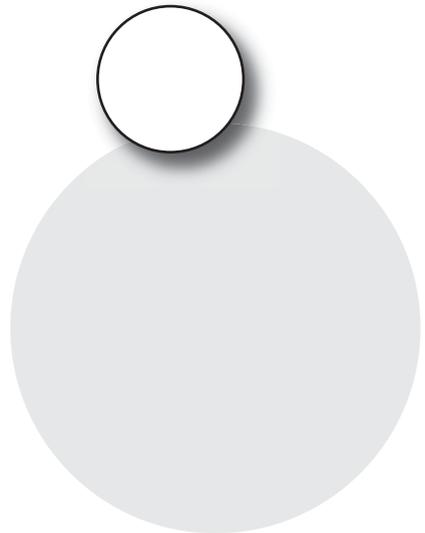
Conclusion

Le quantitatif et le qualitatif sont les deux faces d'une même médaille. Ils doivent aller de pair. Si au Congo-Brazzaville, les acquis quantitatifs sont importants, le défi principal à relever demeure celui de la qualité de l'éducation.

Il y a nécessité urgente de concilier l'approche quantitative et l'approche qualitative.



NIGER



Trois salles de classe en banco construites : expérience de l'école Bagga

Le village de Bagga est situé sur la route de l'Uranium à 30 km de Tahoua. Le COGES de Bagga a été mis en place en 2004, suite à des élections démocratiques et transparentes (à bulletins secrets).

Le COGES de l'école a vu le jour au moment où l'école traversait des multiples difficultés dont la plus aiguë est le manque crucial de salles de classe. En effet, en 2004, l'école ne comptait que deux (2) salles de classe construites en matériaux définitifs pour un effectif de 242 élèves, soit un ratio net de 121 élèves par salle de classe. Jusque-là, le directeur de l'école faisait recours à un magasin de stockage des céréales situé à proximité de l'école pour abriter certains élèves.

Lors de l'élaboration de son premier plan d'actions annuel, le COGES de l'école a fait de la résolution du problème des salles de classe une priorité. Ainsi, il a inscrit dans ce plan, la confection de trois (3) salles de classe en paillotes.

Malheureusement, du fait que l'école de Bagga n'a pas de clôture, les paillotes dressées en plein milieu de la cours de l'école, étaient devenues le lieu de pâture des animaux de toute sorte, exposant ainsi les enfants à toutes les intempéries. Face à cette situation, certains parents ont même retiré leurs enfants de l'école. Constatant les faits, le COGES a pris l'engagement de mettre fin au problème dès la rentrée prochaine des classes.

C'est ainsi que, lors de l'assemblée générale qu'il a organisée en prélude à l'élaboration du plan d'actions de l'école en octobre 2005, le COGES a émis l'idée de construire trois (3) salles de classe en banco. Jouissant du soutien de la communauté, l'initiative a été vite acceptée et les participants ont donné leur accord pour l'exécution de ce grand chantier.

Interrogé sur la stratégie de mise en œuvre, le président du COGES disait, « Le village de Bagga est composé de quatre (4) quartiers avec chacun un chef à sa tête. Nous avons alors, réparti les tâches par quartier: le transport d'argile, la confection des briques, le transport d'eau, la maçonnerie et l'acquisition des matériaux et accessoires. Deux délégués ont été désignés dans chaque quartier, le chef du quartier et un membre du COGES. Le président de l'APE et moi-même sommes désignés responsables du chantier». Toute la communauté villageoise était mobilisée et les quartiers rivalisaient d'ardeur sur le chantier. Au total 7 500 briques

ont été confectionnées, 20 voyages d'argile transportés, 24 tonneaux d'eaux ont été utilisés et en moyenne 100 personnes participent au chantier par jour.

Au bout d'un mois et 10 jours de travaux intenses, trois (3) splendides salles de classe en banco se hissaient en pleine cour de l'école. Elles ont été évaluées à 760 500 Fcfa, effort physique des parents compris.

En parlant des effets de cette activité, le directeur de l'école disait : « en 2006, nous avons recruté 100 élèves contre 50 seulement en 2004. La fréquentation est maintenant très bonne. Ceci prouve que les parents ont une confiance totale à l'école. Ils estiment que leurs enfants sont maintenant dans des conditions optimales d'études ». Cette activité a également eu des effets sur l'allégement de cotisation des parents d'élèves du fait qu'il n'y a plus de paillote à confectionner et sur le rapport entre le COGES et la communauté avec la création d'un véritable climat de confiance.

Leçons tirées :

☞ « Avec la volonté et le courage, l'on peut soulever une montagne », a-t-on coutume de dire. La population de Bagga a fait ses preuves. À travers cette activité, l'école a retrouvé ses lettres de noblesse.

Ancienne élève bénévole au secours de 80 élèves en classe de CI : expérience de l'école de Tama Quartier

Chef lieu de la commune rurale de Tama, département de Bouza, le village de Tama est situé à 45 Km à l'ouest de la ville de Bouza en pleine vallée de la Maggia. Le village compte environ 7 000 habitants et ne disposait que d'une seule école jusqu'en octobre 2004 où les habitants du quartier Toudou ont décidé d'introduire une demande de création d'une école dans leur quartier situé à l'extrême nord du village. Depuis sa création en octobre 2004, cette seconde école ne comptait qu'un seul enseignant. Or, à la rentrée scolaire 2006, avec l'engouement suscité par la création de cette école auprès des parents, plus de 80 élèves ont été inscrits en classe de CI. Le seul enseignant de l'école se retrouve avec plus de 200 élèves repartis en 3 niveaux : CI, CP et CE1. Débordé, l'unique enseignant n'a pu s'occuper que de 2 niveaux : CP et CE1. Quant aux nouvelles recrues, elles ont été abandonnées à elles-mêmes. Vexés par ce manque d'enseignant, certains parents ont commencé à retirer leurs enfants pour les inscrire à l'autre école du village ou pour les ramener tout simplement à la maison.

L'école Tama Quartier dispose d'un COGES à la tête duquel se trouve un président très dynamique et courtois qui a développé un bon partenariat avec les autorités coutumières et municipales du village de Tama. M. Yacouba Illiassou, président du COGES, a alors rencontré le maire de la commune pour essayer de trouver une solution locale car indique-t-il, cette situation provoquera un désintéressement total des parents d'élèves vis-à-vis de l'école. C'est ainsi que M. Aboubacar Amadou, maire de la commune de Tama, très intéressé par la question scolaire, identifia une ancienne élève très motivée et entreprenante, selon ses propres termes, qu'il proposa au COGES pour s'occuper des enfants à l'école en attendant le dénouement total de la situation. Approchée par le COGES, Madame Sakina, s'est dite disposée à encadrer bénévolement les 80 élèves restés jusque-là sans maître. Le COGES a adressé une correspondance à l'inspecteur de Bouza pour l'informer de leur initiative.

Avant de commencer les cours, l'enseignante communautaire a suivi une formation par l'enseignant de l'école. À ce sujet, il disait « l'encadrement de Madame Sakina a été fait en trois phases : Tout d'abord, je l'ai invitée à suivre les cours que je

dispense en classe pendant 4 semaines. Puis je l'ai invitée à suivre comment faire la préparation d'une leçon pendant 2 semaines avant de lui demander de préparer elle-même sa leçon. Elle m'a présenté la leçon en salle, et par la suite devant les élèves en ma présence. Grâce à mon encadrement, elle a très vite assimilé le minimum pour commencer à enseigner aux élèves ». En parlant de sa prise en charge, Madame Sakina, s'est exprimée en ces termes «je n'ai jamais exigé quelque chose ni de la communauté ni de la mairie. Les parents me font volontairement des gestes individuels ou collectifs, et plus particulièrement les membres du COGES ». Depuis lors, l'école a retrouvé un nouveau visage et la communauté accorde plus d'importance aux activités du COGES, qu'elle trouve indispensable pour le développement de leur école. À ce sujet, un parent d'élève disait «sans cette initiative du COGES, toute une génération allait rater son départ par manque d'enseignant ».

Leçons tirées :

☞ Cette activité a produit un double effet pour le COGES: la confiance acquise de la communauté pour avoir eu cette belle initiative mais aussi la mise en évidence de sa capacité à collaborer avec les autorités coutumières et académiques en vue de trouver des solutions locales aux problèmes d'une telle envergure.

Amélioration du taux de la scolarisation : expérience de l'école de Moujia

Le village de Moujia appartient à la commune rurale de Badaguichiri dans le département de Illéla. Il est situé sur la route de Konni à 15km de Badaguichiri, chef lieu de la commune. De par sa position stratégique au centre de la commune, Moujia est l'un des principaux centres d'échanges de la commune de Badaguichiri.

L'école du village a été créée en 1979 et abrite aujourd'hui une classe de seconde chance. Cette classe est destinée aux enfants qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. C'est une initiative propre de la population de Moujia. En effet, le COGES local de Moujia est l'un des premiers initiateurs de projet d'école dans la zone d'intervention du projet JICA École pour tous. Ce projet d'école porte sur l'amélioration du taux de la scolarisation au niveau du village de Moujia. Selon le président du COGES, le choix de ce domaine a été motivé par le nombre très bas des enfants scolarisés d'une part, et d'autre part, l'existence d'un nombre élevé des enfants non scolarisés mais dont l'âge varie entre 9 et 12 ans.

Ces jeunes qui ont dépassé l'âge d'aller à l'école, errent dans ce village et s'exposent ainsi au phénomène de délinquance juvénile. L'objectif principal, que le COGES s'est assigné à travers ce projet d'école, est de donner une seconde chance à ces jeunes pour être éduqués et en même temps lutter contre leur désœuvrement. Pour concrétiser le projet, une boutique de céréales a été mise en place avec l'appui d'un partenaire.

Au bout de 5 mois de conservation de ces céréales, le COGES a réalisé un bénéfice de plus de 600 000fcfa. Avec cet argent, la communauté a décidé d'ouvrir une classe de seconde chance pour accueillir les enfants dont les âges varient entre 9 et 12 ans. En octobre 2006, 60 enfants ont été inscrits. Un enseignant communautaire a été recruté par le COGES pour les encadrer. La prise en charge de cet enseignant a été fixée à 35 000 Fcfa par mois en assemblée générale des parents d'élèves. Cette activité entreprise par le COGES de Moujia a créé un engouement total de la communauté du village par rapport à l'école. Cet engouement a favorisé le développement du partenariat entre l'école et la communauté de Moujia.

Leçons tirées :

☞ Cette initiative de la population de Moujia a produit un double effet : celui de l'augmentation du taux de la scolarisation au niveau local et la lutte contre le phénomène de la délinquance juvénile.

Jardin d'enfants communautaire : expérience de Dabnou

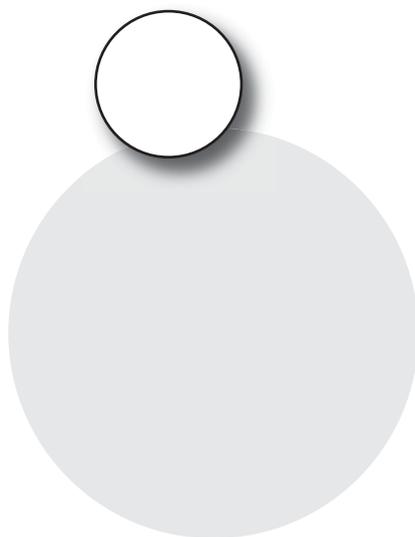
Avec une population estimée à 13 000 habitants, le village de Dabnou est l'un des plus gros centres de la commune de Badaguichiri. L'école du village a été créée en 1963 et abrite un jardin d'enfants communautaire créé par le COGES depuis la rentrée scolaire 2005-2006. L'initiative de ce centre d'éveil émane du directeur de l'école. En effet, malgré le nombre important d'enfants scolarisables, le directeur de l'école rencontre des problèmes de recrutement des nouveaux élèves car beaucoup de parents sont encore réticents. Pour palier ce problème, le directeur de l'école, M. Abdourahamane Aboubacar et le président du COGES ont approché le chef du village pour lui soumettre l'initiative de la mise en place d'un jardin d'enfants qui sera pris en charge par la communauté du village.

Une assemblée générale des parents a été alors convoquée par le COGES en vue d'expliquer aux parents l'importance du jardin d'enfants et en même temps les sensibiliser sur la prise en charge de cette activité. La population a favorablement accueilli l'initiative et a accepté de réhabiliter une salle de classe pour abriter les enfants. En dépit de leur participation physique, les parents ont cotisé une somme de 66 000 Fcfa pour l'exécution de ces travaux. À l'ouverture de la classe, une animatrice a été recrutée par le COGES avec une rémunération fixée à 20 000 Fcfa par mois.

Les populations du village ont fabriqué des jouets avec des matières locales : des boîtes de conserve pour confectionner des tambours, des tiges de mil pour fabriquer des voitures et des maisonnettes, du banco pour représenter des animaux domestiques, etc. Cette ingéniosité de la population de Dabnou a fait tâche d'huile dans la région de Tahoua. Dès la première année de création du centre, 59 enfants ont été inscrits dont 32 filles, et 46 autres ont été inscrits à la deuxième année. À la rentrée scolaire 2006-2007, 22 enfants ont été inscrits en classes de CI. En parlant des résultats obtenus le directeur de l'école Dabnou a affirmé que les enfants issus du jardin d'enfants sont nettement plus éveillés que les autres enfants qui n'ont pas été au centre. Quant aux mères de ces enfants, elles affirment que leurs enfants ont acquis de bonnes pratiques d'hygiène et qu'ils ne les dérangent plus dans les travaux domestiques. En plus, ils se trouvent dans un lieu sécurisé.

Leçons tirées :

À travers le jardin d'enfants communautaire, la population s'approprie véritablement l'école, ce qui règle de manière significative le problème de recrutement.



RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

La réglementation et la suppression progressive des frais scolaires

Problèmes liés à l'accès

L'accès est mesuré en termes des taux d'admission à tous les niveaux d'enseignement. Dans le système éducatif congolais, il se pose le problème des faibles taux d'accès à tous les niveaux : pré-primaire, primaire et secondaire.

L'enseignement pré-primaire étant facultatif en République démocratique du Congo, il reste embryonnaire et touche environ 3% d'enfants sur l'ensemble du territoire national.

L'admission en 1^{ère} année primaire est très faible au regard du taux net d'admission qui était de 46% en 2007/2008.

Pour l'enseignement secondaire, le taux de transition entre le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire s'élevait à 68% en 2007/2008.

Les principaux obstacles à la scolarisation primaire n'ont pas encore fait l'objet d'une étude approfondie. Cependant, un certain nombre d'hypothèses peuvent être avancées quant aux facteurs susceptibles d'influer négativement sur la demande sociale d'éducation. En premier lieu, les frais scolaires directs et indirects payés par les ménages constituent le principal obstacle à la scolarisation des enfants dans un pays où le PIB par habitant est très faible (168\$ en 2007/2008). En second lieu, les activités saisonnières génératrices de revenus (exploitation minière, pêche, cueillette, ...) favorisent l'abandon scolaire. En troisième lieu et plus généralement, le travail des enfants est parfois nécessaire à la survie de la famille et ne laisse guère de place à la scolarisation, considérée comme un manque à gagner dans certains foyers. Enfin, les traditions et les coutumes rétrogrades constituent aussi une barrière sociale à la scolarisation.

Les conditions de l'offre éducative peuvent également expliquer les faibles taux d'admission dans le primaire. Entre autres, la construction des écoles n'a pas progressé au même rythme que la croissance de la population scolarisable. En milieu rural par exemple, la distance à parcourir par l'élève pour rejoindre l'école peut être dissuasive.

Problèmes liés à l'équité

Les disparités entre les sexes, entre les provinces, entre zones urbaines et rurales montrent que le problème d'équité dans le système éducatif congolais se pose.

Au niveau de l'enseignement pré-primaire, il y a des disparités entre provinces : le taux brut de scolarisation (TBS) est de 11% à Kinshasa alors qu'il est inférieur à 3% dans les autres provinces.

Dans l'enseignement primaire, le nombre de filles admises en 1^{ère} année est moins élevé que le nombre des garçons (le taux brut d'admission est de 108,8% pour les filles contre 121,5% pour les garçons). Il existe des disparités entre les provinces : le TBS au Nord-Kivu est de 99,5% contre 76,8% au Katanga.

Dans le secondaire, les disparités d'accès entre filles et garçons s'avèrent encore plus marquées : 30,3% de TBS pour les filles contre 53,6% pour les garçons. Des écarts énormes existent entre les provinces : 61,6% de TBS à Kinshasa contre 30% au Katanga.

L'équité en matière de scolarisation demeure, à tous les niveaux d'enseignement, un défi majeur pour le système éducatif congolais d'autant plus que la priorité d'atteindre les enfants actuellement exclus du système demeure. On estime à 5 millions le nombre d'enfants non scolarisés en RDC, soit 1/7^e des enfants non scolarisés de l'Afrique subsaharienne, selon les chiffres du rapport 2009 sur l'Éducation pour tous (EPT) (35 M).

Une étude approfondie reste à mener pour identifier le profil des exclus et les facteurs qui favorisent leur marginalisation. Plusieurs facteurs pourraient expliquer les disparités d'accès liées au genre, parmi lesquels des facteurs culturels (mariage précoce, grossesse, etc.) ou des facteurs économiques. En outre, certaines pratiques sexistes au sein de l'école ou l'absence de toilettes séparées, le manque d'enseignants du sexe féminin peuvent dissuader les filles de fréquenter l'école. Des estimations plus anciennes de l'enquête MICS2 (2001) montrent que la proportion d'enfants de 6 à 14 ans n'ayant jamais fréquenté l'école est de 31%.

Cette proportion varie d'une province à l'autre : 28% au Maniema, 30% en Province Orientale et 47% au Sud-Kivu. En outre, la proportion des filles (35%) n'ayant jamais fréquenté l'école est plus élevée que celle des garçons (28%), avec les mêmes écarts entre provinces.

Parmi les principales causes évoquées pour expliquer la non-scolarisation des enfants figurent le manque de ressources financières des parents pour payer les frais scolaires et l'éloignement de l'école, en particulier pour les filles.

Description des actions et dispositifs mis en place pour contrer les problèmes d'accès et d'équité

Conscient du fait que de nombreux enfants ne peuvent accéder à l'éducation à cause de l'incapacité des parents à payer les frais de scolarité, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel s'est engagé depuis quelques années dans la réglementation et la suppression progressive de certains frais scolaires.

L'objectif est d'alléger la charge des parents et de permettre ainsi à de nombreux enfants d'accéder à l'éducation.

Les dispositifs mis en place consistent en la suppression progressive des frais scolaires directs et en leur prise en charge par l'État. Il s'agit des frais scolaires suivants : minerval, l'assurance scolaire, les frais des imprimés (bulletin, carte d'élève, ...), les frais de fonctionnement, les frais de participation au TENAFEP (Test National de fin d'Études primaires).

À ce jour, seuls l'assurance scolaire et les frais de fonctionnement sont déjà supprimés et pris en charge par l'État grâce à l'appui financier de la Banque mondiale pour les frais de fonctionnement et du DFID pour l'assurance scolaire.

En plus de la suppression progressive des frais scolaires directs cités ci-dessus, le Ministère s'est engagé également dans la réglementation de certains frais scolaires, notamment les frais de participation aux examens de fin de cycle, les frais d'intervention ponctuelle et les frais d'internat.

Les frais de participation au TENAFEP pour le cycle primaire et les frais de participation à l'Examen d'État pour le cycle secondaire sont fixés par un arrêté du Gouverneur de Province ; il en est de même pour les frais d'internat. Quant aux frais d'interventions ponctuelles, ils sont fixés par les chefs d'établissement en concertation avec l'assemblée générale des parents d'élèves.

Le caractère innovant de la réglementation et de la suppression progressive des frais scolaires se trouve dans le fait que le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a apporté un véritable changement en mettant un terme à l'ancienne pratique qui faisait que chaque chef d'établissement pouvait fixer librement les frais scolaires et les frais de participation aux examens de fin de cycle sans se référer à un texte quelconque.

La suppression progressive des frais scolaires est un long processus. Il va s'étaler sur une période d'environ 5 ans. Il commence par la suppression de quelques frais et va s'étendre à d'autres frais avec comme objectif la suppression totale des frais scolaires directs pour l'enseignement primaire dont la Constitution du pays consacre

la gratuité et le caractère obligatoire. La réglementation des frais scolaires se fera de manière continue.

Les acteurs de l'expérience sont principalement les autorités du Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, les Gouverneurs de Province, les responsables provinciaux de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel et les chefs d'établissements scolaires.

Facteurs de succès

Le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a instauré la politique de concertation et de dialogue avec tous les partenaires éducatifs pour préparer la rentrée scolaire et le plan d'action annuel du Ministère.

Le résultat de cette politique est le consensus sur un certain nombre de problèmes, une rentrée scolaire apaisée et l'implication de tous dans la mise en œuvre du programme d'action du Ministère.

Les effets sur le système éducatif

La réglementation et la suppression progressive des frais scolaires ont eu un effet positif sur le système éducatif congolais en termes d'amélioration des taux d'admission et des taux bruts de scolarisation.

Pour l'enseignement primaire, le taux brut d'admission en 1^{ère} année (TBA) est passé de 104,3% en 2006/2007 à 115,1% en 2007/2008, le taux net d'admission (TNA) est passé de 41,4% à 46,3%.

Quant au taux brut de scolarisation (TBS), il a progressé de 83,4% à 90,7% entre 2006/2007 et 2007/2008.

Pour l'enseignement secondaire, le nombre de nouveaux admis en 1^{ère} année est passé de 6.270.287 en 2006/2007 à 6.720.791 en 2007/2008, soit une augmentation de 7,3%. Il en est de même du taux brut d'admission qui est passé de 48% en 2006/2007 à 50% en 2007/2008.

Difficultés rencontrées et pistes d'amélioration

La principale difficulté rencontrée, c'est la résistance au changement de certains chefs d'établissement, particulièrement dans la fixation des frais de participation aux examens de fin de cycle.

Pour décourager ces chefs d'établissement, l'arrêté du Gouverneur de province fixant ces frais a prévu des sanctions administratives à l'endroit des contrevenants.

Le rattrapage scolaire

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

La crise économique et les différentes guerres qu'a connues la République démocratique du Congo ont occasionné beaucoup de désastres dont la déscolarisation de nombreux enfants. Ces enfants se comptent par milliers et sont communément appelés Enfants nécessitant des Mesures spéciales de Protection (ENMSP). Ils sont de diverses catégories :

- enfants de la rue et dans la rue ;
- enfants victimes de guerre (déplacés, réfugiés, abusés, violés...) ;
- enfants travailleurs ;
- enfants sortis des forces et groupes armés ;
- enfants orphelins du VIH/SIDA ;
- enfants en conflit avec la loi ;
- enfants des mines ;
- enfants normaux déscolarisés pour diverses raisons ;
- enfants dits sorciers ;
- enfants abandonnés ;
- etc.

Dispositifs mis en place pour résoudre ce problème

Pour venir en aide à ces enfants, le Ministère des Affaires sociales en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel ont mis en place un enseignement de récupération appelé le Rattrapage scolaire. C'est un système de repêchage qui procède à la récupération socio-éducative des enfants rejetés, marginalisés ou abandonnés et analphabètes, âgés de 9 à 15 ans.

Pour assurer cet enseignement avec efficacité et efficience, un programme d'études a été mis sur pied par le Ministère de l'EPSP dans le but d'assurer :

- l'insertion scolaire des enfants ayant dépassé l'âge de recrutement pour débiter les études primaires conformément à la loi-cadre de l'enseignement national n° 86/005 du 22 septembre 1986 ;
- la réinsertion scolaire de ceux qui ont prématurément quitté le cycle primaire pour diverses causes ;
- l'orientation des enfants vers les métiers.

Ce programme s'étale sur trois années d'études à l'issue desquelles les enfants sont soumis au même Test de fin d'études primaires que ceux ayant suivi l'école primaire classique. La réussite à ce Test leur permet de poursuivre les études secondaires formelles.

La mise en œuvre du Programme national de Rattrapage scolaire est passée par plusieurs étapes dont les principales phases sont les suivantes :

Phase 1 :

Quelques particuliers regroupés au sein des ONG à Kinshasa et à Mbuji-Mayi ont, en 1996, débuté l'encadrement de cette catégorie d'enfants. Leur expérience fut encouragée par l'intérêt manifesté par le Vice-ministre à l'EPSP dans sa lettre N°MINEDUC/CAB/V-MIN/EPSP/0492/98 du 30 septembre 1998.

Phase 2 :

Du 07/02 au 10/02/1998, un séminaire interprofessionnel sur les enfants nécessitant des mesures spéciales de protection s'est tenu au Centre catholique NGANDA à Kinshasa avec comme thème : « Pourquoi vouloir sauver les enfants ? ». L'objectif principal était d'élaborer une stratégie de prise en charge des ENMSP.

À l'issue de ce séminaire financé par l'UNICEF, le Ministère des Affaires sociales a reçu comme principale recommandation l'organisation d'un Programme national de Rattrapage scolaire du niveau primaire. C'est ainsi que les Experts du Ministère des Affaires sociales, de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel et ceux des ONG se sont inspirés du Programme national de l'enseignement primaire de l'EPSP pour mettre sur pied le premier Programme de Rattrapage scolaire.

Phase 3 : lancement officiel du PNRS à titre expérimental.

Le 25 septembre 2000, Son Excellence Madame la Ministre des Affaires sociales lance officiellement le Programme national de Rattrapage scolaire (PNRS).

Le Programme national de Rattrapage scolaire constitue l'unique document de référence pour toute éducation de récupération, c'est-à-dire de rattrapage scolaire du niveau primaire en République démocratique du Congo.

La tutelle de ce Programme de Rattrapage scolaire est confié au Ministère des Affaires sociales (MAS) conformément à la mission qui lui est dévolue par l'Ordonnance N° 80-211 du 27 août 1980 portant sa création et sa mission spécifique en matière d'éducation non formelle.

Phase 4 : l'après expérimentation.

L'évaluation des activités de la phase expérimentale par l'équipe de consultation du Ministère de l'EPSP avait débouché sur la révision du Programme national de Rattrapage scolaire et la rédaction des documents d'accompagnement (un guide de l'éducateur et un module de formation de l'éducateur à l'utilisation rationnelle du PNRS).

Facteurs de succès

- la collaboration entre les deux Ministères impliqués (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel et celui des Affaires sociales) ;
- le partenariat avec l'UNICEF et les ONGs ;
- l'existence du programme scolaire national de rattrapage scolaire, du guide de l'éducateur et du module de formation.

Effets sur le système éducatif :

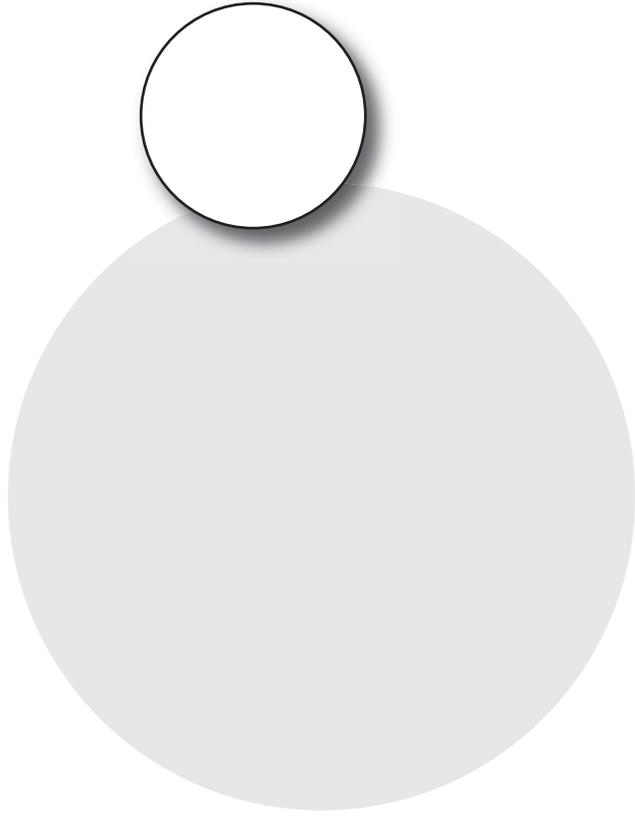
- augmentation du nombre d'élèves dans le système formel se traduisant par l'accroissement du taux d'admission et du taux de scolarisation au Secondaire.

Difficultés rencontrées :

- la prise en charge insuffisante des éducateurs du Centre de rattrapage scolaire (CRS) par les communautés ;
- le manque de manuels appropriés pour un tel type d'enseignement ;
- l'insuffisance des CRS par rapport au nombre d'enfants nécessitant des mesures spéciales de protection ;
- le manque d'infrastructures adéquates.

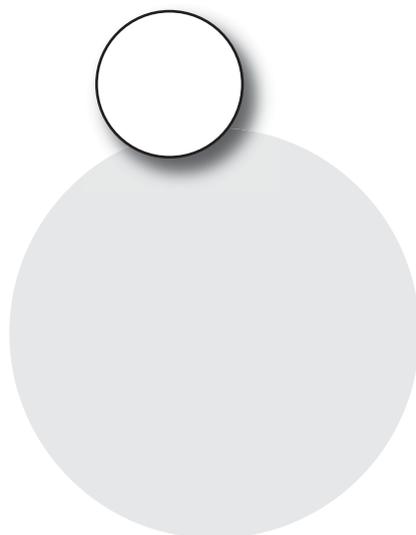
Les pistes d'amélioration :

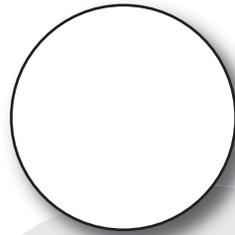
- les communautés qui mettent en place des centres de rattrapage scolaire doivent être appuyées par l'État et d'autres structures (ONG, organismes de Coopération...) afin d'obtenir des infrastructures viables et durables ;
- l'État et d'autres partenaires qui travaillent pour la cause des enfants doivent s'unir et produire des manuels scolaires appropriés à ce programme ;
- le renforcement des capacités des éducateurs devra être permanent compte tenu des catégories d'enfants récupérés ;
- les activités génératrices de revenus devront être initiées dans les communautés organisatrices des centres de rattrapage scolaire pour soutenir la motivation des encadreurs.





EXPÉRIENCES **INNOVANTES** LIÉES
LA QUALITÉ ET À LA **PERTINENCE**





CANADA/QUÉBEC

La Stratégie d'intervention « Agir autrement »

Problématique :

Les conditions sociales, économiques et culturelles qui caractérisent les milieux défavorisés augmentent les risques d'échec scolaire et les difficultés d'ordre social ou comportemental qui, à leur tour, augmentent les risques de décrochage et les problèmes d'intégration des jeunes. La recherche et l'expérience de terrain en milieu scolaire démontrent clairement qu'en milieu défavorisé, les facteurs qui rendent les jeunes vulnérables sont habituellement plus nombreux qu'ailleurs et leurs effets peuvent être décuplés parce que conjugués. L'expérience scolaire des élèves, des facteurs personnels et interpersonnels, des facteurs liés à la famille, ainsi que des facteurs sociaux et liés à l'école peuvent contribuer de manière positive et négative à la réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé.

Actions et dispositifs mis en place :

L'expérience

La Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) est une initiative ministérielle initiée en 2002 à l'intention des écoles accueillant une forte concentration d'élèves issus de milieu défavorisé. En 2009-2010 la SIAA touche 554 écoles primaires et 224 écoles secondaires réparties dans 69 commissions scolaires. Cette clientèle représente environ 30% de l'effectif scolaire du Québec.

Son processus

Ces écoles bénéficient d'une mesure financière et d'un accompagnement leur permettant de mettre en œuvre ou de renforcer, sur la base d'un portrait et d'une analyse de situation rigoureuse, des moyens adaptés au contexte de leur milieu. La SIAA vise, à travers ses orientations et ses objectifs nationaux, l'adaptation des pratiques, tant à l'échelle de l'école qu'à celle des classes, pour assurer une plus grande réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé. En conséquence, les inégalités scolaires, que l'on trouve en fonction du milieu socioéconomique dont sont issus les élèves, sont ainsi réduites.

Ses acteurs

- Le Comité national de pilotage de la stratégie d'intervention Agir autrement, composé des principaux partenaires du milieu de l'éducation (représentants des gestionnaires des commissions scolaires et des écoles, du personnel enseignant et des parents), s'assure du suivi de la mise en œuvre de la stratégie. Il repère les forces, les progrès, les obstacles et les réalisations de la stratégie et procède, le cas échéant, aux ajustements qui s'imposent. Enfin, dans les matières qui le requièrent, il fait des recommandations aux autorités ministérielles.

- Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport oriente et guide la mise en œuvre de la stratégie. Il offre un soutien pour le développement professionnel des responsables de la stratégie dans les commissions scolaires concernant la défavorisation et ses effets sur la réussite des élèves. De plus, il fait le suivi de la mise en œuvre de la stratégie et soutient les commissions scolaires en ce qui a trait à la réalisation des analyses de situation ainsi qu'à la rédaction et à l'évaluation des planifications des écoles SIAA.
- Les commissions scolaires soutiennent et accompagnent leurs écoles en milieu défavorisé. Au regard de la préparation d'une planification SIAA, elles peuvent soutenir et accompagner leurs écoles dans la collecte et l'interprétation de données, dans le choix de moyens d'action prometteurs pour la réussite des élèves, d'instruments ou de mécanismes permettant de mesurer l'effet des moyens sur la réussite ou l'atteinte des objectifs choisis par chacune des écoles et dans l'évaluation de leur planification.
- Chacune des écoles SIAA, primaires ou secondaires, réalise un portrait et une analyse de sa situation en lien avec les caractéristiques reliées au milieu défavorisé. À partir de cette analyse, elle identifie dans sa planification les priorités de travail qui se traduiront par un nombre limité d'orientations et d'objectifs pour améliorer la réussite des élèves et elle met en place des moyens adaptés et reconnus pour y parvenir. Elle suivra ensuite la mise en œuvre de ces moyens, évaluera l'atteinte de ses objectifs et procédera aux ajustements nécessaires.

Facteurs de succès :

La SIAA a fait l'objet d'une évaluation continue depuis le début de sa mise en œuvre. Les résultats de cette évaluation ont permis d'identifier six voies de renforcement qui sont appliquées dans 133 écoles primaires et secondaires de milieux défavorisés depuis 2009 et qui s'appliqueront graduellement dans l'ensemble des écoles SIAA :

1. Des attentes plus précises envers les commissions scolaires et leurs écoles SIAA concernées, liées à la réussite et à la persévérance scolaires, ainsi qu'à la qualification et à la diplomation.
2. L'adoption par les écoles de deux approches indispensables et complémentaires pour favoriser la réussite des élèves et la prévention du décrochage en milieu défavorisé : une approche préventive pour l'ensemble des élèves d'une école et une approche plus ciblée pour les élèves dont les risques de décrocher sont plus grands.
3. Une gouvernance misant sur le leadership de la direction au sein de l'école et de la communauté, de même que sur l'engagement essentiel des membres du personnel de l'école.
4. Un processus continu de planification qui a du sens et qui est utile pour l'école et son personnel, et qui doit se traduire, notamment, par le dépôt d'une planification triennale plutôt qu'annuelle.

5. Une reddition de comptes annuelle des commissions scolaires et de leurs écoles SIAA concernées.
6. Le partage d'une expertise et le développement professionnel continu en matière d'intervention en milieu défavorisé, rendant indispensables un soutien et un accompagnement accrus et de qualité de la part du Ministère, des commissions scolaires, et des écoles elles-mêmes.

Pour accélérer le renforcement de la stratégie Agir autrement, des interventions, comme l'aide à la planification et à l'accompagnement des écoles ainsi qu'à l'établissement de résultats mieux ciblés, sont menées par des personnes-ressources des commissions scolaires et du Ministère auprès des 133 écoles phares (69 écoles primaires et 64 écoles secondaires).

L'expertise développée dans ces écoles phares guidera la mise en œuvre de la stratégie Agir autrement dans l'ensemble des autres écoles visées. Un suivi de la mise en œuvre du renforcement et une reddition de comptes annuelle seront réalisés pour répondre à l'obligation de résultats².

² Complété par : Nicole Lefebvre

Direction des Services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé

Date : le 21 juin 2010

Implantation d'un programme d'études en Éthique et culture religieuse

Problématique :

Le programme d'éthique et culture religieuse est l'aboutissement d'un processus au cours duquel le système scolaire québécois est passé de structures et d'orientations essentiellement confessionnelles, catholiques et protestantes, à des structures laïques. Cette transformation s'est amorcée avec la réforme scolaire des années 1960, alors que, par la création du ministère l'Éducation du Québec, l'État décidait d'assumer pleinement sa mission publique en la matière.

Les changements se sont opérés par étape en tenant compte de l'évolution des mentalités. Au tournant des années 2000, des décisions déterminantes ont marqué cette évolution. Une loi créant des commissions scolaires linguistiques pour remplacer les commissions scolaires confessionnelles a été adoptée et les structures confessionnelles du système scolaire ont été abolies.

Au printemps 2005, le gouvernement du Québec a annoncé son intention de réaliser la dernière étape du processus de déconfessionnalisation du système scolaire en abolissant les programmes d'enseignement confessionnel catholique et protestant. Cependant, dans une société de plus en plus marquée par le pluralisme culturel et religieux, la pertinence d'une formation à la réflexion éthique, à la compréhension du phénomène religieux et à une pratique adéquate du dialogue, s'avérait un atout précieux. Pour répondre à ce besoin, l'État québécois a prévu l'implantation obligatoire de la matière Éthique et culture religieuse (ECR) dans toutes les écoles primaires et secondaires des établissements d'enseignement publics et privés du Québec.

Dans le volet « éthique » du programme, les élèves sont invités à réfléchir sur des sujets qui touchent, par exemple, les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les effets que peuvent avoir sur le vivre ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques.

L'approche culturelle des religions permet pour sa part de décoder et de comprendre le phénomène religieux à partir des éléments présents dans notre environnement. Les élèves sont ainsi amenés à s'intéresser notamment aux fêtes, aux rites, aux écrits, aux croyances, aux règles de conduite ou aux lieux de culte des principales traditions religieuses présentes au Québec. Le programme prend également en compte des expressions ou représentations séculières et non religieuses du monde.

Actions et dispositifs mis en place :

La rédaction en trois ans (de septembre 2005 à septembre 2008) d'un programme d'études totalisant 11 années d'enseignement, donné à raison d'environ une heure par semaine, du premier cycle du primaire à la fin du secondaire, a constitué le premier défi à relever. Pour ce faire, deux équipes (une au primaire et une au secondaire) furent mises sur pied. Élaboré par des experts universitaires en pédagogie, en sciences religieuses, en philosophie et en éthique, ainsi que par une trentaine d'enseignants conscients des enjeux d'une telle opération, le programme fut approuvé par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en juillet 2007.

Parallèlement à la rédaction du programme, une expérimentation de ce dernier fut réalisée dans huit écoles (primaires et secondaires), le Ministère assurant l'accompagnement des enseignantes et des enseignants.

Former quelque 22 400 enseignants qui, au primaire ou au secondaire, auraient à offrir un tout nouveau programme fut une préoccupation dès le départ. Devant l'ampleur de la tâche, le plan de formation a été basé sur le développement d'une expertise régionale. C'est ainsi que plus de 400 personnes (enseignants ou conseillers pédagogiques) ont reçu une formation afin d'assurer, chacun dans leur milieu, la formation de leurs pairs. Six forums réunissant l'ensemble de ces formateurs régionaux, des universitaires chargés de la formation initiale en pédagogie, ainsi que les maisons d'édition chargées de la production du matériel didactique ont été organisés. Ces forums ont notamment permis de développer une compréhension commune du programme et de créer un réseau de pédagogues intéressés à partager leurs différentes réalisations.

Une section importante du site Web du Ministère est consacrée au programme ECR. Les parents y trouvent l'information nécessaire à la compréhension du programme et, dans une section qui leur est réservée, le personnel enseignant, les formateurs et les cadres scolaires ont accès à du matériel spécialisé.

Du matériel didactique, propre à chacun des cycles d'enseignement, a été conçu par des maisons d'édition privées.

Faire comprendre le changement apporté par l'implantation du programme ECR constitua le troisième défi. Un dépliant d'information a été distribué à chaque parent d'élève du primaire et du secondaire (environ 1 million), une vidéo de présentation a été placée sur le site Web du Ministère et des rencontres d'information ont eu lieu à travers la province, à l'intention des parents d'élèves.

Facteurs de succès :

L'abandon de l'enseignement confessionnel et l'implantation d'un programme non confessionnel marquent un changement important dans l'évolution du système scolaire au Québec. Ces actions permettent d'assurer à tous les élèves une formation commune axée sur l'apprentissage du vivre-ensemble et le respect de l'autre.

Les quelque 22 400 enseignants du primaire et du secondaire ayant été formés en vue d'un enseignement confessionnel de la religion, la formation du personnel enseignant est sans contredit le défi principal de ce projet de société. Ces derniers ont notamment dû développer une approche respectueuse, impartiale et objective (posture professionnelle) face aux différentes options religieuses et non religieuses présentes dans la société³.

³ Complété par : Jacques Pettigrew
Direction des programmes

Date : le 7 juillet 2010

Des lecteurs pour la vie

Problématique :

En 2005, de nombreuses études universitaires ont établi des liens manifestes entre la réussite scolaire des élèves, et leur habilité en lecture, et ce, dans tous les domaines disciplinaires. Les difficultés des garçons à ce niveau étaient notables et exigeaient un soutien particulier. Le manque de motivation des jeunes face à la lecture, les difficultés qu'ils éprouvaient et l'impression que les ressources littéraires et documentaires qu'on leur offrait à l'école n'étaient pas intéressantes, s'avéraient des éléments marquants des recherches. Par ailleurs, les bibliothèques scolaires étaient loin d'être le « poumon » de l'école, comme elles se devaient de l'être, autant dans les ressources disponibles que dans leur utilisation.

Actions et dispositifs mis en place :

Convaincu que l'action du Ministère devait amener les jeunes à découvrir le plaisir de lire, à acquérir l'habitude de lire de façon régulière et à développer les stratégies qui en feraient des lecteurs plus efficaces, un « Plan d'action sur la lecture à l'école » a été mis en place.

L'objectif majeur de ce plan est de faire des jeunes des lecteurs pour la vie, des citoyens curieux et éveillés qui recourront aux ressources que la société met à leur disposition en vue d'en faire des êtres de culture et engagés au sein de leur société. Pour ce faire, des comités de réflexion ont orienté les actions liées à ce plan autour de cinq axes fondamentaux :

- mettre en place des mesures qui donnent accès à l'élève, à des ressources littéraires et documentaires nombreuses, diversifiées et de haute qualité ;
- engager des ressources humaines spécialisées en médiation de la lecture ;
- former le personnel enseignant et d'encadrement pour qu'il travaille à motiver l'élève par rapport à la lecture et qu'il favorise chez le jeune le développement de stratégies de lecture efficaces ;
- établir une complémentarité d'action avec la famille et la communauté, et ce, dans toutes les régions du Québec ;
- faire vivre à l'élève des expériences marquantes en lecture.

Mettre en place des mesures qui donnent accès à l'élève, à des ressources littéraires et documentaires nombreuses, diversifiées et de haute qualité

Depuis 2005, le Ministère et les établissements scolaires consacrent entre 15\$ et 20\$ par élève par année pour acquérir des ressources littéraires et documentaires diversifiées et de haute qualité pour les bibliothèques scolaires. Ces ressources sont acquises en tenant compte particulièrement de l'ensemble des compétences que le Programme de formation de l'école québécoise veut développer chez l'élève. Le personnel enseignant est donc régulièrement mis à contribution pour le choix de ces ressources. Il va de soi que le Ministère favorise le développement de la lecture sur tous les supports, qu'ils soient imprimés, numériques ou médiatiques.

Engager des ressources humaines spécialisées en médiation de la lecture

Au Québec, il y avait très peu de bibliothécaires scolaires ou d'autres professionnels spécialisés dans ce domaine. Même les écoles de bibliothéconomie ne formaient plus ce personnel puisque la demande était absente. Dans le cadre du Plan d'action sur la lecture à l'école, un plan d'embauche de bibliothécaires scolaires a été mis en place. Pendant dix ans, vingt bibliothécaires scolaires par année sont embauchés pour assurer l'animation pédagogique et culturelle des bibliothèques et former les jeunes au traitement de l'information. En 2015, ceci portera le nombre de bibliothécaires scolaires à 200 pour le réseau scolaire.

Le Ministère a favorisé la mise à niveau de cette formation dispensée par les universités et s'assure que les « nouveaux bibliothécaires scolaires » connaissent très bien le programme de formation et qu'ils peuvent travailler en cohérence avec le personnel enseignant pour favoriser la réussite de l'élève.

Former le personnel enseignant et d'encadrement pour qu'il travaille à motiver l'élève par rapport à la lecture et qu'il favorise chez le jeune le développement de stratégies de lecture efficaces

Pour que la bibliothèque de l'école devienne un véritable laboratoire d'enseignement et d'apprentissage, le personnel enseignant de toutes les disciplines doit permettre aux jeunes de développer des stratégies de lecture efficaces. Pour ce faire, de nombreuses activités de formation sont organisées pour les conseillers pédagogiques, le personnel des bibliothèques et le personnel enseignant de toutes les disciplines. Ces activités se tiennent lors des colloques, de salons du livre ou lors de camps de

lecture organisés durant l'été. Depuis 2005, ces camps d'une durée de trois jours se tiennent dans diverses régions du Québec et ont accueilli près de 1000 membres du personnel depuis leur mise en place.

Voici un aperçu des thématiques qui ont structuré ces camps :

- de l'enseignant lecteur à l'enseignant médiateur ;
- la lecture chez les 4 à 7 ans ;
- la lecture à l'écran ;
- la lecture dans toutes les disciplines.

Établir une complémentarité d'action avec la famille et la communauté

Une vaste campagne médiatique a été menée pour sensibiliser la famille au rôle qu'elle peut jouer pour développer de futurs lecteurs. Les outils créés pour cette campagne sont largement diffusés dans les écoles. Un recueil de projets jugés efficaces illustrant les liens entre la famille, l'école et la communauté par rapport à la lecture est actuellement en production et sera diffusé sur le site Web du Ministère.

Faire vivre à l'élève des expériences marquantes en lecture

Dans le cadre du plan d'action, une activité de Prix de reconnaissance a été mise en place. Elle vise à couronner des projets initiés par le personnel enseignant ou les élèves, et qui font la promotion du livre et de la lecture. Depuis 2005, environ 200 projets par année sont présentés. Une fois par année, les jeunes gagnants et leurs enseignants sont conviés à une grande fête du livre, moment où ils reçoivent des prix qui soulignent l'originalité et l'efficacité de leur projet. Il faut noter que certains centres de formation professionnelle ont présenté des projets particulièrement originaux pour développer la motivation en lecture chez les élèves de ces centres. Le résumé de ces projets ainsi que des vidéos, qui en illustrent les grandes lignes, sont intégrés au site Web du Ministère dans un Florilège qui leur est dédié. En outre, le Ministère réserve des espaces dans cinq grands salons du livre par année, et ces projets sont souvent présentés à la population par les enseignants et parfois par les jeunes eux-mêmes.

Site Web du Ministère :

L'ensemble des mesures du plan d'action et les outils qui y sont rattachés sont déposés sur le site Web du Ministère, constituant ainsi une vitrine unique d'information. Tous les documents de base sont ainsi offerts au milieu en vue de permettre une impression de ceux-ci. <http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture>

Facteurs de succès :

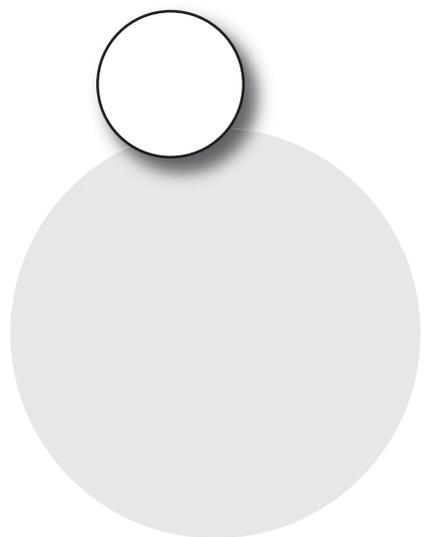
L'évaluation de la première phase de ce plan a fait ressortir un haut degré de satisfaction de la part des écoles. Plus particulièrement, les directions d'écoles ont évalué avoir en main des outils pour mettre en place leur propre plan d'action sur la lecture. Elles ont d'ailleurs insisté pour demander encore plus d'accompagnement à ce niveau.

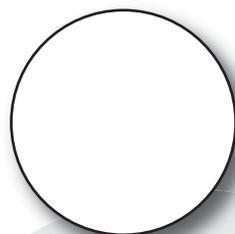
La subvention annuelle pour l'achat de ressources pour la bibliothèque scolaire et le plan d'embauche des bibliothécaires scolaires reçoivent une totale adhésion.

La principale difficulté de mise en œuvre du plan réside dans le fait de mettre en place au sein du milieu des actions qui portent simultanément sur les cinq axes identifiés précédemment. Pour arriver à contrer cette difficulté, il faut concerter les actions des nombreux acteurs afin qu'elles convergent vers un même objectif.

La principale caractéristique innovante de ce plan d'action a été justement d'établir une cohérence entre les différents programmes du Ministère ainsi qu'une concertation entre les organismes et les autres ministères qui visent les mêmes objectifs. De plus, la contribution des directions régionales s'est avérée essentielle. Elles ont notamment servi d'antenne pour véhiculer les besoins du milieu vers le comité central du plan d'action tout en coordonnant l'action des commissions scolaires de leur territoire.

C'est donc un plan d'action dont les visées à long terme sont fermement établies et partagées, mais dont les actions se redessinent en fonction de la dynamique de chacun des milieux⁴.





**COMMUNAUTÉ
FRANÇAISE
DE BELGIQUE**

La Commission de Pilotage

Fin 1993, s'inspirant d'un rapport de l'OCDE, une structure légère de pilotage fut créée au sein de l'administration. Elle sera notamment à l'origine des premières évaluations externes menées dans l'enseignement primaire. Faisant suite à cette première initiative, le décret « missions » a établi, en 1997, un dispositif de pilotage de l'enseignement qui vise à donner plus de cohérence au système. Pour ce faire, des commissions ont été instaurées afin de superviser, notamment, le travail de groupes qui ont préparé les référentiels de compétences communs à l'ensemble des réseaux d'enseignement, etc.

Le pilotage prévu par le décret « missions » qui articule dans une même chaîne de cohérence pédagogique, les objectifs généraux, les programmes, les outils méthodologiques ainsi que les outils pédagogiques a été jugé insuffisant. Des données scientifiques manquaient pour permettre le suivi statistique des élèves et pour obtenir une vue d'ensemble de l'enseignement en Communauté française. Les résultats de l'enquête PISA 2000, montrant une grande disparité entre les résultats des élèves, ont accéléré l'adoption d'un nouveau décret en 2002 créant une Commission de pilotage renforcée qui doit permettre un véritable suivi du système éducatif.

Cette commission a principalement pour mission, dans le respect de la liberté en matière de méthodes pédagogiques :

- d'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation ;
- de doter l'enseignement de la Communauté française d'un système cohérent d'indicateurs ;
- de favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement ;
- de définir annuellement les orientations et les thèmes prioritaires destinés à former à l'apprentissage des socles de compétences, des compétences terminales, des profils de formation et de toutes autres matières communes à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement ;
- de coordonner et diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation prévus par le décret « missions » ;
- d'articuler les efforts de recherche et développement en éducation des universités et des hautes écoles et de veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats.

Les évaluations externes

Les évaluations externes sont organisées chaque année sous la responsabilité du Service général du pilotage du système éducatif de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (Ministère de la Communauté française) par des groupes de travail composés d'enseignants des différents réseaux et de l'inspection, avec le soutien scientifique de chercheurs en éducation. Tous les élèves de 2^e et de 5^e années de l'enseignement primaire ainsi que les élèves de 2^e et de 4^e/5^e années de l'enseignement secondaire participent à une évaluation externe portant successivement sur la lecture/production d'écrit, les mathématiques et en sciences/éveil.

Ces évaluations ont une fonction diagnostique et formative, elles sont dépourvues de toute fonction certificative.

Leur objectif est d'informer les responsables du système sur le niveau d'avancement des élèves. Elles fournissent également à chaque enseignant un bilan des acquis de ses élèves dans la construction d'une série de compétences et de lui permettre de situer les résultats de ses élèves par rapport à la moyenne des résultats d'un échantillon représentatif des élèves de la Communauté française.

Chaque évaluation conduit à la mise à disposition de tous les enseignants de l'année d'études considérée des résultats commentés à l'épreuve ainsi qu'un recueil de « pistes didactiques », élaboré après analyse des résultats des élèves et axé sur les principales difficultés qu'ils ont rencontrées.

Pour chaque évaluation, un groupe de travail constitué du Président de la Commission de pilotage ou de son délégué qui assure la présidence, d'une équipe de recherche universitaire, de membres de l'inspection et d'enseignants. Ce groupe est responsable de l'élaboration de l'épreuve, de la présentation des résultats et des suggestions aux équipes éducatives.

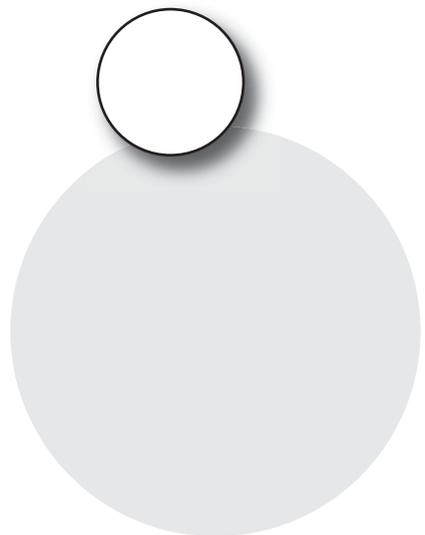
Les enseignants concernés font passer le test dans leur(s) classe(s) et procèdent aux corrections des évaluations externes non-certificatives. Les corrections sont organisées dans le cadre de la formation en cours de carrière durant le temps scolaire.

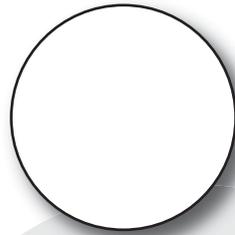
Les chefs d'établissement et les pouvoirs organisateurs veillent à ce qu'il soit procédé à un travail d'analyses et d'exploitation des résultats aboutissant à la mise en œuvre de stratégies susceptibles d'améliorer les résultats.

Chaque inspecteur est responsable du respect des consignes et des modalités de correction. Les services d'inspection ainsi que les animateurs pédagogiques apportent leur appui aux établissements scolaires dans l'analyse et l'exploitation des résultats. Les services d'inspection et d'animation pédagogique veillent à intégrer ces résultats aux apports de leurs propres investigations dans le cadre de leurs missions respectives d'évaluation du niveau des études et d'animation pédagogique.

L'institut de Formation en cours de carrière organise des formations à l'exploitation des pistes didactiques et des résultats aux évaluations externes non certificatives.

Après avoir pris connaissance des résultats aux épreuves, la Commission de pilotage adresse au Gouvernement un avis reprenant, le cas échéant, les recommandations susceptibles d'améliorer ces résultats.





FRANCE

La main à la pâte

Objectifs

La main à la pâte a été lancée en 1996, à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, Pierre Léna, Yves Quéré et de l'Académie des sciences, dans le but d'implanter la démarche scientifique à tous les niveaux de la scolarité, de transmettre le goût des sciences et de se donner les moyens de le fortifier. Il s'agit en particulier de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique.

Démarche pédagogique

La démarche préconisée par La main à la pâte privilégie particulièrement la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion. Elle articule apprentissages scientifiques, maîtrise des langages et éducation à la citoyenneté. Pour cela, les enseignants soumettent à la curiosité de leurs élèves des objets et des phénomènes du monde qui les entoure, suscitant le questionnement scientifique. Celui-ci conduit à la formulation d'hypothèses destinées à être testées par l'expérimentation ou vérifiées par une recherche documentaire. Ainsi, les élèves s'approprient progressivement concepts scientifiques et techniques opératoires et consolident leur expression orale et écrite.

C'est une pratique de la science en tant qu'action, interrogation, investigation, expérimentation, construction collective qui est visée et non pas l'apprentissage d'énoncés figés à mémoriser.

Les élèves réalisent eux-mêmes des expériences, pensées par eux, et discutent pour en comprendre l'apport.

L'enseignant propose des situations permettant l'investigation raisonnée ; il guide les élèves sans faire à leur place. On trouve des éléments de cette démarche dans le cahier d'expériences, dans lequel se trouvent aussi bien des écrits personnels ou individuels que des écrits collectifs (d'un groupe, de toute la classe).

Les séances de classe sont organisées autour de thèmes, de telle sorte que des progrès soient possibles en matière à la fois d'acquisition de connaissances, d'acquisition de démarches et d'acquisition du langage oral et écrit. Un temps suffisamment long doit être consacré à chaque thème pour permettre les reprises, les reformulations, la stabilisation des acquis.

Maîtrise des langages

La pratique d'activités scientifiques en classe contribue à leur maîtrise. Dans cette démarche, l'enfant peut apprendre à chercher le mot, la forme verbale ou les modalités de langage qui lui permettent de communiquer au mieux ses observations ou ses explications. L'enfant apprend aussi à lire et à produire des graphiques, des tableaux de résultats, des schémas

Dans un contexte souvent multiculturel, l'activité scientifique, parce qu'elle part de phénomènes naturels et d'observations communes à tous les enfants, aide à franchir les barrières de langues et de traditions différentes.

Partenariats

La main à la pâte repose sur une nouvelle forme de partenariats, liens entre la société civile et l'école, unis dans un projet fortement structuré en vue d'apprentissages fondamentaux. Elle veille à associer étroitement les parents aux investigations des enfants. Elle contribue ainsi à retisser le lien social dans la ville, en faisant coopérer de nombreux partenaires : parents, personnels du monde de l'éducation nationale (enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.), ingénieurs, scientifiques, étudiants en sciences, associations.

En particulier, la communauté des scientifiques s'est mobilisée pour aider les enseignants à faire, dans leur classe, pratiquer aux élèves des activités scientifiques, sans prendre leur place. Plusieurs modalités de mise en relation entre enseignants et scientifiques se sont développées. L'Académie des sciences soutient cette mobilisation et y contribue.

Pour cadrer et réguler ces interactions et les différencier d'autres interventions proposées aux enseignants, des chartes et des dispositifs ont été élaborés pour préciser le rôle des partenaires.

Équipement des écoles

L'investissement en matériel scientifique permet à tous les élèves d'établir un rapport avec la science, mais de façon plus large leur permet d'entrer dans une démarche de recherche, de discuter avec leurs pairs, d'argumenter leur point de vue, de se mettre d'accord sur des observations et des interprétations. Le matériel informatique et la connexion au réseau Internet aide les enseignants à communiquer entre eux et avec des consultants scientifiques et pédagogiques, via le site Internet de *La main à la pâte*.

Création et intervention d'un réseau de centres de ressources

Ce réseau a été créé en 2000 à l'initiative du groupe La main à la pâte de l'Académie des sciences, avec le soutien de la délégation interministérielle à la ville. Il rassemble des équipes qui ont développé des dispositifs originaux et innovants pour accompagner la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie dans les écoles. Ces centres font vivre des sites Internet qui mettent en ligne des ressources locales et développent des services similaires à ceux du site La main à la pâte. Ils sont régis par une charte commune. Le réseau des centres pilotes est coordonné par l'équipe nationale La main à la pâte qui veille à capitaliser les expériences, à mutualiser les ressources et à permettre les échanges pour un travail en commun.

Évaluation dans les centres pilotes

Les centres pilotes sur la main à la pâte sont composés d'équipes volontaires qui ont développé localement des dispositifs d'accompagnement pour la mise en œuvre d'un enseignement des sciences et de la technologie fondé sur l'investigation. En vue de leur évaluation, ont été élaborés respectivement:

- un questionnaire permettant de dresser un état des lieux des pratiques en sciences et technologie dans le primaire ;
- une grille d'observation de séances de sciences et technologie permettant de mesurer l'impact des dispositifs d'accompagnement mis en place sur les pratiques des enseignants qui en ont bénéficié.

Évaluation internationale

Le groupe Interacadémies sur les questions internationales (IAP), qui rassemble les Académies des sciences du monde entier, a mis en place un groupe de travail international et développé une procédure destinée à évaluer la mise en œuvre d'un tel type d'enseignement et son impact sur les élèves.

Extension au collège de l'expérience d'un enseignement intégré de science et technologie

Ce projet a été expérimenté avec succès entre 2006 et 2010 en classes de 6^e et de 5^e dans une cinquantaine de collèges français. Une extension progressive à partir de la rentrée scolaire 2010 est prévue dans 300 collèges.

Le dictionnaire des élèves de l'Académie de Créteil

Une « action phare » du projet académique de l'académie de Créteil de lutte contre la difficulté scolaire

Les enjeux

Combattant les déterminismes de toutes natures, l'académie de Créteil met en œuvre un plan académique de lutte contre la difficulté scolaire qui repose sur l'action solidaire de chacun, ainsi que sur l'engagement partagé des équipes enseignantes et des équipes de circonscription. Ce plan fait de la maîtrise de la langue une priorité absolue.

Six axes de travail, inscrits dans les programmes de l'école primaire, ont été retenus ; ils font l'objet de développements spécifiques, enrichis d'actions « phares » qui proposent des réalisations ambitieuses, valorisant le travail réalisé dans les classes et les écoles.

Au cœur de ce plan, le vocabulaire constitue une préoccupation centrale qui fait l'objet d'un projet d'ampleur, mobilisant près de 600 classes de l'académie. Il s'agit de faire élaborer par les élèves de cycle 3, un dictionnaire de la langue française de plus de 8000 mots, représentant l'acquis lexical visé en fin d'école primaire.

La création d'un dictionnaire par les élèves de l'académie de Créteil favorisera l'enseignement progressif, spécifique et transversal du vocabulaire délivré quotidiennement dans les classes ; cette action vise à engager une dynamique collective permettant de faire accéder les élèves au domaine des mots, avec leur histoire, leur sens qui varie selon le temps, le lieu le contexte, etc.

En visant l'élaboration d'un dictionnaire, ce projet de dictionnaire revêt une valeur emblématique : il s'agit de réaliser et de s'approprier un outil irremplaçable, associant la manipulation des mots, leur analyse et l'élaboration de leurs définitions. Au final, ce dictionnaire sera mis au service de tous ; disponible en ligne pour toutes les classes de l'académie. Imprimé, il sera remis à chaque classe participante et offert à l'Académie française.

En aucun cas, il ne s'agit de faire concurrence aux dictionnaires existants, mais bien d'engager un projet coopératif permettant de conduire les élèves à s'approprier les mots de manière active et partagée, en leur donnant le goût des mots de la langue.

Descriptif du projet

Près de 600 classes unissent leurs efforts pour réaliser un dictionnaire d'environ 8000 mots, soit environ 12 mots par classe, à raison d'une séance par semaine entre les mois de novembre et d'avril. Chaque classe travaille sur un empan du

dictionnaire (fragment de l'alphabet) qui lui est attribué, avec la possibilité d'enrichir le corpus de départ, constitué des mots les plus fréquents, sachant que ce corpus doit être intégralement traité.

Un premier travail consistera à identifier précisément le mot dont on parle :

- définir sa nature grammaticale ;
- élaborer sa définition ;
- chercher des exemples d'utilisation et des expressions ;
- chercher ses synonymes et antonymes ;
- chercher des mots de la même famille ;
- faire des remarques si nécessaire.

Élaborer un dictionnaire : une activité inscrite dans les programmes

Le travail proposé dans ce projet ne se surajoute pas à l'enseignement conduit dans le cadre ordinaire de la classe, mais prend tout naturellement place dans les programmes d'enseignement. Il mobilise des compétences de lecture et d'écriture, engage des activités de vocabulaire mais aussi d'orthographe, de grammaire, d'expression orale (exposer, échanger, débattre) sans oublier la création poétique et l'utilisation des technologies usuelles de l'information et de la communication.

Au-delà, les activités concourant à l'élaboration du dictionnaire seront l'occasion de travailler les compétences 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (l'autonomie et l'initiative) du socle commun de connaissances et de compétences, c'est-à-dire les savoirs fondamentaux définis par la loi sur l'avenir de l'école, tout particulièrement celles constitutives du deuxième palier, attendues fin CM2.

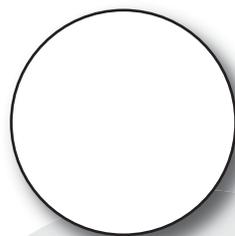
Une pluralité de démarches

Le choix des démarches relève bien entendu de la responsabilité du maître de la classe. Le maître aura à choisir entre des démarches diverses qu'il lui faudra adapter et combiner.

Un comité de suivi pour valider les productions

Au niveau académique, un comité de suivi regroupe des inspecteurs des 1er et 2e degrés et des professeurs engagés dans l'opération. Ce comité a pour tâche d'assurer le suivi du projet, d'élaborer les documents pédagogiques nécessaires et de veiller à l'exactitude du dictionnaire.

Ce projet prend place dans le plan académique de lutte contre la difficulté scolaire. Il sera suivi aux niveaux départemental et académique pour apprécier et valoriser le travail conduit.



GABON

La méthode pédagogique APC

Au lendemain de son indépendance, la République Gabonaise s'est immédiatement engagée dans une politique de démocratisation de l'éducation en rendant l'école obligatoire de 6 à 16 ans pour tous les enfants sans distinction de sexe, de race, de religion, d'origine sociale ni d'ethnie, et en instituant la gratuité et la laïcité de l'école publique ainsi que l'universalité de l'enseignement.

Ces dispositions ont permis au pays d'atteindre des résultats appréciables, même s'il faut relever que le système éducatif gabonais connaît de nombreux problèmes de divers ordres.

L'État gabonais garantit l'égal accès à l'éducation à tous les enfants vivant sur son territoire. Ceci a permis d'avoir un taux brut de scolarisation de 100%, un taux net de scolarisation de 96%. Par ailleurs, depuis plusieurs années, il est mis à la disposition de tous les élèves du primaire, des manuels scolaires gratuitement.

Les insuffisances constatées au niveau du rendement scolaire, ont amené les autorités de l'Éducation nationale à chercher les mesures correctives nécessaires.

C'est ainsi qu'une nouvelle méthode pédagogique dénommée « Approche par les Compétences de Base » (APC) a été adoptée, ainsi que le principe de la généralisation de l'enseignement pré-primaire.

La méthode APC a permis la réduction de la scolarité au cycle primaire de 6 à 5 ans.

L'APC a nécessité la mise à disposition de ressources pédagogiques auprès des enseignants et des élèves tels les guides d'apprentissage des différentes matières enseignées, les matériels didactiques afin de garantir de bonnes conditions d'apprentissage.

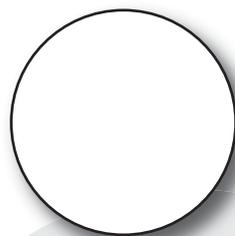
Si le Gabon peut être fier des points ci-dessus énumérés, il n'en demeure pas moins qu'il existe des points d'ombre à l'exemple.

- du taux de redoublement élevé ;
- du fort taux de déperdition scolaire ;
- une inadéquation formation-emploi.

Ce constat a amené les plus hautes autorités gabonaises à repenser l'école gabonaise avec l'organisation des États généraux de l'Éducation.

C'est donc en application d'une des recommandations de ce forum que le Ministère de l'Éducation nationale a organisé des formations sur l'Approche par les Compétences de Base (APC), le management administratif et l'éveil citoyen.

La mise en œuvre progressive des recommandations des États Généraux de l'Éducation va permettre une amélioration importante de la qualité de l'éducation au Gabon.



MAURICE

Utilisation du numérique dans l'enseignement

Introduction

Le ministère de l'Éducation nationale mauricienne a élaboré un plan d'action dont la mise en place est déjà bien entamée. Les principaux axes du plan d'action pour les établissements scolaires primaires et secondaires sont :

- le développement des infrastructures appropriées et l'accès aux équipements informatiques ;
- la production et la dissémination de matériels pédagogiques adaptés ;
- l'accès au réseau internet à haut débit ;
- la formation des enseignants et des accompagnateurs ;
- l'encadrement effectif des utilisateurs des TIC à l'école et dans la communauté scolaire.

Réalisation dans l'éducation primaire :

- chacune des 276 écoles primaires de la République mauricienne sont dotées d'une salle informatique comprenant entre 10 et 20 ordinateurs, deux imprimantes et un scanner ;
- les établissements sont tous connectés à l'internet ;
- chaque école est aussi dotée d'un ordinateur portable et d'un projecteur comme support pédagogique ;
- des logiciels interactifs en Mathématiques et en Histoire-Géo à l'intention des élèves de la quatrième année du primaire ont été produits et distribués ;
- l'Institut de Pédagogie offre une formation de base aux Inspecteurs pédagogiques, aux maîtres d'écoles et aux enseignants pour une utilisation efficace des moyens mis à leur disposition.

Réalisation dans l'éducation secondaire d'État :

- chaque collège est doté d'au moins une salle informatique avec 20 ordinateurs ;
- les établissements sont connectés à l'Internet à haut débit ;
- les laboratoires de sciences sont, en plus, dotés d'un ordinateur portable et d'un projecteur comme support pédagogique ;
- les bibliothèques, la salle des enseignants et les bureaux administratifs sont aussi dotés d'équipements informatiques et d'accès à l'Internet ;

- six collèges participent au projet NEPAD (Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique) et ont bénéficié d'une salle informatique avec un tableau interactif, un serveur et des logiciels pédagogiques. Les enseignants de ces collèges ont aussi bénéficié d'une formation pour l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement ;
- 20 collèges sont impliqués dans un projet pilote de Microsoft mettant en réseau les enseignants à travers le monde pour un partenariat éducatif ;
- les collèges sont encouragés à participer dans des Forums d'Éducateurs au niveau des Zones Éducatives locales, au niveau national, régional et international. Ainsi, un collège a représenté Maurice à la compétition internationale des écoles innovatrices organisée au Brésil par Microsoft. Il y a aussi des compétitions internationales pour des éducateurs ayant des pratiques novatrices ;
- Maurice est membre de l'iNet (International Network for Educational Transformation). Cette organisation basée à Londres offre des conférences libres et gratuites sur la pédagogie et l'informatique et regroupe des spécialistes à travers le monde ;
- le ministère a mis en place depuis 2009, un réseau informatique interne entre les écoles et les collèges. Ce système de diffusion sur le web permet des échanges entre les partenaires de l'éducation. Cette plateforme est aussi utilisée pour la communication et la formation dans l'éducation avec un retour d'information via le téléphone, le sms ou le courriel ;
- sur une base pilote, un logiciel a été installé dans une institution secondaire, permettant d'informer les parents par sms des absences et retards de leurs enfants, ceci dans le but de combattre l'école buissonnière ;
- le Collège des Ondes produit des émissions éducatives diffusées sur la télévision nationale, ainsi que des cd interactifs qui sont mis à la disposition des institutions.

Conclusion

Le Ministère s'assurera que les 900 unités pré-primaires à travers le pays soient aussi dotées d'outils informatiques dans un proche avenir.

L'État mauricien s'engage à soutenir la révolution numérique déjà enclenchée dans l'éducation et à adopter les dernières technologies de l'information et de la communication, ceci dans le but de moderniser l'enseignement et l'apprentissage afin de donner aux apprenants mauriciens les outils nécessaires pour s'adapter aux défis de la globalisation.

Les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) : Éducation pour tous

Introduction

Une majorité des enfants issus de milieux défavorisés sont confrontés à l'échec scolaire. En juillet 2003, pour tenter de trouver une solution à ce problème, le Gouvernement Mauricien a initié le projet des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP).

Une école est classée ZEP lorsque son taux de réussite aux examens du certificat d'études primaires (CEP) est inférieur à 40% alors que la moyenne nationale tourne autour de 65%. Il y a, aujourd'hui, 30 écoles ZEP sur un total de 261 écoles primaires sur le République de Maurice. Le nombre d'élèves en 2003 était de 12 000. Ce nombre est tombé à 9000 en 2010.

Le concept ZEP définit l'école dans sa spécificité et vise à mobiliser les ressources au sein même de la communauté de l'école. Une des particularités du projet réside dans le développement d'un partenariat avec les parents et les forces vives de l'endroit. Un certain nombre d'innovations ont vu le jour dans le cadre du projet ZEP : les innovations pédagogiques dans l'accompagnement scolaire, des regroupements des parents, un programme de santé avec un supplément alimentaire pour tous les élèves, la formation des enseignants et autres personnel d'accompagnement, un suivi systématique avec des indicateurs, une banque de données pour mieux informer le dialogue politique à plusieurs niveaux, la mobilisation communautaire.

La mission du projet ZEP est d'encourager un véritable esprit d'équipe entre l'école, les parents, le secteur privé et les organisations gouvernementales, non gouvernementales et communautaires, avec le support technique du système des Nations Unies. Le secteur privé, représenté par la Chambre de commerce et d'industrie de Maurice, contribue à divers projets dans les écoles pour favoriser l'accompagnement scolaire.

La gestion du projet

Le conseil d'administration du projet ZEP est présidé par le Ministre de l'Éducation et des Ressources humaines. Le conseil se rencontre deux fois l'an pour passer en revue les activités et indicateurs du projet et pour discuter et approuver le plan d'action. Les grandes lignes de la stratégie sont annoncées au terme de la réunion du conseil. Tous les partenaires du projet sont représentés au conseil.

L'implémentation des décisions du conseil est la responsabilité du Manager du projet. Il est épaulé par quatre inspecteurs d'école pour la pédagogie, quatre coordonnateurs de région pour l'administration et de six parents médiateurs qui travaillent à temps partiel pour faire le lien entre l'école et les parents. Le Manager du projet travaille aussi en étroite collaboration avec les directeurs de l'éducation nationale et les partenaires.

Au niveau de l'école, le directeur de l'établissement élabore un plan annuel de développement de l'école en ligne avec les souhaits du conseil, discute de son plan d'implémentation au sein d'une cellule pour le développement de l'école où les partenaires sont représentés et cherche la collaboration de tous pour la mise en place et le suivi.

Les grandes lignes de la stratégie ZEP

Les grandes lignes de la stratégie ZEP sont : combattre l'absentéisme des élèves, rendre l'école accueillante pour tous, préparer tous les enfants à la vie et à la culture école, promouvoir une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de chaque enfant et combattre l'échec scolaire.

Combattre l'absentéisme des élèves à l'école

Les Parents Médiateurs, les directeurs d'établissement et les enseignants sensibilisent les enfants et les parents à l'importance d'une présence régulière à l'école. Il y a de nombreuses réunions au niveau de l'école et des classes même si le taux de participation est jugé faible. Les Parents Médiateurs organisent des visites à domicile dans les cas extrêmes. Nous encourageons les parents qui viennent aux réunions à encadrer les autres parents dans leur entourage.

Le secteur privé emploie un officier de liaison qui a pour tâche principale de remédier à l'absentéisme des élèves. L'opérateur économique apporte son soutien financier, sa compétence ainsi que son savoir faire dans l'organisation des projets socio pédagogiques pour motiver les enfants à venir à l'école.

Nous avons aussi un système de récompense, souvent financé par nos partenaires, pour les enfants qui viennent régulièrement afin de les encourager à faire encore mieux et, nous espérons, pousser les autres à venir à l'école.

Rendre l'école accueillante pour tous

L'État a beaucoup investi dans les infrastructures physiques pendant ces dernières années. Les parents sont les partenaires privilégiés du projet ZEP. Ils sont invités à participer activement à l'effort d'amélioration des performances des écoles et des progrès des enfants. Les Parents Médiateurs accompagnent les parents et facilitent la communication et l'interaction entre l'école, les enfants et les familles afin de rapprocher l'école et la maison.

L'enseignant tient également une place importante dans ce contexte. Il invite les parents à venir voir les travaux des enfants et à instaurer des moments de dialogue avec l'enfant à la maison afin d'élaborer ensemble des règles de conduite. Il s'agit de valoriser l'image que les parents ont d'eux même, de créer un espace pour eux dans l'enceinte de l'école, de leur accorder un temps de parole, et enfin d'apporter aux familles une aide pour mieux encadrer leurs enfants et croire en l'école.

Préparer tous les enfants à la vie et à la culture école

Le projet offre quotidiennement un supplément alimentaire à chaque élève de l'école ZEP et une visite médicale annuelle. Les livres sont offerts pour toutes les écoles. Le secteur privé souvent offre le matériel scolaire et l'uniforme.

L'enfant est pris en charge sur le plan social et pédagogique. L'école offre à l'enfant un environnement propice au développement de sa personnalité. Elle aide à développer des valeurs et des attitudes positives. Elle lui permet aussi d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle l'encourage à participer à des activités extra et co-curriculaires.

Cette année, les enfants restent à l'école plus tard dans l'après midi pour d'autres activités et un soutien académique. Ils apprennent autrement et sont dans un environnement sécurisé en attendant que les parents reviennent du boulot.

Promouvoir une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de chaque enfant et combattre l'échec scolaire.

Les enseignants des écoles ZEP suivent des cours spécialisés pour travailler avec des élèves en difficulté d'apprentissage. La formation complémentaire spécifique et continue porte sur la pédagogie dite « pour l'inclusion ». Le modèle adopté est celui d'ateliers de travail sur des thèmes spécifiques dont le but est de donner aux enseignants la chance de se rencontrer et de partager leurs expériences.

Les enseignants découvrent des pratiques innovantes et peaufinent des méthodes de travail adaptées aux élèves avec des difficultés d'apprentissage.

Pour motiver les enseignants, une allocation spéciale est proposée aux enseignants des écoles ZEP. Des travailleurs sociaux et des psychologues sont disponibles pour les enfants en difficultés.

Les obstacles

Malgré les innovations mises en place dans le cadre du projet ZEP, de multiples obstacles ont été rencontrés :

Les résultats académiques

Depuis la mise en place du projet, les résultats du CEP pour l'ensemble des écoles ZEP ont augmenté de 29 % à 35 %. Cette performance est jugée faible par la majorité des partenaires. En effet, il y a une certaine stigmatisation du projet ZEP. Les élèves qui atteignent un niveau académique convenable ont tendance à tout faire pour se faire transférer dans une autre école mieux considérée par la société. Les moins performants académiquement restent et les résultats stagnent ou s'améliorent très lentement. La population des ZEP est tombée de 12000 en 2003 à 9000 en 2010.

Nous croyons que c'est important de se focaliser sur l'enfant plutôt que sur le contenu du programme d'étude et de s'assurer que chaque enfant se développe à son propre rythme.

L'absentéisme

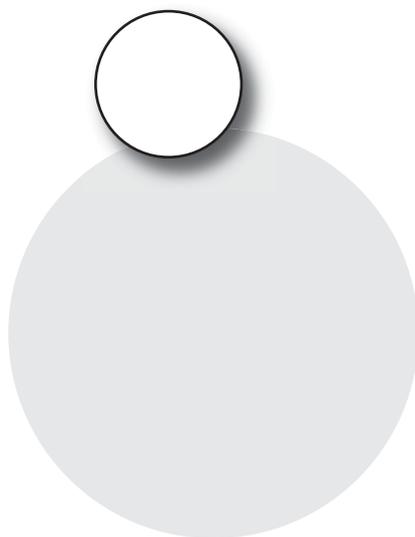
L'absentéisme recule. Nous avons atteint 13% en 2009 malgré la pandémie H1N1. Nous ferons légèrement mieux en 2010. Mais nos études montrent que nous avons 10% de nos enfants qui sont dans des situations précaires. Il faudra d'abord régler des problèmes socio-économiques avant de penser à une scolarité efficace. Le nouveau Ministère de l'Intégration sociale prendra le relais incessamment.

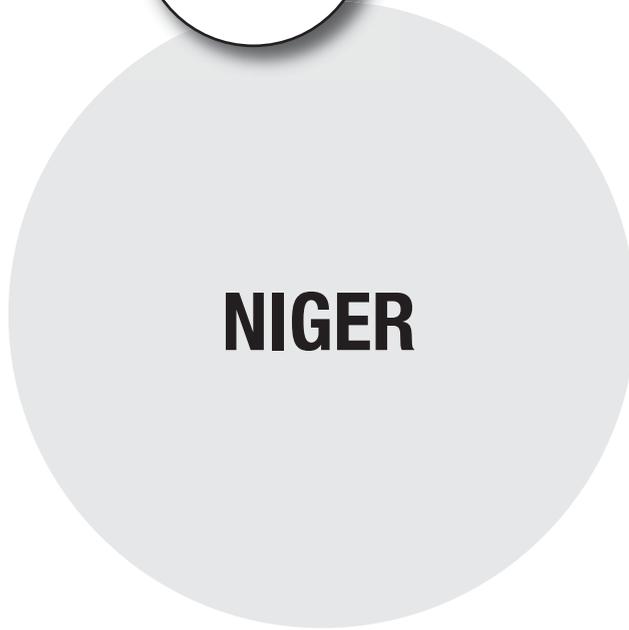
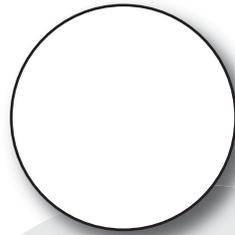
Le supplément alimentaire

Le supplément alimentaire quotidien ne fait pas l'unanimité auprès des enfants. En effet, certains se plaignent de manger la même chose tous les jours et d'autres se plaignent de l'heure tardive à laquelle les collations sont distribuées. Le PNUD a commandité une étude sur le sujet et nous avons pris des dispositions pour s'assurer que les fournisseurs soient plus ponctuels.

Conclusion

Malgré les résultats scolaires faibles, le projet ZEP à développer des pratiques innovantes pour la lutte contre la pauvreté et la qualité de l'éducation.





NIGER

Expériences innovantes de la formation initiale et continue

Contexte

Le Niger s'est engagé depuis 2003 dans un vaste chantier de réforme de son système éducatif avec la mise en œuvre du Programme décennal de Développement de l'Éducation (PDDE). Cette réforme vise, entre autres objectifs, l'amélioration de la qualité de l'enseignement avec un accent particulier sur la formation initiale et continue.

En 2007, le bilan, établi au terme de la première phase de mise en œuvre de ce programme, met en évidence des progrès significatifs en terme d'accès et de couverture du cycle de base 1. Ainsi, sur la période, le taux brut de scolarisation a connu une augmentation de 12%.

Cependant, les résultats enregistrés en matière de qualité sont en deçà des attentes. Sur la même période, le taux d'achèvement du cycle de base 1 est passé de 32,2% à 43% pour une programmation de 59%. Le coefficient d'efficacité du système est très faible ; pour produire un diplômé du cycle de base 1, il faut recruter un peu plus de 2 élèves en cours d'initiation. Sur 1000 élèves inscrits en cours d'initiation, 360 obtiennent le CFEPD (36%) et seulement 241 (24%) sans redoublement.

L'évaluation du niveau des apprentissages des élèves réalisée en 2007 met en évidence leur faible niveau de performance quel que soit le niveau ou la discipline considérée.

Certaines mesures développées dans le cadre de la stimulation de l'accès et de la couverture du système n'ont pas été sans effets sur la dégradation de la qualité du service éducatif et du niveau des acquis des élèves. Il s'agit notamment de :

- la réduction de la durée de la formation initiale des enseignants pour faire face à la faible capacité de production des Écoles normales (EN) ;
- contractualisation du recrutement du personnel enseignant et la mise à la retraite des encadreurs et enseignants après trente (30) années de services effectifs pour faire face au besoin de financement de l'expansion du système ;
- la professionnalisation des programmes de formation initiale des enseignants ayant entraîné la suppression des disciplines d'enseignement général (langue et mathématiques). Le choix de cette option intervient alors que l'analyse des résultats aux tests d'entrée dans les EN révèle un faible niveau de compétence des élèves maîtres en français et en mathématiques.

C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Éducation nationale, à l'issue du Conseil national de l'Éducation de septembre 2007, a mis en chantier un certain nombre de mesures et initiatives visant l'amélioration de l'efficacité interne du cycle de base 1. Il s'agit, entre autres, de :

- la mise en œuvre de l'Initiative visant l'amélioration des apprentissages des élèves en mathématiques et dans le domaine de la langue ;
- l'augmentation à deux (2) ans de la durée de formation des Instituteurs Adjoints (IA) et la refonte des Programmes de Formation Initiale des élèves maîtres.

De la Mise en œuvre de l'initiative « Relever le défi de la qualité »

Pour faire face à ces problèmes, le Ministère de l'Éducation nationale a fait de la qualité une des principales options pour la mise en œuvre de la deuxième phase du PDDE. L'initiative « Relever le défi de la qualité » s'inscrit dans ce cadre et se fonde sur les hypothèses suivantes :

- l'amélioration des apprentissages fondamentaux dans les domaines de la langue et des mathématiques contribue, de manière significative, à l'amélioration de l'efficacité interne du cycle de base 1 ;
- la mobilisation et la responsabilisation des enseignants, des directeurs, des membres des COGES et des partenaires à l'échelle de l'école peuvent aider à l'amélioration des performances des élèves.

La mise en œuvre de cette initiative s'appuie sur une démarche pragmatique et vise à fédérer l'ensemble des acteurs autour d'un projet commun : celui de l'amélioration des apprentissages instrumentaux de base dans les domaines de la langue et des mathématiques.

L'objectif général de l'Initiative « Relever le défi de la qualité » est de contribuer à l'amélioration de l'efficacité interne de l'enseignement du cycle de base 1 à travers la maîtrise des compétences de base dans les domaines de la langue et des mathématiques.

En vue de concrétiser cette option, des instruments ont été élaborés et validés en 2008 et plusieurs sessions de formation ont été organisées. Ces formations ont d'abord concerné l'ensemble des encadreurs pédagogiques du terrain (Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques) avant d'être répercutées au niveau des directeurs d'école, puis des enseignants.

Après un (1) an de mise en œuvre, des missions ont été dépêchées sur le terrain afin d'apprécier et de relever les forces et les faiblesses de cette initiative. Les résultats de ces missions permettront ainsi de faire des recommandations en vue d'améliorer et d'adapter la mise en œuvre de l'initiative.

De l'amélioration de la formation initiale des enseignants

Les différentes évaluations des acquis scolaires ont mis en évidence que les élèves nigériens présentent de faibles performances, et ce, quel que soit la discipline ou le niveau concerné. La non-maîtrise par les enseignants des disciplines enseignées à l'école primaire est un des déterminants des échecs scolaires constatés. Afin d'améliorer les performances des établissements de formation initiale des enseignants, les mesures suivantes ont mises en œuvre dans la deuxième phase du programme :

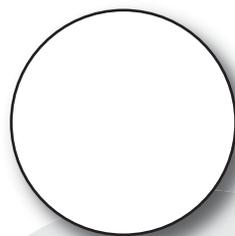
- le réaménagement des programmes des ENI pour y introduire les disciplines de culture générale en particulier la langue et les mathématiques ;
- la révision de la durée de formation dans les ENI à raison d'une année pour les instituteurs et deux (2) ans pour les instituteurs adjoints ;
- l'élaboration d'un plan de formation à l'intention des formateurs des ENI et des enseignants des écoles annexes ;
- la dotation des ENI en manuels scolaires, ouvrages de référence et supports pédagogiques.

La refonte des Programmes de Formation Initiale des élèves maîtres s'inscrit donc dans la logique de fonder l'élaboration de ces programmes d'études sur une entrée par les compétences impliquant le choix du paradigme socioconstructiviste dans le processus d'enseignement apprentissage.

La formation doit préparer les élèves maîtres à analyser et évaluer leurs activités d'enseignement et le processus d'apprentissage de leurs élèves dans la perspective de les améliorer. Tout morcellement des séquences de formation en tâches parcellaires, en savoir-faire spécifiques ne peut aboutir qu'à un conditionnement. Aussi, la formation des élèves maîtres doit-elle les outiller à une réflexion approfondie sur les problématiques abordées et à une interrogation permanente sur leurs pratiques de classes. En effet la nouvelle démarche vise donc à insérer la formation professionnelle des enseignants dans la réalité du milieu, à les doter de compétences nécessaires pour affronter avec efficacité une réalité scolaire difficile et en perpétuelle mutation. Une telle démarche implique une véritable « inversion des facteurs ».

Dans cette perspective la formation est articulée autour des Unités de Formation. L'articulation de la formation autour des Unités de Formation (UF), la définition préalable de compétences visées et l'organisation des stages procèdent de ce souci de partir de la pratique, de l'analyser pour aboutir à une pratique réfléchie.

Ces deux points comme tant d'autres mesures prises au cours de ces dernières années, rentrent dans le cadre de l'amélioration constante et progressive du système éducatif nigérien.



**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
DU CONGO**

L'école assainie

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

La plupart des écoles en République démocratique du Congo ne disposent pas de points d'eau potable, ni de latrines hygiéniques et le cours d'éducation pour la santé n'est pas enseigné comme il se doit. Selon certaines sources, dont l'UNICEF, une école sur quatre seulement dispose des infrastructures sanitaires adéquates. Là où elles existent, elles sont souvent mal entretenues.

Cette situation engendre l'éclosion de plusieurs maladies au sein de la population scolaire (les maladies diarrhéiques, les verminoses, le paludisme, la fièvre typhoïde, le choléra, etc.) qui sont à la base de nombreuses absences des élèves à l'école, entraînant ainsi un faible rendement scolaire (OMS 2004).

Dispositifs mis en place pour contrer ces problèmes

C'est entre autres pour cette raison que depuis 2006, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a mis en place le programme «École Assainie».

Il vise exclusivement les établissements d'Enseignement primaire et poursuit les objectifs suivants :

- créer un environnement d'apprentissage sain susceptible de maintenir un taux élevé des élèves à l'école et une amélioration de leurs performances scolaires ;
- fournir les guides, manuels et kits de jeux sur l'Éducation pour la Santé et l'Environnement ;
- former les inspecteurs et les enseignants à l'Éducation pour la Santé et l'Environnement par l'utilisation des méthodes actives et participatives ;
- construire des latrines hygiéniques, les stations de lavage des mains et le système de captage des eaux de pluie ;
- organiser les élèves en brigades scolaires de santé et d'environnement (BSSE) ;
- sensibiliser les BSSE à persuader les autres élèves à mettre en pratique les règles d'hygiène.

Description des facteurs de succès, des effets sur le système éducatif, les difficultés rencontrées et les pistes d'amélioration

La mise en œuvre de ce programme a fait augmenter le taux de fréquentation des élèves à l'école primaire et a fait baisser sensiblement le taux d'absentéisme dû aux maladies hydriques.

L'accessibilité en eau potable, la disponibilité et l'utilisation des latrines hygiéniques et la pratique des règles d'hygiène par les élèves a contribué au développement

cognitif. Le programme « École Assainie » est une réponse efficace à moindre coût dans la lutte contre les vers intestinaux : l'ankylostome, l'ascaride et les trichocéphales. Il permet aussi aux filles de se rendre à l'école même pendant leur menstruation. L'accessibilité à l'eau potable réduit la pénibilité (corvée) pour les filles d'aller chercher de l'eau et ces dernières ont le temps de se consacrer à leurs études.

Les latrines hygiéniques rendent à la fille le respect de son intimité et sa dignité par le respect du genre, car les normes de l'École Assainie exigent les blocs séparés entre garçons et filles.

Les filles comme les garçons fréquentant les écoles assainies se sentent sécurisés à cause du milieu d'apprentissage sans danger pour la santé.

Il convient de signaler que ce programme touche actuellement environ 950 écoles primaires réparties sur toute l'étendue du territoire national et compte atteindre 2600 écoles primaires avec 750 000 élèves bénéficiaires à l'an 2012.

L'intégration des matières transversales dans les curriculums

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

Près de quatre décennies après la colonisation, l'équité de genre était un slogan et ne se traduisait guère dans les faits.

En effet, nos coutumes qui prônaient la supériorité de l'homme sur la femme étaient plus fortes que le courant de changement né de la Déclaration universelle de Droits de l'Homme. La plupart des manuels scolaires rédigés à cette époque comportaient des stéréotypes sexistes. L'étude de certains titres réalisée en 2007 et 2008 a révélé que tous les manuels scolaires agréés contenaient beaucoup de stéréotypes sexistes :

- soit qu'il y avait plus d'hommes que de femmes dans les illustrations ;
- soit que les textes (phrases) sur les hommes étaient plus nombreux que ceux parlant des femmes ;
- soit que les femmes assuraient des tâches dégradantes/humiliantes par rapport à celles des hommes ;
- soit que certaines activités nobles n'étaient essentiellement exercées que par les hommes, etc.

Quant à la lutte contre le VIH/SIDA, très peu de manuels en parlent étant donné que beaucoup d'éditeurs craignent de toucher certaines sensibilités.

Dispositifs mis en place pour résoudre ces problèmes

Dans le souci d'améliorer la qualité des apprentissages et de répondre aux attentes sociales, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a pris l'option d'intégrer ces deux thèmes transversaux dans les curriculums ainsi que dans les manuels scolaires. La même option fut prise pour ce qui est de l'éducation pour l'environnement.

À l'heure actuelle, tous les programmes d'études du primaire comme du secondaire contiennent des contenus relatifs au genre, au VIH/SIDA et à l'environnement. L'approche privilégiée est l'inclusion de ces contenus dans certaines disciplines d'accueil. Au regard de la grille d'évaluation des manuels actuellement en vigueur, tout livre scolaire doit répondre à cette exigence pour être approuvé et autorisé à être diffusé dans les écoles. Cela a eu pour effet la présence de ces thèmes dans les différents manuels scolaires.

Description des facteurs de succès, des effets sur le système éducatif, les difficultés rencontrées et les pistes d'amélioration

La R.D.Congo est un pays aux dimensions continentales. L'effort fait jusque là par le Gouvernement a plus atteint les centres urbains. Il faut aussi penser au Congo profond.

Les activités de formation et de sensibilisation à l'équité de genre et à la lutte contre le VIH/SIDA doivent donc se poursuivre et s'intensifier.

La cellule pédagogique de base

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

La République démocratique de Congo est un pays à forte croissance démographique ; ce qui a entraîné un accroissement des effectifs des élèves. Pour assurer la scolarisation de tous ces enfants, il fallait faire appel à un personnel enseignant de plus en plus nombreux et qualifié.

Or, à son accession à l'Indépendance en 1960, le pays était confronté à un sérieux problème de sous-qualification des enseignants. Diverses initiatives vont alors être prises pour faire face à ce problème. Au nombre de celles-ci, il y a la création de quelques centres de perfectionnement (CRPM, CSPI, APPBI, IFCEP) et la mise en place des écoles secondaires à option pédagogique (les Humanités pédagogiques) ainsi que des écoles normales.

Les centres de perfectionnement vont cesser de fonctionner par défaut de financement, tandis que les écoles secondaires à option pédagogique vont simplement faillir à leur mission. Le recours aux enseignants sous qualifiés surtout au primaire va donc se poursuivre, entravant ainsi sérieusement la rentabilité du système éducatif du pays.

Dispositifs mis en place pour résoudre ce problème

Pour contrer la sous-qualification des enseignants du primaire, après la défaillance des institutions de formation ci-dessus énumérées, le gouvernement congolais décidera de la création du SERVICE NATIONAL DE FORMATION (SERNAFOR) avec comme missions de concevoir, coordonner, diriger, animer, exploiter et évaluer toutes les actions de formation entreprises sur le terrain de l'enseignement.

Fonctionnant au sein de l'Inspection de l'enseignement, le SERNAFOR s'appuie sur une structure organique qui va du niveau national jusqu'à celui de l'école.

Au niveau national, il y a la cellule centrale comprenant quatre services centraux (SERNAFOR/Maternel, SERNAFOR/Primaire, SERNAFOR/ Secondaire général et normal, SERNAFOR/Technique).

Au niveau provincial, il y a les services provinciaux dirigés par des Inspecteurs principaux provinciaux ; ils sont secondés par des Adjoints chargés de la formation.

Au niveau des Pools, les Inspecteurs Chefs des pools en assument la responsabilité, secondés par les Inspecteurs Itinérants qui visitent régulièrement les écoles.

Au niveau de l'école, il y a la « cellule pédagogique de base de formation et d'encadrement », placée sous la responsabilité du Chef d'établissement encadré par les Inspecteurs Itinérants.

La « cellule pédagogique de base » constitue le point d'ancrage du SERNAFOR dans une école. Elle se consacre à la formation des enseignants qui la composent en vue de l'amélioration de leurs prestations. Elle se définit comme une structure intégrée d'autoformation mise en place au sein d'une école en vue de renforcer les capacités scientifiques et pédagogiques des enseignants regroupés en Unités pédagogiques (U.P.).

A la tête de la cellule de base, se trouve le Chef d'établissement, responsable au premier degré de son établissement, aussi bien en matière de formation que d'encadrement. À la base se trouvent les enseignants groupés en unités pédagogiques. Au primaire, ces unités pédagogiques sont formées d'enseignants d'un même degré ou par classes parallèles.

Au secondaire, ces unités pédagogiques sont formées d'enseignants par disciplines ou par groupes de disciplines connexes.

Effets sur le système éducatif

Le fonctionnement de la cellule pédagogique de base au sein d'un établissement scolaire a permis l'autoformation des enseignants, amenuisant ainsi leur sous qualification.

Les activités de la cellule de base ont instauré un système d'apprentissage (échanges) entre pairs ; ce qui entraîne les avantages tels que :

- la confiance en soi ;
- l'esprit d'écoute ;
- le respect de l'autre ;
- la prise de parole en grand groupe ;
- l'entretien des relations interpersonnelles de qualité, et surtout :
- la maîtrise des curriculums scolaires et les techniques actives et participatives dans la didactique des disciplines scolaires.

Facteurs de succès

Le système apporté par le SERNAFOR présente des avantages certains et durables :

- les effets des actions de formation atteignent la cible principale (l'élève congolais) à travers l'impact des actions de formation subies par l'enseignant ;

- les outils de formation à caractère scientifique et pédagogique fournis par le SERNAFOR permettent aux enseignants de s'autoformer à travers les activités de la cellule de base dans les unités pédagogiques ;
- les actions d'encadrement permettent d'améliorer les performances techniques et scientifiques des enseignants, qui jadis éprouvaient d'énormes difficultés par suite d'insuffisances de formation pédagogique de départ (la formation initiale).

Difficultés rencontrées :

- l'acheminement des outils de formation en provinces et jusque dans les écoles ;
- l'envoi des formateurs nationaux dans les provinces pour la vulgarisation de ces outils, surtout dans les coins reculés du pays ;
- le suivi de ces formations sur le terrain, les formateurs nationaux s'arrêtant souvent au niveau du chef-lieu de province.

Piste des solutions :

- envoi des outils de formation par accompagnement de listings de paie des écoles par SECOPE (Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants pour les écoles publiques) ;
- pallier la difficulté sous l'effet multiplicateur par la formation en cascade : les formateurs nationaux vers les formateurs provinciaux qui, à leur tour, descendent vers les pools et dans les écoles ;
- les inspecteurs Chefs de Pools et leurs itinérants assurent le suivi et font régulièrement rapport à la hiérarchie.

Conclusion

Le système du SERNAFOR est en train de subir une métamorphose par la création des fora d'échanges (unification des cellules de base de 5 écoles primaires voisines) appelés RESEAUX DE PROXIMITE ; et nous croyons qu'avec la mise en commun des expériences des cellules de base de ces écoles, on pourra encore renforcer l'efficacité et l'efficience des actions de formation.

La correction informatisée de l'examen d'État

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

La République démocratique du Congo organise un examen national de fin de cycle de l'enseignement secondaire depuis 1967, appelé Examen d'État.

Cette épreuve se passe à la fin de chaque année scolaire sur toute l'étendue du territoire national et la réussite à l'Examen d'État donne lieu à l'obtention du Diplôme d'État. Sont admis à l'Examen d'État, les élèves de tous les établissements secondaires publics et privés agréés, dont les conditions d'inscription, de promotion et de redoublement dans le cycle répondent aux prescriptions légales et réglementaires en la matière et qui ont suivi, durant l'année scolaire, à l'expiration de laquelle a lieu l'examen, les Cours de la dernière année du cycle long de l'enseignement secondaire dont les modalités sont déterminées par le Ministre ayant l'enseignement secondaire dans ses attributions.

Depuis sa mise en fonction en 1967, la correction de l'Examen d'État a été manuelle étant donné que les Examineurs recouraient aux questions ouvertes.

Tenant compte du fait que d'année en année les effectifs devenaient plus nombreux, en 1975, les questions à choix multiples ont remplacé les questions ouvertes et la correction s'en est trouvée facilitée.

En 2006, par exemple, 254 022 candidats étaient enregistrés. Cette correction manuelle des questions à choix multiples est devenue aussi fastidieuse à cause des travaux préliminaires qu'elle imposait : dépouillement des malles contenant des colis d'Examen venus des différents Centres d'Examen disséminés à travers la République, établissement de la conformité des différentes listes administratives accompagnant les copies, anonymation (Codification) des copies, classement des copies selon les différentes séries, séparation de la partie du cahier d'items contenant l'identité du candidat avec la partie grille des réponses, corrections successives des copies des candidats (2,3 voire 4 fois) pour aboutir au résultat réel du candidat, calcul manuel des résultats, établissement des listes des points par école et option, etc.

Toutes ces opérations allongeaient la durée de la correction qui allait parfois jusqu'à 3 ou 4 mois pendant lesquels le candidat attendait son résultat dans la plus grande impatience.

Dispositifs mis en place pour résoudre ce problème

C'est pour cette raison qu'en 2007, le nombre de candidat ayant atteint des chiffres phénoménaux (300 072 soit 1 200 288 copies d'examen) et pour supprimer tous ces travaux préparatoires allongeant inutilement la durée de la correction, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a pris l'option de procéder dorénavant à la correction informatisée de l'Examen d'État.

Cette méthode utilise la procédure de reconnaissance optique des caractères(OCR). Les copies des candidats passent au travers d'un scanner qui transmet les données utiles de chaque candidat (son code, le code et la série de l'épreuve ainsi que ses réponses aux questions) dans un ou plusieurs serveurs suivant le nombre de postes autorisés par la licence du concepteur du logiciel de correction conçu suivant le principe de comparaison des réponses du candidat au corrigé de chaque épreuve introduit dans le système.

Avantage du système :

- réduction sensible du temps de traitement, de 4 à 1 mois ;
- augmentation de la fiabilité des résultats, suppression des erreurs liées à l'homme ;
- utilisation facile des méthodes modernes de communication des résultats pouvant être consultés à travers le monde par internet ;
- possibilité d'utilisation des questions types à but pédagogique dans la rubrique « s'exercer en ligne » du site de l'EPSP ;
- possibilité de rédaction automatique des diplômes d'État ;
- analyse statistique facile et établissement des performances par option et par école, guide pédagogique par excellence.

Inconvénient :

- l'unique inconvénient du système reste la réduction sensible de la main d'œuvre donc, suppression d'emploi (aspect purement social).

Contrainte :

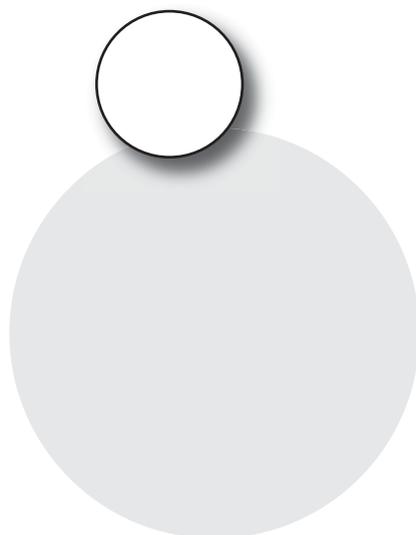
- la formation des utilisateurs internes en développement informatique pour la consultance extérieure.

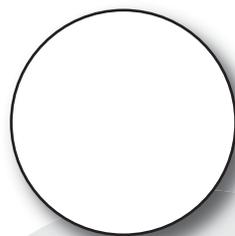
Pistes d'amélioration :

- Étendre l'utilisation de l'outil informatique à l'étape de passation des épreuves pour augmenter leur sécurité et réduire la fraude.



EXPÉRIENCES INNOVANTES LIÉES À LA GESTION





CANADA/QUÉBEC

Recherche-action menée par l'AFIDES international sur la bonne gestion d'une école comme facteur de qualité de la réussite des élèves

Problématique :

Le début de la recherche-action en éducation est associée au nom de Stephen Corey : « les études sur ce qui est pertinent ou non à l'école doivent être conduites dans des milliers de classes et dans des milliers de communautés par ceux qui auront à changer leurs façons de faire suite à ces études » (Corey, 1953). Puis, dans les années 80, la recherche-action en éducation adopte une approche plus dialectique cherchant à développer une réflexion critique selon Habermas (1975) et à améliorer les pratiques éducatives (Schön, 1981, 1987).

La recherche sur la bonne gestion d'une école comme facteur de qualité de la réussite des élèves réalisée par l'AFIDES s'inscrit dans la définition proposée par Lavoie et al (2005) : « la recherche-action est une approche de recherche à caractère social associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. La recherche et l'action peuvent être réunies. La recherche-action peut avoir comme but le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production des connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. Elle est à caractère empirique et est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur. »

Pour les directions d'école, la recherche-action permet d'améliorer leur compréhension des enjeux, de remplacer des pratiques improductives par des procédures éprouvées, de partager de nouvelles connaissances avec leurs collègues, de stimuler leur croissance intellectuelle et celle de leur personnel et enfin, de revitaliser les pratiques de l'ensemble des gestionnaires.

Cette étude a démontré que dans les établissements primaires et secondaires participants, la qualité de l'éducation est fonction d'une bonne gestion scolaire. Ainsi, l'accessibilité à une formation initiale et continue en gestion d'établissements scolaires, l'application de pratiques exemplaires significatives et la reconnaissance du statut professionnel du chef d'établissement influencent la réussite éducative des élèves dans les écoles concernées.

Actions et dispositifs mis en place :

L'expérience

C'est dans un contexte apparenté aux études du programme d'analyse PASEC de la CONFEMEN, que l'AFIDES a mené entre 2006 et 2008 une étude comparative à petite échelle, et ce, dans le respect d'une démarche méthodologique rigoureuse de recherche-action.

La recherche s'est déroulée dans 16 écoles de quatre pays africains : la Guinée, le Mali, le Sénégal et la République centrafricaine. Les écoles choisies avaient des

caractéristiques socio-économiques comparables et des résultats éducatifs supérieurs à la moyenne des écoles de leur territoire.

Son processus

Afin de s'assurer de la fiabilité des critères de l'étude, les objectifs suivants ont été ciblés dès le début de la recherche :

- décrire et analyser les caractéristiques des gestionnaires scolaires concernés ;
- dégager les similitudes et les différences dans les pratiques de gestion en vigueur dans les écoles étudiées ;
- dégager les « bonnes pratiques » de gestion des écoles étudiées en lien avec la réussite de leurs élèves.

L'AFIDES n'ayant pas reçu le mandat de faire une revue de littérature exhaustive, les connaissances empiriques en gestion scolaire des chercheurs ont été utilisées pour procéder à l'analyse des données. Une démarche rigoureuse a toutefois été utilisée pour identifier les éléments les plus pertinents. Les outils utilisés à cette fin sont :

- des monographies comparées d'écoles en petit nombre choisies selon deux grands critères, l'aspect socio-économique et la réussite supérieure des élèves ;
- une session de formation pour s'assurer d'une bonne coordination pour le protocole de recherche, la grille de recueil et l'analyse des données ;
- une grille commune d'observations et de questionnements ;
- une enquête menée dans les établissements avec l'équipe nationale ;
- une analyse des facettes de la gestion scolaire ;
- une production et une présentation d'un rapport ;
- une situation facilitant le transfert des éléments d'analyse et recherche.

Ces éléments ont permis de tracer le portrait des principales caractéristiques de l'étude, dont celle d'une gestion des écoles faite par des dirigeants engagés dans des activités administratives et pédagogiques. Puis, une analyse des similitudes et des différences des établissements scolaires a été réalisée ainsi que l'identification des limites de la recherche.

Cette étude, menée sur deux ans dans seize écoles présentant des caractéristiques semblables autant dans le milieu rural qu'urbain, a permis de faire ressortir certains constats fort intéressants quant aux caractéristiques d'une gestion scolaire efficace. Voici quelques constats majeurs présents dans les pays étudiés :

- la gestion scolaire est structurée et visible là où l'on sent la présence du leader fort ;
- la gestion scolaire est transparente et mobilisatrice là où tous les acteurs du milieu sont impliqués dans la réussite éducative des élèves ;
- l'accompagnement professionnel est fait par les pairs là où chaque direction d'école se forme auprès de ses collègues et s'enrichit de leurs compétences ;
- bien que la formation continue ne soit pas développée à son maximum, elle est recherchée par les gestionnaires des écoles ciblées ;
- la gestion pédagogique est importante là où la direction favorise l'engagement de ses enseignants et exerce une supervision pédagogique ;

- les pratiques de suivi et l'évaluation sont orientées sur les apprentissages pour tout ce qui concerne la réussite éducative et l'amélioration constante des différents intervenants dans l'école ;
- la gestion partenariale et la dynamique partenariale sont fortement développées ;
- une politique de décentralisation est appliquée là où le leadership des gestionnaires est mis à profit ;
- la contribution de différents partenaires, parfois internationaux, est mise à profit là où les directions d'école s'impliquent avec ces derniers pour améliorer la vie de l'école ;
- les gestionnaires des établissements sont engagés envers le personnel, les élèves et leurs partenaires, avec une volonté affirmée dans le travail et une soif constante de formation continue.

Ses partenaires

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a soutenu la réalisation de cette recherche-action.

Facteurs de succès :

Le respect de la démarche reconnue pour réaliser une recherche-action :

- mener une réflexion initiale par rapport à la problématique soulevée ;
- décrire la problématique et préciser le contexte ;
- planifier, déterminer et préparer l'orientation de l'action ;
- mettre en opération le plan d'action, observer, ajuster et recueillir les données ;
- évaluer le projet à partir des données recueillies et prendre une décision.

Bibliographie

Corey, S.M. (1953), Action research to Improve School Practices, New-York, Teachers' College, Columbia University.

Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. La recherche-action, théorie et pratique (2005), Québec, Presses de l'Université du Québec.

Poisson, Y., La recherche qualitative en éducation, (1990), Québec, Presses de l'Université du Québec.

Seltiz, C., Wrightman, I.S., Cook, S.W., Les méthodes de recherche en sciences sociales, (1977) Montréal, Holt, Rinehart et Winston (traduit par David Bélanger)⁶.

Sites Internet à consulter

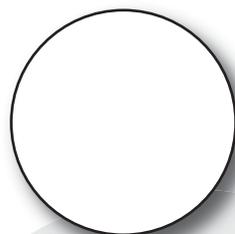
www.confemen.org

www.afides.org

www.adeanet.org

⁶ Complété par : Denise Bergeron
Secrétaire générale
Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)

Date : 2010-08-16



**COMMUNAUTÉ
FRANÇAISE
DE BELGIQUE**

La réforme du statut des directeurs d'établissement scolaire

Le nouveau statut des chefs d'établissement, adopté en février 2007, vise à reconnaître et à valoriser le rôle central que joue le directeur dans le fonctionnement d'un établissement scolaire. L'objectif étant de soutenir le directeur face à la complexité de sa tâche et aux responsabilités multiples qui en découlent.

Le Directeur a tout d'abord une mission générale qui porte tant sur la politique éducative de l'établissement que sur les collaborations avec les services d'inspection ou sur l'organisation générale de l'établissement au sein duquel le directeur travaille.

Outre cette compétence générale, le directeur a des missions et des responsabilités spécifiques. Elles s'articulent autour de 3 grands axes :

- l'axe relationnel : ainsi, le directeur est responsable à la fois :
 - de la gestion et de la coordination de l'équipe éducative ;
 - des relations avec les élèves, les parents et les tiers ;
 - des relations extérieures de l'établissement ;
- l'axe administratif, matériel et financier ;
- l'axe pédagogique et éducatif.

La lettre de mission du directeur permet d'affiner le cadre général en fonction des particularités de l'établissement et du pouvoir organisateur. Elle est établie, selon les cas, par le Gouvernement ou le pouvoir organisateur lors de l'entrée en fonction du directeur.

Une consultation préalable à la rédaction de la lettre est prévue avec les instances de démocratie sociale afin de s'assurer que les missions et les priorités auxquelles s'emploiera le directeur correspondent aux besoins de l'établissement et aux attentes des personnels de l'école.

La lettre de mission a une durée de 6 ans.

La nomination à la fonction de chef d'établissement est liée à la réussite de modules de formation. Elle est précédée par un stage de deux ans.

La réforme des services d'inspection

Jusqu'en 2007, la réforme des services d'inspection et les missions des services d'inspection variaient selon le niveau d'études et les réseaux d'enseignement et une certaine confusion pouvait exister entre les missions de contrôle et les missions de conseils pédagogiques.

Dorénavant, les inspecteurs, déchargés d'une série de tâches de nature administrative, peuvent se consacrer exclusivement à leurs missions principales telles que :

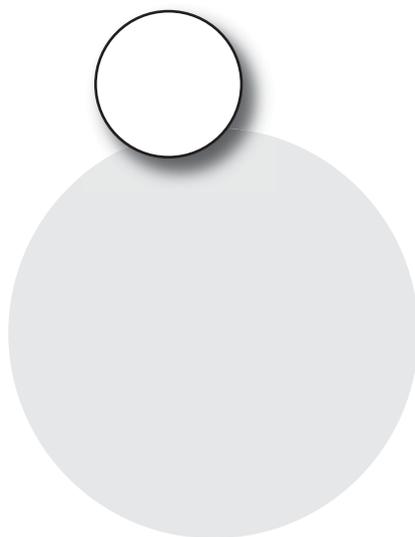
- l'évaluation et le contrôle :
 - du niveau des études ;
 - du respect des programmes d'études fixés ou approuvés par le Gouvernement ;
 - de l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ;
 - de la cohérence des pratiques pédagogiques dont les pratiques d'évaluation ;
- la détection au sein des établissements scolaires des éventuels mécanismes de ségrégation et le soutien à la suppression de tels mécanismes ;
- donner des avis et formuler des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement sur tout ce qui relève de leur compétence ;
- collaborer avec les départements pédagogiques des Hautes Écoles dans le cadre et selon les conditions fixées par le Gouvernement ;
- contrôler l'observation de la neutralité, là où cette neutralité s'impose.

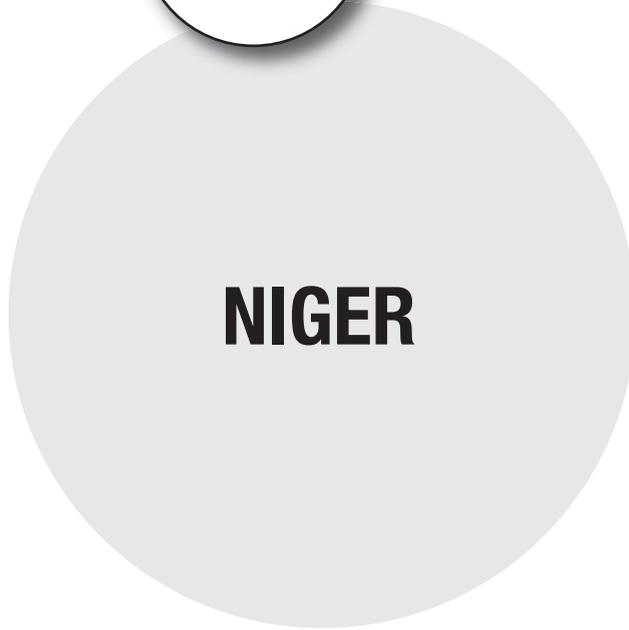
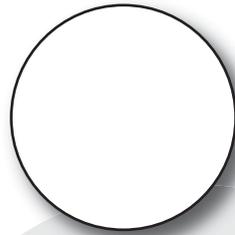
Les inspecteurs peuvent dispenser conseils et informations en lien avec les constats qu'ils auront posés dans le cadre de ces missions. Les services d'inspection peuvent également être sollicités, soit par le chef d'établissement, soit par le Pouvoir organisateur qui souhaitent que soient évaluées les aptitudes pédagogiques des membres de leurs équipes éducatives (et les aptitudes professionnelles pour les membres du personnel des Centres psycho-médico-sociaux).

Les observations des inspecteurs peuvent faire l'objet de notes d'informations qui seront transmises aux Cellules ou au Service de conseil et de soutien pédagogique. Ces nouvelles structures sont chargées, depuis la réforme de 2007, de conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels le Service général de l'Inspection a constaté des faiblesses ou des manquements.

Il convient de souligner que les inspecteurs bénéficient d'un statut propre qui leur assure, notamment, une totale indépendance par rapport aux écoles et aux pouvoirs organisateurs. Ils sont dorénavant recrutés sur la base d'un brevet obtenu au terme de trois sessions de formation, chacune sanctionnée par une épreuve. Les sessions de formation portent sur :

- les aptitudes relationnelles et les ressources humaines ;
- les aptitudes pédagogiques ;
- la connaissance de matières législatives et règlementaires.





NIGER

Jardin scolaire pour le financement du plan d'action de l'école : expérience de l'école Mahamadou Nouhou

L'école Mahamadou Nouhou se trouve dans la communauté urbaine de Tahoua. Elle a été créée en octobre 1956.

Depuis son installation, le COGES de l'école rencontre des difficultés de collecte des cotisations des parents d'élèves pour exécuter les activités inscrites dans son plan d'actions. Ce comité a longuement réfléchi pour trouver une source de revenu afin de ne plus dépendre exclusivement des cotisations des parents d'élèves. Comme la cour de l'école est très grande et que l'école dispose d'un point d'eau, le COGES a eu l'initiative de la mise en place d'un jardin scolaire dont les produits de vente seront utilisés pour financer une partie des activités planifiées.

Avant la mise en place de cette activité, le COGES a convoqué les parents d'élèves pour leur soumettre la proposition de l'exploitation du jardin scolaire qui contribuera à l'allègement de leur cotisation. L'activité a eu l'adhésion massive des parents d'élèves. Une somme de 75 000 Fcfa a été mobilisée pour l'achat du matériel et accessoires (arrosiers, houes, pelles, râteaux, le grillage pour la clôture, les semences et le fumier). À la première année d'exploitation du site, un spécialiste de jardinage a été recruté par le COGES à raison de 30 000 Fcfa par mois et pendant 3 mois pour encadrer le président du COGES et quelques enseignants de l'école sur la pratique du jardinage.

Actuellement, le jardin est exploité par les enseignants et les élèves sous la supervision du président du COGES. Selon la directrice de l'école, les élèves accompagnés de leurs enseignants fréquentent le jardin aux heures des Activités pratiques productives (APP). Ils en profitent pour faire des séances pratiques où les filles apprennent à préparer les salades et les pommes de terre par exemple.

Quand aux garçons, ils apprennent à faire la planche, le repiquage des plants et les désherbages. Pendant ces heures, les élèves sont plus motivés et accordent beaucoup plus d'importance aux activités pratiques et productives. En plus des séances pratiques, a-t-elle ajouté, ce jardinage est aujourd'hui à la hauteur des attentes du COGES car la vente des produits contribue au financement du plan d'action annuel de l'école à hauteur de 40% en moyenne.

Selon le président du COGES, au vu de l'importance du jardin, le COGES a mis en place non seulement un comité chargé de la vente des produits du jardinage, d'achat des semences, du fumier mais aussi pour le renouvellement des accessoires de travail. Ce comité est en même temps chargé de réfléchir sur les perspectives d'amélioration de l'exploitation du jardin.

Leçons tirées :

- Le COGES peut initier des activités pouvant atténuer le poids des cotisations chaque fois demandées aux parents.

Micro crédits aux femmes, une activité pour financer le plan d'actions de l'école de Tchiga Sédentaire

Situé à douze (12) kilomètres à l'ouest de la ville de Illéla, le village de Tchiga Sédentaire est l'un des nombreux villages que compte la commune urbaine de Illéla. L'école du village a été créée en octobre 2000. L'installation du comité de gestion de l'école date du 18 avril 2005. Depuis cette date, ce comité élabore de manière participative, un plan d'action annuel après une analyse minutieuse des problèmes qui minent l'école du village. Malheureusement, ce COGES a rencontré des difficultés de collectes des cotisations auprès des parents d'élèves lors de l'exécution des activités programmées. Le taux de réalisation des activités ne dépasse guère les 30%. En effet, le département de Illéla, auquel appartient le village de Tchida Sédentaire, est reconnu par son fort taux de jeunes qui vont en exode. Juste après les récoltes, tous les bras valides quittent les villages en direction des pays étrangers où ils y restent jusqu'à la saison prochaine. Selon le directeur de l'école, le village de Tchida Sédentaire n'échappe pas à cette pratique car indique-t-il, « à la rentrée des classes, il ne reste pratiquement que les femmes et les vieillards au village. Or, cette frange de la population ne dispose pas de moyen nécessaire pour financer le plan d'action de l'école ». En poursuivant ses propos, le directeur ajouta, « même si on sollicite la participation des ressortissants du village en exode, l'aide financière n'arrive guère à temps. Le véritable obstacle vient du fait que ces ressortissants ne se trouvent pas dans leur majorité dans une seule localité ou même dans un seul pays ».

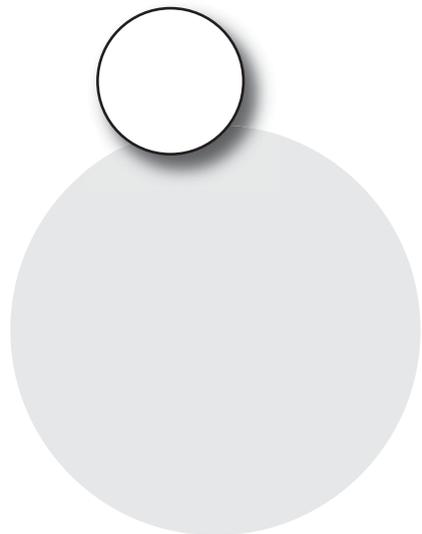
Face à cette situation, la communauté a longuement réfléchi pour trouver une solution durable. À l'initiative du directeur de l'école, la communauté a accepté le principe de cotisations en nature en collectant des céréales à la fin de la récolte. Le COGES a alors adopté une stratégie dite « une famille, une mesure de mil et une demi mesure de niébé (haricot) ». Une partie de céréales collectées a été vendue en vue d'exécuter le plan d'action de l'année en cours. Sur proposition de la communauté, la deuxième partie a été utilisée pour louer un champ pour le compte des activités du COGES. Ce champ a été labouré par la population du village. Les produits de la récolte ont été vendus à 187 000 Fcfa.

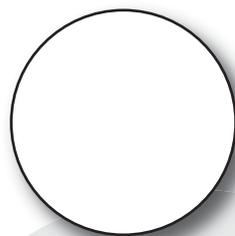
Toujours sur proposition de la même communauté, ce fonds a été utilisé pour octroyer des micros crédits à l'Association des Mères éducatrices (AME). C'est ainsi qu'une somme de 140 000 Fcfa a été octroyée à 7 femmes en raison de 20 000 Fcfa chacune pour faire de l'embouche bovine. Pour recevoir le crédit, une femme doit verser une somme de 5 000 Fcfa de caution. Au bout de 6 mois d'embouche, les femmes ont réalisé des bénéfices variant de 10 000 à 16 000 Fcfa. Elles ont remboursé les sommes reçues plus un bénéfice de 6 000 Fcfa soit un total de 42 000 Fcfa de bénéfice en faveur du COGES pour la 1ère tranche et 48 000 Fcfa pour la deuxième tranche. Durant toute l'année scolaire 2006-2007, le plan d'action

de l'école a été entièrement financé par les revenus de cette activité. Parmi les activités réalisées, l'on peut citer le paiement de la cotisation au COGES communal, l'achèvement de la construction du logement du directeur, les frais d'inscription des élèves candidats aux examens, les cautions des livres, etc. Selon le directeur, cette activité a largement contribué au développement du partenariat entre l'école et la communauté.

Leçons tirées :

Quelle initiative ! Une seule activité qui produit plusieurs résultats : la suppression des cotisations, la prise en charge totale des problèmes de l'école et la réduction de la pauvreté à travers les micro-crédits octroyés aux femmes.





**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
DU CONGO**

La gestion de proximité

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

Depuis son accession à la souveraineté nationale et internationale, la République démocratique du Congo a développé un système éducatif parmi les meilleurs du continent. Mais, une longue crise marquée par une transition sans issue, des conflits armés à répétition et la réduction de la part du budget de l'État allouée au secteur de l'éducation ont provoqué des effets dévastateurs sur son système éducatif.

Dans le fonctionnement et la gouvernance du système éducatif, les problèmes ci-après ont été identifiés :

- difficultés de communication avec les provinces à cause du niveau de délabrement des infrastructures routières et voies de communication ;
- absence de moyens internes de communication ;
- difficultés de coordination des activités des écoles et des entités d'administration éducationnelles ;
- difficultés de transmission des salaires des enseignants ;
- insuffisance de ressources allouées au fonctionnement de système ;
- absence de statistiques fiables sur le système éducatif ;
- difficultés de maîtriser les effectifs des enseignants et de la masse salariale y afférente ;
- difficultés de formation des gestionnaires du système.

Autant de défis à relever et qui obligeaient le Gouvernement à opérer une réforme en profondeur. Visant le renforcement de la gouvernance du système, cette réforme repose sur une série d'initiatives consistant à doter le système des moyens d'administration et de gestion efficaces.

Description des actions et des dispositifs mis en place pour contrer ces problèmes

Pour résoudre ces problèmes et améliorer la gestion du système éducatif, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a instauré, depuis 2004, une gestion décentralisée et de proximité qui vise à rapprocher l'administration des écoles.

À ce titre, chaque territoire ou commune a été érigé en sous-division et la plupart des provinces administratives scindées en provinces éducationnelles.

C'est ainsi que le Système éducatif congolais compte à ce jour 30 provinces éducationnelles regroupant en leur sein 30 Inspections principales provinciales et 30 Cellules Provinciales du SECOPE (Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants) et 30 Cellules provinciales de SERNIE (Service National d'Identification des Élèves), avec 258 Sous-divisions provinciales et un nombre presque équivalent de pools d'inspection primaire et secondaire, d'antennes de SECOPE et de SERNIE.

Dans le domaine des salaires, le Ministère a mis en place la paie de proximité qui veut que chaque enseignant soit rémunéré à son lieu de travail.

La Constitution du 18 février 2006 a inscrit la décentralisation comme mode de gestion de l'État. Le secteur de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel devra encore progresser dans la décentralisation en transférant la majeure partie de ses compétences aux provinces. Sur 21 services existant au niveau central, seuls 8 sont appelés à continuer à fonctionner. Les 13 autres seront soit transférés en province, soit simplement supprimés.

Les provinces se verront alors accorder de nouvelles compétences qui, jusqu'alors, étaient assurées par l'État, au niveau du Gouvernement central. Cette vaste réforme va passer par la révision des organigrammes de différents services tant du niveau central que provincial.

Elle passera aussi par le réajustement du cadre légal et réglementaire en procédant à la révision des textes légaux devenus obsolètes : la loi-cadre de l'Enseignement national et la Convention de gestion des écoles signée en 1977 entre l'État et les Églises. Cette révision aura pour objectif de préciser les rôles et responsabilités des uns et des autres.

La mise en œuvre d'une telle réforme ne peut être envisagée sans moyens conséquents. À cet effet, il est envisagé d'octroyer des frais de fonctionnement à tous les bureaux de la chaîne de gestion du Système éducatif. Ce qui impose la création d'un cadre de gestion et de contrôle transparent permettant la traçabilité des ressources allouées aux Entités décentralisées et déconcentrées et imposant aux gestionnaires du Système une obligation redditionnelle.

Dans le cadre de cette vaste réforme le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel s'emploie à mettre en place un Système d'Information et de gestion fiable et pérenne recourant aux Nouvelles Technologies de l'information et de la communication.

Un réseau Intranet de communication par voie de satellite VSAT est en voie d'installation et couvrira, à terme, l'ensemble des provinces éducationnelles. Ce réseau comprendra une station terrienne mère, basée au Ministère et 42 terminaux en provinces. Ce réseau permettra la circulation des informations et le traitement de dossiers des enseignants en temps réel. Ce qui devra permettre d'accélérer et de simplifier les procédures de mécanisation des enseignants pour la prise en compte de leur rémunération par le budget de l'État.

Il permettra en outre l'organisation de vidéo-conférences pour la communication des informations, la coordination des activités du Système ainsi que la tenue de la formation à distance, au profit des enseignants, des chefs d'établissement scolaire, des inspecteurs et des gestionnaires d'écoles.

La réforme introduite pour le renforcement de la gouvernance du Système éducatif, repose aussi sur le système de gestion axée sur les résultats qui s'impose comme exigence dans la mise en œuvre de la Stratégie de développement du sous-secteur de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel actuellement disponible. Grâce aux contrats de performance imposés aux différents gestionnaires du système, cette formule devra permettre un meilleur suivi et une évaluation des progrès réalisés par rapport aux résultats attendus.

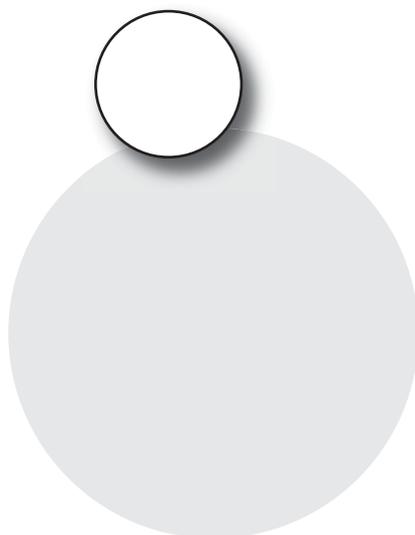
Description des facteurs de succès et des effets sur le système éducatif

La politique de décentralisation par le rapprochement de l'administration des écoles a obtenu le soutien massif du personnel et des autorités politiques, car elle a permis de résoudre les difficultés liées à la distance, à la communication et au contact. Elle a instauré la rapidité dans le processus de décision et d'évaluation.

Cette action a permis la rapidité et la promptitude dans la liquidation des salaires des enseignants.

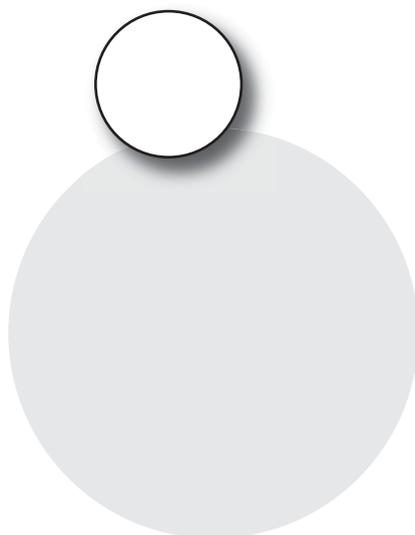
La fin de la guerre et la mise place des institutions citoyennes a favorisé l'augmentation des ressources allouées au fonctionnement du système éducatif avec comme impact l'amélioration des conditions matérielles des écoles.

La constitution d'une base de données sur le système avec la reprise de la coopération a facilité le travail des partenaires pour la mobilisation de ressources nouvelles.





EXPÉRIENCES INNOVANTES LIÉES AU PARTENARIAT





**CANADA /
NOUVEAU-BRUNSWICK**

École communautaire entrepreneuriale

Éduquer et former nos jeunes à des compétences durables pour le 21^e siècle

Contexte et défis du système éducatif du Canada/Nouveau-Brunswick

Le gouvernement du Canada/Nouveau-Brunswick, à l'instar de plusieurs autres, est confronté à des enjeux socio-éducatifs et socio-économiques cruciaux qui interpellent au premier chef les décideurs politiques ainsi que le monde de l'éducation :

- le décrochage pédagogique, éducatif et scolaire ;
- le déséquilibre de vie sur le plan de la santé physique et psychologique ;
- la passivité et la dépendance sociale ;
- le décrochage de la communauté-région ;
- la gestion d'une relève entrepreneuriale et le leadership entrepreneurial ;
- le décrochage culturel.

L'école communautaire entrepreneuriale (ECE) du Canada/Nouveau-Brunswick, connu aussi sous le vocable de l'École communautaire du Nouveau-Brunswick (ECNB), a été conçue pour répondre aux besoins des apprenants et des sociétés du XXI^e siècle. Elle cherche à être visionnaire et à faire preuve d'innovation constante, notamment, au regard des besoins en lien avec les secteurs de la vie socio-économique de sa région et sa province. L'acquisition de compétences associées aux technologies s'avère vitales à la capacité de générer de nouvelles compétences durables rendant la personne et la société mieux outillées, plus compétitives tout en faisant preuve d'une conscience élevée dans le monde du 21^e siècle.

Trois raisons sont à l'origine de sa conception :

- contrer le décrochage, la pauvreté, le chômage et l'inégalité des chances ;
- faire en sorte que chaque enfant puisse, aujourd'hui comme à l'âge adulte, avoir une vie saine, équilibrée et heureuse sur les plans éducatif, culturel, social et économique ;
- susciter le développement viable et durable de chacune des communautés-régions et de l'ensemble de la société.

Ce qu'est l'École communautaire entrepreneuriale (ECE) du Canada/Nouveau-Brunswick :

L'ECE du Canada/Nouveau-Brunswick est un système-école novateur qui repose sur une alliance renouvelée entre l'école et la communauté. L'ECE a pour but de développer, dès le plus bas âge, une culture de l'apprentissage autonome et de l'entrepreneuriat conscient au service de la santé globale des enfants, du personnel, des familles et de la communauté, santé qui inclut aussi la dimension économique. Cette culture de l'apprentissage autonome et de l'entrepreneuriat conscient est orientée en fonction d'un profil de sortie de l'élève finissant. Ce profil de sortie correspond à des **compétences durables**⁷ indispensables à la réussite de chaque jeune, garçon et fille, tout au cours de sa vie au 21^e siècle. L'ECE offre l'avantage unique de pouvoir développer ces compétences durables de façon cohérente et concertée de la maternelle à la 12^e année.

Objectifs de l'ECE

Les objectifs majeurs de l'ECE du Canada/NB consistent en ce que chaque enfant du primaire et chaque jeune du secondaire :

- devienne compétent à s'entreprendre, entreprendre et créer l'innovation de façon responsable, consciente et autonome ;
- soit davantage motivé à venir apprendre et entreprendre à l'école afin qu'il soit en mesure de réaliser des apprentissages de meilleure qualité dans toutes les matières, notamment en littérature (langue française), en numératie (mathématiques), en sciences et au niveau des compétences durables associées aux technologies et au 21^e siècle ;
- développe la capacité d'apprendre par lui-même/elle-même pendant toute sa vie.

Aussi, le système-école de l'ECE :

- développe de façon progressive la confiance en soi, son « empowerment⁸ » et le marketing de soi⁹ ;
- apprend graduellement à oser prendre des risques mesurés, à innover dans des contextes variés et complexes ;
- devienne à la fois plus innovant et plus entreprenant dans tous les aspects de sa vie, et ce, dans chaque communauté et qu'un nombre accru d'entre eux soient des entrepreneurs encore plus ingénieux.

⁷ Les compétences durables font actuellement l'objet d'une réflexion en profondeur au Canada/Nouveau-Brunswick de même que le système de suivi des progrès à mettre en place.

⁸ Empowerment : thème anglophone qui signifie une très forte prise en charge de soi, de son être en devenir.

⁹ Illustration vécue : Une jeune fille de 11 ans qui énonce avec assurance à la fin de ses études primaires « Je sais que je peux réussir ce que je vais entreprendre ».

Ce modèle d'éducation entrepreneuriale vise aussi à ce que chacun et chacune devienne plus conscient, plus responsable et plus autonome dans la perspective d'une société qui, demain, présentera un degré élevé d'autonomie individuelle et collective conduisant à une plus grande autosuffisance.

CONDITION – l'engagement d'acteurs de la communauté environnante

Créer une nouvelle alliance entre l'école, la famille et la communauté visant un réel partage de la responsabilité d'éduquer.

IMAGE SYNTHÈSE

Il faut toute une communauté-école pour éduquer et former un enfant !¹⁰

Processus de mise en œuvre

Le processus de mise en œuvre consiste en une approche structurée d'accompagnement « école par école », « communauté par communauté ». Chaque école, avec sa communauté, s'engage sur une base volontaire et selon une entente mutuelle entre l'équipe-école, la direction et des partenaires choisis au sein de la communauté environnante.

Ce « système-école » est développé et mis en œuvre au moyen des méthodes suivantes :

- mise en œuvre graduelle de dix-sept composantes structurantes fondamentales articulées autour de sept axes stratégiques ;
- système d'accréditation progressif, signifiant et gratifiant.

Pour une mise en œuvre structurée et structurante de l'ECE du Canada/Nouveau-Brunswick, nous proposons spécifiquement :

- une stratégie qui accompagne ce changement structurel (la transformation de l'école) dénommé le Système Clés. Celui-ci comprend les 5 clés suivantes : Mobilisation, Projet, Programme, Évaluation, Continuum ;

¹⁰ Cette image s'inspire d'un adage de la sagesse populaire « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ». Il a été légèrement modifié pour refléter la couleur du concept de l'École communautaire entrepreneuriale.

- note : chacune de ces clés comprennent de 3 à 6 phases lesquelles sont divisées en étapes non linéaires ;
- l'introduction progressive d'un programme éducatif multi-volet, le Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC) aussi dénommé Programme d'apprentissage orientant et novateur (PAON) ;
- l'approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APEEC).

Une grande innovation organisationnelle et pédagogique – l'APEEC

L'approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APEEC) est sans aucun doute la principale valeur ajoutée organisationnelle et pédagogique de l'ECE. L'APEEC est une approche pédagogique et éducative intégrée qui permet l'acquisition d'apprentissages transdisciplinaires en lien avec les matières académiques de base (ex. littératies langagière et numérique, math, sciences, etc.) de même que le développement continu de cibles éducatives en entrepreneuriat conscient. Souvent appuyée par les TIC (technologies numériques), l'APEEC se veut en lien étroit avec la vie socio-économique du 21^e siècle. Elle conduit à la réalisation par les enfants ou les jeunes d'un produit, d'un service ou d'un événement qui répondent à un besoin réel ou à un rêve partagé ou individuel. Cette pédagogie novatrice fait en sorte que chaque enfant du primaire et que chaque jeune du secondaire est appelé à jouer systématiquement les rôles d'initiateur, de réalisateur et de gestionnaire de projets entrepreneuriaux et de micro-entreprises pédagogiques, et ce, pendant plusieurs années. Enfin, elle favorise la réalisation d'expériences par des jeunes dans des entreprises ou des organismes de la communauté, amenant les jeunes à découvrir et à apprécier leur environnement socio-économique. Ceci permet de créer des liens plus étroits avec divers membres de la communauté.

Fortement éducative, l'APEEC contribue à développer un modèle d'éducation entrepreneuriale consciente au sens où chaque enfant ou jeune est systématiquement appelé, en tenant compte de ses capacités (de son évolution), à prendre conscience de notre interdépendance à l'égard de la nature et à l'égard des autres communautés du monde de même que de l'impact de son mode d'entrepreneuriat sur lui-même, sur les autres, sur l'environnement, sur la planète et sur la vie sous toutes ces formes.

Effet sur le système éducatif

- certains résultats observés :

- forte motivation à venir apprendre et entreprendre à l'école ;
- meilleur engagement des jeunes face à leurs apprentissages ;
- amélioration des résultats académiques en littérature, maths et sciences ;
- résultats anticipés :
 - un sentiment d'appartenance élevé chez les jeunes et l'équipe-école à leur école et à leur communauté ;
 - amélioration de la santé globale ;
 - développement progressif de la confiance en soi, de « l'empowerment » du jeune et du marketing de soi¹¹.

Actuellement, plus de 70 % des écoles francophones du Canada/Nouveau-Brunswick sont volontairement engagées dans le processus de mise en œuvre du système-école de l'ECE.

Facteurs de succès :

Parmi les facteurs de succès, il faut souligner l'engagement des enseignants, des directions d'école et des districts scolaires¹² de même que celui de nombreux parents en tant que réels partenaires éducatifs. Un aspect fondamental de la réussite tient au fait que d'autres partenaires de la communauté viennent compenser diverses insuffisances – ex. : certains défis concernent les parents alors que d'autres sont liés aux limites du système éducatif en place. La notion de choix constitue également un élément clé du succès constaté. Par exemple, le fait que les enfants, le personnel et des personnes de l'environnement de l'école s'impliquent dans des activités qu'ils ont eux-mêmes choisies a un impact important sur le sens des apprentissages et sur la motivation à apprendre et à participer activement. À noter que les problèmes de comportement ont diminué de façon radicale lors de ces activités. L'expertise variée des personnes de la communauté et son impact communautarisant¹³ - C'est la grand-maman de Jonathan qui est venue nous aider - sont d'autres facteurs importants dans la réussite de cette pédagogie en entrepreneuriat conscient. Enfin, le recours à une pédagogie expérientielle et novatrice a contribué à revitaliser et à réenergiser la pratique professionnelle des enseignants.

Difficultés rencontrées :

Devenir une école communautaire entrepreneuriale comporte des défis variables

¹¹ Illustration vécue : Une jeune fille de 11 ans qui énonce avec assurance à la fin de ses études primaires « Je sais que je peux réussir ce que je vais entreprendre ».

¹² Au Nouveau-Brunswick francophone chaque district scolaire (5) constitue un système éducatif

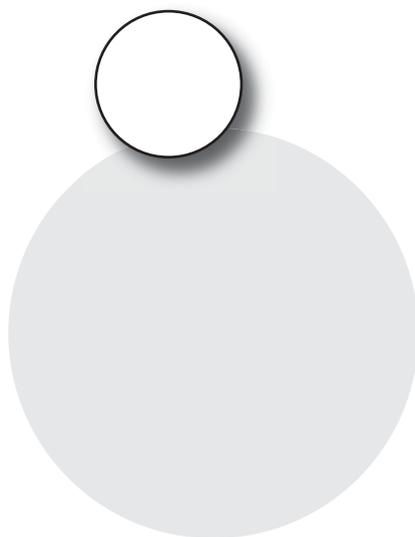
¹³ Par impact communautarisant, on entend le mouvement croissant de l'enfant, de l'enseignant et de la direction vers l'environnement de l'école et sa réciprocité, soit le mouvement des personnes, organisations et entreprises vers l'école.

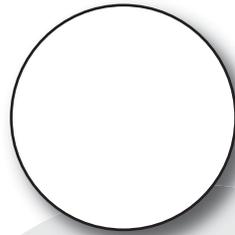
selon les milieux. En général, une difficulté modérée consiste à mobiliser l'école autour d'un projet commun. Comment amener toute l'école à se mettre en projet ? Il y eut de la résistance mais elle fut inégale d'une école à l'autre. Certains étaient enthousiastes, quelques uns plus tièdes, mais il y avait une variété de défis importants et une volonté suffisamment large et partagée pour oser faire autrement. La pratique professionnelle s'est modifiée en ce sens qu'elle impliquait une nouvelle gestion de groupe avec des enfants d'âges différents, des apprentissages plus intégrés et interdisciplinaires, l'appréciation de compétences durables (profil de sortie) associée à un regard renouvelé sur l'évaluation des apprentissages (un élément qui demeure en développement actuellement). La présence de personnes de la communauté dans les classes faisait aussi l'objet d'une certaine appréhension. Enfin, rendre structurants les maillages école-communauté, y développer une réelle synergie engendrent parfois des peurs ou des résistances qui nécessitent un «approvisionnement» progressif et attentionné.

Pistes d'amélioration :

La reconnaissance du droit à l'erreur, dès le départ, a été un facteur apaisant. Le support généralisé les uns à l'égard des autres, une fois le projet enclenché, a eu un impact multiplicateur fondamental. Le fait de libérer occasionnellement des enseignants de leur tâche d'enseignement pour préparer les projets a facilité le processus. La création de certains outils de régulation pédagogique ont aussi été d'une grande utilité. Et de façon générale, l'apport des personnes de l'environnement de l'école, tant sur le plan professionnel et relationnel, fut très précieux. Mais il faut insister sur l'appui absolument essentiel et en continu du gouvernement du Canada/Nouveau-Brunswick (l'appareil politique), de plusieurs médias, de la communauté d'affaires et de divers partenaires de compétences variées des communautés de chacune des écoles participantes. Un tel projet sociétal implique la participation et le soutien du plus grand nombre à la fois sur les plans humain, pédagogique et financier. Il est aussi fondamental de bien cerner les compétences durables indispensables aux jeunes acadiens et francophones qui les rendront vraiment aptes à contribuer - en tant que personnes munies de compétences à valeur ajoutée - à leur communauté, à leur province, à leur pays et à notre monde auquel nous appartenons tous et toutes - la planète Terre.

L'enjeu d'apprendre différemment et plus globalement en vaut les efforts, puisqu'il est bel et bien question ici de l'apprentissage par les jeunes de compétences durables a) au service de la vie en société et b) d'un développement plus juste, plus équitable, plus viable et durable écologiquement et économiquement pour tous les humains au 21^e siècle.





CANADA/QUÉBEC

Le concours « Chapeau, les filles ! »

Problématique :

Plusieurs études démontrent la difficulté pour les femmes et les hommes de faire un choix de carrière dépouillé de conditionnements culturels ou de stéréotypes. En comparaison, les hommes disposent d'un éventail de modèles beaucoup plus vaste, ce qui leur permet d'accéder à tous les types d'emplois. En outre, même si les femmes remportent du succès à l'école, on observe que cette réussite ne se transpose pas sur le marché du travail. La concentration des femmes dans seulement quelques domaines a des conséquences socioéconomiques importantes, car cette situation perpétue l'existence des ghettos d'emplois féminins où les conditions de travail sont moins bonnes et les salaires inférieurs aux emplois à prédominance masculine.

En démythifiant les métiers traditionnellement masculins, le concours *Chapeau, les filles !* et son volet *Excelle Science* incitent les jeunes filles et les femmes à prendre part à tous les domaines de l'activité économique québécoise, ce qui améliore leur autonomie économique et favorise l'équité professionnelle. Ce concours vise à valoriser les femmes qui choisissent un métier traditionnellement masculin et à inciter les jeunes filles à faire des choix de carrière non stéréotypés en donnant des modèles de réussite féminine.

Actions et dispositifs mis en place :

L'expérience

Depuis quinze années consécutives ce concours dénombre plus de 10 000 participantes et a permis de récompenser 2 400 lauréats. En 2009-2010, le concours a permis l'attribution de 221 prix régionaux et de 60 prix nationaux grâce aux contributions financières des partenaires du concours issus du monde de l'éducation, de l'emploi et des affaires.

Son processus

Le déroulement du concours s'échelonne d'octobre à mai et se tient dans toutes les régions du Québec. Il s'adresse aux étudiantes en formation professionnelle au secondaire ou en formation technique au collégial. Les étudiantes de l'enseignement universitaire inscrites en sciences ou en génie peuvent participer au volet *Excelle*

Science du concours. Les candidates doivent répondre à des questions sur leur choix de carrière, leur projet d'avenir, leur engagement dans la promotion des métiers traditionnellement masculins et leurs motifs de participation au concours.

La sélection des lauréates s'effectue sur le plan régional, puis sur le plan national où une vingtaine des jurys thématiques (par exemple, esprit d'entreprise, persévérance, continuité, etc.) déterminent les grandes gagnantes. Cette opération nécessite la collaboration de près de deux cents juges. Les prix sont remis par les commanditaires à l'occasion de treize cérémonies régionales et d'un gala national qui se tient en mai sous la présidence d'honneur de la ministre de l'Éducation.

Au concours se greffent des activités visant l'accès, le maintien et l'intégration des femmes aux métiers traditionnellement masculins. Mentionnons la mesure des projets novateurs ou la tournée panquébécoise de l'exposition Physique de femmes du CNRS (un projet de coopération développé dans le cadre de la 61^e session de la Commission permanente de coopération franco-québécoise 2007 et 2008).

Ses partenaires

Sous l'égide du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), une dizaine de ministères et d'organismes paragouvernementaux, trois grandes centrales syndicales et huit organisations privées, dont le Centre national de la recherche scientifique (CNRS), en France, sont rassemblés pour offrir des prix en argent, des stages et des séjours professionnels hors Québec.

Facteurs de succès :

Le caractère innovant de ce concours repose notamment sur le fait d'avoir réuni des partenaires de divers horizons autour de la thématique des femmes dans les métiers traditionnellement masculins. De plus, les résultats du concours sont fortement médiatisés. Ainsi, non seulement les lauréates obtiennent une bonne visibilité (ce qui procure un atout pour le développement de leur carrière), mais la médiatisation du concours permet de mettre en lumière l'importance d'élargir la place des femmes à tous les domaines professionnels et décisionnels de la société. En effet, les images et les messages véhiculés dans les médias et dans la population, en général, ébranlent les stéréotypes et les idées reçues, ce qui favorisent les changements de mentalités.

vidéos, etc. Par ailleurs, on doit s'assurer que les moyens d'animation et de promotion qui accompagnent le concours soient pertinents et attrayants aussi bien pour les candidates que pour les personnes qui animent le concours dans les établissements scolaires.

Les succès des lauréates au concours et les effets positifs qu'entraîne ce dernier des points de vue de la réussite et de la persévérance scolaires sont réutilisés comme incitations à la participation au concours et à la diversification des choix scolaires. La mobilisation du personnel scolaire est un facteur de succès, car les candidates manquent souvent de confiance en elles ou d'habileté rédactionnelle. Pour stimuler le mentorat, une banque de cybermentores des lauréates des années antérieures a été mise en ligne dans le site Web et des Prix du mentorat ont été institués afin de favoriser l'encadrement des candidates.

Afin d'assurer la continuité et la pérennité du concours *Chapeau, les filles !* et de son volet *Excelle Science*, signalons que cette activité fait partie des engagements du Ministère dans le cadre de la politique gouvernementale en matière d'égalité entre les femmes et les hommes Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait¹⁴.

¹⁴ Complété par : Anne Thibault
Direction de la formation professionnelle et technique
Date : 2010-08-25

La Politique-cadre « Pour un virage santé à l'école »

Problématique :

Selon le chercheur Michel Janosz (2008), les habitudes de vie, dont la saine alimentation et un mode de vie physiquement actif, sont des déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires. Les enfants qui ont une saine alimentation performant mieux sur le plan scolaire, ont une meilleure concentration, adoptent un meilleur comportement, en plus d'être plus assidus et plus ponctuels à l'école.

Écrite dans le but premier de contrer l'épidémie d'obésité dénoncée par l'Organisation mondiale de la santé, la Politique-cadre *Pour un virage santé à l'école*, diffusée en octobre 2007 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), a pour but de soutenir les milieux scolaires dans leur offre d'un environnement favorable à l'acquisition et au maintien d'une saine alimentation et d'un mode de vie physiquement actif et au développement des compétences des élèves à cet égard. En tant que milieu d'éducation, le milieu scolaire est le lieu par excellence pour favoriser l'adoption et le maintien des saines habitudes de vie. Il doit faire preuve de cohérence et donner l'exemple en offrant aux élèves une alimentation diversifiée et de bonne qualité et la possibilité d'être physiquement actif par l'offre d'une variété d'activités physiques adaptées à leur capacité et à leur goût.

La Politique-cadre cible les établissements d'enseignement publics et privés recevant des élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que les centres de formation professionnelle et d'éducation aux adultes.

Actions et dispositifs mis en place :

L'expérience :

Le MELS a lancé la Politique-cadre en octobre 2007, après consultation de différents partenaires concernés, notamment le ministère de la Santé et des Services sociaux. Plusieurs actions ont été effectuées depuis ou sont en voie de réalisation, soit :

- une tournée des régions pour présenter la Politique-cadre et répondre aux questions ;
- un DVD Virage Santé présentant notamment des exemples concrets d'application de la Politique-cadre ;
- un site Web présentant de l'information sur la saine alimentation et un mode

- vie physiquement actif ;
- un comité pour conseiller le MELS sur des réponses à donner aux questions en rapport avec la Politique-cadre ;
 - un comité de suivi de la mise en œuvre ;
 - une grille permettant aux milieux scolaires de dresser leur portrait de situation relativement aux orientations de la Politique-cadre ;
 - des outils d'information et d'animation destinés aux parents, aux élèves ou au personnel portant sur la saine alimentation et un mode de vie physiquement actif.

Le MELS appuie également le milieu scolaire en mettant à sa disposition une somme récurrente d'environ 4,6 M\$ depuis 2007-2008 pour l'aménagement de la cour d'école et l'élaboration d'une politique locale. De plus, une somme de 6,4 M\$ a été répartie entre les commissions scolaires afin d'améliorer les équipements liés à l'alimentation.

Son caractère innovant :

La Politique-cadre *Pour un virage santé à l'école* est la première politique alimentaire au Québec et elle touche l'ensemble des jeunes Québécois et Québécoises car tous doivent fréquenter obligatoirement l'école jusqu'à 16 ans.

Pour les établissements d'enseignement collégial et universitaire, un Cadre de référence pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif à l'enseignement supérieur a aussi été élaboré.

À la suite à l'application de la Politique-cadre, certaines arénas, certains centres sportifs et certaines villes ont décidé d'adopter des mesures favorisant une offre alimentaire saine pour leur clientèle. La Fédération des camps de jour du Québec se propose également de réviser ses menus et le Club des petits déjeuners s'est adapté aux demandes de la Politique-cadre.

Le ministère de la Santé et des Services sociaux a publié, en 2009, un cadre de référence à l'intention des établissements du réseau de la santé et des services sociaux pour l'élaboration de politiques alimentaires, auquel le MELS a collaboré.

Ses acteurs :

Bien que la Politique-cadre ait été élaborée par le MELS, plusieurs collaborateurs et partenaires ont été consultés, notamment :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux ;
- le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec ;
- le Secrétariat à la jeunesse ;
- le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles ;
- la Fédération des commissions scolaires du Québec ;
- la Fédération des comités de parents du Québec ;
- la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement ;
- l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.

Ces acteurs contribuent à sa mise en œuvre de même que le personnel scolaire, enseignant et non-enseignant, ainsi que les élèves.

Son processus :

Chaque commission scolaire et chaque établissement d'enseignement privé élabore sa propre politique locale en se basant sur la Politique-cadre.

Dans chaque établissement, un comité doit prendre en charge la mise en œuvre de la politique et assurer son suivi et son évaluation.

La Politique-cadre comporte neuf orientations et seize composantes prioritaires qui devraient apparaître dans les politiques locales. Les neuf orientations sont les suivantes :

- 1- offrir une alimentation variée et privilégier les aliments de bonne valeur nutritive ;
- 2- éliminer les aliments à faible valeur nutritive de l'offre alimentaire ;
- 3- offrir des lieux adéquats et des conditions favorables lors des repas ;
- 4- augmenter les occasions d'être physiquement actif, principalement à l'occasion des récréations, de l'heure du dîner, des périodes de services de garde ou dans le cadre des activités parascolaires ;
- 5- offrir des activités qui tiennent compte des intérêts variés des jeunes et adaptées à leurs capacités ;

- 6- aménager et animer les aires intérieures et extérieures pour optimiser les occasions d'être physiquement actif ;
- 7- mettre en place différentes activités d'éducation et de promotion qui favorisent une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif ;
- 8- informer périodiquement les parents et la communauté des différentes actions mises en place afin qu'ils soutiennent les efforts du milieu scolaire et assurent une continuité ;
- 9- établir ou consolider des partenariats avec la communauté.

Un comité de suivi, formé d'un représentant du MELS et de plusieurs partenaires du milieu, assure le suivi de la mise en œuvre de la politique et propose des moyens afin de faciliter son application.

Un bilan de mise en œuvre a été réalisé de mai à octobre 2009. Une évaluation de la Politique-cadre sera effectuée en 2011.

Facteurs de succès :

Certaines difficultés rencontrées ont été identifiées particulièrement lors des premiers mois de la mise en œuvre de la Politique-cadre. Il s'agit notamment des difficultés suivantes :

- pour certains milieux, le délai de mise en œuvre a été trop court, par exemple lorsqu'ils avaient besoin de remplacer de l'équipement ou de trouver des produits de remplacement ;
- pour certains milieux, les contrats avec les fournisseurs devaient être renégociés ;
- certains traiteurs et certains fournisseurs ont dû ajuster leur offre en fonction des composantes prioritaires de la Politique-cadre.

Le bilan de mise en œuvre de la Politique-cadre, qui comprendra, notamment, les éléments ayant freiné son application et ceux qui l'ont facilité, de même que des solutions les plus souvent nommées par les milieux, sera disponible à l'automne 2010¹⁵.

¹⁵ Complété par : Nathalie Bilodeau

Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé

Date : le 14 juillet 2010

Prévenir et traiter la violence à l'école

Problématique :

La violence est une problématique sociale présente en milieu scolaire. Elle se manifeste sous plusieurs formes. Certaines, comme l'intimidation, la discrimination et l'agression physique soulèvent beaucoup d'inquiétude et d'indignation. D'autres formes, comme le dénigrement, le mépris et le rejet, passent plus souvent inaperçues, mais n'en sont pas moins dommageables. Souvent répercutée dans les médias, la violence influe négativement sur le développement et la réussite des jeunes de même que sur la qualité de vie à l'école.

Dans son rapport de mai 2005, le Vérificateur général du Québec fait état des actions du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du réseau de l'éducation au regard de la lutte contre la violence dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Il rapporte qu'il n'y a pas de problèmes de cas de violence grave et que le Ministère est soucieux de poser les gestes nécessaires pour contrer la violence. Toutefois, il mentionne que, partout, ce sujet est une préoccupation. Il fait des recommandations qui visent à bonifier les actions déjà entreprises et propose aux écoles, notamment :

- d'analyser leur climat scolaire ;
- de mettre en place des programmes de prévention contre la violence ;
- d'assurer la continuité et la coordination des interventions ;
- d'évaluer l'efficacité des actions prises pour prévenir et contrer la violence.

Il recommande également au Ministère et aux commissions scolaires d'obtenir des données qui leur permettront de déterminer l'ampleur des problèmes de violence et d'assurer que les actions ciblées permettent de prévenir la violence.

Actions et les dispositifs mis en place :

En réponse aux recommandations du Vérificateur général et aux attentes du milieu scolaire d'être épaulé davantage dans la prévention et le traitement de la violence, le MELS a mis à la disposition du réseau un plan d'action intitulé La violence à l'École : ça vaut le coup d'agir ensemble! Il témoigne de la volonté du Ministère de soutenir et d'accompagner le réseau scolaire, en partenariat avec les organismes et les ministères concernés, dans ses efforts pour prévenir la violence à l'école et la traiter. Il se situe dans une perspective d'accompagnement et de formation en vue de rendre les milieux le plus autonomes possible.

Le Ministère, par son plan d'action, veut faire en sorte que les mesures de prévention et de traitement de la violence soient davantage ciblées, structurées et intégrées à l'ensemble des préoccupations et des activités éducatives existantes dans les milieux. Ce plan vise à aider les milieux scolaires à intervenir de manière plus efficace sur les différentes manifestations de la violence et, plus particulièrement, à structurer leurs actions dans une démarche réfléchie, enracinée dans le plan de réussite de l'école.

Réparti sur une période de trois ans (2008-2011) et accompagné d'un soutien financier de 16,8 millions de dollars, le plan d'action contient une vingtaine de mesures dont le but est de favoriser l'instauration d'un climat sain et sécuritaire pour tous les élèves et les acteurs du milieu scolaire.

Ces mesures sont déployées à travers différentes actions. Elles ciblent tout autant les agresseurs et les victimes que les témoins; plusieurs procurent aux parents le soutien dont ils ont besoin et leur donnent l'occasion de s'engager. De plus, elles prennent en compte non seulement la violence faite aux élèves entre eux, mais également la violence dirigée contre les adultes par les élèves et vice-versa.

Parmi les actions majeures prévues au plan, on peut notamment citer les suivantes :

- l'établissement d'un portrait local et national de la situation de la présence de la violence à l'école ;
- la mise en place de groupes-relais et d'agents de soutien sur le territoire des onze directions régionales du Ministère ;
- des sessions d'accompagnement et de formation à l'intention des groupes-relais et des intervenants ciblés du réseau de l'éducation. Ces sessions leur permettent de se familiariser avec les connaissances récentes dont une démarche structurée pour la mise en place d'une stratégie locale d'intervention en prévention et traitement de la violence et des moyens pour évaluer les actions ;
- l'obligation pour l'école de se donner une stratégie locale d'intervention pour prévenir et traiter la violence qui prend en compte, notamment, les interventions en vue d'agir tôt, le soutien aux élèves suspendus ou expulsés et le plan de mesure d'urgence ;
- des allocations aux commissions scolaires pour aider les écoles dans la mise en place des interventions efficaces ;
- la production d'outils de référence sur les principales problématiques liées à la violence à l'école telles que l'intimidation, la discrimination, l'homophobie, la cyberviolence, le transport scolaire, etc. ;
- la création d'un comité interministériel chargé d'harmoniser les interventions de chacun ;

- des démarches avec les universités pour déterminer et mettre en œuvre les moyens les plus appropriés pour que la problématique de la violence soit incluse dans la formation initiale du personnel scolaire.

Facteurs de succès :

Quelle que soit la forme qu'elle revêt, la violence en milieu scolaire influe négativement sur le développement des jeunes, sur leur réussite scolaire et sur la qualité de vie à l'école. En effet, les observations des chercheurs et les témoignages des gens sur le terrain tendent à confirmer que la violence à l'école crée un climat malsain, de la méfiance, une baisse du sentiment d'appartenance, de la mésestime de soi, de l'anxiété, de l'isolement, sans compter l'absentéisme, les échecs scolaires, le décrochage, etc.

Des interventions ponctuelles ne sont pas efficaces pour contrer un problème aussi complexe. Une approche globale, intégrée et concertée est nécessaire pour favoriser le développement d'un milieu sain et sécuritaire et l'adoption de comportements socialement adaptés. De plus, les moyens doivent être adaptés à la réalité et aux besoins du milieu où ils sont appliqués. À cet effet, plusieurs mesures du plan d'action offrent aux commissions scolaires et aux écoles un soutien et un accompagnement dans la mise en place d'une démarche réflexive, structurée et cohérente en prévention et en traitement de la violence.

L'école ne peut agir seule. C'est pourquoi ce plan propose des moyens d'établir et de renforcer des liens de partenariat avec la famille, les organismes de la communauté et les ministères concernés par la question.

Le plan d'action pour prévenir et traiter la violence, (2008-2011) amorce sa troisième année de mise en œuvre. Le Ministère a récemment consulté des représentants de son réseau afin d'entendre leurs points de vue et de proposer des pistes de solution à privilégier pour qu'on observe plus rapidement et plus concrètement les effets du plan d'action dans les écoles. Une phase 2 de la mise en œuvre du plan d'action a été annoncée¹⁶.

¹⁶ Complété par : Danielle Marquis

Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé

Date : le 15 juillet 2010

Le modèle de pilotage de la formation professionnelle et technique

Problématique :

Le fait d'assurer une main-d'œuvre qualifiée en quantité suffisante pour répondre aux besoins du monde du travail constitue un défi de taille dans nos sociétés modernes. Les changements constants du marché du travail impliquent que la main-d'œuvre doit non seulement démontrer un haut niveau de compétence, mais aussi une facilité d'adaptation et d'innovation. La formation professionnelle et technique (FPT) joue un rôle décisif en ce sens qu'elle permet d'acquérir les compétences professionnelles requises sur le marché du travail de même que les habiletés et attitudes nécessaires à l'adaptation aux changements et à l'acquisition de nouvelles compétences.

Afin de contribuer à relever ce défi, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec a adopté une approche originale en matière de développement et de gestion de la FPT fondée sur une double ingénierie de gestion et de formation, lors de la réforme amorcée en 1986. L'ingénierie de la FPT se situe dans un contexte méthodologique rigoureux et dynamique rassemblant, autour d'un projet de société, les différents acteurs du milieu de l'éducation et du marché du travail. La finalité de l'ensemble des deux ingénieries est la mise en œuvre de programmes d'études de qualité accessibles à tous et l'amélioration continue du système de FPT.

Actions et dispositifs mis en place :

Tel que décrit dans l'ouvrage intitulé La formation professionnelle et technique au Québec¹⁷, la conception et la mise en place du modèle de pilotage de la FPT s'articulent autour de quatre grandes composantes :

- la mise en place d'un cadre politique et administratif développé en partenariat étroit avec les réseaux de l'éducation et du marché du travail ;
- l'identification précise des besoins de formation permettant de définir les priorités d'action et de planifier l'implantation des programmes et la gestion des ressources ;

¹⁷ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Formation_professionnelle_technique/08-00208.pdf

- la conception de programmes d'études par des équipes de spécialistes selon l'approche par compétences ;
- la décentralisation totale de la mise en œuvre de la formation dans les établissements d'enseignement.

Facteurs de succès :

Le modèle de pilotage de la FPT est reconnu bien au-delà des frontières du Québec pour son efficacité, son originalité et son dynamisme. Afin de soutenir la coopération internationale en matière de FPT auprès de pays engagés dans le processus de refondation ou de réforme en profondeur de leur système, le MELS a produit le document *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*¹⁹ (aussi appelé *Les Cahiers de l'ingénierie*).

Le modèle a été largement diffusé au sein des pays de la Francophonie et a démontré son utilité pour développer des systèmes de FPT adaptés à la situation de chaque pays. Pour cette raison, il est devenu le cadre de référence à la mise en œuvre du Programme de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), depuis 2000. Il a servi à la mise en place d'un vaste programme de partenariat entre les États dans six régions du monde regroupant une cinquantaine de pays. Ce cadre de référence, traduit en anglais et en espagnol, a gagné une reconnaissance internationale, notamment auprès du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (UNESCO-UNEVOC). Il contribuera ainsi à l'amélioration des systèmes de FPT de nombreux États appartenant à d'autres aires linguistiques ou géographiques. Également, le MELS accordera une licence de droits d'auteur à l'OIF l'autorisant à traduire et à adapter *Les Cahiers de l'ingénierie* dans la langue nationale de huit pays de l'Europe centrale et orientale et de l'Asie du Sud-est.

Ainsi, la compétence québécoise en matière de FPT est diffusée aux quatre coins du monde¹⁹.

¹⁸ <http://inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierieFPTfr.pdf>

¹⁹ Complété par : Guy-Ann Albert

Direction de la planification et de la coordination sectorielles
Date : 10-08-2010

Refonte complète du système de formation professionnelle et technique

Problématique :

Au Québec, la formation professionnelle et technique (FPT) fait partie intégrante du système d'éducation. Elle poursuit deux finalités majeures : d'une part, permettre à la personne d'acquérir les compétences qui contribueront à assurer son autonomie personnelle et professionnelle et, d'autre part, répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises, contribuant ainsi au développement socioéconomique du pays.

Dans ce contexte, elle joue un rôle décisif en ce sens qu'elle permet d'acquérir les compétences professionnelles requises sur le marché du travail, de même que les habiletés et attitudes nécessaires à l'adaptation aux changements et à l'acquisition de nouvelles compétences.

Actions et dispositifs mis en place :

Depuis plus de 20 ans, le Québec s'est engagé dans une refonte complète de son système de formation professionnelle et technique qui s'articule autour de l'approche dite par compétences.

En 1986, le Ministère a entrepris une vaste réforme de la formation professionnelle qui a donné lieu :

- à la définition de nouvelles filières de formation ;
- à la révision des programmes d'études selon une approche par compétences ;
- à une nouvelle répartition géographique des programmes offerts, et ce, en fonction des caractéristiques socioéconomiques de chaque région ;
- à des investissements majeurs en immobilisation et en équipements.

En 1993-1994, le renouveau collégial a permis d'étendre l'approche par compétences à la formation technique.

Près de 300 programmes de FPT élaborés par compétences permettent de répondre aux besoins des entreprises et des individus. Ils sont répartis entre 21 secteurs de formation et couvrent l'ensemble des professions qui nécessitent une formation professionnelle, au secondaire, ou technique, au collégial.

D'une manière générale, les programmes de formation professionnelle mènent à l'exercice de métiers spécialisés grâce à l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) et de l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Les programmes de formation technique menant au diplôme d'études collégiales (DEC) permettent d'occuper des emplois à caractère technique ou technologique.

Parallèlement, les établissements d'enseignement offrent des filières de formation conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC) et, depuis peu, à une attestation d'études professionnelles (AEP) au secondaire pour répondre à des besoins de formation continue. D'autres services de formation continue sont aussi offerts en établissement comme en entreprise et mènent à l'obtention de différentes attestations délivrées par les établissements.

Facteurs de succès :

Le développement des programmes d'études selon l'APC constitue une véritable interface entre le monde du travail et celui de la formation. L'APC prend appui sur la réalité du marché du travail (besoins de formation), la description des métiers et professions et la formulation des compétences attendues pour les exercer.

Un modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi a été élaboré en partenariat avec le Ministère et Emploi-Québec afin de déterminer le volume nécessaire pour répondre aux besoins de main-d'œuvre de l'ensemble du Québec dans chacune des régions. Les outils développés permettent de maximiser les chances d'insertion au marché du travail pour les personnes diplômées, d'éviter les déséquilibres de main-d'œuvre, de fournir l'information nécessaire aux personnes en orientation ou réorientation de carrière et d'optimiser la portée des investissements publics en matière de FPT.

En outre, un processus de veille sectorielle systématique et continue d'analyse de l'information sur l'adéquation entre les programmes d'études et le marché du travail s'effectue aux niveaux régional et national. Ce processus contribue à une planification stratégique de l'offre de formation et de l'actualisation des programmes d'études.

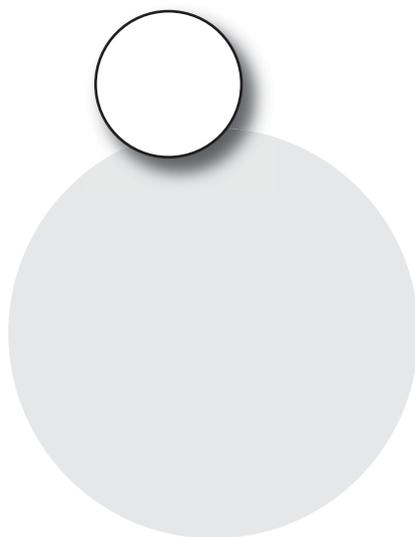
L'objectif d'une offre de FPT accessible, diversifiée et performante a été atteint. Toutefois, de nombreux défis demeurent, ne serait-ce qu'en matière de renouvellement de main-d'œuvre dans le contexte démographique que connaît le Québec²⁰.

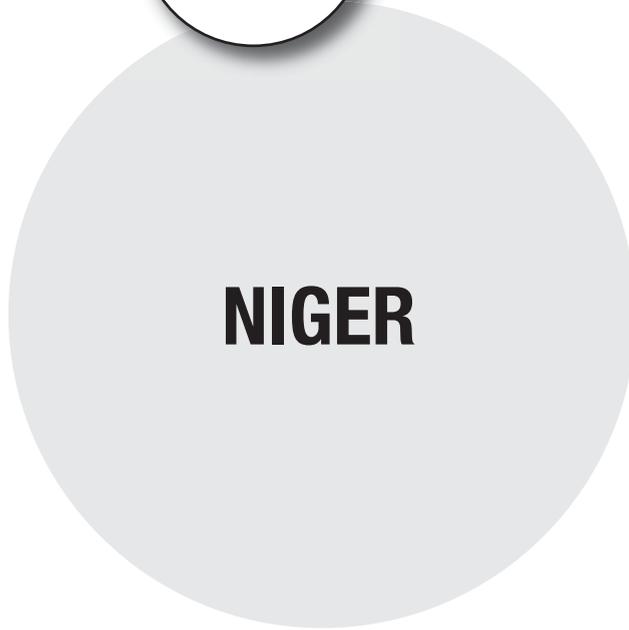
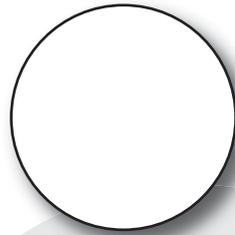
²⁰ Complété par : Guy-Ann Albert

Direction de la planification et de la coordination sectorielles

Date : 10-08-2010

²⁰ Concept Partenariat en Formation : École-Communauté (École communautaire entrepreneuriale)





NIGER

Deux logements à la disposition des enseignants de l'école de Toubba Baggawa : initiative du COGES

Situé à une vingtaine de Kilomètres au sud de la ville de Tahoua, le village de Toubba Baggawa a été doté d'une école en octobre 2001. En 2004, l'école a été retenue parmi les 26 établissements pilotes de l'inspection de Tahoua département pour l'expérimentation des Comités de gestion des établissements scolaires (COGES). Depuis lors, ce comité procède chaque année à une analyse approfondie des problèmes qui minent l'école de son village et essaie de trouver des solutions à travers l'élaboration et l'exécution de son plan d'actions annuel. De 2004 à nos jours, plusieurs activités ont été réalisées par le COGES avec la participation massive de la communauté. Ces activités ont largement contribué à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement à l'école de Toubba Baggawa.

Mais depuis 2004, avec l'augmentation progressive des effectifs des élèves à l'école, le nombre d'enseignants affectés à Toubba Baggawa ne cesse d'accroître. Le problème de logement pour ces enseignants a fait surface et s'est posé avec acuité au village. Des enseignants nouvellement affectés menaçaient même de quitter l'école par manque de logement disponible dans le village. Cette situation a affecté dangereusement le climat de bonne relation qui régnait entre la communauté et les enseignants. Face à cet état de fait, le COGES a fait de ce problème un de ses axes prioritaires. Il a convoqué à plusieurs reprises des assemblées générales pour débattre de ce sujet. Malheureusement, ce problème est resté sans solution car en réalité les villageois n'ont pas de logements à mettre à la disposition des enseignants.

Après maintes réflexions, le COGES a pris l'initiative de construire des logements pour les enseignants de l'école. Il a transmis la proposition à l'appréciation des populations et des enseignants. L'initiative a été favorablement accueillie par la population qui s'est engagée à la réalisation du projet. Une planification des travaux a été faite en présence de tous les acteurs de l'école.

Le président du COGES, maçon de profession, s'est porté volontaire pour diriger les travaux. Selon le directeur de l'école, M. Amadou Azia, le COGES a fait appel aux ressortissants du village à l'extérieur qui ont contribué financièrement pour l'achat des accessoires (pelles, traverses, paniers de transport d'argile etc.). La contribution de la communauté du village a été considérable : participation physique, nourriture pour les travailleurs, transport d'eau et d'argile à dos d'ânes, etc. Une moyenne de 23 personnes participent chaque jour aux travaux. Cette dynamique

d'ensemble a conduit à la construction de deux logements en banco évalués à plus de 300 000 Fcfa.

Depuis cette date, les enseignants de Toubba Baggawa n'ont plus de problème de logement. À ce sujet, un enseignant disait « la construction de ces logements a mis fin à notre souci d'hébergement et a montré le degré d'importance que la population du village accorde à l'éducation de leurs enfants. Nous en sommes très reconnaissants et nous sommes en train de donner le meilleur de nous-mêmes pour un bon encadrement de leurs enfants».

Leçons tirées :

- Quand la communauté s'intéresse à la question de l'éducation de leurs enfants, ses actions vont au delà du domaine purement scolaire. Même des problèmes d'ordre social, trouvent leur solution.

Un cadre de vie agréable ; une école sécurisée et attrayante : expérience de l'école de Mallamaoua

Apercevez-vous, ces bâtiments sous cet ombrage ? Ce sont les salles de classe de l'école Mallamaoua. Le village du même nom est situé à moins de 2km au nord de la ville de Madaoua. Tout visiteur qui se rendra à l'école Mallamaoua sera sans nul doute impressionné par les végétations à l'intérieur comme aux pourtours de la cour de l'école.

En effet, c'est en 1998 qu'un membre du bureau APE avait pris l'initiative de planter des arbres pour délimiter la cour de l'école. Malheureusement, ces arbres n'ont pas été entretenus et offraient des passages aux piétons, aux animaux et mêmes aux véhicules. Selon le directeur de l'école, ces va-et-vient divertissaient les élèves et constituaient même un danger permanent pour eux. Le directeur de l'école, M. Moctar Altiné, a proposé au COGES la reprise de la haie vive en plantant des nouveaux arbres tout au long de la cour de l'école. La communauté a eu l'idée de planter des arbres à l'intérieur de la cour de l'école pour non seulement préserver l'environnement mais aussi pour offrir de l'ombre aux élèves.

Les membres du COGES ont pris attache avec le service de l'environnement de Madaoua qui leur a offert des semis. Le directeur de l'école et ses élèves ont mis en place une pépinière de plus de 2 000 plants qu'ils ont entretenus jusqu'à obtenir des jeunes plants qui par la suite ont été repiqués. Des centaines de pieds d'arbres ont été repiqués et régulièrement arrosés par les élèves et les membres de la communauté. Par la suite, le COGES a engagé un gardien qui s'occupe de la sécurité de l'école et de l'entretien des arbres plantés. Aujourd'hui, l'école est ombragée et entièrement protégée. Elle est devenue un endroit verdoyant et attrayant où les élèves ont toujours envie d'aller.

Leçons tirées :

- Une seule activité a ainsi produit deux résultats : la sécurisation de l'école et la préservation de l'environnement contre les effets de l'érosion.

COGES de l'école Eddir : un exemple d'activités du COGES qui force l'admiration

Le village de Eddir est situé à plus de 60km à l'ouest de la ville de Tahoua dans la commune de Bambèye. Le 22 juin 2004 marque la date historique de la mise en place démocratique du COGES de l'école Eddir. Depuis son installation, ce COGES élabore et exécute son plan d'action annuel en fonction des problèmes épineux qu'il identifie au niveau de l'école. Parmi ses nombreuses activités, figure la clôture de la cour de l'école en mur de pierre, haut de 1,55m sur une superficie de 12 750m².

L'école Eddir a été créée en 1960. Depuis cette date, elle est restée sans clôture. Or, l'établissement est situé en plein centre du village et fait face au marché de bétail. La cour de l'école servait alors de dépotoir d'ordures ménagères et constituait un canal de passage aux animaux et aux hommes pour accéder au marché. À ce sujet, le directeur de l'école disait : « Nous n'étions pas en mesure de surveiller les passages des hommes et des animaux car la cour de l'école est très grande » et d'ajouter « un jour de marché, alors que les élèves sortaient pour la récréation, un bœuf féroce s'est détaché du marché et a traversé la cour de l'école en toute fureur. L'animal a renversé un enfant sur son passage et l'a grièvement blessé. Cela a interpellé les parents d'élèves qui ont décidé de trouver une solution définitive pour la sécurisation de leurs enfants ».

C'est alors en 2005 que le COGES de Eddir a inscrit dans son plan d'action, la délimitation de la cour de l'école d'une superficie de 12 750 m², par un mur en pierre. L'activité a été évaluée à plus de 3 millions de francs CFA. À ce sujet, le président du COGES disait : « Lors de l'assemblée générale de la validation du plan d'action 2005, presque tout le village était à l'école car il s'agissait d'une importante décision que la communauté se fera le devoir de prendre au vu du montant qui sera utilisé pour la construction du mur ». Mais, comme les parents d'élèves n'ont pas suffisamment de moyen pour financer cette activité, l'AG a opté pour la participation physique de la communauté du village de Eddir. C'est ainsi que la cour de l'école a été redimensionnée, mesurée et subdivisée en 3 parties à l'image des trois quartiers que compte le village de Eddir. Il a été confié une partie à chaque quartier. Chaque chef de quartier et un membre du COGES ont été désignés comme responsables des travaux au titre de leur quartier.

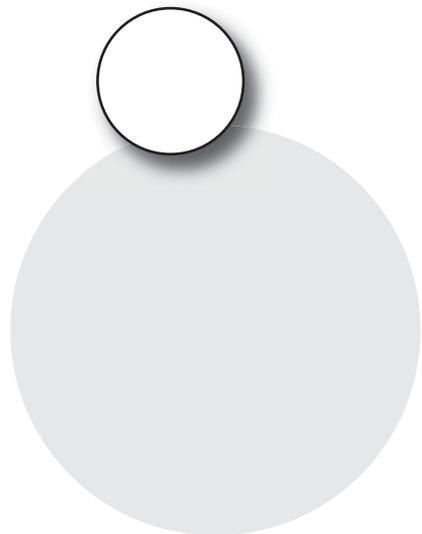
Le COGES a tenu des réunions restreintes avec les leaders d'opinions et les sages au niveau de chaque quartier pour les sensibiliser en vue d'obtenir leur adhésion. Ils ont à leur tour mobilisé la population pour participer aux travaux.

C'est ainsi que les parents d'élèves, certains munis de leurs charrettes et d'autres avec leurs ânes sont allés chercher eux mêmes les pierres, le banco, l'eau etc. Cette activité a eu l'adhésion de toutes les franges de la communauté : hommes, femmes, enfants et adultes, ont, chacun à sa manière, contribué à l'exécution des travaux.

Selon le président du COGES, plus de 5 000 voyages d'argile, 3 000 voyages de pierres effectués à dos d'ânes et par charrettes et l'équivalent de 850 tonneaux d'eau ont été utilisés. Trois maçons ont conduit les travaux. La main d'œuvre a été entièrement assurée par la population. Au total le mur a été évalué à la bagatelle d'environ 3 775 000 Fcfa.

Leçons tirées :

- Grâce à l'ingéniosité des parents, les élèves sont sécurisés. La cour de l'école est restée toujours propre. Les enseignants et les élèves se trouvent ainsi dans des conditions optimales de travail.



L'école de Koufan Tahoua I recrute un gardien

L'école primaire Koufan Tahoua I se trouve dans la communauté urbaine de Tahoua en plein centre de la ville.

L'école n'avait plus de gardien depuis le départ en retraite du titulaire, il y a de cela quelques années. Aussi, le mur qui servait de clôture pour l'école est endommagé et offrait des passages aux personnes et même aux animaux. Depuis lors, l'école faisait face à des problèmes d'insécurité de toute sorte. De même, l'établissement a connu des incendies des salles de classes en paillotes, des vols et pillages des manuels scolaires et même des agressions des élèves et des enseignants par les riverains et autres personnes mal intentionnées. Selon le président de l'APE, il était impossible de garder les fournitures scolaires et les manuels à l'école quels que soient les lieux où ils seront rangés. Les portes des classes ont été défoncées à plusieurs reprises. Le magasin de l'école était même transféré chez le directeur de l'école pour sa sécurisation.

C'est dans ce contexte d'insécurité que le COGES de l'école Koufan Tahoua I a vu le jour au cours de l'année scolaire 2003-2004. Ce comité a alors entrepris des démarches au niveau de la municipalité de Tahoua pour qu'elle mette un gardien à la disposition de leur école. Malheureusement toutes ces démarches n'ont pas abouti. C'est alors en 2005, que le président du COGES et le directeur de l'école ont eu l'initiative de recruter un gardien qui sera pris en charge par le COGES. L'activité a été retenue dans le plan d'actions de l'école. Il s'agissait pour le COGES non seulement de recruter un gardien et de lui construire une case à l'intérieur de la cour de l'école mais aussi d'assurer sa rémunération à hauteur de 12 000Fcf par mois.

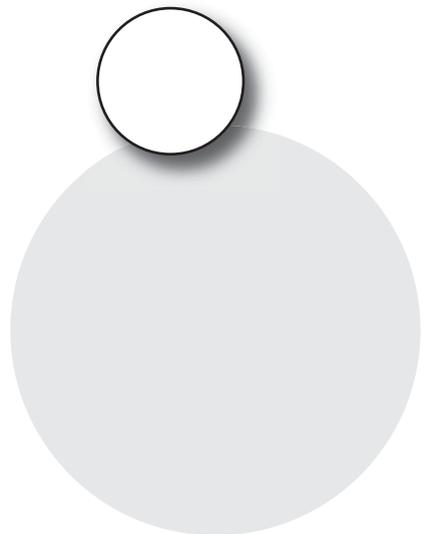
Après la validation du plan d'action, le président du COGES a été mandaté par les parents d'élèves pour identifier la personne qui peut valablement faire ce travail dans les conditions définies par les parents ; ce qui fut fait.

Depuis, la mise en œuvre de cette activité a mis fin aux problèmes d'insécurité qui minent l'école. En effet, la cour de l'école ne constitue plus de passoire aux riverains. L'accès des personnes étrangères à l'école est strictement contrôlé par le gardien en dehors comme pendant les heures de cours. Les vols et les pillages ont progressivement disparu. Aussi, à la descente des classes, le gardien reste avec les petits enfants jusqu'à l'arrivée de leurs parents pour les chercher. En un mot, toute la sérénité de l'école a été retrouvée. À ce sujet, une enseignante présente aux entretiens, disait : « Avec l'arrivée du gardien, même si les élèves oublient leurs manuels ou autres objets à l'école, le lendemain ils les retrouvent. Ce n'était pas le cas avant. Aussi, les parents ont plus confiance à l'école car ils ont constaté que leurs enfants ne sont plus abandonnés à eux mêmes à la descente des classes avant

leur arrivée. Ils trouvent cela très intéressant car leurs enfants sont en sécurité même en dehors des heures de classes ».

Leçons tirées :

- Une activité initiée par la communauté qui prend en compte la sécurité du personnel et du bien de l'école. Cette initiative du COGES de l'école Koufan Tahoua I a servi d'exemple aux autres écoles de la commune de Tahoua qui connaissaient la même situation que Koufan Tahoua I.



Fabrication de Tables bancs : expérience de l'école de Tsaouna Gomma

L'école de Tsaouna Gomma dans le département de Konni manquait de tables-bancs. Les enfants s'assoient à même le sol pour suivre les cours. Le directeur de l'école, désirant une amélioration de cette situation, a consulté les membres du COGES à l'occasion d'une assemblée générale qui a promis de fournir des tables-bancs à l'école.

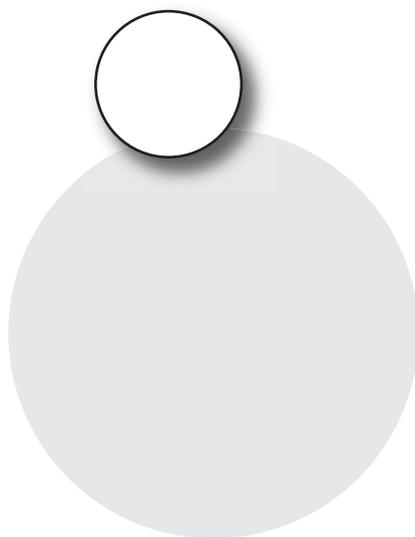
Seulement, les tables-bancs coûtent cher et le COGES n'a pas de moyens suffisants pour en acheter même avec les cotisations des parents. Ils ont beaucoup réfléchi et ont trouvé une solution à ce problème. Ils ont décidé de fabriquer des tables-bancs en banco, matière locale disponible. En fait, le banco est largement utilisé pour la construction des maisons dans ce village.

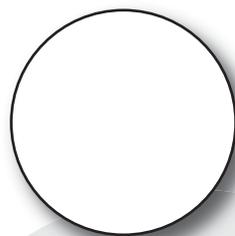
Quatre (4) jours ont suffi pour réaliser l'activité avec quarante trois (43) élèves et trois (3) parents d'élèves spécialistes en la matière. Ils ont fabriqué sept (7) tables-bancs pour une capacité de cinq (5) enfants par table-banc. Maintenant, les élèves de trois (3) niveaux les utilisent tour à tour.

Leçons tirées :

- Bon exemple de Programmes d'activités (PA) réaliste et réalisable avec la capacité de la communauté et un bon usage des matières locales. On peut beaucoup faire avec des idées.

Beaucoup de problèmes de l'école peuvent trouver une solution locale à travers des PA réalistes.





**RÉPUBLIQUE
DEMOCRATIQUE
DU CONGO**

Le comité de concertation des intervenants dans le domaine de l'éducation

Brève description des problèmes que vivait le système éducatif congolais

La RDC émerge de nombreuses années difficiles (conflits armés et crise socio-économique). Elle est, malgré tout, parvenue à maintenir un système éducatif qui, pour s'être dégradé, n'en a pas moins survécu. Le développement du système éducatif doit donc être envisagé, non seulement sous l'angle de la continuité et du renforcement de l'existant, mais aussi sous l'angle de la refondation.

L'éducation occupe une place importante dans la culture et la société congolaises, ce qui constitue un atout non négligeable. En effet, les acteurs de l'éducation autant que les bénéficiaires ont démontré leur volonté profonde de maintenir dans le pays un système éducatif de qualité.

La tâche qui attend le gouvernement dans le secteur de l'éducation comporte donc des défis majeurs (prise en charge des frais scolaires par l'État, réunification du système éducatif, réhabilitation et équipement des structures éducatives, etc.).

Marquant un intérêt croissant pour un accès universel à un enseignement de base de qualité, la communauté internationale s'est également engagée (Déclaration du forum de haut niveau de l'OCDE, Rome février 2003) à coordonner ses interventions, à harmoniser ses procédures et à aligner ses politiques de coopération sur les politiques de développement des pays bénéficiaires afin d'augmenter l'efficacité de l'aide.

En RDC, il a été constaté que les interventions des partenaires techniques et financiers (PTF) se caractérisent par une insuffisance de coordination. Par ailleurs, il arrive encore que certains d'entre eux appuient des actions qui sont déterminées soit par leur plan d'action, soit par une requête ponctuelle que leur soumettent les Ministères et les ONG intéressés.

Ces interventions n'apportent le plus souvent que des réponses partielles aux problèmes qui se posent et la durabilité de ces solutions n'est pas assurée. De telles pratiques pourraient aboutir à une dispersion voire un gaspillage des ressources.

Dispositifs mis en place pour résoudre ce problème

Sur la base de ce constat, en août 2003 la Banque mondiale et la Coopération belge, ont invité, lors d'une mission conjointe d'analyse sectorielle, tous les partenaires techniques et financiers à une réunion qui devait dégager les bases d'une

concertation et d'une collaboration plus active entre les PTF d'une part, et les autorités congolaises d'autre part. Cette concertation s'est renforcée lors de la préparation de la Table ronde de l'éducation qui s'est tenue en septembre 2004 à Kinshasa.

C'est donc ainsi qu'a été créé en avril 2005 un Comité de concertation des intervenants dans le domaine de l'éducation en RDC en vue de répondre aux objectifs suivants :

- assurer le suivi des recommandations de la Table Ronde de l'Éducation de septembre 2003 ;
- harmoniser les politiques, procédures et pratiques des institutions membres avec celles en vigueur dans le pays en vue d'améliorer l'efficacité de l'aide au développement ;
- développer, sous le leadership des autorités congolaises, une dynamique collective d'appui au secteur afin d'œuvrer à améliorer la situation du système éducatif, à soutenir l'effort congolais de développement des programmes sectoriels, et, lorsque ceux-ci auront été finalisés, à optimiser leur mise en œuvre, etc.

Les acteurs

Les acteurs de ce comité sont :

- a) Les représentants des ministères ci-dessous :
 - Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel ;
 - Ministère de l'Enseignement supérieur et Universitaire ;
 - Ministère des Affaires sociales ;
 - Ministère du Plan ;
 - Ministère du Budget ;
 - Ministère des Finances.
- b) Les Partenaires bilatéraux et multilatéraux (les représentants des pays ou des institutions partenaires).

Le processus

Pour atteindre leurs objectifs, les parties prenantes au comité de concertation s'engagent à :

- procéder sur base d'un programme de travail ;
- partager les bonnes pratiques tant nationales qu'internationales en matière de coopération dans le domaine de l'éducation (inviter des experts, favoriser des visites, etc.) ;

- s'informer mutuellement en diffusant toute correspondance ou tout document intéressant les différentes parties ;
- porter sans délai à la connaissance des autres partenaires toute information stratégique liée au secteur de l'éducation (remaniement budgétaire, réorientation d'un fonds de PTF, changement de lois ou de règles, etc.) ;
- échanger les informations sur l'évolution du budget du pays afin de s'assurer de l'effort croissant de l'État congolais envers son système éducatif et de la bonne gestion des ressources ;
- suivre l'application des décisions et recommandations issues des Tables Rondes, foras, et le cas échéant, des revues d'évaluation du secteur ;
- faire le suivi des activités réalisées.

Pour ce faire, le comité de concertation comprend les organes ci-après :

- l'Assemblée générale composée des membres statutaires ; elle peut être élargie à des membres non statutaires sur invitation. Elle se réunit une fois par trimestre en session ordinaire et en session extraordinaire chaque fois que de besoin. Ses décisions sont prises par consensus ;
- le Secrétariat permanent est composé d'un coordonnateur et de quatre rapporteurs appartenant respectivement au secteur bilatéral (1), au secteur multilatéral (1) et au secteur gouvernemental (2). Il assure la gestion courante des travaux du comité et détient les archives ;
- les Groupes thématiques ad hoc constitués par l'Assemblée générale pour approfondir certaines problématiques éducatives particulières et pour alimenter les travaux de l'Assemblée générale soit sous forme d'informations, soit sous forme de recommandations. Ils s'organisent de manière interne en désignant un Président et deux Rapporteurs. À la fin des travaux, ils rendent compte à l'Assemblée générale.

Effets sur le système éducatif

Les effets de cette innovation sur le système éducatif sont notamment :

- l'instauration de la culture de concertation et de consensus entre les différents partenaires pour la résolution des problèmes liés au secteur de l'éducation ;
- une meilleure harmonisation des politiques, procédures et pratiques des institutions partenaires avec institutions nationales ;
- l'amélioration de l'efficacité de l'aide au développement du secteur de l'éducation, etc.

Facteurs de succès :

- le développement, sous le leadership des autorités congolaises, d'une dynamique collective d'appui au secteur de l'éducation ;
- l'existence des synergies entre les différents ministères et les PTF impliqués dans la gestion du processus éducatif ;
- le maintien et le renforcement de la concertation et la collaboration entre les autorités congolaises et leurs PTF d'une part et entre les partenaires congolais d'autre part ;
- l'accroissement de l'intérêt de la communauté nationale et internationale pour la promotion du secteur de l'éducation.

Difficultés rencontrées :

- certains PTF continuent à exécuter des actions ne répondant qu'à leurs plans d'action sans tenir compte des priorités nationales ;
- certains PTF n'interviennent que dans des zones ciblées d'avance ;
- l'insuffisance des ressources de l'État pour le secteur de l'éducation ;
- certaines parties du territoire national ne sont jamais couvertes par les interventions des partenaires.

Pistes d'amélioration

- Lors des réunions du comité de concertation, faire la sensibilisation de différents partenaires sur le respect des engagements pris.



Conférence internationale des ministres de l'éducation
des pays ayant le français en partage

SECRETARIAT TECHNIQUE PERMANENT :

Complexe Sicap Point E • Immeuble C

3^e étage, Avenue Cheikh Anta Diop

BP. 3220 Dakar Sénégal

Tél. : +221 33 859 29 79 / 33 859 29 91

33 859 29 92 / 33 859 29 93

Fax : +221 33 825 17 70

confemen@confemen.org

www.confemen.org