

RÉUNION - DÉBAT SUR LES FACTEURS ESSENTIELS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs.

Réduction des taux de redoublement et d'abandon

Métier d'enseignant

Réforme des curricula

Manuels scolaires et matériels didactiques

Un partenariat dynamique et de qualité

Révision des filières et des programmes de formation professionnelle

Bujumbura (BURUNDI)
du 3 au 6 novembre 2008



ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
LA FRANCOPHONIE



République du Burundi



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

Éducation pour tous, Tous pour l'Éducation !

TABLE DES MATIÈRES

MOT DE BIENVENUE de Madame Adiza HIMA, Secrétaire générale de la CONFEMEN	7
PRÉSENTATION DE LA RÉUNION-DÉBAT	9
NOTICES BIOGRAPHIQUES DES CONFÉRENCIERS	14

I. CÉRÉMONIE OFFICIELLE D'OUVERTURE

ALLOCUTION de Madame Adiza HIMA, Secrétaire générale de la CONFEMEN	19
ALLOCUTION de son Excellence Saïdi KIBEYA, Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique du Burundi	23
ALLOCUTION de son Excellence Gabriel NTISERZERANA, Deuxième Vice-président de la République du Burundi	26

II. DOCUMENTS DES JOURNÉES

CONFÉRENCE GÉNÉRALE INTRODUCTIVE	31
• Thème 1. Exposé de cadrage : « La réforme des curricula, au cœur de la refondation des systèmes éducatifs ».....	15
- Étude de cas de la République démocratique populaire lao : « La réforme des curricula scolaires au cœur de la refondation du système éducatif au Laos ».....	59
- Étude de cas du Bénin : « expérience béninoise en matière de curricula ».....	75
• Thème 2. Exposé de cadrage : « Le ratio élève/manuels et son impact sur la qualité des apprentissages scolaires ».....	85
• Thème 2. Exposé de cadrage : « Les politiques de production, de distribution et de gestion des manuels scolaires dans les États ayant le français en partage ».....	95
• Thème 3. Exposé de cadrage : « Le rôle de l'enseignant dans l'amélioration de la qualité des apprentissages à l'école primaire ».....	111

- Étude de cas du Canada / Québec : « La formation initiale et continue du personnel enseignant : défis et pistes d'intervention en contexte québécois ».....	121
- Étude de cas de la République du Sénégal : « Le métier d'enseignant : quel rôle pour la qualité de l'Éducation ? Modalités de recrutement, formation et encadrement ».....	137
• Thème 4. Exposé de cadrage : « Quelles stratégies pour une réduction efficace du taux de redoublement ? ».....	147
- Étude de cas de Madagascar : « La réduction des redoublements : un levier efficace pour accroître l'accès à une Éducation de qualité ».....	181

III. RAPPORT DE SYNTHÈSE

RAPPORT DE SYNTHÈSE DE LA RÉUNION-DÉBAT SUR LES FACTEURS ESSENTIELS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	191
--	-----

IV. CÉRÉMONIE DE CLÔTURE

ALLOCUTION de Monsieur Antime MIVUBA, Représentant de l'ANCEFA	207
ALLOCUTION de Madame Denise BERGERON, Secrétaire générale de l'AFIDES	210
ALLOCUTION de Monsieur Roger FERRARI, Président du CSFEF et représentant des OING francophones	213
ALLOCUTION de Monsieur Alain MASETTO, Représentant du Ministère des Affaires étrangères et européennes de France	215
ALLOCUTION de Madame Adiza HIMA, Secrétaire générale de la CONFEMEN	217
ALLOCUTION de son Excellence Saïdi KIBEYA, Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique de la République du Burundi	220
Liste des participants à la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation	227

MOT DE BIENVENUE DE MADAME ADIZA HIMA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE DE LA CONFEMEN

Chers participants,

Au nom de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et du gouvernement du Burundi qui a bien voulu accueillir cette importante rencontre, nous vous souhaitons la cordiale bienvenue à la réunion-débat portant sur **les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation**.

Nous tenons à vous adresser nos sincères remerciements pour votre participation à cette réunion qui s'inscrit dans la perspective de la 54^e session ministérielle et du CINQUANTENAIRE de la CONFEMEN en 2010, qui sera pour l'institution l'occasion de faire une rétrospective globale de son action en matière de qualité de l'éducation.

Les échanges que nous aurons au cours de ces quatre jours nous permettront notamment, à travers un partage d'expériences entre acteurs des systèmes éducatifs de l'espace francophone, de faire le point sur le chemin parcouru, d'identifier les facteurs qui ont été véritablement pris en compte dans les politiques éducatives et d'en déterminer les incidences sur les enseignements/apprentissages. Ils nous permettront surtout, grâce à la générosité de chacune et de chacun de vous, de définir ensemble les pistes de stratégies les plus efficaces pour le succès de notre combat.

C'est donc une thématique complexe qui nous réunit aujourd'hui ; une thématique dont les indicateurs ne sont pas encore à la hauteur de nos attentes et de nos efforts, et qui va nécessairement susciter une passion justifiée lors de nos débats.

Je sais combien chacune et chacun de nous attache du prix à la qualité de l'éducation.

Je sais aussi toute la volonté qui anime chacune et chacun de nous dans ce rendez-vous du donner et du recevoir.

J'ai donc bon espoir que chacune et chacun de nous apportera sa part de contribution au succès de nos travaux et que les résultats de nos réflexions ouvriront la voie à des perspectives nouvelles et prometteuses pour une amélioration continue de la qualité de l'éducation.

Bon séjour à tous et à toutes !

Madame Adiza HIMA

PRÉSENTATION DE LA RÉUNION-DÉBAT

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATIONS

Au titre des multiples problèmes que se proposent de résoudre la Conférence de Jomtien et le Forum de Dakar 2000, figure en bonne place la qualité de l'Éducation. Cette question est complexe du fait que toutes les approches reconnaissent que la qualité dépasse les résultats scolaires et englobe des aspects de développement psychologique, les aptitudes et compétences pratiques, la capacité à s'adapter et à s'insérer de façon harmonieuse dans la société, tout en restant en phase avec les exigences du monde actuel. La CONFEMEN l'a si bien compris que, la 49^e session de la Conférence ministérielle organisée en l'an 2000 à Bamako, a dressé un bilan des stratégies utilisées dans ses pays membres pour réaliser la refondation des systèmes éducatifs. Parmi les trois lignes de force retenues de son intervention figure l'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages qui tourne autour des axes suivants : la réforme des curricula de l'éducation de base, la révision des filières et des programmes de formation professionnelle, la réduction des redoublements, la mise à disposition de livres, la scolarisation en langues nationales ainsi que la valorisation du métier d'enseignant.

Cependant, force est de constater que le problème est plus englobant et couvre tous les niveaux du système éducatif. Bon nombre d'études, dont ceux du PASEC, et des travaux d'évaluation nationaux ont :

- démontré la médiocre qualité de l'éducation perceptible sur plusieurs plans et fait état de dysfonctionnements à tous les niveaux des systèmes éducatifs dans leurs diagnostics ;
- établi les liens entre la qualité, l'accès et la gestion et leur traitement selon une approche intégrée.

Au-delà des facteurs pédagogiques, assurer la qualité de l'éducation requiert la prise en compte d'autres paramètres, notamment la mise en œuvre d'un partenariat dynamique et fonctionnel entre les acteurs ainsi qu'une bonne gouvernance du système éducatif, thèmes qui ont déjà fait l'objet de réflexion et d'orientation par la CONFEMEN en 1998 et en 2006. Sur la base des orientations définies lors de la 49^e session et à la lumière des résultats des travaux d'évaluation menés par le PASEC dans des systèmes éducatifs, la CONFEMEN organise une réunion-débat qui permettra de faire un premier point de la situation de la qualité de l'éducation au sein de l'espace francophone, des facteurs essentiels de la qualité de l'éducation pris en compte dans la mise en œuvre des politiques éducatives et leur impact sur les apprentissages, d'en examiner les résultats et de voir les perspectives d'amélioration, en vue de s'entendre sur les facteurs jugés comme essentiels.

La réunion-débat de Bujumbura a regroupé des représentants des États et gouvernements membres, des institutions partenaires et des experts concernés par la question pour développer un espace de dialogue interactif. À la lumière d'un exposé introductif, d'exposés de cadrage, d'études de cas pays, les recommandations issues des travaux servent à nourrir

la réflexion au sein de la communauté éducative sur les facteurs ayant une grande portée sur l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs, mais aussi à alimenter les débats lors de la 54^e session ministérielle.

2. OBJECTIFS

2.1. Objectif général

Faire le bilan de la mise en œuvre des mesures liées aux facteurs essentiels de la qualité de l'éducation dans les systèmes éducatifs de l'espace francophone et contribuer à son amélioration.

2.2. Objectifs spécifiques

- identifier les facteurs essentiels véritablement pris en compte dans les politiques éducatives ;
- analyser la situation actuelle de la mise en œuvre des mesures liées aux facteurs de la qualité de l'éducation ;
- identifier les conditions favorables pour la prise en compte de ces facteurs dans les politiques éducatives et leur traduction en mesures politiques, institutionnelles, pédagogiques ;
- déterminer les incidences de ces facteurs essentiels sur les apprentissages et la qualité de l'éducation ;
- élaborer un document synthèse de la réunion-débat prenant en compte les exposés de cadrage, les études de cas ainsi que les expériences et les recommandations formulées pour améliorer les politiques éducatives en matière de qualité.

3. RÉSULTATS ATTENDUS

- une meilleure connaissance des facteurs essentiels de la qualité de l'éducation ;
- une bonne connaissance des stratégies et mesures mises en œuvre en matière de qualité de l'éducation ;
- des recommandations relatives aux mesures à prendre, liées aux facteurs de qualité ;
- un document de synthèse sur les facteurs essentiels de la qualité et leur prise en compte dans les politiques éducatives à partir des exposés de cadrage et des expériences des pays.

4. DÉROULEMENT

L'organisation de la réunion-débat sur le thème « les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation », ouvre la voie à une série de réflexions plus approfondies lors de la prochaine session ministérielle. Elle sera l'occasion de faire le point sur les stratégies et mesures mises en œuvre pour améliorer la qualité de l'éducation à travers les expériences des pays.

La réunion-débat a ciblé les décideurs, les partenaires et acteurs de l'éducation. Elle s'est faite sous forme de conférence introductive, d'exposés de cadrage, d'études de cas pays et d'ateliers.

4.1. L'exposé introductif : « les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation »

L'exposé introductif vise à :

- poser la problématique de la qualité ;
- clarifier les concepts liés à la qualité ;
- identifier les facteurs de qualité ;
- démontrer leur importance et leur impact sur la mise en œuvre des politiques éducatives à la lumière de certaines pratiques en la matière et de l'état de la recherche.

Résultats attendus

La synthèse des idées forces qui se sont dégagées, consignées dans un document.

4.2. Les exposés de cadrage

Les exposés de cadrage visent à :

- définir chacun des sous-thèmes mentionnés ci-dessous ;
- dégager leur importance dans la qualité ;
- faire état des mesures prises dans l'espace francophone ;
- expliciter les impacts de ces mesures sur la qualité.

Pour chaque sous-thème, un expert a présenté brièvement l'évolution de la recherche et les tendances actuelles des mesures prises dans les politiques éducatives.

Quatre facteurs ont été retenus en raison de leur incidence directe sur l'enseignement-apprentissage, sur l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs et des lacunes importantes identifiées dans les pays. La prise en compte de ces facteurs relève de l'entière responsabilité des États. Ils ont fait l'objet de clarifications et de débat lors des travaux.

Sous-thème 1. La réforme des curricula au cœur de la refondation des systèmes éducatifs

Une description sommaire des curricula des systèmes éducatifs, incluant les enjeux et les difficultés relatifs à leur mise en œuvre a été retenue. Afin d'approfondir cette réflexion et d'établir de nouvelles stratégies, l'exposé de cadrage a apporté un éclairage renouvelé sur :

- les conditions nécessaires à une réforme des curricula ;
- les processus d'une réforme des curricula, son importance et son impact sur la refondation des systèmes éducatifs ;
- la mise en œuvre d'une réforme des curricula sur le plan vertical (du central à l'école) et sur le plan horizontal (au niveau de l'école).

Sous-thème 2. Le manuel scolaire : élément déterminant dans les apprentissages

- une description des mécanismes de production, de distribution et d'utilisation des manuels scolaires ;
- une analyse des leçons apprises, notamment en matière d'élaboration et de gestion de manuels scolaires ;
- l'identification des conditions et facteurs de succès, des difficultés rencontrées ;

- des suggestions de pistes d'amélioration favorisant une meilleure prise en charge pour une éducation de qualité.

Ce sous-thème a fait l'objet de deux exposés de cadrage dont l'un comprend :

- les ratios élève/manuel et leur évolution ainsi que leur impact sur la qualité ;
- une description des politiques de manuel scolaire portant sur les mécanismes de production, de distribution et de gestion.

Sous-thème 3. Le métier d'enseignant, quel rôle pour la qualité de l'éducation ?

- une description sommaire des systèmes éducatifs, incluant les enjeux relatifs au rôle de l'enseignant, aux processus de recrutement (diplôme, niveau de formation initiale et continue, durée, qualité), d'encadrement, de rémunération, de définition d'un nouveau profil, etc. ;
- une description des leviers sur lesquels il faut s'appuyer pour accompagner et soutenir les enseignants (statut, reconnaissance, appui-accompagnement, plan de carrière, etc.).

Sous-thème 4. La réduction des redoublements : levier efficace pour accroître l'accès à une éducation de qualité

- apporter un éclairage renouvelé sur les conditions et les effets du redoublement ;
- proposer des stratégies indispensables pour une réduction du redoublement.

Résultats attendus

- un éclairage sur chacun des sous-thèmes quant à sa définition, aux expériences, aux difficultés, aux stratégies mises en œuvre, aux impacts, aux perspectives ainsi qu'à l'importance de les prendre en compte ;
- un exemplaire du texte de chaque exposé de cadrage afin de l'intégrer au rapport-synthèse de l'atelier.

4.3. Les études de cas

- une description des pratiques de certains pays en matière de mise en œuvre de la qualité de l'éducation au regard des sous-thèmes abordés, en vue d'en dégager les forces et les faiblesses et d'en tirer les leçons ;
- une description des stratégies mises en œuvre ainsi que des résultats obtenus.

Résultats attendus

- une analyse des leçons apprises, notamment les conditions et les facteurs de succès, les difficultés rencontrées ainsi que des pistes d'amélioration ;
- un exemplaire du texte de chaque exposé de cadrage afin de l'intégrer au cahier du participant et au rapport synthèse de l'atelier.

5. PARTICIPANTS

La réunion-débat a regroupé 125 participants venant des États et gouvernements membres de la CONFEMEN à raison de 2 représentants par pays, hauts fonctionnaires participant effectivement à la mise en œuvre de la qualité dans leurs pays. Elle a été élargie à des partenaires et experts qui interviennent dans le domaine de l'éducation et parfaitement informés des questions relatives à la qualité.

En raison de la vision intégrée de la qualité, trois catégories de participants qui sont parties prenantes dans la mise en œuvre de la qualité ont été représentées. Il s'agit de :

- gestionnaires de systèmes éducatifs : représentants de ministères de l'Éducation dont des correspondants nationaux, directeurs de l'éducation de base, planificateurs ou coordonnateurs de la mise en œuvre des plans EPT;
- institutions internationales et organisations de la société civile internationales et nationales intervenant en éducation;
- experts.

NOTICES BIOGRAPHIQUES DES CONFÉRENCIERS

Monsieur Adama SAMASSÉKOU

Monsieur Adama SAMASSÉKOU est actuellement Secrétaire exécutif a.i. de l'Académie africaine des Langues (ACALAN). Entre juillet 2002 et décembre 2003, il a occupé le poste de Président du Comité préparatoire (PrepCom) du Sommet mondial sur la Société de l'information (SMSI) pour la phase de Genève. Auparavant, il a été Ministre de l'Éducation de base du Mali (1993-2000) et Porte-parole du gouvernement (1997-2000). Membre du Haut conseil de la Francophonie de 2003 à 2006, il est aujourd'hui membre du Bureau de l'Union académique internationale (UAI) et Vice-président du Conseil international de la philosophie et des Sciences humaines (CIPSH).

Très engagé dans la vie associative, Monsieur Adama SAMASSÉKOU a été, sur le plan politique, le Président fondateur de l'ADEMA-France. Il est Président fondateur, pour le Mali et pour l'Afrique, du Mouvement des peuples pour l'Éducation aux droits humains, en association avec PDHRE International. Depuis le 21 octobre 2005, il est Président de la Fédération internationale d'IC Volontaires. Enfin, depuis le 21 février 2006, Monsieur Adama SAMASSÉKOU est Président fondateur du Réseau maaya, Réseau mondial pour la diversité linguistique.

Titulaire d'un Master en philosophie et linguistique de l'Université d'État Lomonossov de Moscou, d'un DEA en linguistique africaine de la Sorbonne et d'un DESS de consultation et formation en Sciences des organisations de Paris-IX (Dauphine), Monsieur Adama SAMASSÉKOU a été Chef du département de linguistique de l'Institut des Sciences humaines du Mali, puis Directeur de la Bibliothèque nationale et Conseiller du ministre chargé de la culture.

Il parle et écrit couramment le bamanankan (bambara), le songay (songhay), le fulfulde (peul), le français, l'anglais et le russe.

Monsieur Mbaye Ndoumbé GUËYE

Titulaire d'un post-gradua de l'Université libre de Belgique en formateur de formateurs d'enseignants, d'un D.E.A et d'une Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure et de l'Université de Dakar, Monsieur Mbaye Ndoumbé GUËYE a occupé successivement différents postes dans le secteur éducatif, notamment, en tant qu'enseignant, inspecteur, formateur de formateurs, coordonnateur du PDEF, et Directeur de la planification et de la réforme de l'Éducation au ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.

Il occupe actuellement les fonctions de Directeur de l'Éducation et de la Culture de la ville de Dakar et Directeur du Centre de formation professionnelle et de perfectionnement du personnel municipal de la ville de Dakar.

Parallèlement à ces diverses activités, Monsieur Mbaye Ndoumbé GUËYE a été Correspondant national du Sénégal pour la CONFEMEN et a participé à plusieurs reprises à des équipes et commissions d'élaboration de programmes à différents niveaux.

Il est également l'auteur de plusieurs communications et travaux sur la planification de l'éducation, le financement de l'éducation, la politique de l'éducation, le partenariat dans l'éducation, et la qualité de l'éducation.

Professeur Pierre FONKOUA

Professeur titulaire des Universités et Chef du département des Sciences de l'Éducation à l'École normale supérieure de Yaoundé et enseignant associé dans six universités dans la sous-région Afrique Centrale.

Coordonnateur national de la chaire UNESCO des Droits de l'Homme et Culture de la Paix à l'Université de Kinshasa, il est en même temps Coordonnateur national du ROCARE au Cameroun, Secrétaire permanent de la Chaire doctorale UNESCO en Sciences de l'Éducation à l'Université de Brazzaville (Congo, Tchad, Yaoundé).

Président de la Commission de sélection des manuels et matériels didactiques au Cameroun, Monsieur Pierre FONKOUA est auteur d'une centaine d'articles scientifiques et de cinq ouvrages. Il est aussi membre de plusieurs sociétés.

Professeur Toussaint Yaovi TCHITCHI

Professeur Toussaint Yaovi TCHITCHI est né au Bénin en 1948; il a effectué ses études supérieures à l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin), puis à l'Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, Paris (France) avec une maîtrise en Lettres modernes, un doctorat de 3^e cycle en Études africaines, option Linguistique, un Doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines sur travaux obtenu en 2002 à l'Université d'Abomey-Calavi.

Ancien Directeur de l'Institut national pour la Formation et la Recherche en Éducation, il a réalisé plusieurs missions et des consultations dans le système éducatif au Bénin et dans d'autres pays et pour le compte des institutions comme l'UNESCO, le PNUD, l'ADEA, la Banque mondiale, l'Internationale de l'Éducation, le Bureau international de l'Éducation, etc. À l'Institut national pour la Formation et la Recherche en Éducation, il a coordonné les actions en matière de réforme des programmes, d'élaboration des curricula et d'évaluation des apprentissages, de conception, d'élaboration et de gestion des manuels scolaires, pour répondre aux objectifs de l'INFRE en tant que centre d'ingénierie pédagogique.

Professeur Toussaint Yaovi TCHITCHI a publié plusieurs articles scientifiques, quelques livres en individuel et en collaboration, en langues nationales et en français. Il exerce les fonctions de Maître de conférences en Linguistique et Langues à l'Université d'Abomey-Calavi.

Ancien Ministre de l'Information et des Communications (gouvernement de transition de la République du Bénin), Professeur Toussaint Yaovi TCHITCHI a deux distinctions honorifiques : il est Commandeur de l'Ordre national du Bénin (1991) et Grand officier de l'Ordre national du Bénin (1996) ; il est marié et père d'enfants.

Monsieur Oumarou HAMISSOU

Titulaire d'un diplôme post-universitaire en macroéconomie, en planification et gestion de l'Institut africain de développement économique, planification et gestion en Afrique (IDEP) de Dakar (Sénégal) et d'une Maîtrise en Sciences de l'Éducation de l'Université du Bénin à Lomé, Monsieur Oumarou HAMISSOU possède une riche expérience en éducation.

Il a occupé différents postes dans ce secteur dont celui de Directeur des études et de la programmation où il a eu à faire de nombreuses réalisations sur la programmation, le suivi-évaluation et la gestion des programmes et projets de coopération en éducation.

En outre, il a assumé entre autres fonctions, celui de Secrétaire général du ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation du Niger.

Membre de plusieurs groupes de travail en éducation dont celui de l'ADEA sur l'analyse sectorielle (GTASE), il a également joué le rôle de coordonnateur national de l'EPT pour le Niger.

Monsieur Oumarou HAMISSOU a à son actif plusieurs publications et a participé à divers congrès et conférences sur l'éducation à travers le monde.

Depuis quelques années, Monsieur Oumarou HAMISSOU est consultant en économie et en planification de l'éducation.

Monsieur Jean Noël SENNE

Monsieur Jean Noël SENNE est titulaire d'un Master de recherche en Analyse des politiques économiques de l'École des hautes études en Sciences sociales de Paris.

Sa spécialisation se situe sur le plan de l'économie du développement et de l'économie publique.

Il détient également un diplôme de statisticien économiste de l'École nationale de la statistique et de l'administration économique.

En 2005 et 2006, Monsieur Jean Noël SENNE a été chargé de recherche à l'Observatoire économique et statistique d'Afrique subsaharienne à Bamako (AFRISTAT), ainsi qu'à l'Institut de recherche pour le développement de Paris (IRD).

En plus d'avoir participé à plusieurs colloques internationaux, il a organisé et animé des séminaires internationaux de formation à l'analyse statistique des systèmes éducatifs.

Depuis près de deux ans, Monsieur Jean Noël SENNE travaille à la CONFEMEN en tant que conseiller technique au PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN).

**CÉRÉMONIE OFFICIELLE
D'OUVERTURE**

ALLOCUTION DE MADAME ADIZA HIMA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE DE LA CONFEMEN

Excellence Monsieur le deuxième Vice-président de la République,
Honorables, Mesdames, Messieurs les parlementaires,
Mesdames, Messieurs les Ministres,
Excellences Mesdames, Messieurs les Représentants du corps diplomatique et
consulaire,
Excellences Messieurs les évêques,
Mesdames, Messieurs les représentants des Organisations internationales,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs les délégués des États et gouvernements membres de la CONFEMEN,
Chers invités,
Mesdames et Messieurs,

Nous sommes très honorés d'être aujourd'hui parmi nos frères et sœurs du Burundi, qui nous accueillent dans la ferveur de l'hospitalité légendaire de ses populations, pour échanger, partager et apprendre les uns des autres à propos d'une problématique qui a toujours été au centre des préoccupations de la CONFEMEN depuis près de deux décennies et dont nous imaginons aisément l'importance pour les acteurs de l'éducation que vous êtes.

La CONFEMEN, par ma voix, vous exprime son entière satisfaction de vous voir si nombreux honorer ce rendez-vous de Bujumbura, comme vous l'avez toujours fait du reste, à chaque fois que nous faisons appel à vous, pour une mutualisation de nos savoirs et de nos expériences sur des thèmes d'intérêt commun. Votre présence massive à cette réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation, est un indicateur assez révélateur de la volonté qui anime chacun d'entre nous face à ce défi qui est bien celui de la compétitivité et du développement durable.

Permettez-moi donc de saisir l'opportunité que m'offre la présente cérémonie, pour m'acquitter d'un agréable devoir, celui d'adresser nos sincères remerciements à nos hôtes Burundais, autant pour la qualité et la cordialité de l'accueil, que pour la parfaite organisation de cette réunion.

Je voudrais en particulier rendre un hommage appuyé aux plus hautes autorités du Burundi, en particulier à son Excellence Pierre NKURUNZIZA, Président de la République, aux vice-présidents et à toute l'équipe gouvernementale, pour l'intérêt incontestable qu'ils portent pour les questions d'éducation ; intérêt qui s'est notamment traduit par des mesures concrètes visant à développer et améliorer, d'abord, l'accès aux services d'éducation par la gratuité de l'enseignement primaire ; ensuite la qualité des enseignements/apprentissages dont il est aisé de mesurer la place de choix dans la politique gouvernementale en parcourant le Programme d'appui à la reconstruction du système éducatif burundais (PARSEB).

Qu'il me soit permis de faire une mention particulière à son Excellence Gabriel NTISERZERAMA, deuxième Vice-président de la République, qui nous fait l'honneur de présider la présente cérémonie d'ouverture officielle de nos travaux. Sachez, Excellence, que nous en ferons le témoignage devant les plus hautes instances de la CONFEMEN.

Au ministre de l'Éducation nationale du Burundi, le Dr. Saïdi KIBEYA, nous adressons la reconnaissance de la CONFEMEN, pour nous avoir fait l'honneur d'accueillir la présente réunion et avoir mis un point d'honneur à gagner le pari de l'organisation.

Qu'il trouve ici l'expression des sentiments de gratitude de la CONFEMEN.

Je voudrais également saluer la présence parmi nous de ses collègues du secteur de l'Éducation, des membres du gouvernement, des institutions de la République ainsi que des partenaires techniques et financiers, qui ont tenu à témoigner de la synergie dont bénéficie ce secteur stratégique qu'est l'éducation.

Je ne saurais passer sous silence les mérites incontestables des membres du comité d'organisation local, dont le sens des responsabilités, la constante disponibilité et l'abnégation à la tâche, augurent pour nous, non seulement d'un séjour agréable en terre burundaise, mais également d'un succès éclatant de nos assises.

Excellence,

Permettez-moi enfin de souhaiter la bienvenue aux participants à cette réunion, ainsi qu'à nos invités de Bujumbura et d'ailleurs, dont la présence à nos côtés, témoigne de l'intérêt qu'ils accordent à la CONFEMEN et aux enjeux liés au thème qui nous réunit.

Mesdames et Messieurs,

Il est aujourd'hui incontestable, au vu des performances actuelles des systèmes éducatifs et des perspectives de développement actuelles, qu'un grand nombre de pays ne pourront pas atteindre les objectifs de scolarisation universelle en 2015. Mais il est certain, malgré les conditions parfois difficiles, que les pays ont réalisé des progrès importants en matière d'accroissement de l'accès à l'éducation, qu'il faut saluer, encourager et soutenir. Cependant, ce bond appréciable enregistré dans presque tous les pays au niveau des indicateurs d'accès à l'école, et dont nous tirons une légitime satisfaction, a généré une préoccupation qui, sans être tout à fait nouvelle, tend à devenir une véritable problématique. Une problématique complexe, difficile à cerner et à résoudre, et qui se pose aujourd'hui comme un défi de premier plan à relever pour les systèmes éducatifs ; je veux parler de la qualité de l'éducation qu'il est difficile d'évaluer, tant les missions de l'école sont diverses et toutes les dimensions ne se mesurent pas.

S'il est donc difficile de dire exactement ce qu'est la qualité de l'éducation, il est toutefois admis que les résultats scolaires y occupent une place centrale. Par conséquent, pour qu'une école soit de qualité, il faut non seulement, que le niveau moyen d'acquisitions des élèves soit élevé, en référence aux objectifs d'apprentissage fixés, que les disparités des acquis entre les élèves soient faibles et que les taux d'achèvement du cycle soient élevés. Or, les études d'évaluation menées ces dernières années en vue d'apprécier la qualité de l'éducation dans le monde, révèlent que dans un grand nombre de pays à faible revenu,

plus d'un tiers des enfants possèdent des compétences limitées en lecture après sept ans de scolarisation.

À propos précisément de la région qui nous accueille dans le cadre de cette réunion, une étude du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ), réalisée sur quinze pays de la zone, souligne que la qualité de l'éducation a baissé régulièrement depuis plusieurs années, précisant une chute de 4% des scores aux tests d'alphabétisme en fin de cycle primaire.

À l'instar des résultats du SACMEQ, ceux du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), obtenus à partir d'évaluations réalisées dans une vingtaine de pays francophones d'Afrique entre 1996 et 2007, en 2^e et en 5^e année d'école primaire, montrent dans la plupart des cas des résultats particulièrement modestes en matière de qualité de l'éducation.

Mesdames et Messieurs,

Comment peut-il en être autrement, lorsque, le manuel scolaire, considéré comme déterminant dans les apprentissages, fasse purement et simplement défaut dans nos structures éducatives ? Pourtant, les études PASEC, notamment, permettent aujourd'hui de savoir que la disponibilité de livres à la maison fait monter le score d'un élève d'environ 6% du score moyen tandis que la disponibilité des livres de mathématiques et de français utilisés en cours les fait monter de 18% du score moyen.

Comment peut-il en être autrement, lorsque l'investissement crucial que représente la formation initiale et continue des enseignants reste problématique et que le temps scolaire réellement consacré à l'apprentissage est très souvent en deçà des 950 heures par an prévues dans le cadre indicatif de l'Initiative pour la mise en œuvre de l'EPT ?

Comment est-il possible de profiler les ressources humaines adéquates dont ont besoin nos économies nationales lorsque les filières et les programmes de formation professionnelle ne sont pas adaptés à la demande du marché du travail ?

Comment enfin réussir la réforme, que nous voulons centrée sur la qualité de l'éducation, sans nous inscrire dans une perspective de réforme globale qui se structure autour du curriculum comme épicerie de la refondation de nos systèmes éducatifs ?

Ces interrogations, qui expriment certaines des préoccupations qui ont conduit la CONFEMEN à se pencher à nouveau sur les facteurs essentiels qui fondent la qualité de l'éducation, pourraient bien être étendues à d'autres, telle l'épineuse question du redoublement, non pas pour relancer le débat autour du maintien ou de la suppression de cette pratique pédagogique, mais bien pour analyser ses effets éventuels sur les enseignements/apprentissages et par extension sur le développement du système tout entier.

Mesdames et Messieurs,

La question, vous le savez, est loin d'être épuisée. Nos échanges nous permettront sans doute d'aborder d'autres dimensions, difficilement quantifiables, mais non moins importantes dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est notamment le cas du parte-

nariat autour de l'école, de la responsabilité partagée des acteurs du système éducatif, mais également de l'environnement scolaire dont les études PASEC ont montré les effets sur les acquisitions des élèves. En effet, il existe un lien étroit entre le niveau de vie des parents, l'accessibilité de l'enfant à certains outils favorables aux apprentissages, notamment les livres, et donc la capacité d'apprentissage de celui-ci.

Que dire aussi des problèmes de qualité de la couverture scolaire, de malnutrition, de sous-alimentation et de santé qui rendent difficiles la scolarisation régulière et les apprentissages des enfants ? Ou encore du contexte familial souvent défavorable parce que les parents sont analphabètes et que, le temps, l'espace et le calme nécessaires pour faire les devoirs font cruellement défaut ?

Au cours de cette réunion, nous aurons donc à échanger sur des questions de grand intérêt pour nos systèmes éducatifs. La passion que pourront générer les discussions ne doit toutefois nous éloigner de notre devoir de pragmatisme et d'efficacité.

Je suis persuadée que de nos échanges seront dégagées des propositions pour des actions renouvelées en vue d'assurer la qualité de l'éducation.

Sur cette note d'espoir, je souhaite plein succès à nos travaux et vous remercie de votre aimable attention.

ALLOCUTION DE SON EXCELLENCE SAÏDI KIBEYA MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DU BURUNDI

Excellence Monsieur le Deuxième Vice-président de la République du Burundi,
Honorables Mesdames, Messieurs les Parlementaires,
Monsieur le Président en exercice de la CONFEMEN,
Excellence Mesdames, Messieurs les Membres du corps diplomatique,
Excellence Monsieur le Représentant du Président de la Francophonie,
Monsieur Abdou DIOUF,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,

En ce moment où nous accueillons les éminentes personnalités du monde éducatif au Burundi, j'ai le plaisir de vous souhaiter, Excellence Monsieur le Deuxième Vice-Président de la République, la bienvenue parmi nous pour ouvrir solennellement la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation.

Nos remerciements s'adressent à tous les participants qui ont parcouru tant de distances pour répondre à ce rendez-vous du donner et du recevoir. Nous ne doutons pas un seul instant que nous en tirerons les meilleurs fruits qui profiteront à notre jeunesse.

Cela témoigne s'il en était encore besoin de la volonté du gouvernement du Burundi de placer l'éducation au premier rang des priorités nationales. Soyez-en remerciés Excellence Monsieur le Deuxième Vice-président de la République.

Aujourd'hui, le Burundi cherche à panser ses plaies pour se tourner résolument vers de nouveaux horizons pour reconstruire le pays et recoudre le tissu social déchiré.

Toutes les énergies nationales convergent vers cet objectif. C'est même à ce titre, pensons-nous, que vous avez traversé monts et vallées pour tendre la perche au Burundi en acceptant de se joindre à lui pour mener une réflexion approfondie sur la qualité de l'éducation en général et plus particulièrement sur les facteurs de la qualité de l'éducation.

Sous toutes les latitudes, l'éducation constitue le facteur clé du développement et le Burundi ne fait pas exception à la règle. Il doit rassembler toutes les énergies nécessaires pour que, désormais, l'éducation puisse constituer le socle sur lequel se basent toutes les actions en rapport avec la réconciliation nationale et la reconstruction, moteur du développement économique et social durable et viable.

Excellence,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,

Dans le souci ultime de joindre l'acte à la parole, le gouvernement du Burundi, aujourd'hui plus qu'hier, a décidé de prendre le taureau par les cornes en faisant de l'éducation, depuis septembre 2005, la priorité des priorités. Nulle part dans les annales de l'Éducation nationale, depuis le Forum de Dakar en 2000, le gouvernement n'avait accordé à ce secteur une part aussi importante du budget national au regard des progrès significatifs déjà réalisés en matière d'accès à l'Éducation. Le Burundi, aujourd'hui, peut se targuer d'avoir franchi, en la matière, un pas supplémentaire. L'un des signes indicateurs étant, entre autres, la gratuité de l'enseignement primaire. C'est un grand pas vers la réalisation des objectifs de **L'ÉDUCATION POUR TOUS d'ici 2015**, même s'il persiste encore quelques défis à relever, c'est à ce titre que les partenaires de l'éducation, nationaux et étrangers, sont appelés à appuyer le gouvernement du Burundi et à contribuer à la mise en route d'une éducation de qualité pour tous.

Un peu partout dans le monde, et de plus en plus, singulièrement en Afrique subsaharienne, les questions en rapport avec la qualité de l'éducation méritent une attention toute particulière en dépit des performances réalisées dans bon nombre de systèmes éducatifs des divers pays.

Au cours des réflexions à mener, des facteurs essentiels de la qualité de l'éducation seront identifiés. Des études de cas jaloneront les différentes présentations des conférenciers et susciteront des enrichissements nourris dans les débats.

La tenue des assises de la CONFEMEN à ce jour permettra certes de lever le voile sur les enjeux majeurs qui freinent l'avenir radieux de l'éducation. Nous citerons, entre autres :

- l'inadaptation et la non-actualisation des contenus éducatifs dans presque toutes les disciplines d'enseignement ;
- la non-motivation des enseignants face à une conjoncture économique sans cesse fluctuante ;
- l'absence de réseaux électroniques comme adjuvants pour un bon apprentissage et une pénurie du matériel didactique ;
- le déphasage qui se matérialise au niveau des savoirs suite aux phénomènes contemporains en pleine effervescence, d'où pertes de repères culturels et ethniques ;
- l'insuffisance des infrastructures d'accueil pouvant faire face aux effectifs sans cesse croissants ;
- la gouvernance éducative et la gestion scolaire qui sont à améliorer ;
- les taux des redoublements élevés, etc.

Face à de tels enjeux, dont la liste n'est qu'indicative, il ressort que nos systèmes éducatifs doivent être repensés pour être mieux adaptés aux exigences et aux réalités du moment.

**Excellence,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,**

Le monde change, les besoins aussi. Réviser les systèmes éducatifs s'impose donc sur le plan qualitatif pour la mise en route d'une prospective lumineuse favorable aux générations à venir.

Le temps est donc venu de rectifier le tir et d'investir sur du durable et de l'utile en mettant un accent particulier sur la qualité de l'éducation. Et comme le pays sur le sol duquel vous vous trouvez est un pays qui cherche à renouer avec les valeurs humaines au lendemain d'une longue période d'une guerre fratricide, qu'il me soit permis,

**Excellence,
Distingués Invités,
Mesdames et Messieurs,**

de terminer mon propos en vous invitant à réfléchir sur le type d'éducation qui convient pour asseoir définitivement la culture de paix au Burundi à l'endroit surtout de la jeunesse montante, graine de l'avenir, graine de la paix.

Encore une fois merci, *Excellence Monsieur le Deuxième Vice-président*, de vous être associé avec nous.

Je vous remercie.

ALLOCUTION DE SON EXCELLENCE GABRIEL NTISERZERANA DEUXIÈME VICE-PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DU BURUNDI.

**Excellences Mesdames, Messieurs les Ministres,
Excellences Messieurs les Ambassadeurs,
Mesdames, Messieurs les délégués,
Mesdames, Messieurs les Invités,
Mesdames, Messieurs,**

Vingt ans après, la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage, « CONFEMEN » en sigle, a tenu ses assises de 1988 à Bujumbura, nous voici encore une fois réunis au Burundi, le pays des mille collines et de la source la plus méridionale du Nil !

Le gouvernement et le peuple burundais vous adressent la bienvenue chaleureuse ! Merci d'avoir traversé monts et vallées pour venir ici afin de mener une réflexion approfondie sur la qualité de l'éducation et plus particulièrement sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation.

**Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,**

Après plus d'une décennie de luttes sanglantes et de destructions, aujourd'hui les Burundais veulent bâtir la paix et promouvoir le développement tous azimuts.

Dans son effort de reconstruction, le gouvernement du Burundi a décidé de faire de l'éducation la priorité des priorités.

Cela est attesté par la mesure de la gratuité de l'enseignement de base, mais aussi par beaucoup de chantiers d'écoles primaires et secondaires à travers le pays, l'inauguration récente des nouveaux bâtiments de l'École normale supérieure, sans oublier la refondation de l'enseignement supérieur pour que les connaissances et techniques dispensées dans les écoles et instituts de formation répondent aux attentes du marché du travail.

**Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,**

Un peu partout dans le monde, et spécialement en Afrique subsaharienne, des progrès significatifs sont réalisés en matière d'accès à l'éducation depuis le Forum de Dakar en 2000. Au Burundi, des avancées importantes sont constatées dans le domaine de l'accès à l'éducation, plus particulièrement depuis que l'enseignement primaire a été rendu gratuit depuis septembre 2005.

En dépit des performances quantitatives des systèmes éducatifs de nos différents pays, les questions en rapport avec la qualité de l'éducation demeurent notre principale préoccupation. Nous sommes ravis de savoir que dans la réflexion que vous allez entreprendre à partir de ce jour, vous vous proposez de cibler les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation, entre autres :

- les curricula, leur qualité et leur gestion ;
- les manuels scolaires ;
- l'enseignement, son rôle, ses prestations et ses conditions de vie ;
- les redoublements.

Nous sommes convaincus que ces assises de la CONFEMEN à Bujumbura sont venues à point nommé. En effet, plusieurs enjeux pèsent sur l'avenir de l'éducation dans les pays ayant le français en partage en général et au Burundi en particulier.

1. Le premier enjeu est la disponibilité et l'évaluation permanente du niveau des enseignants à tous les niveaux. Car la qualité de l'éducation dépend de la qualité et du dévouement de l'enseignant ainsi que de ses relations avec l'élève et sa famille ;
2. Le deuxième enjeu est constitué par les contenus éducatifs dans toutes les disciplines, mais une attention devant être portée à l'éducation civique et aux valeurs nécessaires pour forger les attitudes de citoyens responsables ;
3. Le troisième enjeu est celui de l'introduction des réseaux électroniques comme outils favorisant l'apprentissage ;
4. Le quatrième enjeu est la prise en compte des nouveaux savoirs favorisant l'étude et la maîtrise des processus de la cognition ;
5. Le cinquième enjeu est celui de l'observation attentive de savoirs et phénomènes contemporains en pleine évolution, la priorité devant être accordée aux savoirs scientifiques ainsi qu'aux connaissances historiques et sociales permettant des repères culturels et éthiques ;
6. Le sixième enjeu est celui de la bonne gouvernance éducative et de la bonne gestion scolaire.

**Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,**

L'éducation a surtout fait appel jusqu'à présent à des ressources humaines, notamment en y consacrant près de 80% de son budget. En effet, l'organisation des établissements scolaires reste toujours fondée sur le schéma des « **QUATRE UN** » presque partout identique : un professeur, une discipline, une heure, une classe. Quelques variantes se rencontrent, notamment dans l'enseignement primaire. Pareil schéma n'est plus adapté à l'évolution scientifique actuelle. Le fonctionnement de l'éducation doit être réorganisé de manière à tenir en considération les paramètres suivants :

primo : l'irruption de réseaux à grand potentiel sur le plan de l'apprentissage et de l'acquisition rapide des connaissances ;

secundo : la conjoncture économique internationale et les contraintes qui en découlent ;

tertio : les nouvelles méthodes de management des institutions éducatives ;

quarto : la demande par la société de meilleurs résultats face aux enjeux du monde du travail.

Il faut reconnaître que nous vivons une ère de compétition où les plus performants sont éligibles au marché de l'emploi. Une refondation permanente de nos systèmes éducatifs sur le plan qualitatif s'impose donc. Le monde change vite et avec lui, nos besoins et nos contraintes. C'est pourquoi il faut repenser nos systèmes éducatifs pour une éthique du futur. Et comme disait le poète guatémaltèque Otto René CASTILLO : « *Il est beau d'aimer le monde avec les yeux des générations à naître* ».

**Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,**

Puisque vous vous trouvez sur le sol africain et plus précisément au Burundi, un des pays qui vient de sortir du conflit armé et qui a connu les affres terribles de la guerre, je ne peux terminer mon propos sans vous inviter à réfléchir sur l'éducation aux valeurs humaines et sur la culture de la paix. L'être humain succombe parfois à l'intolérance, au racisme, à la xénophobie et à la haine, source de larmes et de deuils dans beaucoup de pays.

Le grand défi pour l'éducation est de créer chez les jeunes les conditions favorisant la transition d'une culture de violence vers une culture de paix ; le passage du culte du diplôme et des facilités de la fonction publique vers une culture des performances et du sens de l'initiative privée.

L'éducation que nous préconisons est une éducation de qualité et doit se fonder sur des facteurs solides capables de forger des hommes et des femmes responsables et bien armés pour servir le monde devenu un village planétaire.

Encore une fois, je vous souhaite un bon séjour au Burundi, au bord du Lac Tanganyika. Qu'il immerge vos esprits éclairés de bonnes idées novatrices !

C'est sur ce vœu que je déclare ouverte la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation.

Que Dieu vous bénisse !

Je vous remercie !

CONFÉRENCE GÉNÉRALE INTRODUCTIVE

« Les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation »

prononcé par Monsieur Adama SAMASSÉKOU

CONFÉRENCE GÉNÉRALE

Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique du Burundi,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Mesdames, Messieurs les Représentants des ministères de l'Éducation,
Mesdames, Messieurs les Correspondants nationaux de la CONFEMEN,
Chers participants,
Mesdames, Messieurs,

Je voudrais tout d'abord exprimer mes remerciements et ma profonde gratitude à Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN pour m'avoir invité à participer à cet important évènement. C'est un grand honneur et un privilège que d'être sollicité pour introduire une réunion-débat portant sur une thématique aussi vitale que d'actualité : les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation.

La présente communication introductive s'inscrit dans le cadre des termes de référence qui ont été définis pour le présent débat. C'est pourquoi, elle s'articulera en trois temps forts. Dans un premier temps, j'esquisserai une rapide exploration conceptuelle autour de ce que l'on peut entendre par « éducation » et surtout « éducation de qualité ». Dans un deuxième temps, j'aborderai la question des principaux facteurs garantissant une éducation de qualité. Enfin, dans un troisième temps, je développerai la problématique de la refondation des systèmes éducatifs, comme la perspective idoine à mettre en œuvre.

1. QUE DIRE DONC DE L'ÉDUCATION ET DE SA QUALITÉ ?

La charge qui pèse sur le concept d'éducation est telle que vouloir en donner une définition semblerait une aventure. Mais, il n'est pas inutile de reconnaître avec quelques-uns de nos illustres penseurs certaines acceptions.

Ainsi, le Professeur Joseph Ki-Zerbo « entend par éducation non seulement l'éducation scolaire d'importation coloniale, mais aussi l'éducation traditionnelle. Car l'école n'épuise pas, à elle seule, le besoin de l'éducation de l'homme, loin s'en faut ».

En partant de cette compréhension de l'éducation, nous sommes de ceux qui pensent qu'il n'y a pas d'éducation isolée d'une société et que l'éducation est une philosophie et qu'il y a une philosophie de l'Éducation. Et le Professeur avait toujours été convaincu que l'Afrique, par exemple, ne saurait aucunement se développer « clés en tête » et ne saurait avoir un développement endogène qu'en passant par l'« africanisation », c'est-à-dire africanisation des programmes et mise en œuvre d'une méthode pédagogique qui privilégiera la culture d'« esprit nouveau » (*In Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, l'Unesco, 1999*).

L'éducation est plus qu'un secteur du développement, c'est l'outil privilégié du développement. C'est pourquoi, j'ai coutume de dire qu'il n'y a pas de « développement », encore moins de « développement humain durable », sans développement des ressources humaines et qu'il n'y a pas de développement de ressources humaines de qualité sans éducation/formation de qualité, que l'on ne saurait atteindre sans utilisation de la langue maternelle de l'apprenant, support privilégié permettant de garantir le processus d'acquisition/construction des savoirs et des compétences, dans le cadre référentiel approprié !

L'éducation, c'est donc par excellence l'instrument privilégié de formation et de développement des ressources humaines, d'où l'importance stratégique, pour un pays, du système éducatif, qui devrait être considéré comme un continuum, de la famille à l'École, en passant par ce qu'on appelle communément « la rue », qui est le troisième espace de socialisation de l'enfant.

En effet, l'on ne saurait parler d'Éducation pour tous, encore moins d'Éducation de qualité, d'atteinte des Objectifs du millénaire pour le développement, sans prendre en compte la réalité de l'environnement culturel et socio-économique de l'apprenant. Pour cela, l'ancrage de l'apprenant dans sa culture, la liaison de l'école à vie de la communauté, de la nation, la prise en compte des repères socioculturels et l'implication de tous ceux que j'appelle les grands acteurs pédagogiques (familles, écoles, syndicats, associations culturelles à vocation éducative, partis politiques, médias, etc.), constituent, entre autres, d'importants facteurs permettant de réussir une éducation de qualité.

Par ailleurs, l'éducation étant un des droits humains fondamentaux constitutif des droits économiques, sociaux et culturels – unique cadre référentiel pour réaliser un développement humain participatif et solidaire, donc durable – il est essentiel d'en garantir la jouissance pour tous. C'est pourquoi, la problématique de l'accès à une Éducation de qualité pour tous se pose, dans les pays tels que ceux d'Afrique, dans des termes quasi dramatiques, face à l'insuffisance d'enseignants bien formés, de matériels didactiques appropriés et d'infrastructures adaptées. La question du curriculum devient donc cruciale dans le contexte de nos systèmes éducatifs, etc. C'est ici que prend tout son sens cette question essentielle : quelle Éducation pour quelle société ?

De ce point de vue, quelle devrait être la finalité de l'Éducation en général et de notre École en particulier ? On voit ici se profiler la tension entre, d'une part, la nécessité absolue de préserver l'identité et la singularité culturelle de chaque peuple avec ses valeurs propres à transmettre par l'éducation, et d'autre part, la nécessité, tout aussi prégnante, pour chaque peuple de pouvoir communiquer et échanger avec le reste du monde, afin d'éviter les crispations identitaires et de se construire sa place dans la nouvelle société de l'information, de la connaissance et des savoirs partagés en construction, à la faveur du développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication. Le point d'équilibre entre ces deux exigences trace la voie vers la résolution de cette tension.

Pour ma part, j'ai la ferme conviction que la CONFEMEN s'est résolument engagée dans la recherche de ce point d'équilibre à partir de sa 46^e session, en 1994, à une époque où peu de ministres de l'Éducation étaient réellement réceptifs au concept de refondation des systèmes éducatifs africains que nous avons proposé. Fort heureusement la CONFEMEN

non seulement se l'est appropriée, mais aussi et surtout a su consacrer ses principales sessions à l'exploration des fondamentaux de cette refondation :

- 46^e session à Yaoundé en 1994, sur le thème « L'Éducation de Base : vers une nouvelle École » ;
- 47^e session à Liège en 1996, sur le thème « l'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique » ;
- 48^e session à Yamoussoukro en 1998, sur le thème « dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation » ;
- 49^e session à Bamako en 2000, sur le thème « les stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs ».

Du point de vue de l'UNESCO, « deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition de la qualité de l'Éducation : le premier identifie le développement cognitif de l'apprenant comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, le succès auquel parviennent les systèmes est un indicateur de qualité. Le deuxième met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes de la citoyenneté responsable, dans le développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer entre les pays » (EFA, Global monitoring report 2005).

Quant à l'UNICEF, les principales dimensions de la qualité de l'Éducation se fondent sur les droits de l'enfant tout entier, de tous les enfants, à la survie, à la protection, au développement et à la participation (UNICEF, 2000). Tout comme les dimensions de la qualité de l'éducation identifiées par l'UNESCO (PIGOZZI, 2004), celles reconnues par l'UNICEF s'inspirent de la philosophie de la Commission sur les Droits de l'Enfant.

2. QUELLES SONT DONC LES PRINCIPAUX FACTEURS D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ ?

Comme vous le savez, la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN avait mis en évidence «l'existence de trois problèmes qualitatifs généraux, dont la qualité médiocre de l'enseignement dispensé, la centralisation excessive et l'insuffisance du financement», c'est pourquoi nous convenons tous que les curricula, le manuel scolaire, la valorisation du métier d'enseignant et la réduction du redoublement, entre autres, constituent des facteurs majeurs qui conditionnent la qualité de l'enseignement. Or, il faut reconnaître aujourd'hui que la problématique de la qualité de l'éducation ne se pose pas au niveau du seul système scolaire, mais plutôt au niveau du système éducatif dans son ensemble.

Auparavant, le Rapport de la Commission internationale de l'UNESCO sur l'Éducation pour le 21^e siècle (1996), présidée par Jacques Delors : « Apprendre, le trésor de l'intérieur », avait estimé qu'une éducation de qualité est basée sur 4 piliers :

- apprendre à connaître : l'apprenant construit quotidiennement son propre savoir ;
- apprendre à faire ;
- apprendre à vivre ensemble ;
- apprendre à être.

Déjà en 1990, la Conférence de Jomtien sur l'EPT consciente que l'éducation doit aller au-delà de l'acquisition des compétences académiques à savoir « savoir lire, écrire et calculer » s'est appesantie sur le fait que l'éducation doit contribuer à faire face à la gamme de préoccupations relevant des conditions et problèmes actuels de la société, notamment :

- du développement durable ;
- de la paix et de la sécurité ;
- des droits humains ;
- du genre et de l'équité ;
- de la qualité générale de la vie aux niveaux individuel, familial, sociétal et global.

Cette perspective reflète une « vision élargie » de l'éducation réaffirmée au Forum mondial sur l'Éducation à Dakar en 2000.

La Conférence de Jomtien avait reconnu quatre facteurs essentiels qui concernent :

- les apprenants qui doivent être sains et motivés ;
- les processus, avec des enseignants compétents maîtrisant les pédagogies actives ;
- le contenu, avec des curricula pertinents ;
- les systèmes qui doivent être caractérisés par une bonne gouvernance et une allocation équitable des ressources.

Lors du Forum mondial sur l'Éducation à Dakar en 2000, cinq dimensions majeures ont été retenues pour l'appréciation de la qualité :

- l'apprenant ;
- les environnements ;
- le contenu ;
- les processus ;
- les résultats.

Ces facteurs sont liés aussi bien à l'éducation elle-même en tant que système qu'à tout l'environnement dans lequel se meut cette éducation. L'éducation vient d'une société et la traverse pour s'ouvrir, qu'elle le veuille ou non, à une autre ou à d'autres sociétés qui l'influencent et à qui elle transmet volontairement ou non ses propres « valeurs ».

Il y a déjà presque 15 ans, « Le courrier international » lançait une large enquête sur l'école de demain et disait en substance ceci : « l'école est obsolète. Pour suivre les mutations sociales et techniques, elle doit engager elle-même de profonds bouleversements ». C'est dans cette même période que l'on a commencé presque partout à parler de crise scolaire. Tout comme toutes les sociétés ressentaient le besoin de se renover « il valait mieux abolir l'École et tout réinventer que s'acharner à requinquer ». Ici, on est ébahi par le centralisme, les rythmes scolaires, les relations enseignants-élèves ou enseignants-parents. Là, on est effroyablement surpris du nombre d'élèves ou de professeurs victimes de la violence des élèves. Tous vivent la crainte du nivellement par le bas, tous constatent, impuissants, la déprime des professeurs, l'effondrement de leur statut, la dévalorisation des examens et des diplômes et, qui plus est, leur inadéquation. Comment préserver l'égalité des chances ? Comment enseigner et éduquer ensemble des enfants aux origines et aux cultures de plus en plus diverses ? Le questionnement pourrait se poursuivre à l'infini. Trouver réponse à un tel questionnement contribuerait grandement à identifier les facteurs d'une éducation de qualité.

3. LA REFONDATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS COMME LA PERSPECTIVE

Le fait, aujourd'hui, de continuer à juxtaposer « éducation » et « éducation de qualité » est la preuve même, s'il en était encore besoin, que l'éducation telle que pratiquée actuellement est loin de nous satisfaire.

N'est-il pas alors temps de dépasser le diagnostic pour non seulement choisir, mais surtout administrer le bon remède ?

N'est-il pas temps de reconnaître que l'école, en particulier dans les pays dits du « Sud », est en réalité dans une impasse due en grande partie à la question du choix du ou des médiums d'enseignement ?

N'est-il pas temps de mettre un terme à cette fuite en avant qui nous amène à dépenser de l'énergie et de l'argent, à nous réunir continuellement au chevet de la malade pour continuer à décrire les multiples aspects de son mal, en occultant l'essentiel ?

Oui, il est grand temps de se rendre à l'évidence que dans le cadre des systèmes éducatifs de la grande majorité des pays membres de la CONFEMEN, l'essentiel aujourd'hui réside dans le choix incontournable d'un enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle ! Il est pour le moins curieux et étonnant que ce qui est tout simplement une question de bon sens continue encore à souffrir de débats idéologiques et politiques préjudiciables à l'avenir de notre école, de nos générations d'aujourd'hui et de demain et, partant, de nos pays.

Autrement dit, ne faut-il pas casser l'école héritée de la colonisation et remettre les choses à l'endroit ? C'est justement ce que nous prônions il y a aussi bientôt 15 ans, lorsque, en notre qualité de ministre de l'Éducation de base du Mali, nous sommes entrés dans la famille de la CONFEMEN, en proposant une véritable refondation de nos systèmes éducatifs, sur de nouvelles bases correspondant aux spécificités historiques, culturelles, sociales, économiques et politiques de nos pays.

Cette refondation valable ici comme ailleurs, pour les pays africains comme pour les pays dits occidentaux, pour les pays membres de la CONFEMEN comme pour les autres, repose sur trois principes fondamentaux.

***Premier principe :** la reconstruction de l'identité culturelle de l'apprenant, fondée sur l'utilisation de la langue maternelle comme socle du processus d'acquisition des connaissances : il s'agit en fait de promouvoir un enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle.*

Seule la langue que maîtrise l'apprenant peut lui permettre de comprendre qui il est, d'asseoir son identité, de développer une confiance en soi et de participer activement à son propre développement, et, à terme, au développement de son pays.

Au plan culturel, on le sait, la langue correspond toujours et nécessairement à une vision du monde et à une forme de vie sociale qui finissent par imposer une certaine structure

mentale à ceux qui la pratiquent. En d'autres termes, notre mode de vie, c'est-à-dire notre comportement quotidien se manifeste par et à travers notre langue. La langue est le socle de l'identité, individuelle et collective, l'instrument privilégié de la créativité et de la construction des savoirs. Par conséquent, l'enseignement des langues maternelles et/ou dans les langues maternelles constitue pour nous la meilleure garantie d'enracinement de l'apprenant et d'appropriation de l'école par le milieu.

Au plan scolaire, les déperditions auxquelles nos systèmes éducatifs sont confrontés depuis la colonisation s'expliquent pour une bonne part par la difficile acquisition, voire l'apprentissage forcé, d'une langue totalement étrangère à l'apprenant. En guise d'illustration, je voudrais vous renvoyer à BAMGBOSE (1976) CALVET (1993), DUMONT (1990), UNESCO (1953, 1993) pour ne citer que ceux-là.

Concernant les méfaits d'un tel système, le Professeur Ki-Zerbo s'interrogeait de manière dramatique sur le nombre de génies potentiels qui en furent les victimes, etc. C'est dans la même perspective que le Dr. Tove Skutnabb-Kangas, Professeur émérite de l'Université Abo Akademi de Finlande et de l'Université Roskilde du Danemark, disait lors du récent débat thématique du Conseil exécutif de l'UNESCO sur « la protection des langues autochtones et des langues en danger, et la contribution des langues à la promotion de l'EPT dans le cadre du développement durable » que « enseigner aux enfants autochtones et aux enfants minoritaires sans utiliser leurs langues maternelles comme médium est une arme d'enseignement de destruction massive » !

L'Afrique n'est-elle pas le seul continent au monde où, dans la majorité des États, l'enfant, lorsqu'il va à l'école, est contraint d'acquérir les connaissances, même celles liées à sa propre culture, à travers une langue qu'il ne parle pas dans sa famille et qu'il découvre pour la première fois ? Il n'est pas question ici de nier l'importance des langues héritées de la colonisation dans le processus d'apprentissage. Elles font incontestablement partie du patrimoine historique de l'Afrique. Il s'agit aujourd'hui de trouver une stratégie efficace qui permettrait de passer d'un système éducatif hérité de la colonisation à un système intégrant les valeurs et les langues africaines. Cette stratégie pour une éducation plus efficace doit être basée dans tous les États membres sur une langue d'enseignement plus appropriée, en l'occurrence la langue maternelle de l'apprenant, l'utilisation de méthodes et de techniques d'enseignement plus adéquates, prenant en compte les langues en présence dans le système éducatif, une meilleure prise en compte des valeurs socioculturelles et socio-économiques du milieu, avec la mise à disposition des ressources financières et matérielles requises.

Introduire nos langues dans le système éducatif, c'est garantir leur développement, les maintenir hors de ce système, c'est planifier de manière certaine leur mort !

Dans le contexte africain, la question de l'éducation bilingue se situe donc dans une perspective plus large de ce que nous avons appelé, à l'Académie africaine des langues (ACALAN), **multilinguisme fonctionnel convivial**. Il s'agit d'une démarche stratégique, sous-tendue par une politique de décentralisation administrative et d'intégration sous-régionale et régionale, fondée sur le principe essentiel de convivialité des langues et ayant comme matrice la langue maternelle, une langue transfrontalière africaine et une langue européenne de communication internationale. Cette démarche nous conforte dans le choix philosophique et idéologique de la diversité linguistique, en même temps qu'elle

permet de mettre en œuvre notre vision panafricaniste : c'est la clef de la perspective africaine de gestion d'un plurilinguisme au service du développement du continent.

À défaut d'une évaluation sommative au niveau continental (qu'il faudra bien du reste rapidement mener), je voudrais ici partager avec vous les conclusions d'études comparatives menées dans quelques pays africains. Celles-ci ont fait ressortir d'une façon générale la performance des élèves des écoles commençant l'apprentissage en langues nationales, comparativement à leurs homologues des écoles dites classiques, et plus particulièrement l'influence positive de la langue maternelle sur les performances en mathématiques des élèves de ces écoles, par rapport aux élèves des écoles utilisant le français comme médium d'enseignement.

Au regard donc des études en cours menées par un certain nombre de linguistes spécialistes de la question, avec l'appui d'institutions telles que l'ADEA, la GTZ, l'UNESCO ou l'OIF, il est possible de rappeler ici quelques expériences.

Selon une récente étude du Dr Hassana Alidou et d'autres, notamment Dr Birgit Brock-Utne, on peut noter ceci : « *dans l'étude sur le 'Renouveau pédagogique et le développement des enseignants en Afrique subsaharienne', Demblé et Miaro-II (2004) ont indiqué que les écoles bilingues du Burkina Faso (Ilboudo, 2003), les écoles de la pédagogie convergente du Mali (Fomba et al. 2003) et le Programme de la Zambie sur la lecture dans l'enseignement primaire (Sampa et al. 2003) sont des exemples de modèles éducatifs ayant adopté des pratiques efficaces d'enseignement. Ils estiment que l'utilisation des langues maternelles en tant que langue d'instruction facilite la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'enfant* ».

Le même constat est fait par d'autres chercheurs pour expliquer qu'il y a une nette différence entre les enseignants qui enseignent dans une langue que les élèves ne maîtrisent pas et ceux qui donnent les cours dans les langues nationales parlées par les élèves. Ainsi, il ressort des études d'observation de classes menées dans plusieurs pays d'Afrique (Afrique du Sud, Bénin, Burkina Faso, Botswana, Éthiopie, Ghana, Guinée Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Togo et Tanzanie), que l'utilisation de langues étrangères contraint les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement plutôt frontales, accordant très peu de place à l'enfant, et où le plus clair du temps les enseignants sont quasiment les seuls à s'exprimer, pendant que les enfants se taisent ou assistent passivement à la plus grande partie des interactions en classe (Alidou, 1997 ; Brock-Utne, 2003 ; Erny, 1972 ; Heugh, 2000 ; Bamgbose, 1953, Bamgbose, 2005 ; Moumouni, 1968 ; Ouane, 1995).

La confession de Halima Mwinsheikhe, qui a travaillé comme enseignante de biologie dans les écoles secondaires tanzaniennes pendant longtemps est plus qu'édifiante :

« *J'ai été personnellement contrainte de passer au kiswahili en raison du sentiment d'impuissance que j'éprouvais parce que j'étais incapable de faire comprendre la matière que j'enseignais à mes élèves si j'utilisais l'anglais* » (Mwinsheikhe, 2001, p. 16).

L'examen des cas suivants permet de voir que contrairement aux rumeurs des détracteurs, l'introduction des langues nationales ne nuit en rien à l'apprentissage des autres langues, d'autant que les heures de cours sont progressivement et proportionnellement réparties entre les langues en présence. Toujours en se référant au travail du Dr Alidou, elle cite :

« le Bulletin d'information N° 103 (daté d'août 2004) de la Banque mondiale sur les bonnes pratiques mettait également en relief le cas du Mali comme étant l'un des pays d'Afrique où l'apprentissage s'améliore dans les écoles publiques. Dans son chapitre sur les leçons tirées, il indiquait que 'l'enseignement bi/multilingue dans des pays multilingues augmente la fréquentation, réduit les abandons et comporte des avantages cumulés pour l'apprentissage des élèves'. Cette conclusion est corroborée par plusieurs autres études qui ont examiné l'efficacité de la pédagogie convergente, un programme bilingue de transition dont l'objectif principal est de préparer des apprenants d'alphabétisation fonctionnelle bilingue (Traoré, 2001 ; Woolman, 2001) ». Dans les écoles appliquant la pédagogie convergente, les langues nationales sont utilisées comme moyen d'instruction, parallèlement au français ».

Tableau : Temps affecté à l'enseignement des langues nationales et au français dans les écoles appliquant la pédagogie convergente au Mali

	Année d'études 1	Année d'études 2	Année d'études 3	Année d'études 4	Année d'études 5	Année d'études 6
Langue nationale (NL)	NL (100%)	NL (75%)	NL (25%)	NL (25%)	NL (50%)	NL (50%)
Français		Français (25%)	Français (75%)	Français (75%)	Français (50%)	Français (50%)

Source : Traoré (2001 p.12)

Les écoles bilingues du Burkina Faso sont également présentées dans la littérature récente comme un nouveau cas de réussite (ADEA, 2003 ; Ouédraogo et Nikiema, 1998). L'école bilingue est un programme bilingue de transition abandonnant tardivement la langue, qui dure cinq ans et maintient l'utilisation des langues nationales même si les enseignants passent à l'enseignement en français en quatrième et cinquième années :

Tableau : Temps affecté pour les langues d'instruction

Première année d'études	Langue nationale (90%)	Français (10%)
Deuxième année d'études	Langue nationale (80%)	Français (20%)
Troisième année d'études	Langue nationale (50%)	Français (50%)
Quatrième année d'études	Langue nationale (20%)	Français (80%)
Cinquième année d'études	Langue nationale (10%)	Français (90%)

Source : Ouédraogo (2002 p.14)

Il faut saluer tous ces efforts précédemment évoqués qu'il est indispensable de poursuivre, même s'il faut admettre que peu de pays ont franchi le pas vers la généralisation et certains sont encore, depuis très longtemps, au stade « d'expérimentation ».

Cependant, il est important de rappeler que l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs doit nécessairement être confortée par l'acquisition de ces langues d'un statut officiel garantissant leur usage dans tous les domaines de la vie publique.

Deuxième principe : la liaison de l'école à la vie de la communauté, du double point de vue du contenu de l'enseignement et de la pédagogie. Ainsi, il faut, d'une part, procéder

à la nécessaire réforme des curricula, afin de développer les savoir-faire et les compétences de vie requis, et d'autre part, substituer à la pédagogie frontale inhibitrice, une pédagogie active, libératrice des initiatives, et qui dynamise l'esprit d'équipe et l'activité collective.

Les curricula devraient désormais prendre en compte l'histoire du terroir, de la nation, de l'Afrique et du monde, relue de l'intérieur et non pas rapportée par ceux qui ont développé une vision eurocentriste du monde.

L'école héritée de la colonisation est une école qui demeure étrangère au milieu et qui, en fait, s'impose à la communauté en l'obligeant à s'adapter à elle. Avec la refondation des systèmes éducatifs, il s'agit de faire en sorte que ce soit l'école qui s'adapte à la communauté, dont elle devient un des instruments privilégiés de réalisation de son projet de société. En effet, l'école ne doit pas représenter un concept différent de celui voulu par la communauté, un corps étranger à la communauté : elle doit s'enraciner dans la communauté, dont elle relève et ne pas être perçue et vécue comme « une école des Blancs, des Chrétiens ou une école des Arabes, des Musulmans » ! La nouvelle École africaine doit réellement répondre aux besoins de la vie sociale pour une école plus pratique que théorique, susceptible de former des ressources humaines ancrées dans leurs valeurs sociétales et capable d'assumer en toute autonomie les grands enjeux des transformations socio-économiques et de la renaissance du continent.

La nouvelle École devra mettre fin à la dichotomie enseignement formel/non formel héritée de la colonisation, en concevant un système d'éducation de base unifié permettant d'éradiquer l'analphabétisme.

À travers un tel processus de refondation, les systèmes éducatifs doivent donc permettre de faire efficacement face à leur triple fonction d'être l'instrument privilégié (a) du développement de la nation, (b) de la socialisation des citoyens et (c) de la libération des énergies, en formant des hommes et des femmes capables de penser par eux-mêmes.

Ainsi, depuis plusieurs années, différentes expériences d'utilisation concomitante des langues africaines et des langues européennes héritées de la colonisation ont cours en Afrique et le bilan est tout à fait positif, et ce sur plusieurs plans :

Sur le plan pédagogique :

- meilleur éveil de l'apprenant ;
- meilleure acquisition des apprentissages et des connaissances par l'apprenant qui, au bout des six premières années d'enseignement, possède une égale maîtrise, orale et écrite, des langues d'enseignement.

De ce point de vue, l'exemple de la « pédagogie convergente » au Mali est très édifiant.

Sur le plan socioculturel :

- ancrage identitaire de l'apprenant dans sa culture, en même temps que son ouverture à l'autre ;
- plus grande implication des parents et des populations qui peuvent plus facilement assurer le suivi des enfants, puisque maîtrisant la langue d'enseignement ;

- l'école n'apparaît plus comme une école étrangère, avec un enseignement dans une langue étrangère à l'apprenant ;
- valorisation et promotion des langues nationales et de la culture africaine permettant une véritable renaissance culturelle, base de tout développement endogène.

Sur le plan économique :

- réduction en terme de durée de temps d'apprentissage, les leçons étant maîtrisées en moins de temps ;
- réduction de la durée du cycle de formation, conduisant à une réduction du nombre de maîtres et de salles de classes, le tout permettant une réduction des coûts de l'éducation.

À ce sujet, il est utile de signaler l'excellente expérience de « l'éducation bilingue » du Burkina Faso.

Comme le dit si bien le document de l'EPT « dans les sociétés multilingues, le choix de la langue d'instruction et de la politique linguistique dans les écoles est extrêmement important pour un apprentissage efficace. » (EPT, 2005, p.160)

De ce point de vue, il est important de souligner que l'Union africaine a déjà opté pour cette perspective au plus haut niveau politique, lors du Sommet spécial de Khartoum, en janvier 2006, consacré à l'Éducation et à la Culture, à travers la décision Assembly/AU/Dec.96(VI) portant sur le *lien entre la Culture et l'Éducation*. Cette décision nous réconcilie avec nos valeurs éducatives africaines, en particulier en ouvrant la perspective de la *refondation de nos systèmes éducatifs* et constitue à terme le tremplin qui nous mènera vers une *éducation de qualité*.

Cela est aujourd'hui techniquement possible, politiquement incontournable et historiquement un impératif !

Troisième principe : la création d'une dynamique partenariale de proximité autour et au service de l'école, permettant de démocratiser les relations enseignants-apprenants-administration et d'impliquer toute la communauté éducative dans la vie de l'école, y compris et surtout les parents d'élèves.

Le troisième principe de cette refondation est bel et bien la dynamique partenariale. Que tous se mettent autour de ce grand malade. Mais, que chacun sache quel est son rôle et joue tout son rôle, mais rien que son rôle.

Il s'agit moins d'une symbiose que d'une synergie d'actions pour et en faveur des systèmes éducatifs. De façon institutionnelle et de façon individuelle, toutes les composantes devraient s'y impliquer.

Mais comment impliquer des parents d'élèves dans la vie de l'école, en particulier dans le suivi scolaire de leurs enfants, si la langue d'enseignement leur demeure, à eux aussi, étrangère ? C'est là que prend tout son sens à la fois la nécessité de mettre en œuvre le premier principe de la refondation et en même temps de développer autour de chacune des écoles nouvelles concernées une campagne d'alphabétisation systématique des parents dans les langues d'enseignement.

Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique du Burundi,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Mesdames, Messieurs les Représentants des ministères de l'Éducation,
Mesdames, Messieurs les Correspondants nationaux de la CONFEMEN,
Chers participantes et participants,
Mesdames, Messieurs,

Par cette communication introductive à nos débats, j'ai souhaité essentiellement actualiser une vieille problématique que vous connaissez tous mieux que moi, parce que actrices et acteurs de terrain vivant au quotidien le drame de nos systèmes éducatifs.

Je suis convaincu que de la confrontation de vos expériences variées, cette réunion-débat de la CONFEMEN aboutira à des conclusions engageant les États membres dans le processus salvateur de la refondation des systèmes éducatifs-socle d'une éducation de qualité !

Exposé de cadrage

Thème 1

« LA RÉFORME DES CURRICULA, AU CŒUR DE LA REFONDATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS »

par Monsieur Mbaye Ndoumbé GUEYE

INTRODUCTION

La Conférence de Jomtien (1990) et le Forum de Dakar (2000) ont été des moments majeurs où la communauté internationale s'est penchée de manière solidaire sur les problèmes de l'éducation à travers le monde pour en faire un diagnostic et proposer un plan d'action conséquent pour répondre aux «besoins éducatifs fondamentaux». À l'issue de ces rencontres, des décisions importantes ont été prises et des engagements faits par les États et leurs partenaires techniques et financiers.

Depuis lors, les pays, presque tous, disposent d'un Plan national d'action/Éducation pour tous (PNA/EPT) et/ou d'un Programme de développement de l'Éducation dont la mise en œuvre a démarré. Ces plans ou programmes s'articulent autour de trois objectifs généraux :

- l'amélioration de l'accès à l'éducation ;
- l'amélioration de la qualité ;
- le renforcement de la gestion.

Huit ans après Dakar, les résultats atteints sont très mitigés et très variables d'un pays à l'autre ou d'une composante à l'autre. Presque partout, l'accès à l'éducation s'est considérablement amélioré avec des taux de scolarisation au primaire près des 100 % et des taux d'achèvement en progression. Dans une certaine mesure, la gestion est devenue plus transparente avec le renforcement de la déconcentration et de la décentralisation. La qualité, quant à elle, malgré les financements importants consentis, s'est très peu améliorée. Les résultats atteints, comme l'ont attesté les travaux du PASEC, sont restés très en deçà des objectifs de départ. Cette situation est la conséquence d'une mauvaise orientation des financements qui ne s'est pas appuyée sur des études permettant d'identifier les facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'éducation.

Durant les premières phases de la mise en œuvre des plans/programmes, en matière d'amélioration de la qualité, les ministères en charge de l'éducation ont essentiellement mis l'accent sur les variables d'entrée telles que la formation des enseignants, les manuels scolaires, les projets d'école, etc. Ces facteurs, malgré leur importance, n'ont pas permis de *booster* la qualité de manière significative même si cette dernière ne s'est pas dégradée. Ces résultats étaient prévisibles dans la mesure où des pratiques similaires avaient déjà montré leurs limites dans d'autres pays.

La démarche curriculaire, quant à elle, prend en compte à la fois des variables d'entrée (supports pédagogiques, contenus d'enseignement, formation des enseignants, etc.) et de processus (méthodes d'enseignement, évaluation, etc.). Dès lors, on peut valablement penser qu'un curriculum pertinent et bien implanté serait en mesure d'améliorer de manière significative la qualité de l'enseignement.

Ainsi, la CONFEMEN, à travers le PASEC, et plusieurs autres organismes internationaux tels que l'ADEA, l'OIF, etc. ont commencé à développer la réflexion sur les déterminants de la qualité. Parmi ces derniers, les curricula occupent une place privilégiée. C'est dans une

telle optique qu'il faudrait placer cette communication dont les objectifs se déclinent ainsi :

- faire une description des conditions nécessaires et des processus de réforme curriculaire dans le cadre de la mise en œuvre des programmes sectoriels incluant les enjeux et les difficultés relatifs à leur mise en œuvre ;
- apporter un éclairage renouvelé sur les conditions indispensables à une bonne mise en œuvre des curricula et proposer des mécanismes efficaces sur le plan vertical (du central à l'école) et sur le plan horizontal (au niveau de l'école) ;
- mettre en exergue l'importance et l'impact d'une réforme curriculaire sur la refondation des systèmes éducatifs.

Elle s'articule autour des points suivants :

- une définition de la qualité de l'éducation ;
- un essai de justification du choix de l'approche curriculaire, de l'entrée par les compétences et de la pédagogie de l'intégration dans les nouvelles réformes des programmes d'enseignement ;
- une synthèse de l'expérience des pays ;
- une présentation des conditions permettant une meilleure mise en œuvre de ces réformes.

1. LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

La qualité de l'éducation, d'une très grande complexité, est une notion très difficile à définir parce que très englobante. Une éducation de qualité est celle qui minimise l'échec scolaire à défaut de l'annuler et elle doit également permettre à l'individu de s'insérer de manière harmonieuse dans son milieu tout en restant ouvert aux autres et de s'adapter aux transformations de son environnement. Très complexe, elle implique de multiples facteurs scolaires et non scolaires en interaction dans un contexte déterminé. Elle peut renfermer plusieurs composantes.

Elle est fonction des produits générés ; ces derniers étant relatifs aux entrées présentes dans le système (caractéristiques de départ de l'apprenant tant sociodémographiques, socioéconomiques que pédagogiques, caractéristiques de l'environnement pédagogique comme la formation des maîtres, les ressources à la disposition de l'école, etc.).

Les produits de l'enseignement sont aussi fonction des processus tels le curriculum réellement mis en œuvre, le mode de gestion de la classe, les pratiques pédagogiques, l'engagement des élèves et du maître, etc.

D'autres facteurs comme l'engagement de l'élève dans la tâche, la compétitivité, la coopération, la capacité d'analyser et de réguler ses comportements par l'élève, ont été mis en relief par la recherche.

Parmi tous ces facteurs, le curriculum semble occuper une place privilégiée. Effet de mode ou nécessité de système, de nombreux pays en Afrique au sud du Sahara ont choisi l'approche curriculaire, l'entrée par les compétences et la pédagogie de l'intégration quand il s'est agi d'élaborer de nouveaux programmes scolaires. Ainsi, ces approches pédagogiques sont présentées comme l'un des facteurs les plus déterminants pour améliorer la qualité de l'éducation. Elles sous-entendent une réécriture des programmes avec comme corollaire la production de manuels adaptés, l'élaboration de documents pédagogiques et didactiques, de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation, etc. Qu'en est-il réellement ?

2. PLACE DE LA RÉFORME DES CURRICUA DANS L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Depuis la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e, dans le cadre de l'EPT, les États ont entrepris une réforme en profondeur de leurs programmes d'enseignement devenus «obsoletés». Ces derniers étaient souvent constitués d'une liste de connaissances à mémoriser ou d'objectifs multiples à atteindre sans liens crédibles entre eux. Compte tenu des limites objectives de ces deux approches, de nouvelles orientations ont été proposées : l'approche curriculaire, l'entrée par les compétences et la pédagogie de l'intégration.

Ainsi, la majorité des États ont tous adopté, aujourd'hui, ces options érigées en nouveaux paradigmes marqués par la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisations, méthodes, environnement humain et matériel (y compris les manuels scolaires), évaluation et formation des enseignants. Leur caractère systémique traduit l'ambition de relever les défis actuels auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs, à savoir : la bonne maîtrise de connaissances pertinentes, l'utilité de l'école et l'efficacité des systèmes éducatifs. L'entrée par les compétences, totalement nouveau dans l'enseignement général, ambitionne de le rendre plus utile et plus attractif.

En fait, face au flux de plus en plus important de nouvelles connaissances, surtout avec l'avènement des TIC, de la mondialisation et de la globalisation, il est urgent de questionner le « quoi enseigner » ainsi que tous les processus relatifs à l'organisation des enseignements/apprentissages. L'accumulation simple de connaissances théoriques semble aujourd'hui révolue. Les nouvelles tendances veulent que l'enseignant, dans son rapport avec l'apprenant, se soucie plus d'orienter, de stimuler la curiosité, de susciter l'esprit d'organisation et d'animer que de transmettre des connaissances. L'apprenant devra dès lors apprendre à devenir et à entreprendre.

Ces nouvelles approches pédagogiques s'inscrivent dans une dynamique globale pour donner du sens aux apprentissages en portant un regard critique sur les raisons d'apprendre et sur la façon dont on apprend. Ce qui importe, dans les nouvelles orientations didactiques, c'est d'outiller l'apprenant et de l'amener à pouvoir faire face à de nouvelles situations et à s'adapter à sa société. Ainsi pour donner du sens à l'école en amenant l'apprenant à être compétent et à pouvoir résoudre des situations, la plupart des systèmes éducatifs africains ont choisi, comme modalité de planification des enseignements/apprentissages, l'approche par les compétences.

Loin d'être une formule générale, les pays les ont adoptées et mises en œuvre selon des logiques et des préoccupations différentes. La revue de la littérature sur les études relatives à l'effet des facteurs scolaires et non scolaires sur la qualité de l'enseignement pourrait justifier ces choix. En effet, plusieurs approches ont été adoptées par les chercheurs et des résultats importants ont été atteints.

Comme il a été mentionné précédemment, selon l'approche « entrées-produits », plus communément appelée *input-product*, la qualité de l'enseignement est uniquement en fonction des entrées présentes dans le système (caractéristiques de départ de l'apprenant tant sociodémographiques, socioéconomiques que pédagogiques, caractéristiques de l'environnement pédagogique comme la formation des maîtres, les ressources à la

disposition de l'école, etc.). Elle a cherché à dégager les relations pouvant exister entre les variables d'entrée ou *inputs* et les variables de sortie ou *outputs* (résultats des élèves).

Les premiers travaux selon cette approche remontent au début du siècle. Selon Gage (1976), c'est surtout au cours des années trente et surtout cinquante que ce type de travaux s'est réellement développé. Pour Rosenshine (1970), ces travaux ont débuté avec les recherches de Flanders, Nedley et Mitzel.

Le souci principal des chercheurs était de déterminer dans quelle mesure les *inputs* pouvaient amener des variations dans les *outputs*. Ils se sont surtout intéressés à l'effet du mode de distribution des ressources entre les différentes catégories de populations sur les sorties de l'école. Ils s'inscrivaient dans une perspective militante et volontariste (lutte contre la ségrégation raciale aux États-Unis de la fin des années cinquante et au début des années soixante) de recherche d'une plus grande efficacité et équité de sorties en agissant sur le confort pédagogique d'ordre matériel.

Ces recherches avaient une visée prescriptive très forte (identification des variables d'entrées les plus significatives dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et principalement du point de vue de la qualité). Il s'agissait de donner à tous les élèves les mêmes chances de réussite en les plaçant dans les mêmes conditions d'étude.

Les résultats de ces études ont été décevants car les corrélations se sont révélées non significatives, ni fiables, ni constantes d'une étude à une autre. Ces résultats peuvent justifier le fait que la qualité de l'enseignement n'ait pas progressé depuis le début de la mise en œuvre des plans/programmes (2000). Ces derniers ont financé prioritairement les entrées (manuels, salles de classe, équipements didactiques, etc.). Les programmes, les méthodes d'enseignement, l'organisation pédagogique de la classe, les relations maître-élèves, les facteurs processus, etc., d'une manière générale, ont très peu évolué durant cette période.

Par la suite, d'autres approches ont été adoptées par les chercheurs, parmi lesquelles l'approche «entrées-processus-produits» qui intègre tous les travaux qui, dans leur analyse, prennent en compte à la fois les entrées, le processus, les sorties ainsi que le contexte. Cette approche, relativement ancienne et proche du behaviorisme, a pris ses origines dans le modèle « *input-output* » et dans le concept de plus-value. Il a pour objet l'étude des prédictors d'efficacité de l'enseignement. Elle a cherché à identifier les relations pouvant exister entre deux grandes catégories de variables : les variables d'entrées et de processus (les caractéristiques spécifiques de l'école, de la classe ; l'origine sociale de l'élève ; l'enseignant ; la pratique de la classe ; etc.) et les variables produits (performances, connaissances, attitudes des élèves).

Des études effectuées dans divers pays ont montré l'influence positive de l'organisation scolaire aussi bien dans les pays développés que dans ceux en voie de développement (Bouchard, 1981 ; Heyneman, 1983 ; Postlewaite, 1980 ; Saha, 1983 ; Scheifelbein et Simmons, 1981 ; Stromquist, 1983 ; Theisen, Achola et Boakari, 1983). Les méthodes cognitivistes ont montré l'effet positif de la relation entre l'élève et la tâche.

Ce qui est important à retenir de ces travaux est le fait que les facteurs scolaires d'entrée seuls ne permettent pas d'améliorer la qualité de l'enseignement, que les meilleures

combinaisons de facteurs d'entrée et de processus sont les plus efficaces. Or les nouvelles options pédagogiques (réforme curriculaire, approche par les compétences, pédagogie de l'intégration) prennent en compte, dans une démarche systémique, cette combinaison de facteurs tout en donnant du sens aux apprentissages. Il est donc logique d'espérer que les pays qui les ont adoptées aient fait le bon choix.

Cependant, ces nouvelles réformes qui ne sont pas encore suffisamment avancées ne peuvent pas, dans l'immédiat, donner des résultats positifs. Il faut leur laisser le temps de s'implanter davantage avant de porter un jugement définitif.

3. L'EXPÉRIENCE DES PAYS

Tous les pays n'ont pas emprunté la même démarche dans le cadre de leur réforme curriculaire. Dans certains pays, on est parti d'une réforme globale du système éducatif qui intègre cette réforme curriculaire. Dans d'autres pays, la réforme s'est faite graduellement, à travers des innovations, surtout pédagogiques, isolées et menées progressivement.

À la fin des années 80, le **Bénin** a connu des remous sociaux importants. Il a démarré la réforme de ses programmes d'études après la Conférence nationale des Forces vives (février 1990) et les États généraux de l'Éducation (octobre 1990). En janvier 1991, le pays a adopté son document cadre de politique éducative et élaboré en 1991-1992 des Plans d'actions de la réforme de l'éducation.

Selon une approche par les compétences globale et systémique, l'élaboration des Nouveaux programmes d'études (NPE) au primaire et au secondaire a démarré en 1992 et a été mené à terme selon la démarche ci-dessous :

- formation des concepteurs des programmes d'études ;
- rédaction du cadre conceptuel des programmes d'études et du profil de l'élève ;
- démarrage de l'élaboration des programmes d'études ;
- mise à l'essai ;
- démarrage de l'exécution des programmes d'études dans des écoles expérimentales ;
- généralisation.

Cette réforme a connu des difficultés liées :

- à la pénurie d'enseignants ;
- au manque d'enseignants qualifiés ;
- à l'insuffisance d'infrastructures et de mobiliers ;
- à l'insuffisance de ressources financières ;
- au manque de motivation des enseignants ;
- à la non-maîtrise des effectifs pour une dotation rationnelle et efficace des intrants ;
- à la résistance au changement.

Pour le Bénin, il importe à court et moyen terme :

- de poursuivre la révision des curricula (surtout au primaire) ;
- de poursuivre la formation des enseignants à la mise en œuvre des programmes d'études ;
- d'organiser des campagnes d'information et de sensibilisation de tous les acteurs sur les programmes d'études en vigueur.

Il devra, à terme, assurer le financement des activités de la réforme non seulement dans l'enseignement primaire mais aussi au secondaire et au supérieur. Il est urgent de diversifier les sources de financement et d'élaborer des stratégies pour une utilisation plus rationnelle des ressources.

On peut relever au **Congo**, la bonne place occupée dans le processus de réforme curriculaire par :

- la formation des différents acteurs, surtout des enseignants ;
- l'approvisionnement en matériels didactiques suffisant ;
- la mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation opérationnel.

Au **Gabon**, on est parti d'une réforme globale, avec une place importante accordée à la question du curriculum. Il y a eu un très fort soutien politique émanant du chef de l'État et du gouvernement. Les techniciens ont par la suite formulé les objectifs de la réforme curriculaire autour des questions de la prise en charge de la faible efficacité interne du système, de la sous-qualification des maîtres, de l'introduction des langues nationales, du développement de l'enseignement des sciences et de l'efficacité externe du système. Un focus a été mis sur la formation et l'élaboration de matériels didactiques appropriés.

Au **Mali**, la réforme curriculaire au niveau de l'enseignement fondamental s'inspire d'un nouveau Cadre général d'orientation du curriculum qui a pris une option résolument puérocriste pour venir à bout de questions relatives :

- au calendrier scolaire et à l'emploi du temps ;
- au matériel pédagogique (matériel didactique et manuel scolaire) ;
- à l'emploi d'une pédagogie active ;
- à la mise en place de nouvelles pratiques d'évaluation.

Le développement du curriculum se fait au Mali selon une approche participative qui implique toutes les couches socioprofessionnelles. Le dispositif mis en place a vu la création au niveau central d'une unité de développement des curricula avec des démembrements aux niveaux régional et local selon une dynamique interactive entre ces niveaux. La stratégie de développement du curriculum s'est déroulée, selon une interaction entre le niveau national et le niveau régional et subrégional, selon les étapes : rédaction, mise à l'essai, validation, implantation.

En **République centrafricaine**, l'inspiration de la révision curriculaire provient du Plan national de développement de l'Éducation (PNDE) qui postule une réforme en profondeur du système éducatif. Une révolution copernicienne est préconisée pour centrer la réforme curriculaire, non plus sur les enseignants mais sur les apprenants. La stratégie globale de mise en œuvre préconise avec la mise en place d'une commission, des activités comme :

- l'établissement d'un diagnostic ;
- l'élaboration de programmes adaptés aux réalités locales ;
- l'expérimentation et la mise en œuvre des programmes adaptés ;
- le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des nouveaux programmes.

Au **Tchad**, la rénovation des programmes de l'enseignement élémentaire est une des recommandations des États généraux de l'Éducation nationale de 1994. Sur le plan structurel, il a été mis en place un dispositif au niveau central et des démembrements au niveau local. L'objectif était de rendre les apprentissages scolaires plus performants et

mieux adaptés au projet de société nationale. Dans le cadre de la politique éducative nationale, il fallait agir en direction de la formation initiale et continuée, de la disponibilité du matériel didactique et des infrastructures scolaires et de la mise en place d'un dispositif institutionnel d'appui. L'approche préconisée dans la réforme s'est voulue systémique.

À la suite des États généraux de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique de mai 1992, le **Togo** a adopté de nouvelles orientations pour son système éducatif, traduisant ainsi la volonté politique de procéder à des réformes en profondeur. Cependant, le paradoxe résidait dans le maintien des programmes issus de la réforme de 1975 dont le volume abondant de contenus comportait beaucoup d'éléments superflus. C'est ainsi qu'on est passé de la nécessité d'implanter des « innovations » à l'obligation d'une « refondation curriculaire ».

L'expérience curriculaire du Togo a livré de précieux enseignements comme quoi l'existence d'une politique et de ressources adéquates ne pourrait suffire pour améliorer les pratiques en matière d'enseignement/apprentissage au niveau des classes. C'est ainsi qu'un changement de paradigme a été opéré : un focus fut fait sur la recherche de l'effet-école à la place d'une approche purement centrée sur les ressources. C'est dans cette perspective que s'est inscrit le processus de rénovation curriculaire de l'enseignement primaire avec comme objectif d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves dans toutes les écoles du Togo.

Après le changement de régime intervenu en 1975, la **République démocratique et populaire lao** s'est engagée dans une réforme en profondeur de son système éducatif aux niveaux primaire et secondaire avec l'introduction de la langue lao comme médium d'enseignement. Cette réforme a permis la démocratisation de l'enseignement avec comme effets immédiats l'expansion rapide du nombre d'écoles et le recrutement massif de jeunes enseignants peu formés.

La République démocratique et populaire lao a pour ambition :

- d'achever l'Éducation pour tous en l'an 2015 ;
- de porter la qualité de l'Éducation au niveau des standards régionaux et internationaux ;
- de former et élever le niveau des enseignants et des directeurs des écoles/établissements scolaires.

Le processus de réforme des programmes a démarré en 1993-94 avec l'adoption de l'approche curriculaire. Après un diagnostic de ces derniers, il a été mis en place un dispositif de pilotage et un comité de réforme ayant pour missions :

- d'élaborer des curricula et manuels scolaires (actualiser les disciplines, groupement des disciplines) ;
- de développer des connaissances scientifiques et technologiques de base nécessaires pour la vie ;
- de changer graduellement les méthodes d'enseignement centrées sur le maître par des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève ;
- de mettre le focus sur la formation continue et sur l'évaluation des acquis des élèves.

Les résultats atteints depuis lors sont importants :

- la transformation des programmes/listes de disciplines en curricula ;
- l'élaboration et la distribution dans tout le pays de manuels et guides du maître ;

- l'assurance de la formation continue des enseignants assurée ;
- la remise à niveau pendant leur temps de travail des enseignants non qualifiés ;
- l'introduction d'une méthode d'enseignement centrée sur les élèves ;
- la création de postes de conseillers pédagogiques occupés par des enseignants expérimentés.

Aujourd'hui, le Laos a élaboré une Stratégie nationale de la réforme de l'Éducation pour la période 2006-2015 et inscrit son action dans le domaine de l'Éducation pour tous (EPT) qui accorde une grande importance à l'amélioration de la qualité. La réforme des curricula, la rénovation et la distribution des manuels scolaires et autres matériels didactiques, ainsi que la formation des enseignants sont clairement prescrits dans la stratégie nationale.

De la réforme des curricula, les leçons suivantes ont été tirées :

- l'introduction des nouveaux curricula et manuels scolaires devrait se faire d'une manière progressive, année par année, en passant d'abord par une étape d'essai ;
- la formation initiale et continue est primordiale ;
- le renforcement du soutien et du suivi pédagogiques doit se faire de façon continue ;
- les étapes du suivi et l'évaluation sont cruciales (il est important de déterminer le référentiel des compétences des enseignants et des élèves).

Au **Sénégal**, la réforme curriculaire a connu deux époques :

- une première (1995 à 2001) centrée sur une rénovation des programmes de l'éducation de base avec la production de livrets-programmes qui capitalisent différentes innovations pédagogiques. La mise à l'essai, démarrée en 2001, n'a pas donné satisfaction car les enseignants rencontraient d'énormes difficultés à mettre en œuvre ces livrets de compétence et à construire parallèlement les autres composantes du curriculum (supports didactiques, instruments d'évaluation, etc.).
- la seconde, qui a démarré en 2002, a tiré les leçons de la première et a apporté des améliorations qui ont permis d'aboutir à des produits bien appréciés par la communauté éducative.

Cette réforme curriculaire se fait dans le cadre du Programme décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui procède par une approche globale et participative pour améliorer l'efficacité du système éducatif.

3.1. Stratégie adoptée

Construire un curriculum consiste à répondre aux interrogations et aux préoccupations des uns et des autres en matière de réformes curriculaires afin de surmonter les différents obstacles. Relever ces défis commande une prise de conscience et exige un usage judicieux des partenariats divers, une expertise de haut niveau pour le nécessaire accompagnement conceptuel, méthodologique et matériel des processus de mise en œuvre et la garantie du niveau scientifique des manuels à produire, des maîtres à former et de l'évaluation congruente à appliquer.

La stratégie globale ci-dessous a été adoptée :

- l'analyse de situation ;
- la définition des orientations ;
- le choix d'un expert international pour l'accompagnement scientifique ;

- la mise en place d'un dispositif de gestion, de coordination, de production et de validation ;
- la phase de planification ;
- le renforcement des capacités de l'équipe de production ;
- la production progressive des outils ;
- la mutualisation et validation institutionnelle ;
- la construction active ;
- la mise à l'essai ;
- l'extension et la généralisation ;
- l'émergence parallèle des autres composantes : manuels, évaluations, formation, matériel didactique, suivi-accompagnement.

Il y a des interactions entre les différentes activités parce que la construction est faite dans le cadre d'une recherche-action. Certaines d'entre elles sont également menées simultanément.

Les deux premières étapes de la stratégie ont démarré depuis 1981 avec l'analyse de la situation lors des États généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) et se sont poursuivies dans les années 90 avec l'organisation de colloques et de séminaires pour définir les orientations (Kolda en 1993, Saint- Louis en 1995). L'approche participative a été une option prise et mise en œuvre depuis le début.

Une attention particulière a été accordée à la mise en place d'organes de gestion, de coordination et de production à travers des arrêtés nommant un Comité national de pilotage du curriculum (CNPC) et de son Secrétariat technique permanent (STP) ainsi qu'une équipe de 40 rédacteurs issus des différentes structures centrales, universitaires et déconcentrées. Le CNPC, composé de l'ensemble des directeurs des ministères ayant en charge l'éducation, est présidé par le ministre de l'Éducation et coordonné par le directeur de la planification et de la réforme de l'éducation, coordonnateur du PDEF. Il a pour mission de prendre toutes les décisions concernant le curriculum, d'orienter et d'impulser l'ensemble de ses activités. Quant au STP, il doit instrumenter, coordonner et rapporter. Un Comité d'harmonisation des productions, un d'appui et de réflexion ont été également mis sur pied ainsi qu'un dispositif de suivi-accompagnement.

La construction active, avec un échantillon limité d'enseignants, a permis de mettre en œuvre une dynamique pour tester et améliorer les premières versions des livrets de compétences et des outils qui l'accompagnent (guides, instruments d'évaluation, supports pédagogiques, etc.).

La mise à l'essai relève à la fois du processus de construction et de la stratégie de développement du curriculum en tant qu'étape préliminaire de l'implantation et de la généralisation. Elle traduit une approche prudente, surtout par rapport aux approches classiques en matière d'implantation des innovations en éducation, avec le refus de s'enfermer dans des schémas conceptuels rigides, plus aptes à émousser la créativité des acteurs de terrain qu'à permettre une validation scientifique du curriculum.

3.2. Principales difficultés

La nouveauté de l'approche et la complexité du curriculum justifient les multiples difficultés et questions qui jalonnent la mise en place de celui-ci.

1. La logique de gestion qui diffère de la logique de construction peut être un handicap. C'est pourquoi la construction d'un curriculum ne se réalise pas souvent selon les planifications des responsables des systèmes éducatifs. Chacune des composantes est l'attribution d'une direction ou bureau dans les organigrammes des ministères. Elle fait l'objet d'une approche classique. Or, l'activité de construction requiert un autre type de gestion souvent lié à l'urgence. Un obstacle de taille naît ainsi dès l'entame du processus lié à l'organisation de la construction des curricula.
2. S'il est relativement aisé pour les outils d'apprentissage essentiel (lecture, écriture et calcul) de construire les programmes selon l'approche par les compétences, pour les contenus éducatifs (aptitudes, valeurs, attitudes), la tâche est ardue.
3. Les difficultés pour passer du programme énoncé en termes de compétences à son opérationnalisation dans les classes se posent et à l'étape actuelle du développement des curricula, on peut dénombrer au moins quatre types de problèmes :
 - a) le degré d'explicitation des compétences : définir les compétences ne suffit pas, il faut les rendre opératoires. Mais le degré de précision adéquat est difficile à trouver. On risque fort de retomber dans les dérives des programmes par objectifs, c'est-à-dire une fragmentation excessive des compétences.
 - b) la place des savoirs et le statut des ressources diverses : dans les programmes par compétences, il n'y a pas opposition mais complémentarité entre celles-ci et les savoirs. Mais il n'est pas facile de cerner l'ensemble des savoirs que peut mobiliser une compétence et distinguer ce qui est de l'ordre du nécessaire, de l'utile ou du contingent.
 - c) le double statut des compétences, à la fois transversal et disciplinaire : pour les enseignants, c'est un problème complexe car les deux types de compétences ne sont pas de même nature. Le premier est à la fois ce que requiert et ce que produit le développement de compétences disciplinaires. Le second, du fait de leur ancrage dans les disciplines, peut davantage être relié à des familles de situations. Comment les enseignants vont-ils pouvoir assurer l'articulation harmonieuse de ces deux sortes de compétences en en percevant les liens et les différences ?
 - d) le risque est gros de se focaliser sur les compétences de types disciplinaires car l'entrée par ce type de compétence est plus sécuritaire pour les enseignants. D'ailleurs ces derniers ne cernent pas toujours la complexité croissante de la compétence. Certes, les concepteurs de programmes proposent de partir « de familles de situations » pour mieux circonscrire le niveau de compétence attendu en fonction du type de situation dont on vise la maîtrise. À l'expérience, les familles de situations ne sont pas toujours faciles à identifier. Il est rare de rencontrer des enseignants capables de s'en donner une représentation concrète à partir de la seule description des compétences.

Il y a lieu de penser que la dimension fonctionnelle de l'approche par compétences, sa logique « instrumentale », ne doit pas fragiliser la formation du sujet (aspect éducatif) ; là aussi il y a lieu d'anticiper les dérives possibles.

4. Aujourd'hui, il semble que toutes les personnes averties s'accordent à reconnaître qu'il y a une plus-value dans la capacité des apprenants à intégrer un ensemble de connaissances, d'aptitudes pour résoudre certains types de problèmes. Mais force est de reconnaître que les observations actuelles ne montrent pas suffisamment comment le nouveau modèle pédagogique fait évoluer les pratiques des enseignants dans le contexte éducatif africain ni ne fournit des indices sur le type d'expertise nécessaire aux enseignants pour mener à bien une pratique de classe fondée sur les compétences.
5. On s'interroge encore sur les types d'apprentissages à privilégier, la place accordée aux savoirs et aux interrogations sur le sens dans un contexte d'éducation de base relativement éloignée de la professionnalisation.
6. La question du financement occupe une place centrale dans le dispositif de gestion de la réforme curriculaire. Très souvent, l'appui des partenaires techniques et financiers aux réformes se fait par des financements directs sous la forme de projets autonomes. Des cadres expatriés sont également mis à disposition pour accompagner la mise en œuvre.

Sous cette modalité, les opérations de décaissement se font, certes, de façon aisée, mais, il reste que les maîtres d'œuvre que sont les expatriés proposent rarement des solutions viables pour les systèmes éducatifs africains. L'expert étranger, quel que soit son niveau de qualification, éprouvera toujours des difficultés pour appréhender les réalités du pays, notamment sa situation sociale et culturelle.

Des expériences sont tentées dans le cadre de l'appui budgétaire. Cependant, il existe plusieurs difficultés. Certes, on peut se prévaloir d'un gain de transparence, mais, les procédures souffrent de lourdeurs qui hypothèquent le déroulement correct de la réforme.

Il ne saurait y avoir de solutions miracle dans la gestion du financement dont les modalités et les procédures d'exécution doivent faire l'objet de larges consensus.

7. L'évaluation des compétences demeure encore le problème crucial de l'entrée par les compétences. Quand évaluer ? Comment évaluer ? Peut-on construire des instruments fiables ? L'école a-t-elle les moyens de faire une évaluation objective des compétences ? La compétence est un comportement socioprofessionnel qui intègre à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle est d'une très grande complexité et son installation définitive chez l'individu dépasse le cadre de l'école. Ainsi, l'évaluation de la compétence en classe permet-elle de dire que l'apprenant est « compétent à » ? Voilà tout un ensemble de questions qui n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes.

4. CONDITIONS D'UNE BONNE MISE EN ŒUVRE

4.1. L'appui politique

La réforme curriculaire est une opération éminemment politique. Pour qu'elle puisse avoir des chances de succès, il est essentiel que les différents acteurs sentent l'existence d'une volonté politique claire, concrète, sérieuse et pragmatique du début à la fin du processus. Par volonté politique claire, il faut entendre une politique comprise de la même manière par tous et diffusée à tous. Par politique concrète, il faut se référer à la mise sur pied d'une

infrastructure concrète qui rend possible, viable et rentable une réforme éducative, et garantit, tout au long de son application, l'accompagnement par des personnes compétentes. Par politique sérieuse, il faut entendre la transparence des intentions, la permanence et la pérennité des actions, et le soutien continu et inconditionnel aux personnes qui ont pour mission de porter la réforme curriculaire jusqu'à la fin et à travers les difficultés nombreuses et souvent imprévisibles. Par pragmatique enfin, il faut comprendre que tout le processus doit reposer sur une planification qui soit à la hauteur des ressources dont peut disposer le pays pour mener sa réforme curriculaire.

Aux yeux de la population entière comme à ceux des structures pérennes et des acteurs principaux sur lesquels reposent la mise en œuvre d'une réforme curriculaire, l'expérience montre avec évidence qu'une volonté politique claire, engageante et actualisée en permanence dans l'action peut être le meilleur gage pour un pays qui veut assurer aux yeux de tous la crédibilité des opérations engagées pour améliorer le curriculum. C'est aussi la démonstration la plus porteuse pour garantir l'adhésion de tous aux différents changements que la réforme curriculaire exige.

4.2. Pilotage

Le pilotage d'une réforme se réalise autour de plusieurs enjeux qui font bouger différents intérêts. Et l'expérience montre que les logiques de gestion en vigueur dans les structures traditionnelles de direction d'enseignement et même de recherche ne sont pas compatibles avec les exigences d'une construction curriculaire souvent confrontée à l'urgence et à l'imprévisible.

Pour avoir de l'efficacité, il est préférable que l'instance de gestion soit distincte de celle de la construction. En fait, il est récurrent de voir naître des conflits de compétence entre les directions nationales traditionnelles et la nouvelle structure en charge de développer la réforme curriculaire même s'il est clairement signifié que cette dernière a une durée de vie relativement courte et que ses activités s'estompent avec la « mise en route de la réforme » dans les structures classiques.

Une bonne gestion d'un développement curriculaire nécessite un cahier de charges qui identifie les différents responsables et acteurs avec leurs rôles et responsabilités. Sa mise en œuvre, à partir d'une planification rigoureuse, doit être ponctuée d'évaluations régulières assorties de régulations.

4.2.1. Expertise locale

Un curriculum est d'abord une entreprise nationale même si, de par sa dimension, il a besoin d'apports extérieurs. Sa vision, ses contenus et la planification de la plupart de ses activités doivent relever de l'expertise locale par souci de réalisme, de pertinence et d'efficacité.

Cette expertise a un double rôle : un rôle d'instrumentation de l'institution pour les prises de décision mais aussi un rôle de conception et d'exécution. La stratégie d'accompagnement nécessite la préparation d'un leadership national.

Il est nécessaire de mettre en place une équipe nationale multidisciplinaire qui a pour missions :

- la construction des instruments du curriculum ;
- la conduite de la mise à l'essai ;
- la formation des enseignants ;
- l'accompagnement scientifique de la phase d'extension et de généralisation.

Cette équipe nationale sera constituée de spécialistes de disciplines (universitaires qui veillent sur la scientificité des contenus disciplinaires) ; de spécialistes des sciences de l'éducation (didacticiens pour chaque discipline, évaluateurs) ; d'enseignants des niveaux concernés ayant une très grande expérience professionnelle et de représentants des instituts pédagogiques et des directions nationales responsables des sous-secteurs concernés.

4.2.2. Accompagnement scientifique

Les prérogatives dévolues à l'expertise locale n'excluent pas l'appui de spécialistes qui, en raison de leur expérience, peuvent intervenir sur les aspects stratégiques d'organisation, de planification, de formation, de mise en œuvre et d'évaluation. Ces interventions sous forme d'accompagnement technique et scientifique sont, néanmoins, des propositions dont l'appréciation revient toujours aux experts nationaux.

Ceci n'enlève en rien la responsabilité de l'accompagnant extérieur s'il accepte de suivre tout le processus de développement du curriculum. Comme il a été souligné précédemment, un spécialiste « externe », aussi bon soit-il, appréhenderait difficilement les réalités du pays notamment la situation sociale et culturelle fondamentale dans une réforme.

Il s'agira d'une co-responsabilité, le leadership devant être assuré par les experts nationaux suivant la vision dégagée par l'autorité institutionnelle.

4.3. Dispositif conceptuel

Le dispositif conceptuel doit reposer sur une approche participative qui tienne compte de l'histoire de chaque institution scolaire pour ne pas être l'objet de rejet.

Pour ce faire, il est nécessaire que les techniciens locaux et l'expert international construisent un dispositif conceptuel consensuel qui sera largement diffusé en milieu scolaire et universitaire.

4.4. Formation des enseignants

Compte tenu de la nouveauté et de la complexité de la réforme curriculaire adoptant l'entrée par les compétences, les niveaux variés de formation académique et professionnelle des enseignants et les nouveaux corps (volontaires et vacataires) dont la formation professionnelle est très lacunaire, la formation revêt une importance capitale.

Sans une formation initiale conséquente et un dispositif de formation continue adéquat, il est vain de s'engager dans une telle réforme. Cette dernière, pour réussir, doit être menée par des enseignants bien formés, motivés et engagés.

4.5. Financement

Le développement d'un curriculum par l'APC est coûteux et exigeant. Les États, seuls, prendraient difficilement en charge tout le financement car des moyens suffisants conséquents doivent être disponibles en permanence. L'appui des partenaires techniques et financiers s'avère nécessaire dans nos pays.

Une rupture des financements, l'absence de célérité dans la mise à disposition des fonds et des procédures budgétaires trop lourdes peuvent être la cause de retards considérables dans le processus de développement.

Les États et les partenaires techniques et financiers doivent être conscients de ces conditions nécessaires et mettre en place un dispositif de financement souple et rapide. Un pot commun financé par l'État et les partenaires, avec des procédures qui tiennent compte de la spécification du développement du curriculum seul, permettrait de respecter la planification initiale des actions et mener à terme la réforme.

4.6. Approche participative

Le développement curriculaire engageant un nombre important d'acteurs (gestionnaires et professionnels de l'éducation, syndicats d'enseignants, associations des parents d'élèves, élèves et organisations de la société civile) et l'adoption d'une approche dynamique et participative associant tous ces partenaires sont d'une impérieuse nécessité.

CONCLUSION

Le courant des réformes curriculaires fondé sur la notion de compétences est porteur de beaucoup d'espoir. Il suscite confiance dans sa capacité à résoudre nombre de problèmes posés aux systèmes éducatifs africains. Il a permis aux pays de faire des progrès louables qui, à terme, permettront sans doute d'améliorer de manière significative la qualité de l'enseignement.

Pour réaliser cette ambition, il faudra cependant mobiliser d'importantes ressources, adopter une approche participative, éviter la pression des urgences et surtout s'inscrire dans une logique de recherche-action avec des possibilités de remédiation à tout moment.

La réforme curriculaire ne saurait suffire pour atteindre tous les objectifs de qualité. Il faut également aussi opérer des changements qualitatifs dans l'environnement scolaire permettant d'améliorer les conditions scolaires de travail des enseignants et de vie des enfants.

Étude de cas de la République démocratique et populaire lao

« LA RÉFORME DES CURRICULA SCOLAIRES AU CŒUR DE LA REFONDATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU LAOS »

par Madame Phouangham SOMSANITH

CONTEXTE

Le Laos ou la République démocratique populaire lao est un État d'Asie du Sud-Est. Situé au cœur de la péninsule indochinoise, il est bordé au Nord par la Chine, à l'Est par le Vietnam, au Nord-Ouest par le Myanmar, à l'Ouest par la Thaïlande et au Sud par le Cambodge (voir annexe.1). Avec ses 6 millions d'habitants (2008), le Laos ne représente que respectivement 7 et 10% des populations de ses voisins, le Vietnam et la Thaïlande.

Lors du changement de régime politique en 1975 (transformation du Royaume du Laos en République démocratique populaire lao - RDP Lao), le pays s'est fermé sur lui-même. L'économie était de type monopole centralisé : contrôle des prix, distribution des biens et services, subventions venant du niveau central, etc. En 1986, le Laos s'est ouvert au monde extérieur et a adopté le Nouveau mécanisme économique (NME)¹. Ce NME est un ensemble de dispositions visant à passer progressivement de l'économie de monopole centralisé à une économie basée sur les principes de l'économie du marché ; principes qui ont d'ailleurs été inclus dans la Constitution de 1991².

Après le tournant politique de 1975, le système éducatif au Laos a connu également un profond changement avec la fusion des systèmes éducatifs des deux zones (avant 1975, dans la zone « libérée », l'enseignement général était dispensé en 10 années, tandis que dans le reste du pays, jusqu'en 1975 c'était de 13 années). Aujourd'hui, l'enseignement général au Laos est dispensé en 11 années : 5 années d'école primaire et 3 années pour chacun des premier et second cycles de l'enseignement secondaire.

La politique éducative prioritaire de l'époque « l'éducation doit devancer d'un pas » axée sur la démocratisation de l'enseignement ou l'accès de tous à l'éducation et allait de pair avec la lutte pour l'alphabétisation. Cette politique s'est traduite par une explosion du nombre des écoles et d'établissements scolaires, surtout dans les régions rurales où vivaient 85% de la population, ce qui a entraîné un besoin urgent d'instituteurs et d'insitutrices/enseignants et enseignantes. Cette situation a conduit à l'embauche massive de jeunes, dont la majorité était sans diplôme. Certains n'avaient suivi que 3 ou 4 années d'étude primaire pour enseigner les programmes rénovés en 1976. Résultats : en général, les enseignants n'étaient pas qualifiés (en 2005, environ 20% des instituteurs d'écoles primaires n'étaient pas formés à l'école normale)³. De plus, la modicité des salaires a contraint un certain nombre d'enseignants qualifiés à quitter l'enseignement ou à trouver un travail d'appoint, alors que le nombre d'étudiants diplômés affectés à des postes baissait, surtout en province, dans les régions rurales. Selon le ministère de l'Éducation, on estime à 25% la proportion d'enseignants du primaire et secondaire insuffisamment formés, avec des pourcentages plus élevés dans les provinces les moins développées.

1 - *Rapport National sur le Développement de l'éducation*, Ministère de l'Éducation, mai 1996 (en Langue lao).

2 - *Constitution de la République Démocratique Populaire Lao*, Vientiane, 1991, publiée par l'Assemblée Populaire Suprême Lao, 28 p.

3 - *Annual Bulletin*, 2004-2005, Ministry of Education.

Malgré les efforts déployés en matière de formation continue, nombreux sont ceux qui enseignent encore de manière rigide à partir de l'unique manuel et guide du maître (par discipline) dont le manque se fait de plus en plus sentir, surtout dans les régions rurales les plus reculées. Les parents d'élèves se plaignent de la basse qualité des acquis de leurs enfants, de la « sous-qualification » des instituteurs et enseignants, et des méthodes pédagogiques traditionnelles (*chalk and talk*). Les écoles et établissements scolaires manquent de matériels pédagogiques et n'ont que peu ou pas du tout d'équipement.

Cependant, aujourd'hui, il faut admettre que les taux de scolarisation se sont nettement élevés depuis une trentaine d'années. Toutefois, il existe encore de grandes disparités d'accès à l'éducation. On évalue à 77,1% (2007) le pourcentage des adultes alphabétisés. Au niveau national, on considère, qu'en 2007-2008, 89,2% des enfants sont inscrits dans l'enseignement primaire⁴. Le nombre des élèves parvenant au terme de la scolarité primaire est estimé à environ deux tiers des inscrits. L'enseignement secondaire ne reçoit que 59,3% des jeunes venant du primaire et les établissements d'enseignement postsecondaire seulement 2,5%⁵. Les établissements secondaires du premier cycle se trouvent surtout dans les grands villages et accueillent les apprenants d'un certain nombre de petits villages. Tandis que les établissements secondaires du deuxième cycle sont surtout situés dans les villes. C'est l'une des raisons pour lesquelles nombreux sont les élèves qui, ayant terminé leur scolarité primaire ou celle du secondaire du premier cycle, ne poursuivent pas au-delà, à cause de leur trop grande pauvreté. Cela entraîne ainsi une très grande différence entre le nombre d'élèves inscrits à l'école primaire ou au premier cycle du secondaire et ceux accédant au premier cycle ou au second cycle du secondaire.

Il existe également des disparités entre les régions, les zones urbaines et rurales et montagneuses, les groupes ethniques (49 groupes dans tout le pays). On constate des différences de taux de fréquentation scolaire évidentes selon les régions, les sexes et les groupes ethniques considérés. Dans beaucoup de zones montagneuses, les écoles primaires ne proposent pas de cursus complet (seulement trois grades ou trois classes primaires) et sont temporaires (construction en toit de chaume et cloisons en bambou tressé). Les écoles primaires proposant une formation complète (environ 60% dans tout le pays), ainsi que les collèges sont éloignés des villages reculés (au moins 5 à 7 kilomètres de marche pour les enfants de familles souvent pauvres dépourvues de tous moyens de transport), ce qui explique le taux élevé d'abandon scolaire.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'extension du système éducatif aux régions rurales constituent des objectifs prioritaires et supposent une réflexion sur la gestion et le financement ; les programmes/curricula ; les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ; la formation des enseignants ; la fourniture de manuels scolaires et autres matériels didactiques de qualité ; la construction d'écoles et de bâtiments scolaires ; et les possibilités d'atteindre les minorités ethniques et les filles.

4 - Rapport national sur le développement de l'éducation de 2007-2008 et Plan de développement de l'éducation pour 2008-2009, juillet 2008, Ministère de l'Éducation, RDP Lao (en Langue lao).

5 - Ibid.

1. POLITIQUES ET OBJECTIFS ÉDUCATIFS

Actuellement, le gouvernement lao accorde une importance primordiale au développement des ressources humaines dans tous les secteurs, en particulier dans le secteur de l'éducation. Dans son effort pour l'éradication de la pauvreté et pour une hausse des niveaux de vie de la population, le gouvernement entend atteindre les zones reculées. Ainsi, le programme d'investissement public répondant à cette question concerne non seulement des investissements en infrastructures, des services de santé, mais également l'éducation. La question de l'amélioration de l'éducation a soulevé de nombreux débats parmi les décideurs politiques, en province, au sein du ministère de l'Éducation et à l'Assemblée nationale ; débouchant sur de nombreuses directives et réformes éducatives.

1.1. Politiques éducatives

Les principales directives du ministère de l'Éducation⁶ concernant la politique de l'éducation au Laos sont les suivantes :

- rendre l'enseignement primaire obligatoire pour tous les jeunes ;
- achever l'Éducation pour tous en l'an 2015 ;
- porter la qualité de l'éducation au niveau des standards régionaux et internationaux (par le biais de la réforme du curriculum de l'enseignement général, passant de 11 à 12 années d'études⁷, et de la formation des enseignants) ;
- former et élever le niveau des instituteurs et enseignants pour répondre aux exigences des nouveaux programmes scolaires ;
- réformer le système de gestion des établissements scolaires à tous les niveaux en tenant compte des capacités et demandes réelles du pays ;
- construire des écoles dans les zones défavorisées et, si nécessaire, créer des internats pour encourager les enfants des groupes ethniques à se rendre à l'école ;
- donner la priorité aux femmes et aux jeunes filles pour l'accès à l'éducation et à l'enseignement supérieur ;
- encourager et développer les établissements privés dans l'enseignement général et professionnel.

1.2. Objectifs éducatifs

L'objectif général de l'éducation est d'aider dans le développement de la personnalité de l'enfant et du jeune, et les équiper de savoirs fondamentaux nécessaires pour la vie en société. Le développement de ces enfants et jeunes se traduit dans cinq aspects, à savoir, le développement moral, intellectuel, physique, esthétique et de l'esprit laborieux.

Les buts essentiels de l'éducation sont d'instruire et de former les jeunes selon trois axes :

Avoir :

- l'amour de la patrie ;
- des connaissances scientifiques ;

6 - *Stratégie nationale de la réforme du système éducatif 2006-2015*, Ministère de l'Éducation, May 2006, (en Langue lao).

7 - *La Loi de l'éducation de la République Démocratique Populaire Lao*, Département du Personnel, Ministère de l'Éducation, Mars 2007, p 10 (en Langue lao).

- des sentiments d'amitié vis-à-vis de tous les concitoyens et étrangers ;
- une capacité d'autonomie personnelle.

Savoir :

- leurs intérêts et leurs devoirs personnels ainsi que communautaires ;
- les connaissances et techniques de base ;
- les moyens d'autosuffisance ;
- garder et développer une bonne culture nationale.

Être :

- bien disciplinés ;
- en bonne santé ;
- prêts à servir pour la sauvegarde et le développement du pays.

2. AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE PAR LE BIAIS DE LA RÉFORME DU CURRICULUM

L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est, pour les décideurs politiques de notre pays, une préoccupation constante et représente actuellement une priorité dans les Plans d'action à court et long terme du ministère de l'Éducation.

L'ouverture du pays au monde extérieur vers la fin des années 80 et les besoins d'une éducation plus efficace ont conduit le ministère de l'Éducation à entreprendre des réformes, parmi lesquelles la réforme des curricula, dès le début des années 90, avait pris une place importante dans ce processus. Cette réforme cadre parfaitement avec la politique d'ouverture du Laos actuellement orientée vers l'extérieur en matière de développement éducatif et socio-économique.

Ainsi, l'objectif principal de l'éducation était d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, afin que le « teaching-learning » de tous les niveaux d'enseignement se rapproche progressivement des standards régionaux et internationaux, c'est-à-dire essayer de porter la qualité de l'éducation au niveau des normes internationales, dans le but de former les jeunes aptes à répondre aux exigences du marché de travail. La visée était d'élever la qualité de l'éducation, de passer progressivement du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

2.1. Quels sont les problèmes qui avaient de l'impact sur les résultats en éducation et qui amenaient aux décisions de la mise en œuvre de la réforme des curricula scolaires des années 1990 ?

Toute réforme de l'éducation se base, à l'origine, sur le constat d'un dysfonctionnement grave du système éducatif par rapport aux besoins et aux aspirations socio-économiques et culturelles du pays. L'invocation de la nécessité d'une réforme sera révélatrice de l'urgence à corriger les déséquilibres et à atteindre une adéquation du système éducatif par rapport aux attentes de la société.

En se basant sur les discussions, les débats et rapports au ministère de l'Éducation, au début des années 1990, voici les problèmes diagnostiqués⁸ :

- le niveau d'acquisition des élèves est très bas ;
- [...] seulement 40% des élèves admis en première année réussissent à atteindre la classe terminale du primaire ;
- il faut mener une politique de reconstruction des infrastructures scolaires : environ 40% des locaux scolaires sont à remplacer et environ 50% sont à rénover ;
- un grand nombre de maîtres est sous-qualifié : environ 30% du corps enseignant en exercice est non qualifié du fait de l'absence de formation continue ;
- le taux de déperdition significatif affecte surtout les maîtres les plus qualifiés ;
- le programme scolaire est centré sur l'acquisition mécanique des connaissances ;
- les méthodes pédagogiques utilisées sont archaïques, théoriques et mécaniques. Elles sont essentiellement centrées sur les enseignants et n'offrent guère aux élèves l'occasion de s'exprimer, de découvrir ou d'appliquer ce qu'ils ont appris. Les activités qui font appel à la participation active des élèves sont presque inexistantes. La lenteur de l'enseignement (recopiage ou dictée des cours par manque de manuels scolaires) rend le rythme de travail en classe peu productif et l'apprentissage peu stimulant pour l'enfant. Souvent on ne termine pas le programme annuel ;
- il n'y a pas de « culture du livre ». Moins de 5% des élèves ont un manuel. Les maîtres ne possèdent pas de guide et se servent du seul manuel de l'élève disponible ;
- le suivi et le soutien pédagogique n'est pas efficace, etc.

Vu ces nombreux problèmes, il était donc nécessaire « d'établir un cadre général de changement sous la forme d'une loi portant réforme de l'enseignement » qui se proposait de « développer et d'améliorer l'Éducation ».

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et ainsi l'efficacité des établissements scolaires, la stratégie envisagée à l'époque mettait en avant les aspects suivants :

- l'élaboration de programmes d'enseignement et de matériels appropriés (curriculum, manuels scolaires, guides pédagogiques et matériel éducatif de support, etc.) liés à l'environnement de l'élève et assortis de méthodes d'instruction centrées sur l'élève ;
- la formation initiale et continue du maître ;
- l'établissement d'une équipe de conseillers pédagogiques (CP) et leur formation professionnelle ;
- la construction d'écoles et de bâtiments scolaires.

2.2. Ce que les curricula de 1994 proposaient de nouveau

Parmi tous les aspects de la réforme de l'éducation, le plus important a été la production de nouveaux programmes d'instruction ou curricula, l'élaboration de manuels scolaires et autres matériels pédagogiques assortis de méthodes d'enseignement centrées sur l'élève. Les nouveaux curricula ont produit un changement assez important par rapport aux pratiques précédentes des programmes d'enseignement au Laos.

Avant 1994, nous n'avions pas de curricula proprement dit, c'étaient plutôt des « syllabus » ou des programmes/des listes de disciplines à enseigner à chaque niveau. En 1994-1995,

8 - *Rapport National sur le développement de l'éducation*, août 1990, Ministère de l'Éducation, RDP Lao (en Langue lao).

la réforme des programmes scolaires ou l'élaboration de curricula a été réalisée, en particulier au niveau primaire et secondaire du premier cycle.

L'introduction des nouveaux curricula et manuels scolaires au Laos s'était faite d'une manière progressive, classe par classe et année par année. La réforme de ces curricula et manuels scolaires était bâtie sur ce qui avait déjà été produit et adapté au nouveau changement. Les efforts d'adaptation des curricula étaient basés sur les finalités préalablement définies. D'une part, l'adaptation aux exigences du développement économique du pays (besoins divers en ressource humaine et en main d'œuvre qualifiée) et, d'autre part, l'adaptation à l'évolution socioculturelle de la société laotienne (promotion de l'accès à l'éducation des minorités et des filles, instruction civique, environnement, éducation de santé, initiation aux droits de l'homme et de l'enfant, etc.). Les principes d'équité, d'unification, de diversification culturelle ont été également invoqués.

Tableau : Les changements majeurs issus de la réforme des curricula en 1994.

Avant la réforme	À présent
<p>Programme primaire : Douze disciplines :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langue Lao 2. Grammaire 3. Mathématiques 4. Moral 5. Sciences naturelles 6. Histoire 7. Géographie 8. Dessin 9. Danse/chant 10. Initiation au travail de «labeur» (jardinage) 11. Travail manuel (artisanat) 12. Éducation physique 	<p>Sept disciplines :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langue Lao 2. Mathématiques 3. « Le monde autour de nous » (où sont incluses les disciplines comme sciences de la nature, morale, histoire, et géographie) 4. Arts 5. Musique/danse/chant 6. Travail manuel (artisanat) 7. Éducation physique
<p>Programme de collège : Quatorze disciplines :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langue Lao 2. Littérature 3. Mathématiques 4. Sciences naturelles 5. Physique 6. Chimie 7. Moral 8. Histoire 9. Géographie 10. Dessin 11. Danse/chant 12. Initiation au travail du bois/ou couture 13. Éducation physique 14. Langue étrangère (Français ou Anglais) 	<p>Dix disciplines :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langue lao 2. Littérature 3. Mathématiques 4. Sciences de la nature (biologie, physique, chimie) 5. Sciences sociales (histoire, géographie, éducation civique) 6. Éducation physique 7. Technologie 8. Langue étrangère (français ou anglais) 9. Arts 10. Musique

Tableau (suite) : Les changements majeurs issus de la réforme des curricula en 1994.

Avant la réforme	À présent
Dans le contenu du programme de chaque discipline : Objectifs généraux par niveau d'étude	Objectifs généraux et spécifiques par année d'étude avec précision des trois domaines cognitif, socio-affectif et psychomoteur
La partie d'instructions n'existait pas	Dans chaque discipline : instructions se focalisant sur les méthodes propres à chaque discipline et sur l'évaluation formative et sommative
Le guide du maître était inexistant	Guide du maître avec exemples d'activités en classe, y compris l'évaluation à la fin de chaque leçon
Pas de formation continue	Formation continue des maîtres d'école et instituteurs/institutrices
Méthode pédagogique traditionnelle centrée sur l'enseignant considéré comme transmetteur de connaissances	L'accent est mis sur l'enseignement centré sur l'élève : l'enseignant est considéré comme un aidant, un facilitateur
Compétition entre élèves pour les meilleures notes	Les élèves coopèrent et partagent avec les autres leur savoir (introduction du travail en groupe)
Les conseillers pédagogiques étaient inexistantes	Conseillers pédagogiques au niveau national, provincial et district

2.3. Autres activités accompagnant la réforme des curricula

La mise en œuvre des nouveaux curricula visait l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment grâce aux activités suivantes :

- le renforcement du soutien et du suivi pédagogiques : formation/initiation des enseignants à l'utilisation des nouveaux curricula et matériels scolaires, et aux méthodes centrées sur l'apprenant ;
- la distribution gratuite à toutes les écoles des manuels scolaires pour les élèves, du guide du maître et de documents pour la préparation des cours des enseignants ;
- le recrutement et formation de conseillers pédagogiques et perfectionnement des directeurs d'écoles ;
- de septembre 1995 à septembre 1998, pour la première fois, de trois à huit conseillers pédagogiques ont été sélectionnés et formés dans chaque province et chaque district du pays. Ces conseillers pédagogiques sont responsables de la supervision, y compris le soutien pédagogique et l'encouragement des enseignants dans l'application des nouveaux programmes ;
- un certain nombre de directeurs d'écoles et d'établissements scolaires avaient reçu une formation spéciale en matière d'administration de l'école ; de compétences en gestion, en planification et élaboration de projet d'école et de supervision de l'enseignement ;
- la mise à niveau, pendant leur temps de travail, des enseignants non qualifiés a été étendue dans différentes provinces, en particulier dans les districts ayant le plus fort pourcentage d'enseignants non qualifiés ;
- la construction des écoles dans les régions rurales et reculées ;

- le système des regroupements d'écoles ou de groupes scolaires (*cluster schools*) a été étendu dans 11 des 17 provinces du pays. Chaque groupe scolaire est composé d'une école « centrale » et de trois à six écoles satellites. Le but de ces regroupements est de permettre aux écoles, avec des limites de ressources et de compétences, de s'entraider mutuellement dans l'enseignement (élaboration ensemble des plans de chaque leçon à chaque niveau, production locale de matériels didactiques de support, échanges sur les activités et méthodes d'enseignement, concertation sur les sujets de contrôles/d'examens, etc.). Le but de cette initiative est basé sur le concept d'entraide, en suivant trois principes, à savoir : la coopération, l'échange mutuel d'expériences et l'engagement de tous les acteurs dans l'éducation des enfants à l'école.

Mais il est à signaler que toutes les activités mentionnées ci-dessus, par manque de ressources financières, ne se faisaient pas de façon continue et ne pouvaient s'étendre en même temps dans tout le pays.

2.4. L'évaluation des acquis des élèves, important facteur dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

Outre la fonction de diagnostic, l'évaluation a une fonction de conseil, de recommandation sur la façon de conduire une activité (enseignement/apprentissage) quand elle porte une appréciation sur le processus : méthodes mises en œuvre, résultats obtenus et bilan des activités.

Intervenant ponctuellement dans un processus qui se déroule en continu, elle contribue à établir des points de rupture qui favorisent une aide à la décision, donc des sauts vers le changement.

C'est seulement au cours de la réforme des curricula des années 90 que la question de l'évaluation (surtout l'évaluation des acquis des élèves et l'évaluation des curricula) a été soulevée et a attiré une attention particulière de la part des élaborateurs de curriculum, des décideurs et administrateurs dans le domaine de l'éducation. Des postes de conseillers pédagogiques ont été créés et occupés par des enseignants expérimentés et formés en matière d'évaluation. La question de l'évaluation de l'apprentissage a été introduite (mais de façon succincte) dans la formation continue des enseignants, au cours de l'initiation des nouveaux curricula. Le système d'évaluation en vigueur dans l'enseignement primaire et secondaire est encore essentiellement centré sur le classement des élèves. Les contrôles et examens ne sont pas organisés en vue d'établir un diagnostic de la maîtrise relative des différentes matières des programmes. C'est pour cette raison que l'évaluation, notamment l'évaluation de l'apprentissage des élèves, apparaît en ce moment comme une nécessité cruciale.

3. MISE EN ŒUVRE DU PROJET DE L'ÉVALUATION NATIONALE DES ACQUIS DES ÉLÈVES : *ASLO-Assessment of Student Learning Outcomes* (2005-2007)

ASLO représente, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation du pays, la première mise en œuvre d'une évaluation diagnostique, une évaluation nationale des acquis des

élèves de la classe P5 de la fin du niveau primaire, une véritable mesure en éducation. Cela représente un grand défi pour l'équipe de l'évaluation au sein du ministère (bien que l'équipe soit préparée en formation, mais de courtes durées).

Ainsi, des tests sont développés par l'équipe d'évaluation pour mesurer l'acquis des élèves dans trois disciplines : langue lao, mathématiques et le monde autour de nous (sciences). 7 450 élèves des 383 écoles primaires dans tout le pays étaient testés.

Les résultats obtenus ont démontré que les tests en langue lao sont, en général, appropriés à la population cible dont les niveaux de performance correspondent au curriculum national, mais la qualité reste encore à désirer ; et que les élèves sont capables d'acquérir des performances en sciences naturelles et sciences sociales. La principale préoccupation émanée des résultats de l'apprentissage des élèves concerne le bas niveau d'acquisition en mathématiques. Il serait préférable de procéder à d'autres sondages ou recherches focalisant sur les questions de l'apprentissage en mathématiques des élèves, afin de trouver les causes de cette faiblesse et de pouvoir trouver des solutions appropriées d'y remédier. Serait-il possible que les items élaborés soient trop difficiles comparés au programme/curriculum ou que le curriculum soit trop difficile pour les élèves ? Mais ce seul indicateur ne suffit pas à expliquer ce bas niveau d'acquisition des élèves en mathématiques. Il serait préférable d'en examiner d'autres : la pratique de l'enseignement, la formation des enseignants, les conditions matérielles des écoles, les méthodes d'évaluation, les relations de l'école avec les parents d'élèves, etc.

Si les difficultés sont à signaler, elles ne se situeraient pas au niveau des politiques éducatives et encore moins de leur mise en œuvre, mais plutôt dans la transmission du message pédagogique de l'enseignant à l'apprenant. Même à ce niveau, ne sont en cause, ni la bonne volonté des enseignants, ni la qualité des programmes, mais les conséquences concrètes de la pauvreté sur la vie de l'école. Le décalage qu'il y a entre le « curriculum formel » et le « curriculum réel » est ici renforcé par les effets de la pauvreté. Les difficultés économiques et financières de l'État rendent pénibles les conditions matérielles de la vie des enseignants et des élèves. Elles rendent aussi chronique le manque de manuels, d'équipement, d'infrastructures scolaires et de personnel qualifié en nombre suffisant. Pour une approche plus adéquate, l'interaction entre les différents facteurs intervenant dans le système éducatif devra être prise en compte même dans une étude qui vise spécifiquement l'évaluation des acquis des apprenants. Évidemment, une meilleure formation sur le contenu des disciplines à enseigner, notamment sur les nouvelles pratiques évaluatives et les questions de régulation des apprentissages, s'avère nécessaire pour les acteurs et les animateurs, à savoir les élaborateurs de curriculum, les évaluateurs, les inspecteurs, les directeurs d'école, et les enseignants.

Leçons à tirer :

- il est préférable de terminer l'élaboration du curriculum avant de procéder au développement de manuels scolaires et guides du maître ;
- il fallait élaborer les manuels scolaires et guides du maître sur la base de compétition et les faire passer au pilotage avant la mise en œuvre ;
- les attitudes et les croyances des enseignants changent lentement. Pour achever la réforme, en particulier pour introduire des concepts et des nouvelles méthodes d'enseignement, il faut les impliquer dès le début au processus et acquérir leur sentiment de « l'appropriation » ;

- la formation initiale et continue est primordiale dans l'initiation des nouveaux curricula et manuels scolaires ;
- le renforcement du soutien et du suivi pédagogiques devrait se faire de façon continue. Les étapes du suivi et de l'évaluation sont cruciales (il est important de déterminer le référentiel des compétences des enseignants et des élèves).

4. LA SITUATION ACTUELLE ET À VENIR : DE NOMBREUX DÉFIS À SOULEVER

Pour assurer l'universalisation de l'enseignement primaire et un taux d'accès de plus en plus élevé à l'enseignement en collège, trois programmes d'actions ont été définis depuis 2003 : l'accès ; la qualité et la pertinence ; et la gestion⁹. Dans le Plan d'action de l'Éducation pour tous (2003-2015), et le VI^e Plan quinquennal du ministère de l'Éducation (2006-2010), il est prévu d'assurer l'accès à tous les enfants de 6 à 10 ans, d'accorder la priorité aux minorités ethniques, aux filles et aux enfants désavantagés. Il s'agit de s'assurer que tous les enfants parcourent l'ensemble du cycle de cinq ans, et le niveau secondaire de base et d'atteindre un niveau de réussite dans les apprentissages, et que la qualité de l'éducation se rapproche progressivement des standards régionaux. Le plan d'action prévoit également l'amélioration de la qualité des contenus et des curricula et surtout la réforme de l'enseignement général, passant de 11 années à 12 années d'études. « *The improvement of education quality depends very much on the quality of teacher training and the teaching learning environment, and the relevance of curriculum and textbooks. The ability and competencies of the teaching force and curriculum development unit need to be updated* »¹⁰.

La réforme des curricula, la rénovation des matériels d'instruction et des manuels scolaires, ainsi que la formation des enseignants sont clairement prescrits dans la stratégie nationale de la réforme de l'éducation (2006-2015).

4.1. Révision du curriculum et les manuels scolaires (2005-2010)

Actuellement, le ministère de l'Éducation est en train de réviser les programmes, les manuels scolaires et les guides du maître au niveau primaire, ainsi que les supports didactiques élaborés et mis en œuvre. Ainsi, pour résoudre le problème de manque de manuels, à la rentrée scolaire 2008-2009 (septembre 2008), tous les élèves et instituteurs des écoles primaires, y compris le secteur privé ont reçu gratuitement des manuels scolaires (et des guides pour les instituteurs) de toutes les disciplines des classes de première et de deuxième années. Les manuels des autres classes vont suivre l'année qui vient. Dans l'attente de la réforme du curriculum, les manuels du niveau secondaire sont également réimprimés et fournis gratuitement aux élèves et enseignants dans tout le pays.

9 - Plan de développement de l'Éducation 2003-2004, juillet 2003, Ministère de l'Éducation Lao.

10 - Lao People's Democratic Republic, Education for All National Plan of Action 2003-2015, Ministry of Education, Department of General Education.

4.2. Préparation à la réforme du curriculum du niveau collège (2007-2013)

La réforme du système éducatif définie dans la nouvelle Loi de l'Éducation et la Stratégie nationale de la réforme du système éducatif au Laos se traduit dans le domaine du développement des curricula, en particulier la réforme du niveau collège passant de trois à quatre années d'études. Le processus du développement des curricula se fait de façon suivante :

- depuis mars 2007, un Comité pour la réforme des curricula et des manuels scolaires au sein du ministère de l'Éducation a été établi, regroupant des spécialistes des disciplines enseignées (une centaine de personnes) venant de différentes institutions concernées, à savoir l'Institut de recherche en sciences de l'Éducation, la Faculté de pédagogie de l'Université nationale Lao, le Département de l'enseignement professionnel et quelques établissements scolaires, etc. ;
- à travers de nombreuses réunions de concertation des membres du Comité, des traits généraux du nouveau curriculum ont été définis, focalisant non seulement sur les disciplines existantes, mais aussi à introduire ou à intégrer/renforcer d'autres disciplines et d'autres contenus, comme l'instruction morale, l'instruction civique, l'informatique, l'éducation professionnelle, la deuxième langue vivante étrangère, les notions de population éducation, de l'éducation de l'environnement, de la prévention du SIDA et des maladies infectieuses, etc. Le concept général est de baser les exigences de la société actuelle sur ce que constitue « un citoyen éduqué et discipliné » : une personne motivée, aimant sa nation, ayant la capacité d'autonomie personnelle, munie de l'habilité de penser, de communiquer, de résoudre des problèmes dans sa vie quotidienne. Le nouveau curriculum essaie donc de définir les performances mettant en équilibre, d'une part, la quantité nécessaire de savoir scientifique et, d'autre part, une acquisition diversifiée en termes de culture, de civique et d'éthique ;
- la structure du nouveau curriculum général provisoire a été élaborée et prête à être passée en réunion de révision. Elle a déterminé les disciplines à enseigner, le temps d'enseignement réadapté pour chaque discipline (par semaine, par niveau, par classe, par année scolaire), la description du contenu à enseigner et les acquisitions attendues des élèves. Ces guides serviront de base pour l'élaboration des nouveaux manuels scolaires et guides du maître qui devront inclure de nouvelles méthodes d'enseignement centrées sur l'élève, ainsi que les méthodes de diagnostic et d'évaluation à la fois formative et sommative. Il est prévu d'initier les nouveaux manuels, niveau par niveau, dès l'année scolaire 2009-2010, donc si tout va bien le système de quatre années sera complet vers 2012-2013.

4.3. Autres facteurs ayant un impact sur la qualité de la mise en œuvre du nouveau curriculum

En se basant sur les expériences précédentes, il est nécessaire de prendre en compte dès à présent certaines mesures pour assurer le succès de la mise en œuvre du nouveau curriculum, notamment :

- prévoir la formation initiale et la mise à niveau des enseignants par une cohérence avec le curriculum des écoles normales ;
- renforcer la formation continue des enseignants et conseillers pédagogiques concernant l'initiation du nouveau curriculum et nouveaux manuels ;
- élaborer une politique sur le processus de l'élaboration des manuels, y compris la politique de distribution des manuels scolaires et des supports didactiques ;
- fournir des infrastructures et équipements nécessaires pour un environnement d'apprentissage favorable aux apprenants et enseignants (construction des écoles, des bibliothèques ou salles de lecture, des salles d'expérimentations scientifiques, des salles d'informatique, etc., surtout dans les régions rurales et reculées) ;
- étendre l'évaluation des acquis des apprenants à la fois interne et externe à tous les niveaux pour assurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

CONCLUSION

La qualité de l'éducation est une préoccupation actuelle au Laos. Le gouvernement laotien cherche à réformer ses systèmes d'éducation et de formation pour les améliorer. Les familles exigent, de plus en plus, une éducation de qualité, répondant aux exigences de la société et de l'économie de marché. La situation de l'éducation primaire et secondaire au Laos est préoccupante. En effet, le taux de scolarisation est encore bas et la qualité de l'enseignement laisse à désirer.

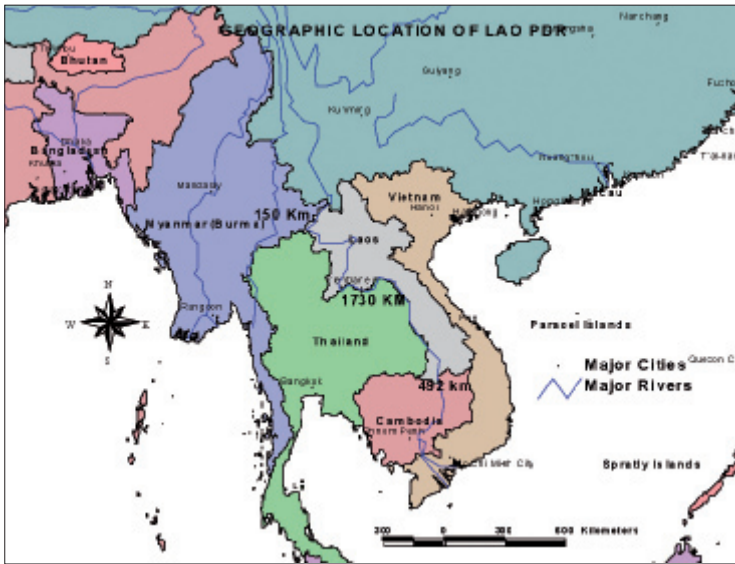
Le Laos a conscience que l'éducation a un rôle central à jouer dans la construction d'une nation et dans le progrès économique, social et culturel du pays. Les objectifs du ministère de l'Éducation laotien sont, non seulement d'accroître le taux de scolarisation, mais aussi de permettre aux enfants d'acquérir un niveau de compétences suffisant pour pouvoir devenir des citoyens responsables et actifs dans la société. Un autre point important est de situer les divers niveaux de performances scolaires atteints par les élèves, ainsi que les raisons des écarts existant entre les établissements et à l'intérieur d'un même établissement. Comment expliquer les différences de résultats entre les élèves ? Sont-elles liées à l'enseignement, aux écoles fréquentées, à la possibilité d'accéder à des matériels didactiques ? Quels sont les indicateurs prévisionnels de la réussite scolaire d'un élève ? Le contexte familial vraisemblablement, mais la formation des enseignants, leurs représentations concernant l'évaluation de l'apprentissage peuvent-elles avoir une incidence ? Réduire les effectifs d'une classe a-t-il un impact ? Les sommes énormes investies par le gouvernement dans l'enseignement sont-elles justifiées ? Dans quels domaines le ministère devrait-il investir pour améliorer les acquis des élèves ? C'est afin de répondre à toutes ces questions que le ministère de l'Éducation s'efforce d'apporter une amélioration qualitative au contenu de ses curricula et de ses manuels scolaires.

La réforme des curricula et des formations des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'écoles et des autres acteurs concernés, se veut l'occasion de bâtir ensemble une école qui regarde vers l'avenir. Une telle école prête attention à ce que sont les jeunes, les respecte et vise le succès de tous.

En conclusion, l'éducation se trouve donc aujourd'hui placée devant le défi d'accepter la condition de sujet des enfants et des jeunes, d'accepter et même de promouvoir la

diversité ; tout en veillant à enseigner à apprendre. Mais, du fait de la limite des ressources humaines et financières, et malgré l'effort déployé par notre gouvernement et le ministère de l'Éducation, il reste encore pour le Laos un long chemin à parcourir pour parvenir aux objectifs prévus : l'Éducation pour tous, la réforme des curricula, l'amélioration de la qualité de l'éducation, développer une ressource humaine capable, etc., pour pouvoir éliminer la pauvreté et faire face à la globalisation.

Localisation géographique du Laos



Étude de cas du Bénin

« EXPÉRIENCE BÉNINOISE EN MATIÈRE DE CURRICULA »

par les ministères de l'Enseignement maternel et primaire,
de l'Enseignement secondaire et de la Formation technique
et professionnelle et de la Direction de l'inspection
pédagogique

INTRODUCTION

Un système éducatif est un ensemble d'éléments interdépendants, organisés en vue d'assurer le développement global de la personne. Comme tout système, il a des finalités, il a des fonctions et il est doté de structures qui évoluent dans le temps et dans un environnement donné. Il est capable donc de s'adapter aux exigences d'une époque donnée pour préparer les jeunes à relever des défis, à résoudre des problèmes de leur temps. Cette capacité d'adaptation se traduit la plupart du temps par des réformes qui peuvent être totales ou partielles.

Le système éducatif béninois n'échappe pas à la règle. Il a eu recours, à des étapes données de son évolution, à des réformes. Actuellement, il est en pleine réforme : réforme des filières dans les enseignements supérieur, technique et professionnel, réforme des curricula à l'enseignement primaire, avec articulation enseignement primaire-enseignement secondaire.

La préoccupation de la présente communication n'est pas de passer en revue les différentes réformes qu'a connues notre système éducatif mais c'est plutôt d'aborder la réforme en cours dans les enseignements primaire et secondaire dans sa dimension de curricula en mettant surtout l'accent sur les programmes d'études et les enjeux qu'ils représentent.

1. DÉFINITION DU CURRICULUM

C'est un énoncé d'intention de formation comprenant :

- la définition du public-cible ;
- les finalités ;
- les objectifs ;
- les contenus ;
- les descriptions du système d'évaluation ;
- la planification des activités
- les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation.

Ce terme, emprunté aux pionniers de l'éducation nouvelle (Dewey), s'oppose à la notion de programme description d'une liste de contenus utilisée généralement en pédagogie traditionnelle.

On distingue trois orientations possibles dans la rédaction d'un curriculum ;

- priorité aux disciplines, aux savoirs ;
- priorité à l'élève et à ses intérêts ;
- priorité à la société et à son amélioration.

Le concepteur de « curricula » se pose les questions suivantes :

- que faut-il enseigner ?
- à qui ?
- pourquoi ?
- dans quel ordre, comment l'apprentissage sera-t-il évalué ? etc.

2. HISTORIQUE

Le Bénin comme beaucoup de pays francophones a traîné pendant longtemps les programmes d'études élaborés depuis le temps colonial en apportant de temps à autre quelques replâtrages (Réforme grosse tête Dossou-Yovo).

La seule rupture réelle qui est intervenue dans ce processus est le programme d'édification de l'École nouvelle qui dans le fond paraît très cohérent et pertinent, mais dont la mise en œuvre a connu des ratés dus à la précipitation, l'improvisation et la coercition qui a caractérisé cette période.

La résistance à ce changement brusque et la non-concordance du calendrier scolaire avec ceux établis aux plans régional et international ont conduit à l'abandon pure et simple dudit programme avec un retour à la case départ : c'est-à-dire les anciens programmes.

De 1975 à 1985, les recrutements systématiques à la fonction publique ont voilé l'inefficacité de ces programmes d'études car tout le monde était recasé d'office à la fonction publique conformément aux prescriptions de la Loi fondamentale. Il a fallu l'avènement de la crise économique des années 1984 et les injonctions des institutions de Brettons Wood pour mettre fin à cette pratique et pour que soit mis à nu l'incapacité des cohortes sorties du système à se prendre en charge ou à entreprendre de façon autonome.

Les années 1990 ont montré les limites de la vision des programmes d'études antérieurement mis en application. Ceux-ci ont généré une crise de société qui se traduit par le chômage de la jeunesse, le non-respect du bien public, la recherche du gain facile, la baisse de la qualité et de l'efficacité interne de tous les secteurs du système éducatif, particulièrement celui de l'enseignement primaire.

Dans un tel contexte, il était opportun de repenser les finalités de l'école.

Les conditions objectives et subjectives étaient telles que le pouvoir central a été contraint dans un premier temps à l'abandon de son idéologie marxiste-léniniste et dans un second temps a convoqué une Conférence nationale des forces vives. Cette conférence nationale, à son tour, a recommandé sur le plan sectoriel les États généraux de l'Éducation.

Les États généraux de l'Éducation nationale réunis aux lendemains de la Conférence des forces vives de la nation ont établi un diagnostic du système éducatif béninois assorti de recommandations. Celles-ci ont servi à l'élaboration du document cadre de politique éducative adopté par le gouvernement en 1991 et qui précise les grandes orientations du secteur.

La signature de l'accord de subvention multisectorielle avec l'USAID en septembre 1991 a permis le démarrage de la réforme de l'enseignement primaire à travers 15 plans

d'actions regroupés en trois volets :

- pédagogie ;
- institution ;
- planification.

C'est malheureusement le dysfonctionnement de ces 15 plans d'actions qui a entaché l'installation des curricula dans le système éducatif béninois. Seuls quatre plans d'actions : programmes-évaluation-manuels et formation ont convenablement fonctionné jusqu'ici.

3. LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

3.1. Démarche d'élaboration des nouveaux programmes d'études

Un programme d'études est un document pédagogique officiel obligatoire : il a un caractère prescriptif.

Constitué d'un ensemble structuré de situations d'apprentissages. Un programme d'études est conçu et élaboré pour la formation d'un type de citoyen et sur une période donnée.

La démarche suivie pour élaborer les nouveaux programmes d'études s'est appuyée essentiellement sur trois questions :

- les nouveaux programmes d'études pour répondre à quelles problématiques ?
- les nouveaux programmes d'études pour préparer quel type de citoyens ou quel type de citoyens pour faire face aux différentes problématiques identifiées ?
- quelle conception de l'apprentissage, quelles approches et stratégies, et quel contenu de formation pour assurer la préparation d'un tel type de citoyens ?

Les éléments de réponses à ces différentes interrogations ont permis d'établir un lien logique et cohérent entre, d'une part, les grandes orientations définies par les États généraux de l'Éducation, les caractéristiques du monde contemporain et les préoccupations actuelles en matière de formation des jeunes et, d'autre part, les principes devant sous-tendre les actions pédagogiques à mener.

Question 1

Les nouveaux programmes d'études pour répondre à quelles problématiques ?

Quatre problématiques ont été identifiées :

- problématique politique ;
- problématique environnementale ;
- problématique éducative ;
- problématique pédagogique.

Question 2

Les nouveaux programmes d'études pour préparer quel type de citoyens ou quel type de citoyens pour faire face à ces problématiques ?

Il s'agit du profil du citoyen à former. En voici quelques éléments :

- un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré ;
- un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie.

3.2. Caractéristiques des nouveaux programmes d'études

Le monde contemporain est confronté à des problèmes multidimensionnels et complexes. Les changements s'opèrent à rythme vertigineux. Cela milite au choix de l'approche globale et systémique. C'est là la toile de fond du choix.

Il faut maintenant veiller à une relation entre les différentes composantes pour réduire les incohérences. C'est ainsi que de 22 matières on passe à 6 champs de formation à l'école primaire.

EPS	Activites sportives
Français	Lecture Expression orale Expression écrite Grammaire Conjugaison Orthographe
Mathématique	Géométrie Système métrique Arithmétique
EST	Science d'observation Agriculture Puériculture Economie familiale
ES	Géographie Histoire
EA	Art et chant Couture Dessin

À l'intérieur des disciplines on constate une cohérence appelée l'intégration des matières. Il s'agit donc de préparer un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré, capable d'entreprendre, de se prendre en charge et d'apprendre tout au long de sa vie, un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vie, de la vérité et de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du sens de responsabilité, un citoyen gestionnaire de l'environnement et gestionnaire de la vie sociale.

Quoi faire pour façonner ce profil d'apprenant à la sortie de l'école ?

C'est la recherche de solution à cette problématique qui a induit l'option de **l'approche par compétences** dans notre système scolaire.

Le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation basé sur les principes de **l'approche par compétences** est sous-tendu par le souci de faire acquérir par l'élève des connaissances durables susceptibles de l'aider à développer des apprentissages dans des situations de plus en plus complexes et significatives. C'est une approche qui permet à l'élève, **non seulement de conquérir des connaissances, mais encore de les utiliser de façon pertinente.**

Bon nombre de nos apprenants pensent encore l'école comme le lieu où on apprend à faire des exercices. Il est démontré depuis lors que les enfants qui mémorisent les formules et qui les appliquent ne sont pas compétents car ils ont des connaissances et des savoir-faire qu'ils n'exercent que dans une situation particulière. Or devant la complexité de plus en plus grande des situations sociales et professionnelles que chaque individu d'aujourd'hui est appelé à vivre, le transfert des apprentissages constitue un enjeu d'adaptation sociale extrêmement important. C'est ce qui justifie dans notre contexte le choix pédagogique opéré car il faut intervenir de telle manière que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves puissent avoir un degré de transférabilité maximal.

3.3. Quelques dates dans l'évolution des nouveaux programmes d'études

Dans les différents plans d'actions (15 au total), les autorités béninoises n'ont mis l'accent que sur quatre qui se déroulent jusque-là sans interruption au primaire comme au secondaire. Le tableau récapitulatif ci-dessous présente l'aperçu des activités menées.

3.3.1. Au primaire

Dates	Événements
Février 1990	Conférence nationale des forces vives de la nation
Octobre 1990	États généraux de l'Éducation
Janvier 1991	Adoption du document cadre de politique éducative.
Septembre 1991	Signature de l'accord de subvention multisectorielle avec l'USAID.
1991 -1992	Élaboration des plans d'actions de la réforme de l'Éducation.
Août 1992	Formation des concepteurs des programmes d'études.
1993	Rédaction du cadre conceptuel des programmes d'études et le profil de l'élève.
Août 1994	Démarrage de l'élaboration des programmes d'études.
Octobre 1994	Démarrage de l'exécution des programmes d'études dans 30 écoles expérimentales.
Octobre 1996	Extension de l'exécution des programmes d'études dans 150 écoles.
Octobre 1999	Généralisation des programmes d'études du cours d'initiation (CI) dans toutes les écoles du Bénin en vue d'une extension progressive.
Octobre 2000	Généralisation des programmes d'études du cours préparatoire (CP) dans toutes les écoles du Bénin en vue d'une extension progressive.
Octobre 2001	Généralisation des programmes d'études du cours élémentaire première année (CE1) dans toutes les écoles du Bénin en vue d'une extension progressive
Octobre 2002	Généralisation des programmes d'études du cours élémentaire deuxième année (CE2) dans toutes les écoles du Bénin en vue d'une extension progressive
Octobre 2003	Généralisation des programmes d'études du cours moyen première année (CM1) dans toutes les écoles du Bénin en vue d'une extension progressive
Octobre 2004	Généralisation des programmes d'études du cours moyen deuxième année (CM) dans toutes les écoles du Bénin en vue d'une extension progressive

3.3.2. Au secondaire

Dates	Événements
Octobre 2001	Phase d'expérimentation dans les classes de 6 ^e .
Octobre 2002	Phase d'expérimentation dans les classes de 5 ^e .
Octobre 2003	Phase d'expérimentation dans les classes de 4 ^e .
Octobre 2004	Phase d'expérimentation dans les classes de 3 ^e .
Octobre 2005	Généralisation des programmes d'études de la classe de sixième (6 ^e) des collèges et lycées du Bénin en vue d'une extension progressive
Octobre 2006	Généralisation des programmes d'études de la classe de cinquième (5 ^e) des collèges et lycées du Bénin en vue d'une extension progressive
Octobre 2007	Généralisation des programmes d'études de la classe de quatrième (4 ^e) des collèges et lycées du Bénin en vue d'une extension progressive
Octobre 2008	Généralisation des programmes d'études de la classe de troisième (3 ^e) des collèges et lycées du Bénin en vue d'une extension progressive

Actuellement la généralisation a atteint les classes de troisième (3^e) des lycées et collèges. L'expérimentation se poursuit dans les autres classes des collèges et lycées (des classes de secondes jusqu'aux classes de terminales).

4. MISE EN ŒUVRE

4.1. Mise à l'essai

1994-1995 : commence la mise à l'essai dans 30 écoles expérimentales réparties sur toute l'étendue du territoire à raison de cinq par département.

Critère : appartenance à la situation géographique.

- deux écoles rurales ;
- deux écoles urbaines ;
- une école semi-urbaine.

1995-1996 : extension à près de 150 écoles ; elles n'ont pas un statut d'écoles expérimentales. Le souci qui sous-tendait cette extension était de poser les bases d'une généralisation.

4.2. Phase de conception

- élaboration des documents de référence ;
- les valeurs de l'école béninoise ;
- les programmes d'études suivant l'approche par compétences de l'enseignement primaire : fondements, approches et stratégies ;
- profil souhaité pour l'élève à la fin de l'enseignement primaire ;
- acquérir à l'école des compétences pour la vie ;
- rapport sur le développement de l'éducation.

4.3. Activités de la phase expérimentale

- élaboration des programmes d'études version expérimentale pour les classes de CI au CM2 dans les six champs de formation ;
- élaboration des documents d'accompagnement dans les six champs de formation ;
- formation des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, directeurs et maîtres des écoles expérimentales du public et privé ;
- production, expérimentation et suivi de l'utilisation d'instruments de mesure pour évaluer les apprentissages des élèves ;
- élaboration de fiches d'orientation scolaire ;
- campagne d'information sur les programmes d'études ;
- expérimentation des programmes d'études ;
- évaluation de la phase expérimentation ;
- le point de l'état d'avancement de la réforme du système éducatif.

4.4. Activités de la phase de généralisation

- production des programmes d'études et des documents d'accompagnement (manuels, cahiers d'activités, guides, planches, etc.) ;
- acquisition et distribution des intrants pédagogiques. Les ratios visés sont de :
 - un manuel pour deux élèves ;
 - un cahier d'activités de français ;
 - un cahier d'activités de mathématique pour chaque élève.
- formation du personnel enseignant aussi bien au primaire qu'au secondaire ;
- capitalisation d'expériences en matière d'action d'éducation et de développement avec des suivis périodiques et des formations continues.

5. LES DIFFICULTÉS ET CONTRAINTES

Les difficultés sont inhérentes à toutes innovations. Celles rencontrées dans le cadre des programmes d'études suivant l'approche par compétences (APC) sont de deux sortes : celles qui relèvent du dysfonctionnement du système éducatif et celles qui sont spécifiques aux programmes d'études suivant APC.

Les unes se résument comme suit :

- pénurie d'enseignants ;
- manque d'enseignants qualifiés ;
- insuffisance d'infrastructures et de mobiliers ;
- insuffisance de ressources financières ;
- manque de motivation des enseignants pour ne citer que ceux là.

Les autres qui sont spécifiques à l'APC se présentent comme suit :

- non maîtrise des effectifs pour une dotation rationnelle et efficace des intrants ;
- résistances au changement (syndicalistes, parents et enseignants).

Les enseignants évoquent, entre autres raisons, le surcroît de travail, temps de préparation de la classe plus long et plus de matériels didactiques à utiliser.

Les parents évoquent la non-maîtrise et la mauvaise compréhension des nouvelles techniques d'enseignement. À tout ceci s'ajoutent les grèves intempestives conduites par les syndicalistes. Ceci fait que les programmes n'ont pu être exécutés en entier depuis la généralisation. Ce qui fait que les élèves accumulent des lacunes qui risquent de compromettre la conduite à terme de la réforme.

6. LES PERSPECTIVES

La généralisation des programmes d'études suivant l'APC dans l'enseignement doit se poursuivre dans les autres classes. Les problèmes dont souffre le système doivent être diligemment résolus pour atteindre les objectifs de qualité initialement fixés. Il importe à court et moyen termes :

- de réviser les curricula du secondaire ;
- de former progressivement les enseignants à la mise en œuvre des programmes ;
- de mettre en place une caisse de soutien pour le développement de l'école béninoise ;
- d'organiser une campagne d'information et de sensibilisation de tous les acteurs sur les programmes d'études en vigueur.

Le Bénin devra à terme assurer le financement des activités de la réforme non seulement à l'enseignement primaire, mais aussi au secondaire et au supérieur ; il est urgent de diversifier les sources de financement et d'élaborer des stratégies pour une utilisation plus rationnelle des ressources.

Cela nécessite une maîtrise et une planification des charges, une bonne coordination des contributions des partenaires et une bonne gestion des moyens disponibles (États, parents, ONG, coopération bilatérale et multinationale, etc.).

Il apparaît impérieux de rencontrer les uns et les autres et les convaincre à une participation plus active à l'entreprise.

**Exposé de cadrage
Thème 2**

**« LE RATIO ÉLÈVE/MANUELS
ET SON IMPACT SUR LA QUALITÉ
DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES »**

par Monsieur Pierre FONKOUA

INTRODUCTION

Le manuel scolaire constitue une des pièces maîtresses dans le processus enseignement-apprentissage. Il contribue de façon significative, comme plusieurs autres facteurs, à l'amélioration de la qualité de l'éducation scolaire à condition qu'il soit pertinent et cohérent dans sa conception et son utilisation à des fins pédagogiques. Cependant, il est difficile d'affirmer avec précision qu'il existe une norme du point de vue ratio manuels/élève à partir de laquelle l'amélioration de la qualité des apprentissages est possible. Il s'agit ici du ratio de possession ou d'accès, portant sur le nombre de livres par discipline et par élève, du nombre d'élèves par livre fondamental.

Au-delà de ce problème de ratio élève/manuels, il s'agit de réfléchir, non seulement sur les caractères du livre, mais également sur son utilisation dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation.

1. LE FACTEUR RATIO ÉLÈVE/MANUELS : UN INDICE À EFFET MITIGÉ SUR LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

De façon empirique, nous disons que « l'effet manuel scolaire » participe à l'amélioration de la qualité des apprentissages. Cependant, il est difficile d'affirmer qu'une certaine norme, en termes de ratio manuel ou nombre d'élèves par manuel, peut de façon significative avoir une influence sur le rendement scolaire. En d'autres termes :

- un élève peut être en possession d'un manuel et ne point le lire ;
- un autre élève peut s'associer à deux ou à trois de ses camarades pour exploiter valablement un manuel scolaire ;
- un élève peut se contenter d'un prêt à la banque des manuels scolaires ou à la bibliothèque et réussir dans ses apprentissages ;
- un élève peut suivre efficacement un type particulier d'enseignement qui ne nécessite pas de manuel précis et réussir dans ses apprentissages ;
- un élève peut réussir dans ses apprentissages en contribuant ou en participant à la construction de son propre savoir et sans manuel attiré.

De façon scientifique et en partant du manuel pris comme variable causale, on peut, au-delà du ratio élève/manuels qui est de l'ordre de l'accès uniquement, réfléchir sur la qualité du livre lui-même et sur son utilisation. En effet, chaque apprenant devrait être en possession de son propre ouvrage pour qu'il puisse s'en servir tout au long de son apprentissage et le conserver aussi longtemps que possible. Le manuel scolaire contient une charge affective dont nous ne saurions nous débarrasser aussitôt à la fin d'une année scolaire. Le livre scolaire constitue la base sur laquelle on bâtit le référentiel, les modèles, les patterns ou patrons dans la construction de notre schème mental.

Dans ce cas où le problème de qualité de l'enseignement est extrêmement complexe, nous devrions réfléchir, non seulement sur la nature et sur l'accès du manuel scolaire, mais également sur les conditions de son utilisation.

Le problème de fond, qui est ici posé est celui de l'utilisation du manuel, aussi bien par l'enseignant, que par l'apprenant. Ce problème se pose en termes de qualité du manuel, mais également en termes de qualité de l'enseignement, de qualité des apprentissages et du niveau de rendement scolaire de l'élève. En confirmant que le manuel scolaire est le support principal que l'enseignant et l'apprenant utilisent pour atteindre les objectifs pédagogiques opérationnels escomptés, il s'agit de considérer la qualité de l'enseignement comme la résultante d'une interaction entre l'enseignement et les enseignés.

Dans ce cas, l'accent est mis sur les indicateurs dont le manuel fait partie, la participation, le renforcement, la rétroaction ou la procédure de correction. Comme dit Bloom (1979), « les variations dans les comportements cognitifs de départ, les caractéristiques affectives de départ et la qualité de l'enseignement déterminent la nature des résultats d'apprentissage ».

Et le début d'un apprentissage réussi fait appel aux trois facteurs suivants :

- la motivation ;
- les pré-requis ;
- le matériel d'apprentissage, dont le manuel.

Parce que le manuel fait partie du matériel d'apprentissage, il s'agit de voir comment il contribue valablement à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage. Certains facteurs comme le maître, les bancs, les méthodes, le calendrier et le rythme scolaires diffèrent par leur forme, mais également par leur force dans leur positionnement des facteurs essentiels de la qualité. Parce qu'il est porteur des valeurs à promouvoir, le manuel est au centre des préoccupations de l'école.

1.1. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire est un support de cours, un espace de modélisation des connaissances à apprendre à partir d'un contexte et d'une orientation vers un public déterminé, un espace dans lequel on a structuré des savoirs selon un programme officiel. Le manuel balise le cheminement par lequel les objectifs pédagogiques seront atteints. Le contenu d'un manuel doit permettre d'atteindre plus facilement les objectifs pédagogiques sur le plan cognitif, psychomoteur, socio-affectif et psycho-environnemental. Le manuel scolaire ne constitue pas à lui seul le savoir à acquérir, mais il prépare aux connaissances. Il est une fenêtre sur le monde des choses et des idées. Le manuel contient une partie du savoir à enseigner ou à apprendre. Il doit permettre à chaque apprenant d'aller à la découverte des connaissances établies selon les logiques à la fois curriculaire et académique.

La structure d'un manuel doit contenir les variables suivantes :

- le titre ;
- le niveau d'enseignement visé ;
- le guide d'utilisation de l'apprenant ou du maître ;
- des chapitres et sous-chapitres ;
- des exercices pratiques ;
- des encadrés pour l'approfondissement des thèmes abordés ou les résumés ;
- des photos, dessins et graphiques.

Les manuels scolaires organisés sur la base de l'entrée par les contenus ou sur les savoirs déclaratifs sont actuellement fortement remis en question, quel que soit le type de méthode pédagogique en vigueur. Étant un support de l'enseignement-apprentissage, il doit être construit de façon à ce que les apprenants qui s'en servent, réussissent aisément à avoir une représentation de l'objet étudié. L'ouvrage doit permettre de connaître en nommant, en citant, et en énumérant l'objet de son apprentissage.

1.2. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire de qualité ?

L'élaboration d'un manuel de qualité doit partir d'un programme officiel élaboré de façon cohérente. Ce programme officiel, issu de la loi d'orientation de l'éducation du pays, qui à son tour est définie à partir des finalités éducatives élaborées de façon consensuelle grâce aux travaux des États généraux de l'éducation, doit permettre de concevoir les compétences et les objectifs qui seront poursuivis. Le manuel scolaire vise actuellement l'assimilation des contenus ou la maîtrise des notions pour elles-mêmes.

Un manuel de qualité s'élabore à partir :

- d'un cadre logique qui intègre les finalités éducatives à partir desquelles se dégagent les valeurs porteuses de profil d'homme à former, l'objectif général et les objectifs spécifiques devant conduire vers les compétences contextualisées recherchées ;
- d'une approche méthodologique partant des attitudes souhaitées, des comportements voulus et des connaissances nécessaires ;
- des principes fondateurs d'éthique qui proviennent des Droits de l'Homme, du Droit à l'éducation, du Droit de l'enfant, de l'Éducation pour tous, des États généraux de l'éducation et de la loi d'orientation du pays.

Dans le processus de sélection des manuels scolaires, un certain nombre de critères doit être pris en considération. Il s'agit des aspects physiques, du contenu, de la structure, de l'approche méthodologique utilisée, de l'équité dans la représentation des modèles, de la dimension de l'éthique et du prix.

- *l'aspect physique* porte sur la résistance de la couverture, le format et le type de papier. Cette dimension concourt à la durabilité du manuel ;
- le *contenu* devrait être congruent au programme, avoir une exactitude scientifique et contenir des activités pédagogiques. Le contenu doit avoir un niveau de langage acceptable et posséder des exercices d'évaluation pertinents et attrayants. Un manuel de qualité doit contenir des illustrations adaptées aux objectifs pédagogiques. Les photographies attirent et émerveillent par leurs couleurs, et renforcent la réalité, alors que les dessins sont un moyen de communication qui permet de mieux susciter l'imagination, de masquer certains traits de l'objet d'étude, de mettre en valeur les éléments déterminants visés par les objectifs pédagogiques ;
- la *structure* ou la disposition des différentes rubriques comme la préface, la table de matières, un guide, des illustrations, mais aussi une pagination doivent conduire à l'atteinte des finalités éducatives ;
- l'*équité* dans un manuel scolaire porte sur le genre, les éléments de religion, la campagne et la ville, le national et l'international, les facteurs liés aux tribus, aux régions du pays, etc. ;
- la *dimension éthique* est au cœur de l'enseignement-apprentissage, elle oriente les valeurs et les comportements à promouvoir. L'une des approches pour l'enseignement des valeurs est de les diluer dans le programme dans les disciplines d'enseignement ;

- le prix de l'ouvrage devrait être libéral, c'est-à-dire à la portée du plus grand nombre afin de démocratiser l'enseignement et de permettre à chaque enfant de jouir de son droit à l'éducation.

Tableau récapitulatif

Domaines	Critères	Les modalités à définir par une commission nationale autonome
1. ASPECTS MATÉRIELS	1.1 Couverture 1.2 Format et poids 1.3 Papier reliure et couleurs	
2. CONTENU	2.1 Le programme et le contenu 2.2 L'exactitude scientifique 2.3 Les activités 2.4 Le niveau de langue 2.5 Les exercices d'évaluation	
3. STRUCTURE	3.1 Les facilitateurs 3.2 Normes d'éditions respectées 3.3 Équilibrage des parties, chapitres et unités d'apprentissage 3.4 Les illustrations sont en adéquation avec le texte	
4. MÉTHOLOGIE	4.1 Clarté 4.2 Prise en compte des niveaux taxonomiques 4.3 Modalité d'utilisation du matériel didactique 4.4 Respect des événements d'enseignement	
5. ÉQUITÉ ET ÉTHIQUE	5.1 Les représentations équilibrées 5.2 Dépourvu de stéréotypes discriminatoires 5.3 Promotion des valeurs culturelles nationales et universelles	
6. PRIX	Prix approprié	

Le manuel scolaire est au cœur des enjeux économiques vu le grand nombre des consommateurs, des enjeux idéologiques à partir du moment où on prend connaissance de la période sensible des jeunes apprenants et la possibilité de leur inclure une certaine philosophie à travers les livres, les enjeux politiques, car chaque écrit est un véhicule des valeurs politiques qui guide le type de société à promouvoir.

2. LE MANUEL SCOLAIRE ET LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Partant du fait que le manuel doit être de qualité afin de participer à la qualité du processus, nous disons qu'il devrait permettre de planifier, de façon systémique, les rapports dialectiques qui existent entre les compétences, les activités et les ressources du milieu. Pour bien élaborer un ouvrage scolaire de qualité, il faudrait, de façon stratégique, partir d'un cadre logique devant intégrer les finalités, l'objectif global et les objectifs spécifiques, mais devant mener vers les compétences. Une recherche permanente de l'intégration de ce savoir sur le plan vertical (savoir scientifique structuré) et sur le plan horizontal (savoir-faire et savoir-vivre dans le milieu) doit être menée. Ainsi, nous utilisons la démarche moderne de construction des savoirs qui voudrait qu'on parte des attitudes souhaitées

pour identifier les comportements qui devront nous conduire vers des connaissances à acquérir.

Ceci est contraire à la façon traditionnelle qui utilisait la logique : connaissances – comportement – attitudes, et guidait en grande partie la construction des manuels scolaires. Ceci exposait l'apprenant aux savoirs livresques et extravertis. Dans ce cas, l'organisation des programmes en liste de matières et en chapitres sans précision et orientation réelle des intentions pédagogiques apporte la confusion dans les apprentissages. Ainsi, le manuel scolaire visait l'assimilation des contenus ou la maîtrise des notions pour elles-mêmes.

L'élaboration des manuels scolaires à partir du principe de l'approche par les compétences conforterait l'école dans ses fonctions intégratrices autour d'un projet pédagogique solidement élaboré par la communauté éducative. Nous disons que le manuel doit permettre à l'enseignant de conduire l'apprenant vers les connaissances académiques, pratiques et professionnelles.

Traditionnellement il existe trois modèles d'enseignement à savoir :

- un *enseignement centré sur les acquisitions des connaissances* qui exige un contenu structuré et tiré du manuel. Traditionnellement, ce manuel est présent à la fois, lors de la préparation, du déroulement et de l'évaluation de la leçon. Ce même manuel fournit des épreuves d'évaluation, des exercices de réinvestissement et le guide du maître. Ici, on peut s'interroger sur le degré de liberté qu'offre un manuel à l'enseignant et à l'apprenant dans leur quête de savoir ;
- un *enseignement centré sur les expériences* utilisant de façon inductive le vécu des apprenants pour donner son cours. Dans ce cas, l'enseignant structure son cours à partir des expériences individuelles des apprenants ;
- un *enseignement centré sur l'analyse* qui part d'un champ théorique de référence qui peut être politique, religieux ou économique. Ainsi, les compétences à promouvoir naissent de l'analyse de l'écart qui existe entre les besoins souhaités et la situation actuelle.

Les deux derniers types d'enseignement peuvent se faire sans un ouvrage spécifique, car l'enseignant construit progressivement un savoir bien structuré à partir des expériences ou des impressions des apprenants. La grille de progression dans cet enseignement est constituée des objectifs pédagogiques déclarés. Ici, contrairement aux manuels qui ont été validés par les experts, l'enseignant reste le seul garant de la scientificité du discours qui est tenu et qui participe à la construction d'un savoir. Ici, fort est de reconnaître qu'il y aura de la place aux incohérences dans les savoirs enseignés. Ces deux types d'enseignement sont beaucoup plus appropriés dans la pédagogie des adultes où l'accent est mis sur les compétences professionnelles et non sur les acquisitions de base qui exige une connaissance de savoirs déclaratifs basés sur les citations, les énumérations, les nominations, les classifications, etc.

Le manuel scolaire devrait participer à la construction progressive d'un savoir. Sa structuration devrait répondre aux attentes individuelles et collectives d'une population cible. Il doit de façon progressive participer au développement de l'individu selon un processus intérieur actif. Le manuel est l'espace privilégié pour faire découvrir et construire le sens à partir des informations ou des expériences d'apprentissage clairement développées. Il doit traiter les informations en les reliant aux autres connaissances déjà emmagasinées dans la

mémoire. Il est le socle porteur du modèle ou du patron au niveau de la mémoire. Ainsi, chaque connaissance abordée doit avoir des liens qui facilitent la fonction réseau et une meilleure utilisation des données en mémoire.

Dans ce cas, une des faiblesses du manuel scolaire réside dans le fait qu'il ne peut atteindre directement et aisément les objectifs d'ordre psychomoteur ou socio-affectif. Ceci ne peut s'acquérir qu'à partir des modelages, des pratiques guidées, des pratiques coopératives d'où l'existence des ouvrages de travaux pratiques et des travaux dirigés. En Afrique, les manuels de différentes disciplines qui font intervenir la main ou les savoir-faire sont généralement tributaires de la technologie occidentale. Ces manuels devraient appréhender la technologie comme une avancée faite par l'homme pour domestiquer son environnement ou son espace vécu à partir de la réalité locale. Le manuel doit tenir compte de l'historicité ou du niveau de développement technologique de la population cible. L'indisponibilité du manuel riche en illustrations adéquates devant stimuler la créativité de l'enseignant détermine fortement la qualité des apprentissages.

Le manuel scolaire doit être cohérent et pertinent au regard du programme officiel qui, à son tour, est en symbiose avec la société qu'il a pour but de servir.

Pour conclure, nous disons que la qualité du contenu des apprentissages est un des facteurs qui influence le niveau du rendement scolaire. Plusieurs facteurs de la situation didactique tels que les objectifs didactiques, le modèle didactique, la situation de départ, le support didactique, les formes de travail didactique, les médias, la psychologie de l'apprentissage, les formes de groupes d'élèves et d'enseignants, et l'évaluation contribuent chacun à leur niveau et de façon significative à la qualité de l'éducation. Ceux-ci constituent les éléments de « la boîte noire » en pédagogie et le manuel scolaire est au cœur du fonctionnement de cette « boîte noire » dont les aspects structurels, fonctionnels et relationnels sont codifiés par le niveau de motivation, d'engagement, de participation et de persistance de l'élève et du maître dans leurs activités d'enseignement-apprentissage.

Les méthodes utilisées dans l'application des programmes doivent partir :

- d'une analyse des contenus à donner ;
- d'une connaissance des aptitudes et des problèmes de l'élève ;
- d'une décomposition de la discipline à enseigner en une séquence d'éléments qui facilitent les apprentissages ;
- du type des activités d'enseignement-apprentissage envisagées ;
- de la mise sur pied d'un mécanisme de progression ou de contrôle de l'activité pédagogique.

Pour ceux qui veulent réellement savoir le ratio manuel et la qualité d'apprentissage scolaire, nous pouvons partir du fait qu'une bonne lecture se fait en moyenne à 30 cm du livre. Une telle disposition ne peut permettre qu'à deux personnes de lire ensemble un ouvrage de lecture et de l'utiliser simultanément lorsque le climat d'apprentissage est satisfaisant.

3. PERSPECTIVES

En matière d'apprentissage, l'intelligence de l'apprenant évolue au-delà d'une accumulation des faits nouveaux, par intégration et par substitution, c'est-à-dire qu'il invente et crée des

valeurs théorico-pratiques et des valeurs abstracto-pratiques. Le manuel scolaire doit fournir à l'apprenant des stimuli qui lui permettent de créer des structures mentales cognitives, des facultés innovatrices. Cependant, à l'ère du numérique où les livres virtuels, les sacoches numériques, les tableaux blancs interactifs constituent une voix royale, un puissant levier d'éducation, le manuel traditionnel doit muer de l'intérieur pour conserver sa place dans les apprentissages scolaires. Le manuel scolaire permet de lire et de relire, de calculer, dessiner, partager les faits et les idées dans un environnement stable et plein de charges affectives non négligeables. Mais, avec le manuel virtuel, on peut simultanément vivre dans le passé, le présent et se projeter dans l'avenir, plus exactement dans le «ici» et le «ailleurs». Malheureusement, il n'est pas à la portée de beaucoup d'apprenants.

Cependant, les programmes d'enseignement en ligne devront, petit à petit, modifier le processus enseignement-apprentissage qui, jusqu'à présent, se focalise autour du manuel. Il est question pour l'école de réapprendre aux élèves à lire, à écrire une illustration et à appréhender une réalité qui peut se confondre avec l'imaginaire, grâce à la force des TIC. Ici, la force de l'image et du son viennent amplifier les mots et le mouvement. Les normes utilisées dans les illustrations et le contenu culturel du milieu de vie des apprenants doivent être pris en compte dans les manuels scolaires.

Nous sommes loin du titre qui nous a été confié, mais il était bon que nous ouvrons le débat sur les formes de contenus des manuels et sur leurs utilisations. Mais, il est préalablement conseiller de se poser les questions suivantes :

- comment élabore-t-on le manuel scolaire dans chacun de nos pays ?
- existe-t-il une politique du livre dans le pays ?
- les manuels scolaires contribuent-ils au développement intellectuel, moral, psychomoteur, socio-affectif, socio-économique et culturel de l'individu ?
- quelles structures ont la charge de l'élaboration des manuels scolaires ? Le ministère en charge de l'éducation ? Les chercheurs ?
- qui sont ceux qui élaborent les manuels scolaires ? Les nationaux ? Les étrangers ?
- comment les enseignants utilisent-ils les manuels scolaires ?
- comment les élèves apprennent-ils à partir des manuels scolaires ?
- comment enseignants et élèves utilisent-ils un livre ?
- qu'est-ce qui caractérise le livre du maître et le manuel de l'apprenant ?
- quelles sont les limites d'un manuel scolaire ?
- que pensez-vous des livres virtuels ?
- quelle place accordez-vous aux ouvrages de bibliothèque dans l'apprentissage ?
- quels sont les caractéristiques des ouvrages de bibliothèque ?
- comment intégrer les contenus en ligne dans les apprentissages (télévision, radio, internet, etc.) ?

4. QUELQUES DOCUMENTS À CONSULTER

CADER C., CHARLES, R. & GALUS, J. (1999), *La communication par l'image*, France : Nathan, 158 p.

DIOUM, A. (1997), *Évaluation des manuels scolaires*, Dakar ; ENS.

MARTEL G. & OUATTARA, A. (1993), *Guide de Formation : rédaction des manuels scolaires (module I)* ; CONFEMEN.

RICHARDEAU, F. (1979), *Guide pratique : conception et production des manuels scolaires*, UNESCO, 290 p.

VILASCO, G. (1989), *Gestion de l'édition et de diffusion du livre dans l'espace francophone*, École Internationale de Bordeaux.



**Exposé de cadrage
Thème 2**

**« LES POLITIQUES DE PRODUCTION,
DE DISTRIBUTION ET DE GESTION
DES MANUELS SCOLAIRES DANS
LES ÉTATS AYANT LE FRANÇAIS
EN PARTAGE »**

par Monsieur Toussaint Yaovi TCHITCHI

INTRODUCTION

L'une des conclusions essentielles du Forum mondial sur l'Éducation (Dakar, 26-28 avril 2000), projetant une vision de l'Éducation pour tous au XXI^e siècle, nous avertissait déjà en ces termes : « dans une économie mondialisée, l'Éducation a le devoir de fournir les outils et les compétences nécessaires pour remédier aux déséquilibres mondiaux et aux dysfonctionnements des relations économiques internationales. Ceci requiert des structures de gouvernance et des institutions qui soient centrées sur les citoyens, assurent l'égalité des sexes et concernent l'ensemble des générations. Cela nécessite également la création et le renforcement des capacités afin que des évaluations adéquates soient conduites, des critiques constructives émises et des réformes organisées ».

Nous voici à Bujumbura au 21^e siècle et cette réunion-débat qui focalise notre attention sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation nous invite maintenant à une *description des politiques de production, de distribution et de gestion des manuels scolaires dans les États ayant le français en partage*. Le manuel scolaire comme référent au développement de la vie éducative sera considéré comme le ferment des apprentissages ou comme élément déterminant dans les apprentissages. Mon collègue vient de nous fournir, dans un exposé magistral brillamment soutenu, les prémices qui fondent *les ratios élève/manuels et leur évolution ainsi que leur impact sur la qualité*.

Je m'emploierai pour ma part à vous proposer une description des politiques de manuel scolaire portant sur les mécanismes de production, de distribution et de gestion. Cette partie de l'exposé comporte la définition du manuel scolaire et ses fonctions, les étapes de sa production (conception, édition, impression et façonnage, commercialisation, etc.), la gestion du manuel scolaire et son utilisation. Nous passerons aussi en revue les aspects législatifs de cette production en mettant l'accent sur ce qui peut être conçu en matière de politiques du livre scolaire et en rappelant certains cadres juridiques qui les réglementent, notamment l'Accord de Florence (1950) et le Protocole de Nairobi (1976) à l'Accord de Florence, les Conventions sur le droit d'auteur, Convention de Genève (1952), de Berne (1986), etc. Notre exposé va s'achever sur une proposition qui préconise quelques pistes pour l'élaboration des grandes orientations de la politique de manuels scolaires dans les États de la CONFEMEN.

1. DÉFINITION ET FONCTIONS DU MANUEL SCOLAIRE

1.1. Définition

Le manuel scolaire est « un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation ». Une telle définition est applicable aussi bien à un atlas qu'à un dictionnaire, une encyclopédie, une anthologie de morceaux choisis, un manuel scolaire proprement dit, d'apprentissage de la lecture, de mathématiques, de sciences, de littérature, de langue, etc., un aide-mémoire, une grammaire, un manuel pratique (technique), un texte programmé, etc. Il s'agit, pour couper court, de « tout texte

imprimé (journal, œuvre littéraire, technique, scientifique ou philosophique) pouvant jouer le rôle de manuel dans la mesure où il est intégré à un processus d'enseignement/apprentissage ». De ce point de vue, on pourrait énoncer deux grandes catégories de manuel.

1.2. Deux grandes catégories de manuels

Les manuels scolaires sont classés en fonction de « leur mode d'intégration aux processus d'enseignement/apprentissage » ; on distingue ainsi les ouvrages qui présentent une progression systématique et les ouvrages de consultation et de référence.

1.2.1. Les ouvrages présentant une progression systématique

Les auteurs de ces ouvrages « proposent un ordre pour l'apprentissage aussi bien au niveau de l'organisation générale de l'enseignement (présentation de l'information, commentaires, applications, résumés, contrôles, etc.) » ; c'est bien le cas des manuels proprement dits, ou des textes programmés. Les ouvrages qui intègrent une telle définition sont établis selon les disciplines, les niveaux et les conceptions pédagogiques de chaque auteur ou des groupes d'auteurs. Cependant, quelques critères sont indispensables pour qu'un manuel scolaire soit de qualité, dont (i) la valeur de l'information (qualité, droit, valeur scientifique) ; (ii) l'adaptation de cette information à l'environnement et à la situation culturelle et idéologique ; (iii) l'accessibilité de cette information, notamment l'existence de tables, d'index, facilités de repérage, intelligibilité de l'information, lisibilité matérielle (typographie) et linguistique ; (iv) la cohérence pédagogique. Il s'agit d'une cohérence interne qui tient compte de l'ordre et du découpage des unités linguistiques, de l'équilibre des apports d'information, des exercices, des instruments de contrôle, etc. Il s'agit aussi d'une cohérence plus générale avec les modèles pédagogiques préconisés par l'administration scolaire et des enseignants, qui tient compte du niveau des apprenants et des maîtres.

1.2.2. Les ouvrages de consultation et de référence

Ces ouvrages proposent un ensemble d'informations auxquelles on peut se référer pour des besoins de compréhension et de renforcement de compétence, sans influence majeure sur les apprenants ; on note dans cette catégorie les dictionnaires, les atlas, les encyclopédies, etc.

Dans tous les cas, il faut tenir compte du niveau des maîtres pour déterminer la stratégie pédagogique adoptée pour la production du manuel dont les fonctions sont définies en rapport avec des objectifs généraux et des modes de fonctionnement pédagogique.

1.3. Les fonctions du manuel

Comme indiqué ci-dessus, le manuel scolaire obéit à deux types de fonctions définies à partir des objectifs généraux et à partir des modes de fonctionnement pédagogique.

1.3.1. Au plan des objectifs généraux

Quelle qu'en soit l'orientation, instrument systématique de progression ou ouvrage de référence, le manuel peut référer trois points de vue : scientifique, pédagogique et

institutionnel.

- Au plan scientifique, le manuel offre non seulement un certain nombre de connaissances, mais à travers elles, toute une idéologie de la connaissance. Toutefois, les connaissances véhiculées peuvent être influencées par des conceptions pouvant caractériser un manuel et le rendre inadapté à une culture, à une situation historique ou à des objectifs sociaux de développement.
- Au plan pédagogique, on assiste à un type de communication adulte-enfant et le manuel renvoie à l'idée que l'on se fait d'un certain type d'apprentissage, qu'il soit répétitif ou autonome et créateur, etc.
- Au plan institutionnel, le manuel réfère à l'organisation du système scolaire, au découpage en niveaux successifs, au découpage entre les disciplines et au programme assigné à chacune d'elles. Tout cela dépend du type de hiérarchisation propre au système éducatif, le degré d'autonomie laissé à l'apprenant dans la gestion des activités pédagogiques et scolaires. Le succès de l'application de ces différents axes dépend de la qualité des auteurs de manuels, qu'il s'agisse tantôt d'« universitaires » tantôt de « pédagogues », (qui travaillent au niveau des utilisateurs des manuels) tantôt d'inspecteurs ou de responsables de départements ministériels – donc représentants d'institution.

1.3.2. Au plan du fonctionnement pédagogique

Ici, le manuel assume trois fonctions : une fonction d'information, une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage et enfin, une fonction d'éveilleur de conscience de l'enfant ou de l'adulte.

- La fonction d'information implique les « filtrages » ou les « choix » et les différents critères évoqués ci-dessus s'appliquent à cette fonction.
- La fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage est associée au découpage et à la progression des unités contenues dans chaque manuel, pouvant partir de l'expérience des élèves à la théorie, ou utiliser les exercices d'application comme instruments de contrôle des acquisitions. Il peut aussi considérer ces exercices comme point de départ pour l'élaboration des connaissances.
- En tant qu'éveilleur de conscience, le manuel scolaire guide l'enfant ou l'adulte dans son appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances. Il ouvre des perspectives pour l'acquisition ou la formulation de nouvelles connaissances.

2. ÉTAPES DE LA PRODUCTION DU MANUEL SCOLAIRE

La conception, l'édition, l'impression et le façonnage, la commercialisation et l'utilisation sont les principales étapes du processus de la production d'un manuel scolaire. Chaque étape comporte un certain nombre de moments.

2.1. De la conception du manuel scolaire

Il existe deux modèles différents de processus de conception : l'auteur privé, l'équipe de rédacteurs officiels.

2.1.1. *L'auteur privé : le cas des pays industrialisés*

La conception du manuel est une étape très délicate, sur laquelle repose tout l'avenir du futur livre. Sa validité dépend principalement du choix de l'auteur/créateur. N'est pas l'auteur de manuel qui veut ou qui semble. Un excellent et brillant pédagogue peut ne pas savoir écrire correctement ; un auteur de beaux articles de revues pédagogiques peut ne pas posséder les qualités de fond pour écrire tout un manuel. L'auteur doit être capable, en outre, de faire la synthèse de plusieurs conditions. En priorité, il doit tenir compte du programme officiel, puis des caractéristiques et des fonctions du manuel en général, des exigences de l'édition, etc. Il doit être familiarisé à l'examen critique des manuels. Il doit être endurant, tenace capable de mener des activités de longue haleine. Un jour, dans une lumière, un déclic intervient et la lumière relève un schéma, une structure du manuel qu'il doit (ac)coucher rapidement sur une feuille, et qu'il doit recueillir précieusement pour ne pas la perdre. La conception a lieu comme une inspiration. Il ne restera plus qu'à entretenir, à améliorer et à exploiter ce schéma conceptuel ; ce qui requiert beaucoup de travail, de la transpiration, etc.

Néanmoins, pour s'assurer de la validité de ce schéma, l'éditeur (que l'auteur a sollicité ou que le projet intéresse) demande au créateur de rédiger quelques pages ou un chapitre du futur manuel afin de tester et d'apprécier les qualités d'écriture de l'auteur. Cette épreuve évitera des remises en cause ultérieures trop importantes si l'auteur était trop avancé dans son travail. À cette occasion, on peut faire à l'auteur certaines critiques positives, l'amener à réécrire le texte d'essai jusqu'à ce qu'il apparaisse satisfaisant. Après quoi l'éditeur se saisit du projet et en fait son affaire. Ainsi, l'éditeur accomplit de son côté plusieurs tâches matérielles : il définit le format de l'ouvrage et approximativement le nombre de mots et de pages ; le mode d'impression typo ou *offset* ; l'importance des illustrations accompagnant le texte et le mode de reproduction de celles-ci - noir/blanc, deux couleurs, quatre couleurs - la structure typographique des pages de l'ouvrage ; maquette de page type ; mode de façonnage ; le tirage prévu pour la première édition ; la durée d'utilisation du manuel ; les rééditions escomptées et le tirage de chacune d'elles. C'est seulement après avoir formulé ces hypothèses et estimé approximativement le prix de revient de l'ouvrage qu'il peut signer le contrat avec l'auteur et être sûr de le tenir dans les limites compatibles avec les coûts et le budget prévu.

Ce modèle déjà bien « huilé », qui fonctionne normalement dans les pays industriels, n'est pas encore très répandu dans les pays africains francophones. Il assure aux pays du Nord une plus-value qui renforce leur vitalité économique aux dépens des industries à peine naissantes du Sud. L'autre modèle est celui de rédacteur officiel ou de l'équipe de rédacteurs.

2.1.2. *Le rédacteur officiel : le cas de certains pays du Sud*

Dans ce schéma, les choses se passent très différemment : ce sont les pouvoirs publics qui assurent la totalité de la responsabilité de la chaîne éditoriale. La conception prend l'allure d'une œuvre collective qui se déroule à deux niveaux et en trois phases que sont l'édition, l'impression et le façonnage, la commercialisation. Dans certains autres pays, on note l'importation de manuels scolaires comme les autres produits finis que les partenaires des pays industrialisés déversent sur le continent aux termes des accords de libre entreprise et de libre concurrence. Il est cependant indispensable que l'on apprécie la manière dont

la rédaction officielle du manuel scolaire fonctionne au niveau du système éducatif et au niveau des rédacteurs.

Au niveau du système éducatif :

Il s'agit, en premier lieu, d'une vaste planification conduite par les planificateurs, les experts en manuels scolaires attachés au ministère de l'Éducation nationale. Ils procèdent à un inventaire exhaustif des manuels et autres matériels didactiques dont l'enseignement aura besoin dans les dix prochaines années, par niveau et par discipline.

Dans un second moment, ils effectuent « la mise en texte » des éléments de la planification ; celle-ci consiste à préparer pour chaque manuel ou matériel, un cahier de charges pédagogiques (contenu, grandes orientations méthodologiques, nombre de chapitres ou de leçons, nombre de pages par chapitre et même nombre de signes par page, la présence ou non d'illustration, le corps d'écriture à utiliser, etc.) et un cahier des charges techniques qui produit en termes techniques les spécifications du cahier de charges pédagogiques, précisant le format, la maquette typographique, la nature des illustrations, le type de façonnage, le type de papier de couverture, le papier intérieur, les couleurs, etc. C'est la phase proprement dite de la conception.

Enfin, la révision qui consiste à faire valider ce projet par des analystes et des concepteurs du système auxquels se joignent des pédagogues et des usagers bien informés de la cohérence des curricula.

Au niveau des rédacteurs :

Plusieurs équipes de rédacteurs sont constituées en fonction des champs disciplinaires. Chaque équipe de rédacteurs reçoit les cahiers de charges, documents de planification, d'un ou de plusieurs manuels. Les rédacteurs produisent alors des manuscrits sous le contrôle d'un éditeur officiel désigné par le ministère (Institut pédagogique national, Direction de la pédagogie, etc.). C'est cet éditeur officiel qui procède à la lecture et à la correction des manuscrits. En République du Bénin, cette fonction est assumée par l'Institut national pour la Formation et la Recherche en Éducation, qui, grâce à l'appui de l'OIF, a pu en son temps gérer les équipes rédacteurs de manuels scolaires selon les champs disciplinaires en rapport avec l'implantation de la réforme des curricula bâtie sur le modèle des entrées par les compétences. La République du Bénin a fait l'option de confier l'impression des manuels à deux structures locales dans le sens du renforcement des capacités éditoriales nationales, ce qui rapproche dans une certaine mesure l'expérience béninoise de celle du Mali.

C'est pourquoi, pour permettre la reproduction des modèles qui semblent avoir réussi, nous ferons ici l'exposé succinct du cas du Mali. On note dans ce pays que la réforme qui s'amorce dans le système éducatif « prévoit une révision complète des contenus et des méthodes d'enseignement, une refonte des modes de fourniture en manuels scolaires et en matériels didactiques ». Cette opération est exécutée par le Centre national de l'Éducation qui assure l'élaboration des curricula. C'est ce même Centre qui « prépare des cahiers de charges pédagogiques et les spécifications techniques et les exigences concernant les manuels à proposer ou à produire et qui les transmet aux éditeurs privés dans le cadre d'appels à propositions ». Ces derniers soumettent, soit des manuels déjà produits, dont ils détiennent le *copyright*, qui répondent aux spécifications techniques, soit des projets de manuels qui décrivent le plan, la concordance des contenus toujours en rapport avec

les mêmes spécifications techniques (composition de l'équipe de travail, calendrier de production, un échantillon équivalent à un nombre de pages déterminé, etc.). Le comité d'évaluation des manuels, sous la responsabilité du Centre national de l'Éducation, procède à l'évaluation des projets et des manuels soumis, approuve et sélectionne le manuel ou le projet de manuel qui répond le mieux aux exigences du ministère de l'Éducation nationale, organise l'essai des manuels ou des manuscrits dans des écoles représentatives des différentes réalités géographiques, linguistiques et culturelles du Mali. Cette opération est coordonnée par le Centre avec l'appui des rédacteurs. L'essai, suivi d'une évaluation, permet au Centre de s'associer le concours de l'éditeur.

2.2. L'étape de l'édition

Elle comporte plusieurs fonctions, notamment celles liées au manuscrit ainsi qu'au contrat et celles relatives aux fonctions proprement dites de l'édition.

2.2.1. Du manuscrit et du contrat

Quel que soit le modèle choisi, la signature du contrat est une étape importante du processus d'élaboration du manuel scolaire. Elle intervient après de multiples actions et précautions.

- Lecture du manuscrit – la première tâche de l'édition est de s'assurer de la qualité du manuscrit, dont la première version est rarement parfaite, et surtout de l'améliorer. Cette première mouture comporte des défauts relativement mineurs et rattrapables : écriture quelque peu relâchée, petites erreurs dans les références, absences de textes indicateurs ou de résumés... d'où la nécessité d'une relecture de la dernière version du manuscrit par un ou si possible, plusieurs lecteurs, collaborateurs permanents ou occasionnels connaissant à la fois la discipline traitée et les servitudes de l'expression pédagogique imprimée. Leurs notes seront transmises à l'auteur ou à l'équipe de rédacteurs pour leur prise en compte par correction ou réécriture du texte initial. Au cas où ces opérations seraient effectuées par des tiers, il est prudent de soumettre le texte retouché à l'auteur et de tenir compte de ses ultimes remarques justifiées. Les relectures et les corrections continueront jusqu'à la dernière minute avant la composition : l'enjeu c'est de disposer d'un manuscrit tout à fait satisfaisant.
- Le contrat d'édition – des contrats ou des conventions sont signés avec les auteurs, les rédacteurs ou les illustrateurs.
- L'éditeur signe avec l'auteur un contrat d'édition qui traduit les obligations et les intérêts de l'un et de l'autre ; les aspects juridiques du contrat d'éditeur sont fonction des usages et de la législation de la nation intéressée.
- Quant aux rédacteurs, souvent des enseignants pour qui une partie du travail a été préparée et facilitée, ils font tout de même œuvre de création et d'imagination, œuvre toujours contraignante. Habituellement, les ministères de l'Éducation considèrent que les rédacteurs exécutent une tâche pour laquelle ils ont été recrutés, formés et rétribués et qu'il n'y a donc pas de raison de signer un contrat de travail avec eux. Cependant l'expérience prouve qu'il y a intérêt à les désintéresser équitablement (indemnités et inscription de leur nom aux pages intérieures des manuels), afin d'éviter qu'ils ne traînent les pieds, faussant ainsi le *planning* de production ou bloquant

le processus d'élaboration. Un chef de file désigné représente l'équipe auprès des autorités pour les négociations et les conditions de paiement. Si les manuels sont vendus comme c'est le cas aujourd'hui au Bénin, le contrat fait obligation à l'éditeur de reverser les droits aux auteurs à travers l'institution officielle ayant signé un contrat d'édition avec une maison d'édition.

- De même les illustrateurs (dessinateurs et photographes) sont auteurs ou se considèrent comme tels. Ils signent avec l'éditeur, après négociation, une convention qui indique les droits à payer et les conditions dans lesquelles ces droits sont payés.

2.2.2. Les autres fonctions de l'édition

L'édition est une étape importante, qui comporte plusieurs fonctions à caractère transversal dont le chef de produit est le coordonnateur et la figure emblématique.

- Fonction éditoriale proprement dite : au sens du terme anglais *éditeur* qui indique le responsable d'une publication ou d'une collection. L'éditeur est le rédacteur en chef dont les tâches multiples consistent à coordonner les travaux des lecteurs et des correcteurs de manuscrits, à garantir la lisibilité de l'ouvrage, à prendre des contacts avec les consultants pédagogiques, les documentalistes et les maîtres expérimentateurs du nouveau manuel, à assurer la gestion des auteurs (contrats et conventions) et régler les problèmes législatifs : ISBN, dépôt légal, *imprimatur* et *copyright*, à préparer les placards.
- Fonction graphique : c'est la fonction qui concerne tout l'aspect esthétique du manuel à savoir, la définition du format, des « blancs », des retraits, des polices et leurs tailles, des illustrations (dessins et photographies) en fonction de la finalité et pour la lisibilité du manuel, la réalisation des maquettes (de couverture, de mise en pages, maquette de corps d'ouvrage pour l'imprimerie, maquettes pour représentants, etc.).
- Fonction de fabrication : elle consiste, d'une part, à composer le texte, à graver les illustrations et à procéder au montage, à établir la matrice typographique, d'autre part, à prendre contact avec l'imprimeur et/ou le relieur, à donner le bon à graver, juste avant la gravure des formes imprimantes, et le bon à tirer qui exprime l'ultime accord de l'auteur.
- Fonction de commercialisation : elle se préoccupe de faire connaître le nouveau manuel, d'organiser les ventes et la distribution, de mettre en route les délégués et les représentants.

2.3. Étape de l'impression et du façonnage

Forme industrielle de la production du manuel scolaire, cette étape comporte plusieurs opérations :

- La fabrication des plaques *offset* : elles sont fabriquées à partir des films de montage. Les plaques sont des feuilles métalliques, de l'aluminium ou des alliages, revêtues d'une couche photosensible. L'imprimeur choisit le type de plaques, selon la

longueur du tirage qui est un critère essentiel. La plaque gravée présente une surface imprimante qui doit accepter l'encre grasse et refuser l'eau et une surface non imprimante qui doit être hydrophile et refuser l'encre. La plaque est imprimée par procédé de photographie. Elle passe ensuite dans une machine à développer où elle est rincée, gommée et séchée, prête à l'emploi. Il ne reste qu'à la caler sur la machine à imprimer.

- Calage et roulage : le calage consiste à accrocher les plaques sur les cylindres porte-plaques et procéder à leur réglage. Le calage est une opération longue et coûteuse qui nécessite des gâches de papier, tandis que le roulage ou tirage est la mise en route de l'impression à la vitesse industrielle : 10 000 à 12 000 feuilles à l'heure. Toutefois, cette vitesse peut être freinée par la qualité du papier et de l'encre, la présence ou non d'illustrations chargées en encrage, et de la qualité recherchée. Les plaques restent la propriété de l'imprimeur, mais il est censé les conserver un an pour permettre un tirage éventuel. Les films appartiennent à l'éditeur.
- Les opérations de brochage : le livre broché est un ouvrage mis sous une couverture souple de 250 à 350 g/m². Un simple collage ou un agrafage suffit à maintenir l'ensemble. Le brochage, qui peut faire partie de l'imprimerie ou non, peut donc se trouver devant deux types de production :
 - l'encartage : opération de façonnage qui consiste à encarter les différents cahiers du manuel sous la même couverture. L'ensemble est ensuite agrafé à l'aide de piqures à cheval. Opérations à effectuer dans l'ordre : équerrage au massicot, pliage, encartage, mise sous couverture, agrafage, passage au massicot, emballage, expédition. On encarte les brochures et ouvrages de 16 à 96 pages. Le procédé fournit des ouvrages brochés peu coûteux et parfaitement adaptés aux livres scolaires les plus légers ;
 - le façonnage dos carré : opération qui consiste à rassembler plusieurs cahiers positionnés les uns contre les autres et à leur faire subir un rabotage du dos avant d'y déposer la colle. L'ensemble est ensuite mis sous couverture pour donner un livre broché. La suite d'opérations, différente du cas précédent, est alors la suivante : équerrage au massicot, pliage, assemblage, couture, collage, mise sous couverture, passage au massicot tri lames, emballage, expédition.

2.4. Étape de la commercialisation

À part l'indifférence, les ennemis du livre sont la poussière et les rongeurs, l'humidité et le feu. Il ne suffit donc pas de publier de bons manuels. Il faut encore les stocker de manière professionnelle et surtout provoquer la rencontre des ouvrages avec leurs lecteurs. Ceci ressort de la responsabilité de l'éditeur. Pour ce faire, ce dernier se doit de solliciter deux autres partenaires, à savoir, le distributeur et le diffuseur. La distribution et la diffusion sont des rôles et des fonctions que l'une et l'autre assument dans la chaîne éditoriale. Mais, il ne faut pas confondre distribution et diffusion, car, si la distribution regroupe les tâches physiques nécessaires pour faire parvenir le livre au client, soit l'emballage, le stockage, le transport, la facturation, l'encaissement, la diffusion consiste à assurer les tâches de la distribution en prenant en charge la prospection commerciale, la promotion et la vente, l'information des points de vente de l'éditeur.

Le livre scolaire en Afrique francophone, par exemple, fait l'objet de tirages importants suivis de réimpressions périodiques. Les ventes du livre scolaire sont concentrées sur une période courte, celle de la rentrée – septembre, octobre et novembre. La production du livre scolaire est largement subventionnée, ce qui induit les coûts peu élevés, et les acheteurs de livres scolaires sont diversifiés : parents d'élèves, écoles, services du ministère de l'Éducation nationale, associations de parents d'élèves.

Au moment de la rentrée, on voit se multiplier les revendeurs occasionnels uniquement attirés par la perspective d'un gain aisé sur les ouvrages dont l'achat est obligatoire. Les bazars, les « librairies à terre », grandes surfaces et commerçants divers - les RAL ou LA RENTRÉE AURA LIEU – sont alors présents dans le circuit et fournissent les ouvrages à des prix qui ne correspondent pas toujours aux prix officiels. Leur présence est bien compréhensible dans les régions dépourvues de librairies, mais ces revendeurs portent un préjudice certain aux libraires dans les villes où professionnels du livre et vendeurs occasionnels sont en concurrence directe. Il faut noter au passage que cette multiplicité d'intervenants provoque parfois une pénurie (non justifiée) qui se traduit par une hausse abusive des prix quand le contrôle de ces prix est soumis aux humeurs des contrôleurs.

Confronté à cette situation, l'État souhaite parfois prendre en charge lui-même la diffusion du livre scolaire, mais il ne possède pas généralement les structures adéquates à cet effet. Cependant, le cas de la LIMUSCO, organe étatique au Togo, est un exemple réussi parce que éprouvé depuis des décennies. C'est aussi le cas du Bénin, dans une certaine mesure, où l'État s'est appuyé sur deux intermédiaires sélectionnés sur appel d'offres dans le cadre de la réimpression des manuels scolaires. Les deux « maisons d'édition » devraient disposer des points de vente sur l'ensemble du territoire national où les manuels scolaires sont vendus au même prix. Cette action offre l'avantage de délocaliser les métiers d'édition et à côté de ce qui est regardé comme circuit officiel de distribution, une émulation s'instaure. Le Bénin peut s'honorer de l'existence des collections OXYGENE et GADO, spécialisées dans la production et la commercialisation des manuels scolaires fabriqués au pays à partir des programmes officiels. C'est le cas également du Cameroun où des associations de parents d'élèves s'organisent pour devenir des partenaires efficaces dans la diffusion du livre scolaire.

3. MÉCANISME DE GESTION DES MANUELS SCOLAIRES

En faisant l'option de produire ou de faire produire sur place les manuels scolaires, l'État veillera aux pénuries provoquées en mettant en place un mécanisme efficace de gestion. Ce mécanisme devra viser comme actions (i) l'équité dans l'accès aux manuels et matériel didactique, (ii) la durabilité de tout le système de production des manuels scolaires et de matériel didactique.

3.1. Équité dans l'accès aux manuels

Tous les écoliers devraient avoir accès aux manuels scolaires et matériel didactique quelles que soient leurs origines : enfants de famille nantie ou de famille pauvre ou défavorisée.

La question de l'équité peut trouver une justification dans la distribution gratuite des manuels scolaires et cahiers d'activités à tous les élèves des écoles publiques et privées à

raison d'un ratio minimum, soit d'un cahier d'activité par enfant et d'un manuel pour deux élèves. Du coup, les élèves ne peuvent emporter ce manuel à la maison et cela fausse le suivi des apprentissages par les parents. Il faut envisager la création de centres de documentation d'établissement pour stocker et gérer les manuels sous le contrôle des parents et des maîtres désignés à cet effet. Les cahiers d'activités, étant des fongibles à renouveler chaque année, ne pourraient faire partie intégrante du patrimoine livresque familial. Si chaque élève doit posséder son manuel, il faut qu'il l'achète pour travailler à domicile afin de sécuriser les apprentissages et obtenir la qualité de l'éducation. Pour ce faire, il faut donc en disposer suffisamment.

3.2. Durabilité du système de production

Pour que les manuels scolaires soient disponibles dans chacun des États, les gouvernements respectifs doivent prendre la relève des partenaires pour mettre en œuvre une stratégie durable de production de manuels scolaires qui fait appel à des sources de financement d'appoint.

3.3. Mécanisme de financement de l'édition locale

Ce mécanisme vise la promotion de la capacité éditoriale locale en matière de renforcement des capacités des industries du livre. Sa mise en œuvre suppose que la structure officielle lance un appel d'offre pour l'édition ou la réédition des manuels scolaires, assorti des conditions suivantes :

- un prix unique sur le territoire national ;
- un réseau de distribution capable d'alimenter tout le pays ;
- la qualité des documents ;
- le reversement des droits à la structure officielle, dont une partie est reversée aux auteurs et l'autre partie à l'entretien des outils et au renouvellement du stock.

Les éditeurs nationaux impliqués dans une telle opération en assurent le financement, distribuent et vendent les documents sur toute l'étendue du territoire national, récupèrent les coûts et paient les droits d'auteur.

Les avantages de ce processus sont énormes : parents d'élèves, enseignants et élèves disposent des manuels et cahiers d'activités à la maison pour continuer les apprentissages ; amélioration du ratio élève/manuels ; et développement de l'activité éditoriale locale.

Comme je l'ai souligné plus haut, le système de production des manuels s'autofinance. Le budget national ne finance pas directement la production des manuels, mais achète et distribue gratuitement les planches, les guides du maître et les programmes. Le souci d'équité oblige l'État à acheter une quantité suffisante des livres de mathématiques et de français qu'il met à la disposition des élèves des écoles publiques. Pendant ce temps, d'autres maisons d'édition commencent à mettre leurs produits sur le même marché, dans une perspective de libre entreprise et de libre concurrence.

4. ASPECTS LÉGISLATIFS

Il appartient aux pouvoirs publics de gérer les questions législatives qui réglementent ou favorisent l'édition, en votant la loi sur la politique nationale du livre et en ratifiant les conventions et traités internationaux. C'est pourquoi, on pourrait indiquer ici les buts d'une politique nationale du livre, passer en revue les Accords, Protocoles et Conventions qui réglementent la vie des livres.

4.1. Les buts d'une politique nationale du livre

Une politique nationale du livre pourrait viser les buts suivants :

- promouvoir la publication d'œuvres d'auteurs nationaux afin que la production nationale de livres s'appuie sur le travail intellectuel de ceux-ci ;
- accroître et améliorer la production nationale de livres afin que le secteur de l'art graphique et celui de l'édition répondent aux besoins culturels et éducatifs nationaux en tenant compte des considérations de qualité, de quantité, de prix et de variété, au point d'assurer la présence du livre national sur les marchés du territoire national ;
- favoriser la circulation du livre sur le territoire national et à l'extérieur des frontières par des tarifs préférentiels, des formalités réduites et des plans de promotion de la lecture ;
- assurer la défense du patrimoine littéraire, bibliographique et documentaire par le maintien et le développement d'un système national de bibliothèques et d'archives, et par le dépôt légal ;
- protéger les droits moraux et patrimoniaux des auteurs et créateurs par la mise en œuvre de la législation nationale, la ratification et l'application des conventions et normes internationales ;
- instituer un régime fiscal préférentiel pour tous ceux qui produisent le livre et favorisent sa circulation ;
- mettre en place une politique d'éducation et de formation continue pour les créateurs d'œuvres littéraires et tous ceux qui travaillent dans le secteur national de l'édition, de l'imprimerie, de la librairie et des bibliothèques ;
- encourager la culture du livre et de la lecture par l'intermédiaire des médias et par la participation à des manifestations nationales et internationales de promotion ainsi qu'aux initiatives tendant à l'intégration régionale ou mondiale ;
- soutenir le secteur national de l'édition, les initiatives citoyennes de promotion du livre et de la lecture, y compris le système de bibliothèques et le réseau de librairies pour assurer la fourniture de matières premières, de capitaux, d'équipements et de services qui garantissent le développement durable et démocratique de la culture du livre et de la lecture.

Outre le vote d'une telle loi au plan national, l'État prendra des mesures pour amener le parlement à ratifier les textes internationaux qui favorisent l'importation ou la production locale du livre.

4.2. L'Accord de Florence (1950)

Cet Accord porte sur l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel et vise à réduire les obstacles en matière de tarifs, de taxes, de devises et d'échanges que rencontre la libre circulation de ces objets [...] permettant ainsi aux individus et aux organisations de les soutenir à l'étranger avec moins de difficultés et à meilleur prix. La suppression des droits de douane ainsi que les facilités pour les licences et les devises n'élimineraient pas tous les obstacles à la circulation internationale des objets à caractère éducatif, scientifique et culturel.

4.3. Le Protocole de Nairobi (1976) à l'Accord de Florence

Ce Protocole énonce deux possibilités que voici et qui pourraient intéresser les pays en développement :

- être défrayés de taxes de douane et autres impositions :
 - les matières premières servant à la fabrication des livres, publications et documents (pâtes à papier, papier de réemploi, papier journal et autres papiers servant à l'impression, encres d'imprimerie, colles, films, plaques, etc.) ;
 - les machines à traiter la pâte à papier et le papier, les machines pour l'impression et la reliure, sous réserve que les machines de valeur technique équivalente ne soient pas présentement fabriquées dans le pays d'importation ;
- suspendre ou restreindre les obligations liées à ce Protocole concernant l'importation d'objets ou de matériels de caractère éducatif, scientifique et culturel si cette importation cause ou menace de causer un grave préjudice à l'industrie naissante de ce pays.

4.4. Conventions sur le droit d'auteur

Ces Conventions sont établies pour le renforcement des mesures propres à favoriser le développement de l'éducation, de la science et de la culture : Convention universelle du droit d'auteur dite Convention de Genève (1952), Convention de Berne (1986), Révisions de Paris (1971, etc.) ; un régime particulier y est instauré concernant les ouvrages scolaires, universitaires et de recherche.

Parmi ces conventions, celles concernant le droit d'auteur distinguent, (i) le droit moral ou de propriété, (ii) le droit patrimonial ou pécuniaire.

- Le droit moral ou de propriété est celui selon lequel l'auteur seul a le droit de décider si son œuvre doit être publiée ou non et sous quelles formes. L'auteur a le droit au respect de son nom ou de son pseudonyme qui doit être mentionné sur l'œuvre chaque fois qu'il en est question. L'auteur a droit au respect de son œuvre : interdiction est faite à quiconque et surtout à l'éditeur d'y apporter des modifications sans son autorisation. Il a également le droit de retirer son œuvre de la circulation (droit de retrait ou de repentir). La durée du droit moral n'est pas limitée dans le temps ; il peut être exercé par les héritiers après la mort de l'auteur.
- Le droit patrimonial ou pécuniaire est celui par lequel l'auteur tire des bénéfices de la reproduction ou de la diffusion de l'œuvre, à condition de dédommager l'éditeur des dommages que celui-ci aurait subis. Cette rémunération dans l'espace francophone

est proportionnelle aux ventes, et l'auteur a avantage à s'associer au succès commercial de son livre ; il peut lui être versé des à-valoir garantis qui le mettent à l'abri d'un échec éventuel. La durée du droit patrimonial est limitée dans le temps : 25 à 70 ans selon certaines conventions.

4.5. Le *copyright*

C'est le droit de copier ou de reproduire, symbolisé par le signe © apposé sur la page du titre ou à son verso, suivi de l'année de la première publication. Il désigne sans équivoque le titulaire du droit de reproduction. Le *copyright* est aussi un droit d'auteur ; il n'appartient pas d'office à l'éditeur qui n'est qu'un concessionnaire. Une institution scolaire considérée comme auteur est aussi détentrice du *copyright*.

CONCLUSION

Pourquoi avons-nous parlé de la production du manuel scolaire ?

- parce qu'il s'agit d'un outil facilitateur déterminant de l'enseignement/apprentissage et l'édition scolaire permet de fournir aux publics (élèves, parents et associations de parents d'élèves) des livres de bonne qualité, qui n'ont rien à envier aux livres importés, à des prix abordables, accessibles à tous ;
- parce que l'édition du livre scolaire est une industrie que les acteurs francophones du Sud devraient pouvoir maîtriser en vue d'une délocalisation de la chaîne éditoriale ;
- parce que les politiques d'intégration devraient envisager la formation et l'éducation d'un francophone de type nouveau, capable d'entreprendre les réflexions pour préciser et choisir des stratégies qui facilitent l'intégration politique, culturelle et économique des pays ayant partie.

On pourrait considérer comme atout majeur le fait d'avoir en commun la langue française ; cet atout majeur ne devrait pas freiner l'option d'un bilinguisme pragmatique français/langues africaines et devrait être mis en œuvre même dans les enceintes comme celle de la CONFEMEN. En matière d'éducation et de formation, la langue maternelle est le meilleur moyen de transmission des savoirs et savoir-faire ; la question ne mérite-t-elle pas réflexion pour tous ceux qui ont le français en partage et qui auraient un intérêt pédagogique à éviter l'insécurité linguistique pour les uns en renforçant la sécurité linguistique des autres ? Notre manière de gérer le multilinguisme en dépend.

BIBLIOGRAPHIE

BÉNIN, Bibliothèque nationale/MCAT (2004), *Projet de politique nationale du livre et de la lecture*, Porto-Novo, août, 2004.

BÉNIN, INFRE/MEPS (2004), *Rapport général de l'atelier de validation du projet de politique nationale du livre et de la lecture*, Porto-Novo, 26-28 juillet 2004.

BÉNIN, MCAT (2008), *Atelier d'actualisation du projet de politique nationale du livre et de la lecture*, Lokossa, 18-19 août 2008.

CONGO (RDC) (2008), « Note sur la qualité de l'Éducation en République Démocratique du Congo », dans *Réunion-débat sur les facteurs de la qualité de l'Éducation*, CONFEMEN, Bujumbura (Burundi), 3-6 novembre 2008.

LEGUERE, J.C. et STERN G. (2002), *Manuel pratique d'édition pour l'Afrique francophone*, suivi de *Le libraire en Afrique*, CAFED, Paris, Tunis, 2002.

MALI (République du) (2008), « Document cadre de politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique », dans *Réunion-débat sur les facteurs de la qualité de l'Éducation*, CONFEMEN, Bujumbura (Burundi) 3-6 novembre 2008.

GOMEZ, M.R. (2008), « L'édition scolaire : les étapes de la production du manuel scolaire, de la conception à l'utilisation », dans *Séminaire national sur l'édition scolaire au Togo* (Kara, 15-19 juillet 2008).

NIGER (République du) (2008), « Contribution du Niger à la réunion-débat sur le thème : les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation », dans *Réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation*, CONFEMEN, Bujumbura (Burundi), 3-6 novembre 2008.

RICHAUDEAU, F. (1986), *Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique*, UNESCO, Paris.

TOGO (République Togolaise) (2008), « État des lieux de la politique éditoriale du Togo », dans *Séminaire national sur l'édition scolaire au Togo*, Kara, 15-19 juillet 2008.

UNESCO (2001), *Forum mondial sur l'Éducation EPT à l'an 2000, Études thématiques, une raison d'espérer : le soutien des organisations non gouvernementales à l'EPT*, Paris.

**Exposé de cadrage
Thème 3**

**« LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT
DANS L'AMÉLIORATION DE LA
QUALITÉ DES APPRENTISSAGES
À L'ÉCOLE PRIMAIRE »**

par Monsieur Oumarou HAMISSOU

INTRODUCTION

Ce document est une note de cadrage pour susciter et aiguiller les discussions sur les enjeux relatifs au rôle de l'enseignant dans l'amélioration de la qualité de l'école. Il prend en compte le processus de recrutement de l'enseignant (diplôme, niveau, formation initiale et continue, durée et qualité de la formation), le processus d'encadrement de l'enseignant, sa rémunération et la définition d'un nouveau profil.

À partir d'un état des lieux et sur la base des études et des connaissances sur les réussites et innovations dans le domaine, il a été identifié et mis en relief les leviers de politiques éducatives qui aideraient à accompagner et soutenir les enseignants dans l'exercice de leur métier.

1. L'ÉTAT DE LA RECHERCHE

Les évaluations du PASEC¹¹ menées dans la période allant de 1995 à 2004 et celles menées par la DEP-PAGE en 2004/2005 révèlent que, dans les pays francophones d'Afrique ayant abrité ces études, le niveau des acquis scolaires (en 2^e année et 5^e année du primaire) se situe en dessous de la moyenne de 50 points sur une échelle de 100 points pour la plupart de ces pays. Georges Solaux¹² (2001), indique que dans les pays africains francophones, le niveau des acquis des élèves est comparable à celui observé dans des pays similaires en termes de développement et qu'il n'existe pas de relation entre le niveau des coûts unitaires et les performances des élèves.

De manière plus générale, le constat fait par la CONFEMEN est que la qualité reste un défi critique pour les systèmes éducatifs africains, notamment francophones traduisant ainsi leurs faibles performances. Aussi, la qualité de l'Éducation va-t-elle au-delà des acquis scolaires pour inclure l'acquisition de compétences et de valeurs sociétales.

Sur le plan de l'amélioration de cette qualité, des progrès ont été réalisés ces dernières années. Ces progrès auraient été plus importants si la situation ne se traduisait pas encore par une organisation d'ensemble des systèmes peu efficiente, une faible efficacité interne et de graves imperfections en matière de gestion pédagogique et administrative. En outre, le niveau d'avancement des stratégies d'amélioration de la qualité reste faible, alors qu'il existe actuellement de solides connaissances sur les facteurs ou déterminants de la qualité de l'Éducation, facteurs sur lesquels il est possible d'actionner pour changer la situation.

Certains facteurs de qualité dépendent des politiques éducatives mises en place tandis que d'autres sont des facteurs liés au contexte ou aux caractéristiques des élèves. La question de l'enseignant, qui est l'un de ces facteurs, est capitale car elle a une influence directe sur l'acquisition de compétences et valeurs, en plus de son influence sur les acquis

11 - Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

12 - Georges Solaux, in ADEA (2001), *Pour une expertise en management des personnels enseignants, Belgique*.

des apprentissages scolaires. Si les études du PASEC attribuent 3% comme contribution de l'enseignant à la qualité des apprentissages, elles indiquent en outre que « l'effet classe » contribue pour 24% à l'amélioration de cette qualité. Par ailleurs, le Pôle de Dakar, dans son rapport Dakar+7, se demandant ce que cache en réalité l'« effet classe », émet l'hypothèse qu'il pourrait s'agir d'un effet essentiellement imputable à l'enseignant. En effet, dans une classe du primaire, il n'y a qu'un seul enseignant et le Pôle de Dakar avance que « l'effet classe » pourrait alors dépendre de caractéristiques non observées comme le charisme de l'enseignant, son degré de motivation, son talent pédagogique, etc.

On s'accorde ainsi de plus en plus sur le rôle crucial de l'enseignant dans l'amélioration de la qualité des apprentissages, même si les différentes évaluations discutent encore le niveau de contribution de ce facteur par rapport à l'ensemble des déterminants de la qualité.

2. L'INFLUENCE DU FACTEUR ENSEIGNANT DANS LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Quelles sont alors les caractéristiques de l'enseignant qui influent le plus sur cette qualité et quels leviers de politique éducative actionner pour que l'enseignant joue de manière bénéfique son rôle ?

Toutes les études réalisées à ce sujet parlent du niveau de la formation académique, de la qualité de la formation professionnelle initiale reçue, de la fréquence d'actualisation des connaissances professionnelles, du niveau de motivation, des perspectives de carrière, du temps de présence de l'enseignant dans la classe, de ses caractéristiques personnels, etc. Cependant, aucun rapport hiérarchique et aucun classement en termes de poids de facteurs n'ont pu jusque là être établis.

Alors, quelles politiques efficaces, novatrices et viables et quelles pratiques adéquates en matière de recrutement, d'encadrement, de formation et de soutien aux enseignants ont-elles été mises en place dans les pays francophones d'Afrique dans une perspective d'amélioration de la qualité du processus d'enseignement apprentissage ?

2.1. L'expérience des volontaires ou contractuels de l'Éducation

Dans les années 1990, pour satisfaire les engagements pris à Jomtien d'une part et d'autre part, pour tenir compte de l'insuffisance des ressources pour financer le secteur, certains pays africains avaient adopté des modalités moins coûteuses de recrutement, de formation, d'encadrement et de rémunération des nouveaux enseignants. Ces mesures étaient suivies de l'abandon du contrôle par le niveau central de la gestion de ce personnel s'appuyant sur un partage de rôles et de fonctions entre les autorités centrales, les autorités régionales et la société civile active en éducation. À cette époque encore, l'enseignant était perçu essentiellement comme un facteur d'amélioration de l'accès avant que les études¹³ précitées ne révèlent son importante contribution dans l'amélioration de la qualité de l'école.

Compte tenu du contexte de l'époque (faiblesse du financement public, mutation de

13 - Il s'agit des études d'évaluation des acquis scolaires dans le cadre de la CONFEMEN et de la DEP-PAGE et des études du RESEN conduites dans plusieurs pays francophones d'Afrique.

l'environnement politico-institutionnel dans plusieurs pays francophones d'Afrique, meilleure organisation des groupes et syndicats d'enseignants, etc.), ces réformes ont été difficilement acceptées par certains partenaires sociaux qui craignaient une détérioration du statut social de l'enseignant.

Mais, la nette augmentation des effectifs scolaires et le rehaussement substantiel des taux de scolarisation avec la mise en œuvre de ces réformes a représenté un progrès pour le secteur dans la réalisation des objectifs de la scolarisation universelle. Cependant, plusieurs analystes de l'éducation ont estimé que ces progrès ont été réalisés au détriment de la qualité¹⁴. En effet, une étude menée par la Banque mondiale au Niger, au Mali, au Burkina et au Sénégal, coordonnée par Martial Dembélé (2005), rapporte en outre que « l'analyse des indicateurs tels que le TBS, le taux de redoublement et le taux de réussite au Certificat d'études primaires montre que le recrutement massif d'enseignants contractuels pourrait avoir des effets négatifs en termes de qualité de l'enseignement ».

Par contre, du point de vue des avantages sociaux, la politique de recrutement d'enseignants avec un statut de non-fonctionnaire s'est révélée payante au Cameroun car elle a fourni un emploi aux diplômés du secondaire et du supérieur qui auraient été au chômage sans cette opportunité. Elle a aussi permis d'éviter la fermeture d'écoles faute d'enseignants et a favorisé la création d'écoles dans des zones souffrant de sous-scolarisation, permettant ainsi une amélioration de l'accès, etc.

C'est ainsi que cette politique d'enseignant volontaire a permis un bond de 26 points de taux de scolarisation en 10 ans¹⁵ au Sénégal où le volontaire était considéré comme un maillon d'une chaîne de solidarité internationale dans laquelle se trouve le volontariat des Nations unies. Au Tchad, cette initiative, qui a pris de l'ampleur pendant les années de guerre civile, a permis de maintenir les écoles ouvertes pendant les périodes d'hostilité. Au Niger et en Guinée où les contraintes budgétaires ne permettaient pas de recruter uniquement des enseignants fonctionnaires, cette modalité a permis aux écoles d'être régulièrement fournies en enseignants. Les enseignants contractuels représentent aujourd'hui au Niger quelques 80% du corps enseignant du primaire.

Dans les différents pays de la sous région Afrique francophone, la forte augmentation des effectifs d'enseignants a permis de réduire le ratio élèves/maitre, allégeant ainsi la charge de travail de l'enseignant. Des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Laval au Canada ont montré qu'entre 1997 et 2003, le nombre d'enseignants contractuels a doublé au Sénégal, triplé au Mali et décuplé au Niger. Cependant, le Sénégal et le Burkina ont été les seuls à avoir développé un plan de carrière pour cette catégorie d'enseignants. Au Burkina, où la réforme a été moins prégnante, les contractuels touchent un salaire proche de celui de leurs homologues fonctionnaires.

La politique des enseignants contractuels a certes connu des réussites mais, elle a aussi comporté, par endroits, des insuffisances qui ont provoqué des signes de frustration et de démotivation chez les maîtres contractuels de Guinée et un « malaise enseignant » au Sénégal, principalement en raison de salaires insuffisants, d'une fonction peu valorisante

14 - Martial Dembélé et M'Hammed Mellouki, in « Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité (rapport final), Paris, OCDE, édition 2005.

15 - ADEA, BM, IE (Bamako 21-23 novembre 2004) Actes de la Conférence sur les enseignants non fonctionnaires du primaire, Pôle de Dakar (Analyse sectorielle) ;

et d'une insuffisance de formation initiale et continue. En effet, les premières catégories d'enseignants contractuels avaient des niveaux de formation générale relativement inférieurs, des perspectives de carrières plus incertaines, voire inexistantes, et des salaires plus bas avec moins d'avantages sociaux. C'est cela qui a créé des doutes sur les perspectives de carrière chez les contractuels au Niger et a entraîné l'émergence de revendications corporatistes et des abandons de poste, toutes choses qui auraient pu à termes déstabiliser le système¹⁶.

Afin d'assurer une stabilité et garantir la capitalisation d'une expertise collective au sein du corps enseignant, l'*Institute of development studies* de l'Université de Sussex au Royaume-Uni, recommande aux gouvernants des pays ayant adopté la politique de contractualisation dans l'enseignement, « de donner de meilleurs salaires et une formation plus systématique aux enseignants contractuels, et de prendre en compte le genre dans le soutien et le développement de la carrière de ces enseignants ». La même étude précise que les pays francophones d'Afrique « ont aujourd'hui besoin de recruter deux fois plus d'enseignants, qu'il y a dix ans ».

2.2. La conduite de la réforme

Aussi, loin de renoncer aux énormes bénéfices de cette initiative, les différents pays ont plutôt entrepris de la réformer en vue d'en améliorer l'efficacité. Ces réformes ont pris place dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes décennaux de développement de l'éducation de ces pays. Il s'agit de consolider les acquis et sécuriser le secteur en disposant de meilleurs enseignants en grand nombre. La question est de savoir quels sont les facteurs liés à l'enseignant qui sont à privilégier dans la politique éducative en vue d'améliorer la qualité des apprentissages.

Il n'y a sûrement pas de réponse unique, mais tenant compte des contextes et des résultats des études, les pays ont retenu les principaux facteurs suivants dans le cadre de la réforme de leur système éducatif :

- la formation initiale des enseignants ;
- la formation continue des enseignants ;
- les modalités de recrutement des enseignants ;
- le temps d'apprentissage en relation au temps de présence de l'enseignant ;
- la gestion des enseignants.

2.2.1. La formation initiale des enseignants

La plupart des études dans ce domaine concluent qu'« une formation initiale des enseignants du primaire de longue durée (plus d'un an) ne présente pas une grande efficacité pédagogique » et qu'il vaudrait mieux « organiser une formation de courte durée axée sur la pratique de classe ». Sur cette base, la plupart des pays francophones d'Afrique, notamment ceux du Sahel ont révisé les modalités de formation en ramenant la durée à un an et en ouvrant les écoles de formation de maîtres qui avaient été fermées pendant la période des ajustements structurels. L'encadrement dans ces écoles a été renforcé et professionnalisé avec le recrutement d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques et de didacticiens. Les programmes de formation furent adaptés aux besoins du terrain et axés

sur la pratique pour permettre aux étudiants d'être préparés au métier d'enseignant et à la maîtrise des compétences qui s'y rapportent. Des écoles annexes d'application, où les futurs enseignants peuvent faire leur apprentissage en situation réelle de classe, ont été mises en place. L'environnement pédagogique des écoles de formation a été renforcé avec des ouvrages de référence.

2.2.2. La formation continue des enseignants

Jacques Delors, dans les extraits de « *L'Éducation : un trésor est caché dedans* » dit que « *la vie professionnelle de l'enseignant doit être aménagée de telle sorte qu'il soit en mesure, voire qu'il ait l'obligation, de perfectionner son art et de bénéficier d'expériences menées au sein de diverses sphères* ». C'est ainsi que sur le plan de la formation continue, les différents programmes des pays francophones ont adopté le concept de cellules d'animation pédagogique qui sont des regroupements pédagogiques avec un encadrement de proximité et où l'observation par les pairs et le partage d'expériences sont privilégiés.

2.2.3. Le temps de présence de l'enseignant dans la classe

Il s'agit là d'un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs africains en butte à un absentéisme de plus en plus important d'enseignants pour diverses raisons (des raisons administratives, dont des retards dans la mise en place des enseignants ou dans l'ouverture des classes, des raisons de santé dues aux maladies du SIDA et du paludisme, de non perception de salaire à temps et/ou au niveau du lieu de travail, etc.). Ce genre d'absentéisme, souvent répétitif et de longue durée, a un impact très négatif sur les acquis scolaires et rogne considérablement le temps d'apprentissage qui devrait atteindre 800 à 900 heures pour créer les conditions d'une amélioration des apprentissages.

C'est alors que les pays francophones ont pris des mesures allant dans le sens de stabiliser l'enseignant à son poste par, entre autres, la création de conditions d'accueil et de séjours favorables, le paiement de salaire sur place et à temps, la promotion de la santé en milieu scolaire, une politique d'intégration de l'enseignant dans la communauté locale, etc. Un autre aspect permettant d'améliorer le temps d'apprentissage est la garantie d'une souplesse du calendrier scolaire en l'adaptant aux réalités socioéconomiques de chaque milieu.

2.2.4. Le recrutement et la gestion des enseignants

Partant des conclusions d'études menées dans les pays africains, l'ADEA¹⁷ a rapporté qu'« il n'est pas nécessaire pour assurer un enseignement au niveau de l'école primaire de recruter des enseignants qui ont un niveau d'études très supérieur au BEPC ou à la classe de seconde ». Les études du PASEC révèlent par ailleurs qu'il n'y a pas de différences significatives du point de vue des résultats des élèves, entre un enseignant de niveau BEPC et celui d'un niveau académique supérieur.

La plupart des pays francophones se sont alors conformés à cette recommandation en recrutant près de 80% des enseignants du primaire avec un niveau académique équivalent au BEPC doublé d'une formation pédagogique d'un an. Cette pratique prévaut au Burkina,

17 - ADEA (2001), *Pour une expertise en management des personnels enseignants*, Desmet-Laire (Belgique), 248 pages.

au Sénégal, au Bénin, en Guinée et prévalait encore au Niger jusqu'en 2006, avant que le régime de ces écoles de formation de maîtres ne revienne à deux ans. D'autre part, une étude du RESEN faite au Bénin indique que, « *les femmes enseignantes affichent de meilleurs résultats que leurs collègues masculins* ». Ceci appelle donc à la mise en place de politiques spécifiques encourageant les femmes à davantage embrasser le métier d'enseignante.

2.2.5. La gestion des enseignants

La manière d'utiliser les ressources allouées à l'école est fondamentale lorsqu'on vise à transformer de façon efficiente ces ressources en résultats d'apprentissage, notamment en ce qui concerne les enseignants. Au sein d'un même pays, d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, les résultats des évaluations¹⁸ montrent des différences très marquées de performance. Parlant des scores des élèves aux tests d'évaluation des apprentissages, le Pôle de Dakar révèle que « *il n'est pas rare en effet de voir l'excellence côtoyer le manque d'acquis scolaires* ». Cela existe d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre ou d'un élève à l'autre. Les insuffisances relevées dans les études diagnostiques des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique, en matière de gestion de personnels enseignants, ont orienté les décideurs dans l'adoption de politiques novatrices de recrutement et de gestion des enseignants dans une perspective d'amélioration de l'efficience de leur emploi.

CONCLUSION

Des investissements importants ont été faits dans le domaine du recrutement et de la formation des enseignants en vue d'une amélioration de la qualité de l'Éducation et un travail d'amélioration des pratiques continue à s'installer au niveau de tous les pays francophones. Conscient que l'impact de ce levier de politique dans l'amélioration de la qualité des apprentissages est prouvé, il reste à espérer que la mise en œuvre des différentes mesures prises produise les effets escomptés. Mais, de la mise en œuvre de ces réformes de 2003 à ce jour, nous n'avons connaissance d'aucune évaluation d'impact qui ait été menée et qui permette d'apprécier l'efficacité, l'efficience et les impacts de ces politiques sur l'amélioration des apprentissages des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

ADEA (2001), *Actes et rapports de conférences et études de cas, Pour une expertise en management des personnels enseignants*, Belgique (2001), 248 pages.

ADEA (2001), *Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle, Rapport d'un bilan prospectif de l'éducation en Afrique*, Paris, 137 pages.

ADEA, Banque Mondiale et IE (2004), *Actes de la Conférence de Bamako sur les enseignants non fonctionnaires du primaire*.

BÉNIN (2007), *RESEN 2007*, avec l'appui de la Banque Mondiale.

BRANDOLIN Joseph (1997), *Réinventer l'éducation en Afrique*, Éditions Afrique Éducation, 193 pages.

DELORS Jacques (Unesco 1996), *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, Extraits, 45 pages.

MINGAT Alain (2004), *Note pour l'amélioration de l'allocation des personnels aux écoles au niveau de l'enseignement primaire*, document PDF, 14 pages.

POLE DE DAKAR (2007), *Dakar + 7 : EPT / Urgence des politiques sectorielles intégrés, Résumé du document et extraits des chapitres 4 et 7*.

UNESCO (2006), **Burkina Faso** : *l'initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, document préparé et présenté par Amade BADINI.

UNESCO (2006), **Burundi** : *l'initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, document préparé et présenté par Édouard JUMA.

UNESCO (2006), **Guinée** : *l'initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, document préparé et présenté par Djénabou BALDE.

UNESCO (2006), **Niger** : *l'initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, document préparé et présenté par H. DIALLO.

UNESCO (2006), **RCA** : *l'initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, document préparé et présenté par Bara MARBOUA.

UNESCO (2006), **RDC** : *l'initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, document préparé et présenté par Clément MWABILA MALELA.

Étude de cas du Canada/Québec

« LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT : DÉFIS ET PISTES D'INTERVENTION EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS »

par Madame Marie Josée LAROCQUE

INTRODUCTION

La réunion-débat, organisée par la CONFEMEN, fournit une occasion unique d'échanger sur le rôle crucial que joue le personnel enseignant au regard de la qualité de l'Éducation.

À cet égard, la formation du personnel enseignant fait l'objet d'une attention particulière dans de nombreux pays. Le Québec n'échappe pas à la règle. Depuis une quinzaine d'années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mené divers travaux de recherche et de consultation en vue d'établir des assises solides pour la formation initiale et continue du personnel enseignant et pour en assurer la mise à jour continue, au fil des incontournables réformes du système éducatif.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les grandes lignes de cette expérience, comptant ainsi alimenter la réflexion et la recherche collective de solutions au sein de la Francophonie.

1. LE CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

1.1. Le système scolaire québécois

Le Québec est l'un des treize membres de la fédération canadienne. En vertu de la Constitution canadienne, les provinces et les territoires ont le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation. C'est pourquoi il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation. Par ailleurs, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], créé en 1967, permet aux ministres de l'Éducation des provinces et des territoires d'agir de concert dans des domaines d'intérêt commun.

Le système d'éducation québécois comporte quatre ordres d'enseignement :

- le primaire, d'une durée de six ans ;
- le secondaire, d'une durée de cinq ans pour la formation générale, et d'une durée variable, suivant des parcours différenciés, pour la formation professionnelle ;
- le collégial, d'une durée de deux ans pour la formation pré-universitaire, et de trois ans pour la formation technique ;
- l'universitaire, d'une durée de trois à quatre ans pour le baccalauréat, auxquels il faut ajouter deux ans pour la maîtrise et trois ans pour le doctorat.

Au Québec, le MELS est l'instance gouvernementale chargée de promouvoir l'éducation, d'en favoriser l'accès et de veiller à l'harmonisation des orientations et des activités des milieux de l'éducation avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels de la société québécoise¹⁹. L'organisation du

19 - Loi sur le ministère de l'Éducation, L.R.Q., chapitre M-15.

système d'éducation y repose sur un partage des rôles et des responsabilités entre le ministère et les réseaux d'éducation.

Les organismes scolaires publics (commissions scolaires) et privés (conseils d'administration) sont des entités administratives et pédagogiques dont la mission est d'organiser, chacun sur le territoire qui est de sa compétence, les services éducatifs auxquels les citoyens ont droit. Les établissements d'enseignement publics sont entièrement financés par l'État, qui contribue aussi à près de la moitié du budget des établissements d'enseignement privés. Chaque établissement d'enseignement public est administré par un conseil d'établissement, sous la coordination d'une direction d'école.

1.2. Quelques données sur les écoles et le personnel enseignant

Le Québec compte près de 3 000 établissements d'enseignement publics qui reçoivent annuellement un peu plus d'un million d'élèves à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, en formation générale, soit 91% des effectifs, et 400 établissements d'enseignement privés qui accueillent 100 000 élèves. Alors que le réseau d'enseignement privé compte environ 9 000 enseignantes et enseignants, le réseau d'enseignement public en emploie autour de 71 000.

Tableau : Personnel des commissions scolaires, secteurs des jeunes et des adultes

Catégorie	1998-1999	2001-2002	2005-2006
Personnel enseignant	71 152	71 984	71 122
Personnel cadre	1 118	1 097	1 097
Directrices et directeurs d'école	3 567	3 723	3 739
Personnel de gestion	663	698	746
Personnel professionnel	3 897	4 453	5 110
Personnel de soutien	26 233	31 247	32 702

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Les indicateurs de l'éducation, 2007.

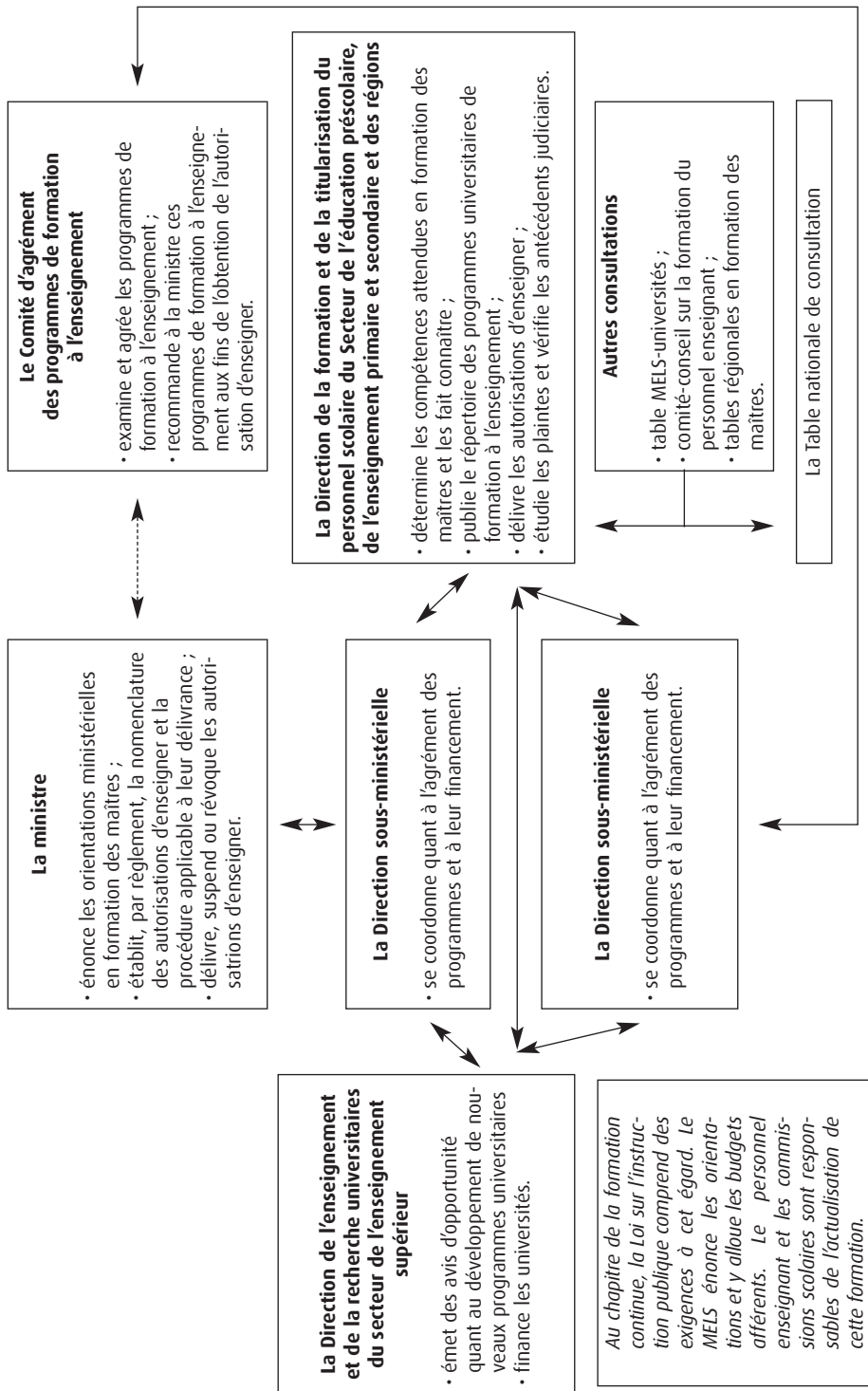
Le personnel enseignant québécois à l'enseignement primaire et secondaire compte, en moyenne, 17 années de scolarité et 12 années d'expérience dans l'enseignement. L'effectif est composé à 70% de femmes. L'âge moyen des enseignantes et enseignants du Québec est relativement stable depuis le début des années 90, à près de 43 ans. Le salaire annuel moyen des enseignantes et enseignants du Québec se compare à celui des autres employés de l'État de niveau professionnel. En 2006, il était de 53 833 \$.

Après avoir connu des surplus de personnel enseignant de 1975 à 1995, le Québec est actuellement aux prises avec certaines difficultés de recrutement, en raison de la hausse du nombre de départs à la retraite. De plus, certains changements récents au régime pédagogique, notamment l'augmentation de 90 minutes de classe par semaine à l'enseignement primaire, ont eu pour effet de créer une pression supplémentaire sur les besoins de personnel enseignant. La situation du recrutement enseignant est redevenue plus normale en 2007-2008, mais certaines disciplines sont encore en difficulté ; c'est le cas en mathématique, en science et technologie, en français, langue d'enseignement, et en adaptation scolaire.

1.3. L'organisation de la formation des personnels scolaires : une responsabilité partagée

Au Québec, en formation initiale des maîtres, le MELS détermine les orientations. À la lumière de celles-ci, les universités élaborent les programmes de formation. Ceux-ci sont soumis au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) qui les analyse et en recommande l'approbation à la ministre. C'est la ministre qui accorde les autorisations d'enseigner aux personnes qui ont suivi avec succès les programmes de formation agréés. En fait, le ministère joue, à l'égard de la profession enseignante, un rôle qui s'apparente à celui d'un ordre professionnel.

Schéma : Formation initiale* et titularisation du personnel enseignant



Quant à la formation continue du personnel enseignant, elle est moins réglementée et contrôlée par le ministère que ne l'est la formation initiale. Le rôle du ministère en est un de soutien et d'orientation pour favoriser la mise à jour des compétences professionnelles des enseignantes et enseignants. En fait, la formation continue concerne a priori l'enseignante et l'enseignant lui-même, car il est stipulé dans la Loi sur l'instruction publique qu'il est de son devoir de « prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (LIP, art. 22, alinéa 6). La direction de l'établissement scolaire a également un rôle à jouer en formation continue et possède un pouvoir d'initiative, car elle voit « à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école, convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant » (LIP, art. 96.21). La direction doit faire part à la commission scolaire des besoins de formation du personnel de son école. La commission scolaire joue donc un rôle prépondérant en formation continue, car, en tant qu'employeur du personnel enseignant, elle assure la qualité des services éducatifs dispensés.

1.4. L'évolution de la formation du personnel scolaire

À l'aube des années 90, de nombreuses études, tant en Amérique qu'en Europe (Huberman, 1989 ; Bourdoncle, 1991 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Perrenoud, 1999), ont mis en évidence que l'enseignement était un métier en quête de professionnalisation. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport intitulé *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (1991), a fait le même constat. Le Conseil identifie également certains problèmes importants en matière de formation du personnel enseignant :

- son caractère trop théorique, sans véritables liens avec le milieu scolaire ;
- le sous-développement de la recherche dans les facultés d'éducation ;
- l'absence d'intégration de la formation disciplinaire et de la formation psychopédagogique ;
- le peu d'importance accordée à la formation pratique.

Ce rapport agit comme un catalyseur et le ministère publie, l'année suivante, le document *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître* (1992), qui constitue un plan de valorisation de la profession enseignante. De la sorte, il pose un premier geste officiel ouvrant la voie à la révision, par les universités, de tous les programmes de formation à l'enseignement et leur évaluation par le CAPFE, tout juste créé. La formation initiale est alors portée à quatre ans. Elle intègre désormais la formation théorique et pratique et accorde une place prépondérante aux stages.

La tenue des États généraux sur l'éducation, en 1995, et la refonte importante du système scolaire québécois qui en a découlé ont fait en sorte que de nouvelles modifications ont dû être apportées à la formation du personnel enseignant. Celle-ci doit désormais répondre au nouveau contexte de la réforme qui génère des changements importants, tels :

- une plus grande autonomie accordée à l'école ;
- une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage-évaluation ;
- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage ;
- des programmes de formation des élèves revus (regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage, axe des compétences) ;
- une politique d'intégration des élèves en difficulté.

Des orientations sur la formation continue du personnel enseignant sont publiées en 1999, *Choisir plutôt que subir le changement*, visant à accentuer le processus de professionnalisation de l'enseignement. En formation initiale, le ministère de l'Éducation rend public, en 2001, un document d'orientation qui sera déterminant, *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*. Le ministre de l'époque rappelle les programmes de formation à l'enseignement pour s'assurer qu'ils prennent en compte les nouvelles orientations et le développement des compétences professionnelles ciblées.

C'est à partir des cinq domaines d'apprentissage du curriculum mis en œuvre dans les écoles du Québec que sont conçus les profils de sortie de la formation à l'enseignement. Sept baccalauréats sont déterminés : le baccalauréat en enseignement primaire, le baccalauréat en enseignement secondaire de divers profils (français, mathématique, univers social), le baccalauréat en enseignement des arts, le baccalauréat en éducation physique et à la santé, le baccalauréat en enseignement des langues secondes, le baccalauréat en adaptation scolaire et le baccalauréat en enseignement professionnel. Tout en prenant appui sur douze compétences professionnelles, la formation à l'enseignement doit consolider les savoirs disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante et intégrer une solide formation pédagogique. Elle comporte dorénavant une formation pratique de 700 heures et ne nécessite plus de stages probatoires, car elle mène à un brevet permanent d'enseigner. La formation initiale à l'enseignement est actuellement d'une durée de quatre ans et est constituée de 120 crédits.

2. LES ORIENTATIONS ET LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

2.1. Les orientations en matière de formation initiale du personnel enseignant

La récente réforme de l'éducation a eu pour conséquence une révision en profondeur du rôle du personnel enseignant et des fondements de la formation à l'enseignement. Le projet qui a présidé à l'implantation de la réforme avait pour but de «mettre en place dans le curriculum d'études des éléments qui permettront à l'élève de développer davantage l'exercice de la pensée et à l'enseignant l'exercice du jugement dans la pratique de son métier» (Inchauspé, 2007, p. 85). La volonté de renforcer la fonction cognitive de l'école et de corriger les lacunes des programmes d'études, alors jugés trop épars, devait se traduire par un rehaussement culturel de l'enseignement.

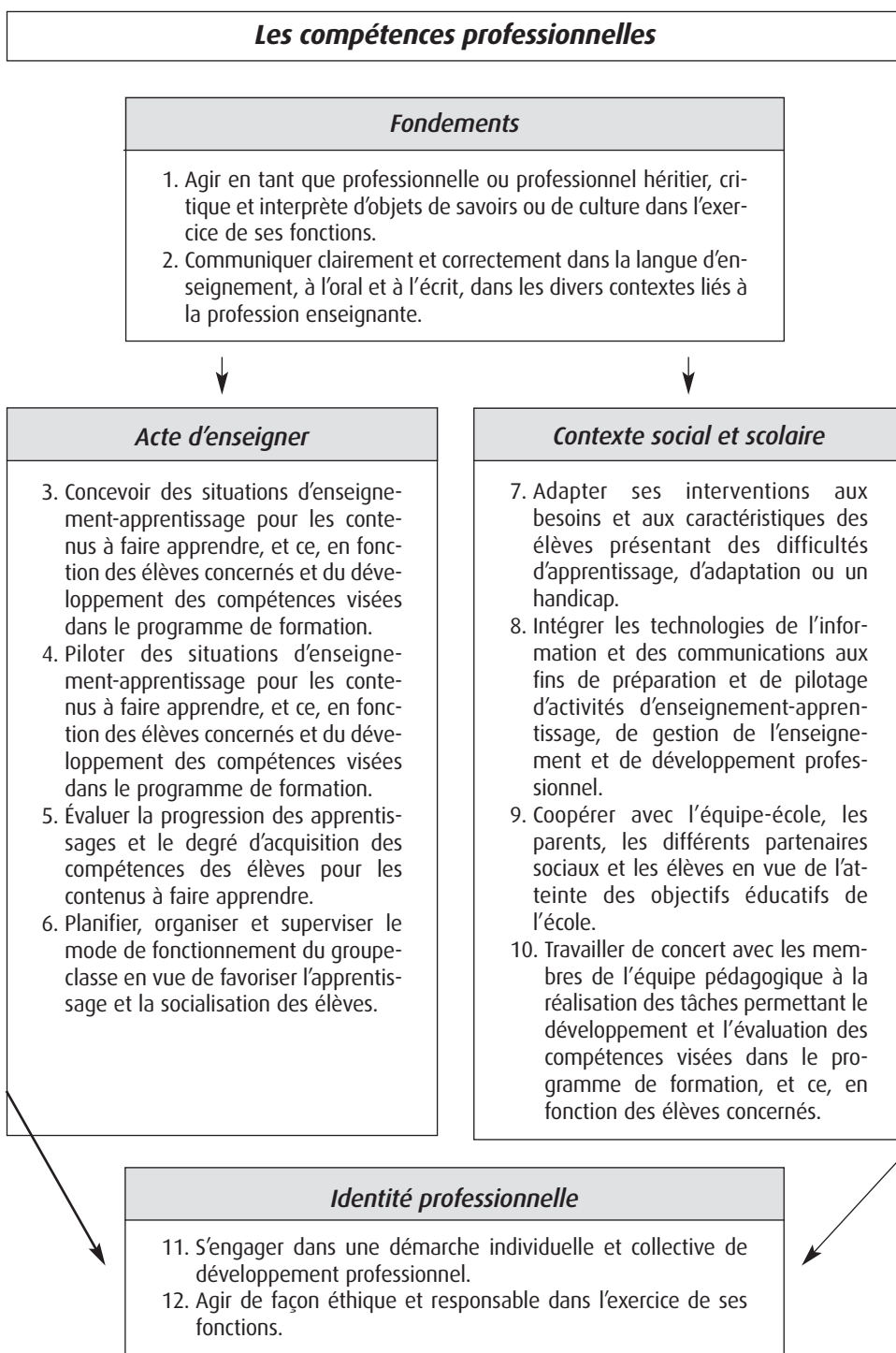
La perspective culturelle visée par le Programme de formation de l'école québécoise allait trouver écho dans le rôle de passeur culturel dévolu au personnel enseignant. Le rôle de passeur culturel, de la culture première de l'élève à la culture seconde véhiculée par les programmes de formation, est apparu comme une façon de considérer l'enseignante ou l'enseignant non pas comme un « applicateur de manuels scolaires » ou comme un technicien, mais bien comme un professionnel ou un pédagogue cultivé. C'est donc pour arrimer la formation initiale au renouveau pédagogique que l'approche culturelle de l'enseignement est devenue, en 2001, une dimension fondamentale de la formation des maîtres. Cette approche culturelle de l'enseignement convie les étudiantes et étudiants en formation et le personnel enseignant à un changement de culture professionnelle.

Désormais, dans l'exercice de son mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à s'interroger sur la manière de donner à la culture la place qui lui revient à l'école, sur les moyens de concrétiser son rôle de passeur culturel et sur sa façon de former des élèves ouverts à la pluralité des idées et capables de porter un regard critique sur leurs propres pratiques culturelles.

Deuxième élément fondamental de la formation des maîtres, la professionnalisation a été réitérée avec force dans les orientations de 2001, alors que le ministère a choisi de mettre l'accent sur une formation qui permette de « construire un savoir enseigner, c'est-à-dire une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes » (MEQ 2001, p. 29). Dans cette perspective, le maître à former est plus que jamais considéré comme un professionnel capable de mobiliser des savoirs professionnels, des attitudes et des stratégies en vue de construire des solutions réalistes, un professionnel capable de partager son expertise avec les membres de l'équipe-école. La professionnalisation constitue ainsi une démarche continue de construction de l'identité professionnelle. La formation initiale est maintenant considérée comme la première étape d'une démarche de formation qui se poursuivra tout au long de la vie et qui permettra de développer des compétences professionnelles, d'acquies un « savoir agir » (LeBoterf, 1997), fondé sur la mobilisation de ressources, qui s'exerce en situation professionnelle réelle.

Enfin, si les orientations du système éducatif ont été modifiées en fonction du développement des compétences de l'élève, le ministère de l'Éducation et ses partenaires ont également mis l'accent sur une approche par compétences professionnelles, troisième fondement de la formation initiale des maîtres. La notion de compétence professionnelle doit être entendue comme un savoir agir qui se fonde sur un ensemble de ressources personnelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et externes ; elle concerne la capacité à mobiliser ses ressources en contexte d'action professionnelle réelle. Il importe de souligner qu'une compétence professionnelle n'est jamais acquise une fois pour toutes : elle se développe constamment et se situe sur un continuum de formation. Le document d'orientation du ministère a ainsi déterminé douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale à l'enseignement.

Schéma : Référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement



Source : Ministère de l'Éducation (2001), *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 59.

Pour compléter les orientations de la formation initiale de 2001, le ministère vient de publier un nouveau document qui précise le sens et la place dédiée à la formation en milieu de pratique dans la formation des futurs enseignants et enseignantes. Les stages font désormais partie intégrante de la formation des futurs enseignants et enseignantes, et le ministère poursuit ses efforts de valorisation de la formation pratique et du rapprochement des milieux universitaire et scolaire. Ce document d'orientation spécifique vient actualiser la formation en milieu de pratique en fonction des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants et enseignantes. Il établit certains paramètres pédagogiques relatifs aux stages et confirme l'importance de la progression de l'autonomie des stagiaires et la valeur de la diversification des expériences des stagiaires, pour que ceux-ci puissent explorer différentes facettes de la vie scolaire et des clientèles scolaires (adultes et jeunes, milieux socioéconomiques et pluriethniques, etc.). Le document ministériel rappelle aussi l'intérêt de trouver un équilibre entre le développement de l'expertise des stagiaires et la polyvalence recherchée, pour leur permettre de toucher à divers aspects de la profession enseignante en évitant l'éparpillement. Enfin, le ministère y affirme le paramètre organisationnel qui guide ses orientations, à savoir le respect des diverses pratiques et modalités mises en œuvre par les universités (modèles d'encadrement et de supervision, formules de mentorat, utilisation des technologies de l'information et des communications, stages en exercice, stages à l'étranger, etc.).

Ces deux documents d'orientation relatifs à la formation initiale à l'enseignement ont fait l'objet de vastes consultations nationales. Les partenaires habituels du ministère – les syndicats, les gestionnaires régionaux et locaux, les étudiantes et étudiants en formation, les universités – ont largement contribué à leur donner un sens.

2.2. Les orientations en matière de formation continue du personnel enseignant

Le document d'orientation relatif à la formation continue se veut le reflet de convictions largement partagées. Il est le résultat d'une vaste consultation menée auprès des milieux tant scolaire qu'universitaire. L'intérêt de « favoriser l'épanouissement de la culture de la formation continue dans l'ensemble des écoles du Québec » y est affirmé (MEQ, 1999, p. 3).

Dans ce document d'orientation, le ministère réitère également l'importance de favoriser, chez le personnel enseignant, les moyens pour atteindre des compétences professionnelles, d'être capable d'échanger avec les collègues et les autres professionnels, de réfléchir à sa pratique, de mener des projets pédagogiques et de participer à des démarches de recherche. Le ministère y inscrit formellement la culture de la formation continue au cœur de ses préoccupations et demande au personnel enseignant de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Dans cette optique, le ministère reconnaît que les enseignantes et enseignants sont les constructeurs de leurs compétences professionnelles plutôt que des récepteurs de connaissances passifs.

3. BILAN ET PROSPECTIVE RELATIFS À LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU QUÉBEC

En 2003, le ministère de l'Éducation du Québec faisait le bilan suivant : « La profession enseignante au Québec est une profession en santé. Si elle fait l'objet de certaines

préoccupations, c'est parce qu'elle interpelle tout un chacun et touche aux fondements mêmes de la société, de la place qu'y occupe chaque groupe d'acteurs et du devenir des individus. C'est également parce que la profession enseignante réunit autour d'elle des partenaires qui la voient chacun sous une de ses facettes, la décrivent par un langage et en fonction de centres d'intérêt et de contraintes qui leur sont propres [...] ». Les débats et les controverses que la profession enseignante a suscités dans le passé et suscitera toujours montrent que celle-ci est et restera une profession en devenir. Davantage, donc, un projet qui se nourrit du développement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et des changements sociaux, économiques, technologiques et idéologiques, sans oublier les polémiques qu'ils suscitent, qu'un objet dont on peut fixer, une fois pour toutes, la définition, la mission, l'éthique, les paramètres de pratique, la formation nécessaire de même que les modes et les méthodes de son exercice (MEQ, 2003, p. 5).

Pour le ministère de l'Éducation du Québec, ce constat relativement positif de la profession enseignante et de la formation qui y prépare reste d'actualité. Le maintien de lieux de concertation demeure la principale force de ce système de formation initiale et continue du personnel enseignant. Les orientations ministérielles témoignent d'un langage commun et de règles de fonctionnement qui ont fait l'objet d'ententes avec les partenaires. Les appels à la collaboration et au partenariat et l'accueil qu'ils reçoivent font la richesse de ce système. Bien sûr, certains problèmes persistent. Ils constituent autant de défis qu'il importe de bien cerner pour mieux les relever.

3.1. Problèmes et défis relatifs à la formation initiale du personnel enseignant

Après de larges consultations, une concertation soutenue et un quasi consensus autour des orientations et des référentiels de compétences de la formation initiale de la relève enseignante, malgré une utilisation du référentiel de compétences qui déborde le cadre initialement prévu (en insertion professionnelle, pour l'embauche, pour l'évaluation du stage probatoire et du personnel enseignant), des défis demeurent autour de la consolidation de l'approche par compétences. Les principaux partenaires du ministère font état régulièrement des défis que cela représente sur le plan organisationnel. La question de la maîtrise d'œuvre des programmes de formation, entre facultés d'éducation et facultés disciplinaires, est toujours présente. De même, des questions demeurent, telles :

- comment proposer des orientations et un référentiel de compétences à la fois crédibles pour le milieu universitaire et compatibles avec les préoccupations du milieu scolaire ?
- comment s'assurer que les orientations adoptées restent en lien avec les programmes et les réalités de l'école québécoise ?
- comment concilier la perception d'une formation professionnelle malmenée et hypermédialisée avec une valorisation de la profession enseignante ?
- comment répondre aux attentes élevées des parents et de la population en général sans allonger indûment la formation ?
- quelles sont les modalités à déterminer pour garantir que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants répondent positivement à une évaluation de leurs compétences et connaissances ?

3.2. Problèmes et défis relatifs à la formation continue du personnel enseignant

Au plan de la formation continue du personnel enseignant en exercice, malgré des orientations nationales et de nombreuses initiatives des milieux universitaire et scolaire, force est d'admettre que des lacunes persistent et que la culture du développement professionnel du personnel enseignant ne s'est pas autant déployée que ce à quoi on était en droit de s'attendre. « En effet, un des espoirs de cette réforme (de 2001) était que, prenant appui sur les partenariats de formation pratique avec les milieux, les universités puissent accompagner le processus d'insertion professionnelle et, ce faisant, se doter d'outils permettant d'ajuster la formation initiale tout en soutenant l'expression de la demande de formation continue pour les enseignants, qu'ils soient nouveaux ou expérimentés. Pourtant, malgré les efforts du milieu et des universités, peu de chemin a été, globalement, parcouru dans cette voie²⁰ ».

On constate ainsi que, au Québec, certains obstacles nuisent toujours à la formation continue du personnel enseignant. À cet égard, on peut déplorer les aspects suivants :

- l'obligation de la formation continue n'est pas inscrite dans la loi, et les conventions collectives de travail ne comportent pas de réel incitatif ;
- le fonctionnement et l'organisation du travail du milieu universitaire et du milieu scolaire sont différents, et la formation continue peine à se départir des modèles de formation créditée habituels ;
- la formation continue s'est développée comme un marché de services où les activités mises en place sont ponctuelles, détachées de toute planification et de toute évaluation, non qualifiantes.

Bref, la formation continue du personnel enseignant québécois est, actuellement, confrontée aux défis suivants :

- comment faciliter l'émergence d'une formation continue de qualité permettant l'accompagnement des milieux à moyen et à long terme ?
- comment valoriser la formation auprès des enseignantes et enseignants en exercice et quels seraient les moyens et les incitatifs à mettre en place pour ce faire ?
- comment baliser la formation continue afin d'éviter l'éclatement et favoriser l'émergence d'une stratégie collective de mise à jour et de valorisation des compétences des personnels scolaires ?

En somme, si les orientations ministérielles (MELS, 1999 ; 2001 ; 2008) sont toujours pertinentes, des efforts importants sont encore à consentir pour améliorer la formation continue du personnel enseignant.

3.3. Quelques pistes d'intervention concernant le recrutement et la rétention du personnel enseignant

Finalement, la question de l'attraction et de la rétention du personnel enseignant constitue, avec la formation initiale et continue, l'un des grands défis auquel est confronté le ministère.

20 - Table de concertation du Ministère et des universités sur la formation à l'enseignement. La formation continue : enjeux et perspectives, Synthèse des discussions, septembre 2004. Document non publié.

Pour renouveler le personnel enseignant qui quitte pour la retraite ou d'autres professions et pour attirer à l'enseignement des candidates et candidats de qualité, certaines mesures, à court et moyen terme, ont été mises en place ces dernières années. Ainsi, la ministre a adopté, en juin 2006, le nouveau Règlement sur les autorisations d'enseigner, qui introduit de nouvelles mesures permettant aux personnes possédant un baccalauréat disciplinaire pertinent de se former en enseignement tout en occupant un poste dans un établissement scolaire. Des ententes ont également été conclues avec les universités à cet effet. Des enseignantes et enseignants provenant de l'enseignement collégial ont obtenu des permis d'enseigner, et des bacheliers disciplinaires ont obtenu des autorisations provisoires d'enseigner. De plus, des programmes de formation accélérée (passerelles) et des programmes de formation à l'enseignement de deuxième cycle sont maintenant offerts dans certaines disciplines, en particulier en mathématique et en sciences, où les besoins perdurent depuis longtemps.

De même, un nouveau chantier sera mis en œuvre pour recruter des candidates et candidats aptes à l'enseignement : celui de la mise à contribution d'enseignantes et d'enseignants issus de l'immigration ou d'autres provinces canadiennes. Certaines mesures sont actuellement explorées pour accroître la mobilité de cette main-d'œuvre : le développement d'outils d'évaluation et de reconnaissance d'acquis expérimentiels, la mise en place d'activités et de programmes de formation universitaire spécifiques, la négociation d'ententes de mobilité avec des provinces ou pays, etc.

Finalement, des pistes de solutions peuvent être dégagées à plus ou moins long terme. Une importante étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), à laquelle le Québec a participé, a permis de dégager les objectifs et les mesures permettant de répondre aux défis posés par la formation, le recrutement et la rétention du personnel enseignant. Le tableau suivant en rappelle les éléments essentiels.

Tableau : Objectifs politiques et moyens envisagés pour former, recruter et retenir un personnel enseignant de qualité

<i>Objectifs politiques</i>	<i>Moyens envisagés</i>
Faire de l'enseignement un choix professionnel attrayant :	<ul style="list-style-type: none"> - améliorer l'image et le statut de la profession - améliorer les conditions d'emploi - élargir le vivier d'enseignants potentiels - améliorer les conditions d'entrée dans la profession
Développer les connaissances et compétences des enseignants :	<ul style="list-style-type: none"> - développer les profils de la profession - considérer le perfectionnement des enseignants comme un continuum - rendre la formation initiale plus souple et plus réactive - intégrer le développement professionnel tout au long de la carrière - améliorer la sélection des candidats à la formation initiale - multiplier les expériences pratiques sur le terrain - renforcer les programmes d'insertion dans la profession
Recruter, sélectionner et employer des enseignants :	<ul style="list-style-type: none"> - faire appel à des systèmes d'embauche plus souples - confier aux écoles plus de responsabilités en matière de gestion des ressources humaines - satisfaire les besoins de recrutement à court terme - améliorer la circulation de l'information et le suivi du marché du travail des enseignants - diversifier les critères de sélection des enseignants - favoriser une plus grande mobilité des enseignants
Retenir les enseignants de qualité dans les établissements scolaires :	<ul style="list-style-type: none"> - évaluer et récompenser l'enseignement de qualité - assurer davantage de possibilités pour la promotion et la diversification des carrières - améliorer la direction de l'école et sa formation - améliorer le climat de l'école - réagir face aux enseignants inadéquats (système de plainte, déclaration d'antécédents judiciaires) - assurer davantage de soutien aux enseignants débutants - assouplir les horaires de travail
Élaborer et mettre en œuvre la politique à l'égard des enseignants :	<ul style="list-style-type: none"> - impliquer le corps enseignant dans l'élaboration des politiques et leur mise en œuvre - créer des communautés éducatives professionnelles - améliorer la base de connaissances utilisées pour élaborer une politique à l'égard des enseignants

Source : adapté de OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE.

Le MELs étudie actuellement chacune de ces mesures et en met en œuvre certaines pour développer des stratégies efficaces pour répondre aux défis auxquels est confronté le métier d'enseignant en ce début de XXI^e siècle.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDONCLE, R. (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, numéro 94.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.

HUBERMAN, M. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

INCHAUSPÉ, P. (2007), *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber.

LE BOTERF, G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992), *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997), *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999), *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003), *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008), *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008a), *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

TARDIF, M., C. LESSARD et C. GAUTHIER (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France.

Étude de cas de la République du Sénégal

« LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : QUEL RÔLE POUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION : MODALITÉS DE RECRUTEMENT, FORMATION ET ENCADREMENT »

PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT
PRÉSCOLAIRE, ÉLÉMENTAIRE ET MOYEN

CONTEXTE ET JUSTIFICATIONS

Réaliser les objectifs d'Éducation pour tous d'ici 2015 représente un énorme défi pour la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne. Les contraintes liées à l'insuffisance des ressources ou à la forte croissance démographique sont souvent évoquées comme obstacles majeurs à surmonter. Toutefois l'examen des disparités entre les résultats enregistrés par les systèmes éducatifs disposant de ressources similaires révèle aussi l'importance des arbitrages et options de politiques, notamment, des choix de coût-efficacité dans l'utilisation des ressources.

Dès les premières années d'indépendance, le Sénégal s'est orienté vers la construction d'un système éducatif capable de garantir aux jeunes Sénégalais une Éducation nationale, démocratique et populaire ancrée dans les valeurs du pays mais ouvert à l'extérieur. Ces ambitions sont mises à rudes épreuves à partir des années 80 et au début des années 90.

En effet, la stratégie consistant à massifier un modèle d'école conçu pour une élite a commencé à piétiner montrant ainsi ses limites. La recherche d'un modèle plus adapté aux besoins et aux ressources des pays a mis à l'ordre du jour la nécessité de promouvoir des réformes majeures. En fonction des contextes nationaux, celles-ci concernent aussi bien l'orientation, la structure et le fonctionnement du système, que son mode de gestion et de financement.

C'est ainsi qu'en dépit des efforts considérables consentis depuis plus de 30 ans en matière d'allocations budgétaires en faveur de l'Éducation, le Sénégal a enregistré un taux de scolarisation faible ayant d'ailleurs tendance à baisser depuis quelques années (environ 58% en 1989 et 54% en 1994) malgré l'accroissement continu des effectifs scolaires (658 102 élèves en 1988/1989 – 738 560 en 1992/93), soit plus de 80 000 élèves supplémentaires en quatre ans.

Cette tendance est d'autant plus préoccupante qu'elle creuse et aggrave les disparités entre sexes et régions. Face à cette situation, le gouvernement du Sénégal a mis en place un certain nombre de mesures pour freiner le processus de baisse du taux de scolarisation et impulser son accroissement. C'est le recours aux classes à double flux dans les zones urbaines, suburbaines et périurbaines et aux classes multigrades en milieu rural. Ces actions ont aujourd'hui atteint leurs limites réelles.

Pourtant, des efforts considérables sont faits, dans la construction et l'équipement de classes aussi bien par les Associations de parents d'élèves, les collectivités locales, les ONG que par le PDRH 2 qui prévoit de construire 3 500 nouvelles classes pour atteindre l'objectif de 65% de taux de scolarisation en 1998. Mais, toute cette volonté de l'État et de la société civile pour le développement de la scolarisation se heurte au principal facteur bloquant : l'insuffisance de personnels enseignants. Le déficit ne cesse de s'aggraver avec la pression démographique et les contraintes financières de la conjoncture.

Devant cet état de fait, la solution qui a semblé au gouvernement la plus appropriée a été d'utiliser le potentiel disponible avec les moyens existants. Le Sénégal, disposant de ressources humaines aux compétences académiques avérées pour conduire les actions d'éducation, a donc décidé de faire appel au sens patriotique des jeunes afin de relever le défi. C'est ainsi que 32 595 candidats au test de mobilisation du 11 juillet 1995. Ainsi, pour la première année 1 200 volontaires ont été sélectionnés avec à la clef une formation de trois mois pour servir dans les zones déshéritées afin de relever le défi de l'accès. Leur mission devait s'arrêter au bout de quatre ans. Cependant, au vu des résultats obtenus, le projet a été prolongé jusqu'en 2015.

Sur cette lancée et dans le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et de sa stratégie de réduction de la pauvreté, le gouvernement du Sénégal a adopté depuis l'an 2000, un Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), et a porté, ces dernières années, les dépenses publiques d'éducation à 40% des dépenses publiques récurrentes. Les objectifs visés par le PDEF sont :

- l'expansion de la couverture scolaire en vue d'une scolarisation universelle en 2010 ;
- le relèvement sensible de la qualité dans tous les sous-secteurs de l'éducation ;
- une meilleure gestion du système éducatif.

Pour atteindre de tels objectifs, l'éducation primaire a été érigée au rang de priorité, notamment dans l'allocation des ressources.

La politique éducative du Sénégal accorde une place centrale à l'enseignant et au rôle qui lui est assigné dans la réalisation des objectifs d'une Éducation de qualité pour tous.

1. QUEL ENSEIGNANT POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ ?

La qualité de l'Éducation, pour les autorités éducatives du Sénégal, se réfère à :

- celui qui enseigne (l'enseignant) niveau 1 ;
- celui qui apprend (l'élève) niveau 2 ;
- ce qui est enseigné (curriculum) niveau 3 ;
- où l'on enseigne (l'environnement physique) niveau 4.

La qualité est appréhendée dans cette optique comme résultant de la combinaison des caractéristiques de l'enseignant, de l'élève, du curriculum et de l'environnement.

De ce point de vue, les orientations et les options du ministère sont opérationnées en trois axes d'intervention que sont :

- la refinalisation de l'école (revisiter les finalités, construire un nouveau curriculum etc.) ;
- la qualification et la requalification de tous les enseignants ;
- la mise à niveau des écoles par l'amélioration de l'environnement scolaire.

La qualification des enseignants traduit toute l'importance du rôle dévolu à l'enseignant dans l'atteinte d'une Éducation de qualité pour tous.

Il est évident que les caractéristiques de l'enseignant, son niveau d'études, sa formation initiale et continue, son expérience professionnelle ainsi que sa motivation constituent des éléments qui entrent en ligne de compte dans les résultats des élèves.

Ce rôle prépondérant dévolu à l'enseignant pour la qualité de l'Éducation explique les efforts consentis par l'État du Sénégal dans le but de doter le système éducatif d'enseignants de qualité capables de répondre aux attentes des élèves, des parents et de la communauté et de l'ensemble de la nation en matière d'éducation.

Dans ce sens, le Sénégal, tenant aussi compte des objectifs quantitatifs, a défini une nouvelle politique de recrutement à laquelle on articule un dispositif de formation et d'encadrement spécifique.

La nouvelle politique d'allocation de personnels enseignants repose sur le système de recrutement de volontaires, de vacataires et de contractuels avec la mise en place d'un dispositif de formation et d'encadrement.

2. RECRUTEMENT DE PERSONNELS ENSEIGNANTS

Au Sénégal, les personnels investis de fonctions d'éducation peuvent être fonctionnaires, non-fonctionnaires engagés par référence à un corps de fonctionnaires, contractuels, volontaires ou vacataires.

La nouvelle politique de mise à disposition de personnel enseignant dans le cadre du PDEF puise ses ressources dans l'appel à l'engagement, à la générosité et à la solidarité des jeunes disposés à servir le développement de l'éducation de base au Sénégal.

2.1. Les volontaires de l'éducation (VE)

Le recrutement des volontaires de l'Éducation se fait au profit du sous-secteur de l'enseignement élémentaire. Il est organisé par l'arrêté instituant le projet des volontaires de l'éducation fixant les conditions de sélection, de formation et la prise en charge du VE dans le secteur formel.

Modalités de recrutement :

La personne qui accepte de servir dans le cadre de ce projet a le titre de volontaire de l'éducation. Le volontaire de l'éducation est une jeune personne de nationalité sénégalaise âgé de 18 ans au moins et de 38 ans au plus. Le diplôme minimum requis pour participer au test de sélection des volontaires de l'éducation est le BFEM au tout autre diplôme équivalent.

La direction du projet organise en relation avec le ministère et les circonscriptions scolaires (IA - IDEN) le test de sélection des volontaires de l'éducation. Chaque inspection départementale de l'Éducation nationale reçoit les dossiers de candidatures et met en place un jury, présidé par l'inspecteur départemental de l'Éducation nationale, qui assure l'organisation du test, la correction et la proclamation des résultats, ainsi que l'entretien de confirmation. Le nombre de candidats retenus à l'issue du test et devant faire l'objet d'un entretien de confirmation avec le jury ne doit en aucun cas être supérieur au quota alloué à l'inspection départementale de l'Éducation nationale.

L'entretien de confirmation a pour objet de déceler les cas d'infirmité avérée incompatible avec la fonction d'enseignant.

2.2. Les vacataires

Les vacataires sont des agents recrutés pour servir dans les établissements des cycles moyen et secondaire. Ils sont titulaires d'un diplôme universitaire.

Modalités de recrutement :

Le recrutement des vacataires se fait en deux phases :

- 1^e phase : sélection des dossiers par une commission régionale ;
- 2^e phase : entretien avec le jury.

Les critères de recrutement sont :

- l'existence du poste ;
- le diplôme professionnel ;
- le diplôme académique.

Pour les collèges, le candidat doit être titulaire d'un des diplômes suivants : DUEL, DUES, DEUG, BAC. Pour les lycées, les diplômes requis sont : le Doctorat, la Maîtrise ou la Licence. Les candidats titulaires de diplômes professionnels sont prioritaires.

3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

3.1. La formation des VE

La formation des VE au Sénégal comporte deux composantes essentielles : la formation initiale et la formation continue.

La formation initiale :

Dans notre pays, le système de formation initiale des enseignants n'a cessé d'évoluer depuis la période coloniale. Inlassablement tourné vers la recherche du meilleur dispositif et des meilleures modalités, les responsables de l'École sénégalaise ont toujours partagé une très forte tendance à la réforme dans ce domaine. C'est ainsi que nous avons déjà connu pas moins de cinq à six modèles de formation différents avec l'E.N. William Ponty (et l'E.N des Jeunes filles), le Cours normal, les Écoles normales régionales et les EFI, sans parler des divers types de centres de formation pédagogique. Quant aux modalités de recrutement, elles ont connu beaucoup plus de changements encore. Dès après les indépendances, les besoins en enseignants ont conduit à diverses stratégies de formation de maîtres.

Le recrutement direct d'enseignants dont la formation initiale soit, se résumait à un mois de formation accélérée, soit incombait en premier chef aux utilisateurs (directeurs d'écoles et inspecteurs de l'enseignement). À l'intention de ces moniteurs et instituteurs stagiaires, étaient organisées, au niveau des écoles normales, chaque année, des sessions de recyclage et de perfectionnement tenant lieu de formation continuée.

Cette formation, s'inscrivant dans une logique pratique, relevait de la formation par immersion avec tutorat. Ainsi, elle privilégiait les leçons modèles et d'essais en modes collectif et individualisé.

Aujourd'hui, la formation initiale est donnée durant une année scolaire (six à neuf mois selon le cas) dans les écoles de formation d'instituteurs (EFI). Elles sont au nombre de

onze, localisées dans les capitales régionales. Elles livrent en moyenne 2 500 maîtres polyvalents capables d'exercer dans l'enseignement élémentaire ou l'éducation préscolaire et dans les deux langues que sont le français et l'arabe.

Le mode de recrutement étant exclusivement le volontariat, la formation initiale tend vers l'unification du profil d'entrée sur le niveau d'études du Brevet. Les titulaires de diplômes supérieurs peuvent les faire valoir, après une année d'exercice en se présentant à l'examen professionnel du CEAP écrit.

La formation initiale va devenir diplomante avec la délivrance d'un Certificat de fin de stage qui dispense des épreuves écrites aux examens professionnels.

La formation continue :

Elle se réalise à partir d'un dispositif national (Pôle régional de formation, PRF), placé sous la tutelle de l'inspecteur d'académie et disposant de conseillers pédagogiques qui interviennent dans les circonscriptions pédagogiques, en rapport avec les inspecteurs départementaux. La formation continue s'appuie sur des structures d'encadrement rapproché que sont les cellules d'animation pédagogique (CAP) où les enseignants se rencontrent pour échanger des informations et des pratiques.

Ce dispositif est coordonné techniquement par une structure de coordination au niveau national.

Dans le cadre de l'unification de la formation initiale et continuée, les structures qui s'en chargent (EFI et PRF) sont considérées comme des centres de ressources. Cette vision sera bientôt matérialisée par une réforme avec comme objectif principal l'unification des structures de formation dans le secteur de l'éducation.

Référentiel et stratégies de la formation initiale :

Instituées en 1993 en remplacement des Écoles normales régionales et des Centres de perfectionnement pédagogique, les EFI apportent une réponse à des besoins urgents de scolarisation à grande échelle prenant en compte les exigences d'une formation professionnelle adaptée au contexte. La formation initiale repose sur un socle minimal de compétences de base déclinée comme suit :

- CB1 : élaborer une planification pédagogique pour une durée déterminée à partir des curricula en vigueur ;
- CB2 : construire une séquence d'enseignement-apprentissage ;
- CB3 : mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage ;
- CB4 : élaborer un projet d'école ;
- CB5 : gérer une classe bilingue ;
- CB6 : gérer la classe et l'école conformément aux textes en vigueur.

Les modalités de livraison sont les cours magistraux, des séminaires, des études de cas, micro-enseignement, utilisation de CDs interactifs, des stages pratiques, etc.

- la stratégie de formation privilégie l'approche participative et intégrée reposant sur le partage d'informations ;
- l'encadrement et visites de classes des maîtres formateurs en vue d'harmoniser les points de vue et les pratiques ;

- l'élaboration collective de plans de cours intégrés à partir du socle minimal de compétences ;
- la participation des maîtres formateurs à l'évaluation des stagiaires ;
- l'appel à des personnes-ressources pour des interventions spécifiques ;
- la participation des acteurs de la formation continue à la formation initiale ;
- l'échange d'informations sur les stagiaires en cours de formation ou sur les maîtres en activité ;
- l'intégration de l'EFI au plan académique de formation.

3.2. La formation des vacataires

Il n'y a pas de formation initiale proprement dite pour les vacataires. Ils sont affectés dans les établissements dès leur recrutement. Il est prévu, cependant une formation diplômante à la Faculté des sciences et techniques de l'éducation et de la formation (FASTEF).

Les vacataires bénéficient d'une formation continue dispensée dans les Cellules d'animation pédagogique sur le terrain et par les pôles Régionaux de formation, appuyés par les inspecteurs de spécialités.

4. LE PLAN DE CARRIÈRE DES VOLONTAIRES ET VACATAIRES DE L'ÉDUCATION

Les volontaires et vacataires de l'éducation bénéficient de plans de carrière très ouverts qui peuvent leur permettre de passer par toutes les stations prévues dans les corps où ils sont intégrés, selon un certain nombre de conditions à réunir.

4.1. Le plan de carrière des VE

Au terme de deux années d'exercice, le volontaire de l'éducation devient maître contractuel. Les maîtres contractuels sont recrutés à la première catégorie parmi les volontaires pendant deux ans. Le recrutement se fait sur la base d'un contrat avec le ministère de la fonction publique, de l'emploi et des organisations professionnelles. Les termes de ce contrat sont définis par le décret n° 9-908 du 13 septembre 1999. Le maître contractuel peut postuler à l'intégration dans le corps des instituteurs adjoints ou des instituteurs s'il est titulaire du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) ou du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). L'agent intégré dans l'un de ces corps devient fonctionnaire.

4.2. Le plan de carrière des vacataires

Le vacataire devient professeur contractuel au terme de deux années d'exercice. Les professeurs contractuels sont recrutés parmi les vacataires qui auront fait deux ans de vacation dans l'enseignement moyen ou secondaire public. Selon le diplôme requis, ils sont admis dans l'un des niveaux suivants :

- niveau 1, pour les titulaires d'un diplôme classé au niveau B2 (BAC +2 ans) ;
- niveau 2, pour les titulaires d'un diplôme classé au niveau B1 (BAC +3 ans) ;
- niveau 3, pour les titulaires d'un diplôme classé au moins au niveau A3 (BAC +4 ans au moins).

Le recrutement des professeurs contractuels est régi par le décret n° 2002-78 du 29 janvier 2002.

5. LES ACQUIS DE LA NOUVELLE POLITIQUE DE RECRUTEMENT DE PERSONNELS ENSEIGNANTS

En dépit des nombreuses dénonciations dont il fait l'objet dans certains milieux, le recrutement d'enseignants non-fonctionnaires se poursuit et, au Sénégal, il est devenu le mode principal, voire unique de recrutement. Cette stratégie a permis de résorber le déficit de scolarisation et parfois de renverser la tendance à la déscolarisation constatée dans certains pays. Au Sénégal, dans le cadre du PDEF, plus de trois mille (3 000) volontaires de l'éducation sont injectés dans le système chaque année. Ce flux a un impact très sensible sur les indicateurs. C'est ainsi que l'effectif des maîtres est passé entre 2000 et 2007 de 19 876 à environ 60 000, faisant évoluer le TBS de 71,8% à 86 % pour la même période. Des avancées significatives sont aussi notées dans la réduction des inégalités, notamment entre garçons et filles, l'indice de parité étant passé de l'indice de 1,01 à 1,07 entre 2000 et 2004 avec un renversement de tendance en faveur des filles.

Ces résultats constituent des avancées significatives sur le chemin de la scolarisation universelle. Pour ce qui concerne l'enseignement moyen, le TBS est passé de 21% à 33,2% entre 2000 et 2007. Dans l'enseignement secondaire, le TBS a connu une augmentation, passant de 9,9% en 2000 à 14,3% en 2007.

6. DIFFICULTÉS ET CONTRAINTES DE NPRPE

La nouvelle politique du personnel enseignant qui semble être une réponse à l'objectif de scolarisation primaire universelle repose sur le recrutement et la mise en service de nouveaux enseignants désignés sous de multiples vocables, volontaires de l'éducation, maîtres contractuels. Il s'agit essentiellement de recourir à un personnel enseignant non-fonctionnaire à moindre coût afin d'être en mesure d'élargir l'accès et de répondre aux besoins de massification et de démocratisation de l'éducation.

Une telle option n'est pas sans risque. À côté des risques politiques, sont souvent évoqués des risques sociaux et ceux liés à la qualité qui sont une menace à la stabilité des systèmes. L'argumentaire développé par les contempteurs de ce mode recrutement est souvent fondé sur les griefs suivants :

- l'existence de plusieurs catégories d'enseignants dans le système n'ayant ni la même formation, ni le même mode de rémunération ;
- la massification des effectifs qui rend peu opérationnel le système d'encadrement et de contrôle. En effet, la croissance exponentielle du nombre d'enseignants et le rythme très lent de l'accroissement du nombre des inspecteurs accentue l'isolement des maîtres ;
- cette massification limite l'efficacité et l'efficacé de la formation initiale du fait des difficultés à gérer la composante pratique. Il s'y ajoute aussi la nécessité d'avoir recours à des intervenants extérieurs et à un nombre très élevé d'écoles d'application, ce qui est de nature à rendre les coûts exorbitants ;
- les nombreuses perturbations issues des grèves fondées sur des revendications essentiellement salariales ;

- l'instabilité des politiques éducatives dont les changements résultent souvent de la pression syndicale et non d'une évaluation objective des résultats obtenus ;
- la difficulté à maîtriser les salaires du fait des revendications constantes et pressantes des syndicats des corps émergents.

CONCLUSION

Il est évident que le développement quantitatif du système éducatif ne peut plus se faire en intégrant « l'approche droit » et d'autres impératifs des temps modernes sans adapter les systèmes de recrutement et de formation des enseignants. Cependant, les formules permettant un recrutement massif à des coûts moindres sont des innovations. Or une innovation n'est jamais, en soi, une chose éminemment rationnelle et allant dans le sens d'un progrès indiscutable. Ce qui constitue un progrès ne fait pas l'unanimité, car les raisons d'innover ou d'inciter les autres à innover sont rarement entièrement désintéressées, simple expression du bien public, ce dernier, d'ailleurs, fait l'objet de visions fort diverses.

Ce qu'il ne faut jamais perdre de vue, cependant, c'est que les exigences d'une Éducation de qualité pour tous commandent les choix faits par plusieurs pays africains en matière de recrutement d'enseignants.

Exposé de cadrage

Thème 4

« QUELLES STRATÉGIES POUR UNE RÉDUCTION EFFICACE DU TAUX DE REDOUBLEMENT ? »

préparé par Messieurs Pierre VARLY et Olivier LABE
présenté par Monsieur Jean Noël SENNE

INTRODUCTION : LE DÉBAT SUR LE REDOUBLEMENT

Le débat sur le redoublement n'est pas récent et est alimenté par un nombre important d'ouvrages et de recherches scientifiques. Le redoublement fait l'objet de nombreuses réformes dans l'espace francophone. Ainsi, les arguments en défaveur de cette mesure ont été repris par de nombreux États afin de mettre en place des stratégies visant à apporter des solutions à la pratique actuelle du redoublement. En conséquence, les taux de redoublement sont à la baisse au niveau mondial. Les engagements en faveur de la baisse du taux de redoublement sont souvent une condition à l'accès aux financements internationaux (tels que l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous dite *Fast Track*) et une mesure clé des stratégies visant l'Éducation pour tous. En effet, l'efficacité des politiques éducatives tient beaucoup à la maîtrise de ce paramètre essentiel.

Pour la CONFEMEN (2001) : « *Le redoublement n'a pas l'efficacité pédagogique qu'on lui prête [...] la baisse des taux de redoublement apparaît dès lors comme l'un des leviers les plus efficaces pour accroître l'accès à une Éducation de qualité. Dans cette optique, les actions suivantes sont recommandées :*

- *diminuer les taux de redoublement, en particulier les quatre premières années du primaire [...];*
- *mieux choisir les élèves qui doivent redoubler en tenant compte de leur maîtrise de certaines compétences plutôt que de leur rang dans la classe ;*
- *évaluer la possibilité d'organiser les apprentissages en cycles pluriannuels plutôt qu'en années scolaires afin de favoriser une gestion plus souple du temps d'apprentissage [...];*
- *envisager la possibilité de procéder à une promotion automatique des élèves tout en se souciant de former les enseignants à la pédagogie de la réussite ».*

Cette position se rapproche de celle de l'UNESCO, qui est bien résumée, entre autres²¹, dans un document du Bureau international de l'Éducation. Cette analyse mondiale, qui n'est pas restreinte à la sphère francophone, conclut : « *compte tenu de l'ampleur considérable du phénomène, de sa concentration dans les premières années du primaire et dans les écoles fréquentées par les élèves issus des milieux pauvres, de son influence dévastatrice dans le domaine social et psychologique sur les redoublants et sur leur famille et de ses lourdes conséquences financières, il doit être considéré comme un problème très grave que les systèmes d'éducation ne sont pas seulement tenus d'alléger, mais encore de résoudre* » (UNESCO-BIE, 1996).

La position de l'UNESCO n'est pas nouvelle : le redoublement influence la rétention scolaire puisqu'il est associé à l'absentéisme et à la déperdition. L'élève qui redouble occupe une place qu'un nouvel élève aurait pu occuper. Le redoublement est donc un frein à l'accès scolaire. L'Éducation doit être inclusive pour tous les enfants et le redoublement avec le standard normatif d'acquisition de connaissances qu'il prône est exclusif. Ainsi, le redoublement est un frein à l'équité.

21 - Dans le rapport UNESCO de suivi de l'EPT 2005, dédié aux questions de qualité, un fort taux de redoublement est vu comme un « *dysfonctionnement du système scolaire* ».

Des études sont venues compléter le diagnostic pour les pays du Sud, notamment sur le lien entre le redoublement et la qualité des apprentissages des élèves, comme celle du PASEC, qui vise l'Afrique (Bernard J.M. et al, 2005). Dans ces documents, le redoublement est vu en partie comme une pratique héritée de l'histoire coloniale. Le but de cet exposé de cadrage n'est pas de relancer le débat scientifique sur le pour et le contre de la pratique du redoublement, « *qui oppose principalement enseignants et chercheurs* » (Troncin, 2006).

L'objectif est plutôt de faire un état des lieux, de questionner l'évolution du phénomène de l'abandon scolaire et de la qualité en lien avec la baisse du redoublement, d'identifier les facteurs contribuant à la réduction du redoublement et surtout de faire le bilan des mesures prises en vue d'améliorer la qualité des apprentissages par une plus grande efficacité du redoublement, notamment sur les questions des pratiques d'évaluation des enseignants. Depuis plusieurs années, la tendance est en effet la mise en place de mesures d'interdiction ou de limitation du redoublement au sein des sous-cycles des niveaux d'enseignement, soutenues en ce qui concerne les pays du Sud, par des stratégies éducatives sectorielles avalisées par les partenaires techniques et financiers. Dans ce cadre, d'autres mesures ont-elles été mises en œuvre ? La question du redoublement est-elle principalement liée aux pratiques d'évaluation effectives des enseignants ? Quels sont les autres facteurs qui ont un impact sur le redoublement et sur lesquels on peut agir ? Que faut-il faire pour garantir à la fois un taux de redoublement acceptable, une meilleure qualité des apprentissages et un système éducatif plus équitable ? Ce sont ces questions qui nous préoccupent au premier plan et qui seront développées dans ce document.

1. LES EFFETS DU REDOUBLEMENT À TRAVERS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

1.1. Que disent les résultats de la recherche sur l'effet du redoublement en termes pédagogiques ?

Pour la CONFEMEN (2001): « *le redoublement n'a pas l'efficacité pédagogique qu'on lui prête, et ce, pour trois raisons :*

- *le rattrapage effectué par les redoublants s'estompe en bonne partie dès l'année suivante ;*
- *les redoublants, à l'exception des élèves faibles, auraient progressé autant en passant automatiquement dans la classe supérieure ;*
- *le redoublement accroît le risque de voir l'élève abandonner l'école au bout d'un an. »*

Les effets pédagogiques du redoublement ont suscité et suscitent encore beaucoup d'intérêt. De nombreuses études nationales ou transnationales ont été entreprises au cours des deux dernières décennies pour étudier les effets du redoublement sur l'apprentissage. La majorité de ces études suggèrent que la pratique du redoublement provoque plus d'effets négatifs que positifs (Kelly, 1999). Par exemple, une étude de Crahay et Delhaxhe (1993) a montré que les pays qui pratiquent la promotion automatique enregistrent des résultats plus élevés en lecture par rapport aux pays qui pratiquent le redoublement.

En 2000, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), entrepris dans 32 pays sur les enfants âgés de 15 ans, montre que sur les cinq pays ayant obtenu

les meilleurs résultats aux tests PISA, un seul (Irlande) utilise le redoublement, avec parcimonie. D'autres études exploratoires conduites par le PASEC (Bernard et al., 2005) dans 13 pays africains sur des données recueillies entre 2000 et 2002 pour les enfants de 6^e année de l'enseignement primaire aboutissent aux résultats ci-après : les pays avec les meilleurs résultats (les Seychelles, la Tanzanie et l'île Maurice) ont généralement des taux de redoublement plus faibles que les autres pays. Cette même recherche a également permis de découvrir que le Mozambique, avec un taux de redoublement de 23% et le Botswana avec un taux de moins de 3% performant de façon comparable montrant que le redoublement ne conduit pas nécessairement à l'amélioration des résultats scolaires.

Toutefois, une analyse plus approfondie (suivi de cohorte) comparant la moyenne des notes d'examen des enfants de 5^e année du primaire en Côte d'Ivoire et au Sénégal qui ont redoublé une année ou plus avec celle des enfants qui n'avaient pas redoublé a montré que les redoublants en moyenne ont obtenu des évaluations plus faibles que celles obtenues par les enfants qui n'ont pas redoublé.

En Côte d'Ivoire, la moyenne des notes d'examen (combinée pour les mathématiques et le français) était de 25% pour les redoublants contre 37% pour les non-redoublants, une différence d'environ 12 points de pourcentage. Au Sénégal, la différence était similaire (p.62-63). Ces preuves ont conduit Bernard et al. (2005, p.63-64) à conclure que les redoublants apprennent moins que les enfants promus et que le redoublement est devenu un « mirage pédagogique » qui masque plutôt que de résoudre les difficultés d'apprentissage. Sur la base de toutes les preuves disponibles, Verspoor (2006) conclut que le redoublement n'est pas un moyen efficace d'améliorer l'apprentissage des enfants en Afrique sub-saharienne.

Le problème principal des études sur le redoublement est que pour en analyser les effets rigoureusement, il faudrait faire redoubler certains élèves volontairement, ce qui pose des problèmes évidents de déontologie. En notant que la plupart des études se concentrent sur l'enseignement primaire, Crahay (2004) s'est livré à une méta analyse des études sur le sujet où il conclut :

« sauf à nier l'étendue des preuves et l'opiniâtreté des chercheurs à trouver la façon la plus valide d'appréhender les effets du redoublement, l'homme de raison doit admettre que les données de recherche ne plaident pas pour le maintien de cette pratique. Il semble établi désormais que le fait de répéter une année et, partant, de recommencer la totalité d'un programme de cours n'aide pas les élèves en difficulté à surmonter les obstacles qui les empêchent de réussir honorablement à l'école ».

Au total, il apparaît juste de dire avec Troncin (2006), que « les systèmes éducatifs favorisant la promotion automatique sont parmi les plus efficaces. Le redoublement n'apporte pas de valeur ajoutée quant aux écarts entre les élèves aux performances les plus contrastées. Les systèmes éducatifs favorisant la promotion automatique sont les plus équitables ».

Malgré ces résultats, le redoublement apparaît encore pour la majorité des acteurs comme un phénomène positif sur le plan pédagogique dans les pays qui appliquent des politiques très sélectives pour réglementer l'accès au niveau supérieur.

« Le redoublement permet un meilleur apprentissage et un meilleur rendement, il aide les élèves à apprendre au rythme de leur développement physique et intellectuel » en notant que « les analyses qui voient dans le redoublement un phénomène positif se fondent sur une conception de l'apprentissage en tant que processus linéaire et répétitif » (UNESCO/BIE, 1996).

En somme, les acteurs du système éducatif et, notamment les enseignants, sans oublier les parents d'élèves, soutiennent que le redoublement doit être maintenu dans certaines proportions parce que les élèves n'ont tout simplement « pas le niveau ».

1.2. Quels sont les coûts du redoublement ?

Mais le redoublement ne doit pas être abordé sous le seul angle pédagogique dans les pays du Sud, dont les contraintes financières sont importantes et où la scolarité n'est pas universelle. Selon une étude de l'UNESCO visant à déterminer les coûts liés au redoublement au niveau mondial, il a été établi qu'en termes de pourcentage du PIB, l'Afrique subsaharienne et, en particulier, les pays francophones payaient le plus lourd tribut²². Au Burundi, par exemple, la pratique du redoublement au niveau de l'enseignement primaire coûte 0,8% de la richesse nationale (PIB).

Les indicateurs d'efficacité interne tels que le coefficient d'efficacité interne, permettent également de calculer les ressources gaspillées dans le redoublement, en se basant sur le nombre d'années de scolarisation effective.

L'argent dépensé dans le redoublement pourrait être investi ailleurs, notamment dans d'autres politiques éducatives visant toujours à améliorer la qualité et à scolariser le plus grand nombre.

1.3. Que disent les résultats de la recherche sur l'effet du redoublement sur la scolarisation ?

Le lien positif entre redoublement et abandon scolaire peut être abordé à plusieurs niveaux : pays, écoles et élèves. Les pays où le taux de redoublement est élevé souffrent-ils davantage de problèmes d'abandon et d'achèvement du cycle primaire ? Les écoles où l'on redouble le plus sont-elles celles où le taux d'abandon est le plus fort ? Quel est l'effet du redoublement sur les chances d'être scolarisé tout le long du cycle ?

À l'instar de plusieurs autres études, dont Reynolds et Temple (1997) ; Grissom et Shepard (1989) ; Mingat (2002) ; Fredriksen (2005), les résultats de l'étude conduite par le PASEC (2005) établissent une association négative entre le taux de redoublement et le taux d'achèvement. En effet, il apparaît que dans les pays où le taux de redoublement est le plus élevé, les taux d'achèvement de l'enseignement primaire sont faibles. Les mêmes résultats montrent que : *« en Afrique francophone, à peu près la moitié du retard de scolarisation (par rapport aux pays anglophones NA) serait imputable aux pratiques de redoublement » et que « si l'on diminue de 10 points le taux de redoublement, on peut espérer gagner près de 11 points de taux d'achèvement. »* (Bernard J.M et al, 2005).

Au niveau des écoles, les analyses multi variées menées dans le cadre des RESEN ont démontré de manière quasi systématique que les écoles où les taux de redoublement étaient les plus élevés, étaient celles où les abandons sont les plus prégnants. Ces analyses ont été conduites pour la plupart au niveau des cycles de l'enseignement primaire. Elles ont couvert aussi bien les écoles en zone urbaine qu'en zone rurale ce qui démontre que l'association observée ne semble pas être influencée par la région géographique quoiqu'on puisse imaginer que des facteurs socio-économiques, notamment le revenu des familles, leur pouvoir d'achat, le niveau d'éducation des parents, mais aussi, très certainement, la qualité des enseignements et des apprentissages réels soient des éléments déterminants de l'abandon scolaire. Ces analyses se basent sur les travaux de Mingat A. et Sosale S. (2000), pour qui l'effet du redoublement sur l'abandon est variable selon le genre, pénalisant davantage les filles.

Le lien entre abandon et redoublement au niveau des élèves est, quant à lui, attesté par un nombre important d'études, avec souvent un protocole de contrôle des erreurs de mesure très pointu. Ainsi, Andre (2008) utilise les données PASEC de suivi de cohorte du Sénégal, complétées par une enquête ménage, pour montrer que le fait de redoubler diminue de 5% la probabilité d'être scolarisé l'année d'après (effet marginal).

Pour ce qui nous concerne, on constate que les élèves scolarisés en 5^e année au moment des enquêtes PASEC ont moins redoublé la première et seconde année que ceux qui sont scolarisés en 2^e année. Ce fait est remarquable vu que le redoublement a baissé dans le temps, selon les statistiques administratives. Les élèves de 5^e année devraient en théorie avoir plus redoublé que les élèves de 2^e puisqu'ils sont entrés dans le système éducatif à une date où le redoublement était globalement plus important, surtout dans les premiers niveaux. Les écarts entre les deux échantillons d'élèves sont très importants.

C'est une indication supplémentaire de l'association entre le redoublement et l'abandon. Ainsi, les élèves de 5^e année des échantillons PASEC ont redoublé à hauteur de 14,4% le niveau 1 contre 27,2% pour les échantillons d'élèves de 2^e année²³. Le redoublement dans les premières classes agit donc négativement sur les chances d'être scolarisé au moins en cinquième année. Notons également que, comme ce sont globalement les élèves les plus faibles qui redoublent, ils peuvent abandonner à cause de leur faible niveau d'acquisitions et de leurs difficultés à l'école et on distingue mal l'effet net du redoublement. Tout ce que l'on peut dire est que le redoublement adresse un signal négatif aux parents²⁴, qui jugent que leur enfant n'est pas doué pour l'école et sont plus enclins à le retirer.

1.4. Le redoublement et la scolarisation primaire universelle

Il faut rappeler que l'objectif de l'Éducation primaire universelle (EPU) est une cible inclusive pour tous les enfants quelle que soit leur origine ou leur capacité. En revanche, une des raisons à la base de la pratique du redoublement provient de l'ancien système colonial qui prône la formation d'un groupe d'élites de futurs administrateurs pour le pays d'une

23 - Source : PASEC ; Moyenne calculé sur les échantillons PASEC Madagascar (2005), Cameroun (2005) Bénin (2006), Mauritanie (2004), Guinée (2004) et Tchad (2004). Données sur www.confemen.org.

24 - Il ne faut pas perdre de vue à l'inverse qu'un taux de redoublement élevé au niveau des classes peut être perçu comme un signal positif d'un enseignement sélectif et donc de qualité par les parents.

manière très sélective et l'exclusion de ceux qui ne répondent pas à la norme. Ce constat a conduit Bernard et al. (2005) à soutenir que le redoublement est totalement contraire à l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT) qui exige l'inclusion, et que l'Afrique est confrontée aujourd'hui à un choix entre « *l'Éducation pour tous* » et la diminution du redoublement ou « *l'Éducation de quelques-uns* » avec le maintien du redoublement, ce qui signifierait que la réalisation de l'objectif de l'EPU est repoussée au loin, en particulier pour les pays francophones.

Pour résumer, tant sur le plan de l'efficacité pédagogique que sur le plan des déperditions scolaires ou des aspects financiers, peu d'arguments plaident en faveur du redoublement. Pourtant cette pratique est perçue comme étant une stratégie efficace par les enseignants et les acteurs du système éducatif. Dans ces conditions, quelle est l'évolution récente des taux de redoublements ? Quel est l'effet de la baisse éventuelle sur les indicateurs de scolarisation et la qualité des apprentissages ?

2. L'ÉTAT DES LIEUX DU REDOUBLEMENT DANS L'ESPACE FRANCOPHONE

2.1. Quelle est l'évolution récente des taux de redoublement ?

La tendance à la baisse est générale dans l'espace francophone, selon les chiffres de l'UNESCO, voir annexe 1. Entre 2000 et 2006, à titre d'exemple de changements radicaux intervenus, le Bénin a vu son pourcentage de redoublants passer de 20% à 8% entre 2005 et 2006, Madagascar de 30 à 18% entre 2004 et 2005 et la Guinée de 20% à 10% entre 2003 et 2004. Entre 2000 et 2006, selon une tendance continue à la baisse, le taux de redoublement est passé au Burkina Faso de 17% à 12%, à Djibouti de 14% à 7% et au Niger de 12% à 5%. Quant au Rwanda une tendance à la baisse amorcée en 2002 fait passer le taux de 33% à 15% entre 2000 et 2006. Le Cambodge a vu son taux de redoublement baisser de 22% à 10% entre 2000 et 2002, mais celui-ci est remonté à 13% en 2006.

Malgré cela, un nombre important de pays ont toujours des taux supérieurs à 20%, particulièrement en Afrique Centrale : le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, la Guinée Équatoriale, la Guinée Bissau, la République Centrafricaine, Sao Tomé et Príncipe, le Tchad et le Togo. Le Burundi et le Gabon figurent parmi les pays ayant les taux de redoublement les plus élevés au monde, c'est-à-dire des taux supérieurs à 30%. Le taux du Burundi est en augmentation. Globalement, les pays élus à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous, dite *Fast Track*, ont vu leur redoublement baissé au primaire. L'évolution des taux de redoublement au secondaire est moins nette qu'au niveau primaire et beaucoup de données sont manquantes dans les statistiques internationales. Il apparaît toutefois que le Burundi, la Guinée, Madagascar et le Mali ont enregistré des baisses de taux.

Si le redoublement diminue au cycle primaire et qu'il n'est pas rendu plus efficace dans sa capacité à réduire les écarts entre les élèves forts et faibles en fin de cycle, on doit s'attendre à un report des problèmes au secondaire, étant donné la forte demande sociale pour cet ordre d'enseignement. Si l'enseignement secondaire reste sélectif, tandis que les chances de promotion des élèves du primaire augmentent quel que soit le niveau des

élèves, on doit s'attendre au maintien élevé de taux de redoublement au cycle secondaire. Si les pratiques de redoublement n'évoluent pas dans un même sens pour les deux cycles, les problèmes du primaire vont se reporter au secondaire.

2.2. Dans les pays où le taux de redoublement a baissé, quelle a été l'évolution des taux de survie ou de rétention ?

Parallèlement à la baisse du redoublement, il ne faut pas perdre de vue les dépenses plus importantes en faveur de l'éducation dans plusieurs pays, qui ont permis de construire des salles de classe, de recruter des enseignants et de mettre en place des mesures en faveur de la scolarisation du plus grand nombre (notamment des filles). L'évolution des taux de survie ou d'abandon ne peut donc pas être imputable à la seule baisse du redoublement. Les chiffres de l'UNESCO, qui sont partiels, ne permettent pas véritablement de dégager une tendance vers une meilleure rétention des élèves le long du cycle primaire pour les pays du Sud, que le taux de redoublement ait baissé ou non.

La baisse étant survenue à partir de 2002, dans la majorité des cas, il est sans doute trop tôt pour évaluer l'effet de cette politique. Des données plus récentes devraient permettre de déterminer l'impact de la baisse du taux de redoublement sur la rétention, tout en considérant les facteurs culturels et sociaux de l'abandon scolaire et l'évolution des publics d'élèves.

2.3. La qualité des enseignements/apprentissages a-t-elle été altérée par la baisse des taux de redoublement ?

Il est également difficile de répondre à cette question, faute de données. De plus, la plupart des pays ont engagé plusieurs réformes parallèlement à la baisse des taux de redoublement au niveau des curricula, du recrutement des enseignants, etc. Globalement, la scolarisation s'étend quantitativement et touche des populations qui n'avaient pas accès à l'école auparavant (filles, familles pauvres, enfants moins susceptibles de parler la langue d'enseignement à la maison, etc.). De plus, dans la plupart des cas, la baisse est très récente. Dans ce contexte, on ne peut donc pas établir de lien direct causal entre la baisse du taux de redoublement et la qualité moyenne des apprentissages des élèves.

L'analyse des données du PASEC indique qu'à Madagascar le taux de redoublement a baissé comme le montre les données de l'UNESCO présentées ci-dessus (baisse de 28% à 20% entre 2000 et 2006 au niveau de l'enseignement primaire) tandis que le niveau moyen des acquisitions scolaires en cinquième année en français a diminué. Le Cameroun a maintenu son taux de redoublement relativement élevé, et le niveau a légèrement baissé en français en cinquième année. En deuxième année, le niveau n'a pas véritablement évolué dans ces deux pays, où le public d'élèves a changé entre les deux vagues d'enquête PASEC. Les premiers résultats PASEC pour le Sénégal et le Burkina Faso montrent que le type d'élèves scolarisés n'a pas véritablement changé entre 1996 et 2006, ni le niveau moyen des élèves dans le secteur public. Or, dans ces deux pays le taux de redoublement est aussi à la baisse.

En Guinée, où le taux de redoublement a fortement baissé, des évaluations nationales menées en 1998 et 2006 montrent qu'en 4^e année, de façon globale, le niveau des élèves

est resté stable avec, à la fois une augmentation du nombre d'élèves très faibles mais aussi très bons durant les huit dernières années. Le niveau est resté très hétérogène en 4^e année. En deuxième année, le niveau en français est resté le même, des progrès ont été enregistrés en calcul, où le niveau est plus hétérogène en 2006 qu'en 1998. La mesure de suppression du redoublement en sous-cycles étant intervenue en 2004, il est sans doute trop tôt pour en mesurer les effets sur les scores moyens et sur l'homogénéité du niveau des élèves, à l'instar des autres pays.

Au total, ces quelques exemples nationaux suggèrent qu'il serait hasardeux de conclure sur une possibilité de lien entre la baisse du taux de redoublement et la qualité moyenne des apprentissages. Les analyses doivent être poursuivies avec des données supplémentaires. Néanmoins, il semble important de mentionner que dans les évaluations diagnostiques récentes du PASEC, le redoublement est toujours associé à une progression moins importante des élèves en cours d'année, même dans les pays où le redoublement a fortement baissé. Néanmoins, les problèmes d'endogénéité (liaison des variables) ne sont pas complètement traités dans ces évaluations diagnostiques, où le redoublement est davantage considéré comme une variable de contrôle du parcours scolaire, qui a un effet aussi bien sur le score initial de début d'année que sur la capacité de l'élève à progresser durant une année scolaire.

2.4. La baisse du redoublement est-elle essentiellement due aux mesures de limitation ou de suppression des redoublements au sein des sous-cycles et notamment en première année ?

Pour l'occasion, on a observé que dans tous les pays où la baisse du taux de redoublement est importante, la réforme de suppression ou de limitation des taux de redoublement en début de sous-cycles a été mise en œuvre. Le tableau ci-dessous relatif aux taux de redoublement pour la première année illustre cette observation. À partir de 2002, le redoublement baisse en première année dans de nombreux pays.

Tableau : Taux de redoublement en première année (2000-2005) dans quelques pays

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Ecart 2005-2000* (en points)
Bénin	14,7	20,2	16,8	22,4	7,5	1,4	-13,3
Burkina Faso	12,2	11,3	10,1	7,6	6,4	6,4	-5,8
Cambodge	29,5	18,3	17,9	19,3	23,9	22,2	-7,3
Cap Vert	na	na	0,8	1	1,5	1,4	0,6
Congo	32,6	27,9	30	33,4	27,7	28,2	-4,4
Guinée	20,9	23,3	22,5	6,6	2,8	3,2	-17,7
Laos	34,3	35,7	34,7	34,8	34,1	32,9	-1,4
Liban	4,8	4,9	4,7	5,4	5,8	5,4	0,6
Madagascar	39,1	37,8	41,2	42,4	12,3	12,5	-26,6
Mali	12,5	12,5	13,1	13,4	13,3	12,2	-0,3
Mauritanie	14,1	12,8	13,7	15,1	9,6	8,9	-5,2
Niger	1,1	1,2	0,9	0,1	0,6	0,2	-0,9
RCA	...	...	27,4	27,2	34,5	29,6	2,2
Rwanda	42,5	36,7	19,3	21,9	15,6	17,7	-24,8
Sao Tomé et Príncipe	...	32,6	35,2	31,3	29,2	30,2	-2,4
Sénégal	10	10,5	10,7	9,6	8,1	5,3	-4,7
Tchad	31,4	31,9	26,5	22,5	23,2	...	-8,2
Togo	30,7	29,7	28,9	28,6	27,8	27,6	-3,1

* ou année la plus récente

Source : Institut de Statistique de l'UNESCO

Le tableau ci-dessus montre qu'en dehors du Bénin, de la Guinée, du Niger et du Cap Vert, le redoublement persiste en première année de l'enseignement primaire. La mesure de suppression du redoublement au sein des cycles, soit aux classes grade 1, 3 et 5 n'est donc pas entièrement appliquée. Elle concerne surtout la première année, même si on constate une baisse du taux de redoublement à tous les niveaux pour la plupart des pays. Certains pays n'ont pas pu appliquer la réforme des sous-cycles sur le terrain, tels que la Guinée Bissau et Haïti dans lesquels le taux de redoublement n'a pas évolué sur la période 2000-2006.

Le taux de redoublement en deuxième année du primaire a également baissé dans la plupart des pays ayant pris ces mesures. Ainsi, le redoublement moindre en première année n'est pas systématiquement reporté sur la deuxième année. Cette situation est avant tout l'effet de mesures à caractère administratif visant à interdire ou limiter les redoublements au sein des sous-cycles, dont on trouve un exemple dans l'annexe 2. L'amélioration de l'offre scolaire par la construction de salles de classe a pu aussi contribuer à faire baisser le redoublement, en limitant les écoles n'offrant pas tous les niveaux.

Quelles autres mesures sont possibles, quels sont les leviers pour une baisse du redoublement ?

3. LES LEVIERS POUR LA RÉDUCTION DU REDOUBLEMENT

3.1. Quels sont les facteurs qui expliquent les différences de redoublement entre écoles et entre classes ?

Les Rapports d'état des systèmes éducatifs nationaux (RESEN) présentent des analyses intéressantes sur les différences de taux de redoublement mesurées entre écoles. Il s'agit d'identifier, par des modèles de régression, les variables qui contribuent à expliquer les différences de taux de redoublement entre écoles, à partir des bases de données scolaires. On notera toutefois que le pouvoir explicatif de ces modèles est faible et qu'ils n'incluent pas toujours une mesure standardisée du niveau des élèves.

Exemple du Bénin :

« L'étude réalisée par le Pôle de Dakar fait ressortir que les écoles situées en zone rurale connaissent un taux de redoublement moindre que celles situées en zone urbaine et qu'en 2003 le fait d'être scolarisé dans une classe tenue par une femme fait augmenter la probabilité de redoublement des élèves. De plus, la formation à la profession initiale ou continue d'enseignant a un impact non négligeable. En effet, les enseignants contractuels ont tendance à faire davantage redoubler que leurs confrères [fonctionnaires]. On constate, toutes choses égales par ailleurs, que les différences de redoublement entre écoles seraient expliquées à hauteur de 6 points d'écart type lorsque les écoles sont constituées uniquement de contractuels, par rapport à celles où il n'y aurait que des agents permanents de l'État. L'étude du Pôle de Dakar, révèle que la disponibilité et l'utilisation, d'une part, des ouvrages de mathématiques (manuel et cahier d'activités) et d'autre part, de la mallette pédagogique de l'enseignant, ont un effet positif sur la réduction du taux de redoublement (5,9 points). Enfin, les heures d'enseignement effectives influent sur les résultats scolaires des enfants et donc sur le redoublement ». (Louis C., 2007).

Exemple de la Guinée :

« Les résultats suggèrent un faible impact du milieu (urbain/rural), un lien entre le contexte matériel de scolarisation et redoublement dans l'école, les écoles les moins équipées étant celles où on redouble le plus. La taille de classe joue modérément, les cours multiples réduisent le redoublement, les femmes font plus redoubler que les hommes, les contractuels font moins redoubler que leurs homologues fonctionnaires, même si les écarts ne sont pas très marqués. » (RESEN Guinée, www.poledakar.org).

Exemple du Tchad :

« Le redoublement est moins fréquent dans les écoles communautaires et privées, dans les écoles construites en dur, les femmes font moins redoubler à l'instar des enseignants ayant un Bac contre ceux ayant un Brevet d'études du premier cycle (BEPC), la formation initiale ne jouant pas ». (RESEN Tchad, www.poledakar.org).

De la lecture rapide de ces résultats, on ne parvient pas à dégager des facteurs exogènes explicatifs du redoublement, en dehors des conditions matérielles, les effets de la formation initiale des enseignants étant mitigés. Les auteurs de ces analyses admettent que ces études n'incorporent pas véritablement le facteur principal, soit les pratiques des enseignants, et se bornent à mesurer, entre autres, l'effet du statut et de la longueur de la formation initiale.

3.2. Analyses exploratoires du PASEC sur les différences de probabilité de redoubler

Néanmoins, les données du PASEC peuvent donner des indications car elles permettent de différencier les effets individuels des effets classes et écoles, tout en contrôlant par le niveau des élèves et de la classe. Dans les enquêtes PASEC, des fiches de suivi des élèves permettent en effet de renseigner la note de l'élève au deuxième trimestre, son classement par l'enseignant en élève de niveau faible, moyen ou fort (l'élève fait partie des élèves de niveau, etc.) et le fait qu'il va redoubler selon l'enseignant (l'élève va-t-il redoubler ?). Lors de l'enquête post-test se situant en fin d'année (normalement un mois avant la fin des cours), l'enseignant donne un avis sur le redoublement éventuel de l'élève en se basant sur le parcours de l'élève durant la quasi-totalité de l'année. C'est donc un bon indicateur proxy du redoublement effectif de l'élève, bien que le conseil de classe puisse faire évoluer la décision de redoublement, dans un sens ou dans l'autre. Nous considérons donc qu'un élève va redoubler si l'enseignant a répondu oui à la question dans le cadre de ces analyses, en notant qu'il s'agit là d'une prédiction.

En empruntant aux travaux de Mingat et Sosale (2000) et à l'occasion de cet exposé de cadrage, des analyses ont été menées sur une base de plus de 11 000 élèves de 5^e année²⁵ constituées des données des évaluations PASEC récentes : le Bénin, le Cameroun, la Guinée, Madagascar, la Mauritanie et le Tchad (Varly P., 2008). Ce travail est rendu possible par la mise en ligne des données harmonisées PASEC. Il s'agit de voir si en dehors de la moyenne du deuxième trimestre, du classement de l'élève en niveau faible, moyen ou fort et des questions d'opinion de l'enseignant sur le redoublement et l'évaluation, des facteurs exogènes peuvent affecter la probabilité de redoubler. Les modèles incluent aussi les résultats des élèves aux épreuves standardisées du PASEC. Dans les travaux similaires précédents, la question des opinions des enseignants n'avaient pas été véritablement pris en compte dans les analyses.

Ont été introduits dans des modèles de régression logistique des facteurs exogènes au niveau :

- élèves : variables de niveau de vie, de nutrition et de redoublement antérieur ;
- enseignants : la classe atteinte par l'enseignant (en particulier lorsque l'enseignant a un BAC), la durée de la formation pédagogique initiale, l'âge, la capacité de l'enseignant à corriger une dictée (considérée comme un indicateur des compétences académiques des enseignants), sa perception du redoublement comme mesure efficace et sa hiérarchie des critères de redoublement ainsi que les objectifs qu'il assigne à l'évaluation ;
- classe : organisation soit classe simple ou non, taille, disponibilité du tableau et de la craie ;
- école : statut (public/privé), un indicateur d'implication des parents d'élèves dans la gestion de l'école, existence de cantines gratuites, accès à l'eau potable.

Le tableau suivant permet de voir l'effet de quelques variables une à une sur le redoublement au niveau élèves et classe, conjointement à l'effet sur le score.

25 - Les analyses menées sur la deuxième année ont sensiblement conduit aux mêmes résultats.

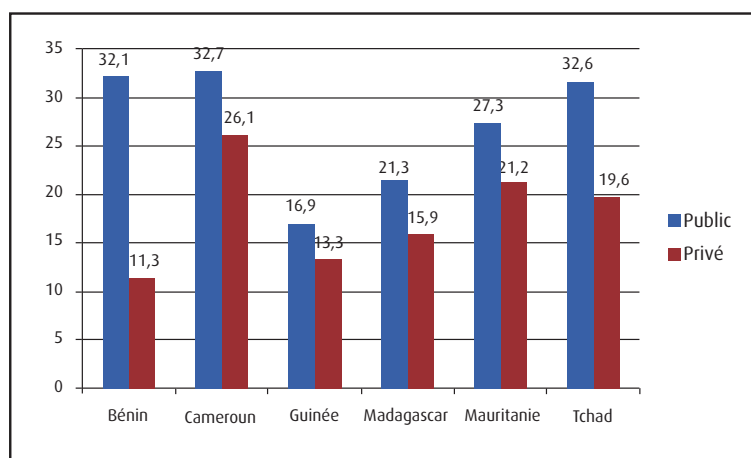
Tableau : Taux de redoublement et scores moyens au niveau élève en fonction de certaines caractéristiques des écoles, classes, enseignants et élèves (5^e année)

	Taux de redoublement	Score moyen élève
École publique	26,1	34,1
École privée	18,3	44,4
Enseignant a le BAC	24,5	34,7
Enseignant n'a pas le BAC	26,1	36,6
Enseignant a une formation initiale de plus de 3 mois	25,8	35,2
Enseignant a une formation pédagogique initiale de moins de 3 mois ou est sans formation	24,3	35,7
Classe simple	24,5	36
Classe multigrade ou double vacation	26,6	34,2
Élève pauvre	26,9	35,0
Élève non pauvre	23,2	36,0

Source : PASEC. Données agrégées de six pays : Bénin, Cameroun, Guinée, Madagascar, Mauritanie, Tchad.

À score moyen égal ou proche, le diplôme académique, la formation initiale, l'organisation des classes semblent avoir un effet sur le taux de redoublement, tandis que l'effet du statut de l'école est davantage dû au niveau des élèves scolarisés. Le Cameroun se distingue par un taux de redoublement important dans le secteur privé, qui scolarise 25% des effectifs.

Graphique : Taux de redoublement dans le public et le privé dans les échantillons PASEC dans six pays, 5^e année



Source : PASEC.

Même en contrôlant par le secteur de scolarisation, on remarque également qu'à niveau de scores moyens proches, les élèves pauvres ont davantage de chances de redoubler que les autres (26,9% contre 23,2%). Hanusek (1995) pointe les questions d'absentéisme des

élèves, générés par les travaux des champs en particulier, comme un paramètre important à prendre en compte dans les politiques éducatives des pays du Sud et dans les études sur le redoublement. Les analyses exploratoires des données PASEC sur le temps scolaire, basées sur une collecte de données expérimentales au Burkina Faso, Congo, Sénégal, établissent un lien entre l'absentéisme des élèves et le redoublement. Les élèves absents ont tendance à davantage redoubler l'année en cours, c'est d'ailleurs parfois un motif officiel de redoublement (voir annexe 2), et les élèves ayant redoublé sont plus absents durant l'année répétée. Il convient donc de prendre davantage en compte les questions de temps scolaire dans les analyses et dans les politiques éducatives.

En effet, le maintien de taux élevés de redoublement est en partie dû aux problèmes de fréquentation scolaire. À Madagascar, par exemple, où 1% des élèves a fréquenté l'école moins de trois mois durant l'année scolaire, le temps scolaire réduit et les irrégularités dans la fréquentation de l'école, sont les principaux arguments évoqués et pistes d'action privilégiées pour la baisse du redoublement :

« Le redoublement reste toujours important malgré la tendance à la baisse observée ces dernières années. Pour l'enseignement primaire, les baisses les plus sensibles se situent aux niveaux des 1^e et 4^e années d'études en passant respectivement de 37% à 13% et de 23% à 7% entre 2000 et 2006. Il faut noter cependant que ces valeurs restent élevées au regard du fait que le redoublement n'a plus lieu d'exister à l'intérieur d'un sous cycle. Les hypothèses essayant d'explicitier la persistance des redoublements à ces niveaux se retrouvent du côté de la non-régularité des élèves, mais celles-ci doivent être vérifiées par une analyse plus approfondie ». (Plan EPT Madagascar, 2007).

Les résultats doivent être confirmés par des analyses plus poussées, mais on note qu'en dehors des scores aux tests PASEC et du classement de l'élève par l'enseignant, l'effet des autres facteurs est très faible. Le redoublement est avant tout affaire de pédagogie, plus qu'une question de contexte. D'ailleurs, selon l'UNESCO, *« Les limitations matérielles propres au système sont mises en avant par les maîtres, directeurs d'école et les fonctionnaires de l'appareil éducatif [...] sans qu'on mette en cause la qualité de l'enseignement ou les critères d'évaluation de l'apprentissage quand il s'agit d'expliquer le redoublement ».*

Si ces analyses pointent quelques pistes d'action, le fait de redoubler tient principalement à la note qu'obtiennent les élèves et à leur appréciation par l'enseignant. Ce constat pouvant être tiré à la fois de la pratique de terrain que des analyses statistiques menées, il convient donc d'étudier les pratiques d'évaluation des enseignants plus en profondeur.

4. LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS EN QUESTION

Selon l'UNESCO (1996), parmi les facteurs internes au système éducatif et la qualité de l'offre pédagogique qui ont une influence notable sur les taux élevés de redoublement, il faut inclure *« l'enseignant, son comportement, son niveau de formation et son expérience ; les méthodes d'enseignement qu'il utilise et les critères qu'il emploie pour évaluer l'apprentissage ; le temps qu'il consacre à l'instruction et qu'il passe à l'école ; le degré de communication qu'il atteint avec les élèves et les mesures correctives par lesquelles il tente de résoudre ce qu'il perçoit comme des problèmes d'apprentissage » sans négliger « le degré de difficulté des programmes ainsi que leur adaptation aux caractéristiques culturelles et linguistiques des élèves ».*

4.1. Le redoublement est-il perçu toujours par les enseignants comme une mesure efficace ?

Les statistiques suivantes ont été établies sur un jeu de données du PASEC²⁶ comprenant 1978 enseignants de 2^e et 5^e années du Bénin, du Cameroun, de la Guinée, de Madagascar, de la Mauritanie et du Tchad. La perception du redoublement comme mesure « efficace » ou « très efficace » est largement répandue et partagée par 70% des enseignants, proportion qui varie peu selon les pays. On note toutefois que dans le système éducatif camerounais anglophone, où le redoublement est plus faible²⁷ que dans le sous-système francophone, ils ne sont que 53,2% des enseignants à juger efficace cette mesure.

Cette perception ne varie pas entre enseignants selon le niveau d'enseignement, l'âge ou l'ancienneté du maître, même si les enseignants les moins âgés et les moins expérimentés ont tendance à la juger légèrement moins efficace, sans que les différences soient véritablement significatives. On peut donc faire l'hypothèse que cette perception n'a pas véritablement évolué avec le temps. Elle est en outre relativement homogène entre catégories d'enseignants (statuts).

4.2. Quels sont les critères de redoublement adoptés par les enseignants ?

Sur la base des études du PASEC, il est apparu que lorsqu'on demande aux enseignants de classer par ordre d'importance les critères pour faire redoubler les élèves, la note apparaît largement en première position (72,3% des enseignants), suivi du rang de l'élève dans la classe (43,3%), à jeu égal avec le comportement (42%), puis l'âge de l'élève vient en dernier (53,3% des enseignants le classent en 4^e position). Plusieurs études similaires, dont Byrnes (1989) ; UNESCO (1998) ; Crahay (2003) ; Troncin (2006), confortent l'idée que c'est la note qui détermine le redoublement et de ce fait, les méthodes d'évaluation mises en place au niveau des classes sont primordiales. Ainsi, dans l'échantillon PASEC de l'évaluation Cameroun, aucun élève francophone ayant plus de 10 sur 20 de moyenne au deuxième trimestre ne redouble. Dans le système éducatif camerounais, le rang apparaît en 2^e position chez les enseignants anglophones mais en 4^e position chez leurs homologues francophones. Dans le cadre de l'évaluation PASEC du Cameroun, l'effet négatif du redoublement sur les acquisitions scolaires des élèves a été mis en évidence dans le sous-système francophone mais pas dans le sous-système anglophone²⁸.

4.3. Quels sont les objectifs de l'évaluation tels que assignés par les enseignants ?

Lorsqu'on interroge les enseignants sur les objectifs d'une évaluation, il ne se dégage pas, des réponses recueillies, un schéma clair et partagé. L'évaluation est vue autant pour « aider l'enseignant à bien adapter son enseignement » (27% des enseignants le classe en premier) que « pour les élèves à découvrir leurs lacunes » (classé premier par 26,8%

26 - Les données sont disponibles en ligne à l'adresse www.confemen.org.

27 - En outre, on note que le taux de rétention est plus fort dans le sous-système anglophone que dans le sous-système francophone, sans qu'on puisse dire en quoi cela est lié au redoublement.

28 - PASEC (2007), *Rapport PASEC Cameroun 2007, Le défi de la scolarisation universelle*, p.63-68, Évaluation diagnostique, PASEC/CONFEMEN, Dakar.

des enseignants), et davantage que pour «réviser les leçons systématiquement» ou « classer les élèves selon leurs connaissances » et très peu avec pour objectifs de « sanctionner ».

Sur ce dernier point, si l'on se réfère dans la déclaration des enseignants, à la place qu'ils accordent aux critères liés au comportement, il apparaît que le redoublement peut aussi s'avérer être une sanction pour certains élèves et une mesure d'ordre plus disciplinaire que pédagogique²⁹. Compte tenu des opinions d'enseignants qui soutiennent en majorité que la décision de faire redoubler un enfant est basée sur sa note durant l'évaluation, il apparaît que les variations de méthodes de notations et donc d'évaluations jouent un rôle dans les différences de taux de redoublement entre classes et très certainement entre systèmes et sous-systèmes éducatifs, que ce soit en termes de taux ou d'effet sur la qualité des apprentissages ou en termes d'efficacité.

4.4. En quoi les caractéristiques et opinions des enseignants influent sur le redoublement en classe ?

En introduisant simultanément les caractéristiques des enseignants (âge, formation académique et initiale, critères du redoublement et objectifs de l'évaluation, avis sur le redoublement), de la classe (simple/double, vacation/multigrade, matériels) et de l'école (statut, équipements) ainsi que le score moyen au test PASEC, grâce à une analyse en composante principale, on constate que le taux de redoublement dans une classe n'est pas véritablement lié aux différentes variables. Les enseignants se distinguent les uns des autres par leur classement des objectifs de l'évaluation, sans que celui-ci influe nettement sur le taux de redoublement dans leur classe. Un modèle de régression introduisant ces différentes caractéristiques et le score moyen au test PASEC n'explique que 6% des variations de redoublement entre classes.

Ainsi, les différences de redoublement ne sont pas imputables aux seules caractéristiques mesurées dans les enquêtes PASEC et les explications doivent être recherchées du côté des pratiques pédagogiques et d'évaluation effectives des enseignants. Il convient d'essayer d'en cerner l'efficacité en faisant le lien entre le redoublement et les résultats à des évaluations standardisées, comme celles du PASEC.

4.5. Le lien entre redoublement et résultats aux évaluations standardisées (PASEC) comme mesure de l'efficacité du système de notation et d'évaluation

Ce phénomène peut être apprécié par l'utilisation des résultats aux tests PASEC, qui sont standardisés. On notera ici que les tests PASEC sont assez proches des outils d'évaluation utilisés par les enseignants au niveau de la répartition par domaine et objectifs visés, à en croire les résultats de l'analyse des curricula implantés réalisée par la CONFEMEN, Lejong (2008). En effet, si les évaluations des enseignants qui servent de base au redoublement sont complètement éloignées des tests PASEC, on a peu de chance d'observer une relation entre scores PASEC et taux de redoublement dans les classes. Cela ne semble pas être le cas mais on note que les outils diffèrent par la forme, le PASEC utilisant des

29 - Pour Troncin (2006), en France, il s'agit d'un « héritage de la pédagogie napoléonienne, basée sur la sanction ».

tests standardisés, sous la forme de QCM. De plus, le test PASEC ne mesure qu'un échantillon des compétences à acquérir par l'élève, tandis que les enseignants couvrent a priori par leurs évaluations une gamme plus étendue de domaines, d'objectifs et de compétences.

On considérera, malgré ces limites, que le test PASEC est un indicateur du niveau des élèves, comparable entre élèves, classes et pays, que l'on peut mettre en relation avec le redoublement individuel et mesuré au niveau des classes. Ces analyses pourraient aussi être menées sur la base des résultats aux évaluations nationales, ce qui limiterait les problèmes de divergence entre tests et curricula.

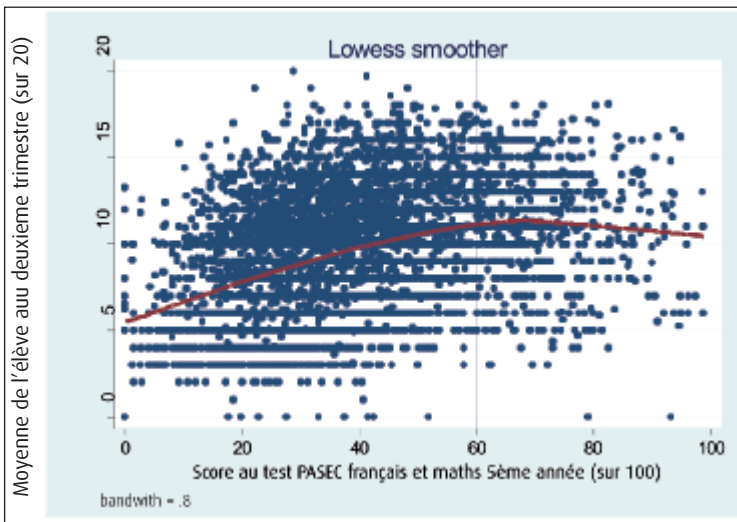
Il s'agit d'abord de savoir si la note donnée par l'enseignant est une fonction du résultat au test PASEC, considéré comme une mesure standardisée du niveau des acquis, appliquée à tous les élèves ; puis de voir en quoi la proportion de redoublants dans une classe, considérée comme la propension d'un enseignant à faire redoubler, est liée au score moyen au test, appliqué dans toutes les classes. Plus un élève a de faibles acquisitions, plus il devrait redoubler et plus une classe a un niveau moyen faible, plus le redoublement devrait être important. La question est de savoir dans quelle mesure ces assertions sont vraies. Cela nous permet de juger, voire d'évaluer, les notations des enseignants, en les croisant avec une mesure unique du niveau (le test), puis de juger de leur décision quant à la proportion d'élèves qui vont redoubler.

De nombreuses études ont montré des biais dans les notations des enseignants, et on sait qu'à l'heure actuelle, au moins dans les pays étudiés pour cette analyse, les enseignants n'ont pas les moyens de comparer le niveau de leurs élèves avec ceux d'autres classes. Dans ces conditions, on doit s'attendre à ce que les décisions de redoublement ne soient pas entièrement déterminées par les aptitudes réelles des élèves, tant au niveau individuel qu'au niveau des classes.

Avant de présenter les résultats, il ne faut pas perdre de vue des erreurs de mesure à trois niveaux, on a déjà dit que le critère utilisé pour mesurer le redoublement est l'avis de l'enseignant et non le redoublement effectif, qui peut être tranché lors du conseil de classe. De plus, le score moyen et la proportion de redoublants sont estimés sur 15 élèves par classe. Plus le score des élèves varie ou plus la taille de classe est importante, plus on risque de mesurer le niveau moyen et le taux de redoublement avec une certaine incertitude.

Si l'on étudie la relation entre moyenne au deuxième trimestre, qui sert de principal critère de redoublement, et résultats aux tests des élèves, la corrélation varie entre 0,19 et 0,43 entre les pays. Les données sur la note ne sont pas disponibles pour la Mauritanie et le Tchad. Pour un même niveau de score, on observe tout de même de fortes variations des notations.

Graphique : Relation entre score PASEC des élèves et note moyenne du deuxième trimestre (5^e année Bénin, Cameroun, Guinée, Madagascar, Mauritanie et Tchad)



Source : PASEC.

À partir de 60 sur 100 au test PASEC, la note n'est plus véritablement fonction du score, ce qui peut être lié à la structure des tests, à moins que les enseignants aient du mal à distinguer les élèves forts entre eux. L'étude des outils d'évaluation des enseignants réalisée dans le cadre de l'analyse des curricula (Lejong M., 2007) apporte un éclairage nouveau sur ces aspects, en notant que dans le cadre de l'élaboration du guide méthodologique PASEC, le caractère peu discriminant des tests PASEC pour des élèves de niveau fort ait été mis en lumière (Monseur C., 2007). L'allure de la courbe en rouge ci-dessus, représentant la relation entre score et note donnée par l'enseignant, tient simultanément à ces deux paramètres.

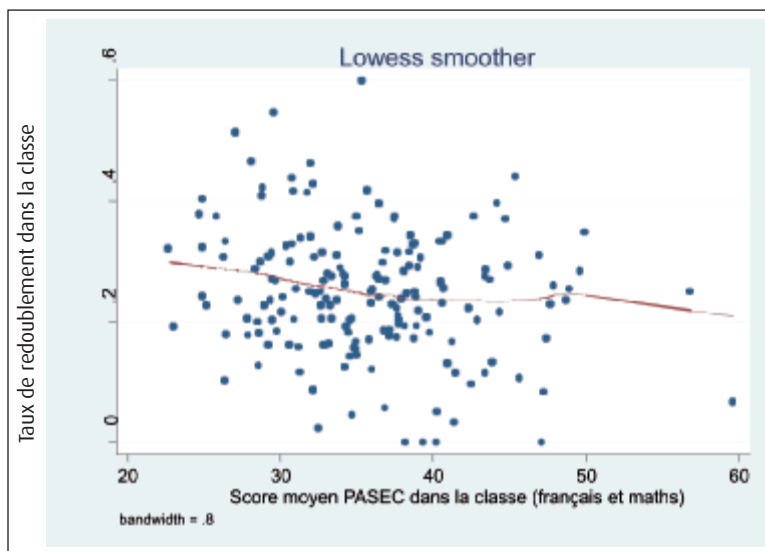
Au niveau des élèves, la probabilité de redoubler, toujours calculée sur le jeu de plus de 11 000 élèves, est globalement liée au score PASEC mais est déterminée en très grande partie par le classement en niveau par l'enseignant, réalisé à partir de la moyenne du deuxième trimestre. Seuls 37% des élèves ayant moins de 25 sur 100 aux tests (considéré comme le seuil de décrochage) vont redoubler, tandis que 13,1% des élèves ayant plus de 70 sur 100 vont redoubler. Le redoublement est tout de même assez faible pour les élèves ayant plus de 40 sur 100, considéré comme le seuil minimum (15,1% des élèves). Le score PASEC semble avoir peu de pouvoir explicatif des différences de probabilité de redoubler entre élèves lorsque l'on considère d'autres caractéristiques simultanément.

On observe également de fortes variations des taux de redoublement entre classes, qui ne sont pas imputables au seul niveau moyen des élèves.

Le taux de redoublement par classe, calculé sur au plus 15 élèves à partir des échantillons PASEC, s'échelonne de 0 à 60% et vaut 25% en moyenne. Le taux de redoublement est lié au score moyen de la classe en cinquième année, la corrélation est assez faible et vaut -0,18. Cette corrélation varie peu selon les pays de -0,13 au Bénin à -0,21 à Madagascar. La nature de la relation entre taux de redoublement et score moyen au niveau des classes,

représentée par la courbe en rouge dans le graphique ci-dessous n'est pas nette. L'allure dépend du niveau de score moyen : entre 40 et 50 sur 100 en moyenne dans la classe, le taux de redoublement ne semble plus être en fonction du score.

Graphique : Estimation de la relation entre score moyen et taux de redoublement dans les classes (5^e année Bénin, Cameroun, Guinée, Madagascar, Mauritanie et Tchad)



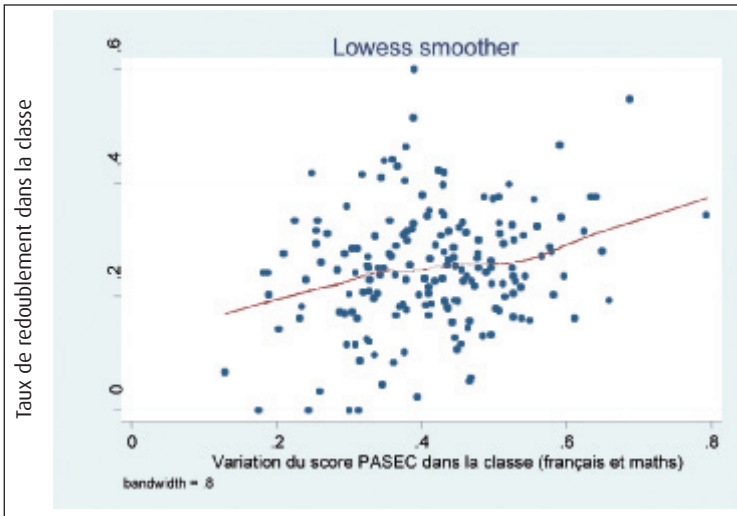
Source : PASEC.

Les enseignants n'ont pas les outils leur permettant de juger du niveau de leurs élèves par rapport aux autres écoles. En outre, ils semblent donc avoir davantage de mal à évaluer le niveau relatif de leur classe quand celui-ci est moyen ou bon que quand il est faible, à moins que cela ne soit dû à la structure des tests PASEC. Les décisions de redoublement en pâtissent.

On note ainsi qu'en cinquième année, 18% des élèves classés comme niveau fort par l'enseignant vont redoubler. Parmi ces élèves, 5,4% ont un score inférieur à 25 sur 100 aux tests PASEC (seuil de décrochage) et 11,6% un score inférieur à 40 sur 100. À l'opposé, 7,2% des élèves classés comme étant de niveau faible ont un score supérieur à 40 et 0,45% un score supérieur à 70. En deuxième année, on obtient des résultats similaires, la corrélation entre le score moyen et le taux de redoublement au sein des classes varie de -0,4 à -0,17 suivant les pays.

On peut également étudier la relation entre la variation du niveau des élèves au sein de la classe et le taux de redoublement.

Graphique : Estimation de la relation entre variation des scores et taux de redoublement dans les classes (5^e année Bénin, Cameroun, Guinée, Madagascar, Mauritanie et Tchad)

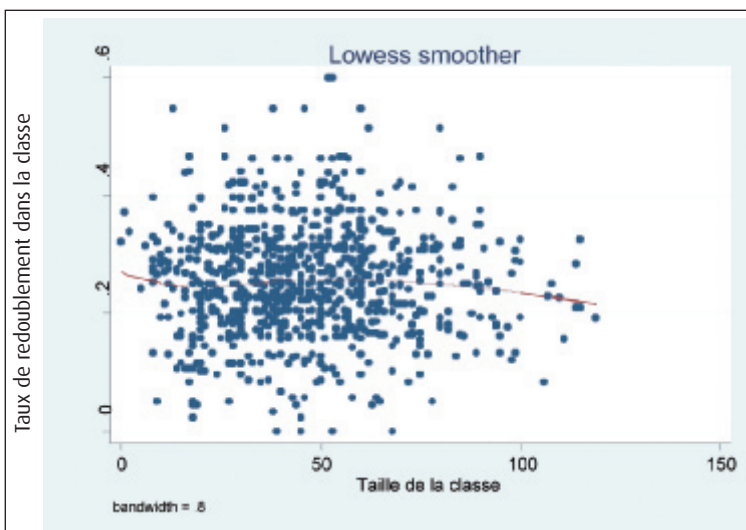


Source : PASEC.

La variation des scores est autant liée au taux de redoublement que le score moyen, mais la corrélation est ici négative (-0,18). Plus le niveau des élèves dans la classe varie, plus le taux de redoublement est important. La relation (caractérisée par la courbe en rouge) est plus nette que pour le score moyen.

Enfin, la taille de classe ne semble pas être un élément déterminant du taux de redoublement entre classes, la corrélation entre ces deux paramètres n'étant pas significative.

Graphique : estimation de la relation entre taille de la classe et taux de redoublement dans les classes (5^e année Bénin, Cameroun, Guinée, Madagascar, Mauritanie et Tchad)



Source : PASEC.

Globalement, le score moyen de la classe, la variation du niveau dans la classe et la taille de la classe n'explique pas 10% des variations de taux de redoublement entre classes dans un même pays. Les facteurs explicatifs du redoublement sont davantage à rechercher au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants.

Étant donné que ces évaluations sont pour la plupart intervenues après la baisse du redoublement observée dans ces pays, on peut en conclure que les systèmes de notation et d'évaluation des enseignants restent encore perfectibles, tant dans leur capacité à distinguer le niveau de leurs élèves que celui de leur classe. Ils pénalisent certains élèves dont le niveau (mesuré par le test PASEC) est bon tout en faisant passer certains qui éprouvent des difficultés. Des élèves qui redoublent pourraient très bien ne pas avoir redoublé s'ils étaient scolarisés dans une autre classe.

On pourrait très bien étendre ce type d'analyses à d'autres pays quitte à mobiliser les données d'évaluation nationales, dont les instruments sont plus proches des curricula nationaux que ne le sont les tests PASEC. Cela permettrait de voir si les méthodes d'évaluation des enseignants sont efficaces et en quoi elles varient, du moins pour les décisions de redoublement.

De nouvelles données PASEC apportent un éclairage sur les pratiques d'évaluation des enseignants en classe.

4.6. La variation des méthodes et outils d'évaluation au niveau des classes

Comme présenté précédemment, lorsque l'on interroge les enseignants sur les objectifs de l'évaluation, il ne s'en dégage pas un schéma partagé, même au sein d'un même pays. Cela nous donne une première indication du caractère hétérogène des pratiques d'évaluation en classe, que l'on a mesuré sur un échantillon restreint d'enseignants (150). En effet, en 2007, le PASEC a coordonné une analyse des curricula implantés réalisée par l'Université de Liège et l'INEADE (Sénégal), visant en cinquième année, le français et les mathématiques.

Dans ce cadre, en dehors d'une analyse des programmes et manuels scolaires de 15 pays du champ PASEC, cinq pays ont fait l'objet d'une collecte d'informations sur les curricula implantés : le Bénin, le Cameroun, Madagascar, le Niger et le Sénégal. Il s'agissait d'aller enquêter 30 enseignants par pays et de les interroger sur leurs pratiques en classe. Le questionnaire comporte quatre modules : Vous et votre enseignement ? Comment jugez-vous les exercices proposés aux élèves ? Comment évaluez-vous vos élèves ? Comment enseignez-vous aux élèves ? Les questions portent sur le temps d'enseignement, les ressources utilisées par l'enseignant, la place accordée aux différentes activités et processus de lecture, le type d'activités, de réponses, d'évaluation à destination des élèves et les ressources utilisées par les élèves.

On demande aux enseignants de rédiger cinq questions d'évaluations en français, puis de rédiger cinq questions de compréhension de texte, à partir d'un document donné. 592 questions ont été collectées. Les questions posées par les enseignants et laissées à leur choix s'écartent assez largement des curricula officiels ou théoriques et portent principalement sur la grammaire (33%), la conjugaison (22%), le vocabulaire (11%), la

production d'écrit (11%) et la compréhension en lecture (7%). Les savoirs formels³⁰ sont davantage présents dans le curriculum implanté (83% des questions) que dans l'officiel (54%) : les enseignants considèrent plus important les outils de la langue puisque ce sont ceux-ci qu'ils évaluent prioritairement. Les compétences citoyennes sont peu développées. Pour la compréhension de texte, les questions restent de très bas niveau taxonomique. Sur 592 questions, 52 portent sur la production d'un message écrit, 39 sur la compréhension en lecture et 4 sur la production orale.

En mathématiques, on demande à l'enseignant de produire cinq questions et l'on collecte 691 données. L'écart avec le curricula officiel ou théorique est moindre qu'en français et diverge principalement sur la place accordée à la numération et résolution de problèmes, en ce qui concerne la répartition par domaine. Au niveau des processus cognitifs mis en œuvre, les curricula implantés utilisent davantage de résolution de problèmes que les programmes. Ces résultats sont détaillés pour le français et les mathématiques dans l'annexe 3.

On fait aussi corriger aux enseignants un exercice réalisé par trois élèves et Lejong (2008) constate que :

- « *le jugement ou la correction formelle prend le pas sur l'évaluation formative et sur le feedback spécifique* » ;
- « *le taux de correction formative varie très fortement selon le type d'erreurs commises par les élèves* ».

Globalement, que ce soit en français ou en mathématiques, les analyses concluent :

- « *la situation est très hétérogène, on observe de grandes variations entre les maîtres quant aux nombres de situations d'apprentissage mises en œuvre, au temps d'enseignement par domaine* » ;
- « *la méconnaissance de la matière de certains enseignants rend le système scolaire inéquitable* ».

Afin de rendre l'enseignement plus équitable et plus efficace, Lejong (2007) suggère de :

- « *former et encadrer les enseignants à diagnostiquer les erreurs et les oublis dans les réponses des élèves, à réguler leur enseignement* » ;
- « *disposer de manuels, de guides didactiques, pédagogiques qui fassent une large place à ces compétences (séquence de leçon, test d'évaluation formative, analyse des erreurs, pistes didactiques)* ».

Et propose que :

- « *les guides didactiques pédagogiques, très prisés des enseignants, soient un des vecteurs privilégiés pour modifier les pratiques des enseignants* » ;
- « *les enseignants soient formés à enseigner les démarches expertes de résolution de problèmes et à construire les épreuves d'évaluation sur les finalités de la langue* ».

30 - Selon LEJONG (2008) : « *Dans l'enseignement du français, on peut distinguer deux grands types d'apprentissage : - les apprentissages portant sur les outils au service de la langue écrite et orale, hors contexte. Relèvent de cet ensemble : l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'écriture, les récitations, comptines, chants. - les apprentissages portant sur les finalités propres à la langue : lire, écrire, parler, écouter. Les premiers seront appelés apprentissages formels et, par opposition, les seconds, apprentissages non formels* ».

Ce constat interpelle et à la lecture de ces résultats dans ces cinq pays, où le redoublement a globalement baissé au moment de l'analyse des curricula (en dehors du Cameroun), on peut se demander quelles ont été les dispositions prises en ce qui concerne l'évolution des pratiques d'évaluation des enseignants, conjointement aux mesures administratives ? Globalement dans l'espace francophone, et plus particulièrement dans les pays du Sud, quelles sont les stratégies mises en œuvre ? Quelle est la place accordée aux questions pédagogiques et d'évaluation dans les politiques visant l'Éducation de qualité pour tous par la réduction du redoublement ?

5. LE BILAN DES MESURES SUR LE REDOUBLEMENT DANS L'ESPACE FRANCOPHONE

5.1. Quelles stratégies peuvent être mises en œuvre pour la réduction du redoublement ?

Pour l'UNESCO (1996), des stratégies globales et durables doivent être mises en place pour réduire le redoublement et en améliorer l'efficacité parmi lesquelles peuvent figurer :

- la mise en place d'une carte du redoublement ;
- l'amélioration des informations statistiques ;
- l'estimation des coûts ;
- la définition des priorités entre l'amélioration des conditions matérielles et l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage ;
- le développement de programmes alimentaires et la distribution de matériels scolaires ;
- la disponibilité ou l'accessibilité des manuels scolaires ;
- le développement de l'enseignement initial et préscolaire ;
- l'amélioration du processus pédagogique ;
- l'initiative de changements importants dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- la promotion et la sensibilisation aux aspects culturels et linguistiques ;
- la révision des critères de promotion et d'évaluation ;
- la formation des enseignants.

Pour la CONFEMEN (2001), les actions suivantes sont recommandées :

- « diminuer les taux de redoublement, en particulier les quatre premières années du primaire ;
- mieux choisir les élèves qui doivent redoubler en tenant compte de leur maîtrise de certaines compétences plutôt que de leur rang dans la classe ;
- évaluer la possibilité d'organiser les apprentissages en cycles pluriannuels plutôt qu'en années scolaires afin de favoriser une gestion plus souple du temps d'apprentissage ;
- envisager la possibilité de procéder à une promotion automatique des élèves tout en se souciant de former les enseignants à la pédagogie de la réussite ».

5.2. Quelles mesures ont été prises pour rendre le redoublement plus efficace et moins fréquent ?

La réduction du redoublement est un élément clé des stratégies EPT. Le cadre indicatif *Fast Track* propose une cible de 10% de taux de redoublement au primaire en 2015 et se base sur ce paramètre pour établir les besoins financiers du secteur de l'éducation. Ainsi, par la revue des plans sectoriels ou EPT, l'idée est de se focaliser sur les pays élus à l'initiative

Fast Track, qui ont pris des engagements en faveur de la réduction du redoublement. Les pays ont été sélectionnés sur la base de critères géographiques. Ces plans sont relativement uniformes dans leur présentation et accessibles sur Internet via le site de la Banque mondiale, ce qui en facilite la synthèse.

Les tableaux suivants fournissent une synthèse des mesures affichées en matière de réduction du redoublement sans préjuger du degré de leur mise en œuvre sur le terrain, et en faisant abstraction des mesures complémentaires éventuellement prises en dehors des stratégies déclinées dans les plans sectoriels, l'information n'étant malheureusement pas toujours disponible à ce niveau. On distinguera les mesures d'ordre pédagogique du reste.

Tableau : Mesures d'ordre pédagogique envisagées dans les plans sectoriels (enseignement primaire)

	Objectifs en matière de taux de redoublement	Révision des méthodes d'enseignement et d'évaluation	Évaluation standardisée ou normalisée	Changement de curricula	Davantage de classes ou cours de remédiation	Formation des équipes pédagogiques	Suivi individualisé des élèves
Cameroun	10% en 2015	X					
Guinée	5% en 2012	X					
Bénin	10% en 2015	X					
Cambodge	5% en 2010	X	X	X			
Haïti		X	X	X			
RCA	10% en 2020	X	X		X	X	X
Sao Tomé et Príncipe				X	X	X	X
Madagascar	5% en 2015						

Source : PASEC. À partir des plans sectoriels publiés sur le site www.education-fast-track.org/

Tableau : Autres mesures envisagées dans les plans sectoriels (enseignement primaire)

	Réorganisation en sous cycles (mesures administratives)	Programmes de petite enfance	Sensibilisation communauté éducative	Réduction du ratio élèves maître	Multiplication des écoles à continuité éducative	Appui aux programmes de nutrition	Suivi du temps scolaire
Cameroun	X	X	X	X			
Guinée	X				X	X	
Bénin	X		X				
Cambodge	X						
Haïti	X						
RCA	X		X				
Sao Tomé et Príncipe	X						
Madagascar	X						X

Source : PASEC. À partir des plans sectoriels publiés sur le site www.education-fast-track.org

Les objectifs du redoublement sont uniquement liés à la baisse du taux moyen et on ne trouve pas trace d'indicateurs sur son efficacité pédagogique, ni sur les aspects liés à l'équité. Pourtant, on a vu dans les analyses précédentes qu'il était tout à fait possible d'envisager pour cela, la corrélation entre taux de redoublement et résultats à des épreuves standardisées au niveau des classes, par exemple. La majorité des stratégies reposent sur la suppression ou la limitation des redoublements au sein des sous-cycles par le biais de mesures administratives, la sensibilisation de la communauté éducative, la révision des méthodes d'enseignement et d'évaluation, l'adoption de standards d'évaluation, qui vont de pair avec une révision des curricula, notamment dans le cadre de l'approche par les compétences.

5.3. Ces mesures ont-elles visé les pratiques d'évaluation des enseignants ?

Les plans, qui font bien souvent la part belle aux questions de niveau de scolarisation (indicateurs), ne contiennent malheureusement pas d'indications très précises sur les aspects pédagogiques. Les réformes des curricula sont bien souvent quelque peu adossées aux plans, sans y être intégrées explicitement en détail, ce qui pose problème dans le cadre du redoublement. En effet, les pratiques d'évaluation étant le facteur déterminant du redoublement, ces aspects mériteraient d'être davantage développés dans les stratégies sectorielles, pour rendre le redoublement moins fréquent mais surtout plus efficace.

Le développement des programmes préscolaires (petite enfance ou maternelle) n'est pas lié systématiquement à une stratégie de réduction du redoublement mais figure dans la plupart des plans avec des objectifs variés (fonction des ressources), comme d'autres mesures qui ne sont pas explicitement liées au redoublement mais qui peuvent contribuer à le faire baisser ou à le rendre plus efficace et équitable. Par contre, les questions de temps scolaire, la mise en place de dispositifs de remédiation et la formation des équipes pédagogiques ne sont pas beaucoup abordées dans ces plans. Ce fait est sans doute à mettre en relation avec le faible lien entre formation initiale (appréhendue par la durée) et redoublement en classe mesuré par le PASEC. La question de savoir si le redoublement et les méthodes d'évaluation à mettre en œuvre pour traiter ce problème de manière efficace figurent au programme des écoles normales et autres institutions de formation apparaît légitime. Plus généralement, cela pose la question de la prise en compte réelle des aspects pédagogiques dans les stratégies sectorielles visant l'EPT.

Les plans reposent donc sur une variété de mesures, et les travaux en groupe devraient permettre de compléter et d'enrichir le diagnostic, d'échanger sur les mesures ayant fait leur preuve et sur le degré de difficulté d'application sur le terrain, bref de partager les bonnes ou les mauvaises pratiques liées aux redoublements.

6. SYNTHÈSE

- Le débat sur le redoublement n'est pas récent et est alimenté par un nombre important d'ouvrages et de recherches scientifiques.
- Le redoublement fait l'objet de nombreuses réformes dans l'espace francophone et cette pratique est en diminution au niveau mondial, en particulier au primaire.

- La revue de la littérature montre que les données de la recherche ne plaident pas en faveur de la pratique du redoublement, tant au niveau de la qualité des apprentissages que de ses effets sur la rétention des élèves.
- L'argent dépensé dans le redoublement pourrait être investi ailleurs, notamment dans d'autres politiques éducatives visant toujours à améliorer la qualité et à scolariser le plus grand nombre.
- Pour la CONFEMEN : « la réduction du redoublement est l'un des leviers efficaces pour accroître l'accès à une Éducation de qualité ».
- Malgré cela, le redoublement apparaît encore pour la majorité des acteurs comme un phénomène positif sur le plan pédagogique dans les pays qui appliquent des politiques très sélectives pour réglementer l'accès au niveau supérieur.
- La réduction du redoublement repose dans les faits sur des mesures de suppression ou de limitation des redoublements au sein des cycles et est ainsi particulièrement visible en première année de l'enseignement primaire.
- Néanmoins, certains pays francophones maintiennent des taux de redoublement élevés, notamment en Afrique centrale.
- L'identification des leviers pour une réduction des redoublements pose un certain nombre de problèmes méthodologiques complexes.
- Les analyses exploratoires conduites par le PASEC montrent qu'à score moyen égal ou proche, le diplôme académique, la formation initiale, l'organisation des classes semble avoir un effet sur le taux de redoublement et des différences entre secteurs publics et privés en partie dû au niveau des élèves scolarisés.
- Les aspects liés au temps scolaire ne doivent pas être négligés dans l'explication du redoublement et devraient davantage être pris en considération.
- Le fait de redoubler tient principalement à la note qu'obtiennent les élèves et à leur appréciation par l'enseignant et il convient donc d'étudier les pratiques d'évaluation des enseignants plus en profondeur.
- La perception du redoublement comme mesure « efficace » ou « très efficace » est largement répandue et partagée par 70% des enseignants des échantillons PASEC.
- Les critères appuyant les décisions de redoublement sont en premier la note de l'élève suivie par le rang, à jeu égal avec le comportement.
- Lorsqu'on interroge les enseignants sur les objectifs d'une évaluation, il ne se dégage pas, des réponses recueillies, un schéma clair et partagé.
- Les représentations et opinions des enseignants n'expliquent qu'une faible partie des variations de redoublement entre classes, qui doivent être recherchées au niveau des pratiques pédagogiques effectives.
- Si l'on étudie la relation entre moyenne au deuxième trimestre, qui sert de principal critère de redoublement, et résultats aux tests PASEC des élèves, la corrélation varie entre 0,19 et 0,43 entre les pays.
- Le score aux tests PASEC, considéré comme une mesure standardisée du niveau des élèves, semble avoir peu de pouvoir explicatif des différences de probabilité de redoubler entre élèves lorsque l'on considère d'autres caractéristiques simultanément.
- Globalement, le score moyen de la classe, la variation du niveau dans la classe et la taille de la classe n'explique pas 10% des variations de taux de redoublement entre classes dans un même pays.
- L'analyse des curricula implantés menée dans cinq pays montre une très forte variété des pratiques d'évaluation des enseignants.
- Dans les plans sectoriels, les objectifs du redoublement sont uniquement liés à la baisse du taux moyen et on ne trouve pas trace d'indicateurs sur son efficacité péda-

gogique, ni sur les aspects liés à l'équité.

- La majorité des stratégies reposent sur la suppression ou la limitation des redoublements au sein des sous-cycles par le biais de mesures administratives, la sensibilisation de la communauté éducative, la révision des méthodes d'enseignement et d'évaluation, l'adoption de standards d'évaluation, qui vont de pair avec une révision des curricula, notamment dans le cadre de l'approche par les compétences.
- Les plans sectoriels, qui font bien souvent la part belle aux questions de niveau de scolarisation (indicateurs), ne contiennent malheureusement pas d'indications très précises sur les aspects pédagogiques.

À la lumière de tout ce qui précède, nous proposons que les recommandations s'articulent autour des axes suivants :

- les mesures institutionnelles ;
- la formation des enseignants ;
- les pratiques en classe ;
- le suivi et l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRE, P. (2008), *The effect of grade repetition on school drop out : an identification based on the difference between teachers*, Document de travail disponible sur le site de la CONFEMEN.

BERNARD, J-J., SIMON, O., VIANOU, K. (2005), *Le redoublement: mirage de l'école africaine ?*, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), 95 p.

BYRNES (1989), « Chapter 6 : Attitudes of Students, Parents and Educators Toward Repeating a Grade » in Shepard, L. & Smith, M. (eds.) (1989) : « Flunking Grades: Research and Policies on Retention ». Philadelphia : Falmer Press.

CONFEMEN (2001), *Stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs*, Document de réflexion et d'orientation, CONFEMEN, Dakar.

CRAHAY, M. (2004), *Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ?*, Revue Française de Pédagogie, 148, 11-23.

CRAHAY, M. (2003), *Peut-on Lutter Contre L'Échec Scolaire ?* (2^e édition rev. et aug.). Bruxelles : De Boeck.

CRAHAY, M. et DELHAXHE, A. (1993), *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*, Notes de synthèse commanditée par la Commission Européenne. Site Web de l'Eurydice.

FREDRIKSEN, B. (2005), « Keeping the Promise: What is Holding Up Achieving Primary Education for All African Children ? ». *Finance and Development*, Vol. 42, No. 2. Washington DC: IMF.

GRISSOM, J. et SHEPARD, L. (1989), « Chapter 3: Repeating and Dropping Out of School » in Shepard, L. and Smith, M. (eds.) (1989). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. Philadelphia : Falmer Press.

KELLY, K. (1999), *Retention vs. Social Promotion : Schools Search for Alternatives*. Harvard Education Letter.

LEJONG, M. (2007), *Synthèse des résultats de l'analyse des curricula implantés*, Document de travail commandité par la CONFEMEN, 53^e Conférence Ministérielle.

LOUIS, C. (2007), *Note d'information sur le redoublement*. Document de travail CT/DPP/MEPS (Bénin).

MINGAT, A. (2002), « Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les Pays du Sahel en 2015 ». *Africa Region Human Development Working Paper Series*, No. 18. Washington DC: World Bank.

MINGAT, A. et SOSALE, S. (2000), *Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique sub-saharienne*, Banque Mondiale.

PASEC (2007), Rapport PASEC Cameroun 2007, *Le défi de la scolarisation universelle*, p.63-68, Évaluation diagnostique, PASEC/CONFEMEN, Dakar.

PAUL, J.J., TRONCIN, T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact des stratégies de traitement des difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Dijon : IREDU, 43 p., Rapport réalisé pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

PAUL J.J. (1996), « Le redoublement : pour ou contre ? », Coll. « *Pratiques et enjeux pédagogiques* », Paris, ESF, 127 p.

REYNOLDS, A. & TEMPLE, J. (1997), « Grade Retention Doesn't Work ». Commentary in Education Week, September 17, 1997, US (MD).

TRONCIN, T. (2006), : *Le Redoublement : Une Illusion Tenace, Une Décision Risquée*. Présentation Powerpoint des principaux résultats de recherches.

UNESCO (Bureau international d'Éducation), UNICEF (1996), *Le redoublement scolaire dans l'enseignement primaire : analyse mondiale*, 32 p.

UNESCO (1998), « Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission - L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire ». *Éducation pour tous, situations et tendances*, Paris : UNESCO, 50 p.

VARLY, P. (2008) : *Note technique sur la probabilité de redoubler*, Document de travail.

VERSPoor, A. (2006), *Effective Schools for Sub-Saharan Africa : Conditions and factors of Effective Schools in Africa*. Paper prepared for Plenary Session 3 of the ADEA Biennale on Education in Africa, Libreville, Gabon, March 27-31, 2006. Paris : ADEA

SITES WEB :

CONFEMEN : www.confemen.org

Institut de statistiques de l'UNESCO : www.uis.unesco.org

Initiative Éducation pour tous : Procédure accélérée, dite *Fast Track* :
www.education-fast-track.org



ANNEXE 1 : *Évolution du taux de redoublement dans l'enseignement primaire entre 1991 et 2006 dans l'espace francophone*

	1991	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Belgique	16	...	...	...	...	3	3	3
Bénin	21	20	20	22	20	23	17	8
Bulgarie	4	3	2	3	2	2	2	2
Burkina Faso	18	17	18	16	15	13	12	12
Burundi	22	25	25	26	26	29	30	29
Cambodge	...	22	16	10	10	11	14	13
Cameroun	29	27	...	25	26	25	26	25
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	...	12	12	13	13	13	15	14
Comores	...	26	28	28	28	27	27	...
Congo	...	27	25	25	28	25	24	21
Côte d'Ivoire	24	24	24	23	18	...	...	24
Djibouti	13	14	14	11	11	9	9	7
Égypte	...	5	5	5	5	4	2	4
France	5	4	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	36	36	34	34	...	...	...
Guinée	20	23	20	21	20	10	9	9
Guinée équatoriale	...	...	40	40	...	...	26	...
Guinée-Bissau	...	24	24	...	...	...	...	...
Haïti	13	...	...	...	...	...	...	...
Liban	...	9	7	9	10	11	10	10
Luxembourg	...	5	5	5	5	4	4	4
Madagascar	36	28	30	30	29	30	18	20
Mali	27	17	18	19	20	19	19	17
Maurice	7	4	4	5	5	5	5	4
Mauritanie	18	15	15	14	15	14	10	10
Niger	14	12	10	9	7	5	5	5
Rép. Démocratique du Congo	18	...	...	16	16	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	...	20	20	20	20	20	19	18
République centrafricaine	32	...	...	...	31	31	29	28
Roumanie	...	3	3	3	3	2	2	2
Rwanda	12	33	36	36	17	19	15	15
Sao Tomé et Príncipe	...	...	...	26	29	25	23	23
Sénégal	...	14	14	14	14	13	12	11
Seychelles	-	.	.	.	.	.	.	.
Slovénie	...	1	1	1	1	1	-	-
Suisse	2	2	2	2	2	2	2	1
Tchad	32	25	26	25	24	20	22	...
Togo	36	27	24	22	24	24	23	23
Vanuatu	...	11	7	8	9	11	...	...
Viet Nam	...	3	3	2	2	...	1	1

Source : Institut de Statistique de l'UNESCO 2007 : www.uis.unesco.org

ANNEXE 2 : *Arrêté du Tchad sur le redoublement*

RÉPUBLIQUE DU TCHAD :
MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS DE BASE,
SECONDAIRE ET DE L'ALPHABÉTISATION
SECRETARIAT GÉNÉRAL
DIRECTION GÉNÉRALE
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE

UNITÉ - TRAVAIL - PROGRÈS

ARRÊTÉ N°096/MEN/MEBS/DG/048&DEB/97
Portant réglementation de la fréquentation scolaire
dans les sous-cycles de l'enseignements de base.

Article 1^{er} : - À compter de l'année scolaire 1998-1999, est interdit tout redoublement dans les classes de première année du cours préparatoire, du cours élémentaire et du cours moyen dans l'ensemble des écoles d'enseignement de base.

Article 2 : - Tous les élèves des classes visées à l'article 1^{er} passent en classe supérieure à condition d'avoir fréquenté normalement les cours pendant toute l'année scolaire.

Article 3 : - Est considérée comme fréquentation normale la participation effective au cours à 75% pendant l'année scolaire.

Article 4 : - La durée des congés pour l'enseignement de base est fixée comme suit :

- les congés de fin de trimestre : 10 jours.
- les congés de mi-trimestre sont supprimés.

Article 5 : - Pour les écoles rurales, les cours commencent de 7h00 à 11h30 puis de 14h30 à 17h30 du lundi à vendredi pendant la période allant du 1^{er} octobre à la fin du mois de février. Les samedis sont réservés aux journées pédagogiques et/ou aux conseils des maîtres.

- Pour la période allant du 1^{er} mars au 30 juin, les cours commencent de 7h30 à 12h00 du lundi à vendredi.

Article 6 : - Pour les écoles urbaines, les cours commencent de 7h00 à 12h00 du lundi à vendredi et 7h00 à 10h00, le samedi. Sont réservées aux activités de formation et/ou aux conseils des maîtres, les tranches horaires de 10h00 à 12h00 le samedi.

Article 7 : - Le présent arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

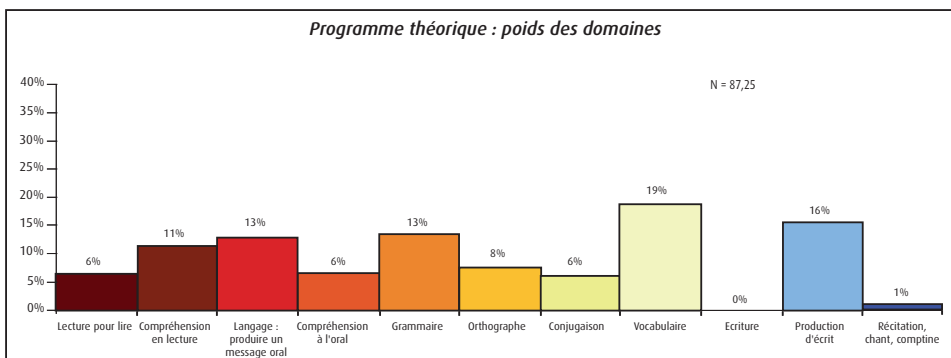
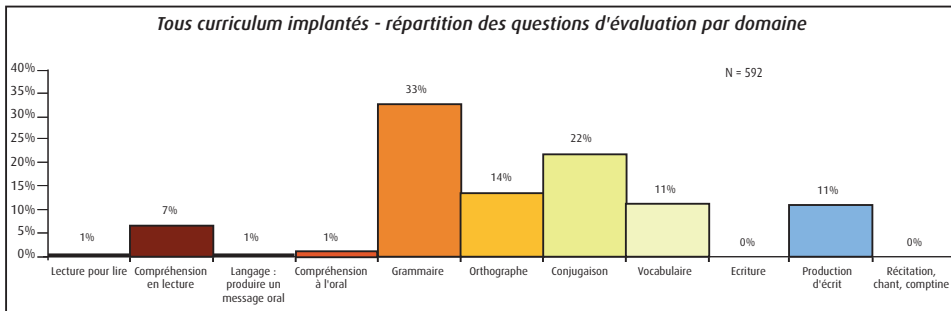
ANNEXE 3 : Comparaison entre les questions d'évaluation des enseignants (curricula implantés) et le curriculum officiel ou théorique

Cinq pays ont fait l'objet d'une collecte d'informations sur les curricula implantés : le Bénin, le Cameroun, Madagascar, le Niger et le Sénégal. Il s'agissait d'aller enquêter 30 enseignants par pays et de les interroger sur leurs pratiques en classe. Le questionnaire comporte quatre modules : Vous et votre enseignement, Comment jugez-vous les exercices proposés aux élèves ? Comment évaluez-vous vos élèves ? Comment enseignez-vous aux élèves ?

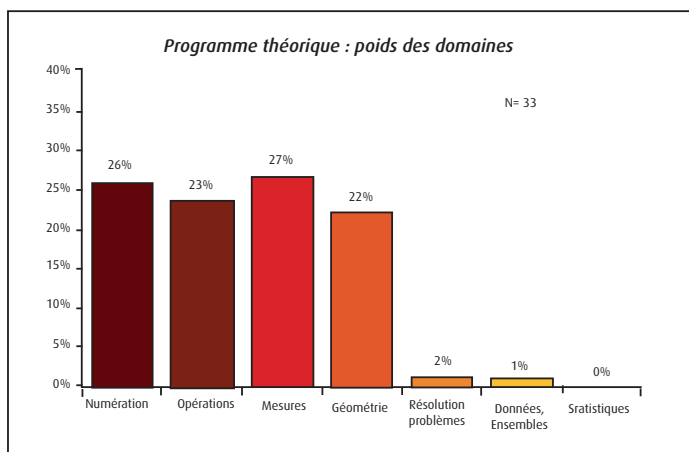
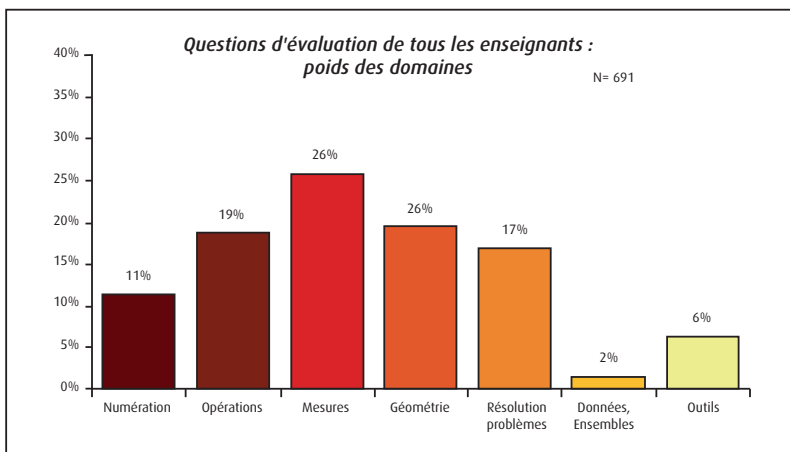
On demande aux enseignants de rédiger cinq questions d'évaluations en français : 592 questions ont été collectées. En mathématiques, on demande à l'enseignant de produire cinq questions et l'on collecte 691 données.

Les graphiques ci-dessous présentent les répartitions des questions posées par domaine et la comparaison avec le curricula officiel.

En Français, 5^e année



En mathématiques, 5^e année



Étude de cas de Madagascar

« LA RÉDUCTION DES REDOUBLEMENTS : UN LEVIER EFFICACE POUR ACCROÎTRE L'ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ »

par le Ministère en charge de l'éducation

CONTEXTE DE L'ÉTUDE DE CAS

Madagascar figure parmi les pays présentant des taux de redoublement les plus élevés au monde. En effet, dans le primaire, 3 élèves malgaches sur 10 en moyenne ont redoublé chaque année de 1997 à 2002 (cf. tableau n°1). Ce taux dépassait de loin la moyenne de 18% enregistrée en Afrique subsaharienne et celle de 5% dans le monde.

Tableau : Fréquence des redoublements au primaire, 1997-2002

Années	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Taux de redoublement	35,4%	30,6%	31,6%	32,0%	34,8%	35,3%

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (MENRS) de Madagascar

Plusieurs facteurs internes et externes au système éducatif sont à la base de ces taux élevés du redoublement :

- l'insuffisance d'encadrement des élèves due à :
 - l'insuffisance du nombre des enseignants ;
 - la mauvaise répartition des enseignants.
- le manque de qualifications des enseignants ;
- les pratiques d'évaluation de la performance des élèves par les enseignants ;
- le manque de manuels pour les élèves et de guides pour les enseignants ;
- l'insuffisance du temps d'apprentissage due à :
 - l'absence fréquente des enseignants ;
 - l'absentéisme des élèves, etc.
- l'insuffisance du nombre de salles de classe.

Tous ces facteurs ont fait que les compétences exigibles aux élèves à la fin de l'année scolaire ne sont pas acquises.

Or, en prenant deux années scolaires pour acquérir les connaissances prévues pour une seule année, le redoublant mobilise non seulement des ressources financières supplémentaires, mais occupe une place dont aurait pu bénéficier un nouvel entrant ou un nouveau promu.

Aussi, le ministère chargé de l'Éducation à Madagascar se devait d'entreprendre des réformes en vue de la réduction des taux de redoublement.

1. STRATÉGIES DE RÉDUCTION DES TAUX DE REDOUBLEMENT

En 2003, Madagascar a restructuré les cinq années du Primaire en trois cours :

- le cours préparatoire de 2 ans composé des deux premières années d'étude (les CP1 et CP2) ;
- le cours élémentaire constitué par la 3^e année d'étude (le CE) ;
- le cours moyen de 2 ans composé des 4^e et 5^e années d'étude (les CM1 et CM2).

Cette restructuration a été accompagnée de la suppression du redoublement à l'intérieur d'un même cours. Ce qui signifie que l'apprentissage continue pendant les deux années successives du cours et que les compétences exigibles pour passer au cours suivant ne sont évaluées qu'à l'issue des deux ans. Il ne devait donc y avoir possibilité de redoublement qu'en 2^e année ou en 3^e année ou en 5^e année. L'enseignant devait toutefois faire régulièrement des évaluations formatives et des remédiations pour combler les lacunes éventuelles des élèves tout au long des deux ans.

Le ministère ne s'est pas limité à cette réforme, mais a pris d'autres dispositions, à savoir :

- le recrutement de nouveaux enseignants ;
- la normalisation de l'affectation des enseignants dans les établissements ;
- la distribution de manuels aux établissements aussi bien publics que privés ;
- la formation des enseignants :
 - en pédagogie de grand groupe ;
 - en gestion de classe multigrade ;
 - en évaluation des acquis des élèves ;
 - en l'utilisation des nouveaux manuels, etc.
- l'application par les enseignants de l'approche par les compétences ;
- la construction de nouvelles salles de classe ;
- l'allègement des charges parentales par la distribution aux élèves de kits scolaires et la suppression des droits de scolarité.

L'application de ces différentes mesures a fait baisser les taux de redoublement comme le montre le tableau suivant :

Tableau : Fréquence des redoublements au primaire, 2003-2006

Années	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Taux de redoublement	19,5	20,3	19,9	20,6

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (MENRS) de Madagascar

Estimé à 35,3% en 2002, le taux de redoublement à Madagascar est passé en 2003 à environ 19% ; ce qui est une baisse sensible de près de 50%.

En outre, mise à part la diminution du taux de redoublement, presque tous les indicateurs de qualité de l'Éducation ont évolué dans le bon sens suite aux mesures prises :

- augmentation des effectifs des élèves ;
- augmentation du taux d'achèvement ;
- augmentation du taux de rétention ;
- diminution du taux d'abandon ;
- diminution du ratio élèves/maître ;
- diminution du ratio élèves/salle, etc.

Il est toutefois à noter que le taux est resté stable et n'a pas continué à baisser comme on l'aurait souhaité si on se réfère à l'objectif à atteindre en 2015 qui est de 5%.

2. RAISONS ÉVENTUELLES DE LA NON-CONTINUATION DE LA BAISSÉ DES TAUX DE REDOUBLEMENT

Parmi les raisons évoquées figurent :

- le boom des effectifs des élèves dû à l'allègement des charges parentales par la dotation de kits scolaires, la subvention des enseignants FRAM et l'allocation de caisse école, l'amélioration de la qualité n'a pas pu suivre l'augmentation de l'accès ;
- la réticence de certains directeurs d'écoles, enseignants et parents d'élèves à la stratégie de réduction des redoublements :
 - cette stratégie a été perçue par certains comme une décision politique et non pas technique ;
 - des enseignants n'acceptent pas de faire passer en classe supérieure les élèves en difficulté donc ayant certaines lacunes ;
 - des parents d'élèves préfèrent que leurs enfants redoublent quand ces derniers n'ont pas de résultats satisfaisants, ces parents interviennent même auprès des établissements pour demander que leurs enfants redoublent.
- la non-application effective de la réforme par le secteur privé : en effet, seul le secteur public a vraiment suivi les directives, les pratiques n'ont pas sensiblement changé dans le secteur privé. Ainsi, la baisse des taux de redoublements est beaucoup plus marquée dans le public que dans le privé.

Tableau : Fréquence des redoublements au primaire par secteur, 2003-2006

Années		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Taux de redoublement	Public	39,8	21,0	22,4	21,9	22,8
	Privé	18,0	13,3	11,3	11,2	11,4

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (MENRS) de Madagascar

Si, entre 2002 et 2003, une baisse d'environ 47% est enregistrée dans le public, la variation n'est que de 26% dans le privé ; ce qui n'est pas négligeable, mais il est souhaitable que l'effort soit continué. On note cependant que, aussi bien dans le public que dans le privé, après la baisse sensible, les taux de redoublement respectifs sont restés stables.

La persistance des valeurs élevées des taux de redoublement en fin de cours (CP2 ou CE ou CM2).

Tableau : Pourcentage des redoublants au primaire par niveau d'étude, 2003-2006

Années		2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Taux de redoublement	CP1	35,3	13,3	12,7	13,3	14,4
	CP2	26,1	30,3	28,3	27,1	28,0
	CE	29,5	31,7	24,7	24,5	25,3
	CM1	23,2	8,2	7,5	7,8	9,6
	CM2	24,0	26,2	21,5	18,1	18,1

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (MENRS) de Madagascar

Les pourcentages des redoublants ont beaucoup baissé en CP1 et en CM1 mais restent élevés en CP2, en CE et en CM2. On pourrait penser que les élèves en difficulté dès la première année le reste jusqu'à la fin du cours. Mais on doit quand même s'interroger sur la capacité de l'enseignant à faire la remise à niveau.

- le manque de formation pédagogique des enseignants recrutés par les Associations des parents d'élèves (FRAM) : ce sont des enseignants dont la plupart n'ont que le diplôme de fin de collège et n'ont pas eu de formation pédagogique, leur nombre s'est accru rapidement : ce qui a fait qu'ils représentent un peu plus de 50% des enseignants ;
- l'insuffisance de scolarité pour certains élèves : environ 1% d'élèves ne fréquentent l'école que les deux ou trois premiers mois de l'année (avant la saison des grandes pluies et la période soudure du point de vue alimentaire) puis reviennent l'année suivante. Cette scolarité trop courte et/ou irrégulière ne leur permet pas de poursuivre le niveau suivant et les oblige à répéter la classe.

3. RECOMMANDATIONS

Afin de renforcer l'efficacité de son système éducatif, puis de réduire les redoublements, d'autres mesures ont été prises par le gouvernement malgache notamment dans le cadre de la réforme mise en œuvre progressivement depuis cette année scolaire 2008-2009.

Il s'agit de :

- la refonte des curricula ;
- la restructuration des 7 ans du primaire en trois cours ;
- le recrutement et la formation continue intense des enseignants FRAM ;
- le recrutement et la formation d'enseignants semi-spécialisés ;
- la mise en place d'un dispositif d'évaluation ;
- le développement et la distribution de manuels, de guides et d'autres auxiliaires didactiques ;
- la distribution d'outils pour une meilleure gestion de l'éducation ;
- le renforcement de l'encadrement des enseignants ;
- l'introduction du dispositif FCL pour le renforcement des capacités des acteurs locaux du système éducatif (DREN, CISCO, ZAP, Écoles) ;
- la construction de salles de classe ;
- la mise en œuvre de programmes de cantines scolaires dans les CISCO en sévère insécurité alimentaire ;
- la réduction des disparités par des mesures spécifiques telles que la mise en place

- de réseaux d'enseignants, de centres de ressources pédagogiques, de cours de soutien ou de rattrapage ;
- la modification du calendrier scolaire.

Mais il faudrait encore :

- entreprendre une plus grande sensibilisation aux réformes du système éducatif (avant, pendant et après mise en œuvre) ;
- mettre en place un système de paiement rapproché des enseignants (dans les zones rurales et particulièrement les zones enclavées) ;
- renforcer la formation continue des enseignants ;
- renforcer le dispositif de remédiation pour les élèves en difficulté, etc.

**RAPPORT DE SYNTHÈSE
DE LA RÉUNION-DÉBAT
SUR LES FACTEURS ESSENTIELS
DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION**

RAPPORT DE SYNTHÈSE DE LA RÉUNION-DÉBAT SUR LES FACTEURS ESSENTIELS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Du 3 au 6 novembre 2008, s'est tenue à Bujumbura (Burundi), la réunion-débat sur le thème « Les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation ». Cette réunion, qui s'inscrit dans la perspective de la 54^e session ministérielle et du cinquantenaire de la CONFEMEN, a pour objet de faire le point sur le chemin parcouru, d'identifier les facteurs qui ont été véritablement pris en compte dans les politiques éducatives et d'en déterminer les incidences sur les enseignements/apprentissages à travers un partage d'expériences.

La rencontre a regroupé plus de 80 participants représentant les ministères en charge de l'Éducation et des représentants d'institutions internationales partenaires de la CONFEMEN. La liste des participants est annexée au présent rapport.

Les travaux se sont déroulés suivant l'agenda ci-après :

- cérémonie d'ouverture ;
- exposé introductif « Les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation » ;
- exposés de cadrage suivis d'études de cas/pays :
 - sous-thème 1 : la réforme des curricula au cœur de la refondation des systèmes éducatifs ;
 - sous-thème 2 : le manuel scolaire : élément déterminant dans les apprentissages : les ratios élève/manuels, quel impact ? et les politiques du manuel scolaire (production, distribution et gestion) ;
 - sous-thème 3 : le métier d'enseignant, quel rôle pour la qualité de l'Éducation ?
 - sous-thème 4 : la réduction des redoublements : levier efficace pour accroître l'accès à une Éducation de qualité.
- travaux en atelier ;
- restitution des travaux en atelier : discussion et validation des recommandations ;
- adoption du rapport de synthèse ;
- cérémonie de clôture.

1. CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

La cérémonie d'ouverture qui s'est déroulée le lundi 3 novembre 2008, a été marquée par trois interventions :

- l'allocution de Son Excellence Saïdi KIBEYA, Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique de la République du Burundi ;
- l'allocution de Madame Adiza HIMA, Secrétaire générale de la CONFEMEN ;
- l'allocution de Son Excellence Gabriel NTISERZERANA, 2^e Vice-président de la République du Burundi.

Allocution du ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique du Burundi

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique de la République du Burundi, Monsieur Saïdi KIBEYA a présenté sa gratitude à Son Excellence Monsieur le 2^e Vice-président de la République du Burundi dont la présence à l'ouverture de cette réunion témoigne de la volonté du gouvernement du Burundi de placer l'Éducation au premier rang des priorités nationales.

Il a ensuite souhaité la bienvenue et remercié tous les participants qui ont bien voulu braver des distances pour prendre part à ce rendez-vous, marquant ainsi leur soutien au processus de réconciliation et de reconstruction en cours au Burundi, processus dont l'éducation constitue le socle.

Il a ainsi rappelé les progrès accomplis par le Burundi en matière d'accès, progrès dont un des signes indicateurs est la gratuité de l'enseignement primaire et a invité les partenaires nationaux et étrangers à apporter un appui conséquent à son pays dans sa marche vers une Éducation de qualité pour tous.

Pour terminer, il a émis le vœu que la réunion de Bujumbura permette de lever le voile sur les enjeux majeurs qui freinent l'avenir radieux de l'Éducation et offre à nos systèmes éducatifs, l'opportunité de s'adapter aux exigences et aux réalités du moment.

Allocution de Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN

Madame Adiza HIMA, Secrétaire générale de la CONFEMEN, a, dans son allocution, exprimé au nom de son institution sa satisfaction de constater que les pays ont répondu nombreux au rendez-vous de Bujumbura, preuve de la volonté de la communauté francophone à relever le défi de la compétitivité et du développement durable.

Elle a ensuite adressé ses sincères remerciements au peuple burundais pour la qualité et la cordialité de l'accueil et la parfaite organisation de la réunion.

Elle a en particulier rendu hommage aux plus hautes autorités du Burundi au premier rang desquelles, Son Excellence Pierre NKURUNZIZA, Président de la République pour la priorité accordée au secteur de l'Éducation et leur engagement à assurer à tous les enfants burundais, une Éducation de qualité.

Situant la réunion dans son contexte, Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN a indiqué que, malgré les progrès significatifs réalisés par les systèmes éducatifs nationaux dans le **domaine de l'accès**, de la prise en compte progressive des groupes défavorisés, de la réduction des disparités, surtout celles liées au sexe et au handicap, de l'augmentation des allocations budgétaires en faveur de la scolarisation, beaucoup reste encore à faire pour atteindre une Éducation de qualité pour tous.

Pour terminer, elle a émis le vœu que la rencontre de Bujumbura aboutisse à des propositions concrètes pouvant générer des solutions réalistes et durables pour permettre à l'école de jouer son rôle de moteur du développement.

Allocution d'ouverture de Son Excellence Monsieur le 2^e Vice-président de la République du Burundi

Dans son allocution d'ouverture, Son Excellence Gabriel NTISERZERANA, 2^e Vice-président de la République du Burundi, a souhaité la bienvenue aux participants. Il a remercié la CONFEMEN pour la confiance faite à son pays en acceptant de tenir la présente réunion à Bujumbura.

Monsieur NTISERZERANA a ensuite évoqué le douloureux souvenir des périodes difficiles qu'a connues son pays et a souligné la volonté du gouvernement burundais de remettre le Burundi sur le chemin du développement en faisant de l'Éducation, la priorité des priorités.

Poursuivant son intervention, il a indiqué que la refondation des systèmes éducatifs devait obéir à deux impératifs à savoir, la performance et l'éthique du futur. Il a invité les participants à réfléchir aux valeurs humaines et à la culture de la paix que l'école doit promouvoir à travers la jeunesse en qui il faut cultiver la recherche de l'excellence et le sens de la citoyenneté responsable.

Il a émis le vœu que, de cette réunion, émergent des idées novatrices pour une Éducation de qualité pour tous les enfants de nos pays.

Après avoir souhaité un bon séjour aux participants sur les bords du Lac Tanganyika, il a déclaré ouverte la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation.

2. EXPOSÉ INTRODUCTIF : LES FACTEURS ESSENTIELS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

La communication sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation, faite par Monsieur Adama SAMASSEKOU, Secrétaire exécutif de l'Académie africaine des langues (ACALAN), communication intitulée « La refondation des systèmes éducatifs : socle d'une Éducation de qualité », s'articule autour de trois axes principaux :

- l'exploration du concept « Éducation de qualité » ;
- les principaux facteurs d'une Éducation de qualité ;
- la refondation des systèmes éducatifs comme la perspective.

Concernant le premier point, le conférencier s'est appuyé sur une définition de l'Éducation faite par le Professeur Joseph KI-ZERBO qui entend par Éducation, non seulement l'éducation scolaire d'importation coloniale, mais aussi l'éducation traditionnelle. Aussi, affirme-t-il qu'il n'y a pas d'éducation isolée d'une société et que le développement de l'Afrique passe par l'africanisation des programmes.

Selon lui, tout développement humain durable passe par la prise en compte des valeurs économiques, sociales et culturelles dont recèle le milieu dans l'élaboration des curricula et la mise en œuvre des méthodes pédagogiques appropriées.

Il s'est réjoui que la CONFEMEN se soit **appropriée** cette conviction et l'ait **affirmée** à travers les travaux de ses 46^e, 47^e, 48^e et 49^e sessions ministérielles.

S'agissant des principaux facteurs d'une Éducation de qualité, l'intervenant a identifié, entre autres, les curricula, le manuel scolaire, la valorisation du métier d'enseignant et la réduction des redoublements, la recherche en éducation et la gestion de la carrière des enseignants face aux contradictions et aux diverses manifestations de la crise scolaire.

Au sujet du troisième axe de sa communication, Monsieur SAMASSEKOU a prôné la refondation des systèmes éducatifs africains sur la base d'un multilinguisme fondé sur la langue maternelle.

Les échanges qui ont suivi ont porté sur la qualité de l'Éducation et l'introduction des langues nationales et ont fait ressortir les difficultés de pérennisation des initiatives et innovations à cause de l'instabilité des régimes politiques et de l'insuffisance des ressources financières, ainsi que la nécessité de mobiliser tous les acteurs et partenaires autour de la gestion des établissements.

Au sujet de l'introduction des langues maternelles, les participants, tout en reconnaissant sa pertinence, ont relevé les difficultés liées à son opérationnalisation, notamment la non-adhésion des peuples, la multiplicité des langues africaines et l'absence de volonté politique de la part des gouvernants.

À l'issue de débats riches et fructueux, il a été retenu que :

- l'impératif pédagogique est important, de sorte qu'on ne peut parler de méthodes actives dans une langue qu'on ne comprend pas ;
- la langue est le levier de la qualité dont tout découle ;
- la perspective est un multilinguisme fondé sur la langue maternelle, de sorte qu'il faut aider les enseignants à être compétents sur le plan de la maîtrise linguistique (formation, évaluations permanentes) ;
- les enseignants doivent être impliqués dans le processus et doivent être conscients de leur rôle ;
- il faut réduire la dichotomie formel/non-formel qui est un héritage colonial ;
- il faut mettre un dispositif de mise en place des langues nationales dans le formel ;
- il faut faire des langues nationales des langues officielles utilisées dans l'administration, la justice, la police, etc. ;
- il faut instrumenter les langues nationales afin qu'elles deviennent des instruments pour l'enseignement et l'éducation ;
- il faut faire de l'école une école de la culture et de la langue pour résoudre les problèmes d'équité ;
- il faut faire de la langue un médium d'enseignement ;
- poser la problématique de la qualité revient à poser le problème de la réussite, d'une école liée au milieu.

3. EXPOSÉS DE CADRAGE

Sous-thème 1. La réforme des curricula au cœur de la refondation des systèmes éducatifs

Au cours de son exposé, Monsieur Mbaye Ndoumbé GUEYE a défini l'Éducation de qualité comme celle qui minimise l'échec scolaire, à défaut de l'annuler, et permet à l'individu de s'insérer de manière harmonieuse dans son milieu tout en restant ouvert aux autres et de s'adapter aux transformations de son environnement.

Il a précisé la raison pour laquelle, la plupart des pays, sur recommandation de la CONFEMEN, se sont engagés dans des réformes curriculaires axées sur l'approche par les compétences pour remédier aux insuffisances de la pédagogie par objectifs.

À partir des constats relevés dans les pays concernés, il a recommandé la prise en main de la réforme des curricula par les États avec l'appui d'experts, la mobilisation de ressources suffisantes, la formation des enseignants et la mise en place d'un dispositif de conception et de pilotage.

Cette communication a été suivie de deux études de cas, celle de la République démocratique et populaire Lao et celle du Bénin.

Étude de cas de la R.D.P. Lao :

Madame Pouangham SOMSANITH, membre de la délégation du Laos, a d'abord rappelé le contexte de la réforme curriculaire dans son pays. Elle a justifié la réforme des curricula par le bas niveau d'acquisition des élèves, le taux élevé des redoublements, l'insuffisance de qualification des enseignants. La mise en œuvre de ces curricula a été suivie par un certain nombre d'actions notamment :

- la distribution gratuite des manuels scolaires ;
- la mise en place d'un dispositif d'encadrement de proximité des enseignants ;
- l'évaluation des acquis scolaires dans trois disciplines (langue lao, mathématiques et sciences).

Les principales leçons tirées de cette expérience sont :

- la nécessité de respecter le schéma classique qui consiste à développer le curriculum avant l'élaboration des manuels ;
- le fait de mener le processus de réforme de manière progressive, sans oublier l'étape de pilotage ;
- le fait de déterminer un référentiel de compétences des élèves et des enseignants ;
- le fait d'assurer la formation initiale et continue des enseignants.

Étude de cas du Bénin :

Monsieur Barthélémy TONADJI, membre de la délégation du Bénin, a fait l'historique des réformes éducatives entreprises dans son pays depuis l'indépendance. Il a décrit le cheminement de mise en place des nouveaux curricula depuis l'élaboration d'un document cadre de politique éducative jusqu'à sa mise en œuvre sur le terrain.

Il a ensuite relevé les difficultés et contraintes, notamment, l'insuffisance d'enseignants qualifiés, l'insuffisance d'infrastructures et de mobiliers, le manque de ressources financières, l'absence de motivation des enseignants, les perturbations du calendrier scolaire dues aux mouvements sociaux.

Au nombre des perspectives, il a mentionné la révision des curricula du primaire, la formation des enseignants à la mise en œuvre des nouveaux programmes, la professionnalisation du métier d'enseignants, etc.

Ces communications ont débouché sur des débats et des travaux en atelier au cours desquels les participants ont ciblé la réforme curriculaire comme étant un facteur déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'Éducation.

La réunion a, par ailleurs, constaté que les pays de la CONFEMEN, dans leur ensemble, ont tenté des réformes curriculaires qui ont rencontré des difficultés majeures, en raison notamment, de l'engagement limité du politique, de l'insuffisance des ressources et de leur gestion peu efficiente.

L'idée de la refondation du système éducatif a germé depuis la rencontre de Yaoundé en 1994. Pour ce faire, la réforme des curricula a été identifiée comme un des axes majeurs pour l'amélioration de la qualité de l'Éducation.

La réunion-débat de Bujumbura sur le thème des facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation tenue du 3 au 6 novembre 2008 réaffirme la réforme curriculaire comme étant un facteur déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'Éducation. La réunion a constaté que les pays de la CONFEMEN dans leur ensemble ont tenté des réformes curriculaires qui ont rencontré des difficultés dans le processus du développement curriculaire, notamment l'engagement limité du politique, la disponibilité et la gestion peu efficiente des ressources.

Or, le rendez-vous de 2015 nous interpelle et il s'avère impératif de trouver des solutions idoines. Pour tenter de répondre à cette exigence, la réunion recommande :

1. un engagement et un appui politique fort et permanent ;
2. l'adoption d'une approche systémique permettant d'intégrer les différents volets de la réforme (institutionnel, pédagogique, matériel, financier et humain) et l'ensemble du système éducatif de la petite enfance à l'enseignement supérieur ;
3. l'adoption d'une approche participative impliquant l'ensemble des acteurs et institutions (universitaires, enseignants, instituts pédagogiques, écoles de formation d'enseignants, société civile, etc.) ;
4. la mise en place d'un cadre d'échanges entre pays et la définition d'un socle commun de compétences ;
5. une planification rigoureuse du processus depuis la phase de conception jusqu'à la généralisation ;
6. la mobilisation de l'ensemble des ressources nécessaires (financières, humaines et matérielles) et la mise en place de procédures souples de décaissement ;
7. la mise en place d'un dispositif de gestion et de communication à tous les niveaux (politique, stratégique et opérationnel) ;
8. la mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation opérationnel de la réforme à tous les niveaux ;
9. une formation adéquate des encadreurs et des enseignants ;
10. la clarification des concepts et leur partage ;
11. la prise en compte de la pédagogie des grands groupes, des classes multigrades et des classes à double flux.

Sous-thème 2. Le manuel scolaire : élément déterminant dans les apprentissages : les ratios élève/manuels, quel impact ?

Deux exposés de cadrage ont été présentés : le premier est intitulé le manuel scolaire : élément déterminant dans les apprentissages : « le ratio élève/manuels » et le second « les politiques du manuel scolaire/production, gestion et distribution ».

Le **premier exposé de cadrage** sur le ratio élève/manuels a été développé par le Professeur Pierre FONKOUA, Professeur titulaire des Universités, Chef de département des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I.

Le conférencier a lié le thème à quatre concepts clés, à savoir : le manuel scolaire, la qualité de l'enseignement, la qualité des apprentissages et le rendement de l'élève.

Dans une dynamique de mise en relation de ces quatre concepts, le manuel scolaire apparaît comme le support principal que l'enseignant et l'apprenant utilisent pour atteindre les objectifs pédagogiques opérationnels afin d'obtenir le rendement scolaire escompté.

Il a passé en revue la définition du manuel scolaire, ses caractéristiques, le processus d'élaboration des manuels scolaires, les normes de qualité des manuels scolaires, ses relations avec la qualité des apprentissages, les limites du manuel scolaire en Afrique dans le contexte actuel où les nouvelles technologies sont en plein essor, ainsi que les questions relatives à une bonne gestion physique et pédagogique des manuels.

Monsieur Pierre FONKOUA a terminé son exposé en évoquant les questions relatives aux rôles des bibliothèques dans l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Le **deuxième exposé de cadrage** sur les politiques du manuel scolaire/production, distribution et gestion a été présenté par le Professeur Toussaint Yaovi TCHITCHI du BÉNIN, Maître de Conférences en linguistique et langues à l'Université d'Abomey Calavi du Bénin. Son exposé comprend cinq parties.

La première partie a porté sur la définition du manuel scolaire et de ses fonctions et sur les deux grandes catégories de manuels. En effet, selon le conférencier, il existe deux grandes catégories de manuel à savoir les ouvrages présentant une progression systémique et les ouvrages de consultation et de référence.

La seconde partie de l'exposé évoque les fonctions du manuel scolaire. Ces fonctions se situent à la fois au niveau des objectifs généraux et au niveau du fonctionnement pédagogique.

La troisième partie de l'exposé traite en détail les différentes étapes de la chaîne du livre. Ces étapes concernent la conception, l'édition, l'impression-façonnage et la commercialisation.

La quatrième partie évoque les mécanismes de gestion et de distribution du manuel ainsi que les mécanismes de financement de l'édition locale.

La dernière partie de l'exposé porte sur les aspects législatifs comme la définition de politiques nationales du manuel scolaire, l'adhésion des pays francophones d'Afrique à

l'Accord de Florence (1950), au Protocole de Nairobi (1976) et les conventions sur les droits d'auteurs, y compris le *copyright*.

À l'issue des interventions des deux orateurs, les débats qui ont suivi ont porté sur les problèmes de définition de politiques du manuel scolaire, de sa gestion physique et pédagogique, de son financement ainsi que des aspects législatifs et règlementaires. Des éléments de réponse aux questions évoquées par les participants ont été apportés par les conférenciers.

Suite à certaines préoccupations présentées par les participants, la secrétaire générale de la CONFEMEN a apporté des éclairages sur l'accompagnement de l'OIF sur la question des manuels scolaires tout en soulignant le caractère sensible de la question des curricula et des manuels qui, selon elle, relève de la souveraineté de chaque État. Cependant, elle a émis le vœu de voir les pays africains élaborer des manuels scolaires sur la base de programmes minimums communs permettant d'intégrer leurs systèmes éducatifs respectifs.

Au terme des débats et des travaux en ateliers, les participants, considérant la faiblesse des scores des élèves dans les apprentissages fondamentaux dans la majorité de nos pays et compte tenu du rôle et de l'impact du manuel scolaire et du guide du maître sur les apprentissages et de l'impérieuse nécessité de cultiver le goût de la lecture chez l'élève, formulent les recommandations suivantes :

1. l'adoption et la mise en œuvre d'une politique nationale du manuel scolaire et des supports pédagogiques par les États qui ne l'ont pas encore fait ;
2. la poursuite par les gouvernements, de la politique de la gratuité des manuels scolaires dans l'éducation de base ;
3. le renforcement des capacités nationales en matière de production, de distribution, d'utilisation et de gestion du manuel scolaire ;
4. la mise en place d'un mécanisme de suivi et d'évaluation des conditions et des modalités d'utilisation du manuel scolaire en classe et à domicile ;
5. la création d'un cadre de coopération dans l'espace francophone pour la production des manuels scolaires en fonction d'un socle minimum commun des compétences ;
6. la définition d'un mécanisme d'évaluation, d'approbation et de sélection des manuels scolaires et des supports pédagogiques impliquant les enseignants ;
7. la ratification de l'Accord de Florence et du Protocole de Nairobi par l'ensemble des pays ;
8. le développement et la promotion du secteur national de l'édition ;
9. la culture du goût de la lecture chez les élèves, notamment en encourageant la création et la multiplication des bibliothèques scolaires et les initiatives citoyennes pour la promotion du livre et de la lecture.

Sous-thème 3. Le métier d'enseignant, quel rôle pour la qualité de l'Éducation ?

La présentation du thème 3 a été faite par Monsieur Oumarou HAMISSOU, consultant en économie et en planification de l'Éducation. L'intervenant a indiqué que, selon des rapports de la Banque mondiale, de l'ADEA, de l'OCDE et des études du PASEC menées en 1995 et 2004 dans les pays d'Afrique francophones, la qualité de l'Éducation reste et demeure un défi pour les systèmes éducatifs africains.

L'intervenant, tout en admettant que des progrès significatifs ont été réalisés ces dernières années, déplore la faible efficacité interne et les imperfections en matière de gestion administrative et pédagogique de ces systèmes.

Il fait ressortir que la question de l'enseignant est capitale car elle a une influence directe sur l'acquisition des compétences et des apprentissages scolaires et souligne que « l'effet classe » qui, d'après le Pôle de Dakar, n'est autre que « l'effet maître », contribue selon le PASEC pour 24% dans l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Selon lui, ce facteur serait imputable à l'enseignant, de part son rôle d'animateur principal du processus d'enseignement/apprentissage.

En effet, pour répondre aux exigences d'accélération de la scolarisation et face à l'insuffisance de ressources pour financer le secteur, les pays francophones d'Afrique ont opté pour le recrutement de volontaires et de contractuels de l'éducation.

Dans plusieurs pays, cette mesure a eu des incidences positives, notamment l'amélioration de l'accès de l'école, la non-interruption des enseignements même en période d'hostilité, la création d'écoles dans les contrées sous-scolarisées, en même temps qu'elle a permis de résorber le chômage de diplômés du secondaire et du supérieur.

Monsieur Oumarou HAMISSOU souligne toutefois que cette politique n'a pas manqué de révéler, ici ou là, quelques insuffisances qui se traduisent par des signes de démotivation et de malaises générés par une situation peu motivante et une perspective de carrière peu rassurante.

Cette situation a poussé certains pays (Sénégal, Burkina-Faso) à recourir à des modes de recrutements alternatifs d'enseignants.

Pour consolider les acquis et disposer des meilleurs enseignants, les pays ont donc identifié cinq facteurs essentiels liés à l'enseignant :

- la formation initiale et continue ;
- la stabilisation de l'enseignant à son poste et son temps de présence dans la classe ;
- le recrutement et la gestion des enseignants ;
- les perspectives de carrière ;
- l'encadrement de l'enseignant.

Monsieur Oumarou HAMISSOU a conclu sa communication en réaffirmant que l'enseignant joue un rôle évident dans l'amélioration des apprentissages, que ce rôle est crucial et exprime l'espoir que la mise en œuvre des mesures prises aura pour effet de capitaliser au maximum le facteur « enseignant » dans l'amélioration de la qualité de l'Éducation.

La communication a été suivie de deux études de cas, dont une du Sénégal et l'autre du Canada/Québec.

Étude de cas du Sénégal :

Le conférencier, Monsieur Abdou DIAO, membre de la délégation du Sénégal a fait remarquer que, malgré la volonté forte et affirmée du gouvernement sénégalais de construire un

système éducatif capable de garantir aux jeunes une éducation nationale, démocratique et populaire, les réalités économiques et sociales interfèrent parfois dans l'atteinte des objectifs éducatifs visés.

Il a déploré la faiblesse des taux de scolarisation et l'accroissement des disparités, en dépit des efforts consentis par le gouvernement sénégalais depuis 30 ans. Fort de ce constat, l'État sénégalais et la société civile mettent en avant l'importance du rôle de l'enseignant dans la qualité de l'Éducation et soulignent l'insuffisance de personnels enseignants comme un des facteurs freinant l'atteinte de cet objectif.

Mettant à profit l'atout majeur dont dispose le pays en matière de ressources humaines aux compétences académiques avérées, le Sénégal envisage une nouvelle politique d'allocation de personnels enseignants reposant sur le recrutement de volontaires de l'Éducation, de vacataires et de contractuels, accompagnée d'un dispositif de formation, d'encadrement et de plan de carrière.

L'orateur a toutefois reconnu que l'arrivée dans le système éducatif de ces nouveaux enseignants suscite de nouvelles problématiques liées à la multiplicité des modalités de recrutement, de formation et de rémunération au sein du corps enseignant qu'il est indispensable de prendre en compte pour ne pas compromettre l'objectif de qualité de l'Éducation.

Étude de cas du Canada/Québec :

Selon la conférencière, Madame Marie-Josée LAROCQUE, membre de la délégation du Canada/Québec, une attention particulière doit être portée à la formation du personnel enseignant à l'ère des transformations que subissent les systèmes éducatifs.

Ainsi, au Québec, c'est dans un esprit de concertation et dans une responsabilité partagée que s'organise la formation des maîtres, à savoir, notamment la détermination des orientations par le ministère, l'élaboration des programmes par les universités, l'analyse et la formulation de recommandations pour approbation par un comité déterminé.

Elle a informé son auditoire des modifications qui ont été apportées à la formation du personnel enseignant afin de répondre au contexte de la réforme du système éducatif accordant, notamment, une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage-évaluation.

Aussi la formation s'articule-t-elle autour de 12 compétences professionnelles tout en consolidant les savoirs disciplinaires nécessaires. Le rôle du personnel enseignant revu en profondeur en accordant une place à l'aspect culturel et à l'aspect professionnalisation, prend une place importante dans les orientations du ministère.

La formation continue, quant à elle, se veut une démarche de développement professionnel non seulement collective, mais aussi individuelle. Le ministère inscrit formellement dans ses orientations la culture de la formation continue au cœur de ses préoccupations.

La conférencière n'a pas manqué de mentionner certains défis majeurs qui sont à relever, notamment, l'adhésion du personnel enseignant réticent aux nouvelles orientations de

formation, et ce, malgré de larges consultations et une concertation soutenue autour de ces dernières.

Elle a énuméré les pistes de solutions dégagées par le Québec concernant le recrutement et la rétention du personnel de l'enseignement primaire et secondaire, qui ont consisté en l'élargissement et la diversification des critères de sélection, le développement d'outils d'évaluation et de reconnaissance d'acquis expérimentiels et l'accompagnement renforcé aux enseignants débutants.

Au cours des débats et des discussions en atelier, les participants, ont rappelé la recommandation de la Conférence générale de l'UNESCO de 1966 qui stipule que «Les conditions de travail des enseignants devraient être de nature à favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles».

Considérant que les analyses du PASEC montrent que le rôle du maître est un facteur essentiel de la qualité de l'Éducation, ils recommandent :

1. la fixation du niveau de recrutement des enseignants du préscolaire et du primaire au baccalauréat sachant que dans les pays où s'expriment présentement de fortes contraintes temporaires, le niveau BEPC constitue le minimum requis ;
2. la fixation du niveau de recrutement à la licence pour le collège avec des dispositifs transitoires de niveau bac +2 dans les pays où s'expriment de fortes contraintes temporaires ;
3. l'institution, tant pour les enseignants du primaire que du secondaire, d'une formation initiale d'une durée d'au moins un an orientée vers le métier d'enseignant, adaptée au terrain et axée sur la pratique et la maîtrise de compétences ;
4. l'institution d'une formation continue en regroupements, axée sur l'observation des pairs et le partage d'expériences dans un but de perfectionnement, sous la supervision des inspecteurs et des conseillers pédagogiques ;
5. la mise en place de dispositifs de formation au profit des enseignants sans formation pédagogique ;
6. la mise en place de dispositifs permettant d'offrir des perspectives de carrière afin d'accroître la motivation des enseignants ;
7. la revalorisation du métier et le développement d'un plan de carrière ;
8. la mise en place de mécanismes de soutien à l'enseignant dans son activité à travers le projet d'école/établissement impliquant la communauté éducative, sachant que l'enseignant doit rendre compte de son action ;
9. le recrutement de chefs d'établissement formés à la gestion scolaire afin de mobiliser l'équipe d'enseignants dans le cadre de projet d'école/établissement ;
10. la mise en place de mesures visant à stabiliser l'enseignant à son poste, notamment, une décentralisation du recrutement et de la gestion de l'enseignant, une amélioration de l'accès aux services sociaux de base (santé, services de paie, sécurité, etc.) et par une répartition équitable des enseignants entre les écoles ;
11. le respect du volume horaire annuel effectivement dû aux élèves (soit 900 heures de cours par an), notamment, par une présence permanente de l'enseignant dans la classe, une fréquentation effective par l'élève (santé, alimentation, etc.), une bonne articulation entre le calendrier scolaire et les préoccupations socio-économiques du milieu.

Sous-thème 4 : La réduction des redoublements : levier efficace pour accroître l'accès à une Éducation de qualité

Le sous-thème 4 développé par Monsieur Jean Noël SENNE, conseiller technique au PASEC, s'articule autour des points suivants :

- une introduction situant le débat sur la problématique du redoublement ;
- les effets du redoublement à travers la littérature scientifique ;
- l'état des lieux du redoublement dans l'espace francophone ;
- les leviers pour la réduction des redoublements ;
- les pratiques d'évaluation des enseignants en question ;
- le bilan des mesures sur le redoublement dans le milieu francophone.

De ces analyses, on peut retenir ce qui suit :

Le débat sur le redoublement n'est pas récent et est alimenté par un nombre important d'ouvrages et de recherches scientifiques. Ainsi, le redoublement fait l'objet de nombreuses réformes dans l'espace francophone et est de moins en moins pratiqué au niveau mondial.

Pour la CONFEMEN, la baisse des taux de redoublement apparaît comme l'un des leviers les plus efficaces pour accroître l'accès à une Éducation de qualité.

Pour l'orateur, les pratiques pédagogiques efficaces des enseignants constituent le levier principal sur lequel il faut agir pour réduire le taux de redoublement. Les analyses réalisées par le PASEC dégagent une forte variété de ces pratiques et une part importante d'aléas dans les décisions de redoublement. Bien souvent, la majorité des stratégies nationales visant la réduction des redoublements reposent sur leur suppression ou leur limitation au sein des sous-cycles par le biais des mesures administratives, la sensibilisation de la communauté éducative, la révision des méthodes d'enseignement et d'évaluation, l'adoption de standards d'évaluation qui vont de pair avec une révision des curricula, notamment dans le cadre de l'approche par les compétences.

Cette communication a été suivie par une étude de cas, celle de Madagascar.

Étude de cas de Madagascar :

Pour l'orateur, Monsieur Mamy Hajavola RAZAFINDRALAMBO, membre de la délégation malgache, Madagascar figure parmi les pays ayant le taux de redoublement le plus élevé au monde. Depuis 2003, le pays a engagé une restructuration de l'enseignement élémentaire qui réorganise les cinq années du cycle primaire en trois cours avec la suppression du redoublement à l'intérieur d'un même cours.

Afin d'accompagner cette réforme, des dispositifs ont été mis en œuvre à savoir : le recrutement de nouveaux enseignants, leur formation et la distribution des manuels scolaires. Si les taux de redoublements ont considérablement baissé depuis lors, ceux-ci stagnent aujourd'hui. Parmi les raisons qui semblent expliquer ce phénomène, l'on note : la réticence de certains parents d'élèves, de certains enseignants et de certains directeurs d'école à la suppression du redoublement, l'incapacité des maîtres à conduire des remédiations adéquates, l'absence de formation pédagogique des enseignants recrutés par les associations des parents d'élèves, l'insuffisance des acquis scolaires chez certains élèves.

Afin de renforcer l'efficacité de son système éducatif et de réduire les redoublements, d'autres mesures ont été prises par le gouvernement malgache. Il s'agit de la mise en place des réseaux d'enseignants, des centres de ressources pédagogiques, de cours de soutien ou de rattrapage, la distribution d'outils didactiques, le renforcement des capacités des acteurs locaux ainsi que la modification du calendrier scolaire. D'autres actions devront être entreprises à l'avenir pour accompagner la mise en œuvre de toutes les mesures prises à l'instar d'une sensibilisation de proximité des acteurs de l'éducation sur le bien-fondé des réformes.

Au cours des débats et des discussions en atelier, les participants ont rappelé que le redoublement ne pouvait être considéré comme un facteur d'efficacité au même titre que les autres intrants scolaires tels que les curricula, les manuels scolaires ou encore la formation des enseignants. Il est avant tout, le reflet de dysfonctionnements du système éducatif et un indicateur de qualité.

Ils ont ensuite relevé les problèmes posés par le redoublement en termes d'efficacité pédagogique, de coût, de rétention, d'accès et d'équité.

Considérant la persistance de taux de redoublement encore élevés dans de nombreux pays francophones,

Considérant la nécessité de mettre en œuvre des stratégies efficaces de suivi et d'accompagnement des pays dans leurs politiques de réduction des taux de redoublement,

rappelant que la mise en œuvre de telles politiques nécessite l'affectation de moyens conséquents (matériel, humain et financier), les participants formulent les recommandations suivantes :

1. la création d'un cadre normatif consensuel favorisant la réduction du redoublement ;
2. le renforcement des capacités organisationnelles et techniques à tous les niveaux (central, décentralisé et à la base) en matière d'évaluation et de suivi des acquis scolaires ;
3. la fixation d'objectifs de réduction du taux de redoublement et l'intégration d'indicateurs d'efficacité pédagogique ;
4. la stabilisation d'un référentiel minimum de compétences pour l'ensemble des évaluations à mener à chaque niveau ;
5. le renforcement des capacités des enseignants, en formation initiale et continue, à la maîtrise de la pédagogie de la réussite (planification des apprentissages, évaluation, remédiation) ;
6. la mise en place d'un dispositif de suivi et d'encadrement de proximité des équipes pédagogiques ;
7. la promotion d'un dispositif de communication et de sensibilisation visant à faire évoluer les représentations des acteurs sur le redoublement, intégré dans une démarche participative pour mobiliser à tous les niveaux les acteurs du système ;
8. la contextualisation du calendrier scolaire en tenant compte des réalités spécifiques du milieu, afin de favoriser une présence optimale des apprenants et des enseignants à l'école ;
9. la création des conditions pour que chaque école puisse dispenser un apprentissage en cycle complet, à travers la mise en place d'infrastructures, de ressources

humaines et d'une organisation pédagogique adéquate qui tiennent compte de la problématique des effectifs pléthoriques ;

10. la mise en place d'écoles de proximité à cycle complet ou d'un dispositif facilitant le déplacement des élèves pour l'accès à l'école.

Fait à Bujumbura, le 6 novembre 2008.



CÉRÉMONIE OFFICIELLE DE CLÔTURE

ALLOCUTION DE MONSIEUR ANTIME MIVUBA REPRÉSENTANT ANCEFA

**Excellence Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique,
Excellence Monsieur le Vice-ministre de l'Enseignement chargé de l'Enseignement de base et secondaire,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Distingués Invités,
Mesdames et Messieurs les participants à la réunion-débat,
Mesdames, Messieurs,**

C'est pour moi un agréable devoir de prendre la parole devant cette auguste assemblée au nom de l'ANCEFA et je profite de cette occasion pour remercier vivement le Secrétariat technique permanent de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage de la confiance qu'elle accorde à notre association.

**Excellence,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs les participants à la réunion-débat,**

L'ANCEFA en anglais Africa Network Campaign on Education for All se traduit en français comme le Réseau africain de la campagne pour l'Éducation pour tous. C'est un réseau continental de plaidoyer de la société civile pour le respect du droit à l'éducation. ANCEFA fédère aujourd'hui les activités de 32 coalitions nationales dont celle du Burundi BAFASHEBIGE qui signifie aider tout le monde pour accéder à l'éducation. Les coalitions nationales membres d'ANCEFA sont composées d'ONG du secteur de l'éducation de base, de syndicats d'enseignants, d'organisations de parents d'élèves, de professionnels de la recherche, etc.

En matière de qualité de l'Éducation, l'ANCEFA croit qu'il faut aborder le concept suivant selon plusieurs visions, à savoir, « la vision maximaliste qui conduit vers l'excellence, avec une dimension élitiste, la vision artisanale pour la recherche du professionnalisme, la vision technique-organisationnelle, la vision normative et la vision stratégique ».

Pour construire avec les apprenants des acquis scolaires de qualité, l'ANCEFA croit qu'on devrait agir de façon permanente sur plusieurs facteurs importants, à savoir, entre autres :

- (i) la pertinence et la cohérence des curricula ;
- (ii) la qualification des enseignants qui découle de la formation initiale et continue surtout en ce qui concerne les méthodes pédagogiques ou pratiques de classe et la fréquence et la qualité des méthodes d'évaluation ;
- (iii) le niveau de motivation qui passe par l'existence d'une carrière attrayante des enseignants (salaires, primes et incitations) ;
- (iv) la couverture en enseignants : un ratio élèves/maitre acceptable ;
- (v) les supports pédagogiques (imprimés et non imprimés) ;

- (vi) les pratiques de suivi ou la gestion de l'école ou le leadership efficace/effective ;
- (vii) la gestion du temps scolaire ;
- (viii) la charge horaire de l'enseignant ;
- (ix) le climat scolaire qui passe par les attitudes positives de l'enseignant, les hautes attentes des apprenants, l'ordre et la discipline ;
- (x) la fréquence du travail à domicile ;
- (xi) l'appui des parents et de la communauté ;
- (xii) l'environnement scolaire au niveau des infrastructures et des équipements.

Comme on ne peut pas tout faire à la fois, le positionnement de l'ANCEFA vis-à-vis de la qualité de l'Éducation s'articule autour des points suivants :

- (i) la **question de l'enseignant** sous l'angle de sa qualification et ses conditions de travail ;
- (ii) le **management de l'école** en appuyant la formulation et l'accompagnement du directeur dans ses missions de pédagogue ;
- (iii) l'élève et le **curriculum** dans le but de savoir si ce qu'il apprend a du sens pour lui et si on lui donne l'occasion de pratiquer ce qu'il apprend dans la vie ;
- (iv) l'élève et ses difficultés à apprendre dans une langue autre que sa langue maternelle ;
- (v) les conditions d'apprentissage de l'élève ;
- (vi) son alimentation et sa santé pour lui permettre de rester en classe et apprendre ;
- (vii) l'**évaluation** avec comme objectif de savoir si l'élève apprend et s'il comprend ce qu'on lui apprend ;
- (viii) le degré de participation des parents dans la gestion de l'école et l'information qu'ils reçoivent de l'école sur les progrès dans les apprentissages de leurs enfants.

**Excellence,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs les participants à la réunion-débat,**

L'ANCEFA me fait dire que les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation traités pour relever la qualité de l'Éducation sont d'une importance capitale pour l'avenir des systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN, mais aussi d'autres pays. Le réseau me permet de déclarer haut et fort qu'elle accepte les analyses faites sur tous les thèmes traités. Il fait siennes les recommandations formulées au cours de ces assises. L'ANCEFA croit fermement que ces analyses et recommandations lui permettront d'améliorer ses prestations. En conséquence, elle m'autorise de réitérer ses remerciements au Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN pour l'avoir invité à participer aux présentes assises, mais aussi de vous transmettre, Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN, ses félicitations pour avoir organisé avec brio ces assises.

Aussi, l'ANCEFA remercie et félicite le Gouvernement du BURUNDI pour avoir donné un cachet particulier à cette rencontre par la présence des hautes autorités du pays et j'ai cité : le 2^e Vice-président de la République, le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, le Vice-ministre chargé de l'Enseignement de base et secondaire et les autres hauts cadres des ministères et organismes de la société civile.

Même si je suis Burundais, ce n'est pas du narcissisme ; je félicite l'équipe d'organisation burundaise pour la brillante qualité de l'organisation et de l'accueil.

Je ne dis pas merci aux experts et à mes collègues participants au débat, je dis plutôt félicitations parce qu'on ne remercie pas celui qui a fait son devoir, on félicite quand il le fait bien ou on le blâme quand il le fait mal.

Félicitons-nous donc.

Et que vivent la CONFEMEN et ses partenaires.

ALLOCUTION DE MADAME DENISE BERGERON SECRÉTAIRE GÉNÉRALE AFIDES

SE Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique du Burundi
Monsieur le Vice-ministre Délégué auprès du Ministre de l'Éducation nationale, chargé
de l'Enseignement de base et secondaire,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Mesdames et Messieurs les Représentants des organisations diplomatiques et consulaires
internationales,
Mesdames, Messieurs les correspondants nationaux de la CONFEMEN,
Distingués Invités,
Mesdames et Messieurs,

D'abord, je veux remercier Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN de m'avoir invitée à participer à ces Assises sur la qualité en Éducation.

Nous voici rendus au terme de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation. Depuis les dernières ministérielles et les différentes orientations prises en compte par l'OIF et le Sommet des chefs d'État, six facteurs essentiels de la qualité ont été identifiés par la CONFEMEN et vus comme éléments clés dans leur mise en œuvre dans les systèmes éducatifs.

Quatre ont été retenus pour cette réunion-débat pour fin de discussion et d'adoption. L'assemblée de cette honorable réunion a retenu un ensemble de recommandations qui permettra certainement dans les prochains mois et années, une mise en œuvre opérationnelle dans les différents milieux. En effet, la refonte des curricula, la disponibilité de manuels pour tous, la formation initiale et continue adéquate pour les maîtres, ainsi que des politiques éducatives favorisant la réussite des élèves réduisant ainsi le redoublement, ont retenu toute notre attention. L'AFIDES (L'Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaire) se joint à la CONFEMEN pour entériner ces différentes recommandations acceptées par l'Assemblée générale et ainsi poursuivre le partenariat déjà existant depuis plusieurs années.

Les travaux accomplis ces derniers jours ont fait ressortir que les facteurs identifiés sont essentiels pour une Éducation de qualité. J'ajouterais à ces derniers un facteur qui a déjà fait l'objet d'études, de réflexions, surtout depuis les Assises de l'éducation en gestion scolaire, à savoir la bonne gouvernance des systèmes éducatifs et des établissements. L'OCDE dans un rapport dont on vous a remis une copie cette semaine par les collègues du Québec, ainsi que l'UNESCO, ont reconnu l'impact positif d'un bon gestionnaire sur l'ensemble des facteurs de qualité reliés à l'établissement. En effet, pour assurer une bonne qualité d'Éducation dans le système éducatif, il est nécessaire d'assurer une formation initiale ou continue aux gestionnaires. Nous le savons tous, la gestion constitue une action très complexe, multiforme et variée qui nécessite un développement de compétences spécifiques pour assurer la qualité de l'Éducation dans l'établissement.

Ainsi, renforcer les capacités des décideurs qui pilotent les systèmes éducatifs, ainsi que celles des gestionnaires des établissements par des dispositifs adéquats, constitue en soi une assurance qualité pour l'ensemble des facteurs essentiels à la qualité en Éducation.

Car il n'est pas prétentieux de dire ici, que les principes de bonne gouvernance sont une garantie de la qualité (comme je viens de le dire), mais aussi de la fiabilité, de l'efficacité et de la transparence dans l'organisation et du pilotage efficace des systèmes éducatifs.

La 50e Conférence ministérielle de la CONFEMEN avait déjà proposé plusieurs principes de gestion efficaces : « Viser l'efficacité dans l'utilisation des ressources »

Retenons quelques-uns qui s'insèrent dans les recommandations d'aujourd'hui.

Les systèmes scolaires viseront à :

- promouvoir des principes de bonne gouvernance qui garantissent la qualité, la fiabilité et la transparence des comptes ;
- intégrer l'ensemble des ressources disponibles dans un cadre budgétaire commun ;
- promouvoir une politique des ressources humaines visant l'amélioration de la qualité et la pérennité des systèmes ;
- revaloriser la fonction enseignante ;
- organiser des procédures de décentralisation et de déconcentration en vue d'assurer une meilleure participation et responsabilisation des différents partenaires de l'école ;
- développer des politiques prenant en compte les réalités géographiques, sociales et économiques dans une démarche de discrimination positive ;
- susciter une mobilisation de l'ensemble des acteurs en vue, notamment, de permettre une appropriation des politiques mises en œuvre.

La volonté de rassembler tous les acteurs de l'enseignement dans la gestion même des établissements scolaires en vue d'assurer ainsi un partage des responsabilités et de susciter un réel engagement constitue aussi un autre exemple de bonne gouvernance.

Et que dire aussi du Cadre d'action sur la gestion scolaire adopté par les Ministres lors de la 52e Ministérielle où la gestion scolaire est au centre du système éducatif. Je ne reprendrai pas les principaux points que vous pourrez retrouver sur le notre site Internet et celui de la CONFEMEN, mais en prenant connaissance de ce document, vous pourrez constater comment la bonne gouvernance est au cœur des facteurs essentiels de la qualité.

Je terminerai mon allocution en renouvelant notre engagement dans un partenariat continu avec la CONFEMEN.

Nous sommes aussi engagés dans un processus de qualité dont l'objectif est d'accompagner les gestionnaires scolaires dans le renforcement de leurs capacités pour assurer une meilleure qualité de l'Éducation et cela dans un esprit d'étroite corrélation avec les politiques et stratégies nationales des différents pays africains de la Francophonie.

Je remercie la CONFEMEN pour la magnifique organisation de cette réunion. Ce fut l'occasion d'échanger, de réfléchir, de partager, mais surtout de formuler des recommandations importantes qui auront des répercussions positives pour les systèmes éducatifs de nos pays.

Toutes mes félicitations vont à Madame la Secrétaire générale et à son équipe d'experts, et au comité organisateur, qui ont su si bien préparer la rencontre en nous accompagnant de documents pertinents et en présidant les séances de débat avec brio et harmonie.

Je terminerai mon allocution en remerciant principalement Monsieur le Ministre de l'Éducation du Burundi, ainsi que tous les participants du Burundi à cette réunion-débat, pour nous avoir accueilli si chaleureusement dans leur beau pays. Je les remercie aussi pour leur gentillesse quotidienne et leur grande générosité à répondre à nos demandes, parfois nombreuses, toujours avec le sourire.

Je visitais pour la première fois le Burundi et j'en garderai un souvenir inoubliable.

Bon retour à tous et à toutes dans vos pays respectifs.

Je vous remercie de votre attention.



ALLOCUTION DE MONSIEUR ROGER FERRARI PRÉSIDENT DU CSFEF ET REPRÉSENTANT DES OING FRANCOPHONES

Monsieur le Ministre,
Monsieur le Vice-ministre,
Mesdames et Messieurs les représentants des autorités du Burundi,
Mes chers collègues,

Je tiens à remercier la CONFEMEN pour l'organisation de cette réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité et remercier également les institutions qui ont soutenu l'initiative MAEE de France et Banque mondiale.

En tant que président du CSFEF, je ne peux que me féliciter de cette réflexion sur la qualité de l'Éducation. Depuis toujours, la plupart des organisations syndicales rappellent que la question de l'accès à l'éducation n'est pas seulement une question de quantité mais que la question de la qualité est essentielle pour résoudre les problèmes d'éducation qui se posent pour les jeunes de nos pays. Je saurai conclure sur ce sujet sans compléter mon propos sur la qualité par ce que toutes les organisations syndicales, au niveau mondial, régional où au sein de la Francophonie défendent, à savoir, une éducation publique gratuite de qualité pour tous qui est seule garante d'équité pour toutes les familles.

Je ne m'étendrai pas sur la question de la qualité qui a fait l'objet d'un beau débat et qui débouche sur des recommandations qui, je l'espère, seront adoptées par les ministres. Mais, je souhaite néanmoins insister sur un point qui me semble crucial pour la qualité. Il s'agit de la situation des enseignants.

Aucun gouvernement ne peut faire l'économie d'une revalorisation de la situation des enseignants dans la situation de crise de l'éducation que nous connaissons.

Vous ne pouvez pas demander aux enseignants de faire des prouesses en matière de qualité tant qu'ils seront obligés d'exercer d'autres activités pour survivre, ce qui est maintenant le cas dans la plupart des pays du monde, et tant qu'ils exerceront dans des classes pléthoriques. Il faut d'urgence résoudre ces problèmes.

La recommandation n'est pas de moi. Tout figure dans la recommandation de l'UNESCO de 1966 sur la condition du personnel enseignant dont voici un extrait sur les salaires : 115.
Les traitements des enseignants devraient :

- a) Être à la mesure de l'importance que la fonction enseignante et, par conséquent, ceux qui l'exercent, revêtent pour la société, aussi bien que des responsabilités de toute nature qui incombent à l'enseignant dès son entrée en fonction ;
- b) Soutenir avantagement la comparaison avec ceux d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes ;

- c) Assurer aux enseignants un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille, ainsi que les moyens d'améliorer leurs qualifications professionnelles en développant leurs connaissances et en enrichissant leurs cultures.*

Enfin, je voudrais également insister sur le rôle que joue la CONFEMEN. La participation de la FAPE, du CSFEF et du Comité des OING de l'OIF montre que la dynamique partenariale entamée à Dakar est devenue une réalité. Cette réunion montre que le dialogue est possible et constructif. Il est un exemple à suivre pour chaque pays pourvu que l'on donne à chaque partenaire les moyens de sa participation. Continuons dans cette voie en prolongeant cette bonne pratique au niveau régional et national pour «prévenir les conflits» comme nous le disons en Francophonie. Nous ne les supprimerons pas totalement, mais si nous faisons tous l'effort d'un véritable dialogue respectant chaque partenaire, je suis certain qu'un grand nombre de ces conflits seront évités.

Le CSFEF compte sur votre collaboration à toutes et à tous pour poursuivre dans cette voie incontournable pour le développement de l'éducation.



ALLOCUTION DE MONSIEUR ALAIN MASETTO REPRÉSENTANT DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET EUROPÉENNES

Messieurs les Ministres,
Madame la Secrétaire générale,
Messieurs les Membres du Corps diplomatique et consulaire,
Mesdames, Messieurs les Représentants des Organisations internationales,
Chers collègues et amis de la CONFEMEN,
Mesdames et Messieurs,

Le MAEE, par ma voix, vous exprime son entière satisfaction à avoir participé à cette réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation.

Avant tout, permettez moi de remercier nos hôtes, qui par la qualité et la chaleur de leur accueil, nous ont permis de mutualiser nos savoirs et nos expériences sur des thèmes d'intérêt commun.

Permettez-moi aussi de remercier Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN pour avoir dirigée d'une main de maître ces débats. Merci aussi aux équipes d'organisation de la CONFEMEN et du ministère de l'Éducation du Burundi, sans oublier l'équipe technique du PASEC.

Comme vous le savez, accorder une priorité au secteur de l'éducation a toujours été pour l'aide française au développement un choix évident, car il demeure aujourd'hui le fondement du développement.

C'est un choix solidaire, pour une certaine vision de la vie en société, où les hommes naissent libres et égaux en droits, mais ne peuvent exercer ces droits que par l'accès de tous aux connaissances, langues, savoir-faire et idées qui les constituent en sociétés.

C'est un choix stratégique en faveur d'une croissance durable et de la lutte contre la pauvreté sous toutes ses formes.

C'est aussi le choix de la communauté internationale, avec la prise de conscience de l'enjeu essentiel de l'Éducation pour tous à partir des années 1990, réaffirmé avec force à Dakar en 2000, et repris la même année par les Nations unies dans les objectifs du millénaire de scolarisation primaire universelle et de parité d'accès à l'éducation garçons/filles d'ici 2015.

C'est pour ces raisons, que nous avons toujours apporté un appui technique et financier à la CONFEMEN. Nous nous félicitons de voir se concrétiser des thématiques qui sont au cœur de nos engagements et de nos préoccupations. En effet, dans le cadre de l'actualisation de la stratégie française en matière d'Éducation, de Formation et d'insertion, la promotion de la qualité est l'une de nos cinq priorités stratégiques.

C'est dans ce cadre que je suis heureux de vous annoncer que nous venons d'ouvrir en appui au Pôle de Dakar un poste de RESPONSABLE DU PROGRAMME QUALITÉ.

Notre ambition est double à ce niveau :

- systématiser la mesure des acquis et développer une culture de l'évaluation ;
- favoriser la création d'instances dédiées aux questions de qualité.

C'est en fin de compte, plaider pour le renforcement d'instances dédiées aux questions de qualité, afin de permettre la généralisation sur une plus grande échelle et la systématisation des mesures d'évaluation des acquis scolaires.

Toutefois, j'attire votre attention pour ne pas oublier les autres niveaux d'éducation, secondaire et supérieur pour anticiper les problématiques dans le cadre d'une démarche systémique. Nous ne pouvons pas nous permettre de faire l'économie d'une réflexion approfondie sur le devenir des systèmes éducatifs post-primaire. Il est de notre devoir d'anticiper les flux qui viendront grossir les effectifs du secondaire et du supérieur.

C'est dans ce cadre que la France, met en avant la notion d'insertion, qu'elle soit sociale ou économique, dans la réforme des curriculums. Il nous faut d'avantage réfléchir à la formation des femmes et des hommes pour qu'ils s'insèrent le plus efficacement possible afin d'être source de développement pour la nation et non un coût.

Pour finir, permettez-moi de féliciter mes collègues pour la richesse des débats et la qualité des recommandations qui seront proposées dans le compte rendu général. Permettez-moi de vous dire combien il a été difficile de promouvoir la stratégie française en matière d'éducation qui a nécessité une année de travaux, et de me féliciter de voir se concrétiser en l'espace de quatre jours ce travail d'une très haute qualité.

Qu'il me soit permis de remercier une nouvelle fois Monsieur le Ministre, le Vice-ministre et ainsi que toutes ses équipes techniques pour le bon déroulement de cet atelier débat.

ALLOCUTION DE MADAME ADIZA HIMA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE DE LA CONFEMEN

Excellence Monsieur le deuxième Vice-président de la République,
Honorables, Mesdames, Messieurs les parlementaires,
Mesdames, Messieurs les Ministres,
Excellences Mesdames, Messieurs les Représentants du Corps diplomatique et consulaire,
Excellences Messeigneurs les évêques,
Mesdames, Messieurs les Représentants des Organisations internationales,
Distingués invités,
Mesdames, Messieurs les délégués des États et gouvernements membres de la CONFEMEN,
Chers invités,
Mesdames et Messieurs,

Je disais, il y a trois jours, lors de la cérémonie d'ouverture officielle de notre réunion dans cette même salle, que nos échanges promettaient d'être riches et fructueux. Aujourd'hui, nos travaux arrivent à leur terme, après quatre jours d'échanges qui nous auront permis d'apprendre les uns des autres, de s'enrichir mutuellement de nos riches expériences et de tracer ensemble la voie d'une relance des actions en faveur de l'amélioration de la qualité de l'Éducation dans nos pays.

Je voudrais, en cette heureuse occasion, vous adresser, au nom de la CONFEMEN, nos chaleureuses félicitations, pour les très bons résultats enregistrés à l'issue de ces quatre jours de conclave ; résultats qui reflètent votre engagement inébranlable au service de nos systèmes éducatifs, mais aussi la générosité et le caractère bon enfant qui ont marqué nos travaux, la rigueur avec laquelle les débats ont été conduits, la qualité des conférences que nous avons eu l'opportunité d'écouter, leur richesse et leur profondeur.

Les échanges que nous avons eus au cours de cette réunion nous ont permis de mieux appréhender la problématique de la qualité de l'Éducation, les dimensions qu'elle couvre, ainsi que sa complexité, dans tous ses aspects, que je relevais lors de l'ouverture de nos travaux.

Qu'il s'agisse de la question du manuel scolaire, de la réduction des redoublements, du rôle de l'enseignant ou encore de la réforme globale des curricula, les débats en plénière, corroborés par les résultats des travaux en atelier, tendent à montrer tout le bénéfique que nous avons à tirer d'une mutualisation de nos connaissances, de nos expériences et de nos bonnes pratiques.

Mesdames et Messieurs,

Je me réjouis personnellement de constater que ce cadre d'échanges, offert par la CONFEMEN sur une préoccupation aussi majeure, a permis aux cadres chargés de cette épineuse question, d'interroger leurs pratiques actuelles, d'enrichir leur capital et de trouver dans

les axes dégagés par cette réunion, les sources d'une amélioration de la qualité de l'Éducation dans leur pays. La réunion de Bujumbura, vous l'aurez compris, constitue une étape nécessaire aux réponses à trouver pour espérer relever ce défi réel que nous sommes tenus de gagner et dont la difficulté exige de nous d'être actif, pratique et concret. Les assises de Bujumbura ont permis en l'occurrence de montrer que, malgré sa complexité et les difficultés qu'elle suppose, l'amélioration de la qualité de l'Éducation, pour peu qu'elle soit sous-tendue par une volonté politique forte, reste à la portée de nos systèmes éducatifs.

Il est donc possible de faire en sorte que chaque élève dispose d'un manuel, au moins dans les disciplines fondamentales, comme vous en avez fait la recommandation, dans la mesure où les témoignages concordent à relever que le plus souvent, c'est la gestion efficiente de cet outil pédagogique de première importance qui fait défaut.

Tout comme il est aussi possible de réduire, par des mécanismes avérés efficaces dans certains pays, le redoublement qui, à la lumière des recherches effectuées dans ce domaine et dont nous avons ensemble discuté, est loin d'avoir l'efficacité pédagogique qu'on lui confère dans nos institutions scolaires.

Enfin, il nous semble disposer également des moyens nécessaires pour offrir aux enseignants, dont le rôle est déterminant dans l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages, le minimum requis pour qu'ils se sentent en sécurité, pour qu'ils soient entourés de la confiance nécessaire à leur mission, pour qu'ils se sentent en un mot estimés et valorisés. Je crois sincèrement que nous en avons les capacités, car l'expérience notamment du Cap-Vert a montré que la motivation liée à cette question n'est pas nécessairement d'ordre pécuniaire et qu'il existe toute une panoplie d'initiatives reposant sur le désir de considération de l'enseignant que nous pouvons explorer.

Mesdames et Messieurs,

Les réformes proposées en vue de rendre nos systèmes éducatifs plus performants ne sont pas hors de notre portée. Nous en avons les moyens et les ressources, et notre devoir, en tant qu'acteurs portés sur ces questions, est de susciter le déclic nécessaire afin de booster la qualité de l'Éducation dans nos pays.

Vous venez déjà, par un travail méthodique d'analyse, de diagnostic et de proposition, d'apprécier à quel point nos préoccupations sont identiques. Le résultat qui en est issu constitue par conséquent un cadre à l'intérieur duquel nous pourrions et devons continuer nos échanges en vue de progresser ensemble dans nos efforts d'amélioration de la qualité de l'Éducation.

Ces actions, renouvelées ou novatrices, que vous avez proposées pour relever le défi de la qualité de l'Éducation, nous semblent d'autant plus pertinentes qu'elles se sont imposées à nous après un laborieux exercice de confrontation de nos expériences nationales, de nos visions et de nos convictions, et que nos échanges ont permis de cibler, de stratifier et de préciser en fonction des besoins et des attentes de nos systèmes éducatifs.

La CONFEMEN, fidèle à sa philosophie et à sa devise, c'est-à-dire la concertation permanente, le partage et la solidarité, poursuivra ces efforts visant à favoriser une plus grande prise en compte des facteurs qui ont un impact certain sur la qualité de l'Éducation.

Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi en cette heure, de vous réitérer toute la satisfaction de la CONFEMEN, et de vous adresser nos sincères remerciements à toutes celles et tous ceux qui, à un degré ou à un autre, ont contribué au succès de nos assises.

Je voudrais d'abord les adresser aux plus hautes autorités du Burundi, en particulier à son Excellence Gabriel NTISERZERAMA, deuxième Vice-président de la République, ainsi qu'à toutes les personnalités politiques et civiles qui nous ont fait l'honneur d'être avec nous au début de nos travaux.

Au Dr. Saïdi KIBEYA, Ministre de l'Éducation nationale de la recherche scientifique et au Vice-ministre chargé de l'enseignement primaire et secondaire, Monsieur Ernest, dont nous avons hautement apprécié l'implication et la présence à nos côtés tout au long de notre séjour, nous disons un grand merci.

Ces remerciements, je voudrais ensuite les adresser aux conférenciers, dont les communications ont tracé la trame de nos échanges. Leur riche expérience et leur parfaite maîtrise des problématiques à l'ordre du jour ont incontestablement nourri et enrichi nos échanges.

Je voudrais enfin remercier les membres du comité d'organisation local, les hôtes, les artistes qui ont agrémenté notre séjour, les médias nationaux et internationaux présents à Bujumbura, ainsi que les personnels de l'hôtel NOVOTEL.

Mesdames et Messieurs,

Je voudrais terminer, en formulant le vœu que chacun de nous se fasse un ambassadeur de cette noble cause, que nous soyons encore plus engagés dans ce combat et que nous puissions, par la détermination et la persévérance, communiquer nos convictions à d'autres acteurs pour que s'élargisse chaque jour davantage le cercle des amis de la qualité de l'Éducation.

Je souhaite à vous tous et à vous toutes, un bon retour dans vos foyers respectifs et vous remercie de votre aimable attention.

ALLOCUTION DE SON EXCELLENCE SAÏDI KIBEYA MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DE LA RÉPUBLIQUE DU BURUNDI

Excellence Monsieur le Vice-ministre chargé de l'Enseignement de base et secondaire,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Excellences Mesdames, Messieurs les Membres du Corps Diplomatique et Consulaire,
Messieurs les Représentants des Organisations Internationales,
Mesdames, Messieurs les Délégués,
Mesdames, Messieurs les Invités,
Mesdames, Messieurs,

À l'issue des travaux marquant la problématique qui a toujours été au cœur des préoccupations de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage, « CONFEMEN » en sigle, à savoir la qualité de l'Éducation, permettez-moi de saisir cette opportunité heureuse de rendre hommage, d'une part au Secrétariat de la CONFEMEN pour l'organisation de cette réunion-débat, aux Plus Hautes Autorités du Burundi pour l'intérêt patent qu'elles manifestent sans cesse pour l'amélioration de l'éducation, et, d'autre part, aux éminentes personnalités qui ont répondu agréablement à l'appel de cette réunion dont la présence à ces assises constitue, à n'en pas douter, un signe révélateur à lui seul de leur volonté à relever bon nombre de défis majeurs qui barrent encore la route à la promotion et à l'émergence des facteurs clés de la qualité de l'Éducation, thème central du travail abattu durant ces quatre jours.

Nos remerciements vont ainsi à tous les participants venus de divers horizons pour partager, avec nous, leurs savoirs et leurs expériences sur une question aussi transversale que constitue la qualité de l'Éducation, auxquelles le Burundi va sans nul doute profiter.

Tout au long de ces quatre journées, vous avez infatigablement suivi les diverses présentations des experts de hauts niveaux qui ont émaillé les travaux de la Conférence. Les travaux de l'agenda se sont déroulés sur quatre thèmes principaux constituant des exposés de cadrage des travaux précédé par l'exposé introductif sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation. Les quatre thèmes principaux de cadrage étaient en rapport avec :

- 1° La réforme des curricula au cœur de la refondation des systèmes éducatifs ;
- 2° Le manuel scolaire, élément déterminant dans les apprentissages : les ratios élève/manuels, quel impact ?
- 3° Le métier d'enseignant, quel rôle pour la qualité de l'Éducation ?
- 4° La réduction des redoublements : levier efficace pour accroître l'accès à une Éducation de qualité.

Concernant les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation, vous avez eu à échanger sur trois axes principaux qui constituent le socle d'une Éducation de qualité lesquels sont :

- l'exploitation du concept « Éducation de qualité » ;
- les principaux facteurs d'une Éducation de qualité ;
- la refondation des systèmes éducatifs comme la perspective.

À travers cet exposé introductif, il aura été convenu que le développement des pays de la famille CONFEMEN passe nécessairement par la nationalisation des programmes et qu'il n'existe pas d'éducation isolée d'une société.

L'exposé introductif vous a conduit à identifier les principaux facteurs d'une Éducation de qualité qui ont été développés dans les exposés de cadrage sur les thèmes ci-haut déjà mentionnés.

À propos de la réforme des curricula, deux études de cas suivies de deux exposés de cadrage sur « **le manuel scolaire : élément déterminant dans les apprentissages : les ratios élève/manuels, quel impact ?** » et « **Les politiques du manuel scolaire/ production, distribution et gestion** » ont éclairé les participants, et suscité des interrogations diverses au cours des échanges en même temps qu'elles ont favorisé des contributions enrichissantes.

À ce niveau, il a été recommandé aux différents pays de :

- prendre en main la mise en œuvre des différents programmes en considérant l'appui des experts comme un pur et simple accompagnement ;
- éviter la fragmentation des compétences disciplinaires ;
- inclure les compétences liées à la vie en société ;
- assurer une formation des enseignants pour qu'ils s'approprient les compétences afin de mieux les évaluer ;
- établir un cadre de référence pour déterminer le profil de la profession enseignante ;
- élaborer les curricula à un projet de société pour donner un sens de l'apprentissage ;
- établir des indicateurs communs de qualité sur les programmes de formation ;
- procéder à une évaluation de la phase expérimentation avant la généralisation ;
- assurer l'implantation adéquate des curricula prescrits.

Après ces communications, vous vous êtes longuement penchés sur le rôle clé de l'enseignant dans l'amélioration de la qualité de l'Éducation. Il a été spécifié la position centrale qu'occupe l'enseignant dans toute action pédagogique comme l'attestent les évaluations du PASEC et celles du DEP/PAGE menées entre 1995 et 2005 dans les pays d'Afrique francophone.

Il ressort de ces évaluations un constat unanime :

Premièrement, la qualité de l'Éducation demeure un enjeu pour nos systèmes éducatifs même si des avancées significatives ont pu être réalisées ces dernières années. Les systèmes éducatifs de certains de nos pays souffrent encore des tares d'inefficacité et d'imperfection en matière de gestion administrative et pédagogique.

Deuxièmement, la qualité de l'enseignant détermine la qualité des acquisitions (compétences) et des apprentissages scolaires : l'animation de la classe est directement proportionnelle avec la motivation de l'enseignant. La qualité de l'Éducation recherchée reste largement tributaire de cette motivation.

Troisièmement, il est nécessaire de repenser la politique de recrutement d'enseignants avec un statut de fonctionnaire donnant ouverture sur des perspectives de carrière pour maximiser les chances d'une Éducation de qualité. Les réformes à mettre en œuvre dans le secteur doivent être conduites de manière à favoriser la consolidation des acquis. Il faut enfin initier des actions de formation initiale et continue de courte durée en faveur des enseignants au cours de leur vie professionnelle. L'impact de telles actions sur le système éducatif ne peut être que positif.

Ainsi, quatrième, il convient donc d'encadrer les enseignants dans cette recherche d'une Éducation de qualité. Les gouvernements des différents pays de la CONFEMEN sont interpellés sur ce point comme les débats suscités en rapport avec les politiques de recrutement d'enseignants menées dans certains pays d'Afrique l'ont montré. À ce niveau, des dysfonctionnements de taille persistent encore (recrutement des professeurs sans aucun profil, très bas niveau de recrutement, etc.). En outre, il s'est observé une carence des mécanismes permettant de fidéliser les enseignants de qualité.

**Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs,**

Tout converge à montrer que le recrutement et la rétention des enseignants ont un impact sur la qualité de l'Éducation.

Vous aurez donc retenu que toute la structure éducative est centrée sur le rôle de l'enseignant et que, pour ce faire, la motivation sous toutes ses formes est l'élément moteur pour atteindre une performance élevée donnant lieu à un enseignement de qualité.

Étant donné que la prise en compte des quatre facteurs qui sous-tendent l'enseignement d'apprentissage sur l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs et des lacunes importantes identifiées dans les pays, relève de l'entière responsabilité des États, vous avez organisé des travaux en commissions pour mieux les clarifier et les débattre.

Il ne serait pas superflu de rappeler que dans les travaux en ateliers, vous vous êtes fondés sur les conditions nécessaires à :

- une réforme des curricula, les processus d'une réforme de ceux-ci, l'importance et l'impact de cette réforme sur la refondation du système éducatif, la mise en œuvre de la réforme de ces curricula sur les plans vertical et horizontal ;
- la description des mécanismes de production, de distribution, de gestion et d'utilisation de manuels scolaires, l'identification des conditions et facteurs de succès et de difficultés rencontrées ;
- des suggestions de pistes favorisant une meilleure prise en charge pour une Éducation de qualité.

Vous avez tout au long des travaux procédé à une description nécessaire des systèmes éducatifs, incluant les enjeux relatifs au rôle de l'enseignant, aux processus de recrutement (diplômé, niveau de formation, d'encadrement, de rémunération, etc.), d'une part, et des leviers sur lesquels il faut appuyer pour accompagner et soutenir les enseignants (statut, reconnaissance, plan de carrière, motivation et stabilisation, etc.), d'autre part.

Vous avez, enfin, apporté un éclairage renouvelé sur les conditions et les effets du redoublement et proposé des stratégies indispensables pour sa réduction.

Excellences, Mesdames, Messieurs,

Nous ne doutons pas que l'objectif général assigné à ces assises, à savoir, faire le bilan de la mise en œuvre des mesures liées aux facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation dans les systèmes éducatifs de l'espace francophone et contribuer à son amélioration, a été atteint.

L'Éducation de qualité que nous recherchons tous ne se fonde pas uniquement sur une accumulation des savoirs et des techniques connexes, mais surtout, et avant tout, sur l'éducation aux valeurs humaines et sur la culture de paix sans lesquelles le système éducatif serait bâti sur du sable mouvant.

Nos remerciements vont à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite des travaux de cette réunion-débat. Nous pensons plus particulièrement au Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN et au Comité d'organisation qui ont tout mis en œuvre pour disponibiliser à temps les documents de travail.

Tout en espérant que vous avez passé un bon séjour dans notre pays, je voudrais vous souhaiter à tous une bonne santé et un bon retour dans vos pays respectifs. C'est sur ce souhait que je déclare close la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Éducation.

Je vous remercie.

**LISTE DES PARTICIPANTS
À LA RÉUNION-DÉBAT
SUR LES FACTEURS ESSENTIELS
DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION**

N	Pays	Prénom et Nom	Fonction	Téléphone	Fax	Courriel
1	Bénin	M. Barthélémy TONADJI M. K. Mathias AHOUSSOUSSI	Inspecteur de l'enseignement primaire, Directeur de l'inspection pédagogique, ministère de l'Enseignement maternel et primaire Inspecteur de l'enseignement secondaire, Directeur de l'inspection pédagogique, Ministère de l'Enseignement secondaire, formation technique et professionnel	00 229 95 40 69 11 00 229 97 38 02 93	00 229 20 21 55 28	tonadjibarta@yahoo.fr konigbe@yahoo.fr
2	Burkina Faso	M. K. Jean Baptiste NACOULMA M. Ibrahim DIALLO	Chef de service des Curricula et de l'évaluation des Moyens Pédagogiques Chef de service des Études et de la Recherche en Éducation de Base (SEREB)	00 226 76 41 63 23 00 226 33 46 07 00 226 31 63 20 00 226 26 02 20		dialib@hayoo.fr
3	Burundi	M. Cyrille NZOHABONAYO Mime Victorine NAHIMANA M. Salvator NYABENDA M. NYOBEWE Venant M. Pascal MUKENE M. Emmanuel TUNGAMWESE M. Astère NDUWAYO M. Daniel NIYONKURU M. Donatien MURYANGO Mime BARICAKO Anne-Marie Mime Rose NZOBAMBONA M. Bonaventure MASABO Mime Eugénie NSABIYUMVA	Correspondant national de la CONFEMEN et Président du Comité du comité local Directrice Générale des Bureaux Pédagogiques et Vice-présidente du Comité d'organisation Secrétaire du comité local Chef de Cabinet du Ministre de l'Éducation Ambassadeur Directrice Générale de la Culture Protocole Conseillère au Cabinet du Ministre de l'Éducation	00 257 77 74 60 80 00 257 72 22 94 19	00 257 22 22 94 19	nzohabonayocyrille@yahoo.fr nahivictory@yahoo.fr pmukene@yahoo.fr nduwastere1@yahoo.fr muryangodonatien@yahoo.fr

N	Pays	Prénom et Nom	Fonction	Téléphone	Fax	Courriel
		Mme Técla KABUYE Hon. Pétronie HABANABASHAKA M. Révérien GAHUNGU M. Édouard NDIKUMASABO M. Boniface NVAMPETA Sr Marie-Goretti NIZIGIYIMANA	Conseillère au Cabinet du Secrétaire Général du Gouvernement Sénat DG.E.B. Association AWAPE Direction des Évaluations BNEC	00 257 79966118 00 257 79453119 00 257 77741915 00 257 77797594 00 257 22 21 26 68 00 257 22 21 77 67	00 257 77 74 60 48	habanapetronie@yahoo.fr regahungu@yahoo.fr masaboe@yahoo.fr bnyampetayahoo.fr bneburundi@yahoo.fr
		Mme Barbara NDIJURUKUNDO Mme Eulalie NIBIZI M. Romain BABAGBETO M. Salvator BIMPENDA M. Muhi NEANG	Professeur à l'Université du Burundi Syndicat STEB Spécialiste Éducation Conseiller auprès du Ministre de l'Éducation, de la Jeunesse, des Sports et Président de l'Association des Professeurs de Français	00 257 79932006 00 257 79 93 40 31 00 257 22 21 51 42	00 257 22 22 32 88	barbarandik@yahoo.fr enibizi@yahoo.fr steb_bur@yahoo.fr rbabagbeto@unicet.org neangmuth@yahoo.fr
4	Cambodge	M. Yann LIM M. Kuchan Harry KUCHAN M. Joseph MBITA	Correspondant national de la CONFEMEN Inspecteur national de pédagogie chargé de la Promotion du Bilinguisme Inspecteur national de pédagogie chargé de l'Enseignement maternel, primaire et normal	00 855 12 863457 00 855 12 863 457 00 237 77 41 41 99	855 23 217 250 00 855 23 217 250	limvanmet@yahoo.fr hkuchah@yahoo.com joembita59@yahoo.fr
5	Cameroun	Mme Marie-Josée LAROCQUE Mme Michèle BERTHELOT	Directrice par intérim de la formation et de la titularisation du personnel scolaire Conseillère à la Direction des Affaires Internationales et Canadiennes	00 1418 643 29 48 poste 3000 00 1418 644 12 59 poste 2357	00 1418 644 38 59 00 1418 646 91 70	mariejosee@larocque@meis.gouv.qc.ca michele.berthelot@meis.gouv.qc.ca
6	Canada Québec					

N	Pays	Prénom et Nom	Fonction	Téléphone	Fax	Courriel
7	Cap Vert	Mme Claudia Mariana Brandao Teixeira SILVA	Directrice Générale de l'Enseignement de Base et Secondaire	00 238 261 02 27 00 238 992 33 74	00 238 2 61 56 73	claudia.silva@meqjd.gov.cv
8	Centrafrique	Mme Ana MARQUES	Technicienne de l'Unité de Développement du Curriculum	00 238 2 62 35 06		anymarques@hotmail.com
9	Congo	Mme Ernestine ZOUGBAPO	Inspectrice de l'Enseignement, Chef de circonscription des écoles préscolaires	00 236 75 05 24 58		ernest_zougabapo@yahoo.fr
		M. Gaëtan MAYOUKOU	Inspecteur général	00 242 551 81 45 00 242 668 62 59		mayoukou@yahoo.fr
		M. Joachim MANDAVO	Conseiller Enseignement secondaire	00 242 551 42 14 00 242 633 62 84		mandavojoachim@yahoo.fr
10	Côte d'Ivoire	M. Antoine BRA BOUJAZO	Inspecteur Général de l'Éducation nationale	00 225 07 67 74 45 00 225 21 22 04 98	00 225 20 22 93 22	brahouazoconfemen@yahoo.fr
		Mme BROU KOFFI ZEGUELA	Sous-directeur des programmes pédagogiques et des écoles intégrées à la Direction de la Pédagogie et de la Formation continue	00 225 20 21 25 97 00 225 07 57 52 96		meudpfesdppee@yahoo.fr
11	France	M. Alain MASETTO	Chargé de mission/bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle	00 33 1 53 69 41 19	00 33 1 53 69 37 83	alain.masetto@diplomatie.gouv.fr
		M. André GUYETANT	Adjoint au Chef de Bureau des Institutions multilatérales et de la Francophonie	00 33 1 55 55 65 88	00 33 1 55 55 61 23	andre.guyetant@education.gouv.fr
12	Gabon	M. Paul Joseph GNAMA	Directeur des Enseignements du premier degré	00 241 76 25 99 00 241 07 52 45 15	00 241 72 19 75	gpauljoseph@yahoo.fr
		M. Gabriel NNANG MINSTISA	Directeur des Enseignements du second degré	00 241 76 42 92 00 241 72 18 02	00 241 72 19 75	nnangminstisa2008@yahoo.fr
13	Guinée	Mme Aïssata TRAORE CAMARA	Chef de Cabinet - Correspondante nationale	00 224 60 29 57 24		astages@yahoo.fr
		M. Jacob TOLINA	Correspondant national	00 224 07 59 52 29		jac_tolino2005@yahoo.fr
14	Guinée Bissau	M. Ibrahima DIALLO	Technicienne de l'INDE, membre de l'équipe nationale PASEC	00 245 722 94 99 00 245 20 32 17	00 245 20 14 00	bambaa21@yahoo.fr
		Mme Marcelina SANTOS BA		00 245 672 66 84		marcelba@yahoo.com

N	Pays	Prénom et Nom	Fonction	Téléphone	Fax	Courriel
15	Haiti	M. Jackson PLETEAU	Responsable du dossier nouveau secondaire	00 509 37 10 46 85 00 509 22 21 41 49		ple448@hotmail.com
16	Madagascar	M. Pierre Michel LAGUERRE M. Olivier Théodule RAZAFINDRANOVONA	Directeur Général Chef de service de l'Étude et Planification 00 261 33 08 476 83 00 261 34 01 878 89	00 509 37 10 47 25 00 509 22 21 41 49 00 261 32 02 249		pimila@hotmail.com razafindranovona_oliviertheodul @yahoo.fr
17	Mali	M. Mamy Hajavola RAZAFINDRALAMBO M. Mountags LAM M. Bakary SAMAKE	Directeur de l'Éducation Fondamentale et du Préscolaire Chercheur et Planificateur de l'Éducation MEN/MALI - Bamako - BP 71	00 261 32 07 922 33 00 261 33 15 016 07 00 223 623 18 89 00 223 66 72 19 93		rmamyhajavola@yahoo.fr lam_mountaga@yahoo.fr bakary.den@afribonemali.net
18	Maroc	M. Cherki EL HAMDANI	Direction des Curricula / MEN	00 212 71 72 07 01	00 212 37 66 12 46	c_hamdani@yahoo.fr
19	Maurice	M. Rafick Abdool FOUNDUN Dr. Hemant BESSOONDYAL	Directeur responsable du dossier de la gestion scolaire Associate Professor, institut de Pédagogie réduite	00 230 601 52 18 00 230 401 65 55 00 230 792 99 11	00 230 697 96 99	rafoondun@mail.gov.mu hemant@intnet.mu
20	Niger	Mme Amna KAZA M. Azizou ADAMA	Chargée de la formation initiale et continue à la Direction de la formation initiale et continue Membre de l'unité de suivi de l'exécution du Programme décennale pour le développement de l'éducation	00 227 96 27 91 30 00 227 96 34 63 17		aminakaza@yahoo.fr aazizou_di@yahoo.fr
21	RDP Lao	Mme Phouangkham SOMSANITH M. Khoy PHOUBOUVONG	Directrice Générale de l'Institut de Recherche en Science de l'Éducation (IRSE) Directeur adjoint du Centre de l'élaboration du curricula et manuel scolaire	00 856 21 21 31 61 (020) 561 18 46 856 21 563 97 24	00 856 21 21 20 26	phouangkham@yahoo.com phoubouvong@yahoo.fr
22	R.D. Congo	M. Daniel LUKUBAMA MAYUNGA M. Timothée Nlandu Mabula KINKELA	Secrétaire Général à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel Directeur-chef de service des Programmes Scolaires et Matériel didactique	00 243 99 023 89 00 243 08 15 21 57 60 00 243 09 98 53 56 19		daniellukubama@yahoo.fr timothland@gmail.com timothlandu@yahoo.fr

N	Pays	Prénom et Nom	Fonction	Téléphone	Fax	Courriel
23	Roumanie	Mme Gabriela Alina PARASCHIVA M. Cristian MIRESCU	Directeur, Agence Roumaine de l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Pré-universitaire Directeur Général, Centre national de Curricula et d'évaluation dans l'Enseignement Pré-universitaire	00 40 753 101 900 00 40 21 31 444 11 00 40 72 77 333 01	00 40 21 310 42 96 00 40 21 310 32 07	alina-paraschiva@yahoo.fr cristian.mirescu@cncep.ro
24	Sénégal	M. Djibril NDIAYE DIOUF	Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Éducation	00 221 33 821 07 62 00 221 77 56 84 50	00 221 33 821 13 76	dnouf@yahoo.fr
25	Seychelles	M. Abdou DIAO Mme Véronique FIGARO	Directeur de l'Enseignement élémentaire Coordinatrice en éducation pour le cycle primaire à la Division des écoles	00 221 77 363 07 06 00 248 28 31 43		absackordiao@hotmail.com veronique_figaro@yahoo.com
26	Tchad	Mme Laurette Annie M. Sandji NGARNOUJIBE	Institut national de l'Éducation Correspondant national	00 248 28 33 36 00 235 629 37 49	00 248 22 48 59	anshawe@hotmail.com sandjeon52@yahoo.fr
27	Togo	M. Doreba TEGUIDE SIG M. Koffi Ouboénalé LANTOMEY	Correspondant national de l'Éducation pour tous Directeur des Enseignements Pré-scolaire et Primaire	00 235 692 89 40 00 228 222 13 37 00 228 907 52 55	00 228 222 13 37	teguide_sigdoreba@yahoo.fr lantomeylucien@yahoo.fr
28	Union des Comores	M. Ayayi Apélétié KUDJOH M. Afraitane ABDOLHAMID	Secrétaire Général du ministère MEN-COMORES BP 2162 – Moroni	00 228 221 24 73 00 228 904 62 18 00 269 334 44 34	00 228 221 24 73	akudjoh@yahoo.fr aafraitane@yahoo.fr
29	CONFEMEN	M. Attoumani ALI Mme Adiza HIMA Mme Fatou NDOYE DIOP M. Moussa MODI M. André NDIAYE Mme Agathe FISET	Secrétaire Générale Conseillère en Politiques Éducatives Conseiller en Communication Gestionnaire Comptable BP 2162 – Moroni Conseillère en Politiques Éducatives	00 269 332 24 72 00 221 33 821 60 22 00 221 33 821 60 22 00 221 33 822 47 34 00 221 33 821 20 11	00 269 773 36 20 00 221 33 821 32 26 00 221 33 821 32 26 00 221 33 821 32 26 00 221 33 821 32 26	attoumani2000@yahoo.fr ahima@confemen.org fndoye@confemen.org mmodi@confemen.org andriaye@confemen.org afiset@confemen.org

N	Pays	Prénom et Nom	Fonction	Téléphone	Fax	Courriel
PARTENAIRE						
30	ACALAN	M. Alexis LE NESTOIR	Conseiller PASEC	00 221 33 821 80 07	00 221 33 821 32 26	alenecestour@confemen.org
	ANCEFA	M. Jean Noël SENNE	Conseiller PASEC	00 221 33 821 80 07	00 221 33 821 32 26	jsenne@confemen.org
	AFIDES	Mime Khady NDOYE NDONGO	Assistante	00 221 33 823 53 62	00 221 33 821 32 26	knjoye@confemen.org
	FAPE	Mime Gnagalé BABAKAN	Assistante	00 221 33 823 53 62	00 221 33 821 32 26	yaye27at@yahoo.fr
30	ACALAN	M. Adama SAMASSEKOU	Secrétaire Exécutif	00 223 20 23 84 47	00 223 20 23 84 50	acalan@acalan.org
	ANCEFA	M. Antime MIVUBA		00 257 77 78 47 71		mivubaa@yahoo.fr
	AFIDES	Mime Denise BERGERON	Secrétaire Générale	00 1514 383 73 35		afides@afides.org
	FAPE	M. Martin ITOUA	Président	00 242 551 56 13		fape_bzr@yahoo.fr
	CSFEF	M. Roger FERRARI	OINF / OIF et CSFEF	00 33 6 88 03 44 55		roger.ferrari@snes.edu
	UNICEF/ Burundi	M. Solomani SANGARE		00 257 79 24 58 15		
EXPERTS						
31	Sénégal	M. Mbaye Ndoubé GUEYE	Expert	00 221 77 450 66 55		bngueye@yahoo.fr
	Cameroun	M. Pierre FONKOUA	Expert	00 237 99 94 36 00		pfonkoua2001@yahoo.fr
	Bénin	M. Toussaint Yaovi TCHITCHI 03BP2023 - Cotonou	Expert	00 229 90 90 67 22		tchitchitoussaint@yahoo.fr
	Niger	M. Oumarou HAMISSOU	Expert	00 227 96 96 32 71		hamissou_ner@yahoo.fr