



Conférence des ministres de l'Éducation  
des États et gouvernements de la Francophonie

# LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE D'ÉDUCATION DE BASE : LES GRANDS DÉFIS POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN

EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LES TECHNOLOGIES  
DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)



Document de réflexion et d'orientation



Document de réflexion et d'orientation

**« LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE  
D'ÉDUCATION DE BASE : LES GRANDS  
DÉFIS POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN »**

EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DURABLE  
ET LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET  
DE LA COMMUNICATION (TIC)

ISBN : 92-91-33-154-4

**2013**

## **Remerciements**

Le Document de réflexion et d'orientation (DRO) sur «la diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain» en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC) est le fruit d'un long processus de consultation, d'un effort de collaboration et de réflexion dans le cadre notamment des réunions des instances de la CONFEMEN (réunion du Groupe de travail des correspondantes et correspondants nationaux, réunion du Bureau et session ministérielle).

La CONFEMEN adresse ses sincères remerciements aux ministres et chefs de délégation à la 55<sup>e</sup> session ministérielle, tenue à Ndjamena au Tchad en décembre 2012, pour leurs pertinentes contributions et pour la validation du document.

Ces mêmes remerciements sont exprimés à l'endroit des États et gouvernements membres de la CONFEMEN qui ont contribué, par la mise à disposition des données, à la réalisation du présent DRO. Une mention spéciale est faite aux correspondantes et correspondants nationaux pour leur engagement et leur implication dans le projet.

La CONFEMEN adresse également ses vifs remerciements au Royaume du Maroc qui a assuré la prise en charge du Consultant pour l'élaboration de la note conceptuelle sur laquelle s'est fondée la suite du travail.

Elle félicite et exprime sa reconnaissance au consultant, Monsieur Xavier ROEGIERS, pour l'excellent travail qu'il a réalisé et qui a permis d'avoir un document de qualité.

A toute personne physique ou morale dont la participation a permis que ce projet de DRO devienne une réalité, nous leur disons merci.

**KI Boureima Jacques**  
Secrétaire général de la CONFEMEN

## Table des matières

Sigles et abréviations .....	8
Résumé du Document de réflexion et d'orientation «La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain» en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC) .....	11
Document de réflexion et d'orientation «La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain» en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC) .....	17
1. Introduction .....	19
2. Problématiser la diversification de l'offre d'éducation de base .....	27
Trois défis majeurs .....	27
Les questions auxquelles le document tente de répondre .....	27
3. La méthodologie .....	28
4. Un regard spontané sur les initiatives et sur leur réussite .....	29
Les initiatives qui ont réussi .....	29
Les initiatives qui ont échoué .....	31

<b>5. Éducation formelle : les paramètres de nature institutionnelle</b> .....	32
La décentralisation .....	32
Le recrutement des enseignants dans le cadre de la décentralisation .....	35
Le financement de l'éducation .....	38
La définition des budgets .....	41
La redevabilité .....	44
L'enseignement privé .....	47
L'inscription des élèves dans les établissements scolaires .....	50
<b>6. Éducation formelle : les paramètres de nature curriculaire</b> .....	53
La conception des programmes .....	53
Le préscolaire .....	55
L'éducation de base .....	58
La philosophie des programmes scolaires .....	61
La gestion de l'hétérogénéité .....	65
La langue d'enseignement .....	67
L'utilisation des TIC .....	70
La préoccupation de développement durable .....	73
<b>7. Éducation non formelle : les écoles communautaires et autres formes d'éducation en dehors de l'enseignement formel</b> .....	77
Pertinence, efficacité et équité des formes communautaires et non formelles d'éducation .....	77
Un avis sur les bonnes politiques en matière de diversification .....	81
<b>8. Conclusion</b> .....	82
 Annexe 1 : Synthèse de la situation par pays des écoles communautaires et des autres formes d'éducation hors de l'enseignement formel, CONFEMEN, juillet 2012 .....	89
 Annexe 2 : Note conceptuelle sur le thème de la 55 <sup>e</sup> ministérielle .....	93
 Annexe 3 : Synthèse des recommandations adoptées lors de la 55 <sup>e</sup> ministérielle sur le thème de la diversification de l'offre éducative .....	124

## Sigles et abréviations

<b>APC</b>	Approche par compétences
<b>APE</b>	Association des parents d'élèves
<b>BIE</b>	Bureau international pour l'éducation
<b>BIT</b>	Bureau international du travail
<b>CEBNF</b>	Centre d'éducation de base non formelle
<b>EFTP</b>	Enseignement et formation techniques et professionnels
<b>ELAN</b>	Éducation par les langues
<b>MENA</b>	Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>OEF</b>	Offre éducative et de formation
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>PDDEB</b>	Plan décennal de développement de l'éducation de base
<b>PDEF</b>	Programme décennal pour l'éducation et la formation
<b>PFIE</b>	Programme de formation-information pour l'environnement
<b>PIRLS</b>	Progress in International Reading Literacy Study
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PTF</b>	Partenaires techniques et financiers
<b>TIMSS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study
<b>UEMOA</b>	Union économique et monétaire ouest africaine



## **Résumé**

**Document de réflexion et d'orientation**

# **« LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE D'ÉDUCATION DE BASE : LES GRANDS DÉFIS POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN »**

**EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DURABLE  
ET LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION  
ET DE LA COMMUNICATION (TIC)**



## **Résumé**

### **Document de réflexion et d'orientation « La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain » en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC)**

Ce document synthétise les réflexions préparatoires à la 55<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN, sur le thème «La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain» en lien avec le développement durable et les TIC. Il aborde ce thème à travers des études de cas menées dans huit (8) pays de la CONFEMEN : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Mauritanie, la République démocratique du Congo (RDC), le Sénégal, le Tchad et la Tunisie, en se fondant sur des entretiens avec une dizaine de responsables de chaque pays. Il s'appuie sur une note conceptuelle élaborée à la demande du Secrétaire général de la CONFEMEN. Diversifier l'offre d'éducation et de formation représente une piste majeure pour plus de pertinence, d'efficacité et d'équité à l'école. Le sujet est abordé à travers la question suivante : Jusqu'où diversifier l'offre éducative sur le plan institutionnel, sur le plan curriculaire et dans le non formel ?

#### **A. Éducation formelle : les paramètres de nature institutionnelle**

##### **A1. La décentralisation**

La décentralisation implique nécessairement une diversification des modes de gestion de l'éducation : l'éducation doit se rapprocher des lieux de vie. Si le principe de la décentralisation n'est pas remis en question, un accent assez clair est mis sur les

conditions d'une bonne décentralisation : une vision claire et partagée, une bonne délimitation des responsabilités et des fonctions, des ressources humaines compétentes, et en particulier au niveau décentralisé. L'État central doit continuer à jouer un rôle prépondérant dans l'offre d'éducation. Un mécanisme de coordination et de contrôle permanent doit accompagner la décentralisation.

## **A2. Le recrutement des enseignants**

Si le recrutement tend à être décentralisé dans plusieurs pays, la planification est encore du ressort du niveau central. Pourtant, les avantages d'une planification régionale sont nombreux : implication des communautés de base, stabilisation des femmes enseignantes, réduction du déficit en enseignants, surtout dans les milieux défavorisés, gestion rigoureuse du personnel enseignant, etc. Toutefois, il faut respecter certains préalables : la prise en charge salariale et sociale, la disponibilité des structures de formation continue, une meilleure implication des populations dans la gestion de l'école. Il existe un obstacle d'ordre institutionnel (moyens de l'État et des collectivités locales limités) et un autre obstacle lié à la mobilité des enseignants.

## **A3. Le financement de l'éducation**

Le financement décentralisé de l'éducation est une réalité dans la plupart des pays. Il est un élément constitutif des rapports entre les collectivités locales et l'État central, souvent ancré dans une tradition qu'il convient de ne pas bousculer. Mais ce qui ressort aussi, ce sont les dérives de certaines formes de décentralisation du financement qui affaiblissent à terme l'État ; la prudence est prônée par plus d'un lorsqu'il s'agit de toucher à des mécanismes de financement qui relèvent d'équilibres souvent subtils.

## **A4. La définition des budgets**

Une réflexion est à mener sur les critères et indicateurs à utiliser pour attribuer les budgets. Ces critères peuvent être quantitatifs, mais aussi qualitatifs, liés aux projets. Il semble aussi intéressant de penser à une définition «ascendante» du budget : du local au national.

## **A5. La redevabilité**

La redevabilité doit être pensée sur la base d'éléments que les acteurs peuvent maîtriser. Par ailleurs, une mesure de redevabilité qui porte sur la plus-value de chaque école, à partir du niveau d'entrée des élèves, est jugée plus équitable et plus légitime. Il ne

faut pas confondre le contrôle (critères externes), et la redevabilité (contrat entre deux parties), de même que la redevabilité et l'excellence.

## A6. L'enseignement privé

L'une des critiques faites à l'enseignement privé est son caractère sélectif, voire élitiste. À l'entrée, on sélectionne les meilleurs élèves et le filtrage se poursuit au cours du parcours scolaire. Dès lors, l'enseignement privé ne peut être considéré comme une forme de diversification que si cette pratique de sélection est strictement régulée par l'État. Il faut sortir du cercle vicieux dans lequel l'absence ou la diminution des subventions au privé amène celui-ci à recruter parmi les couches socialement plus favorisées, et à creuser l'écart, entrant ainsi dans un cercle vertueux du modèle qui, malgré les faibles subventions perçues, est ouvert à tous les élèves.

## A7. L'inscription des élèves dans les établissements scolaires

En matière d'équité dans les inscriptions, deux facteurs semblent surtout jouer (1) l'accessibilité des écoles, dans les milieux ruraux et (2) la présence de mesures de régulation, dans le milieu urbain.

Le premier facteur est relatif à l'équité d'accès : on améliore l'équité en augmentant l'offre éducative. Le second est relatif à l'équité d'inscription : au contraire des milieux ruraux, comme l'offre se diversifie, il convient d'introduire des mesures de régulation.

# B. Éducation formelle : les paramètres de nature curriculaire

## B1. La conception des programmes

Les curriculums, et en particulier les programmes scolaires, constituent un facteur essentiel de diversification de l'offre éducative. Or, la centralisation des programmes reste une tendance lourde.

## B2. Le préscolaire

Compte tenu de l'insuffisance de moyens des États pour financer entièrement un préscolaire public, la diversification de l'offre est indispensable avec, comme enjeu principal, le développement du préscolaire de manière équitable.

En termes de contenus de l'éducation préscolaire, la dimension holistique ressort très nettement.

### **B3. L'éducation de base**

L'éducation de base de 9 ou 10 années est reconnue ; elle ne se décrète pas, elle se construit.

### **B4. La philosophie des programmes scolaires**

Au primaire, la tendance générale est de mettre en œuvre la pratique des situations d'intégration des acquis, qui garantit ce lien entre les apprentissages et un profil de sortie, et qui améliore à la fois pertinence, efficacité et équité de l'éducation. Il faut toutefois s'assurer que la pratique des situations d'intégration est installée avec les normes de qualités requises, tant au niveau des programmes, de l'évaluation des acquis, de la formation des enseignants ou encore des manuels scolaires. Au secondaire, il existe certaines hésitations, liées à des questions de communication avec les acteurs.

Comme obstacles, celui financier n'apparaît pas comme étant le principal : il y a aussi et surtout les obstacles de type politique et de méconnaissance de l'approche de la part des décideurs.

### **B5. La gestion de l'hétérogénéité**

Il existe une avancée certaine dans la prise en compte des enfants à besoins spécifiques : l'éducation inclusive devient une réalité tangible. Par contre, en matière d'appui aux élèves en difficulté dans le système formel, la situation piétine. Même les pays qui ont généralisé les situations d'intégration ont peu avancé sur la remédiation. Les pratiques de la pédagogie différenciée ne sont pas évoquées non plus. On est souvent dans une logique de cours payants, qui mettent à mal les principes d'équité.

### **B6. La langue d'enseignement**

Il existe deux mouvements ou deux courants de pensée conjoints. D'un côté, la tendance est de diversifier les langues dans le primaire, mais d'un autre côté, il existe un besoin d'améliorer les capacités des élèves dans la langue de scolarisation. Si la diversification liée à l'introduction des langues nationales est intéressante, il faut en analyser les dérives possibles, si leur rôle est mal compris. Il faut distinguer deux fonctions :

- la «langue d'insertion dans le système scolaire» langue maternelle parlée à l'entrée à l'école, pour des raisons d'ordre affectif et parce qu'elle aide aux apprentissages de la lecture et de l'écriture ;

- la «langue de référence» langue privilégiée pour son caractère international et son caractère structuré, que l'on utilise pour faire assimiler à l'élève le fonctionnement d'une langue, quelle qu'elle soit. Cette langue de référence deviendra souvent la langue d'enseignement. Elle peut être le français, l'arabe, l'anglais, etc., mais pourrait aussi être une langue nationale.

## **B7. L'utilisation des TIC**

Même si, dans plusieurs pays, l'équipement informatique dans les écoles est encore quasi inexistant, la tendance générale est de privilégier l'option des TIC comme «outil au service d'autres disciplines», au-delà, bien entendu, d'une initiation qui peut se faire au sein d'un cours dédié à cet effet.

## **B8. La préoccupation de développement durable**

De manière générale, il y a une prise en compte du développement durable dans les curriculums, ce qui ne veut pas encore dire que l'on observe des changements de comportement des élèves. Par contre, on note l'absence de lien de ces apprentissages avec l'évaluation ou un profil de sortie. Dans une perspective d'autonomie et de sécurité alimentaire, l'importance de l'éducation en matière agro-sylvo-pastorale dans l'éducation de base est à prendre en compte.

## **C. Éducation non formelle : les écoles communautaires et autres formes d'éducation**

En général, les formes communautaires et non formelles de l'éducation sont vues comme pertinentes et relativement équitables. Certaines de leurs démarches peuvent inspirer le système formel. En termes d'efficacité pédagogique sur les apprentissages de base (langue, maths), le constat est nuancé : elles sont parfois très efficaces, mais pas toujours. Ces initiatives d'éducation non formelle sont pour le moment incontournables dans un contexte de diversification de l'offre éducative, en particulier pour renforcer l'accès à l'éducation.

## **Conclusion**

La diversification de l'offre éducative et de formation est un enjeu majeur pour les années à venir et un impératif pour les États et les gouvernements des pays francophones du Sud.

Si diversifier est une nécessité, il est tout aussi nécessaire de ne pas diversifier sans s'être assuré que les mesures de régulation aient été prises au niveau des États pour garantir que cette diversification soit un réel progrès dans l'objectif d'assurer une éducation de qualité pour tous.



**Document de réflexion et d'orientation**

**« LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE  
D'ÉDUCATION DE BASE : LES GRANDS  
DÉFIS POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN »**

**EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DURABLE  
ET LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION  
ET DE LA COMMUNICATION (TIC)**



## 1. Introduction

Ce document de réflexion et d'orientation a pour objet de contribuer à l'animation de la 55<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN, sur le thème «La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain» en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Il aborde ce thème à travers des études de cas menées dans huit (8) pays de la CONFEMEN : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Mauritanie, la République démocratique du Congo (RDC), le Sénégal, le Tchad et la Tunisie, en se fondant sur des entretiens avec une dizaine de responsables de chaque pays. En outre, il s'appuie sur la note conceptuelle élaborée à la demande du Secrétaire général de la CONFEMEN et adoptée par le Groupe de travail des Correspondants nationaux lors de la réunion préparatoire à la 55<sup>e</sup> session ministérielle tenue à Dakar, en mars 2012. Cette note conceptuelle est jointe en annexe.

Il reprend les recommandations adoptées lors de la 55<sup>e</sup> session ministérielle, tenue à N'Djamena du 5 au 9 décembre 2012.

### *Les missions de l'école en évolution*

Innover et inventer des modes de fonctionnement nouveaux représentent deux conditions nécessaires à une action éducative plus juste et plus efficace, répondant aux attentes sociétales. Il s'agit d'un mouvement voulu et recherché qui s'inscrit dans un contexte général appelant à un recentrage des missions de l'école, ainsi que dans un contexte scolaire lui-même en pleine évolution.

## 1. Un contexte général d'accélération

Le contexte éducatif fait partie d'un contexte général social, économique, politique, culturel, mais aussi environnemental. Aujourd'hui, nous assistons à une accélération d'un certain nombre de phénomènes liés à l'activité de l'Homme qui affectent profondément ce contexte.

Ces changements sont brusques, amples et modifient profondément ce qu'ils touchent. On peut les lire comme un décalage grandissant entre l'activité humaine et le fonctionnement de la nature. Il y a tout d'abord, l'abandon progressif de l'activité du travail de la terre, alors que cette activité est première pour l'homme. Cette désertion du travail de la terre, Michel Serres, historien des sciences, la voit comme une des plus grandes ruptures de l'histoire depuis le néolithique<sup>1</sup>.

Mais il s'agit aujourd'hui de bien plus : il s'agit de phénomènes qui témoignent d'irrespect, voire de mépris pour le monde du vivant. L'eau et la terre que nous offre la Terre sont davantage vues comme une source de profit que comme un bien commun à gérer, pour l'Homme d'aujourd'hui et pour les générations futures : la privatisation de l'accès à l'eau, le brevetage du vivant, le puçage de l'être humain, la disparition progressive des terres fertiles, le pillage des ressources naturelles, l'utilisation inconsidérée de l'énergie nucléaire, la flambée des prix des matières premières, etc.

Cette accélération de phénomènes liés à l'activité humaine semble s'accompagner d'une accélération de prises de conscience, elles aussi d'une ampleur et d'une profondeur nouvelles.

- Un questionnement de plus en plus insistant sur la possibilité de maintenir à terme le système économique actuel de recherche du profit à tout prix, basé sur une croissance permanente, alors que les ressources disponibles sur la planète diminuent ; les crises financières et économiques que nous connaissons sont vues par plus d'un comme un signe avant-coureur d'un possible amollissement d'un système économique qui arrive de plus en plus difficilement à s'alimenter. Parallèlement, les États s'affaiblissent au fil du temps face aux lobbies du privé ; la mainmise croissante des agences de notation et des spéculateurs sur les économies nationales contrarient gravement l'autonomie économique et politique de celles-ci.
- Les réactions face aux phénomènes du sous-emploi et de la pauvreté ; en particulier, selon le BIT/OIT<sup>2</sup>, il y aurait aujourd'hui 30 millions de chômeurs de plus qu'au

---

1 - Serres (2011)

2 - Organisation Internationale du Travail (2010)

début de la crise financière de 2008<sup>3</sup> ; ce phénomène de diminution de l'emploi est particulièrement manifeste auprès des jeunes, et pose ni plus ni moins la question de leur place dans la société : il suffit de lire l'émergence de ces réactions fortes que constituent les printemps arabes, le mouvement des indignés en Europe, les révoltes des jeunes africains contre le «mal-vivre», la précarité et l'absence d'emploi.

- De manière plus large, une remise en question des systèmes de valeurs qui orientent les décisions en matière politique, culturelle et légale, et qui affectent les modes de gouvernance. Même si, de par le monde, les régimes politiques continuent à évoluer dans des sens divers, la volonté citoyenne de changement apparaît de manière claire dans un ensemble de régions du monde, et en particulier dans les pays en développement : œuvrer pour plus de démocratie, plus d'égalité des chances, plus de justice.
- La modification radicale des modes d'information et de communication entre les humains : grâce aux réseaux sociaux, l'information peut être diffusée pratiquement en temps réel dans le monde entier, et des actions citoyennes peuvent être organisées à distance en des temps records. L'individu est surconnecté en permanence en lien avec une multitude de personnes sur plusieurs espaces. Les réseaux sociaux sont devenus aujourd'hui souvent plus proches que les réseaux géographiques. Quant à l'information, celle des médias, elle donne une image du monde à la fois globale, éphémère et synthétique, avec peu d'analyse et donc de recul, pendant que s'accélère la création de nouveaux codes et de mots au sein des réseaux locaux<sup>4</sup>.
- Le bouleversement temporel lié au prolongement du temps de vie, mais aussi à l'interpénétration des temps de formation et des temps de prestation plutôt que leur succession selon la séquence «formation-prestation» : c'est toute la problématique de l'apprentissage tout au long de la vie, du «Lifelong Learning».

## 2. Un recentrage des missions de l'école

Ces évolutions obligent sans cesse l'école à réinterroger sa pertinence : éduquer pour quoi ? Pour quel projet de société, aussi bien au niveau local qu'au niveau global ?

### *Des fondamentaux à renforcer*

L'école d'aujourd'hui et encore plus celle de demain, aura pour fonction de former tous les élèves aux compétences et aux savoirs nécessaires pour penser, agir, travailler, exercer leurs droits et assurer les devoirs de la vie, indépendamment de leur lieu ou milieu de naissance ou d'existence : des compétences en langues (nationales et étrangères),

3 - Guy Rider, directeur de l'OIT, interview Le Soir, 13-14 octobre 2012

4 - Serres (2011)

dans le domaine mathématique, de la culture scientifique et technologique, mais aussi dans les disciplines artistiques et sportives, en histoire et géographie, éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté, aux religions, aux médias, à l'économie et au droit, etc. Il s'agit d'un inventaire de plus en plus étendu, mais indispensable et qui nécessite un autre traitement qu'une simple juxtaposition.

Les transformations à réaliser suggèrent donc plus que jamais la nécessité de développer un ensemble de connaissances de base chez chaque élève, ainsi qu'un corps de compétences professionnelles en nombre et en qualité suffisants en vue de son insertion dans le tissu socioéconomique<sup>5</sup> et de son adaptation face à cette situation particulièrement mouvante ; ceci d'autant plus que le niveau d'enseignement général des jeunes conditionne de plus en plus l'accès à la formation professionnelle<sup>6</sup>.

Les fondamentaux de l'école sont donc plus que jamais d'actualité, non pas en termes de connaissance pure, puisqu'aujourd'hui, avec un accès au savoir désormais ouvert, celui-ci «est toujours et partout déjà transmis»<sup>7</sup>, mais en termes de compétences, c'est-à-dire en termes de potentiel à pouvoir agir de manière réfléchie et fondée sur la base de ces savoirs.

Mais dans le même temps, ces transformations appellent à revoir les missions de l'école de manière plus fondamentale.

### *De nouveaux chantiers à ouvrir ou à concrétiser*

Peut-on augmenter sans cesse le niveau de formation requis ? Le fait de multiplier les contenus et les compétences à l'infini dans les programmes scolaires répond-il à cette accélération de changements ? Est-ce pertinent de faire plus de la même chose ? La réponse est clairement «non». Raisonner de la sorte est non seulement une impossibilité, une impasse, mais un leurre : en s'obstinant dans cette voie, l'école continue à creuser l'écart entre ce qu'elle devrait être et ce qu'elle est. Cette accélération des changements nécessite une remise en question à la fois radicale et progressive : une rupture réaliste.

Quels sont les nouveaux axes de développement des missions de l'école inspirés par les évolutions les plus récentes évoquées ci-dessus ? Elles suggèrent une meilleure articulation entre le niveau global et le niveau local<sup>8</sup>, à la fois à travers un recentrage des apprentissages sur un ancrage de l'élève au niveau local et une meilleure compréhension

---

5 - AFD (2010)

6 - Steedman & Verdier (2010)

7 - Serres (2011)

8 - Bravslavsky (2001) ; Operti, Brady & Duncombe (2011)

du fonctionnement du niveau global, tout cela dans une perspective de développement durable<sup>9</sup>. D'autres axes d'articulation sont à envisager : entre flexibilité et constance, entre pluralité et unité identitaire, entre le virtuel et le matériel, entre «l'ici et le maintenant» et l'inscription dans une histoire, etc, Le mouvement de l'éducation inclusive<sup>10</sup> rend compte, notamment de cette exigence de mise en cohérence de l'éducation avec la société d'aujourd'hui.

Trois directions complémentaires pourraient faire l'objet de mesures concrètes.

1. Les évolutions relatives à la qualité, la quantité et l'accessibilité des produits alimentaires suggèrent de renforcer **le lien entre l'école et l'activité nourricière de base**, — en termes de sensibilisation voire en termes de formation — autour de questions fondamentales telles que «Comment cultiver une terre de manière respectueuse de l'homme et de son environnement ? Comment gérer l'eau, l'énergie de manière raisonnable ?»
2. Les évolutions de l'activité économique imposent d'œuvrer à un **renforcement de la solidarité et de la cohésion sociale**, et du potentiel des collectivités locales à gérer des projets de développement. À cet égard, elles suggèrent un renforcement de la conscience citoyenne dans le sens d'une considération de l'individu comme personne, citoyen et acteur au sein des réseaux locaux et distants dans lesquels il s'inscrit.
3. De même, elles suggèrent une attention particulière au développement de **l'esprit critique** des jeunes, comme des citoyens de tous âges, au sein des flux d'informations qu'ils reçoivent et qu'ils émettent, des connaissances qu'ils acquièrent et des causes dans lesquelles ils s'engagent. Ce regard critique ne peut s'opérer que dans une dimension éthique : agir en fonction d'un système de valeurs réfléchi et partagé. L'enjeu est de faire émerger des «citoyens résistants»<sup>11</sup>, des «citoyens débatteurs»<sup>12</sup>, des citoyens capables de repérer et de dénoncer les injustices, les sources d'aliénation et les démocraties de façade, et d'œuvrer pour mettre en place de réelles démocraties, de renforcer la notion d'«État», et son corollaire de **«bien commun»**.

Ces nouvelles missions ne doivent pas être vues dans une logique de superposition, ou de juxtaposition, ni d'accumulation de connaissances, mais bien dans une logique d'intégration et de priorisation.

---

9 - À ce sujet, le thème de la 17<sup>e</sup> assemblée de l'UA, qui s'est tenu en juin 2011 à Malabo, est éloquent : «Accélérer l'autonomisation de la jeunesse pour le développement durable».

10 - <http://www.ibe.unesco.org/fr/themes/themes-curriculaires/education-pour-linclusion.html>

11 - Capables de faire la différence entre d'une part les savoirs scientifiques, validés, et d'autre part l'opinion, la croyance ou la superstition, qui vont au-delà de ce qu'on peut comprendre avec la raison.

12 - Meirieu (2001)

### 3. Un contexte scolaire lui-même en pleine évolution

Outre ces influences nouvelles ou qui s'exercent sur l'école avec une intensité nouvelle, celle-ci est d'ores et déjà soumise en son sein à deux influences déterminantes qu'il s'agit de gérer avec la plus grande vigilance :

- le développement des TIC<sup>13</sup>, qui se sont installées d'abord dans les établissements scolaires, puis dans les classes, et maintenant dans les cartables des élèves ;
- le développement des épreuves standardisées internationales, qui font aujourd'hui partie intégrante du paysage éducatif dans la plupart des pays.

#### *Les TIC : un tournant à ne pas manquer*

Plus que jamais, l'école est amenée à être en connexion avec son environnement : l'environnement local et régional, mais aussi l'environnement global (la notion de «globo-local»<sup>14</sup>), et l'environnement numérique. Alors que, il y a 30 ans à peine, c'était presque exclusivement l'environnement local et régional qui était sollicité dans les textes fondateurs des programmes scolaires, l'école se voit soudainement projetée dans l'environnement global et l'environnement numérique, notamment à travers le recours aux TIC. Les élèves habitent aujourd'hui le virtuel<sup>15</sup>.

La question des TIC se pose avant tout comme une question à portée sociale : «Les grandes questions sur lesquelles l'UNESCO se concentre en tant qu'expert et conseiller impartial sont : Comment peut-on employer les TIC pour accélérer le progrès vers l'éducation pour tous et durant toute la vie ? Comment les TIC peuvent-elles entraîner un meilleur équilibre entre l'équité et l'excellence dans l'éducation ? Comment l'aide des TIC peut-elle réconcilier l'universalité et la spécificité locale du savoir ? Et comment l'éducation peut-elle préparer les individus et la société à maîtriser et à tirer bénéfice des TIC qui imprègnent de plus en plus tous les domaines de la vie ?»<sup>16</sup>

Les TIC pénètrent aujourd'hui l'intérieur même du cartable de l'élève. À titre d'exemple, à Singapour et en Corée du Sud, les manuels scolaires et les cahiers sont en train de disparaître des cartables des élèves, et sont en voie d'être remplacés par la tablette électronique.

---

13 - Technologies de l'Information et de la Communication

14 - Bravslavsky (2001)

15 - Serres (2011)

16 - [http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL\\_ID=2929&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=2929&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



Il existe un enjeu majeur lié au statut des TIC. Sont-elles vues comme un bien marchand, ou comme un langage universel que, désormais, chaque élève devra maîtriser au même titre qu'une langue d'enseignement ? À ce sujet, la question du recours aux logiciels libres (les logiciels «open source»), dans l'environnement professionnel, mais aussi à l'école, est une question cruciale. À titre d'exemple, lors du premier atelier du projet RELI@, «Ressources en ligne pour institutrices africaines», en octobre 2008, un «Appel de Dakar» a été lancé pour la production panafricaine de ressources pédagogiques numériques libres<sup>17</sup>.

### *L'émergence d'un paradoxe remarquable dans les dispositifs d'observation des systèmes éducatifs*

Ce passage porte un regard critique sur les limites des évaluations internationales dont le but essentiel est de comparer les performances et/ou les contreperformances des systèmes éducatifs des pays concernés.

Les épreuves standardisées internationales constituent – elles une autre influence majeure sur les systèmes éducatifs ? Amies ou menace ? La question mérite de plus en plus d'être posée, d'un point de vue particulier, qui est l'analyse des systèmes éducatifs qui en découle.

Notre époque n'en est pas à un paradoxe près. Un des plus manifestes de ces paradoxes est lié à l'observation des systèmes éducatifs.

Rappelons que juste après la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO et le Conseil de l'Europe ont entamé une harmonisation des politiques de l'éducation des différents États par le biais d'une réforme de leurs programmes. L'OCDE a créé en 1968 le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'Enseignement (CERI) afin d'uniformiser les programmes d'enseignement scientifique (jugés fort utiles à l'économie) au niveau international. Ce projet n'aboutira pas, mais d'autres, par exemple les enquêtes TIMSS et PIRLS ou plus récemment PISA, ont pris progressivement la relève dans le but de procurer des mesures comparatives des performances internationales. La collecte et l'exploitation de données sont basées sur la volonté et l'engagement des politiques d'atteindre une position de pointe dans la compétition internationale.

L'élaboration de standards — notion mal circonscrite et aux usages très divers au niveau de l'éducation, mais surtout caractérisée par un fort accent mis sur l'output (les résultats scolaires) au détriment de l'input (conditions de départ) et du processus (les apprentissages scolaires) —, fait partie de cette tendance.

---

17 - <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/89/36/HTML/a0909b.htm>

Grâce aux renseignements que procurent les épreuves standardisées internationales, jamais aujourd'hui on n'aura obtenu autant d'informations sur le fonctionnement des systèmes éducatifs. On leur doit d'avoir produit, en matière d'éducation comparée, une foule de renseignements utiles, notamment en ce qui concerne l'efficacité de systèmes éducatifs et leur équité. Mais dans le même temps, ces analyses cachent un piège sournois : ce qui est mesuré, à savoir des résultats d'élèves à une somme d'items morcelés et désincarnés — puisqu'ils sont standardisés —, ne reflète pas ce dont les pays ont besoin comme citoyens, ni même comme professionnels, ces besoins nécessitant d'être mesurés à travers d'autres types d'épreuves. En effet, à travers de telles épreuves standardisées, on ne peut pas mesurer si un élève est respectueux de l'environnement, s'il peut agir de manière solidaire, s'il a acquis le goût de la lecture et de l'exercice physique, etc. On ne peut mesurer ni son esprit critique, ni sa pensée complexe. On ne peut même pas mesurer ses performances à l'oral !

Or, on sait qu'un élève peut être déclaré performant à partir de ses réponses à des épreuves de type « exercices », alors qu'il peut échouer si on lui présente des épreuves sous la forme de situations complexes, et vice versa. Ces épreuves tendent donc à fonctionner de manière autoréférentielle, à la fois créant la référence, et mesurant par rapport à elle. En ne mesurant que ce qui peut l'être, elles réduisent l'éducation à ce que la technique statistique permet.

En fait, standardisation et pertinence sont difficilement compatibles, puisque standardiser, c'est réduire la complexité à travers une uniformisation, alors que, être pertinent, c'est prendre les phénomènes avec toute leur complexité, et de manière contextualisée. Malgré leurs qualités et leur apport, ces épreuves standardisées internationales coupent donc, parfois brutalement, tous les systèmes éducatifs de ce qui fait leur pertinence, comme si on avait d'un côté d'un mur leur pertinence et de l'autre côté du mur leur efficacité et leur équité, en isolant complètement les deux côtés, voire même en les rendant incompatibles.

Diversifier l'offre d'éducation et de formation représente une piste majeure pour plus de pertinence, plus d'efficacité et plus d'équité à l'école. Mais jusqu'où diversifier ? Dans quels domaines diversifier ? Quelles sont les limites de cette diversification ? Telles sont, les questions qui font l'objet des réflexions de ce document.

## 2. Problématiser la diversification de l'offre d'éducation de base

### Trois défis majeurs

Dans la majorité des pays francophones du Sud, cette diversification de l'offre éducative peut être envisagée sous trois axes majeurs, qui seront analysés dans ce document :

- **celui de l'accès**, d'où la nécessité de diversifier l'offre tant en termes d'éducation formelle que d'éducation non formelle pour permettre l'accès des jeunes non encore scolarisés, mais aussi la nécessité de baliser cette diversification de l'offre d'éducation de base ;
- **celui de la gestion** du système, d'où la nécessité d'étudier, parmi les mesures institutionnelles visant à responsabiliser davantage les structures et les acteurs aux niveaux national, régional et local, et par-là à diversifier les modes de gestion de l'éducation, quelles sont celles qui permettent d'en améliorer l'efficacité et l'équité, et d'assurer le maximum de qualité de maintien à l'école, en plus de l'accès ;
- **celui de la qualité**, d'où la nécessité de voir en quoi une diversification en termes de curriculums (programmes, évaluation, formation des enseignants) peut aller ou non dans le sens de la pertinence, de l'efficacité et de l'équité ; ce défi de la qualité passe par la question des langues d'enseignement, d'où la nécessité d'étudier jusqu'où une diversification des langues utilisées à l'école peut être bénéfique sur le plan des apprentissages.

À ces trois axes s'ajoutent deux défis transversaux qu'il convient d'étudier tout particulièrement :

- le défi d'assurer un développement durable à travers l'éducation ;
- le défi d'un recours ciblé aux TIC dans le système éducatif.

### Les questions auxquelles le document tente de répondre

La question de fond à laquelle ce document tente de répondre est la suivante : «Parmi les différentes manières de réaliser la diversification de l'offre d'éducation de base, quelles sont celles qui sont porteuses, compte tenu des exigences de pertinence, d'efficacité et d'équité, mais aussi, compte tenu de l'adaptation au contexte des pays visés ?». Il en découle une question annexe, importante «Dans quels domaines est-il bon de recentrer les efforts, plutôt que de diversifier l'offre ?». Ces 3 angles d'analyse (pertinence, efficacité et équité) nous permettront de mieux appréhender la littérature

sur la diversification de l'offre éducative et de comprendre davantage les choix et les pratiques dans les pays membres de la CONFEMEN, à cet effet.

L'enjeu n'est donc pas de se lancer dans une diversification aveugle, mais de rationaliser les diversifications qui ont fait leur preuve et de réfléchir aux formes de diversification qui permettent réellement de rencontrer les finalités et les valeurs des systèmes éducatifs.

Pour ce faire, le présent rapport décompose la question de fond en trois sous-questions.

- A. Jusqu'où des formes de diversification de l'offre d'éducation de base sur le plan institutionnel permettent-elles de contribuer à la pertinence, l'efficacité et l'équité du système éducatif formel ?
- B. Jusqu'où des formes de diversification de l'offre d'éducation de base sur le plan curriculaire permettent-elles de contribuer à la pertinence, l'efficacité et l'équité du système éducatif formel ? Et en particulier en matière de développement durable et de TIC ?
- C. En quoi les formes d'éducation non formelles (communautaires et autres) permettent-elles d'améliorer l'accès à l'éducation et de contribuer à la pertinence, l'efficacité et l'équité de l'éducation des jeunes ?

### 3. La méthodologie

La diversification de l'offre d'éducation de base est abordée à travers des études de cas menées dans huit pays de la CONFEMEN : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Mauritanie, la RDC, le Sénégal, le Tchad et la Tunisie, s'appuyant sur des entretiens avec une dizaine de responsables de chaque pays<sup>18</sup>.

L'étude prend donc appui sur les représentations des acteurs et non sur l'observation de pratiques réelles. C'est à travers la diversité des initiatives dans les pays étudiés et les appréciations que les acteurs leur portent en termes de pertinence, d'efficacité et d'équité que le document va explorer les contours d'une diversification réussie, et les conditions dans lesquelles elle doit être envisagée.

---

18 - L'échantillon couvre l'Afrique du Nord / centrale / de l'Ouest. D'autres zones géographiques n'ont pas pu être couvertes pour des raisons de faisabilité.

Pour chaque thème, l'analyse a été menée en quatre temps :

- «*Ce que dit la littérature*» : un bref aperçu de la revue de la littérature à propos de chaque thème envisagé<sup>19</sup> ;
- «*La situation dans les pays*» : la présentation de l'état des lieux de chaque pays, objet de l'étude par rapport à ce thème ;
- «*L'avis des acteurs*» : ce qu'en disent les acteurs interrogés dans les huit pays ;
- «*Éléments d'analyse*» : quelques éléments d'analyse qui ressortent de la présentation des points précédents.

Compte tenu du thème choisi, l'essentiel des informations récoltées concerne surtout le niveau primaire et le collège (l'«éducation de base»), mais sur un certain nombre de thèmes, les acteurs se sont prononcés aussi au niveau de l'enseignement secondaire.

Les recommandations adoptées en ministérielle pour chaque axe, ainsi que quelques pistes pour les mettre en œuvre, sont présentées au terme de chaque thème. Les recommandations sont également reprises en annexe.

Le sigle «D+» indique une recommandation qui va dans le sens de la diversification de l'offre d'éducation, alors que le sigle «R+» pointe au contraire une recommandation qui va dans le sens d'un recentrage de celle-ci.

#### 4. Un regard spontané sur les initiatives et sur leur réussite

*Avant d'aborder les trois questions et d'analyser les avis des acteurs à leur propos, que disent spontanément les acteurs d'entrée de jeu à propos des initiatives réussies, sans être influencés par des questions précises ?*

##### Les initiatives qui ont réussi

Si vous deviez identifier l'une ou l'autre initiative, d'ordre institutionnel, organisationnel ou pédagogique qui, ces dix dernières années, a constitué un réel progrès pour le système éducatif, que verriez-vous ? En quoi réside le succès ?

---

19 - Pour des détails relatifs à la rubrique «Ce que dit la littérature», se reporter à la note conceptuelle jointe en annexe.

### *1. Un accent sur le quantitatif ou sur le qualitatif*

Certains pays (Burkina Faso, RDC, Cameroun, Tchad, Bénin) présentent un tableau équilibré des initiatives de nature qualitative et celles de type quantitatif (plus d'enseignants formés, plus de manuels scolaires, plus d'écoles construites, etc.), tandis que d'autres pays (Mauritanie, Tunisie, Sénégal) mettent surtout en avant des initiatives visant à améliorer la qualité de l'éducation et de sa gestion, et présentent l'évolution des indicateurs quantitatifs (le nombre d'enseignants formés, la disponibilité des manuels et supports didactiques, la couverture en écoles, qu'elles soient des abris provisoires transformés en écoles ou des collèges et lycées de proximité, etc.) comme des conséquences de l'amélioration de la qualité.

### *2. Les plans décennaux*

Des quatre pays qui possèdent un plan décennal de l'éducation, deux pays (le Sénégal et le Burkina Faso) citent très clairement, et presque à l'unanimité, le plan décennal de l'éducation (le PDEF au Sénégal et le PDDEB au Burkina Faso). Par contre, les plans décennaux au Bénin de développement du secteur de l'éducation (PDDSE) et en Mauritanie de développement du secteur de l'éducation (PNDSE2) sont peu cités de manière spontanée, peut-être parce que le premier ne s'achève qu'en 2015, et que le second vient de démarrer dans sa version 2.

Les éléments de succès du plan décennal sont :

- l'amélioration de l'offre éducative, aussi bien, sur le plan quantitatif, dans le développement de l'accès à l'éducation, que, sur le plan qualitatif, au niveau de la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques, de la disponibilité de manuels et de matériel didactique, etc. ;
- de manière concomitante, l'amélioration du pilotage et de la qualité des stratégies pour une gestion plus participative, en particulier une plus grande implication de la communauté de base ;
- le développement spectaculaire de la formation initiale et continue des enseignants et encadreurs ;
- l'élargissement de l'éducation, à la fois une augmentation de la scolarisation des filles, et la démocratisation de l'éducation à travers la mise en place d'une éducation inclusive.

### *3. Les mécanismes de gestion*

En dehors du cadre d'un plan décennal, les quatre autres pays (Cameroun, Tchad, Tunisie, RDC) citent spontanément des mécanismes de gestion de l'éducation :

une nette amélioration de la décentralisation, de l'autonomisation, de la gestion partenariale, de la contractualisation.

#### 4. Les réformes curriculaires

Cinq pays (Sénégal, Tunisie, Mauritanie, Tchad et RDC) citent aussi spontanément la réforme curriculaire adaptée aux réalités du pays, notamment en recourant à la définition d'un profil de sortie de l'élève en termes de situations d'intégration à maîtriser par lui. Deux aspects en ressortent :

- son caractère systémique et cohérent, dans le fait de toucher l'ensemble des composantes du curriculum (programmes, organisation des apprentissages, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires) en les articulant ;
- sa puissance d'action, dans le fait de permettre une formation massive des enseignants polarisée vers un but clair (profil de sortie et organisation des apprentissages orientée vers des situations d'intégration).

#### Les initiatives qui ont échoué

*Existe-t-il des initiatives qui ont constitué selon vous un échec ? Quelles sont-elles, et pourquoi ?*

De l'avis des acteurs, les insuccès sont beaucoup plus éclatés que les succès. On peut citer comme initiatives émises spontanément qui recueillent un nombre significatif d'avis (en écartant certaines généralités bien connues qui caractérisent les systèmes éducatifs concernés) :

- la réforme curriculaire au Bénin, en Mauritanie, au Cameroun au Burkina Faso. Dans les deux premiers cas, la réforme n'a été ni bien orientée ni bien mûrie, et provoque une diminution de la qualité des apprentissages. Dans le troisième cas et le quatrième cas, la réforme a piétiné pour des raisons politiques (responsables mal informés et faisant l'objet de pressions) et de pluralité des initiatives, parfois contradictoires (approches ou modèles différents adoptés en parallèle dans le même pays) ;
- au Sénégal, le déficit dans la mise en place des organes de gestion du PDEF qui devaient porter le pilotage à la base, dans le cadre de la décentralisation ;
- en Tunisie, les insuccès sont présentés sous la forme d'initiatives qui étaient porteuses, mais qui ont été abandonnées de manière précoce :
  - l'abandon de recherches-actions à l'échelle locale portant sur des améliorations des pratiques de gestion et des pratiques de classe ;

- l'abandon d'initiatives concrètes et porteuses visant à gérer l'hétérogénéité du niveau des élèves dans les classes.

## 5. Éducation formelle : les paramètres de nature institutionnelle

### La décentralisation

Pensez-vous qu'une décentralisation plus forte de l'éducation soit aujourd'hui une priorité ?

*Ce que dit la littérature<sup>20</sup>*

Sur le plan de l'efficacité, une plus grande autonomie des établissements scolaires ne semble pas procurer des gains significatifs en termes de résultats des élèves.

Lorsqu'elles ne font pas l'objet de mécanismes de régulation de la part de l'État, les décentralisations seraient porteuses d'inégalités scolaires.

La décentralisation diminuerait l'absentéisme des élèves.

*La situation dans les pays*

Dans quelle mesure les pays ont-ils amorcé le processus de décentralisation de l'éducation ?

Dans l'ensemble des cas, les textes officiels préconisent différentes formes de décentralisation, selon les structures du pays.

Dans la pratique, les pays étudiés pratiquent une centralisation de la décision en éducation (Burkina Faso, Tchad, RDC), ou une décentralisation modérée (Bénin, Mauritanie, Sénégal, Tunisie, Cameroun). Le Cameroun envisage un transfert massif de nombreuses compétences aux pouvoirs locaux et aux établissements de manière progressive. En RDC, les textes de loi pour une décentralisation modérée existent depuis 2009, mais ils ne sont pas encore effectifs. Au Burkina Faso, il serait aussi question d'une plus grande décentralisation (prise en charge de l'école par les communes), l'État gardant la haute main sur certains aspects (formation des enseignants, programmes, suivi-évaluation, etc.).

---

20 - Barroso (2000) ; Delvaux, Giraldo, Maroy (2005) ; Desjardins & Lessard (2011) ; Duflo (2010) ; Dumay & Dupriez (2009) ; Duru-Bellat & Meuret (2001) ; Letor (2010) ; Letor, Garant, Bonami (2012) ; Malet (2011) ; Maroy (2011) ; Maroy & Dupriez (2000) ; Mons (2007)



*L'avis des acteurs*

En termes de direction à prendre, les acteurs reconnaissent dans leur quasi-totalité qu'il faut s'orienter vers une décentralisation de l'éducation, qui est avant tout communautaire, d'où la nécessité d'impliquer la communauté dans l'éducation. Elle est donc vue comme un « processus de prise de décision à la base ».

En termes d'opérationnalisation de la décentralisation, les positions semblent aller dans deux sens.

D'un côté, les partisans de la décentralisation, issus à la fois de certains pays qui y sont déjà engagés, mais aussi de ceux qui n'ont pas véritablement commencé la décentralisation, disent que c'est une priorité, un partenariat dynamique devant s'installer entre l'État et la base. On pourrait caractériser cette démarche d'approche « idéale » de la décentralisation.

- C'est la tendance majoritaire en Tunisie, en Mauritanie, au Sénégal, en RDC et au Tchad.

D'un autre côté, on trouve aussi des partisans de la décentralisation, mais qui, parce qu'ils souhaitent que cette dernière se réalise dans de bonnes conditions, mettent en avant les risques d'une décentralisation mal préparée. Ils évoquent notamment l'insuffisance de préparation des ressources humaines au niveau décentralisé pour répondre aux exigences de la décentralisation : le peu d'expérience de certains directeurs régionaux, mais aussi le manque de compétence des élus locaux. C'est une approche « réaliste » de la décentralisation, qui insiste sur ce frein à une bonne décentralisation.

- C'est la tendance majoritaire au Burkina Faso.
- Au Bénin et au Cameroun, les deux tendances sont représentées de manière équilibrée.

Comme mesures à prendre pour améliorer la compétence des directeurs régionaux, deux pistes sont évoquées par la Tunisie : celle qui consiste à désigner les Directeurs des délégations régionales parmi les cadres de l'École nationale de l'Administration (ÉNA), initiés à gérer les affaires administratives et financières ; celle, au contraire, qui est favorable à la nomination des responsables régionaux dans la sphère éducative et pédagogique qu'il faudrait seconder par des Secrétaires généraux formés à l'ÉNA.

*Éléments d'analyse*

Le principe de la décentralisation ne semble pas remis en question par les acteurs interrogés. Pour les acteurs, la décentralisation implique nécessairement une

diversification des modes de gestion de l'éducation. L'utilisation qu'ils font du terme «communautaire» pour caractériser l'éducation est éloquent à cet égard : pour eux, l'éducation doit se rapprocher des lieux de vie, elle doit essayer de les épouser.

Par contre, si le principe de la décentralisation n'est pas remis en question par les acteurs, plusieurs d'entre eux mettent un accent assez clair sur les conditions d'une bonne décentralisation.

Les conditions minimales pour une décentralisation réussie sont : une vision claire et partagée, une bonne délimitation des responsabilités et des fonctions, des ressources humaines compétentes, et en particulier au niveau décentralisé.

La réussite de la décentralisation dépend d'une bonne déconcentration. Les services techniques du ministère de l'Éducation doivent accompagner le transfert des compétences aux collectivités.

Dans les contextes actuels des pays francophones avec une précarité du développement économique et une fragilité de la bonne gouvernance, la déconcentration de l'éducation ne peut qu'être partielle. L'État central doit continuer à jouer un rôle prépondérant dans l'offre d'éducation et de formation. Un mécanisme de coordination et de contrôle permanents doit accompagner la décentralisation.

### *Recommandations*

- Poursuivre de manière résolue le processus de décentralisation/déconcentration comme un des leviers de la diversification de l'offre éducative, en tenant compte des contraintes géographiques et territoriales (D+).
- Élaborer des plans de formation continue à l'échelle locale, tant pour les cadres que les autres personnels scolaires et renforcer leurs capacités à gérer les différentes composantes d'un système éducatif, du pilotage aux pratiques de classe.

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Ce processus nécessite des conditions minimales pour sa réussite : une vision claire et partagée, une bonne délimitation des responsabilités et des fonctions, des ressources humaines compétentes et des ressources financières suffisantes.
- En matière de décentralisation comme dans d'autres matières, rien n'empêche de développer un projet pilote sur quelques régions avant de généraliser le processus.

- On ne peut qu'encourager à poursuivre et intensifier le projet, initié par la CONFEMEN lors de la 52e session ministérielle tenue à Niamey en juin 2006 et opérationnalisée par l'OIF, qui vise à élaborer des référentiels de compétences pour les métiers de gestionnaires de l'éducation, et à former ces gestionnaires dans les différents pays. Ce projet mérite d'être poursuivi tant dans sa composante de clarification et de description des fonctions que dans sa composante de formation des gestionnaires des systèmes éducatifs.

## Le recrutement des enseignants dans le cadre de la décentralisation

*Comment le recrutement des enseignants se fait-il dans le cadre de la décentralisation ? (définition des postes, estimation des besoins, élaboration du dossier d'appel à candidature, réception et traitement des dossiers de candidatures, organisation du concours de recrutement, formation et affectation des enseignants, redéploiement du personnel enseignant existant, etc.).*

*Certaines études internationales montrent que le recrutement des enseignants gagne à être réalisé par les autorités décentralisées, voire au niveau des établissements scolaires. Qu'en pensez-vous ? Est-ce souhaitable dans votre pays ? Est-ce possible ? Quels sont les obstacles ?*

*Ce que dit la littérature*

De manière générale, un rôle fort de l'État en matière de gestion des enseignants augmente l'efficacité du système.

Toutefois, le constat sur le terrain a montré les limites de la gestion centralisée du personnel enseignant : effectif pléthorique en ville, déficit en milieu rural (mauvaise répartition), beaucoup d'enseignants dans les bureaux, déficit théorique en personnel enseignant, gestion inefficace des enseignants (due à des pressions politiques), abandons de postes, absentéisme prolongé, volume horaire non assuré, mouvement syndical constituant une pression sociale.

Par ailleurs, dans plusieurs pays francophones du Sud, les enseignants communautaires, recrutés localement, se révèlent plus performants que les enseignants du système public, et ce malgré leur faible niveau de formation.

Pour des raisons d'efficacité et de solution au déficit chronique du personnel enseignant sur le terrain, il est préconisé actuellement de lier le poste de travail au poste budgétaire. L'État met le poste budgétaire là où il y a un poste à combler. L'enseignant recruté s'engage à rester en poste pendant un certain temps. S'il le quitte, le poste budgétaire reste au niveau de la localité.

*La situation dans les pays*

On peut distinguer deux dimensions différentes : la planification et le recrutement. La planification peut se faire au niveau central ou régional. Le recrutement, pour sa part, peut se faire au niveau central, régional ou local (établissement), comme le montre le tableau suivant.

	<b>Planification centrale</b>	<b>Planification régionale</b>
<b>Recrutement central</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunisie, Cameroun, Mauritanie, Tchad et Bénin : recrutement sur poste avec répartition du personnel par la région ou le département en fonction des besoins identifiés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mauritanie : le recrutement des contractuels se planifie au niveau régional, mais il n'est officialisé qu'au niveau central.</li> </ul>
<b>Recrutement mixte central/régional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sénégal : des dossiers de candidature sont reçus tant au niveau national que régional</li> <li>• Burkina Faso : à partir d'un appel à candidatures lancé par l'État, chaque enseignant choisit la région dans laquelle il pose sa candidature ou dans laquelle il passe un concours.</li> </ul>	
<b>Recrutement régional</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burkina Faso : recrutement au niveau communal, pour quelques communes qui en ont les moyens.</li> </ul>
<b>Recrutement local</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RDC : la planification est faite au niveau central en ce qui concerne le nombre d'enseignants par école selon sa structure ; mais le recrutement se fait par les gestionnaires des écoles sur proposition de celles-ci.</li> </ul>	

*L'avis des acteurs*

Quant à savoir si le recrutement des enseignants par les autorités décentralisées, voire au niveau des établissements scolaires, serait une bonne chose, les acteurs s'entendent pour répondre par l'affirmative (Burkina Faso, Mauritanie, Tchad, Sénégal, Cameroun, Bénin), notamment parce qu'il permet l'implication des communautés de base dans l'éducation de leurs enfants tout comme il favoriserait la mise en œuvre des curriculums bilingues (l'enseignant va parler la langue du milieu), et qu'il éviterait certaines dérives comme les « parrains » qui aident à changer de poste. Une telle option pourrait offrir l'avantage de fixer surtout les femmes enseignantes, qui constituent un levier essentiel pour la promotion de l'éducation des filles.

- Cet avis est majoritaire au Bénin, mais pas unanime : certains estiment que le risque de non-respect des normes, de favoritisme et de corruption est trop important. Selon eux, il convient donc de prévoir des garde-fous efficaces. Les personnes interrogées à ce sujet en RDC rejoignent cet avis : le recrutement risque de se faire sur la base d'affinités plutôt que sur la base de critères de professionnalisme.

- Les acteurs de tous ces pays estiment intéressant que ce recrutement aille jusqu'au niveau de l'établissement scolaire, sauf le Cameroun qui rejette cette idée.

- Malgré ces avis quasi unanimes, et tout comme pour la décentralisation, certains insistent pour ne pas aller trop vite : le problème des voies de communication, le niveau d'instruction assez bas des élites locales ou la problématique du leadership au plan local (Bénin, Burkina Faso, Mauritanie).

La question de la non-soutenabilité financière est également un risque à mesurer (Cameroun).

### *Éléments d'analyse*

On voit que, si le recrutement tend à être décentralisé dans plusieurs pays, la planification est encore du ressort du niveau central. Pourtant, les avantages d'une planification régionale sont nombreux : implication des communautés de base, stabilisation des femmes enseignantes, etc.

Toutefois, il convient de ne pas aller trop vite ; il est nécessaire de respecter un certain nombre de préalables, notamment : la prise en charge salariale et sociale, la disponibilité des structures de formation (pour la formation continue), une meilleure implication des populations dans la gestion de l'école surtout les enseignant(es) (assiduité et suivi des élèves ; comportement des enseignants(es), etc.).

Les obstacles sont essentiellement de deux ordres :

- un obstacle d'ordre institutionnel : les moyens de l'État sont limités, ceux des collectivités locales aussi, la déconcentration n'est pas effective ;
- un obstacle lié à la mobilité des enseignants qui ne veulent pas toujours rester dans les localités où ils/elles officient.

***Recommandations***

- Encourager les initiatives de planification décentralisée tout en veillant à l'équité : éviter les planifications qui ne seraient accessibles qu'aux régions ou communes qui auraient les moyens de leur politique ; ce qui nécessite des mesures de régulation et de répartition équitable des ressources en cas de généralisation de la mesure (D+).
- Encourager le recrutement local d'enseignants, tout en tenant compte du fait que l'école est aussi un lieu d'intégration nationale (D+).
- Encourager l'implication de la communauté locale dans la gestion de l'école tout en conservant les missions régaliennes de l'État en matière d'éducation et de formation.

***Pistes de réflexion et d'action***

- Étudier l'opportunité de recourir à la cartographie scolaire prospective, qui permet de voir venir les migrations de populations dans un pays, une région, un quartier.
- Étudier l'opportunité de recourir à des mesures incitatives pour assurer des conditions de travail attrayantes dans les régions, et ainsi, attirer davantage de jeunes enseignants.
- L'expérience de planification régionale menée par deux communes du Burkina Faso (Bobo-Dioulasso et Ouagadougou) peut être intéressante à évaluer.
- Il faudrait partager les expériences réussies dans certains pays, et également, les expériences d'autres zones linguistiques.

**Le financement de l'éducation**

*Certaines études internationales montrent qu'un financement conjoint du niveau central et du niveau décentralisé améliore les résultats d'un système éducatif. Qu'en pensez-vous ? Est-ce souhaitable chez vous ? Est-ce possible ? Dans le cadre de votre pays, y a-t-il des exemples de bonnes pratiques dans ce sens ?*

*Ce que dit la littérature<sup>21</sup>*

Un financement conjoint du niveau central et du niveau décentralisé influe positivement sur un grand nombre de facteurs : à la fois, il augmente les performances globales des élèves, et il diminue la proportion des élèves en difficulté, ainsi que les inégalités scolaires.

21 - Duffo (2010) ; Mons (2007)

### *La situation dans les pays*

Le financement de l'éducation est tantôt un financement central prépondérant (Bénin, Tchad, RDC, Tunisie, Cameroun, Mauritanie), tantôt un financement mixte central/autorités locales (Burkina Faso, Sénégal). Le Cameroun envisage un financement mixte.

Le financement conjoint du niveau central et du niveau décentralisé est toutefois déjà partiellement en vigueur dans tous les pays :

- au Tchad à travers les écoles communautaires ;
- au Burkina Faso où les communes consacrent un chapitre à l'éducation dans leur budget, interviennent dans l'organisation des examens nationaux comme le CEPE (hébergement, transport, prise en charge des élèves candidats et des membres du secrétariat des jurys, etc.), avec la participation des parents à travers des caisses APE (Associations de parents d'élèves) ;
- au Cameroun, où le niveau décentralisé relève les apports des parents d'élèves ainsi que des mairies dans un grand nombre de localités (construction des salles de classes, manuels scolaires, paquet minimum, etc.) ;
- en Tunisie, où la pratique de dons sous la forme de construction de salles de classe ou de lots de terrain pour y monter des établissements scolaires est assez répandue ; cette pratique se transforme toutefois en une autre forme dans laquelle les liens entre le privé et l'État se développent pour financer des actions locales ;
- au Bénin, où les APE cotisent déjà pour payer la contrepartie réservée à la communauté afin d'accéder à des projets de construction ;
- en RDC où le cas des provinces du Katanga et du Bas Congo est un exemple de bonne pratique : les Gouverneurs affectent une bonne partie du budget de leurs provinces à la réhabilitation des infrastructures scolaires ;
- au Sénégal à travers des mécanismes tels que les contributions multiples : le budget national, les ménages, les partenaires, le privé, etc. ; comme exemple, on peut citer le PRC (Projet de renforcement de capacités) qui a alloué 50 % de son budget au niveau déconcentré et 50 % au niveau central (avec 20 % aux Directions pédagogiques et 30 % aux Directions techniques), ce qui constitue un bel exemple de pratique de décentralisation du financement ;
- en Mauritanie, avec la prise en charge par les collectivités de 30 % des coûts des constructions et réhabilitations des infrastructures scolaires du primaire.

Citons aussi l'expérience des collèges communaux au Burundi. Ces écoles qui sont publiques et qui couvrent 80 % du réseau des écoles secondaires sont gérées par les Communes qui peuvent prendre des initiatives quant à la participation à la

construction et à la maintenance des infrastructures ou toute autre activité d'intérêt local. Les matériels pédagogiques et didactiques sont fournis par le niveau central ainsi que la prise en charge des enseignants.

### *L'avis des acteurs*

Dans certains pays, les responsables interrogés sont très majoritairement favorables à cette option de financement conjoint du niveau central et du niveau décentralisé, sans exprimer de réserve. C'est le cas du Sénégal, de la RDC, du Tchad et du Cameroun.

- Au Sénégal, ils estiment qu'un financement conjoint du niveau central et du niveau décentralisé améliore les résultats d'un système éducatif.
- En RDC, ils estiment que les Gouvernements provinciaux connaissent mieux les problèmes et besoins particuliers de leurs provinces respectives et peuvent y affecter des moyens conséquents dans leurs budgets.
- Au Bénin, en Mauritanie et au Burkina Faso, les avis sont plus partagés, entre d'une part ceux qui pensent que c'est une bonne politique, permettant de résoudre les problèmes spécifiques des établissements scolaires puisque tout le monde est impliqué dans la gestion de l'école, et d'autre part ceux qui pensent que la base n'a pas les moyens de cette politique : en cas d'insuffisance de ressources, la communauté ne sait pas se prendre en charge. Les exemples sont légion (difficulté de pérennisation des acquis des ONG par exemple).
- La Tunisie cite des dérives dans la pratique de dons de terrains à l'État, et évoque le problème de l'inévitable hausse des frais de scolarité, dans un pays où l'enseignement de base est gratuit.
- Le Cameroun évoque un risque de démotivation de certaines collectivités territoriales décentralisées, tel qu'observé dans une localité du pays.

### *Éléments d'analyse*

Le financement décentralisé de l'éducation est une réalité dans la plupart des pays. Il est présenté comme un élément constitutif des rapports entre les collectivités locales et l'État central, et est souvent ancré profondément dans une tradition qu'il convient certainement de ne pas bousculer.

Mais ce qui ressort aussi des études de cas dans les pays, ce sont les dérives de certaines formes de décentralisation du financement qui déforcent à terme l'État (par exemple en Tunisie), et la prudence qui est prônée par plus d'un lorsqu'il s'agit de toucher à des mécanismes de financement qui relèvent d'équilibres souvent subtils.



***Recommandations***

- Promouvoir des programmes sectoriels articulant des financements conjoints du niveau central et des collectivités locales, avec une définition claire de la part de l'État, des collectivités locales, du secteur privé et des ménages pour une prévisibilité des ressources sur le long terme, en vue de créer une culture commune des financements conjoints (D+).
- Mettre en place ou renforcer les capacités de coordination de l'aide publique incluant celle des PTF et l'apport des ONG, dans une optique d'appui accru aux politiques nationales et régionales.
- Inviter les États à allouer un minimum de 20 % du budget de l'État à l'éducation conformément aux recommandations de l'EPT et à garantir l'utilisation efficiente des ressources.

***Pistes de réflexion et d'action***

- Analyser le cas de la RDC (Katanga et Bas Congo), et celui du Sénégal, notamment sur le plan de l'équité.
- Analyser les cas de pays d'autres continents en la matière.

**La définition des budgets**

*Certaines études internationales montrent que la définition des budgets gagne à être opérée par l'État central, mais en partenariat direct avec les établissements scolaires eux-mêmes. Qu'en pensez-vous ? Est-ce souhaitable dans votre pays ? Est-ce possible ? Avez-vous des expériences ou des études qui confortent cette option ?*

***Ce que dit la littérature<sup>22</sup>***

Contrairement au financement, qui gagne à être mixte (État et autorités locales), il semble que la définition des budgets gagne à être opérée localement, si l'on veut élever le niveau moyen de performance des élèves.

***La situation dans les pays***

L'État décide souvent seul de l'affectation du budget, sauf au Cameroun, où l'État collabore avec les autorités locales et envisage de leur confier le budget. Au Burkina Faso, les services déconcentrés ont un budget.

---

22 - Mons (2007)

De manière générale, dans l'enseignement primaire, le budget est essentiellement défini en fonction du nombre d'élèves de l'école. La situation dans l'enseignement secondaire se présente d'une manière plus diversifiée.

- Il n'y a qu'en Tunisie que le budget alloué par le ministère aux collèges et aux lycées se définit en étroite concertation avec les chefs des établissements en fonction des besoins, quantitatifs et qualitatifs : des données objectives (nombre d'élèves, etc.), mais aussi des projets (entretien et aménagement des locaux, etc.) et des activités (culturelles et sociales).
- Dans un autre groupe de pays (Burkina Faso, Bénin, Cameroun, Mauritanie), l'État central part d'ores et déjà des besoins exprimés par les structures déconcentrées, mais il s'agit des besoins quantitatifs : nombre d'élèves, besoins en infrastructures, en matériel, etc.
- Dans un troisième groupe (RDC, Tchad), le budget ne tient pas compte d'autres critères que le nombre d'élèves.

#### *L'avis des acteurs*

L'avis majoritaire dans plusieurs pays est qu'il faut aller dans le sens d'une définition plus locale des budgets (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mauritanie, Tchad, Sénégal), même si c'est difficile à réaliser sur le terrain. Toutefois, plusieurs personnes pensent qu'il faut d'abord qu'un certain nombre de conditions soient réunies, comme l'attribution d'un budget selon les besoins, et surtout, l'élaboration de règles de gestion clairement établies : partage de l'information, compte rendu de tout ce qui se passe dans les établissements à qui de droit, etc.

Les obstacles cités sont surtout l'absence d'une décentralisation effective, qui est un préalable, le nombre et l'éparpillement des établissements (Bénin), une vision déformée de l'État comme un « État providence » (Burkina Faso), l'absence de compétences dans les établissements pour déterminer correctement un budget (Mauritanie, Sénégal, Tchad).

Comme pistes proposées pour répondre aux limites fixées, on peut citer :

- la mise en œuvre de la définition locale des budgets en partenariat avec une délégation de ces établissements, pour répondre au problème de l'éparpillement des établissements (Bénin) ;
- une vision «ascendante» de la définition du budget : budget local, régional puis national en lieu et place à cette pratique «descendante», pour mieux faire

- comprendre la notion de gratuité de l'éducation aux populations en les impliquant dans la définition des budgets (Burkina Faso) ;
- pour répondre au manque de compétences en matière d'élaboration d'un budget, il y a une solution d'ordre technique — une assistance technique de la part du ministère —, mais aussi un préalable lié à la gouvernance : une visibilité sur les autres sources de financement de l'établissement, notamment les frais d'inscription.

### *Éléments d'analyse*

Une réflexion est à mener sur les critères et indicateurs à utiliser pour attribuer le budget. Ces critères peuvent être quantitatifs, mais aussi qualitatifs, liés aux projets. L'exemple de la contractualisation avec les établissements secondaires en Tunisie peut alimenter la réflexion dans les pays.

Une autre expérience à documenter et à analyser est celle de la définition «ascendante» du budget au Burkina Faso (voir ci-dessus).

#### ***Recommandation***

- **Promouvoir une politique différenciée d'attribution des budgets, basée sur des critères d'équité et de performance, tenant compte des besoins et des projets éducatifs des établissements scolaires (D+).**

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Si on recourt à des critères et indicateurs pour attribuer le budget, il faut réfléchir à une stratégie qui permet de valoriser la plus-value d'un établissement (la différence qu'elle provoque entre une situation initiale et une situation finale), et non ses résultats bruts, qui peuvent être liés à l'appartenance socioculturelle des élèves. La prise en compte de la valeur ajoutée de l'établissement témoigne réellement de sa valeur, et constitue un fondement équitable pour l'attribution du budget. Cette valeur ajoutée s'exprime surtout en termes d'amélioration des résultats scolaires, mais elle peut aussi s'exprimer en termes de conditions d'accueil, d'ouverture sur l'environnement, etc.
- Le cas du Cameroun devrait être étudié de plus près, en vue de déterminer si la définition locale des budgets, prise en compte même partiellement, ne constituerait pas une piste pour augmenter les performances des élèves, conformément à ce que l'on observe dans les pays de l'OCDE.

## La redevabilité

*Avez-vous récemment mis en place des mesures visant à améliorer l'imputabilité des acteurs du système éducatif, à les responsabiliser face à des résultats à obtenir ? À quel niveau (niveau central, niveau local, inspecteurs, directeurs, etc.) ? Avec quel succès selon vous ?*

*Ce que dit la littérature<sup>23</sup>*

En matière de redevabilité, il existe deux modèles : un premier modèle encourage les «meilleurs établissements», selon une logique discutable de palmarès d'établissements, le deuxième encourage «les établissements les plus méritants, compte tenu de leur public».

*La situation dans les pays*

Dans la plupart des pays, on est dans une logique professionnelle traditionnelle, dans laquelle les enseignants ne sont pas responsables des apprentissages de leurs élèves, sauf, parfois, dans les niveaux où il y a des examens ou concours nationaux et où l'on assiste à plus d'implication sans redevabilité explicite.

En revanche, au niveau des gestionnaires de l'éducation, la notion de redevabilité semble s'implanter progressivement.

*L'avis des acteurs*

Sur ce plan, le Sénégal et la Tunisie sont deux pays qui semblent avoir fortement progressé.

- Le Sénégal a mis en place le contrat de performance, pour tous les acteurs du niveau central et du niveau déconcentré. Tous ceux qui ont signé des contrats (que ce soit au niveau central, au niveau local, inspecteurs, directeurs, etc.) sont dans l'obligation de résultat dont ils sont imputables. Il faut noter que l'État est dans l'obligation d'allouer les ressources à temps. Les premiers résultats révèlent un meilleur engagement et une meilleure synergie de tous les acteurs. L'imputabilité est mieux ressentie. Tous les plans d'action ont été réalisés à hauteur de 80 à 100 %.
- La Tunisie évoque en la matière une expérience réussie et une expérience non réussie :
  - une mesure, jugée efficace, d'ordre administratif et financier sous l'autorité directe du ministre, qui consiste à effectuer des missions d'inspection en termes de gestion administrative et financière des services centraux et régionaux, des établissements scolaires publics et privés ;

---

23 - Broadfoot (2000) ; Harris & Herrington (2006) ; Helgøy & Homme (2011) ; Hutmacher (2005) ; Malet (2011) ; Verdière (2011)

- une mesure, abandonnée pour son inefficacité, appelée « gestion du budget de l'État par objectifs » (BGO), expérimentée durant l'année 2009 aux fins de consolider la démarche tunisienne vers une réforme du mode de gestion des ressources publiques et renforcer le suivi, l'évaluation et la prospection.

Dans les autres pays, des mesures en matière de redevabilité — quand elles existent — ne sont prises que de manière embryonnaire, en dehors des examens à l'échelle régionale, qui contraignent les directeurs et enseignants à redoubler d'efforts pour obtenir des résultats satisfaisants.

- Le Bénin a mis sur pied une mesure visant l'imputabilité, qui consiste à démettre de leur fonction les directeurs d'école qui obtiennent des résultats insuffisants au CEP, mais cette mesure a été supprimée, d'une part sous la pression politique et syndicale et d'autre part parce qu'elle provoquait des dérives (fraudes dans les centres d'examen). Il est envisagé de la reprendre, après avoir renforcé parallèlement le dispositif en matière de surveillances des candidats.
- Au Burkina Faso, le métier d'enseignant est considéré comme collectif, ce qui ne va pas de pair avec la notion d'imputabilité qui, elle, est individuelle. Cela n'empêche pas la Fonction publique d'avoir mis récemment en place un dispositif d'évaluation selon lequel tout directeur reçoit une lettre de mission chaque année ; les agents de niveau inférieur reçoivent chacun une fiche d'indication des attentes et sur cette base, ils sont évalués chaque année.
- Au Cameroun, des mesures ont été prises pour améliorer l'imputabilité, mais leur succès reste mitigé dans la mesure où certains dysfonctionnements s'observent toujours (absentéismes au poste, lenteur dans le traitement des dossiers, etc.).
- En Mauritanie, la réflexion reste embryonnaire ; tout au plus peut-on citer la création des écoles d'excellence, au niveau du second cycle secondaire scientifique, qui peut être assimilée à une certaine forme de recherche de redevabilité. Les professeurs qui y enseignent sont sélectionnés parmi ceux de leur discipline et bénéficient de traitements meilleurs (indemnités supplémentaires) que leurs collègues.
- En RDC, les acteurs naviguent très souvent à vue ; la gestion des responsables au niveau supérieur n'est pas axée sur les résultats. Tout au plus, les inspecteurs forment-ils les directeurs d'école à les responsabiliser sur les résultats.

On peut encore citer le cas du Gabon, où une nouvelle loi d'orientation vient d'être promulguée. Elle est le point de départ de la professionnalisation de l'enseignement, avec des trajectoires claires pour tous les acteurs de l'éducation.

*Pistes évoquées*

Comme pistes, un acteur au Bénin propose de revoir la notion d'agent permanent de l'État, tellement, pour ces agents, l'obligation de moyens prime sur celle de résultats.

Le Cameroun propose de former les maires et d'activer la redevabilité par des contrôles répétitifs inopinés en accroissant les moyens pour le faire.

*Éléments d'analyse*

- Le Bénin a apporté une étude de cas très intéressante en matière de redevabilité, parce qu'elle met en évidence les enjeux cachés de celle-ci.

Tout d'abord, des mesures en matière de redevabilité doivent se prendre sur la base d'éléments que les acteurs peuvent maîtriser. Par exemple, dans le cas du Bénin, on ne peut pas demander à tous les directeurs le même niveau de résultats au CEP, quel que soit le niveau d'entrée des élèves. Pour certains qui travaillent dans des zones défavorisées, c'est un facteur important de stress pour eux. Par contre, une mesure de redevabilité pourrait porter sur la plus-value apportée par chaque école, cette mesure étant établie par rapport au niveau d'entrée des élèves. Dans ce cas, la mesure est plus équitable, et jugée plus légitime, car elle met sur le même pied tous les directeurs d'école, qui sont tenus de se montrer performants dans une valeur ajoutée à apporter.

Cette forme de redevabilité qui repose sur un critère absolu (un taux de réussite) provoque un effet d'emballement. En effet, il est intéressant de constater en quoi la réponse du ministère à la pression de la base vise plus de répression encore, alors qu'il conviendrait au contraire de repenser la mesure à la lumière de la notion même d'imputabilité, qui n'est pas la même que celle de contrôle. De manière plus générale, il existe très souvent une confusion entre la notion de contrôle (Tunisie, Bénin, Burkina Faso, Cameroun), qui part de critères externes, et la notion de redevabilité (Sénégal), qui repose sur un contrat entre deux parties, chaque partie étant redevable au niveau supérieur.

- Le cas de la Mauritanie montre aussi la confusion qui peut exister entre redevabilité et excellence. On ne peut parler de redevabilité que si cette dernière se réalise à partir d'une plus-value octroyée aux élèves, qu'ils soient dans une école d'excellence ou non.
- Il est intéressant de constater que certains pays (comme le Sénégal) commencent par exiger la redevabilité à partir d'en haut (niveau central : Inspecteurs d'Académie, IDEN, etc.) alors que d'autres commencent par le bas (comme en RDC).

***Recommandations***

- Promouvoir la redevabilité comme principe général régissant les relations entre les différents acteurs du système, notamment dans les initiatives de diversification de l'offre éducative, dans un esprit conjoint de pertinence (production de sens), d'efficacité et d'équité (D+).
- Introduire et/ou renforcer les principes de redevabilité à partir des niveaux hiérarchiques supérieurs, et les étendre progressivement vers les niveaux hiérarchiques inférieurs (R+).

***Piste de réflexion et d'action***

- Cf. ci-dessus, la recommandation visant à étudier des mesures qui soient non seulement efficaces sur le plan de l'imputabilité, mais qui soient aussi équitables : pour reprendre l'exemple du Bénin, ce n'est pas la même chose de décharger un directeur sur la base des résultats obtenus au CEP (inéquitable) que de le décharger sur la base de la plus-value qu'il apporte aux élèves des différentes couches socio-économiques.

**L'enseignement privé**

*En matière d'appui à l'enseignement privé, on a montré, dans certains pays, que lorsqu'un enseignement privé indépendant côtoie un enseignement privé subventionné par l'État, ce dernier semble plus performant.*

*Qu'en pensez-vous ? Avez-vous des expériences ou des études qui confortent cette option ?*

*Quels sont les obstacles pour que l'État apporte un appui à l'enseignement privé en compensation de mesures visant l'équité (par exemple une ouverture à tous les publics) ?*

*Ce que dit la littérature<sup>24</sup>*

L'enseignement privé, sans être sous-performant, n'est pas globalement plus efficace que l'enseignement public, si l'on neutralise le niveau économique des parents et l'appartenance sociale des élèves.

Un réseau privé subventionné semble apporter un gain en équité, lorsqu'il est encadré de manière forte par l'État.

24 - Duflo (2010) ; Mons (2007) ; Vandenberghe & Robin (2003)

### *La situation dans les pays*

En matière d'enseignement privé, la majorité des pays comprend un enseignement privé sans soutien de la part de l'État. C'est le cas du Burkina Faso, du Tchad, de la RDC, de la Mauritanie et de la Tunisie. Au Burkina Faso et au Tchad, il existe en même temps un privé qui bénéficie d'un financement de l'État, sous différentes formes.

- En Tunisie, s'il n'y a pas de subventions directes, il existe des faveurs financières et fiscales à la promotion du secteur privé : octroi de prêts à faible taux d'intérêt aux jeunes promoteurs pour la création d'établissements privés dans les régions prioritaires, subventionnement des frais d'inscription et de scolarité pour des enfants dont les revenus des parents sont estimés précaires, formation administrative, financière et pédagogique des personnels et des enseignants des écoles privées.
- L'État béninois apporte une certaine forme de soutien à l'enseignement privé en assurant les formations gratuitement à tous les enseignants sans distinction et en octroyant des manuels scolaires à toutes les écoles, du privé comme du public.
- En Mauritanie, il n'existe qu'un seul type d'enseignement privé pour lequel les opérateurs bénéficient d'une subvention collective. Cette subvention est versée dans une caisse de soutien gérée par le syndicat des Promoteurs de l'enseignement privé qui identifie les écoles qui doivent en bénéficier (à tour de rôle) et répartit les montants entre ces écoles. Mais le soutien de l'État à l'enseignement privé s'opère aussi sous d'autres formes : la prise en charge des examens, la gratuité des manuels scolaires et une souplesse en matière de gestion du corps enseignant de la Fonction publique.
- En RDC, il existe des écoles conventionnées, qui ont généralement bonne réputation, et que l'on distingue du réseau privé. Elles sont subventionnées par l'État, mais gérées par des confessions religieuses. Le réseau catholique fait partie des écoles conventionnées.
- Au Sénégal et au Cameroun, l'enseignement privé bénéficie d'un financement de l'État. Toutefois, au Sénégal, toutes les écoles n'en bénéficient pas, et au Cameroun, cette subvention est en régression.

### *L'avis des acteurs*

- Au Bénin, les acteurs estiment que les établissements privés devraient bénéficier de subventions puisqu'ils apportent l'éducation et la formation à la jeunesse béninoise au même titre que les établissements publics. L'école ne serait pas réellement facteur de développement national si l'État n'apportait pas sa contribution aux privés. Les acteurs reconnaissent que l'absence de subventions aux écoles privées est un frein à l'équité.



- Au Burkina Faso, un acteur avance l'idée selon laquelle la performance n'est pas forcément imputable à la subvention octroyée par l'État, mais plutôt à une bonne organisation des apprentissages selon une tradition établie (le cas des écoles confessionnelles), ou même de certaines écoles non subventionnées qui sont bien performantes.
- Au Cameroun, les avis sont très partagés sur la question de la subvention à apporter à l'enseignement privé. Chacune des parties cite comme exemple des cas d'institutions privées indépendantes et d'institutions scolaires privées subventionnées par l'État très performantes et d'autres non performantes.
- Au Sénégal, l'enseignement privé bénéficie de subventions, qui sont souvent utilisées pour payer les enseignants ; toutefois, la performance des écoles privées n'est pas fonction de cette subvention, mais du réseau auxquelles elles appartient (réseau confessionnel ou réseau laïc).
- De manière générale, c'est l'insuffisance des ressources de l'État qui empêche d'octroyer davantage de subventions à l'enseignement privé.

### *Éléments d'analyse*

L'une des critiques faites à l'enseignement privé est le caractère sélectif, voire élitiste, de la plupart des catégories de l'enseignement privé. À l'entrée, on sélectionne les meilleurs élèves et le filtrage se poursuit au cours du parcours scolaire. Dès lors, l'enseignement privé ne peut être considéré comme une forme de diversification que si cette pratique de sélection est strictement régulée par l'État. De même qu'il a été mentionné dans d'autres facteurs, cette régulation de la part de l'État est un principe majeur de la diversification.

Deux questions ressortent également des informations recueillies.

D'une part, il existe dans les différents pays des moyens et des structures qui témoignent de la volonté des États de ne pas laisser la gestion des établissements privés à l'arbitraire de leurs promoteurs. Mais ces structures jouent-elles leur rôle régalien ? Pour que l'État ait un regard sur ce qui se passe dans les établissements privés, doit-il continuer à promouvoir ces types de mesures, ou doit-il penser à des mesures plus efficaces ?

D'autre part, il semble que la qualité de l'enseignement privé ne soit pas tellement fonction des subventions reçues, mais du réseau auquel chaque école appartient. En particulier, le réseau catholique est souvent cité comme performant. Les problématiques liées à l'enseignement privé semblent donc devoir être envisagées à la lumière de la question des valeurs : en matière de diversification, la question de pertinence (valeurs) rejoint donc dans ce domaine celle de l'efficacité et de l'équité.

L'enjeu majeur est sans doute celui de sortir du cercle vicieux dans lequel l'absence ou la diminution des subventions au privé amène celui-ci à recruter parmi les couches socialement plus favorisées et à creuser l'écart, entrant ainsi dans un cercle vertueux du modèle qui, malgré les faibles subventions perçues, est ouvert à tous les élèves. C'est entre autres, le cas du réseau privé catholique, cité dans certains pays.

### *Recommandations*

- S'il convient de continuer à diversifier l'offre éducative en faveur du privé, il est surtout nécessaire de réguler strictement ce dernier, avec comme référence les valeurs et les politiques de l'État en matière d'éducation (D+/R+).
- Mettre en place une capacité suffisante pour assurer de manière efficace la régulation et le soutien de l'offre d'éducation (R+).

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Une réflexion est certainement à mener sur les valeurs qui président à l'enseignement privé, et le lien de ces subventions à la proximité de ces valeurs et des valeurs de l'État en matière d'éducation.
- Il convient d'étudier aussi les liens éventuels entre les subventions octroyées par l'état et la redevabilité des établissements bénéficiaires : quels sont les modes de subventionnement qui donnent les meilleurs résultats en matière de redevabilité des établissements privés ?

## **L'inscription des élèves dans les établissements scolaires**

*Existe-t-il des projets visant à réglementer les inscriptions des élèves dans les établissements scolaires, en vue d'assurer une répartition plus équitable des élèves dans ceux-ci ? Quelle est la formule envisagée, et quels sont les obstacles ?*

*Si votre pays réglemente le système actuel d'inscriptions, ce système permet-il l'équité entre les élèves ? Que pourrait-on faire de manière réaliste pour assurer une répartition plus équitable des élèves dans les établissements scolaires ?*

*Ce que dit la littérature<sup>25</sup>*

La notion de libre choix de l'établissement scolaire introduit une logique d'élève «consommateur», au sein d'un marché de l'éducation, au lieu d'une logique d'élève

25 - Duru-Bellat & Bydanova (2011) ; Mons (2007) ; Vandenberghe (1999, 2003)

«bénéficiaire». Elle affaiblit la position de l'éducation comme un bien commun, un service public. Parfois décriée, cette politique de libre choix n'a pas pour autant nécessairement produit des effets tangibles, ni en positif, ni en négatif.

Par contre, un libre choix régulé par l'État conduirait à limiter les inégalités scolaires en général, et les inégalités scolaires d'origine sociale en particulier. En outre, les promoteurs de la carte scolaire pensent que c'est un moyen efficace d'assurer de manière harmonieuse, voire équitable, l'offre éducative et de garantir les mêmes chances d'accès à une éducation de qualité à tous les enfants.

### *La situation dans les pays*

C'est sans doute, dans les modalités de choix dans l'enseignement public qu'il existe la plus grande variabilité entre les 8 pays, avec toutefois une tendance à une grande liberté d'inscrire les enfants dans l'établissement de leur choix.

- (1) Il y a absence de choix de la part des parents (modalité non représentée).
- (2) L'organisation est régie par une carte scolaire, avec dérogations possibles (Tunisie).
- (3) Les parents ont la possibilité d'introduire une demande d'une autre inscription par rapport au choix qui a été initialement attribué (Burkina Faso ; Mauritanie au secondaire).
- (4) La liberté de choix n'est pas totale : les parents expriment un choix, mais une régulation s'opère par la suite pour répartir les élèves de manière équitable entre les différents établissements (Sénégal ; Bénin et Burkina Faso au secondaire).
- (5) Il existe une liberté totale d'inscrire les enfants dans l'établissement de son choix (RDC, Cameroun, Tchad ; Bénin, Mauritanie et Burkina Faso au primaire).

Une question préalable aux inscriptions est tout simplement l'existence d'écoles dans lesquelles les élèves peuvent s'inscrire. On peut noter à ce sujet la politique du Sénégal, qui a la volonté d'offrir une éducation publique à tous les enfants, et où des écoles sont ouvertes partout où la demande est exprimée. C'est ce qui justifie les abris provisoires, créés par les parents : l'État garantit les enseignants et le matériel dans un premier temps et remplace les abris par des classes en dur dans un deuxième temps.

### *L'avis des acteurs*

- Au Sénégal, la normalisation des cycles avec la mise en place des classes multigrades et des écoles à classe unique ont contribué à la répartition équitable des élèves.
- En Tunisie et en Mauritanie, même si l'orientation des élèves dans un collège ou un lycée se fait exclusivement au niveau des délégations régionales, il arrive fréquemment

que les parents cherchent à réorienter leurs enfants dans un collège ou dans un lycée de leur choix.

- Au Bénin, le système relatif à la liberté totale d'inscription des enfants n'est pas considéré comme équitable. Il existe de nombreux obstacles à une répartition plus équitable des élèves dans les établissements scolaires : insuffisance d'écoles, absence de carte scolaire, insuffisance ou manque d'information des parents d'élèves sur les offres de formation, inexistence de politique d'orientation, de régulation des flux.
- Au Cameroun, les obstacles à une répartition plus équitable des élèves dans les établissements scolaires sont les suivants : les moyens financiers limités des parents, le nombre insuffisant d'établissements dans les différents quartiers, le rendement insuffisant de certains établissements proches des élèves.
- En Mauritanie, la répartition équitable des élèves dans les établissements scolaires souffre des obstacles suivants : la mobilité des parents, la pression démographique dans les centres urbains et le cadastre : manque de lieux publics pour la construction d'établissements de proximité dans les grands centres urbains.

### *Éléments d'analyse*

Deux facteurs semblent jouer essentiellement en matière d'équité dans les inscriptions des élèves :

- l'accessibilité des écoles, dans les milieux ruraux ;
- la présence de mesures de régulation, dans le milieu urbain.

Le premier facteur est relatif à l'équité d'accès : on améliore l'équité en augmentant l'offre éducative. Le second est relatif à l'équité d'inscription : au contraire des milieux ruraux, une diversification de l'offre éducative dans les milieux urbains serait un facteur d'iniquité. Comme l'offre se diversifie, il convient d'introduire des mesures de régulation. C'est un effet pervers lié à la saturation de l'offre dans les centres urbains.

D'autres mesures, telles que le transport scolaire ou l'effectivité des cantines scolaires fonctionnelles contribuent à la diversification du choix des parents d'élèves quant à l'inscription de leurs enfants dans tel ou tel établissement.

### ***Recommandations***

- Là où l'offre le permet, et notamment dans les milieux urbains, promouvoir la régulation des inscriptions par l'État, pour des raisons d'équité (R+).
- Dans les milieux ruraux, continuer à améliorer l'offre de formation, et en diversifier les formes (D+).

## 6. Éducation formelle : les paramètres de nature curriculaire

### La conception des programmes

*Certaines études internationales montrent qu'une conception des programmes effectuée au niveau central, mais avec une large autonomie accordée aux écoles influence positivement les performances globales des élèves. Qu'en pensez-vous ? Est-ce possible avec vos écoles ? Avez-vous des expériences ou des études qui confortent cette option ?*

*Ce que dit la littérature<sup>26</sup>*

Un système dans lequel les programmes scolaires, de même que l'évaluation des élèves, sont définis au niveau central est équitable, mais peu efficace.

Les programmes à objectifs, définis de manière globale au niveau central, mais que les acteurs locaux (autorités locales ou établissements) traduisent sous forme de programmes détaillés, semblent donner de bons résultats en termes d'efficacité.

Toutefois, ces programmes à objectifs, poussés à l'extrême comme parfois dans le monde anglo-saxon, nuisent à l'équité du système en faisant des élèves des « clients ».

*La situation dans les pays*

Dans tous les pays visés par l'étude, les programmes scolaires, de même que l'évaluation des élèves, sont définis au niveau central (au Cameroun en collaboration avec les autorités locales).

*L'avis des acteurs*

Plusieurs pays évoquent la prise en compte des avis des enseignants à travers la consultation large de ceux-ci pratiquée à l'occasion de la réécriture des programmes ou de leur expérimentation avant généralisation (Cameroun, Bénin, RDC), ou le souhait de le faire (Mauritanie, Tchad). De plus, les curriculums nationaux tiennent déjà compte des spécificités régionales, comme au Sénégal où ils sont les résultats de 25 % de l'expression des localités et de 75 % de tronc commun (national).

Par ailleurs, sur la question plus spécifique de l'autonomie laissée aux écoles pour adapter les curriculums, les avis sont les suivants :

---

26 - Le Boterf (2006) ; Maroy (2008) ; Mons (2007)

- au Bénin, la grande majorité approuve la conception des programmes effectuée au niveau central, mais avec une large autonomie accordée aux enseignants. D'autres avis, minoritaires, évoquent le risque de ne plus pouvoir évaluer des élèves n'ayant pas suivi le même programme ;
- même si les acteurs reconnaissent de manière unanime le bien-fondé de cette autonomie aux écoles, cette dernière difficulté liée à l'évaluation est également pointée par le Sénégal, qui par ailleurs, envisage de faire du niveau régional une étape importante de l'évaluation standardisée ;
- en Mauritanie, cette même difficulté liée à l'évaluation est également pointée par les acteurs, en plus des difficultés à gérer l'hétérogénéité des composantes nationales. Le risque de divergence autour de cette question rend méfiants certains responsables vigilants à tout ce qui est de nature à mettre en péril une Unité nationale fortement secouée dans le passé proche ;
- au Burkina Faso, un acteur a évoqué le fait que l'éducation formelle pourrait s'inspirer des expériences réussies qui sont menées dans le non formel et qui confortent bien cette option : en effet, dans le non formel, les programmes sont conçus en fonction des besoins spécifiques des communautés, des métiers et cela, à partir d'une « plate-forme minimale » conçue au niveau central ; et leur mise en œuvre se fait avec l'avis des apprenants (horaires, contenus des apprentissages, etc.). Les résultats seraient parfois spectaculaires, surtout en termes de forte adhésion des acteurs ou des bénéficiaires qui font preuve d'une grande assiduité lors des séances d'apprentissage ;
- en RDC, dans le cadre de la décentralisation, certaines matières relèveront désormais du niveau provincial ;
- la Tunisie évoque cette étape importante de son histoire qui a consisté à rédiger les curriculums selon les principes de l'approche par compétences (vue dans le sens de l'intégration des acquis) qui, par essence, permet de contextualiser fortement les apprentissages, notamment à travers des situations d'intégration produites localement, et qui tiennent compte des spécificités locales et régionales.

### *Éléments d'analyse*

Les curriculums, et en particulier les programmes scolaires, constituent un facteur essentiel de diversification de l'offre d'éducation de base. Ils démontrent la capacité du système à s'adapter aux réalités et aux besoins des communautés urbaines et/ou rurales. Il ressort des entretiens que la centralisation des programmes reste une tendance lourde de l'ensemble des pays visés par l'étude. L'autonomie dans la gestion des programmes n'est pas encore de mise aujourd'hui.

On peut toutefois distinguer des adaptations de deux types :

- une adaptation contextuelle, qui consiste à contextualiser les programmes

selon les régions, les domaines d'activité professionnelle, et à des niveaux scolaires déterminés, etc. ; le passage à l'approche par compétences (APC) a très certainement été une occasion importante d'encourager l'émergence d'une diversité de situations à exploiter dans les classes ;

- une adaptation de contenus, pour certaines matières qui ne relèvent pas du noyau de compétences de base à maîtriser (surtout en langues, en fonction de la variation des langues nationales enseignées, et en mathématiques).

### ***Recommandation***

- **Donner progressivement une marge de manœuvre aux régions en matière de programme scolaire de l'éducation de base, sous le pilotage du niveau central (D+/R+).**

### ***Pistes de réflexion et d'action***

Compte tenu des moyens et du contexte, il est plus réaliste de recourir à des adaptations contextuelles des programmes et des outils de formation qu'à des adaptations de contenus, qui sont souvent plus lourdes.

En effet, les adaptations contextuelles ne requièrent des efforts qu'au niveau de la production locale d'outils, tandis que des adaptations de contenus des programmes requièrent à la fois des adaptations sur le plan de la formation des acteurs locaux, sur le plan de la production d'outils, sur le plan de l'évaluation des acquis, et surtout sur le plan du suivi local.

## **Le préscolaire**

Qu'est-ce qui est fait dans votre pays pour améliorer le préscolaire dans les régions défavorisées ? Y a-t-il des expériences réussies ?

### ***Ce que dit la littérature<sup>27</sup>***

Une année de préscolaire améliore de manière substantielle les apprentissages des élèves dans les premières années de la scolarité obligatoire et conditionne fortement toute la scolarité. Cette année de préscolaire est dès lors, un facteur d'efficacité et d'équité.

---

27 - Le Boterf (2006) ; Maroy (2008) ; Mons (2007)

*La situation dans les pays*

- C'est en Tunisie que le développement du préscolaire est le plus important. Ce secteur, conforté par une législation (loi du 29 juillet 91, article 5), a connu une évolution quantitative nette couvrant plus de 26 % et s'étendant à toutes les régions du pays et notamment en milieu rural. Plusieurs conventions ont été signées avec des organisations nationales afin de développer ce secteur dans les zones prioritaires. Le préscolaire privé, en dépit de sa forte présence dans les villes et les villages au détriment des zones non communales, a contribué au développement de ce secteur. Le taux de couverture du préscolaire atteint 48 % de l'ensemble des écoles primaires, et 41 % d'entre elles se trouvent dans le milieu rural. Comme perspectives, les acteurs considèrent que les priorités sont, d'une part, la promotion du préscolaire dans les zones prioritaires dont les attentes sont en deçà des espérances, et ce, en dépit des encouragements offerts aux investisseurs, et d'autre part, l'amélioration des conditions matérielles des «Kouttebs» (écoles coraniques) qui dispensent une éducation préscolaire.
- Les autres pays évoquent un retard dans le développement du préscolaire, en particulier dans les régions défavorisées. De plus, il est souvent difficile de tirer un bilan du fait de la diversité des initiatives.
- Au Bénin, malgré le retard, l'approche communautaire (Espace enfance, clos d'enfants, etc.) a été développée dans les régions défavorisées.
- En RDC, il existe un programme national de l'enseignement maternel (3 à 5 ans) ; mais cet enseignement est très faiblement organisé, surtout dans les grands centres urbains. Pour les régions défavorisées, l'État organise, avec l'appui de l'UNICEF, les espaces communautaires d'éveil (ECE) où on applique le programme Développement intégré du jeune enfant (DIJE). C'est un programme holistique qui intègre les volets santé, nutrition et éveil intellectuel. Au plan institutionnel, la politique nationale de la petite enfance vient seulement d'être validée.
- Au Tchad, l'expérience des garderies communautaires ne s'est pas généralisée en milieu rural.
- Au Cameroun, les communautés territoriales décentralisées créent et gèrent les écoles maternelles et les clos communautaires dans les zones à d'éducation prioritaire pour améliorer l'encadrement du préscolaire, avec l'appui de l'État. Cet encadrement reste toutefois inefficace du fait de l'inexpérience des parents-formateurs dans ces clos communautaires.
- En Mauritanie, l'expérience des garderies communautaires a donné une impulsion à la vulgarisation du préscolaire, mais son impact général reste modeste étant donné le nombre d'enfants qui en profitent. La soupape de sécurité dans le domaine vient, sans nul doute, des écoles coraniques dont profitent toutes les franges et tous les milieux.



*L'avis des acteurs*

Comme expériences réussies, les acteurs citent de nombreuses initiatives appuyées par des ONG et des organismes internationaux (UNICEF, etc.).

Il y a d'autres expériences réussies qui ne nécessitent pas d'appuis extérieurs. On peut citer les suivantes :

- celle des crédits de micro finance octroyés aux femmes en vue d'organiser des activités génératrices de revenus, comme stratégie pour les occuper et envoyer leurs petits enfants au préscolaire en évitant d'être en même temps ménagères et gardes d'enfants (Bénin) ;
- la liberté accordée à chaque communauté d'ouvrir une école préscolaire et puis la facilité accordée aux ONG de faire la promotion du préscolaire ; certaines de ces écoles communautaires sont transformées en écoles maternelles (Bénin) ;
- la gratuité des frais de scolarisation (Bénin) ;
- les «Bisongo» ou encore les centres «Halte-garderie» mis en place lors des sessions d'alphabétisation ou à côté des marchés, en vue de libérer les mamans momentanément (Burkina Faso) ;
- la «Case des Tout-Petits» qui se déploie dans toutes les régions, les départements, communes et communautés rurales, et qui s'inscrit dans une approche holistique intégrant les volets santé, nutrition et éducation (Sénégal) ;
- l'expérience de la classe préscolaire à l'élémentaire qui a l'avantage d'assurer une bonne transition préscolaire/élémentaire (Sénégal).

*Éléments d'analyse*

Compte tenu du manque de moyens des États pour financer entièrement un préscolaire public, la diversification de l'offre apparaît comme inévitable. Un des enjeux principaux du préscolaire est — à travers cette diversification de l'offre — de le développer de manière équitable.

En termes de contenus de l'éducation préscolaire, la dimension holistique ressort dans les expériences évoquées par plusieurs pays.

Selon une étude publiée en 2007, le projet «Case des Tout-Petits» (Sénégal) a été classé par l'UNESCO comme «étant un projet universel qui devrait se faire un peu partout et qui se fait d'ailleurs dans certains pays africains».

Pour les personnes interrogées, le modèle «Case des Tout-Petits» présente au moins 4 forces majeures.

- 1- Son approche communautaire et holistique intégrant les 3 volets : éducation, santé et nutrition, permettant ainsi à la communauté de s'approprier le projet ; ex. : les religieux interviennent dans l'éducation religieuse des enfants, des grands-mères et grands-pères issus de la communauté incarnent la tradition à travers des contes qui caractérisent son enracinement.
- 2 - Le fait de favoriser l'autonomisation des filles et des femmes qui sont libérées du gardiennage des enfants pour s'adonner à des activités génératrices de revenus pour améliorer leurs situations économiques.
- 3 - Sa contribution à la lutte contre la pauvreté et la malnutrition des enfants.
- 4 - Son approche novatrice avec l'introduction de l'outil informatique qui symbolise une ouverture au monde moderne.

### *Recommandation*

- **Continuer à développer le préscolaire de manière résolue, mais aussi de manière équitable, en acceptant des formes très diversifiées de préscolaire (D+).**

### *Pistes de réflexion et d'action*

- L'exemple tunisien est certainement un exemple dont les autres pays peuvent s'inspirer, notamment dans sa politique de développement du préscolaire du secteur public de façon conjointe dans les milieux urbains et dans les milieux ruraux.
- Certaines particularités de l'approche béninoise et sénégalaise méritent également d'être analysées de près.

## **L'éducation de base**

L'instauration d'une éducation de base de 9 ou 10 années a-t-elle permis d'avoir une meilleure articulation entre le primaire et le collège ? Si oui, qu'est-ce qui l'a permis ? Sinon, que faudrait-il instaurer de manière réaliste ? Existe-t-il des mesures dans le sens de mieux articuler le primaire et le collège ?

### *Ce que dit la littérature<sup>28</sup>*

Malgré ses imperfections, le système qui maintient un tronc commun pendant 9 ou 10 années semble être un garant efficace pour limiter les inégalités et assurer une continuité du cursus.

28 - Duru-Bellat & Bydanova (2011) ; Mons (2007)

### *La situation dans les pays*

Tous les pays pratiquent un tronc commun de 9 ou 10 années (avec séparation du primaire et du secondaire), ou s'y orientent prochainement, sous des formes parfois variées (cf. la RDC).

- En RDC, on trouve un cycle primaire de 6 années, suivi d'un cycle secondaire de 6 années lui aussi. Une loi, encore en étude au Parlement, propose le passage de l'école primaire de 6 à 8 ans.
- En Mauritanie des mesures visant à favoriser l'émergence de cette éducation de base sont prévues dans la Stratégie nationale du secteur de l'Éducation, opérationnalisée par le PNDSE2.
- Au Tchad, au Burkina Faso, au Sénégal, au Bénin et au Cameroun, la loi a été promulguée et les mesures prévues sont en voie d'application. Le Cameroun et le Sénégal travaillent activement pour assurer une continuité entre les programmes du primaire et du secondaire moyen (le collège).
- L'éducation de base est d'ores et déjà une réalité dans un pays : la Tunisie.

### *L'avis des acteurs*

#### **1. Les avis relatifs aux obstacles de la mise en œuvre de l'éducation de base**

- Au Sénégal, l'obstacle majeur pour la finalisation des nouveaux curriculums de l'enseignement moyen est la disponibilité des fonds, mais tout le dispositif est déjà mis en place.
- Au Bénin, les obstacles cités sont les suivants :
  - le continuum entre les programmes d'études du primaire et du secondaire n'est pas assuré ;
  - il faut d'abord revoir la gestion du personnel enseignant : orienter chaque enseignant vers le niveau où il est le plus compétent, compte tenu de sa formation initiale et de son parcours professionnel.
- Au Burkina Faso, les acteurs sont en pleine activité pour le transfert du préscolaire et du collège au MENA. Beaucoup reconnaissent que le processus en cours est complexe et que les difficultés ne manquent pas (en particulier d'ordre institutionnel, mais aussi le problème des ressources humaines et financières).
- En Mauritanie, les obstacles relevés ont trait, surtout, au cloisonnement des structures. Deux propositions sont faites pour dépasser ces obstacles :
  - penser le collège comme un renforcement du primaire qui pérennise ses acquis et permet de combler les lacunes ;
  - créer une réelle concertation entre les concepteurs des programmes (du fondamental et du collège) pour assurer la continuité.

## 2. Les avis relatifs aux effets de la mise en œuvre de l'éducation de base

- En Tunisie, les avis sont partagés entre ceux qui estiment que les 9 années de l'éducation de base réduisent, substantiellement, les redoublements et les abandons scolaires précoces et ceux qui évoquent le manque d'articulation entre le primaire et le collège, tant au niveau des programmes qu'à celui du fonctionnement administratif des écoles.
- Au Bénin, les avis sont partagés sur le fait que l'éducation de base entraîne une meilleure articulation entre le primaire et le collège.

### *Éléments d'analyse*

La révision des curriculums (programmes scolaires, évaluation, formation des enseignants) semble très nettement être le point clé de la réussite de l'éducation de base, si on veut améliorer le passage du primaire au secondaire, et si on veut améliorer les performances globales. Il faut notamment veiller à ce que les concepteurs de programmes de ces deux ordres d'enseignement travaillent en étroite collaboration. L'éducation de base ne se décrète donc pas, elle se construit.

### *Recommandations*

- Renforcer la transition primaire/collège dans toutes ses dimensions, en commençant par appuyer les initiatives locales ayant un caractère très concret, dans un esprit de diversification des pratiques (D+).
- En particulier, promouvoir les initiatives qui visent à valoriser les élèves qui se destinent à l'EF'TP (Enseignement et formation techniques et professionnels).
- Renforcer l'articulation des curriculums et envisager une harmonisation méthodologique et didactique dans certaines disciplines (R+).
- Dans le cadre du passage du primaire au collège, envisager la création d'une banque d'outils pour le CM1 (5e primaire), CM2 (6e primaire) et 1ère du secondaire (collège), en tout cas dans les disciplines-outils ou de base, à l'instar des réflexions en cours en matière d'harmonisation du baccalauréat dans les pays de l'UEMOA.

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Créer en ce sens un groupe de travail coordonné au niveau de la CONFEMEN.

## La philosophie des programmes scolaires

*Quels sont les obstacles pour généraliser la pratique des situations d'intégration au niveau du primaire ? Au niveau du collège ?*

*Ce que dit la littérature<sup>29</sup>*

«L'école formelle a régulièrement travaillé en vase clos de sorte que la perspective d'intégration se pose souvent après le cursus et non pendant.<sup>30</sup>».

Le principe de l'intégration des acquis consiste à anticiper, à l'école, le transfert des apprentissages. Le dispositif le plus fréquent est celui de la pratique des situations d'intégration, qui consiste à proposer aux élèves, au terme d'une période d'apprentissage de quelques semaines, des situations complexes (appelées « situations d'intégration ») à résoudre individuellement, pour les amener à réinvestir en situation, les savoirs et les savoir-faire acquis au cours des semaines précédentes.

À l'heure actuelle des connaissances en la matière, c'est une des approches curriculaires les plus performantes pour rencontrer au mieux, au sein des apprentissages, en même temps les critères de pertinence (ce qui fait sens pour les élèves), d'efficacité (ce qui permet d'améliorer leurs résultats) et d'équité (ce qui profite à toutes les catégories d'élèves).

Les situations d'intégration apparaissent comme un complément nécessaire aux méthodes actives, au travail en groupe, à l'encadrement et au suivi individuel des enfants, à la participation des élèves, à la pédagogie des grands groupes, surtout dans le contexte des pays en développement, etc.

Utilisées comme moyen d'évaluation, elles permettent de détecter les compétences réelles des élèves et de déterminer s'ils ont les acquis de base pour poursuivre leur scolarité.

*La situation dans les pays*

En matière de philosophie des programmes scolaires, la situation des pays est la suivante :

29 - Barroso (2000) ; Duru-Bellat & Bydanova (2011) ; Letor & Vandenberghe (2003) ; Meirieu (2001) ; Miled (2011) ; Mons (2007) ; Rey, Carette, Defrance & Kahn (2003) ; Roegiers (2007, 2010)

30 - Pascal Mukene, Correspondant national de la Confemen pour le Burundi

- au Burkina Faso, l'approche par les contenus et la pédagogie par objectifs dominant encore ;
- le Bénin, qui était engagé dans l'approche basée sur les compétences transversales, opère un changement progressif vers la pratique des situations d'intégration ;
- la RDC, le Tchad et le Cameroun sont en voie de généraliser la pratique des situations d'intégration au primaire ;
- la Tunisie et le Sénégal ont généralisé la pratique des situations d'intégration au primaire ;
- en Mauritanie, la pédagogie de l'intégration est généralisée au fondamental et au collègue.

### *L'avis des acteurs*

#### **1. Quelles sont les difficultés liées à la mise en place de la pratique des situations d'intégration au niveau du primaire ?**

- Pour le Bénin, les obstacles principaux sont liés à la crainte de bouleversement et des incidences financières, à la compréhension par les décideurs du bien-fondé de cette approche, ainsi qu'à un personnel enseignant peu qualifié.
- Pour le Sénégal, l'obstacle principal est le fait que le nouveau système d'évaluation doit être mis en œuvre pendant un certain temps pour que les enseignants le prennent comme repère afin de pouvoir conformer leurs actions aux procédures d'évaluation.
- La RDC rencontre surtout des obstacles en terme de manque de fonds pour former les inspecteurs et les enseignants, finaliser la réécriture des programmes, créer des situations d'intégration plausibles tenant compte des spécificités provinciales.
- Au Burkina Faso, la majorité des acteurs interrogés reconnaît que le principal obstacle qui freine l'implantation de la pratique des situations d'intégration au Burkina Faso est d'ordre politique : certaines personnes interrogées évoquent certaines pressions pour maintenir le statu quo. Les obstacles liés à l'insuffisance des moyens sont considérés comme secondaires. Sinon, au plan technique, les différentes formations ont permis la création d'un noyau d'experts nationaux capables de mener la réforme en l'adaptant aux réalités burkinabè.
- La Tunisie, qui est le premier pays du continent à avoir généralisé la pratique des situations d'intégration au primaire, considère cette réforme comme prometteuse et dynamisante. Depuis lors (1998), elle n'a jamais été mise en cause au niveau de ses concepts ou de ses objectifs. Elle évoque cependant comme difficultés principales une communication insuffisante et un pilotage peu visible et instable. Elle pointe également le rôle du politique qui, à l'époque, a cru bon de diversifier les approches, notamment en engageant trop tôt les curriculums dans la voie de l'interdisciplinarité.

## 2. Quelles sont les difficultés liées à la mise en place de la pratique des situations d'intégration au niveau du secondaire ?

- En Tunisie, les acteurs estiment que la réforme initiée au primaire a manqué de concertation et de plaidoyer auprès des différents acteurs pour s'assurer de l'adhésion de tous et garantir son passage au collègue et au secondaire.
- Au Bénin, les obstacles pour généraliser l'intégration des acquis au secondaire sont surtout l'entrée fortement disciplinaire adoptée au secondaire, mais aussi le fait que les responsables du pilotage des programmes d'études du secondaire ne maîtrisent pas le bien-fondé de cette approche, ainsi qu'une mauvaise préparation des acteurs (information, sensibilisation et formation insuffisantes).
- Au Sénégal, le principal obstacle est la question complexe de la restructuration des disciplines.
- Au Cameroun, on pointe surtout l'inexistence d'une masse critique de formateurs des formateurs, la formation insuffisante des différents acteurs et le manque de matériel didactique tel que les manuels adaptés.

### *Éléments d'analyse*

Il ressort de ces éléments que tous les pays sont engagés dans une réflexion sur le lien entre les apprentissages et l'évaluation. De plus, la tendance générale est de mettre en œuvre au primaire la pratique des situations d'intégration des acquis, qui garantit ce lien entre les apprentissages et un profil de sortie. On voit là notamment les effets des nombreux séminaires organisés par l'OIF sur le thème de l'APC et de l'intégration des acquis, entre 2002 et 2009, ainsi que les Assises organisées par la CONFEMEN sur le thème des réformes curriculaires. Les pays ont opté d'aller progressivement et de manière prudente vers la pratique des situations d'intégration, compte tenu des contraintes évoquées ci-dessus.

Au secondaire, les hésitations sont palpables, et semblent être surtout liées à des questions d'information et de communication des acteurs.

Malgré ces éléments encourageants liés à une réflexion en profondeur sur une approche curriculaire qui améliore à la fois pertinence, efficacité et équité, il convient toutefois de s'assurer que la pratique des situations d'intégration est installée avec les normes de qualités requises, tant au niveau des programmes, de l'évaluation des acquis, de la formation des enseignants ou encore des manuels scolaires.

Comme obstacles, il apparaît que l'obstacle financier, s'il est réel, est loin d'être le seul. Les obstacles de type politique, et de méconnaissance de la part des décideurs, méritent, eux aussi, d'être étudiés en profondeur.

Enfin, l'implantation d'une réforme curriculaire et les changements de comportement ou de posture chez les enseignants prennent du temps. Les pressions et les influences sociopolitiques freinent l'implantation de toute approche pédagogique, surtout si elle est une innovation.

### *Recommandations*

- Renforcer les plans de l'éducation, en renforçant les articulations des différentes composantes du curriculum les unes avec les autres (évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc.).
- Promouvoir une approche curriculaire holistique et cohérente qui garantisse aux pays la capacité nécessaire pour développer ses curriculums, en toute indépendance.
- Recentrer les efforts en matière curriculaire sur les principes et les dispositifs qui ont fait la preuve de leur pertinence, leur efficacité et leur équité, en particulier ceux qui sont relatifs à l'intégration, au transfert et à l'évaluation des acquis des élèves (R+).
- Encourager la diversification des outils et leur production à l'échelle régionale et locale avec un accompagnement et le contrôle de qualité du niveau central (D+).
- Élargir, en matière curriculaire, la base de la concertation sur les réformes, non seulement à tous les acteurs du système éducatif, mais aussi à tous les partenaires sociaux, les parents et les représentants de la société civile et du monde académique.

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Clarifier les apports respectifs des différentes approches curriculaires, en différenciant celles-ci, les approches qui se réclament de l'APC étant trop différentes les unes des autres, et provoquant des effets divers dans des sens parfois opposés. Les freins d'ordre politique sont nombreux, aussi bien de la part de certains bailleurs de fonds qui ont intérêt à privilégier une approche plutôt qu'une autre, et des acteurs internes aux systèmes pour qui c'est un enjeu de pouvoir. Les conséquences d'une certaine conception de l'APC peuvent être désastreuses, mais en même temps amènent des acteurs à mettre toutes les approches APC dans le même panier et à prôner (à tort) d'en revenir à un enseignement traditionnel.
- Accompagner les réformes de plans de communication pertinents (national et même de proximité) pour mettre tous les acteurs au même niveau d'information, à l'aide d'un argumentaire précisant le processus de mise en œuvre d'une réforme, les plus-values de l'approche, son caractère contextualisé.



- Renforcer l'expertise nationale pour éviter des dérives liées à une mise en place partielle d'une réforme.
- Envisager des espaces de réflexion relatifs à l'intégration des acquis et aux différentes formes qu'elle peut prendre.

## La gestion de l'hétérogénéité

*En matière de gestion de l'hétérogénéité, ce que l'on appelle le parcours uniforme de tous les élèves n'est pas le plus efficace et le plus équitable.*

*Connaissez-vous des initiatives dans votre pays dans lesquelles, avec les moyens locaux (sans l'aide des ONG, ou d'autres bailleurs de fonds), on a pu réussir à remédier aux difficultés spécifiques de certains élèves ?*

*Ce que dit la littérature<sup>31</sup>*

Le modèle du parcours individualisé, qui tend à fournir à chaque élève l'aide pédagogique qui lui est nécessaire à un moment donné, apparaît à la fois comme le plus efficace et le plus équitable.

*La situation dans les pays*

En ce qui concerne les modèles de gestion de l'hétérogénéité dans les écoles, il y a unanimité pour privilégier le modèle du parcours uniforme, selon lequel les élèves doivent tous suivre le même parcours scolaire, et dans lequel la régulation s'effectue essentiellement à travers les redoublements. Cette option privilégiée par les systèmes éducatifs des pays francophones du Sud serait essentiellement liée aux effectifs pléthoriques dans les classes.

Le Cameroun envisage toutefois de privilégier le modèle du parcours individualisé.

*L'avis des acteurs*

- En Tunisie, il existe peu de pistes conséquentes, de dispositifs didactiques concrets ou de tâches individualisées pour gérer, dans le quotidien, l'hétérogénéité dans les classes ordinaires. On peut citer l'expérience, appréciée de l'ensemble des acteurs éducatifs, des « coffrets de fiches autocorrectives » à usage individualisé dans les disciplines-outils conçus dans le cadre de la réforme curriculaire : pratiques, pertinents, efficaces et à forte valeur d'équité. L'attention s'est focalisée ces dernières années sur

---

31 - Mons (2007)

l'éducation inclusive (élèves à besoins spécifiques) ainsi que sur le Programme des écoles à priorité éducative au primaire (PEPE), qui vise la consolidation des apprentissages des élèves et l'allègement de l'effectif dans ces types de classes.

- Au Bénin, seules des actions isolées sont entreprises : cours de renforcement, travaux dirigés payés par les élèves eux-mêmes. Selon les acteurs, le succès de ce type d'action en termes de résultats des élèves provient de l'écoute attentive et de la qualification de ces enseignants (mise en œuvre de la remédiation) et surtout, de leur professionnalisme et leur expérience. En parallèle, des groupes politiques, des ONG et l'Union communale des producteurs prennent aussi des initiatives en faveur d'élèves moins nantis. Par ailleurs, il est envisagé d'élaborer des emplois du temps spéciaux pour certaines régions, ce qui n'est pas encore fait.
- Au Burkina Faso, il existerait des initiatives dans ce sens, mais elles sont méconnues. Sauf à citer le cas des cours à domicile que certains parents, qui en ont les moyens, organisent pour remédier aux difficultés de leurs enfants. Ce constat est à mettre en parallèle avec le secteur non formel où diverses mesures sont prises pour permettre aux apprenants en difficulté de progresser (cours complémentaires, accompagnement spécial et autres mesures), et où l'on constate certains résultats satisfaisants en raison de l'engagement des apprenants eux-mêmes.
- Le Cameroun évoque des initiatives dans lesquelles, avec les moyens locaux, on a réussi à remédier aux difficultés des élèves à besoins spécifiques. Certaines écoles confessionnelles ont également créé des institutions dans ce sens. Les causes du succès résident dans plusieurs facteurs tels que la volonté d'offrir une éducation à toutes les couches et catégories d'enfants.
- La RDC évoque également des cours particuliers payants, donnés aux élèves ayant présenté des lacunes dans certaines matières pendant les vacances scolaires.
- Au Sénégal et au Tchad, il n'y a pas d'initiatives connues par les personnes interrogées. Même si elles existent, elles ne sont pas diffusées ou partagées.
- En Mauritanie, on peut noter les « cours de soutien » pris en charge par les parents d'élèves. Ces cours de soutien sont souvent dispensés aux élèves des classes de fin de cycle (dans leurs disciplines principales) ou dans le renforcement en langue (principalement, le Français).

### *Éléments d'analyse*

Il ressort une avancée certaine dans la prise en compte des enfants à besoins spécifiques : l'éducation inclusive, appuyée en particulier par le BIE/UNESCO, commence à être une réalité tangible.

En matière d'appui aux élèves en difficulté dans le système formel, la situation piétine en revanche. Même les pays qui ont généralisé la pratique des situations d'intégration

ne citent pas spontanément la remédiation, ce qui montre que cette dernière n'est pas encore installée dans les faits. Les pratiques de la pédagogie différenciée ne sont pas évoquées, non plus. On est souvent dans une logique de cours payants, qui mettent à mal les principes d'équité. Dans cette matière, la diversification de l'offre va donc souvent à l'encontre du principe d'équité. Il semble que l'éducation formelle, même si elle a décidé de prendre cette question en charge comme faisant partie intégrante de ses missions, ne se donne pas les moyens de sa politique. Seule l'expérience tunisienne des coffrets de fiches autocorrectives semble avoir été un réel facteur de progrès.

Par ailleurs, l'expérience du non formel est sans doute à regarder de plus près.

### *Recommandations*

- Appuyer les initiatives locales en matière de gestion de l'hétérogénéité, dans leur diversité, notamment dans un esprit de préparation des élèves à toutes les filières de formation, et en particulier à l'EFTP, tout en évitant que l'EFTP soit perçue comme une forme de relégation (D+/R+).
- Mettre en place des dispositifs efficaces visant à identifier les élèves qui présentent des risques de difficultés scolaires : diagnostiquer pour mieux intervenir.

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Mettre en place des mécanismes de régulation qui permettent aux acteurs de vérifier l'équité des initiatives qu'ils prennent.
- Analyser de plus près l'initiative en Mauritanie des cours de soutien organisés par les parents d'élèves.

### **La langue d'enseignement**

*Au-delà des aspects politiques liés à l'apprentissage des langues, certains pédagogues estiment important de privilégier ce qu'ils appellent une langue de référence, qui est une langue dont l'élève est invité à découvrir la structure pour voir comment fonctionne une langue, quelle qu'elle soit. À partir de cette langue de référence, l'apprentissage d'une autre langue est plus aisé. Êtes-vous au courant de ces considérations pédagogiques ? Quels seraient les obstacles pour privilégier une langue de référence ?*

N.B. Cette question est uniquement abordée sous l'angle de l'impact des décisions politiques sur les aspects pédagogiques.

### *Ce que dit la littérature<sup>32</sup>*

Même s'il existe localement quelques expériences rencontrant un certain succès en matière de cohabitation de deux langues (la didactique convergente de la L1 et de la L2, par exemple), pour les enfants issus de milieux moins aisés, la centration sur une langue unique en début de scolarité aurait des résultats positifs sur leur scolarité.

### *La situation dans les pays*

- En matière de langue d'enseignement, il existe une tendance au multilinguisme dans plusieurs pays : c'est le cas au Burkina Faso, au Bénin, en RDC (L1 est le français), au Cameroun (L1 est le français ou l'anglais) qui tendent à prendre davantage en compte les langues nationales dans le curriculum.
- Au Sénégal, le français reste l'unique langue d'enseignement envisagée, mais il est prévu d'introduire les langues nationales au CI comme médium d'enseignement (l'expérimentation est en cours).
- En Tunisie, l'arabe et le français sont utilisés comme langues d'enseignement, mais de manière asymétrique (le français est privilégié au secondaire pour l'enseignement des sciences). Le ministère de l'Éducation a subi des pressions à travers les médias et les réseaux sociaux pour avancer l'apprentissage de la deuxième langue (le français) à partir de la 2e année, alors que, actuellement, il est appris en 3e année. Actuellement, cette pression est moins forte.
- En Mauritanie, l'arabe et le français sont utilisés comme langues d'enseignement (le français est la langue d'enseignement des sciences à partir du primaire). Au fondamental, le français intervient à partir de la 2e année.
- Au Tchad, le français et l'arabe cohabitent à parts égales et côtoient les différentes langues nationales.

### *L'avis des acteurs*

De manière générale, si très peu de responsables sont au courant de la notion de « langue de référence », ils semblent insister sur la nécessité d'améliorer les capacités en langue de scolarisation.

Par ailleurs, s'agissant du choix des langues à enseigner, la dimension politique prend (de plus en plus) le dessus par rapport à la dimension pédagogique.

---

32 - Lucchini (2009)

*Éléments d'analyse*

Il semble exister aujourd'hui deux mouvements partiellement contradictoires. D'un côté, la tendance du politique est de diversifier les langues dans l'enseignement de base, mais d'un autre côté, il existe un besoin d'améliorer les capacités des élèves dans la langue de scolarisation (langue de référence).

Cette forme de diversification qui consiste à introduire des langues nationales dans les curriculums est intéressante, mais il convient d'en analyser les dérives possibles, si leur rôle est mal compris.

En effet, il ne faut pas confondre la «langue d'insertion dans le système scolaire» et la «langue de référence».

- La «langue d'insertion dans le système scolaire» est la langue maternelle, parlée à l'entrée à l'école. Elle est utilisée non seulement pour des raisons d'ordre affectif et culturel dans les premiers moments de la scolarisation de l'enfant, mais aussi parce qu'elle aide l'enfant à passer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- La «langue de référence» est pour sa part, une langue que l'on privilégie pour son caractère international et son caractère structuré (notamment à l'écrit) et que l'on privilégie sur le plan pédagogique pour faire assimiler à l'élève le fonctionnement d'une langue donnée et par là même des autres langues à acquérir. Cette langue de référence est souvent celle qui deviendra la langue d'enseignement. Cette langue peut être le français, l'arabe, l'anglais, etc., mais pourrait aussi être une langue nationale.

À la fois pour des raisons d'efficacité des apprentissages et des raisons d'équité, l'enjeu serait de renforcer l'une et l'autre, mais serait tout autant d'éviter d'introduire à l'école une deuxième nouvelle langue avant l'âge de 11 ou 12 ans. Cette question, fondamentale pour la qualité des apprentissages, mérite de continuer à être étudiée.

Dans une optique d'éducation vue comme un bien commun, et dans une optique d'efficacité des apprentissages, il s'agit donc de promouvoir l'apprentissage d'une seule langue de référence et de ne pas céder à l'effet de mode couramment pratiqué dans le privé qui consiste à apprendre aux élèves une voire deux langues secondes de façon simultanée à partir du préscolaire au grand enchantement des parents qui y voient un enseignement de qualité (notamment la ruée vers l'anglais). Le secteur public se voit, lui aussi, pris dans cette course aux langues secondes, comme on le voit en Tunisie.

Le curriculum correspondant à cette langue de référence mettrait l'accent, entre autres sur les activités métalangagières ainsi que sur les capacités linguistiques à réinvestir dans les disciplines non linguistiques.

Pour en revenir à la situation des huit pays concernés par l'étude, il en ressort que la notion de langue de référence semble plus ou moins préservée dans ces pays (sauf au Tchad). Cette notion semble toutefois être fragilisée actuellement, et on peut se demander si des mesures concrètes ne devraient pas être prises pour la renforcer, précisément dans l'optique du développement ultérieur d'un enseignement bilingue qui soit plus efficace.

### *Recommandations*

- Conformément aux lois en vigueur dans le pays, encourager l'utilisation d'une langue d'insertion en début de scolarisation (langue maternelle), privilégier pour les besoins d'une maîtrise langagière opérationnelle une langue unique de scolarisation pendant les quelques années des apprentissages fondamentaux (langue de référence) et valoriser toute forme de diversification des langues dans la suite de la scolarité (R+/D+).

### *Pistes de réflexion et d'action*

- Envisager une étude sur le rôle des langues sur le plan pédagogique, qui soit menée en dehors de toute considération politique liée au choix des langues.
- Pour la prise en compte des langues nationales, prendre appui sur le programme ELAN de l'OIF (et autres partenaires).

### **L'utilisation des TIC**

*En matière d'apprentissage des TIC, on considère généralement aujourd'hui que celles-ci, plutôt que d'être utilisées comme une discipline à part entière, doivent être utilisées comme un langage au service des autres disciplines, comme des «compétences-outils» transversales au service des autres disciplines. Est-ce le cas dans votre pays réellement sur le terrain ? Sinon, quels sont les obstacles ?*

Ce que dit la littérature<sup>33</sup>

Le développement des compétences informatiques produit des effets positifs en matière d'apprentissage à distance, favorise l'autonomie dans les apprentissages et permet d'autres formes d'approfondissement des apprentissages. C'est donc certainement une dimension de la diversification de l'offre d'éducation de base à prendre en compte.

33 - Brotcorne & Valenduc (2008) ; Karsenti (2009) ; Savoie-Zajc (1993)

Toutefois, dans l'état actuel des connaissances en la matière, il apparaît également que le développement des compétences informatiques dans l'enseignement introduit des inégalités d'un type nouveau et renforce les inégalités socio-économiques.

### *La situation dans les pays*

Au Bénin, au Burkina Faso, en RDC et au Tchad, la fracture numérique étant énorme, on ne peut pas encore parler de systématisation de l'utilisation des TIC dans l'éducation de base.

En Mauritanie, les TIC sont inscrites aux programmes à partir de la 4<sup>e</sup> année du collège (10<sup>e</sup> année d'étude). Dans les faits, rien n'est mis en place.

Au Cameroun, en Tunisie et au Sénégal, les TIC sont introduites ou expérimentées à l'échelle du système éducatif.

### *L'avis des acteurs*

En matière d'orientation à donner à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, plusieurs tendances se dégagent.

- Au Bénin, le document « Projet d'introduction des TIC » dans le système éducatif n'est pas encore validé.
- Au Burkina Faso et en RDC, les responsables privilégient l'option « outil au service d'autres disciplines », même si quelques écoles en RDC ont inscrit les TIC comme discipline dans leur programme de formation. Au Burkina Faso, il existe un projet d'utilisation massive de « tablettes numériques » dans les écoles primaires, en lieu et place des manuels classiques.
- En Mauritanie, les TIC sont introduites comme discipline à part. Les raisons évoquées par les responsables vont dans le sens d'une recherche d'une meilleure appropriation et d'un souci de réduire le coût de la formation des enseignants.
- Au Cameroun, les TIC sont développées à la fois comme une discipline à part entière et comme un outil au service d'autres disciplines.
- Au Sénégal, là où elles sont expérimentées, c'est dans le sens d'un outil au service d'autres disciplines.
- En Tunisie, les TIC seraient plutôt enseignées comme une discipline. La raison qui empêche d'avoir les TIC intégrées dans les apprentissages revient à la formation qui privilégie l'aspect technique au pédagogique. Il n'en demeure pas moins que plusieurs professeurs des disciplines scientifiques, notamment, y recourent souvent

et à titre personnel pour approfondir les savoirs des élèves, illustrer les cours ou s'informer des récentes progressions réalisées dans le domaine scientifique traité.

Parallèlement à ce choix, il convient d'évoquer une expérience dite « labos de langue » engagée en 2010/2011. Chaque collège, de plus de 9 classes, dispose de 14 ordinateurs portables munis d'un logiciel de laboratoire de langues et un serveur. Tous les élèves de 7<sup>e</sup> année de base bénéficient de deux séances par semaine : une séance d'anglais et une séance de français. Selon les professeurs et les parents, l'impact sur les élèves est remarquable.

Quelle que soit l'option pédagogique retenue, des obstacles sont évoqués au développement des TIC dans les écoles :

- le manque de formation des enseignants ;
- le manque de moyens et de matériels ;
- la non-disponibilité de l'énergie dans les écoles ;
- le coût du matériel ;
- l'absence d'un grand vivier de formateurs de formateurs ;
- l'utilisation de l'outil non rendue obligatoire (programmes et examens et concours) ;
- l'absence de moyens pour pérenniser les activités, une fois les ressources des partenaires épuisées.

### *Éléments d'analyse*

Même si, dans plusieurs pays, l'équipement informatique dans les écoles est encore quasi inexistant, la tendance générale est de privilégier l'option « outil au service d'autres disciplines », au-delà, bien entendu, d'une initiation qui peut se faire au sein d'un cours dédié à cet effet. Il est difficile d'avancer sans une vision claire, mais aussi sans un plan de formation national touchant les inspecteurs, les formateurs et tous les enseignants, du secondaire en priorité. Ce plan de formation devrait aborder la question de savoir comment les enseignants peuvent intégrer progressivement les TIC dans leurs cours, au quotidien.



***Recommandations***

- Promouvoir l'utilisation des TIC comme un outil au service des autres disciplines, plutôt que comme une nouvelle discipline (R+).
- Utiliser les TIC comme médium de formation dans la formation initiale et continue des enseignants (R+).
- Valoriser toute initiative visant à rendre les TIC accessibles aux élèves, en particulier les plus vulnérables (D+).
- Utiliser les TIC dans la gouvernance du système éducatif.

***Pistes de réflexion et d'action***

- L'expérience tunisienne des «labos des langues» est à documenter, quand elle sera installée.
- Le programme IFADEM<sup>34</sup> de formation à distance des maîtres, initié au Bénin en 2010, pourrait constituer un levier pour introduire progressivement une culture des TIC, sous l'angle de ses usages dans la formation continue des enseignants. Dans ce sens, ce programme est à renforcer.

**La préoccupation de développement durable**

N.B. C'est la dimension environnementale du développement durable qui est essentiellement prise en compte ici. Les dimensions sociale et éthique devraient faire l'objet d'un traitement spécifique ultérieur<sup>35</sup>.

***a. Préoccupation de développement durable dans les apprentissages***

*La gestion de l'environnement est-elle effectivement prise en compte dans les apprentissages ? Est-ce de manière disciplinaire ou interdisciplinaire ?*

***Ce que dit la littérature***

Pour être prise en compte de manière efficace dans les apprentissages, l'éducation en matière de développement durable doit s'inscrire dans le curriculum officiel, mais aussi dans le curriculum implanté, notamment en termes d'évaluation.

34 - Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (programme appuyé par l'OIF/AUF)

35 - Cf notamment les travaux de l'ADEA

*L'avis des acteurs*

- Au Bénin, en Mauritanie et au Burkina Faso, la majorité des responsables estiment que la gestion de l'environnement est effectivement prise en compte dans les apprentissages de manière interdisciplinaire, ce qui ne veut pas dire que les élèves aient changé leurs comportements. Au Bénin, si l'on pouvait observer quelques premiers effets auprès des élèves, ce serait au niveau des habitudes de consommation.
- Au Tchad, il y a unanimité pour dire que les curriculums ont intégré le développement durable dans les apprentissages, de manière transdisciplinaire.
- Au Cameroun et en Tunisie, la gestion de l'environnement est prise en compte de manière effective dans les apprentissages, à travers une approche disciplinaire, interdisciplinaire et pratique (en Tunisie, dans les clubs de l'environnement). Elle a rendu l'environnement scolaire, voire extrascolaire, relativement plus sain.
- En RDC, la question est traitée au sein d'une discipline « Éducation à la santé et à l'environnement ». Cette discipline intègre la gestion de l'environnement scolaire et communautaire.
- Au Sénégal, la gestion du développement durable est prise en compte de manière interdisciplinaire dans le curriculum à travers le domaine « Éducation à la science et à la vie sociale (ESVS) et précisément dans le sous domaine «éducation au développement durable». Le suivi a révélé que ces activités se déroulent normalement au même titre que les autres à l'intérieur des compétences.

*Éléments d'analyse*

De manière générale, il y a une prise en compte du développement durable dans les curriculums, ce qui ne veut pas encore dire que l'on observe des changements de comportement des élèves.

Ce qui frappe aussi, c'est, en tout cas pour le moment, l'absence de lien de ces apprentissages sur le développement durable avec l'évaluation ou avec un profil de sortie (cf question 9).

***Recommandations***

- Intégrer la préoccupation de développement durable au sein des disciplines existantes, plutôt que d'en faire une nouvelle discipline.
- Appuyer toute initiative locale visant le développement durable, dans toute sa diversité, en veillant toutefois à ne pas affaiblir les apprentissages fondamentaux (D+).
- Restaurer l'importance de l'éducation en matière agro-sylvo-pastorale dans l'éducation de base, notamment dans une perspective d'autonomie et de sécurité alimentaire (R+).

***Pistes de réflexion et d'action***

- Engager une réflexion sur l'éducation en matière agro-sylvo-pastorale compte tenu du contexte socio-économique actuel.

*b. Préoccupation de développement durable dans la vie des établissements scolaires (les infrastructures et les habitudes de consommation)*

*Le ministère a-t-il pris des mesures en matière de développement durable en dehors des curriculums ? (habitudes de consommation, infrastructures, par exemple l'équipement d'écoles en énergie solaire) Quelle initiative a-t-elle reçu le meilleur accueil dans les écoles ? Quelle initiative se montre-t-elle la plus efficace ?*

***L'avis des acteurs***

- Au Bénin, si des mesures ne sont pas formellement prises en matière de développement durable en dehors des curriculums, le ministère a autorisé la mise en œuvre de projets dans ce sens (exemples : les comités de gestion dans les établissements, « se laver les mains », « les puits forés », « l'implantation d'arbres dans la cour », « les panneaux solaires », etc.).
- Au Burkina Faso, plusieurs mesures sont prises en matière de développement durable : la mise en place d'une cellule environnementale au sein du ministère réfléchit sur tout ce qui touche à l'éducation environnementale ; un projet d'installation de panneaux solaires dans certaines écoles et d'équipement des élèves en lampes solaires qui leur permettent d'étudier la nuit, un projet de production de pépinières et plantations d'arbres, l'installation d'infrastructures spécifiques pour se laver les mains dans les écoles, l'organisation de journées et de concours visant la salubrité dans les écoles, un projet d'éducation par les pairs qui permet de véhiculer un message de respect de l'environnement dans les villages, etc.

- Au Cameroun, les mesures prises par le ministère dans ce sens sont encore timides, faute de moyens suffisants et de spécialistes dans le domaine ; par exemple : le domaine de l'équipement des écoles en énergies solaires.
- Au Tchad, quelques écoles expérimentales ont été dotées d'énergie solaire. Mais l'expérience a été abandonnée faute d'entretien des installations.
- Au Sénégal, même si des initiatives ont été prises depuis plusieurs années (projet PFIE éducation environnementale, brigades d'hygiène, reboisement, etc.), rien n'est cité par les acteurs au niveau du ministère de manière spécifique, comme initiative récente.
- En Tunisie, le « réseau des écoles durables », consiste à la fois en l'installation de matériels liés à l'énergie renouvelable (comme l'éclairage solaire photovoltaïque dans certaines écoles primaires rurales) et en l'initiation des élèves dans les clubs de l'environnement (comme la réalisation, la maintenance et l'entretien des jardins des écoles à l'aide de matériels de l'énergie alternative).
- En RDC, le projet « Écoles et villages assainis » vise la salubrité des écoles et des villages, le forage et l'entretien de puits d'eau ainsi que l'éducation sanitaire. Les responsables, les enseignants et les élèves sont tous chargés de la réalisation des activités d'entretien de la propreté en ce qui concerne les infrastructures, les latrines, le point d'eau et la nutrition.
- En Mauritanie, le réseau « École propre, saine et verte » (EPSV) a amélioré le cadre physique (jardinage) et les conditions (potager, poulailler) de vie des écoles qui lui sont affiliées. De même, la distribution des panneaux solaires (EVAN, avec le soutien de l'UNICEF) a contribué à l'amélioration des résultats des élèves.

### *Les initiatives efficaces*

L'initiative jugée la plus efficace au Bénin est celle de l'équipement de quelques écoles en panneaux solaires par l'UNESCO.

En RDC, le projet «Écoles et villages assainis» réalise de bons résultats en matière de gestion de l'environnement scolaire. Il est souvent couplé au projet Villages assainis afin de pérenniser l'impact de ces initiatives dans les communautés.

En Mauritanie, l'initiative jugée la plus efficace et ayant eu des résultats tangibles, est celle nommée «École propre, saine et verte».

### *Éléments d'analyse*

Ce qui frappe, c'est à la fois la diversité des initiatives qui sont prises, mais aussi la timidité actuelle des ministères de l'Éducation en la matière.

**Recommandation**

- Appuyer toute initiative locale visant à la fois à réaliser des économies d'énergie et de consommation d'eau au niveau des établissements scolaires ainsi qu'à favoriser l'accès à des sources d'énergie alternative, en veillant à documenter et à partager les expériences réussies (D+).

**Recommandation générale relative au chapitre «curriculum»**

- Afin de garantir progressivement un socle commun de connaissances et de compétences, envisager un projet d'évaluation des acquis des élèves sur la base de situations complexes, en collaboration avec le PASEC. La Francophonie pourrait devenir un leader en la matière sur le plan mondial.

Ce projet pourrait comprendre une composante «fin d'études primaires» et une composante «fin de l'éducation de base». À travers son souci de privilégier le travail de l'élève en situation complexe, il devrait en particulier valoriser et dynamiser l'EFTP36.

**Piste d'action**

Il faudrait créer un comité scientifique interpays pour mettre le projet en place. Il pourrait se connecter au projet, appuyé par l'UEMOA, d'harmonisation du baccalauréat.

## **7. Éducation non formelle : les écoles communautaires et autres formes d'éducation en dehors de l'enseignement formel**

Le tableau en annexe présente la situation des différents pays en matière d'écoles communautaires, d'éducation non formelle et d'éducation religieuse. Il est à consulter en parallèle des développements suivants.

### **Pertinence, efficacité et équité des formes communautaires et non formelles d'éducation**

Pourriez-vous donner une appréciation de chacune de ces formes d'éducation

- (1) en termes de pertinence sociale ?
- (2) en termes d'efficacité?
- (3) en termes d'équité ?

---

36 - Voir notamment les conclusions de la communication de X. Roegiers aux Assises de l'EFTP

### *La situation dans les pays*

Une synthèse de la situation par pays en matière d'écoles communautaires et d'autres formes d'éducation en dehors de l'enseignement formel a été élaborée (voir tableau en annexe).

Dans les cinq pays dans lesquels il existe des écoles communautaires (tous les pays sauf le Bénin et la RDC), les enseignants de ces écoles sont recrutés selon trois modes principaux :

- des volontaires, avec le diplôme de fin du primaire ;
- des volontaires, avec le diplôme de fin du collège ;
- des sortants de la formation initiale.

### *L'avis des acteurs*

- Le Bénin reconnaît la pertinence des autres formes d'éducation : l'éducation religieuse, au regard de la formation morale et sociale (rigueur) qu'elle assure aux jeunes ; l'éducation traditionnelle, car elle assure la conservation des valeurs traditionnelles par la réconciliation de la communauté avec son passé et l'école communautaire, car, non seulement elle répond à un besoin d'offre d'emploi, mais elle est une exigence de décentralisation et elle permet également de promouvoir le développement à la base. En termes d'efficacité et d'équité, l'éducation traditionnelle ne répond pas à ces critères alors que l'éducation religieuse et l'éducation communautaire répondent aux critères d'efficacité et d'équité.
- Le Burkina Faso reconnaît lui aussi la pertinence de toutes ces formes d'éducation, car elles ont été créées à la demande, en fonction de besoins précis identifiés, et suscitent souvent une forte adhésion des bénéficiaires.  
Elles sont efficaces puisqu'on enregistre des résultats tangibles : par exemple, il est constaté chaque année que ce sont les candidats du non formel qui ont le nombre total de points le plus élevé pour tout le Burkina Faso.  
Elles sont équitables dans la mesure où dans toutes ces structures, ce sont les couches vulnérables qui sont prises en compte et le recrutement se fait systématiquement à la parité hommes-femmes ; les femmes seraient privilégiées la plupart du temps.
- Au Cameroun, tous les répondants sont d'avis que ces écoles ont une pertinence sociale d'autant plus que, selon eux, elles contribuent à résoudre le problème de la scolarisation et de l'encadrement des enfants dans les zones défavorisées.  
En termes d'efficacité, une majorité d'avis exprime leur peu d'efficacité du fait de la

non-formation du personnel formateur (parents, etc.).

Quant à l'aspect de l'équité, ces écoles obéissent au principe d'équité dans la mesure où aucun enfant de la localité n'est discriminé au niveau du recrutement.

- En RDC, les centres de rattrapage scolaire sont d'une grande pertinence et d'une grande importance dans les provinces qui ont connu des problèmes ayant empêché les enfants de suivre normalement leur scolarité (guerres et déplacement de population). Ils sont efficaces, et réalisent de bons résultats au Test national de fin d'études primaires. Ils sont équitables, tous les enfants y sont admis, même ceux vivant avec un handicap.

- Le Sénégal confirme la pertinence des Écoles Communautaires de Base (9 à 15 ans), dans le sens où les orientations nationales en matière d'éducation définissent un nouveau type d'homme capable de participer au développement local durable. L'usage de la langue nationale donne du sens aux apprentissages, facilite la maîtrise des compétences et véhicule les valeurs sociales. Il en va de même des écoles associatives qui épousent pratiquement les mêmes dispositions que le formel et des « daaras » qui répondent aux besoins des zones fortement religieuses, donc conformes à leurs aspirations.

En termes d'efficacité, l'usage de la langue nationale pour faciliter l'apprentissage du français permet de réduire la durée du cycle (4 ans en moyenne) qui convient à certaines communautés surtout rurales et de donner des opportunités aux apprenants d'intégrer d'autres ordres d'enseignement ou de formation. Les apprenants des Écoles Communautaires de Base et d'écoles associatives ont réussi massivement au CEPE et à l'entrée en 6e. Au collège, ils ont obtenu des résultats satisfaisants. Par ailleurs, à la fin de la formation, ils ont bénéficié d'un appui technique et matériel leur permettant de créer des micros entreprises pour leur insertion économique.

Les Écoles Communautaires de Base et les écoles associatives répondent également au critère d'équité. Elles sont implantées respectivement en milieu rural et dans des zones sans école, ou là où l'école ne peut pas satisfaire la demande. Il arrive aussi qu'en milieu rural, des parents refusent d'inscrire leurs enfants à l'école élémentaire à cause de la durée du cycle qu'ils trouvent un peu long (l'offre classique ne leur convient pas).

- Au Tchad, les acteurs interrogés pointent à la fois la pertinence, l'efficacité et l'équité des structures d'éducation communautaire.
- En Tunisie, le «Koutteb» est apprécié positivement : très peu coûteux, assez répandu dans les zones prioritaires surtout et favorisant l'apprentissage de la langue arabe, il a le pouvoir de garantir l'efficacité puisqu'il aide à l'apprentissage d'une

langue fortement employée dans l'enseignement de base et l'équité, car il profite à une large partie des enfants de la tranche 3/6 ans des zones non communales.

- En Mauritanie, les acteurs jugent pertinentes les garderies communautaires, parce qu'elles permettent de préparer l'enfant à la scolarisation tout en libérant les parents pour vaquer à leurs occupations. Elles sont efficaces à voir leur nombre monter en flèche ; en revanche, elles sont jugées peu équitables à cause du coût.

L'éducation non formelle est vue comme pertinente parce qu'elle permet de donner une deuxième chance à l'élève. Pour l'efficacité et l'équité, il est trop tôt pour en juger (elle est encore dans sa première année d'expérimentation).

La pertinence de l'enseignement religieux est vue à travers sa préservation de l'identité culturelle, sa dimension religieuse, son coût réduit, son apport dans la préparation future de l'élève, etc. Son efficacité est observée à travers le nombre et le niveau des cadres qu'il a pu produire, la souplesse de sa méthodologie (liberté de choix des contenus, pas de réussite/échec, donc pas de stress, fixation des acquis : mémorisation). Enfin, son équité partage les avis. Ceux qui le jugent équitable font état de son ouverture à tous, de sa couverture de tout le territoire national, de ses frais modestes, voire inexistantes. Les autres voient que, dans ses niveaux supérieurs, il est à prédominance masculine et rencontre peu les milieux défavorisés.

L'enseignement traditionnel non religieux est pertinent, car il permet, en maîtrisant la langue arabe, de mieux comprendre et assimiler les textes islamiques. Il est efficace, vu le nombre d'érudits qu'il a produits. Il est peu équitable, étant donné la sélection qui s'est opérée (de facto) au sein des bénéficiaires : peu de femmes et peu de gens de milieux défavorisés.

### *Éléments d'analyse*

De manière générale, les formes communautaires et non formelles de l'éducation sont pointées comme pertinentes et relativement équitables. Certaines de leurs démarches peuvent inspirer le système formel.

Sur le plan de l'efficacité pédagogique sur les apprentissages de base (langue, mathématiques), le constat est nuancé : elles sont parfois très efficaces, mais parfois pas du tout en raison, soit de leur nature (éducation religieuse), soit du manque de formation des enseignants.

Quoi qu'il en soit, il ressort très nettement des informations recueillies que les expériences d'écoles communautaires et les formes d'éducation non formelles sont pour le moment incontournables dans un contexte de diversification de l'offre éducative, en particulier pour renforcer l'accès à l'éducation.



***Recommandations***

- Continuer à appuyer et réguler les initiatives locales visant à promouvoir une éducation de base inclusive en faveur de toutes les catégories de groupes sociaux, et en particulier les plus vulnérables (D+).
- Mettre l'accent sur les compétences de base en lecture, en production écrite et en mathématiques (R+).
- Engager une réflexion sur le thème de l'éducation non formelle qui prenne en compte tant le critère d'efficacité que celui d'équité et celui d'efficience.

**Un avis sur les bonnes politiques en matière de diversification**

Si vous deviez promouvoir une de ces initiatives, comme exemplaire et comme pouvant faire l'objet d'une recommandation aux autres pays de la sous-région, quelle serait cette initiative et pourquoi ?

*L'avis des acteurs*

- Le Bénin cite en grande majorité l'école communautaire, comme renfort à l'éducation formelle.
- Le Burkina Faso cite de manière très nette les Centres d'éducation de base non formelle comme l'initiative exemplaire susceptible de faire l'objet d'une recommandation aux autres pays de la sous-région et pour cause, ces centres comportent 2 cycles : un cycle d'enseignement de base et un cycle de métiers, avec un programme de formation à la carte pour les anciens élèves. Prévus pour les enfants et adolescents de 9 à 16 ans, les jeunes qui en sortent sont qualifiés pour l'emploi. À défaut d'études spécifiques sur l'impact des CEBNF, les acteurs font le constat empirique que les atouts majeurs de ces centres résident dans l'employabilité des sortants et des passerelles qui leur permettent aussi de rejoindre le formel et de poursuivre leurs études.
- La Mauritanie cite en grande majorité l'éducation non formelle pour l'opportunité qu'elle offre pour la récupération d'une tranche d'enfants qui, autrement, serait exclue (conditions d'enseignement, sélection des examens de fin de cycle, etc.).
- La RDC pointe l'initiative «Centres de rattrapage scolaire», qui peut être recommandée aux pays de la sous-région qui ont des enfants ayant plus de 10 ans et n'ont pas été à l'école. En trois ans, ces derniers peuvent suivre le programme du primaire et réintégrer le système formel pour les études secondaires.

- Le Sénégal cite comme une initiative exemplaire les Écoles communautaires de base avec l'option insertion ou passerelle vers l'enseignement technique et la formation professionnelle pour la formation. Elle répond mieux aux aspirations et orientations nationales qui sont définies pour répondre aux exigences socioéconomiques nationales et internationales : former des hommes compétents capables de participer au développement durable et de s'adapter aux exigences du marché de l'emploi.
- Le Tchad considère que l'expérience des écoles communautaires peut être recommandée aux autres pays de la sous-région pour donner plus de chances de scolarisation des enfants en milieu rural.

### *Éléments d'analyse*

Ce qui frappe, c'est que les initiatives qui sont citées en exemple sont souvent des initiatives qui assurent la transition entre une éducation de base et la vie professionnelle. On peut mettre ce constat en lien direct avec des communications et réflexions faites lors des Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), tenues à Ouagadougou en septembre 2011, mettant en évidence la nécessité d'équilibrer les finalités de l'éducation de base entre la poursuite des études d'une part, et l'entrée la une vie professionnelle, même précoce, d'autre part.

Un mouvement se dessine dès lors dans les deux sens : l'éducation non formelle prépare des passerelles vers le système formel, mais, en retour, le système formel gagne à s'inspirer de certains principes de fonctionnement des formes d'éducation non formelle, notamment dans cette dimension où celles-ci préparent non seulement les passerelles vers le système formel, mais aussi l'insertion socioprofessionnelle directe.

## **8. Conclusion**

La diversification de l'offre d'éducation de base est un enjeu majeur pour les années à venir et un impératif pour les États et les gouvernements des pays francophones du Sud, surtout dans le cadre de la poursuite de la réalisation des objectifs de l'EPT en 2015 et au-delà.

Cette diversification concerne d'une part, le système éducatif formel, tant sur le plan institutionnel que sur le plan des curriculums et d'autre part, le secteur de l'éducation non formelle qui est porteuse, elle aussi, d'initiatives qui méritent qu'on s'y attarde de manière approfondie.

Les facteurs de la réussite de cette diversification sont multiples et multiformes. Les pays doivent accepter de tirer des leçons des pratiques actuelles et réformer les choix en matière de diversification de l'offre d'éducation de base afin de répondre aux critères de pertinence, d'efficacité et d'équité à la fois.

Si diversifier est une nécessité, il est tout aussi nécessaire de ne pas diversifier sans s'être assuré que les mesures de régulation aient été prises au niveau des États pour garantir que cette diversification soit un réel progrès dans l'objectif d'assurer une éducation de qualité pour tous.

Ce sont autant de défis pour les acteurs et les partenaires de l'Éducation.

## Bibliographie

- ACDI (2011). *Les outils de la Gestion axée sur les résultats à l'ACDI : Guide pratique*. En ligne [www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/ACDI-CIDA.nsf/fra/NAT-92213444-N2H](http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/ACDI-CIDA.nsf/fra/NAT-92213444-N2H)
- Agence française de développement (2010). *Cadre d'intervention sectoriel 2010 – 2012*.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 57-71.
- Braslavsky, C. (2001). *La prise en compte de l'interculturel dans les curricula* [Taking the intercultural into account in the curricula], Geneva : UNESCO-IBE, 2001.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 43-55.
- Brotcorne P., Valenduc G., (2008). *Construction des compétences numériques et réduction des inégalités*, SPP Intégration sociale, Bruxelles, juillet 2008 (88 pages).
- Delvaux, B, Giraldo, S et Maroy, C. (2005). Réseaux et territoires. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Desjardins, P.D., Lessard, C. (2011). Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec. Le point de vue des directions. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n°5, pp. 83-105.
- Duflo, E. (2010). *Le développement humain, Lutter contre la pauvreté* (I). Paris : Seuil.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009) (Dir.). L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Bydanova, L. (2011). Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performance. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n°5, pp. 157-186.
- Duru-Bellat, M., Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de Pédagogie*, n°135, avril,-mai-juin 2001, pp. 173-221.

Harris, D., Herrington, C. (2006). La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles ? In G. Chapelle & D. Meuret, *Améliorer l'école*. Paris : PUF.

Helgøy, I. & Homme, A.D. (2011). Individual or collective responses to accountability policies. A comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales*. *Revue d'Éducation comparée*, n°5, pp. 107-131.

Hutmacher, W. (2005). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In Paquay (Ed.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: l'Harmattan.

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique. Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Recherche soutenue par le CRDI. Consultable sur : <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/scholar/LIV-karsenti-12-2009.pdf>

Le Boterf, G. (2006). *Professionnaliser, le modèle de navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'organisation.

Legendre, M.-F. (2007). Évaluer des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault, C. Lebel (Éds). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Lenoir, Y. (2009). Entretien mené par Fatima Irhoudane. *Alamat Tarbaouiya, Revue semestrielle pédagogique et culturelle*, Académie Régionale de Fès-Boulemane (Maroc), n°22, pp. 23-27.

Letor, C. & Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? *Les cahiers du GIRSEF*, Louvain-la-Neuve, n°25, novembre 2003.

Letor, C. (2011). «Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles», *Travail et formation en éducation* [En ligne] , 7 | 2010 , mis en ligne le 18 février 2011, Consulté le 07 juillet 2011. URL : <http://tfe.revues.org/index1458.html>

Letor, C., Garant, M. et M. Bonami (à paraître). Dynamiques de collaboration et apprentissage organisationnel en contexte scolaire: pratiques et enjeux.

Lucchini, S. (2009). *Plurilinguisme et langue de référence. Langage & pratiques. Plurilinguisme*, n°44, pp. 42-57.

Malet, R. (2011). *Un analyseur des formes de redéfinition stratégiques de l'État : les politiques d'imputabilité en direction des enseignants en Angleterre et aux États-Unis*. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. Revue d'Éducation comparée*, n°5, pp. 35-60.

Maroy, C. (2011). *Accountability et confiance dans l'institution scolaire*. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. Revue d'Éducation comparée*, n°5, pp. 132-156.

Maroy, C. (2008). *Régulation post-bureautique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Conférence au 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, université, 9-11 janvier 2008*.

Maroy, C., Dupriez, V. (2000). *La régulation des systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 73-87.

Meirieu Ph. (2001). *Eduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde-objet au monde-projet. Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, UNESCO, novembre 2001*.

Miled, M. (2011). *Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques*, in P. Martinez, M.

Miled, R. Tirvassen (Éds.). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le Français dans le monde*, janvier 2011, n°49, pp. 64-75.

Mons, N. (2005). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.

Paquette, G. (1998). *Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite: un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé. Revue canadienne de psychoéducation*, 27(1), 75-106.

Operti, R., Brady, J., Duncombe, L. (2011). *Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th International Conference on Education*. BIE/UNESCO (à paraître).

Organisation internationale du travail (2010). *Rapport sur le travail dans le monde 2010 : d'une crise à l'autre ?*, Institut international d'études sociales.

Périsset, D. (2008). *De l'accommodation des enseignants aux effets des nouvelles politiques éducatives. Une étude de cas*. Communication présentée dans le cadre du colloque international « Efficacité et équité en Education », Rennes, 9-12 nov. 2008.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2007). Curricular reforms guide schools : but, where to ? *Prospects*, vol. XXXVII, no. 2, June 2007.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2012). L'évaluation standardisée et sa bulle. *Questions vives*, recherches en éducation, vol. 6 - n° 16 (à paraître).

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques Inc.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Serres, M. (2011). Petite poucette. Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1er Mars. Académie Française. [www.institut-de-france.fr/education/serres.pdf](http://www.institut-de-france.fr/education/serres.pdf). Consulté le 7 juillet 2011

Steedman, H., Verdier, E. (coord.) (2010). *Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation en France.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.

Vandenbergh, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education, *International Comparative Education*, vol. 35, n°3, pp. 271-282.

Vandenberghe, V. & Robin, S. (2003). Private, Private Government-Dependent and Public schools. An international Efficiency Analysis using Propensity Score Matching, *Public Economics*, 0308002, EconWPA.

Van Haecht, A. (1996), *Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local dans les systèmes éducatifs de vingt-trois pays européens, Études et Travaux*, Strasbourg, Éd. du Conseil de l'Europe. n°44.

Verdière, J. (2011). L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants. L'exemple de l'Académie de Lille. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n°5, pp. 61-82.

Veltcheff, C. (2010). *Étude sur la pratique de la dynamique partenariale dans l'espace éducatif francophone*. CONFEMEN.

### Sites Internet consultés

[http://www.ritimo.org/dossiers\\_thematiques/energie/energie\\_renouvelable.html](http://www.ritimo.org/dossiers_thematiques/energie/energie_renouvelable.html)

<http://www.isere-agenda21.fr/10254-le-developpement-durable-definition.htm>

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/89/36/HTML/a0909b.htm>

<http://news.nationalgeographic.com/news/2009/12/091224-north-pole-magnetic-russia-earth-core.html>

<http://www.projet22.com/sciences/astronomie-et-astrophysique/article/vers-une-inversion-du-champ>

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Inversion\\_du\\_champ\\_magnétique\\_terrestre](http://fr.wikipedia.org/wiki/Inversion_du_champ_magnétique_terrestre)

[http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/L\\_AFD/L\\_AFD\\_s\\_engage/documents/CIS%20EDUCATION%20ET%20FORMATION%202010-2012.pdf](http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/L_AFD/L_AFD_s_engage/documents/CIS%20EDUCATION%20ET%20FORMATION%202010-2012.pdf)

[http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/tvet/single-view/news/expert\\_group\\_explores\\_links\\_between\\_education\\_and\\_the\\_labour\\_market/](http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/tvet/single-view/news/expert_group_explores_links_between_education_and_the_labour_market/)



## Annexe 1 : Synthèse de la situation par pays des écoles communautaires et des autres formes d'éducation hors de l'enseignement formel, CONFEMEN, juillet 2012

	Bénin	Mauritanie	Sénégal	Burkina	Tchad	RDC	Tunisie	Cameroun
Écoles communautaires (structurées à l'image du système public)								
Maternelle/préscolaire	Quelques 268 espaces enfance communautaires. Ces écoles communautaires sont ensuite reprises par l'Etat. (1)	L'enseignement coranique a été, de tout temps, l'élément moteur au préscolaire. On dénombre, en plus 700 garderies communautaires privées.	Écoles communautaires moyennement répandues, avec volonté de les développer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centres communautaires appelés «Bissong» en voie d'extension et qui ont le statut de «non formel»</li> <li>Les structures appelées «Halte-garderie»</li> </ul>	Écoles communautaires très répandues (70 % des effectifs du primaire), avec volonté de le réduire	Espaces communautaires d'éveil pour enfants de 3 à 5 ans (appui UNICEF)	Généralement, les EC reçoivent des enfants de 6 ans et leur dispensent, outre le Coran, des activités préscolaires	Très peu, dans les zones urbaines; elles deviennent parfois officielles
Primaire/élémentaire	Enseignants et écoles communautaires reconvertis vers le formel. Ils sont plus de 10 000 enseignants communautaires à être reversés. Mais ces écoles communautaires continuent de voir le jour.	Inexistant	Écoles communautaires moyennement répandues, avec orientation après 2 ans, mais en régression	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écoles communautaires peu répandues :</li> <li>Les écoles communautaires (ECOM) de la FDC</li> <li>Les centres à passerelles créés par les ONG avec le soutien de la fondation Stromme et de l'Etat.</li> </ul>	Écoles communautaires très répandues (70 % des effectifs du primaire), avec volonté de le réduire	Pratiquement pas d'EC	Inexistant	Écoles communautaires moyennement répandues (max. 3 %) surtout dans les zones rurales, sans statut juridique, avec volonté de les étendre (2)

(1) Ce sont des expériences menées par des structures comme Aide et Action, le CAEB, Plan Bénin, Borne Fonden et l'UNICEF dans quelques régions du pays. Au cours de l'année scolaire 2010-2011, l'UNICEF a elle seule compte dans 17 communes sur les 77 du Bénin 268 espaces enfance encadrant 11510 enfants dont 5975 filles.

(2) même si la tendance gouvernementale à créer des écoles dans les zones les plus reculées tend à faire disparaître les écoles communautaires

<i>Éducation non formelle</i>	<b>Bénin</b> Des réflexions sont assez avancées dans ce domaine : les résultats d'une étude réalisée en 2006 sur la faisabilité d'un programme de cours accélérés pour les enfants déscolarisés et non scolarisés de 10 à 17 ans au Bénin sont disponibles. Il est envisagé l'élaboration d'un programme de formation. (3)	<b>Mauritanie</b> Est au stade de l'expérimentation, à l'image de ce qui a été fait dans d'autres pays : Egypte, Maroc, Indonésie, Syrie, Liban, ... L'UNESCO a ouvert des classes expérimentales (Centres d'éducation non formelle) dans quatre régions pilotes, gérés par des organisations de la Société Civile Publiques cibles: enfants déscolarisés et enfants non scolarisés de 8 à 14 ans. Objectif: réinsertion dans le système éducatif ou apprentissage d'un métier.	<b>Sénégal</b> • Écoles associatives et écoles coins de rue avec les mêmes programmes que le formel participent aux mêmes évaluations : enfants âgés de 6 à 8 ans (âge scolaire) • Écoles communautaires de base : offre s'inscrivant dans une perspective de réinsertion socio-économique ou de réintégration de l'enseignement général formel (passerelle) Cible : enfants âgés de 9 à 15 ans	<b>Burkina Faso</b> 2 types d'Éducation Non formelle (ENF): • ENF pour adolescents et adultes : un modèle «États» = CEBNF; des modèles du privé : ECOM, AFID, centres Bamanaara 2, centres OSEO d'éducation et de formation intensive, écoles «du Berger», etc. • ENF pour adultes : un modèle État = Les CPAF (Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation); des initiatives privées : brailles, PDT, Reflect, centre Bamanuara 1	<b>Tchad</b> Centres d'éducation de base non formelle (9-14 ans)	<b>RDC</b> • Centres de Rattrapage Scolaire (CRS) • Centres de formation professionnelle pour jeunes en décrochage	<b>Tunisie</b>	<b>Cameroun</b> • Centres de rééducation (6 à 18 ans), où sont enseignés des métiers (une dizaine de centres, qui dépendent des Ministères de l'Éducation de Base, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle). • Centres de formation informelle qui dépendent du ministère de l'Agriculture. Des centres enseignent les TIC aux jeunes (garçons et filles).
-------------------------------	---	--	--	--	---	--	----------------	--

(3) Cette population d'enfants déscolarisés et non scolarisés de 10 à 17 ans est estimée à environ 700 000, ce qui représente 8 % de la population du pays, et 45 % de la tranche d'âge d'enfants de 10 à 17 ans selon cette étude de faisabilité.

	Bénin	Mauritanie	Sénégal	Burkina Faso	Tchad	RDC	Tunisie	Cameroun
Autres formes d'éducation parallèles								
Éducation religieuse	Elle existe et est très structurée sur toute l'étendue du territoire national. Les données statistiques n'existent pas à ce niveau.	Très répandue et fait partie du patrimoine culturel. Elle débute à l'âge de 4 ans sans borne supérieure d'âge. Toutes les franges de la société en profitent.	Écoles coraniques (daaras), pour les jeunes enfants. Choix des parents. L'État prévoit d'y ajouter un enseignement professionnel («diara moderne»).	Écoles coraniques	Centres d'éducation religieuse : - écoles coraniques (catholiques et protestantes)	Non existant. Cependant quelques mosquées organisent l'école coranique. C'est à une très faible échelle. (Kinshasa et Wamaza au Maniema)	Écoles coraniques, en très forte progression depuis 25 ans	Écoles coraniques pour enfants de 05 ans à 16 ans (une trentaine, où sont enseignés le Coran et la morale en arabe)
Enseignement traditionnel non religieux	Initiation à la vie et à la culture du milieu, qui concerne tous les enfants. Il n'existe pas de données statistiques à ce niveau.			Initiation pendant quelques semaines, par classes d'âges (en voie de disparition)	N'existe plus, sauf au Sud : initiation intensive pour adolescents pendant 1 ou 2 mois	Rites d'initiation à la puberté, dans certaines régions du pays	Inexistant	



*Annexe 2 : Note conceptuelle sur le thème de la 55<sup>e</sup> ministérielle*

**«LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE  
D'ÉDUCATION DE BASE : LES GRANDS  
DÉFIS POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN»**

**EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DURABLE  
ET LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION  
ET DE LA COMMUNICATION (TIC)**

**55<sup>e</sup> session ministérielle  
de la CONFEMEN**



# Sommaire

## LES PARAMETRES D'UNE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE

<b>A. Les paramètres de nature politique et institutionnelle</b> .....	97
A1. La décentralisation de la décision en éducation .....	99
A2. Le financement de l'éducation .....	103
A3. La définition du budget .....	104
A4. Les politiques de redevabilité (accountability).....	105
A5. La nature des relations entre l'État central et l'enseignement privé.....	107
A6. La diversification des modalités de choix dans l'enseignement public .....	108
<b>B. Les paramètres de nature curriculaire</b> .....	110
B1. Le niveau de la conception des programmes .....	110
B2. La structure des études et des filières .....	111
B3. La philosophie des programmes .....	112
B4. Les modèles de gestion de l'hétérogénéité .....	115
B5. La politique en matière de langues d'enseignement .....	115
B6. La politique d'intégration des TIC .....	117
<b>Synthèse</b> .....	119
<b>CONCLUSION</b> .....	121





## Introduction

Cette note conceptuelle examine les différentes façons de conceptualiser et d'anticiper les directions possibles en matière de diversification de l'offre d'éducation de base dans l'avenir. À cette fin, elle tente de présenter de la manière la plus complète et la plus synthétique possible l'état de la connaissance en la matière, en s'appuyant sur les études et résultats disponibles à l'échelle internationale, relatifs aux contextes les plus variés possibles qui sont ceux des systèmes éducatifs de par le monde.

Les limites de cette note sont de deux ordres :

- les résultats sur lesquels elle se base concernent surtout les pays de l'OCDE, parce que c'est dans ces pays que les résultats disponibles sont les plus nombreux ;
- ceux-ci sont essentiellement issus des études relatives aux épreuves standardisées internationales, dont l'intérêt, mais aussi les limites seront détaillés ci-dessous.

Sur le plan méthodologique, une réserve s'impose donc dès lors lorsqu'on utilise ces résultats comme substrat pour l'orientation des politiques éducatives. En effet, les principaux résultats de recherche qui sont évoqués dans les rapports internationaux, de même que les résultats qui seront évoqués ci-dessous, se basent sur ces épreuves standardisées internationales, parce qu'aujourd'hui elles constituent la seule source d'informations utilisable pour ce type d'études. Pour intéressants que soient ces résultats, il faudra toujours garder en mémoire les limites de leur validité.

## Les paramètres d'une diversification de l'offre éducative

### *Les types de paramètres*

Quels sont les paramètres d'une diversification de l'offre éducative ? Parmi l'ensemble des facteurs disponibles qui expliquent l'efficacité de l'école et son équité, seuls ceux qui peuvent constituer un choix de départ pour une diversification de l'offre éducative sont retenus dans cette note. Par exemple, les paramètres «niveau de formation des enseignants», ou encore «le temps scolaire effectif» sont importants, mais ils ne constituent pas une option de départ qui peut faire l'objet d'une diversification de l'offre éducative : tous les systèmes éducatifs essayent d'avoir le meilleur niveau de formation de leurs enseignants et de maximiser le temps scolaire effectif.

Il en est de même de paramètres tels que «degré de citoyenneté dans les programmes», ou encore «degré de prise en compte de l'égalité des chances». De tels paramètres sont d'autant plus difficiles à traiter qu'il est difficile de les caractériser par des modalités

bien délimitées, et que l'on ne dispose pas à leur sujet d'une information validée qui aide à une prise de décision fondée.

Ne sont donc repris ici qu'un ensemble de paramètres qui permettent de caractériser de manière opérationnelle la variété des fonctionnements des systèmes éducatifs, et par rapport auxquels ces derniers peuvent prendre des décisions de manière très concrète, au-delà des déclarations d'intentions.

Bien qu'elles entretiennent des relations étroites, on peut identifier deux catégories de paramètres pouvant être avancées dans le cadre de la diversification de l'offre éducative :

- les paramètres de nature politique et institutionnelle ; ils concernent les politiques éducatives, leur financement, la définition des budgets, l'allocation et la gestion des ressources humaines et matérielles, les politiques et la gestion de l'accès à l'éducation et des parcours de formation ;
- les paramètres de nature pédagogique ; ils concernent les curriculums : les programmes, l'organisation des études et des filières, les apprentissages, la régulation pédagogique, les modalités de passage d'un niveau à l'autre, l'évaluation des acquis, les choix en matière de langue d'enseignement, les choix en matière de TIC.

Il existe d'autres facteurs plus contextuels, comme la polyvalence des profils, les politiques d'assouplissement du calendrier scolaire, la diversification des sources de formation des enseignants, ou encore des paramètres de nature socioculturelle, comme la gestion des changements liés aux pratiques et mentalités face à l'introduction de nouveaux concepts, outils, tendances ou technologies.

De par la grande diversité des modalités qu'ils présentent, liés à leur caractère essentiellement contextuel, ils ne sont pas traités dans le présent document.

## **A. Les paramètres de nature politique et institutionnelle**

Ces paramètres sont liés à la répartition des pouvoirs en matière de décisions de gestion : financement, affectation des budgets, politique d'inscriptions et d'évaluation. Ils s'expriment à la fois en termes de centralisation/décentralisation du système public d'enseignement, et en termes d'équilibre entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Ils sont en lien avec la vision de l'État vis-à-vis du système éducatif, avec la stratégie globale liée à ce rôle spécifique de l'État, et qui se décline aux différents niveaux — central, régional, local — avec les dosages appropriés.

A1. La décentralisation de la décision en éducation

A2. La source de financement de l'éducation

- A3. La définition du budget de l'éducation
- A4. Les politiques de redevabilité (accountability)<sup>37</sup>
- A5. La nature des relations entre l'État central et l'enseignement privé
- A6. Les modalités de choix de l'établissement par les parents dans le public

Les résultats d'études qui seront présentés à leur sujet sont principalement issus du traitement des résultats des études PISA, et donc relatifs aux pays de l'OCDE<sup>38</sup>. Au-delà de leur intérêt, ces résultats doivent être lus de manière critique, pour les raisons évoquées ci-dessus.

### **A1. La décentralisation de la décision en éducation**

#### *Les deux aspects de la décentralisation*

La décentralisation peut être envisagée de deux manières différentes, à la fois verticalement et horizontalement.

- La décentralisation verticale est celle qui opère un mouvement qui part du niveau central vers le local (collectivités). Elle pose la question de savoir quelles sont les compétences transférées aux collectivités locales, quelles sont les difficultés dans la mise en œuvre du transfert des compétences et surtout, comment organiser la coordination des compétences transférées ou déléguées. Elle est appuyée par des textes législatifs et/ou réglementaires qui régissent le transfert de compétences entre le niveau central et le niveau décentralisé.
- La décentralisation horizontale consiste en une délégation de pouvoir aux structures du ministère, et pose la question de savoir jusqu'où les directions centrales et surtout déconcentrées ont le pouvoir de décision au niveau de la planification, de la gestion et du pilotage du système éducatif.

#### *Les atouts et les caractéristiques de la décentralisation*<sup>39</sup>

Une décentralisation bien organisée pourrait être efficace à long terme en matière d'éducation surtout dans les régions défavorisées du fait qu'elle permet une certaine flexibilité et malléabilité pour les directeurs, les enseignants, les apprenants et les parents en réduisant les procédures bureaucratiques et en épargnant du temps et des dépenses.

---

37 - Terme difficilement traduisible en français : imputabilité, redevabilité, reddition de comptes

38 - PISA et PIRLS, 2000 et 2006.

39 - Contribution du Liban

Cette décentralisation exige en premier lieu une volonté politique, le croisement des efforts de tous les acteurs concernés (concepteurs, inspecteurs, décideurs, etc.) et un démarrage à partir d'une plate-forme basée sur les études de terrain et censée réagir en fonction des besoins de la région ou de la commune sans renoncer à l'ambiance sociale, culturelle et économique, surtout dans les régions défavorisées.

Cette décentralisation constitue une unité à volets multiples allant de l'organisation et la structuration de l'école, en passant par le recrutement des enseignants suivant des critères bien précis, l'activation du rôle des conseils des parents, des ONG, de l'inspection, de la formation des formateurs et de l'adaptation des curriculums.

Mais cette décentralisation pourrait être sujette à plusieurs polémiques compte tenu des divergences d'ordre social, culturel et économique, d'où la nécessité de création de liens interrégionaux d'une part et centraux ou interministériels d'autre part, parce que la décentralisation préconisée ne doit en aucun cas signifier un écart de discrimination entre les régions ; son objectif essentiel devrait être l'élimination des divergences entre les régions urbaines et rurales et par la suite procurer une équité de savoirs pour former un être social capable de mener une expérience de vie réussie.

#### *Vers une approche scientifique de la décentralisation*

En matière de décentralisation de l'éducation, les mouvements récents ont été nombreux dans la plupart des pays du monde et en particulier dans les pays industrialisés. Ces mouvements sont à la fois des mouvements de décentralisation et de recentralisation à des degrés divers et dans des sens parfois différents<sup>40</sup>. Les mouvements de décentralisation ont surtout été observés dans les années 1990, alors que les mouvements de recentralisation ont plutôt vu le jour dans la première décennie des années 2000. Toutefois, bon nombre de systèmes éducatifs continuent à osciller entre ces deux pôles, dont la nature même évolue également. Ces mouvements d'ajustements ont donné de nouvelles responsabilités aux autorités éducatives locales, mais aussi un nouveau statut à l'établissement scolaire<sup>41</sup> : celui-ci apparaît à la fois comme une unité significative de traduction des politiques éducatives en projet local, mais aussi un lieu privilégié de coordination des actions pédagogiques. Ces mouvements s'accompagnent de l'émergence de métiers intermédiaires de coordination entre le sommet stratégique des systèmes éducatifs et les enseignants : coordinateurs, direction, inspection, conseillers<sup>42</sup>.

---

40 - Desjardins & Lessard (2011)

41 - Letor (2010) ; Dumay & Dupriez (2009)

42 - Delvaux, Giraldo, Maroy (2005) ; Letor, Garant, Bonami (2012)

On peut distinguer cinq modalités principales en matière de centralisation et décentralisation<sup>43</sup>. Elles vont au-delà de la classification classique entre États centralisés (les pays de tradition latine), les États décentralisés (les pays anglo-saxons) et les États à culture collaborative (les pays nordiques).

- 1) les États centralisés.
- 2) les États centralisés à certification locale.
- 3) les États pratiquant la collaboration entre le centre et les autorités locales dans le cadre d'une politique de décentralisation modérée.
- 4) les systèmes «décentralisateurs-volontaristes» qui ont transféré massivement de nombreuses compétences aux pouvoirs locaux et aux établissements.
- 5) les États fédéraux.

Il semble aujourd'hui<sup>44</sup> qu'il faille ajouter à cette liste une sixième modalité : les systèmes libéraux, qui pratiquent la dérégulation de l'éducation (voir plus loin).

Ces modalités peuvent être analysées sur le plan de la confiance accordée aux partenaires locaux de l'éducation<sup>45</sup>.

- Les États pratiquant la collaboration sont basés sur la confiance dans un fort professionnalisme enseignant, assortie d'une standardisation faible du curriculum d'enseignement et d'un suivi par les autorités scolaires locales. La confiance est maximale. C'est par exemple, le cas de la Finlande. La régulation est une régulation basée sur un processus social de production des règles du jeu en vue de résoudre les problèmes<sup>46</sup>.
- Les systèmes «décentralisateurs-volontaristes» sont basés sur une standardisation forte des programmes assortis de mécanismes de reddition de comptes à fort enjeu, et dès lors, une confiance moindre dans les acteurs locaux. C'est par exemple, le cas de la Nouvelle-Zélande, de la Suède, du Royaume-Uni. La régulation est exercée par un détenteur de l'autorité légitime et possède plusieurs modalités d'exercice (règles, incitants, informations, etc.).
- Les États centralisés et surtout les États centralisés à certification locale, proposent des systèmes de reddition des comptes à enjeu faible, c'est-à-dire de manière non injonctive, sans conséquence pour les équipes et directions. Le niveau de confiance est intermédiaire. C'est par exemple, le cas de la Belgique et de la France.

---

43 - Mons (2007)

44 - Malet (2011)

45 - Maroy (2011)

46 - Maroy & Dupriez (2000)

### *Que disent les résultats des études ?*

Sur le plan de l'efficacité, une plus grande autonomie des établissements scolaires ne semble pas procurer des gains significatifs en termes de résultats des élèves<sup>47</sup>.

En revanche, un rôle fort de l'État en matière de gestion des enseignants augmente l'efficacité du système : l'État définit les règles de recrutement, les salaires, les conditions de travail, mais gère aussi les ressources humaines. Il est donc le garant du contrôle du niveau de qualité de la profession enseignante<sup>48</sup>.

Les résultats semblent différents en matière de recrutement des enseignants. Celui-ci peut se faire au niveau central, au niveau des autorités décentralisées ou au niveau des établissements. Il semblerait que ce dernier mode de recrutement par les établissements scolaires serait de nature à réduire la proportion d'élèves en difficulté.

Sur le plan de l'équité également, les effets de la décentralisation semblent être en demi-teinte. Il semble que, en l'absence de mesures de régulation de la part de l'État central, les élites sociales locales arrivent à détourner les ressources pour mieux asseoir une élite scolaire. Ce phénomène est plus fort dans une décentralisation au sein d'états fédéraux que dans une décentralisation collaborative ou dans les « décentralisations-volontaristes », puisque dans ces deux cas, l'État conserve un rôle structurant majeur dans le contrôle du système<sup>49</sup>.

Lorsqu'elles ne font pas l'objet de mécanismes de régulation de la part de l'État, les décentralisations seraient porteuses d'inégalités scolaires : une plus large autonomie des établissements scolaires provoquerait une augmentation des inégalités<sup>50</sup>, sauf si l'équité constitue un objectif qui leur est assigné et qui fait l'objet d'une régulation de la part de l'État<sup>51</sup>. Ici encore, l'État doit jouer son rôle de régulateur, et veiller à ce que, en termes de répartition des ressources, ce ne soit pas uniquement une logique de répartition géographique qui intervienne, mais une logique sociale avant tout.

Un autre résultat, en termes d'efficience cette fois, est que la décentralisation diminuerait l'absentéisme des élèves. Plus important encore — en considérant que l'absentéisme des élèves découle surtout de l'absentéisme des enseignants —, elle provoquerait une réduction de l'absentéisme chez les enseignants<sup>52</sup>. Cette réduction

47 - Barroso (2000) ; Duru-Bellat & Meuret (2001) ; Dumay et Dupriez (2009)

48 - Mons (2007)

49 - Mons (2007)

50 - Barroso (2000)

51 - Duru-Bellat & Meuret (2001)

52 - Mons (2007)

serait associée à des stratégies locales visant à réduire l'absentéisme des enseignants — un accompagnement de proximité et l'élaboration de règles claires en la matière —, comme l'ont montré des expériences menées en Inde ou au Kenya<sup>53</sup>.

On peut ajouter que plus la gestion de l'éducation est décentralisée, plus elle coûte cher. Ce surcoût peut se chiffrer à un tiers des dépenses en plus pour un système décentralisé, que ce soit vers les autorités locales ou directement vers les établissements scolaires<sup>54</sup>.

## A2. Le financement de l'éducation

Qui finance l'éducation ? En quoi le financement est-il un facteur déterminant pour assurer et promouvoir la diversification de l'offre d'éducation et de formation ?

### *La problématique du financement*

Le financement de l'éducation peut être un financement central prépondérant, un financement effectué majoritairement par les autorités locales, ou un financement mixte.

Mais la question du financement peut être étudiée de manière plus large encore. En effet, plusieurs mécanismes de financement de l'éducation peuvent être articulés les uns aux autres, selon des critères à sélectionner et selon des stratégies à déterminer.

### **(1) Les sources de financement**

Différentes sources de financement peuvent coexister : financement de l'État, financements communaux, du secteur privé, des PTF, des ONG, des coopérations décentralisées, des ménages, des associations de parents d'élèves, etc.

### **(2) Les critères de choix des financements**

Les choix des sources de financement peuvent s'opérer selon des critères donnés : équité, qualité, renforcement des capacités, etc.

### **(3) Les stratégies de financement**

Les stratégies de financement sont également variées et prennent en compte des aspects particuliers, tels que :

- un arbitrage en faveur des populations vulnérables : éducation en milieu rural, scolarisation des filles, élèves à besoins spécifiques, etc. ;

---

53 - Duffo (2010)

54 - Mons (2007)

- les investissements à réaliser ;
- la répartition entre les dépenses en infrastructures et en équipements d'une part, et en budget de fonctionnement d'autre part ;
- la traçabilité de la dépense publique.

### *Ce que dit la littérature à propos du financement*

Il semble que la formule d'une intervention conjointe du niveau central et du niveau décentralisé influe positivement sur un grand nombre de facteurs : à la fois il augmente les performances globales des élèves et il diminue la proportion des élèves en difficulté, ainsi que les inégalités scolaires<sup>55</sup>.

Dans certains pays africains, comme à Madagascar ou au Niger qui ont développé le système des enseignants communautaires, des modèles de financement ou de co-financement de l'éducation au niveau local ont donné de bons résultats ; malgré le faible niveau des enseignants, recrutés localement, le fait que les parents contribuent — ne fût-ce que de façon minimale — aux études de leurs enfants, les amènent à exercer un contrôle accru en termes d'horaires et de temps de présence de ceux-ci en classe, ce qui se répercute directement sur les résultats scolaires<sup>56</sup>.

### **A3. La définition du budget**

Ce paramètre concerne essentiellement la définition du budget des écoles : qui définit la répartition et l'affectation des ressources financières ?

De même que pour le financement, l'État peut (1) décider seul de l'affectation du budget (2), collaborer avec les autorités locales (c'est le cas de la majorité des pays de l'OCDE) (3) les confier aux autorités locales ou (4) même directement aux établissements.

Contrairement au financement, qui gagne à être mixte (État et autorités locales), il semble que la définition des budgets gagne à être opérée localement, si l'on veut élever le niveau moyen de performance des élèves<sup>57</sup>.

En matière de budget, un partenariat entre un État central dirigiste et les établissements aux responsabilités plus larges semble donc efficace.

---

55 - Mons (2007)

56 - Duffo (2010)

57 - Mons (2007)



#### A4. Les politiques de redevabilité (accountability)

Issu du monde anglo-saxon, le concept d'accountability n'a pas vraiment d'équivalent dans la langue française. On le traduit par les termes d'imputabilité ou encore de redevabilité. C'est le processus à travers lequel les performances du système éducatif sont mesurées au regard des objectifs préalablement définis, selon lequel les institutions éducatives doivent rendre des comptes de leur efficacité, l'État mettant en place des mesures de contrôle pour mesurer tout écart entre les objectifs et les résultats<sup>58</sup>. C'est autour de ce concept que s'est développée la notion d'«État évaluateur», qui a suivi et complété celle de l'«État décentralisateur».

Dans la littérature, les politiques de redevabilité sont surtout étudiées à deux niveaux principaux : celui des autorités intermédiaires et celui des enseignants.

*Quel rôle attribuer aux autorités intermédiaires ?*

Faut-il exercer un pilotage de l'école en exigeant de sa part des performances, mais en lui laissant une totale liberté de moyens (ex. USA), ou faut-il opter pour un modèle centralisé, qui prescrit, mais encadre et donne les moyens de régulations locales (ex. Royaume-Uni, Suède)<sup>59</sup> ? Le premier type de pilotage répond à la logique de la «market-based accountability», la deuxième à celle de la «gouvernement-based accountability»<sup>60</sup>.

- Le premier modèle est un *modèle exogène*, celui de la «régulation par les résultats», qui n'est rien d'autre que le modèle de la dérégulation. Ce type de pilotage soumet le niveau intermédiaire à une forte autonomie, mais le soumet dans le même temps à une exigence de résultats plus forte encore. C'est le modèle étatsunien, inspiré des principes néolibéraux. Il conduit à l'effritement progressif du corps enseignant, et à sa perte d'identité professionnelle au profit des seuls résultats. Les enseignants recrutés dans les écoles ne sont pas les plus qualifiés, mais ceux qui ont la meilleure capacité de répondre aux tests de sélection. On est en plein dans le modèle de la bulle évoqué ci-dessus : une bulle artificielle et à court terme, qui délaisse petit à petit les questions sociales liées à l'enseignement, comme l'enseignement dans les classes réputées plus difficiles ; il touche aussi les enseignants : dans certaines régions des États-Unis, un phénomène nouveau de pauvreté et de marginalisation gagne les enseignants.
- L'autre modèle est celui d'une nouvelle forme d'administration scolaire, que l'on a vu émerger au Royaume-Uni au cours des 15 dernières années. Il s'agit d'un

58 - Broadfoot (2000)

59 - Malet (2011)

60 - Harris & Herrington (2006)

modèle endogène, celui de la «régulation centralisée», promouvant une forme poussée de gestion managériale dans les établissements scolaires, mais avec une régulation centralisée de la part de l'État central, notamment à travers une homogénéisation des contenus et des standards d'évaluation. Non seulement l'État prescrit, mais il encadre à travers des dispositifs d'évaluation poussés qui permettent de mesurer l'efficacité et l'efficience du système. Cette forme de décentralisation va de pair avec un déploiement de dispositifs de contractualisation et de contrôle a posteriori. L'école et les enseignants jouissent d'une « initiative contrôlée ». Il y a concurrence entre les établissements scolaires, mais cette concurrence est créatrice d'efficacité, et non-ségrégationniste comme dans le modèle de la régulation par les résultats.

Le premier modèle encourage les «meilleurs établissements», selon une logique discutable de palmarès d'établissements<sup>61</sup>, le deuxième «les établissements les plus méritants, compte tenu de leur public». Ce deuxième modèle se rapproche, plus dans son esprit que dans sa forme — du modèle collaboratif pratiqué dans certains pays nordiques (Finlande, Danemark, Norvège), mais s'en écarte par le fait que, dans le modèle collaboratif, les marges de manœuvre sont plus limitées : les délégations de pouvoir aux établissements ne concernent par exemple pas les programmes scolaires ou l'administration du personnel enseignant.

### *Quel rôle au niveau de la responsabilité des enseignants ?*

À ce niveau-là aussi on constate des évolutions. Deux modes de pilotage et de régulation des pratiques pédagogiques sont possibles<sup>62</sup> : a) une régulation bureaucratique, de type taylorienne, en découpant en amont les opérations définies par l'autorité hiérarchique, et en les exécutant selon une application méthodique des directives venues ainsi d'en haut ; b) une régulation professionnelle, où les tâches de conception et d'exécution sont privilégiées en augmentant la marge de manœuvre et les responsabilités de l'enseignant afin qu'il résolve les problèmes de plus en plus complexes qui se posent aujourd'hui.

Ces deux modèles posent l'importante question de la responsabilité des apprentissages : faut-il privilégier une logique professionnelle traditionnelle, dans laquelle les enseignants ne sont pas responsables des apprentissages de leurs élèves, comme en Norvège, ou un nouveau professionnalisme, comme en Suède ou au Royaume-Uni, dans lequel chaque enseignant bénéficie d'une large autonomie, mais est responsable de ses pratiques face aux élèves, aux parents et aux autorités éducatives<sup>63</sup> ?

61 - Verdière (2011)

62 - Hutmacher (2005)

63 - Helgøy & Homme (2011)

Ce nouveau modèle, basé sur la transparence et l'imputabilité plutôt que sur la confiance, semble réduire l'influence des enseignants sur les politiques nationales.

### **A5. La nature des relations entre l'État central et l'enseignement privé**

Selon la manière dont l'État considère l'enseignement privé, on peut définir également plusieurs modalités<sup>64</sup>.

1. Existence d'un privé très développé, avec des effectifs avoisinant ou dépassant ceux du public, financé par l'État, mais soumis à un contrôle fort de la part de l'État avec notamment des objectifs d'intérêt général définis par les pouvoirs publics. C'est notamment le cas de nombreux réseaux d'enseignement confessionnel.
2. Existence d'un privé «encadré», limité par l'État à des proportions réduites, mais également financé (notamment les salaires des enseignants) et contrôlé par lui.
3. Existence d'un privé qui bénéficie de financements publics.
4. Existence d'un privé sans soutien de la part de l'État.
5. Absence de privé.

En termes d'efficacité, — et même si les résultats à ce niveau sont contradictoires — il apparaît que l'enseignement privé, sans être sous-performant, n'est pas globalement plus efficace que l'enseignement public, si l'on neutralise le niveau économique des parents et l'appartenance sociale des élèves<sup>65</sup>. Autrement dit, le gain en termes de résultats de l'enseignement privé peut essentiellement être attribué à l'origine sociale des élèves, et non pas à sa qualité intrinsèque. Ces conclusions concernent aussi bien les établissements privés financés par l'État que les autres. Toutefois, lorsque dans un pays, un enseignement privé indépendant côtoie un enseignement privé subventionné par l'État, ce dernier semble plus performant<sup>66</sup>. Un réseau privé subventionné semble donc apporter un gain en équité, lorsqu'il est encadré de manière forte par l'État<sup>67</sup>.

Dans les pays en développement, ces constats doivent être nuancés. Les résultats des systèmes privés d'enseignement sont souvent meilleurs (mais pas toujours) que dans l'enseignement public, pas tellement à cause du niveau de formation des enseignants ni des méthodes pédagogiques utilisées, mais à cause de l'augmentation du temps scolaire effectif (parfois deux fois plus important que dans l'enseignement public, miné par les grèves et le rognage saisonnier systématique du calendrier scolaire), ainsi

---

64 - Mons (2007)

65 - Duffo (2010)

66 - Vandenberghe & Robin (2003)

67 - Mons (2007)

que de la disponibilité du matériel pédagogique. On en revient néanmoins aux mêmes conclusions : la nécessité d'un État fort, régulateur, qui garantisse un bon niveau de

formation des enseignants et veille à la disponibilité du matériel pédagogique, mais qui puisse aussi impulser au niveau local des initiatives visant à augmenter le temps scolaire effectif.

On voit que la question de l'efficacité de l'enseignement privé reste donc encore ouverte. Ce qui se confirme une fois encore est la nécessité d'un encadrement fort par l'État, pour «contrecarrer les déviances naturellement déviationnistes de ce secteur d'enseignement»<sup>68</sup>.

Or souvent, ce rôle de l'État tend à s'estomper, tantôt en commençant par la privatisation de l'éducation préscolaire, tantôt par celle de l'enseignement supérieur. L'exemple du Chili est édifiant. Sur la base de résultats chiffrés et donc déclarés objectifs, le gouvernement relègue progressivement l'enseignement au secteur privé et est, aujourd'hui, prêt à supprimer l'université publique sous le prétexte de son inefficacité et de sa mauvaise qualité, fermant encore un peu plus l'accès au savoir à la majorité de sa population, comme si la formation de ressources humaines hautement qualifiées n'était pas une matière publique. Ce mouvement de privatisation comporte un autre risque : voir délaisser les disciplines fondamentales tant naturelles qu'humaines comme la physique ou l'anthropologie lorsque celles-ci sont jugées peu rentables ou peu professionnalisantes. Il risque de ne plus y avoir de recherche ni de spécialiste en astrophysique dans un pays sélectionné dernièrement pour abriter dans les prochaines années le plus grand télescope au monde, plus de chercheurs pour étudier les terres australes et les cultures qui les ont peuplées. La production de connaissances autres que celles qui génèrent des profits à court terme ne ferait-elle plus partie des missions de l'État ?

#### **A6. La diversification des modalités de choix dans l'enseignement public**

La diversification des modalités de choix dans l'enseignement public est un phénomène qui a touché bon nombre de pays de l'OCDE au cours des deux dernières décennies. Cinq modalités de choix dans l'enseignement public peuvent être identifiées<sup>69</sup>.

1. Il y a absence de choix de la part des parents, comme c'est le cas en Corée ou au Japon.
2. L'organisation est régie par une carte scolaire, mais des dérogations sont possibles. Dans les pays de l'OCDE, c'est la modalité la plus représentée.

---

68 - Mons (2007)

69 - Mons (2007)

3. Les parents ont la possibilité d'introduire une demande d'une autre inscription par rapport au choix qui a été initialement attribué.
4. La liberté de choix n'est pas totale : les parents expriment un choix, mais une régulation s'opère par après pour répartir les élèves de manière équitable entre les différents établissements (pays nordiques, Belgique, etc.).
5. Il existe une liberté totale d'inscrire les enfants dans l'établissement de son choix.

La notion de libre choix de l'établissement scolaire introduit une logique d'élève «consommateur», au sein d'un marché de l'éducation<sup>70</sup>, au lieu d'une logique d'élève «bénéficiaire». Elle affaiblit la position de l'éducation comme un bien commun. Parfois décriée, cette politique de libre choix n'a pas pour autant nécessairement produit des effets tangibles, ni en positif, ni en négatif.

En effet, il semble que l'élargissement des possibilités offertes aux familles en matière d'inscription des enfants dans l'enseignement public n'ait pas conduit à l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs<sup>71</sup>.

En termes d'équité, le développement de l'enseignement privé tend à exacerber les disparités locales, de même que le libre choix de l'établissement scolaire dans le public, puisqu'on est alors dans un quasi-marché<sup>72</sup>.

Toutefois, ce libre choix régulé par les États, conduit donc à limiter les inégalités scolaires en général et les inégalités scolaires d'origine sociale en particulier<sup>73</sup>.

On peut donc dire que le libre choix en matière d'inscription dans l'enseignement public n'améliore pas l'efficacité, mais ne rend pas non plus le système moins équitable.

Ici encore, il semble que, face au développement du privé, un encadrement fort de l'État soit nécessaire dans une perspective de justice sociale.

En conclusion par rapport à ces deux derniers paramètres, qu'il s'agisse de l'augmentation de l'autonomie des établissements scolaires ou du développement du privé, les résultats en termes d'efficacité ne semblent pas être démontrés de manière évidente. En ce qui concerne la réduction des inégalités, le bilan semble plutôt positif lorsqu'il y a régulation de la part de l'État central, plutôt négatif dans les autres cas.

---

70 - Lorsque l'on évoque un système éducatif public, on parle de «quasi-marché» et non pas de «marché» parce que les écoles, bien qu'étant concurrentes, ne sont pas mues par une logique de profit (Vandenberghé, 2003).

71 - Mons (2007)

72 - Vandenberghé (1999)

73 - Duru-Bellat & Bydanova (2011) ; Mons (2007)

## B. Les paramètres de nature curriculaire

Les paramètres de cette catégorie concernent les programmes, l'organisation des apprentissages, les dispositifs d'évaluation des apprentissages. Les principaux sont les suivants.

- B1. Le niveau de la conception des programmes.
- B2. La structure des études et des filières.
- B3. La philosophie des programmes.
- B4. Les modèles de gestion de l'hétérogénéité.
- B5. La politique en matière de langues d'enseignement.
- B6. La politique d'intégration des TIC.

### B1. Le niveau de la conception des programmes

La conception des programmes peut être envisagée à plusieurs niveaux<sup>74</sup>.

1. Les programmes, de même que l'évaluation des élèves, sont définis au niveau central.
2. Les programmes sont définis de manière contraignante au niveau central, mais les établissements disposent d'une marge de manœuvre limitée sur l'emploi du temps des élèves.
3. Le modèle fait cohabiter des règles nationales obligatoires avec une forte délégation aux écoles, dans le cadre d'un pilotage par objectifs effectué par l'État central.
4. Un fort pouvoir est laissé aux autorités locales : quelques matières nationales obligatoires, mais l'essentiel est laissé à l'appréciation des autorités politiques locales et des écoles, de même que l'évaluation.

Il semble que les deux modalités extrêmes (conception des programmes entièrement au niveau central (1) et laissé à l'appréciation des autorités locales (4)) ont un impact négatif sur les performances globales des élèves (efficacité interne). Au contraire, une conception des programmes effectuée au niveau central, mais avec une large autonomie accordée aux écoles (3) influence positivement les performances globales des élèves. Ce qui semble devoir être évité, ce sont des programmes élaborés conjointement par l'État central et les autorités décentralisées. Par contre, ce qui semble efficace, c'est soit le couple «État-établissements», soit les autorités locales seules.

La force du système (1) est de limiter les inégalités scolaires d'ordre social, tandis que les trois dernières modalités, qui laissent une plus large part aux autorités locales, génèrent une plus grande proportion d'élèves forts.

---

74 - Mons (2007)

Parmi ces trois dernières, les programmes qui sont des programmes à objectifs, définis de manière globale au niveau central, mais que les acteurs locaux (autorités locales ou établissements) traduisent sous forme de programmes détaillés, semblent donner de bons résultats en termes d'efficacité.

Ce gain en efficacité possède toutefois un revers : dans les pays anglo-saxons, plus sensibles à l'atteinte des standards d'éducation, on constate une «mutation» professionnelle dans le sens que les enseignants qualifiés traditionnellement de «démocratiques», attentifs à une éducation personnalisée de leurs élèves, deviennent des «enseignants managériaux», vigilants à ce que leurs «clients» réalisent les objectifs standards imposés par le politique et l'économie<sup>75</sup> en s'employant de manière toute «professionnelle», c'est-à-dire pour la satisfaction — à court terme — du client<sup>76</sup>.

## B2. La structure des études et des filières

En termes de structure des études et des filières, il faut tout d'abord rappeler avec force que, parmi l'ensemble des facteurs qui conditionnent l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, le tout premier facteur est le fait, pour les élèves, d'avoir suivi au moins une année de préscolaire<sup>77</sup>. Même si la majorité des pays disposent à ce jour d'une politique de développement de la petite enfance<sup>78</sup>, la mise en œuvre de ces politiques se heurte encore souvent aux problèmes d'infrastructure et de formation des éducateurs(trices).

Un autre facteur est souvent évoqué dans la littérature. Il s'agit de la durée du tronc commun, qui est très souvent de 9, voire 10 années. Une répartition précoce en filières (pays germaniques et d'Europe centrale) produit en général plus d'inégalités, même s'il existe quelques exceptions<sup>79</sup>. Diversifier dans le sens d'orienter plus tôt dans la scolarité est source de renforcement des inégalités et de cloisonnement disciplinaire. Malgré ses imperfections, le système qui maintient un tronc commun pendant 9 ou 10 années semble un garant efficace d'une limitation des inégalités et d'un développement culturel équilibré.

---

75 - Maroy (2008)

76 - Le Boterf (2006)

77 - Paquette (1998) ; Duru-Bellat & Bydanova (2011)

78 - Daboué, J. (2011). La situation en Afrique subsaharienne. 11e session sur l'EPT / UNESCO/BREDA

79 - Mons (2007) ; Duru-Bellat & Bydanova (2011)

### B3. La philosophie des programmes

Il est apparu ci-dessus que les deux modalités les plus répandues opposaient efficacité et équité : les programmes unitaires influenceraient de manière positive les inégalités sociales entre les élèves (équité), mais se révéleraient plus faibles en termes de performances globales des élèves (efficacité interne). À l'inverse, les programmes « à objectifs » communs se révéleraient plus efficaces en termes de performances globales, mais renforceraient les inégalités sociales.

Il y a donc un choix de valeurs à poser au départ, entre l'efficacité et l'équité. Ce choix est un choix, apparemment contradictoire, entre le fait de maximiser le talent de chaque élève et le principe de l'égalité des chances<sup>80</sup>.

Il faut nuancer cette apparente opposition par deux éléments.

D'une part, l'augmentation de l'équité contribue à augmenter l'efficacité d'un système. Il existe donc bel et bien un troisième choix, qui est le choix de développer l'efficacité en développant l'équité. En particulier, il est en général admis que le fait d'atteindre un bon niveau ne nécessite pas d'augmenter les disparités entre les élèves. Au contraire, la meilleure manière pour un pays d'augmenter le niveau des élèves est d'en améliorer l'équité<sup>81</sup>. D'autre part, certains systèmes permettent à la fois d'augmenter l'efficacité et l'équité. On peut citer :

- sur le plan des politiques éducatives, la formule de la collaboration évoquée ci-dessus (comme par exemple en Finlande) ;
- sur le plan des curriculums, l'approche par l'intégration des acquis (comme par exemple au Maroc).

Parmi les caractéristiques documentées dans les enquêtes internationales, la philosophie de l'approche curriculaire est peu ou pas présente, probablement parce qu'elle est difficile à caractériser en termes d'indicateurs objectifs, et donc peu encline à une analyse de type de celle que permettent les tests comme PISA.

De manière plus générale, elle a été très peu investiguée dans la littérature. On connaît les dérives d'une approche essentiellement centrée sur les contenus, par exemple le danger de la scolastique<sup>82</sup> : un savoir purement déclaratif, un savoir formel sur les choses et le monde qui n'est utilisable que comme moyen de « distinction » : se distinguer à l'examen, en société, s'exhiber en montrant que l'on sait. Il en va de même de la menace de ce que Paolo Freire appelle « la pédagogie bancaire », une pédagogie

80 - Duru-Bellat & Bydanova (2011)

81 - Duru-Bellat & Bydanova (2011)

82 - Meirieu (2001)



marchande où l'élève n'apprend que pour «rendre» à son enseignant, le jour de l'examen, un savoir stérile... qui ne le concerne pas.

Mais connaît-on les effets produits par les autres approches ? Que produit la P.P.O comme type d'effets sur les systèmes éducatifs ? Que produit une approche par les standards ? Que produit une approche curriculaire basée sur les compétences transversales ? Que produit une approche orientée vers l'intégration des acquis ? Ces questions doivent être menées à la lumière d'un plus grand nombre de critères que l'efficacité et l'équité, puisque, avant tout, la pertinence doit être questionnée.

La pertinence comprend plusieurs aspects. Elle évoque tout d'abord la question de la contextualisation des curriculums<sup>83</sup>, aussi bien au niveau de leur conception que de leur implantation par les différents acteurs : enseignants, chefs d'établissement, responsables pédagogiques régionaux, etc. Elle interpelle, notamment les finalités de l'éducation dans un contexte donné, et le lien que celle-ci entretient avec les besoins de la vie en société ainsi que les besoins liés au marché de l'emploi et à ses évolutions possibles. La pertinence est aussi liée à la notion de bien commun en éducation<sup>84</sup>. Elle questionne enfin les types d'activités des élèves : autour de contenus et d'objectifs morcelés, ou autour de situations complexes ? L'enjeu principal aujourd'hui semble être celui d'articuler le complexe et le concret dans les curriculums.

En effet, toute approche curriculaire peut être définie à travers deux caractéristiques de base<sup>85</sup> :

- elle peut reposer sur des énoncés complexes (par exemple des énoncés de compétences), ou au contraire sur des énoncés morcelés, atomisés (par exemple des énoncés d'objectifs opérationnels) ;
- elle peut reposer sur une préoccupation de processus d'enseignement-apprentissage, et considérant que l'évaluation est un sous-produit, ou au contraire, considérer que le caractère évaluable des énoncés doit être pris en compte avant toute chose.

Il semble aujourd'hui que l'on puisse inférer les conclusions suivantes :

- le caractère complexe des énoncés sur lesquels repose un curriculum procure la pertinence de celui-ci, d'autant plus que ces énoncés sont contextualisés ; à l'inverse des énoncés qui sont soit uniformisés soit morcelés manquent de pertinence ; c'est pourquoi on s'accorde généralement à reconnaître cet apport de pertinence lié à l'APC ;

---

83 - Miled (2011)

84 - Barroso (2000)

85 - Roegiers (2010)

- le caractère concret, évaluable des énoncés sur lesquels repose un curriculum (par exemple les programmes à objectifs évoqués ci-dessus) influence surtout l'efficacité des apprentissages.

Le tableau suivant synthétise ces constatations.

	<i>Les apprentissages sont basés sur des énoncés morcelés peu contextualisés</i> <b>Pertinence faible</b>	<i>Les apprentissages sont basés sur des énoncés complexes contextualisés</i> <b>Pertinence prononcée</b>
<i>La réflexion s'appuie au départ sur le processus d'enseignement-apprentissage.</i> <b>Efficacité faible</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche par les contenus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche basée sur les compétences transversales</li> </ul>
<i>La réflexion part de l'évaluation (les énoncés sont évaluable)</i> <b>Efficacité prononcée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie par objectifs</li> <li>• Approche par les standards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche basée sur l'intégration des acquis</li> </ul>

On peut ajouter à ce tableau la dimension de l'équité qui tient davantage au rôle de l'État : plus d'équité pour un rôle régulateur fort de la part de l'État, par exemple à travers la mise en place d'un système de collaboration, moins d'équité dans une décentralisation non encadrée par l'État.

De surcroît, certains travaux récents montrent en quoi le fait d'évaluer les acquis à travers des épreuves de type complexe augmente encore l'équité<sup>86</sup>. Alors que l'on pouvait déjà relier efficacité et équité — on peut améliorer l'efficacité en améliorant l'équité —, ces résultats permettent de relier pertinence et équité : dans certains cas — lorsqu'on travaille sur des énoncés complexes, contextualisés et évaluable —, on augmente à la fois la pertinence et l'équité, en plus de l'efficacité<sup>87</sup>. Il va de soi qu'utiliser ce type d'épreuve complexe implique un enseignement/apprentissage approprié.

On peut également évoquer l'action des agences multilatérales qui, avec l'introduction des «compétences pour la vie» (life skills) ont contribué à améliorer la pertinence de l'éducation. En revanche, en juxtaposant ces apprentissages aux apprentissages de base, ceux-ci semblent avoir contribué involontairement à détourner l'école de ses fonctions d'apprentissage de base. Pour cette raison, on est en droit de douter de leurs effets au niveau de l'efficacité globale des acquis scolaires : la pertinence des «life skills» n'est pas questionnée, mais bien la place qu'ils occupent dans les curriculums.

86 - Rey, Carette, Defrance & Kahn (2003) ; Letor & Vandenberghe (2003)

87 - Roegiers (2007)

#### **B4. Les modèles de gestion de l'hétérogénéité**

Un autre paramètre est celui de la gestion de l'hétérogénéité des élèves : comment le système s'organise-t-il pour gérer les différences de niveau entre les élèves ? On peut identifier à ce sujet quatre modèles principaux en cette matière<sup>88</sup>.

1. Le modèle de la séparation, qui met en avant la séparation des tranches d'élèves qui ont des niveaux différents, ainsi qu'une orientation précoce en filières (pays germaniques et d'Europe centrale).
2. Le modèle du parcours individualisé, qui tend à fournir à chaque élève l'aide pédagogique qui lui est nécessaire à un moment donné (pays Nordiques d'Europe).
3. Le modèle du parcours à la carte, avec un tronc commun assez long, et qui prévoit de gérer l'hétérogénéité au niveau de groupes de niveaux, à travers une offre de cours en partie différenciée (États-Unis, Royaume-Uni, Canada, etc.).
4. Le modèle du parcours uniforme selon lequel les élèves doivent suivre tous le même parcours scolaire, et dans lequel la régulation s'effectue essentiellement à travers les redoublements (pays «latins» d'Europe, et pays de l'Afrique francophone).

Le modèle de la séparation (1) apparaît à la fois comme peu efficace, et peu équitable. Au contraire, le modèle du parcours individualisé (2) apparaît à la fois comme le plus efficace et le plus équitable. Les deux autres modèles présentent des caractéristiques en demi-teinte, et opposées : le modèle (3) du parcours à la carte apparaît comme efficace, mais peu équitable, tandis que le modèle (4) du parcours uniforme apparaît comme peu efficace, mais comme relativement équitable, surtout lorsque les redoublements sont limités.

Dans le contexte des pays francophones du Sud s'ajoutent d'autres facteurs de l'hétérogénéité, ethniques et linguistiques, qu'il convient de gérer.

#### **B5. La politique en matière de langues d'enseignement**

L'outil linguistique étant un enjeu important dans la qualité des apprentissages, il est important qu'un système éducatif précise ses choix linguistiques et préconise des méthodes didactiques appropriées. Une tendance récente est celle qui consiste à opter pour une diversité linguistique dans les curriculums. Cette diversification touche à la fois les langues d'enseignement et les langues étrangères. Elle est essentiellement guidée par des motivations politiques, à la fois de valorisation identitaire de langues nationales et de promotion d'une langue internationale dans la scolarisation et

---

88 - Mons (2007)

l'enseignement, comme c'est le cas du français dans bon nombre de pays d'Afrique francophone.

Que faut-il en penser ?

Il faut distinguer la problématique de l'introduction en cours de scolarité d'une nouvelle langue étrangère, comme langue étrangère — ce qui ne pose pas trop de problèmes aux systèmes éducatifs autres que la formation des enseignants et la production de matériel didactique approprié — et celle de l'introduction d'une langue seconde ou d'une langue d'enseignement supplémentaire dans les premières années de la scolarité, et qui exige d'être accompagné d'une imprégnation et d'un bain linguistique correspondants.

De nombreuses théories existent sur le sujet. Et l'on trouve certainement davantage de textes de justification d'une politique de langue que de véritables études indépendantes.

Néanmoins, on s'accorde en général à avancer deux arguments pour aider à la décision :

- des enfants vivant dans des milieux culturels favorisés, et multilingues de surcroît, qui leur fournissent le bain linguistique adéquat, peuvent faire face dans les premières années de la scolarité à deux voire trois langues différentes ;
- pour les enfants dont la langue maternelle est une langue différente de la langue d'enseignement, la priorité, particulièrement en début de scolarité, est de maîtriser une langue d'enseignement, comme langue de référence sur laquelle vont venir se greffer éventuellement d'autres langues par la suite<sup>89</sup> ; même s'il existe localement quelques expériences rencontrant un certain succès en matière de cohabitation de deux langues, il semble que, pour ces enfants issus de milieux moins aisés, la centration sur une langue unique en début de scolarité ait des résultats positifs sur leur scolarité.

Dans cette matière, les arguments politiques entrent souvent en concurrence directe avec des arguments pédagogiques : l'introduction précoce d'une langue supplémentaire a des effets négatifs sur l'efficacité des apprentissages, surtout parmi les populations dont la langue maternelle n'est pas langue d'enseignement. Ce phénomène joue d'autant plus que l'introduction de cette langue supplémentaire n'est pas accompagnée, en termes de formation des enseignants et en termes de matériel pédagogique.

Si ce choix est retenu par un pays, il convient d'assurer une gestion didactique efficace de ces contacts de deux langues à l'école, et assurer les conditions préalables pour que la langue première soit une langue d'enseignement, au moins dans les premiers

---

89 - Lucchini (2009)

apprentissages, et que la didactique de la langue seconde, langue d'apprentissage, soit conçue en conséquence. Des expériences récentes dans la sphère de la francophonie (par exemple au Mali) sont orientées dans le sens d'une convergence ou intégration méthodologique de ces deux langues<sup>90</sup>. Elles demandent à faire l'objet d'une évaluation indépendante en profondeur.

## **B6. La politique d'intégration des TIC**

Étant confronté aux mutations sociales, économiques et politiques de son environnement, tout système éducatif est amené à effectuer des modifications structurelles profondes et parfois complexes, notamment liées à l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. En effet, partant du fait que les processus éducatifs sont des vecteurs du changement social, l'école actuelle ne peut se tenir à l'écart de la révolution numérique qui transforme progressivement nos sociétés. C'est dans ce sens qu'il faudrait veiller à concilier efficacité et équité, à utiliser l'école comme un vecteur d'inclusion numérique, tout en assurant l'intégration des TIC de manière à pouvoir dissiper les problèmes d'inégalité face au savoir et à la réussite scolaire.

Par conséquent, la question fondamentale qui se pose est de savoir comment gérer de manière pertinente ce changement qu'impliquent les technologies éducatives et qui touche les représentations des différents acteurs, qu'ils soient décideurs politiques, enseignants, élèves et même parents. Sans doute, l'intégration des outils informatiques dans l'enseignement représente-t-elle une opportunité pour transformer les pratiques pédagogiques. Elle exige en tout cas de l'enseignant la maîtrise des TIC à des fins pédagogiques, de la même façon qu'elle affecte profondément les manières d'apprendre des élèves. Aussi, le défi majeur d'un système éducatif est-il de savoir comment favoriser l'usage de ces outils numériques, sachant que leur arrivée modifie l'espace classe, prolonge le temps scolaire et affecte même certains concepts tels que l'enseignement et l'apprentissage, le rapport enseignant élève. «Si l'Afrique se donne pour mission de mieux préparer ses citoyens aux défis du troisième millénaire, elle se doit de favoriser une intégration en profondeur des technologies de l'information et de la communication. Cette intégration des TIC, si on souhaite qu'elle ait un impact sur la qualité de l'éducation, doit surtout être pédagogique, quotidienne et régulière afin de mettre à profit les possibilités nouvelles et diversifiées de ces technologies»<sup>91</sup>.

---

90 - Le programme ELAN Afrique (école et langues nationales) récemment initié par l'AUF/OIF/AFD MAE

91 - Karsenti (2009)

Dans ce sens, les systèmes scolaires actuels sont invités à penser le changement et à contrôler leur potentiel d'évolution, notamment en identifiant leurs caractéristiques culturelles, en renforçant leur rôle de filtre afin de mieux préparer les jeunes générations et en privilégiant l'appropriation active de processus de changement par les acteurs clés concernés.

Aussi, le recours au modèle de *«changement planifié»*<sup>92</sup> peut être vu comme un choix pertinent en vue d'aider les acteurs du système scolaire à opérer de manière efficace les évolutions nécessaires à leurs pratiques pédagogiques.

Il y a relativement peu de choses à dire en termes de diversification de l'offre éducative, dans la mesure où tout système éducatif aujourd'hui est engagé dans ce défi numérique, certes avec des grosses différences d'accès au matériel informatique et au réseau Internet selon les populations, ce que l'on appelle parfois «fracture numérique». Deux éléments peuvent être avancés en matière de diversification de l'offre éducative à propos des TIC.

1. Tout d'abord, la question de savoir si les TIC sont développées dans le cadre d'un cours d'informatique, comme une nouvelle discipline, ou si au contraire elles sont utilisées comme un langage au service des autres disciplines, et donc si, dans les programmes, elles sont considérées comme des «compétences-outils» transversales. «L'intégration pédagogique des TIC, c'est l'usage des TIC par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages. L'intégration pédagogique des TIC, c'est dépasser l'enseignement de l'informatique et des logiciels. C'est amener les élèves à faire usage des TIC pour apprendre les sciences, les langues, les mathématiques. Intégrer les TIC, c'est aussi faire usage des TIC pour enseigner diverses disciplines»<sup>93</sup>
2. Ensuite, on peut citer le degré de prise en compte, dans l'offre éducative, des compétences numériques nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle. Des études récentes montrent notamment que dans les pays industrialisés, des inégalités sociales d'un type nouveau se manifestent une fois que la barrière de l'accès est surmontée<sup>94</sup>. Elles sont dues à la différenciation des usages d'Internet. Elles sont sensibles chez les jeunes, habitués à des usages sociaux de l'ordinateur, mais peu habitués aux logiciels bureautiques et professionnels. La maîtrise apparente du monde numérique par ceux-ci provoque une méprise systématique : les autorités comme les usagers ne prennent pas conscience des

---

92 - Savoie-Zajc (1993)

93 - Karsenti (2009)

94 - Brotcorne & Valenduc (2008)

compétences numériques nécessaires d'abord à leur scolarisation, ensuite à leur insertion sociale et professionnelle.

## Synthèse

En synthèse, on peut avancer les facteurs suivants, qui influencent la pertinence, l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, en rappelant que l'essentiel des résultats sont issus des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE.

### Pertinence

<i>Les facteurs qui semblent augmenter la pertinence</i>	<i>Les facteurs sans effet notable sur la pertinence</i>	<i>Les facteurs qui diminuent la pertinence</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une conception décentralisée des programmes scolaires</li> <li>• Un assouplissement du calendrier scolaire</li> <li>• Les projets d'établissements</li> <li>• Des pratiques orientées vers l'intégration des acquis</li> <li>• Des programmes contextualisés</li> <li>• L'introduction des «life skills» dans les curriculums</li> <li>• Une centration sur les compétences transversales</li> <li>• Une diversification des langues d'enseignement</li> <li>• Les TIC mises au service des autres disciplines scolaires</li> <li>• Des compétences numériques orientées vers le monde du travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les sources de financement et les modes de définition du budget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des programmes basés sur des énoncés morcelés (contenus, objectifs)</li> <li>• Des programmes scolaires «à objectifs» standardisés</li> <li>• La focalisation sur les épreuves standardisées internationales</li> </ul>

## Efficacité

<i>Les facteurs qui semblent augmenter la pertinence</i>	<i>Les facteurs sans effet notable sur la pertinence</i>	<i>Les facteurs qui diminuent la pertinence</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un État concepteur de règles de certification</li> <li>• Une gestion centralisée du personnel de l'éducation</li> <li>• Le fait de faire jouer à chaque acteur un rôle déterminé clair</li> <li>• Un financement mixte autorités centrales/autorités locales</li> <li>• Une définition décentralisée du budget</li> <li>• Une conception centrale des programmes, avec une large autonomie aux établissements</li> <li>• Des programmes scolaires «à objectifs», standardisés ou contextualisés</li> <li>• Un enseignement préscolaire généralisé</li> <li>• Des parcours individualisés ou «à la carte» pour les élèves</li> <li>• La pratique de l'intégration des acquis</li> <li>• L'instauration d'une langue de référence dès le début de la scolarité</li> <li>• Les TIC mises au service des autres disciplines scolaires</li> <li>• Toute mesure qui réduit les inégalités entre les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La décentralisation de l'éducation</li> <li>• Le développement de l'enseignement privé</li> <li>• L'introduction des « life skills » dans les curriculums</li> <li>• Une centration sur les compétences transversales</li> <li>• L'intervention des écoles dans la conception des programmes</li> <li>• L'intervention des écoles dans l'organisation de la certification</li> <li>• Le libre choix de l'école par les parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des programmes scolaires unitaires</li> <li>• Une conception centrale unique des programmes</li> <li>• Une conception décentralisée des programmes scolaires</li> <li>• La séparation des tranches d'élèves faibles et forts</li> <li>• Un parcours uniforme pour tous les élèves</li> <li>• Une diversification des langues d'enseignement</li> </ul>



## Équité

<i>Les facteurs qui semblent augmenter la pertinence</i>	<i>Les facteurs sans effet notable sur la pertinence</i>	<i>Les facteurs qui diminuent la pertinence</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un État qui joue un rôle appuyé de régulateur</li> <li>• Un financement mixte autorités centrales/autorités locales</li> <li>• Un recrutement des enseignants directement par les établissements scolaires</li> <li>• Des programmes scolaires centralisés (unitaires)</li> <li>• Une éducation préscolaire généralisée</li> <li>• Un tronc commun suffisamment long (min. 9 ans)</li> <li>• Des parcours individualisés pour les élèves</li> <li>• L'instauration d'une langue de référence unique dès le début de la scolarité</li> <li>• Des programmes scolaires « à objectifs » contextualisés</li> <li>• Des pratiques orientées vers l'intégration des acquis</li> <li>• Des épreuves d'évaluation sous forme de situations complexes</li> <li>• Des compétences numériques orientées vers le monde du travail</li> <li>• Le développement de l'enseignement privé subventionné avec contrôle fort de l'État</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un parcours uniforme des élèves</li> <li>• Toute forme de décentralisation qui fait l'objet d'un contrôle par l'État central</li> <li>• Le libre choix de l'école par les parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toute décentralisation qui ne s'inscrit pas dans un cadre régulé nationalement</li> <li>• Toute décentralisation, en ce qui concerne les inégalités sociales, et surtout toute forte autonomie des établissements scolaires</li> <li>• Le développement de l'enseignement privé sans régulation étatique</li> <li>• Des programmes scolaires « à objectifs » standardisés</li> <li>• Une répartition précoce en filières</li> <li>• Une séparation des tranches d'élèves faibles et forts</li> <li>• Des parcours « à la carte » pour les élèves</li> </ul>

## Conclusion

Aujourd'hui, en matière d'éducation, coexistent des modes différents de fonctionnement, ces modes étant antinomiques dans une large mesure. L'avenir dépend des choix des stratégies des acteurs impliqués — gouvernements, spécialistes/experts, cadres de l'administration, instituts de formation, etc. —, et du degré de fermeté dont ils font preuve dans les décisions prises.

Nonobstant, que ce soit pour encadrer le développement du système d'enseignement privé, ou pour dynamiser le système d'enseignement public, les résultats de recherche fournissent des nombreuses pistes à prendre en compte.

C'est ainsi qu'ils montrent que si l'on veut assurer l'éducation pour tous, il existe un incontournable : c'est de renforcer l'État dans son rôle de conception, de financement de l'éducation, de contrôle des résultats, ainsi que de régulation du système.

Toutefois, cet État central gagne à développer un partenariat local à propos de certaines fonctions :

- un partenariat avec les autorités locales, en ce qui concerne le financement de l'éducation : non seulement un cofinancement, mais aussi l'allocation des budgets et la gestion financière des établissements scolaires qu'ils ont en charge ; ces autorités locales semblent devoir limiter leur rôle aux aspects de gestion, et ne pas entrer dans des aspects pédagogiques ;
- un partenariat avec les établissements scolaires en ce qui concerne la conception du cadre pédagogique ; par contre, une autonomie excessive de ceux-ci renforce les inégalités sociales.

De manière générale, les décentralisations, que ce soit au niveau des activités pédagogiques, dans le management financier ou la gestion du personnel, favorisent le développement d'une élite scolaire.

Pour être à la fois efficace et équitable, toute forme de décentralisation ne peut donc s'opérer que sous un contrôle strict et un accompagnement de proximité de la part de l'État, et en identifiant bien le rôle spécifique à faire jouer par chaque acteur.

Il convient également de remettre au cœur des débats la question du lien entre efficacité et équité. Loin de s'opposer, ces deux critères entretiennent des relations fortes. Au contraire, la meilleure manière pour un pays d'augmenter le niveau des élèves est d'en améliorer l'équité.

Il n'existe pas de fatalité en matière d'inégalités : selon les choix que pose chaque système éducatif, il renforce les inégalités de départ, ou il les atténue.

Un autre enseignement est lié aux facteurs à prendre en compte pour expliquer les niveaux de pertinence, d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs : il s'agit de la nature même des curriculums, qui est trop souvent considérée par les chercheurs en politiques éducatives comme n'influant pas sur ces critères, notamment les critères d'efficacité et d'équité. Il s'agit non seulement des dispositifs d'organisation des

apprentissages proposés par les curriculums, mais aussi la manière dont les curriculums proposent d'évaluer les acquis des élèves. C'est un groupe de paramètres à prendre en compte de manière résolue, dans une optique d'intégration des acquis.

L'enjeu de cette 55<sup>e</sup> conférence ministérielle est de remettre au cœur des débats la question de la pertinence, la question du «pourquoi former ?», et de mettre la question «comment former ?», avec ses corollaires d'efficacité et d'équité au service de cette question de pertinence. À cette époque du «tout aux résultats», il convient de s'interroger sur «où nous mènent ces résultats ?» et projeter cette question dans le long terme, notamment par rapport à ces questions cruciales que constituent les questions climatiques et environnementales, d'une part, mais aussi les questions de pauvreté endémique et d'accès à une alimentation de qualité, dans une articulation constante entre le local et le global. Dans la question du «comment former ?», il s'agit également d'inscrire comme entrée privilégiée la question des TIC, comme outil au service de la pertinence et du développement qui combine le local et le global, et non pas comme un objet de consommation ou un but en soi.

### Annexe 3 : Synthèse des recommandations adoptées lors de la 55<sup>e</sup> ministérielle sur le thème de la diversification de l'offre éducative

Éducation formelle Paramètres de nature institutionnelle	Recommandations adoptées
La décentralisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poursuivre de manière résolue le processus de décentralisation/ déconcentration comme un des leviers de la diversification de l'offre éducative, en tenant compte des contraintes géographiques et territoriales.</li> <li>• Élaborer des plans de formation continue à l'échelle locale, tant pour les cadres que les autres personnels scolaires et renforcer leurs capacités à gérer les différentes composantes d'un système éducatif, du pilotage aux pratiques de classe.</li> </ul>
Le recrutement des enseignants dans le cadre de la décentralisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager les initiatives de planification décentralisée tout en veillant à l'équité : éviter les planifications qui ne seraient accessibles qu'aux régions ou communes qui auraient les moyens de leur politique, ce qui nécessite des mesures de régulation et de répartition équitable des ressources en cas de généralisation de la mesure.</li> <li>• Encourager le recrutement local d'enseignants, tout en tenant compte du fait que l'école est aussi un lieu d'intégration nationale.</li> <li>• Encourager l'implication de la communauté locale dans la gestion de l'école tout en conservant les missions régaliennes de l'État en matière d'éducation et de formation.</li> </ul>
Le financement de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir des programmes sectoriels articulant des financements conjoints du niveau central et des collectivités locales, avec une définition claire de la part de l'État, des collectivités locales, du secteur privé et des ménages pour une prévisibilité des ressources sur le long terme, en vue de créer une culture commune des financements conjoints.</li> <li>• Mettre en place ou renforcer les capacités de coordination de l'aide publique incluant celle des PTF et l'apport des ONG, dans une optique d'appui accru aux politiques nationales et régionales.</li> <li>• Inviter les États à allouer un minimum de 20 % du budget de l'État à l'éducation conformément aux recommandations de l'EPT et à garantir l'utilisation efficiente des ressources.</li> </ul>
La définition des budgets	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir une politique différenciée d'attribution des budgets, basée sur des critères d'équité et de performance, tenant compte des besoins et des projets éducatifs des établissements scolaires.</li> </ul>
La redevabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir la redevabilité comme principe général régissant les relations entre les différents acteurs du système, notamment dans les initiatives de diversification de l'offre éducative, dans un esprit conjoint de pertinence (production de sens), d'efficacité et d'équité.</li> <li>• Introduire et/ou renforcer les principes de redevabilité à partir des niveaux hiérarchiques supérieurs, et les étendre progressivement vers les niveaux hiérarchiques inférieurs.</li> </ul>

<b>L'enseignement privé</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• S'il convient de continuer à diversifier l'offre éducative en faveur du privé, il est surtout nécessaire de réguler strictement ce dernier, avec comme référence les valeurs et les politiques de l'État en matière d'éducation.</li><li>• Mettre en place une capacité suffisante pour assurer de manière efficace la régulation et le soutien de l'offre d'éducation.</li></ul>
<b>L'inscription des élèves dans les établissements scolaires</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Là où l'offre le permet, et notamment dans les milieux urbains, promouvoir la régulation des inscriptions par l'État, pour des raisons d'équité.</li><li>• Dans les milieux ruraux, continuer à améliorer l'offre de formation, et en diversifier les formes.</li></ul>

<b>Éducation formelle Paramètres de nature curriculaire</b>	<b>Recommandations adoptées</b>
<b>La conception des programmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner progressivement une marge de manœuvre aux régions en matière de programme scolaire de l'éducation de base, sous le pilotage du niveau central.</li> </ul>
<b>Le préscolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuer à développer le préscolaire de manière résolue, mais aussi de manière équitable, en acceptant des formes très diversifiées de préscolaire.</li> </ul>
<b>L'éducation de base</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer la transition primaire/collège dans toutes ses dimensions, en commençant par appuyer les initiatives locales ayant un caractère très concret, dans un esprit de diversification des pratiques.</li> <li>• En particulier, promouvoir les initiatives visant à valoriser les élèves qui se destinent à l'EFTP (Enseignement et formation techniques et professionnels).</li> <li>• Renforcer l'articulation des curriculums et envisager une harmonisation méthodologique et didactique dans certaines disciplines.</li> <li>• Dans le cadre du passage du primaire au collège, envisager la création d'une banque d'outils pour le CM1 (5e primaire), CM2 (6e primaire) et 1ère du secondaire (collège), en tout cas dans les disciplines-outils ou de base, à l'instar des réflexions en cours en matière d'harmonisation du baccalauréat dans les pays de l'UEMOA.</li> </ul>
<b>La philosophie des programmes scolaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer les plans de l'éducation, en consolidant les articulations des différentes composantes du curriculum les unes avec les autres (évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc.).</li> <li>• Promouvoir une approche curriculaire holistique et cohérente qui garantisse aux pays la capacité nécessaire pour développer ses curriculums, en toute indépendance.</li> <li>• Recentrer les efforts en matière curriculaire sur les principes et les dispositifs qui ont fait la preuve de leur pertinence, leur efficacité et leur équité, en particulier ceux qui sont relatifs à l'intégration, au transfert et à l'évaluation des acquis des élèves.</li> <li>• Encourager la diversification des outils et leur production à l'échelle régionale et locale avec un accompagnement et le contrôle de qualité du niveau central.</li> <li>• Élargir, en matière curriculaire, la base de la concertation sur les réformes, non seulement à tous les acteurs du système éducatif, mais aussi à tous les partenaires sociaux, les parents et les représentants de la société civile et du monde académique.</li> </ul>
<b>La gestion de l'hétérogénéité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appuyer les initiatives locales en matière de gestion de l'hétérogénéité, dans leur diversité, notamment dans un esprit de préparation des élèves à toutes les filières de formation, et en particulier à l'EFTP tout en évitant que l'EFTP soit perçue comme une forme de relégation.</li> </ul> <p>Mettre en place des dispositifs efficaces visant à identifier les élèves qui présentent des risques de difficultés scolaires : diagnostiquer pour mieux intervenir.</p>

<p><b>La langue d'enseignement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformément aux lois en vigueur dans le pays, encourager l'utilisation d'une langue d'insertion en début de scolarisation (langue maternelle), privilégier pour les besoins d'une maîtrise langagière opérationnelle une langue unique de scolarisation pendant les quelques années des apprentissages fondamentaux (langue de référence) et valoriser toute forme de diversification des langues dans la suite de la scolarité.</li> </ul>
<p><b>L'utilisation des TIC</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir l'utilisation des TIC comme un outil au service des autres disciplines, plutôt que comme une nouvelle discipline.</li> <li>• Utiliser les TIC comme médium de formation dans la formation initiale et continue des enseignants.</li> <li>• Valoriser toute initiative visant à rendre les TIC accessibles aux élèves, en particulier aux plus vulnérables.</li> <li>• Utiliser les TIC dans la gouvernance du système éducatif.</li> </ul>
<p><b>La préoccupation de développement durable</b> <i><u>Dans les apprentissages</u></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégrer la préoccupation de développement durable au sein des disciplines existantes, plutôt que d'en faire une nouvelle discipline.</li> <li>• Appuyer toute initiative locale visant le développement durable, dans toute sa diversité, en veillant toutefois à ne pas affaiblir les apprentissages fondamentaux.</li> <li>• Restaurer l'importance de l'éducation en matière agro-sylvo-pastorale dans l'éducation de base, notamment dans une perspective d'autonomie et de sécurité alimentaire.</li> </ul>
<p><b>La préoccupation de développement durable</b> <i><u>Dans la vie des établissements scolaires</u></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appuyer toute initiative locale visant à la fois à réaliser des économies d'énergie et de consommation d'eau au niveau des établissements scolaires ainsi qu'à favoriser l'accès à des sources d'énergie alternative, en veillant à documenter et à partager les expériences réussies.</li> </ul>
<p><b>Recommandation générale relative au chapitre «curriculums»</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afin de garantir progressivement un socle commun de connaissances et de compétences, envisager un projet d'évaluation des acquis des élèves sur la base de situations complexes, en collaboration avec le PASEC. La Francophonie pourrait devenir un leader en la matière sur le plan mondial.</li> </ul>
<p><b>Pertinence, efficacité et équité des formes communautaires et non formelles d'éducation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuer à appuyer et réguler les initiatives locales visant à promouvoir une éducation de base inclusive en faveur de toutes les catégories de groupes sociaux, et en particulier les plus vulnérables.</li> <li>• Mettre l'accent sur les compétences de base en lecture, production écrite et mathématiques.</li> <li>• Engager une réflexion sur le thème de l'éducation non formelle qui prenne en compte tant le critère d'efficacité que celui d'équité et celui d'efficience.</li> </ul>











**Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN**

Complexe Sicap Point E, Immeuble C, 3<sup>e</sup> étage  
Avenue Cheikh Anta Diop -BP 3220 Dakar-SENEGAL  
Tél. : 221 33 859 29 79 / 33 859 29 90 / 33 859 29 91  
Fax : 221 33 825 17 70  
Email : [confemen@confemen.org](mailto:confemen@confemen.org)  
[www.confemen.org](http://www.confemen.org)