



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

CONFEMEN

***L'Éducation de base :
Vers une nouvelle école***

**Document de réflexion
et d'orientation**



Préambule

L'affirmation de la CONFEMEN, à Yaoundé, en 1994, que « l'éducation de base, seule apte à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux est sa priorité », trouve une première concrétisation importante dans ce document de synthèse.

Elaboré en trois étapes par un groupe de travail composé de correspondants nationaux et d'experts du Nord et du Sud, son contenu a fait l'objet d'un large débat en session ministérielle à Yaoundé et au Bureau de Ségou (Mali) en février 1995. C'est donc en toute légitimité qu'il marque l'engagement politique que la CONFEMEN entend prendre en faveur d'une refondation des systèmes éducatifs.

L'objectif de ce document est, d'une part, de fournir l'état actuel de la réflexion et, d'autre part, d'indiquer quelques principes directeurs pour la mise en oeuvre réaliste d'une réforme ambitieuse et exigeante mais surtout indispensable, compte tenu de la gravité de la crise et de l'urgence d'une action.

Si la réflexion proposée se veut large - politique et opérationnelle, pédagogique ou même technique - elle s'est focalisée tout naturellement sur le domaine privilégié de compétences des ministres de l'éducation nationale, à savoir l'éducation formelle. C'est par conséquent le concept « de nouvelle école » - et non pas « d'éducation de base » qui se trouve placé au coeur de la problématique.

Ce document s'adresse évidemment en priorité aux ministres de l'éducation et aux cadres administratifs et pédagogiques nationaux. Mais, dans la perspective d'une action cohérente et concertée, il devrait également trouver un large écho auprès des organisations internationales - francophones ou non - et des bailleurs de fonds bilatéraux ou multilatéraux.

Fruit d'une réflexion commune à l'ensemble des membres de la CONFEMEN, ce document ne peut pas, par conséquent, tenir compte des réalités et des besoins particuliers de chacun des pays. C'est au niveau de chaque Etat que devront se prendre les décisions dynamiques qui s'imposent pour ouvrir la voie à la construction progressive d'une école nouvelle, seule garante d'une véritable éducation de base pour tous.



Sommaire

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE I : Etat de la situation	9
1. Un contexte socio-économique et politique déséquilibré	11
2. La crise des systèmes éducatifs est due :	13
2.1. A la faiblesse de la demande d'éducation	13
2.2. Au manque de ressources financières	13
2.3. Aux guerres civiles prolongées.	13
3. Elle se traduit concrètement par :	13
3.1. La persistance des inégalités d'accès à l'enseignement primaire	13
3.2. La qualité médiocre de l'enseignement dispensé.....	14
3.3. La gestion défectueuse et l'administration excessivement centralisée.....	14
3.4. L'insuffisance du financement de l'éducation de base.....	14
4. Le manque de qualité de l'enseignement est surtout perceptible au niveau :.....	15
4.1. Des relations entre l'école et la communauté	15
4.2. Des curricula.....	15
4.3. De la formation des maîtres et des méthodes d'enseignement.....	16
4.4. Du matériel didactique.....	16
CHAPITRE II : De l'éducation de base à la nouvelle école de base.....	17
1. La Déclaration de Jomtien sur l'éducation de base	19
1.1. Une définition.....	19
1.2. Une double finalité	19
1.3. Une conception globale dans un contexte donné	20
1.4. Une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux	20
2. Au coeur de la réflexion : la problématique de l'insertion des jeunes.....	20
2.1. Les langues d'enseignement et l'enjeu culturel.....	21
2.2. L'insertion dans le milieu.....	21
2.3. La préparation à la vie active	22
2.4. La participation efficace au développement.....	22
3. La CONFEMEN et la nouvelle école de base : les finalités.....	23
3.1. Une rupture et un nouvel équilibre.....	23
3.2. L'insertion dans le milieu.....	24
3.3. De nouveaux partenariats	26
3.4. Ouverture, dialogue et responsabilisation.....	27

Sommaire

CHAPITRE III : La nouvelle école de base : un projet ambitieux, exigeant et réaliste.. 29

1. Un projet ambitieux.....	31
1.1. Au niveau politique.....	31
1.1.1. La scolarisation des filles.....	31
1.1.2. La décentralisation de l'enseignement primaire.....	32
1.1.3. La planification et l'évaluation de l'éducation.....	33
1.1.4. L'amélioration de la gestion scolaire.....	34
1.1.5. Le financement et la coordination des aides.....	34
1.2. Au niveau opérationnel.....	36
1.2.1. La réforme des curricula.....	36
1.2.2. La motivation, l'encadrement et la formation des personnels de l'éducation.....	45
1.2.3. La production de matériel didactique : une nouvelle politique.....	51
2. Un projet exigeant et réaliste.....	61
2.1. Créer une dynamique autour de l'école, projet de société.....	61
2.1.1. Relation école-milieu.....	61
2.1.2. Organisation de l'école.....	61
2.1.3. Organisation de la classe.....	62
2.2. Réaliser la réforme de l'école de base.....	63
2.2.1. Réforme des curricula.....	63
2.2.2. Formation des personnels de l'éducation.....	63
2.2.3. Matériel didactique.....	64
2.3. Se donner les moyens de la réussite de la refondation de l'école.....	65
2.3.1. Informer et sensibiliser les partenaires.....	65
2.3.2. Négocier avec les acteurs et les associer.....	65
2.3.3. Adapter le cadre institutionnel et reconnaître de nouveaux rôles.....	65
2.3.4. Mobiliser des ressources financières et rationaliser leur utilisation.....	66
2.3.5. Planifier la mise en oeuvre et évaluer les résultats.....	66



INTRODUCTION

Les réformes scolaires entreprises dans de nombreux pays dès les années 60 ou 70 n'ont pas permis d'améliorer sensiblement et durablement la situation de l'éducation de base. Sans doute, le contexte financier précaire explique-t-il en partie le fait que ces réformes n'aient pas atteint leurs objectifs. Mais de nombreuses études montrent que ces réformes ont échoué parce qu'elles font rarement l'objet d'une **stratégie cohérente**. Il s'agissait souvent de mesures ponctuelles, ad hoc, visant à une adaptation partielle et momentanée des systèmes scolaires, sans qu'il y ait une transformation positive dans les habitudes des gens et dans leurs modes de fonctionnement.

La situation très grave dans laquelle se trouve l'éducation de base, dans le monde et dans de nombreux pays membres de la CONFEMEN, implique une **intervention politique et opérationnelle** urgente, cohérente et déterminée, tant au niveau national que régional, en coopération avec les diverses agences d'aide. La plupart des études récentes insistent sur l'absolue nécessité d'accorder partout une réelle priorité à l'enseignement primaire et à une école qui favorise les apprentissages fondamentaux, l'insertion des jeunes dans leur milieu et leur préparation à la vie active.

Il s'agit en fait de construire une « nouvelle école de base », puisque le modèle existant ne permet pas de maintenir le taux de scolarisation actuel, de réaliser les objectifs de Jomtien et de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Ce n'est pas une réforme - de plus - qu'il s'avère urgent d'entreprendre mais une véritable refondation des systèmes éducatifs.





CHAPITRE I :
Etat de la situation



CHAPITRE I : Etat de la situation

La Conférence mondiale sur l'Education pour Tous, tenue à Jomtien en mars 1990, a révélé que :

- plus de 900 millions de personnes dont les 2/3 sont des femmes - un quart de la population du globe - ne savent ni lire ni écrire ;
- plus de 100 millions d'enfants n'ont pas accès à l'enseignement scolaire ;
- les couches les plus pauvres de la population des pays en développement sont les plus touchées.

Dans les pays en développement, les activités entreprises à l'école ne correspondent pas toujours à celles de la majorité des ménages.

L'école, dans son contenu et ses orientations, n'est pas suffisamment ouverte aux réalités du milieu.

1. Un contexte socio-économique et politique déséquilibré

Les caractéristiques des pays en développement sont fort diverses. Les plus pauvres, appelés pays les moins avancés (PMA), sont au nombre de 39, dont 29 en Afrique, auxquels s'ajoute Haïti.

Le PNB par habitant est très bas dans la plupart de ces pays, de l'ordre de 300 dollars US.

Depuis 1960, le déficit des PMA par rapport aux pays développés s'est dans l'ensemble aggravé du point de vue économique. Le PNB moyen par habitant de ces pays a progressé de 200 à 290 dollars tandis que celui des pays développés s'envolait de 4300 à 14500 dollars.

La population, dont la croissance s'est accélérée sous l'effet d'une fertilité moyenne de 6,6 enfants par femme et de la diminution de la mortalité, double aujourd'hui tous les 25 ans contre 200 ans dans les pays développés.

En revanche, le déficit des PMA en matière de santé et d'éducation s'est réduit. Entre 1960 et 1990, l'espérance moyenne de vie à la naissance s'est accrue de 42 à 55 ans (pays développés 69 à 76 ans) et le taux de survie des enfants au-delà de 5 ans de 70% à 81% (pays développés 94% à 99%). La proportion des adultes sachant lire, bien qu'encore faible parmi les femmes, a doublé (40% contre 23% en 1960).



En ce qui concerne l'enseignement primaire, il convient de noter qu'en 1988, sur 21 pays africains :

- six admettaient entre 60 et 80% de leurs enfants à l'école primaire ;
- neuf autres entre 40 et 60% ;
- six autres n'en admettaient que de 15 à 40%.

Selon d'autres statistiques, l'enseignement primaire touchait en moyenne en Afrique subsaharienne :

- 46% des enfants en 1970 ;
- 77% des enfants en 1980 ;
- moins de 66% en 1990.

D'où le constat d'un phénomène de déscolarisation.

Depuis 1960, le déficit des PMA en matière d'éducation s'est réduit. Cette réduction s'est peu à peu ralentie, aboutissant parfois à une stagnation dans les années 1980 pour trois raisons principales :

- la faiblesse de la demande d'éducation ;
- le manque de ressources financières de l'Etat ;
- les guerres civiles prolongées.

Le recul de l'analphabétisme provient essentiellement de l'extension de l'enseignement primaire.

Les inégalités d'accès à l'enseignement primaire ont diminué depuis 1970, mais les fossés entre sexes, entre zones urbaines et rurales demeurent importants dans les PMA.

L'éducation de base est confrontée à trois problèmes qualitatifs généraux :

- la qualité médiocre de l'enseignement dispensé ;
- la centralisation excessive ;
- l'insuffisance du financement.

Les facteurs qui influent le plus sur la qualité de l'enseignement sont :

- le curriculum ;
- le matériel didactique ;
- la formation des maîtres et les méthodes ;
- les relations entre l'école et la communauté.

2. La crise des systèmes éducatifs est due :

2.1. A la faiblesse de la demande d'éducation

La faiblesse de la demande d'éducation se manifeste singulièrement en milieu rural et pour les filles. La raison principale de la faible demande est vraisemblablement le fossé qui sépare l'école publique des communautés qui l'entourent. Ce fossé est à la fois culturel et social, entre une école à l'occidentale et des communautés paysannes africaines. La plupart des familles ne voient en l'éducation scolaire qu'une formation nécessaire pour devenir fonctionnaire, sans apprécier ses autres bénéfices. La minorité de ruraux qui envoyait certains de ses enfants (surtout des garçons) à l'école publique s'est réduite lorsqu'avec la crise actuelle, la fonction publique et les firmes privées ont cessé de recruter.

2.2. Au manque de ressources financières

Le manque de ressources financières de l'Etat est spécialement aigu actuellement en raison, d'une part, de la détérioration des termes de l'échange et, d'autre part, des politiques d'ajustement structurel adoptées pour rétablir l'équilibre budgétaire et stimuler l'économie.

2.3. Aux guerres civiles prolongées.

3. Elle se traduit concrètement par :

3.1. La persistance des inégalités d'accès à l'enseignement primaire

Les inégalités d'accès à l'enseignement primaire ont diminué depuis 1970 dans l'ensemble des pays en développement, mais, là aussi on constate depuis 1980 un progrès moins rapide. Le fossé entre sexes demeure important dans les PMA : en moyenne 61% des garçons vont à l'école primaire contre 47% des filles (54% des garçons contre 44% des filles en Afrique subsaharienne). Les taux moyens de scolarisation sont beaucoup plus élevés en ville (souvent près de 100%) qu'à la campagne (25% en moyenne), et dans les familles riches que chez les pauvres. Enfin, dans plusieurs pays, certaines régions semblent particulièrement réticentes à l'extension de l'enseignement primaire, pour des raisons souvent culturelles.

Dans les PMA, l'enseignement pré-scolaire est beaucoup moins développé encore que dans les autres pays en voie de développement (PVD). Par exemple, en Afrique, où le taux d'inscription moyen serait de l'ordre de 5%, cet enseignement est en quasi-totalité composé d'école urbaines privées payantes que seuls fréquentent les enfants de familles aisées.



3.2. La qualité médiocre de l'enseignement dispensé

La qualité de l'éducation est le principal problème de l'école primaire publique dans les PMA. Pour cette raison, de nombreux enfants quittent l'école sans avoir acquis les aptitudes essentielles que celle-ci est censée leur inculquer, c'est-à-dire la lecture, l'écriture, le calcul, la résolution de problèmes, le civisme et la compréhension de l'environnement.

La médiocre qualité de l'enseignement se manifeste de deux manières :

- de nombreux enfants ne terminent pas le cycle scolaire, comme le montrent les statistiques officielles. En 1988, dans les PMA, 50% des élèves inscrits en première année n'accèdent pas à la dernière année d'études, parce qu'ils ont soit abandonné, soit été exclus à la suite de plusieurs redoublements et de mauvaises notes scolaires. Le taux de redoublement moyen, bon indicateur de l'efficacité de l'éducation, était, en 1986-88, de 18% en Afrique subsaharienne, de 16% dans les PMA contre 13% dans l'ensemble des pays en développement. Redoublements et abandons sont évidemment liés aux performances des élèves.
- les performances scolaires des élèves sont médiocres, comme le montrent les comparaisons internationales. De nombreux élèves en fin de cycle primaire ne maîtrisent pas les outils de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Par exemple, ils savent déchiffrer un texte mais n'en comprennent pas le sens.

3.3. La gestion défectueuse et l'administration excessivement centralisée

Il est aujourd'hui reconnu que l'une des causes essentielles de la médiocre qualité de l'éducation dans les PMA est sa gestion défectueuse.

L'administration est excessivement centralisée, ses procédures sont lourdes et complexes, les responsabilités mal définies, la coordination entre services est faible. Les administrateurs sont des enseignants sans formation administrative. L'information sur l'éducation dispensée dans les écoles circule mal entre celles-ci et les décideurs. Submergée par le poids des décisions opérationnelles qu'elle est mal placée pour prendre, mal informée sur la réalité à l'échelon local, l'administration centrale n'a ni le temps ni la capacité de planifier et de piloter efficacement le système.

3.4. L'insuffisance du financement de l'éducation de base

Dans de nombreux pays pauvres, les dépenses d'éducation par élève du primaire ont diminué depuis 1970. Pour ajuster leurs budgets à leurs revenus, les pays pauvres ont accru le nombre d'élèves par maître, diminué les salaires réels des maîtres (entraînant leur démotivation) et les dépenses de matériel.

La qualité de l'enseignement dans les PMA a particulièrement souffert de l'insuffisance des dépenses en livres scolaires.

Dans les PMA, un étudiant du supérieur coûte en moyenne 17,5 fois ce que coûte un élève du primaire, et en Afrique subsaharienne 31,8 fois. Dans les pays développés, l'écart de coût unitaire est seulement de 1 à 5. L'inéquité dans les allocations de ressources éducatives des PMA africains est due en grande partie au poids des bourses, longtemps attribuées à tous les étudiants afin d'accélérer la relève des cadres européens. Ce régime, inadapté aujourd'hui, alors que de nombreux diplômés sont sans emploi, favorise les familles aisées d'où provient la majorité des étudiants aux dépens des familles pauvres.

Dans la plupart des PMA, le financement de l'enseignement primaire dépend en quasi totalité du Gouvernement central, ce qui limite les ressources disponibles pour son amélioration.

4. Le manque de qualité de l'enseignement est surtout perceptible au niveau :

4.1. Des relations entre l'école et la communauté

Le fossé qui sépare actuellement l'école de base des communautés dans nombre de PVD est nuisible à la qualité de l'éducation. Lorsque la culture véhiculée par l'enseignement ne prend pas suffisamment en compte la culture populaire, les élèves apprennent plus difficilement. Comme on l'a déjà souligné, dans certains pays, les familles n'apprécient pas toujours, dans l'éducation scolaire, les bénéfices autres que ceux qui permettent d'accéder au fonctionariat. Enfin, les enseignants ne se considèrent pas comme responsables devant la communauté et les parents ne se sentent pas le droit d'intervenir.

La structure centralisée de nombreux systèmes d'éducation est évidemment à la racine de cette séparation. Les enseignants n'ont à répondre de leur comportement professionnel que devant l'Etat, mais celui-ci, étant donné la dispersion géographique des écoles, le manque de moyens et de formation administrative des superviseurs et les garanties conférées par les statuts de la Fonction publique (ou les statuts de la profession enseignante), les contrôle insuffisamment.

4.2. Des curricula

Dans de nombreux PMA, la culture véhiculée par l'enseignement est différente de la culture populaire. Si ces deux cultures s'opposent, les difficultés d'apprentissage des élèves sont accrues et les parents se montrent indifférents, voire hostiles à l'enseignement. Cette question est loin d'être toujours prise en compte par les réformes de curriculum.

Les programmes scolaires actuels des PVD et des PMA en particulier, comportent souvent une autre faiblesse : leurs objectifs sont trop ambitieux et leur contenu trop encyclopédique par



rapport aux possibilités réelles d'assimilation des élèves. De tels programmes rendent l'apprentissage difficile et engendrent de nombreux échecs scolaires.

4.3. De la formation des maîtres et des méthodes d'enseignement

Dans les PVD et dans les PMA en particulier, la plupart des maîtres ne connaissent en pratique que le cours magistral. La recherche montre que des élèves passifs et peu motivés, apprennent peu. Cette méthode est cependant la seule que la majorité des enseignants aient vu pratiquer, même si à l'école normale ils ont entendu parler d'autres méthodes en théorie. Ils n'ont été entraînés ni aux méthodes actives, ni aux méthodes d'enseignement pour les classes à fort effectif, ni aux méthodes d'enseignement à cours multiples, deux cas qui sont cependant très communs dans les PVD.

La majorité des maîtres, dont les salaires réels et le prestige social ont diminué dans les dernières années, sont peu préparés à faire de grands efforts s'ils ne sont pas étroitement supervisés, et en général, ils ne le sont pas. Il est donc nécessaire de mieux encadrer les maîtres.

4.4. Du matériel didactique

Les recherches récentes dans les PVD ont montré que la disponibilité de manuels scolaires, en particulier de livres de lecture, est l'un des facteurs de l'environnement scolaire qui exerce l'influence la plus positive sur les performances des élèves et aussi l'un de ceux qui présente le meilleur rapport coût/efficacité. Cependant, dans de nombreux PMA, beaucoup d'élèves n'ont pas de livres scolaires, surtout en milieu rural où il n'y a parfois qu'un livre pour 20 élèves. Les enseignants eux-mêmes n'en ont pas toujours, et rares sont ceux qui disposent d'un livre du maître. Quand les élèves ont des livres, ceux-ci ne correspondent pas toujours aux besoins, par exemple quand ils proviennent de l'étranger.



CHAPITRE II :
De l'éducation de base à la
nouvelle école de base



CHAPITRE II : De l'éducation de base à la nouvelle école de base

1. La Déclaration de Jomtien sur l'éducation de base

La réflexion sur les problèmes de l'éducation à l'échelle internationale a été menée de manière intense à la fin de la décennie des années 80. La Conférence mondiale sur l'Education pour tous (Jomtien, 1990), couronnement de diverses consultations, a permis de dégager des éléments clés sur l'éducation de base dans son acception la plus large (informelle, non-formelle, formelle). Les différentes organisations internationales ont senti le besoin de se donner une définition de l'éducation de base à laquelle les Etats sont invités à se référer en permanence pour la planification et la gestion de leur système éducatif.

1.1. Une définition

L'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci.

Conférence sur l'Education pour tous, Jomtien, 1990.

1.2. Une double finalité

Selon cette définition, l'éducation de base vise donc une double finalité :

- former des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et désireux de poursuivre leur éducation tout au long de la vie (dimension personnelle);
- former des jeunes et des adultes capables de s'insérer véritablement dans leur milieu et de participer au développement global de la société (dimension économique, sociale et culturelle).



1.3. Une conception globale dans un contexte donné

Il s'agit donc d'une **conception globale** de l'éducation de base dans laquelle l'alphabétisation des jeunes et des adultes et la scolarisation des enfants constituent les deux volets d'une même action visant à généraliser l'éducation.

La plupart des pays reconnaissent qu'une population sachant lire, écrire et compter est aussi importante qu'une infrastructure physique efficace et qu'en ne fondant pas l'éducation sur des bases solides, on compromet sérieusement les perspectives du développement.

Tous reconnaissent également qu'il importe de revenir à une « école primaire qui favorise les apprentissages fondamentaux et l'insertion des jeunes dans la vie active » et de construire une « école nouvelle ».

La définition de Jomtien insiste également sur le **contexte historique, social et linguistique**. Celui-ci joue en effet un rôle déterminant dans le contenu de l'éducation, qui doit évoluer et tenir compte des exigences de chaque époque. Si des finalités, des contenus et des méthodes étaient valables il y a une décennie ou plus, ce n'est plus forcément le cas aujourd'hui, d'où la nécessité d'une définition opérationnelle et d'un ajustement constant aux réalités du moment.

1.4. Une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux

Comme le souligne la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* en son article 1, point 1, l'objectif fondamental de la formation de toute personne - enfant, adolescent, adulte - est de « répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux ».

Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.

2. Au coeur de la réflexion : la problématique de l'insertion des jeunes

Si elle concerne, en soi, tous les systèmes éducatifs, la question de l'insertion des jeunes se pose avec une acuité particulière dans les pays du Sud, principalement du fait de la distance qui sépare souvent l'école actuelle des réalités et des besoins de la communauté.

Quatre éléments au moins sont à prendre en considération :

- les langues d'enseignement et l'enjeu culturel;
- l'insertion dans le milieu;
- la préparation à la vie active;
- la participation efficace au développement.

2.1. Les langues d'enseignement et l'enjeu culturel

Il y a lieu de reconnaître que la langue et la culture sont indissociables. Ainsi, la valorisation du patrimoine culturel et son enrichissement avec le développement scientifique et technique correspondent à une dimension clé du développement. Or, cette valorisation passe par l'éducation des populations, notamment l'éducation des jeunes qui ont besoin d'une identité culturelle conforme aux valeurs fondamentales de la société à laquelle ils appartiennent. On mesure ainsi l'importance de la langue dans l'enracinement de l'individu dans sa propre culture, dans l'affirmation et le vécu de son identité culturelle.

L'éducation de base doit faire en sorte que l'individu acquière et maintienne vivantes sa langue et sa culture et reconnaisse en ces dernières des éléments-clés de son appartenance à une société dynamique, productive et démocratique.

La langue maternelle constitue un instrument de communication personnelle et sociale de même qu'un moyen d'expression des pensées et des sentiments. Cela suppose l'utilisation efficace de cet instrument de communication et d'expression. De la même manière, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues doit rendre l'individu apte à communiquer aussi bien oralement que par écrit dans celles-ci.

Dans ce contexte, point n'est besoin de développer les arguments en faveur de l'utilisation des langues nationales. Le vrai débat est celui des modalités d'introduction progressive et judicieuse de celles-ci dans le système éducatif formel, qui présuppose une politique linguistique cohérente.

2.2. L'insertion dans le milieu

Il apparaît qu'une des finalités premières de l'éducation de base est bien l'insertion de l'élève dans son milieu. Afin de favoriser cette insertion, il convient de tenir compte de l'environnement :

- physique;
- biologique;
- social;
- culturel;
- économique;
- politique;

tant au plan local que mondial.

Outre l'acquisition des connaissances théoriques, des techniques nécessaires et de la capacité d'établir des rapports interpersonnels, l'individu doit développer de bonnes habitudes de



travail, une certaine souplesse, un esprit d'initiative, des habiletés de résolution de problèmes et le sens de la dignité du travail.

2.3. La préparation à la vie active

En ce qui concerne la préparation à la vie active, la mission de l'éducation de base est de rendre l'élève capable de jouer son rôle futur de citoyen moderne et responsable et d'acteur du développement. Il convient de souligner toutefois que l'éducation de base n'a pas pour objectif de donner un métier à l'élève, mais de lui permettre, grâce aux compétences disciplinaires et aux capacités transversales, de transformer utilement son environnement pour son propre développement, celui de sa famille, de la communauté, de la société. Tout en évitant les dérives observées dans les expériences antérieures qui ont transformé l'école en unité de production, il faut préparer l'apprenant à interagir avec son milieu.

Par conséquent, cette éducation permet d'amener l'individu à :

- acquérir les connaissances et les valeurs nécessaires à la formation personnelle et sociale;
- acquérir les connaissances, les attitudes et les valeurs pour se maintenir en bonne santé;
- développer des attitudes susceptibles de contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits des personnes et des peuples;
- établir des rapports harmonieux avec son environnement;
- acquérir les habiletés d'adaptation au changement.

Autrement dit, l'un des objectifs essentiels dans ce domaine est de faire en sorte que l'individu développe des compétences lui permettant d'« apprendre à apprendre », mais aussi d'« apprendre à entreprendre ».

2.4. La participation efficace au développement

L'éducation de base doit finalement amener l'individu à participer efficacement au développement de la société. Il est aujourd'hui communément admis que l'éducation est source de développement de par son impact sur la productivité ainsi que sur les comportements individuels et sociaux. L'efficacité économique des investissements consentis dans l'éducation a été démontrée dans les domaines tels que la production agricole, les revenus des entrepreneurs du secteur informel et l'environnement. Cela implique une nécessaire articulation entre les besoins éducatifs fondamentaux et les objectifs du système socio-économique.

S'insérer, c'est donc trouver sa place dans son environnement, le connaître, le comprendre, l'analyser, le respecter, l'aimer, et contribuer à son amélioration par une démarche innovante.

La problématique de l'insertion, déjà complexe en elle-même, se trouve aggravée dans les pays du Sud du fait qu'il s'agit d'y apporter des réponses adéquates beaucoup plus tôt que dans les pays du Nord. La grande majorité des jeunes y sort en effet très tôt du système scolaire et la conception habituelle de l'école, de ses finalités, de ses contenus et de ses méthodes est incapable de répondre à ce défi. C'est donc à une véritable refondation des systèmes éducatifs qu'il faut procéder.

3. La CONFEMEN et la nouvelle école de base¹ : les finalités

La Déclaration de Yaoundé adoptée par la 46^e Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant le français en partage (1994) en reprenant la définition de l'éducation de base, énoncée par la Conférence de Jomtien (1990), dessine en négatif tous les procès qui sont faits aujourd'hui à l'école dans de nombreux pays du Sud : savoirs décontextualisés, non maîtrisés ou non pertinents.

Dans un contexte de crise grave, alors que la sous-scolarisation s'accompagne aussi d'une mal-scolarisation, voire d'une déscolarisation volontaire, le développement des systèmes d'éducation est tributaire de leur redéfinition. **Ce n'est pas tant l'école en tant que lieu d'éducation, d'ouverture à l'universel qui est en cause, mais, davantage, son mode d'organisation, de gestion et surtout ses finalités.**

On ne peut plus continuer à considérer l'école primaire uniquement dans son sens étymologique d'école « première », propédeutique, qui doit obligatoirement être suivie d'une « seconde » au moins. Face à la faible demande d'éducation et au nombre élevé d'abandons, il faut donner à l'école « primaire » le sens d'école « **primordiale** » et la considérer comme un cycle en soi, auquel ont accès tous les élèves et à la fin duquel ils sont capables aussi bien de poursuivre des études que de s'insérer réellement dans la communauté pour devenir des acteurs du développement.

L'école de base concerne tous les élèves

Elle doit permettre, et une insertion dans la vie active, et la poursuite des études secondaires.

3.1. Une rupture et un nouvel équilibre

¹ L'école de base s'entend, selon l'option retenue à Yaoundé, comme l'enseignement primaire formel



Cela signifie : trouver un équilibre entre, d'une part, l'enracinement dans le milieu, la continuité affective de la famille vers l'école, la valorisation de savoir-faire locaux et, d'autre part, l'acculturation liée à l'acquisition d'outils et de savoirs modernes.

Rupture équilibrante

Il s'agit donc de procéder à une « rupture équilibrante »² par rapport au mode pédagogique traditionnel qui était plutôt centré sur le maître et le savoir, alors que l'école à mettre en place devra être centrée sur l'apprenant, sur l'élève et sur ses compétences.

En effet, à côté de l'acquisition des savoirs académiques (lire, écrire, compter et résoudre des problèmes), l'école devra développer des compétences instrumentales (savoir-faire et savoir-être, aptitude au changement, etc...); c'est-à-dire des acquisitions cognitives, des capacités opérationnelles mais aussi des compétences réutilisables dans des situations de vie et s'intégrant dans un développement culturel particulier (adapté au contexte) et à sa dimension universelle.

Compétence

Une compétence est une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend.

En résumé, le système éducatif doit développer les intelligences, favoriser l'apprentissage de savoirs fondamentaux et former à des compétences permettant aux élèves une **meilleure maîtrise** de leur environnement en vue d'une **meilleure insertion** dans la vie active, grâce à des activités intéressantes, pertinentes et ayant du sens pour l'élève, mais aussi, une **meilleure compréhension** du monde en accédant à une dimension universelle.

Apprendre

« A quoi ça sert d'apprendre à l'école ? ». Apprendre, c'est construire un savoir utile dans un environnement déterminé pour y trouver une place. Apprendre, c'est devenir capable de réutiliser une compétence dans une autre situation que la situation d'apprentissage.

3.2. L'insertion dans le milieu

² « rupture équilibrante » : i) il y a « rupture » puisqu'on change bien de perspective.

ii) il y a rupture « équilibrante » puisque tous les paramètres de l'action éducative se trouvent mis en cohérence.

Pour jouer pleinement ce rôle et permettre aux élèves de s'insérer activement dans la communauté et de devenir des acteurs du développement, le système éducatif doit écouter la demande externe qui lui est adressée par la communauté, seule façon de permettre un ancrage de l'école dans celle-ci. L'école de base doit donc prendre en compte les besoins du milieu, mais aussi les moyens de la communauté.

Demande externe

La demande externe peut être déclinée de la façon suivante :

- assurer aux élèves des compétences essentielles pour leur insertion dans la vie active
- contribuer à la transmission du patrimoine culturel
- associer la société civile (Associations de parents d'élèves, agents de développement , ONG locales, autorités locales, etc...)
- garantir les apprentissages fondamentaux en les inscrivant dans des situations réelles de vie
- ouvrir l'école sur le milieu environnant
- associer les responsables du développement économique et social à la définition des finalités et des programmes de l'école de base.

Ecole crédible

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

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

Ecole acceptée

L'école de base doit être **crédible** et **acceptée**. Pour ce faire, des actions de sensibilisation auprès des populations de village ou de quartier devront être conduites afin d'expliquer les finalités de l'école et son utilité pour la formation du futur citoyen responsable, autonome, ancré dans son milieu, respectueux des autres et de son environnement. Tous les moyens de communication - médias écrits, parlés, audiovisuels - devront être utilisés pour conduire cette information et cette sensibilisation des communautés utilisatrices d'une telle école.

L'adhésion sociale au projet d'école de base ne peut être assurée que si l'école devient un ferment de la transformation de l'environnement économique et humain et en même temps un instrument de promotion sociale. Il convient donc d'assurer un enseignement à deux composantes majeures :

1. l'apprentissage des savoir-faire fondamentaux,



2. la capacité d'agir positivement sur l'environnement socioculturel, économique, écologique de l'élève. A cet égard, l'école de base doit accorder une grande importance aux langues en tant qu'instruments de communication personnelle et sociale.

Les méthodes pédagogiques d'apprentissage mises en oeuvre permettent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire par des activités de résolution de problème et la pratique d'activités transversales, de telle sorte que l'institution garantisse à la fin de la scolarisation de base que l'enfant ait acquis :

- des savoirs lui permettant d'appréhender les problématiques de la formation professionnelle,
- des valeurs, culturelles et morales lui permettant d'exercer, dans les communautés, les collectivités, la nation, ses responsabilités de personne et de citoyen.

3.3. De nouveaux partenariats

Partenaires de l'école

Enfin, pour assurer cet enseignement à deux composantes majeures, on devra mettre en situation de dialogue les partenaires de l'école, c'est-à-dire :

l'Etat ▶	ministère de l'Education, institutions publiques administrations locales enseignants				
les familles ▶	avec leurs ressources humaines et financières, leurs capacités d'intervention dans la définition du projet.				
les élèves ▶	qui, à leur niveau, doivent exprimer leurs attentes, leurs idées sur le fonctionnement de la classe, de l'école, du système.				
les partenaires extérieurs ▶	nationaux : <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">élus locaux,</td> </tr> <tr> <td>acteurs du développement économique,</td> </tr> <tr> <td>acteurs du développement culturel,</td> </tr> <tr> <td>ONG locales.</td> </tr> </table>	élus locaux,	acteurs du développement économique,	acteurs du développement culturel,	ONG locales.
élus locaux,					
acteurs du développement économique,					
acteurs du développement culturel,					
ONG locales.					
▶	étrangers : <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">ONG internationales,</td> </tr> <tr> <td>bailleurs de fonds,</td> </tr> <tr> <td>experts en ressources humaines.</td> </tr> </table>	ONG internationales,	bailleurs de fonds,	experts en ressources humaines.	
ONG internationales,					
bailleurs de fonds,					
experts en ressources humaines.					

Partage des responsabilités

C'est donc vers un **nouveau partage des responsabilités** qu'on devra aller, selon le modèle institutionnel des Etats. Pour ce faire, des mécanismes de régulation devront être mis en place -

instruments juridiques, pédagogiques et administratifs - pour réguler le système défini et les obligations contractuelles nouées entre les différents partenaires de l'école.

Rôle de l'Etat

De façon schématique, l'Etat, donc le ministère de l'Education, devra conserver son rôle « englobant » dans la politique d'organisation et de gestion d'ensemble du système ainsi que dans la certification, garantie nationalement, des compétences acquises.

3.4. Ouverture, dialogue et responsabilisation

D'autre part, il conviendra que le projet de formation national offre des ouvertures, des souplesses dans les modalités d'application, facilitant l'utilisation des potentialités de l'environnement de l'école.

De même, la hiérarchie administrative devra accepter d'être intégrée dans un système d'échanges et de réflexion avec les utilisateurs du système éducatif. Cette capacité de dialogue devra s'exercer aussi au niveau des différents rouages de l'administration, afin que les problèmes soient mûris et débattus par l'ensemble des exécutants.

Enfin, il faudra mettre en place des dispositifs de responsabilisation des maîtres, un espace de liberté et de réflexion de telle sorte que la participation à la rénovation devienne volontaire et impliquante.

Ainsi **réformée** l'école de base sera non seulement **crédible** et **acceptée**, mais **reconnue** comme un élément fondamental dans le **plan national de développement durable**.

* *
*





CHAPITRE III :
La nouvelle école de base :
un projet ambitieux, exigeant et réaliste



CHAPITRE III : La nouvelle école de base : un projet ambitieux, exigeant et réaliste

1. Un projet ambitieux

Le caractère ambitieux d'une réforme telle qu'elle est préconisée ici est évident. Il s'agit en effet d'une refondation du système éducatif touchant aussi bien le niveau politique que le niveau opérationnel.

Sa mise en oeuvre implique une opérationnalisation intégrant l'orientation nouvelle des stratégies novatrices d'information et de formation aussi bien des personnels de l'éducation que des autres partenaires de l'école afin de placer au centre de l'action la participation des élèves à la construction de leurs savoirs, de leurs habiletés et de leur personnalité.

Sa réussite dépend de la volonté et de l'engagement ferme de tous les partenaires et tout particulièrement du pouvoir politique.

1.1. Au niveau politique

Les éléments-clés à prendre en compte concernent :

- la scolarisation des filles;
- la décentralisation de l'enseignement;
- la planification de l'éducation;
- l'amélioration de la gestion scolaire;
- le financement et la coordination des aides.

1.1.1. La scolarisation des filles

Dans le constat établi au chapitre I, il est démontré que, dans la plupart des pays du Sud, les filles sont sous-scolarisées par rapport aux garçons.

C'est pourquoi, dans son plan d'action global pour l'éducation et la formation, la CONFEMEN insiste sur le principe que « toute activité de coopération multilatérale en éducation se doit de prendre en compte l'amélioration de l'accès des filles et des femmes à une éducation de qualité ».

Puisqu'il a été démontré que l'éducation des filles contribue à améliorer la qualité de la vie et à développer les capacités nationales de production, à améliorer les pratiques d'hygiène et de



nutrition, à réduire les taux de mortalité infantile et maternelle ainsi que les taux de fertilité, les pays ne peuvent relever les défis qui se posent à eux sans intégrer la composante féminine dans tous leurs projets et dans toutes leurs actions. Il est en effet de plus en plus reconnu que c'est de la participation effective des femmes au développement que dépend l'avenir de ces pays. Pour que cette participation ne soit ni superficielle, ni artificielle, il faudra dispenser une éducation sans barrières, sans préjugés ni stéréotypes.

Un rapport récent de la Banque Mondiale indique que les interventions en éducation de base, en particulier pour les filles, ont des retombées multiples en termes socio-économiques et démographiques.

Les mesures pour rendre l'école plus accessible aux filles pourraient concerner :

- le recrutement et la formation d'enseignantes pour un pourcentage plus significatif (50% au moins des classes qui seront créées) ;
- la prise de mesures d'incitation (bourses d'études) ;
- la suppression des mesures faisant obstacle à la scolarisation des filles ou les empêchant de terminer le cycle primaire (par exemple les textes réglementaires frappant dans certains pays les étudiantes mariées ou enceintes ; le travail des filles qui les empêche de suivre la scolarité) ;
- l'exécution des programmes expliquant aux parents le rôle économique et social des filles ainsi que la valeur et l'importance de leur instruction ;
- l'adoption d'emplois du temps plus souples au niveau des horaires, des journées et des saisons.

1.1.2. La décentralisation de l'enseignement primaire

En raison du fossé qu'elle crée, entre des écoles à logique bureaucratique et les communautés, la centralisation excessive de l'enseignement primaire est en partie responsable de la faible demande de scolarisation et de la médiocre qualité de l'éducation. L'amélioration du rendement scolaire requiert en effet l'appropriation des systèmes éducatifs par les milieux concernés. De fait, les systèmes éducatifs doivent devenir des extensions de ces milieux. De nombreuses agences d'aide, tant bilatérales que multilatérales, participent déjà aux efforts faits par certains pays en développement pour décentraliser progressivement leur enseignement primaire officiel en développant la participation des maîtres, des parents et des communautés à la gestion des écoles.

La décentralisation peut être une stratégie de mobilisation de nouvelles ressources. Mais elle ne doit pas être motivée par ce seul élément. Il ne s'agit pas seulement de décentraliser les problèmes ou les financements mais surtout de **décentraliser le pouvoir**.

La stratégie de décentralisation devrait viser un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités entre l'Etat, les régions et les communautés locales : il s'agit de transférer - selon le principe de subsidiarité - les pouvoirs et les responsabilités de gestion des activités scolaires dans les communautés, en conservant au niveau central le pouvoir d'orientation (formulation d'objectifs généraux) et de contrôle.

Les obstacles au fonctionnement efficace de la décentralisation sont souvent liés aux déséquilibres existant entre les niveaux local, régional et national. Un système éducatif d'une certaine ampleur exige la **collaboration étroite** d'acteurs par le développement d'une dynamique partenariale sur trois niveaux :

- Au niveau **local**, il faut une direction compétente, capable d'assumer l'encadrement pédagogique des enseignants et le pilotage au sein de la communauté locale.
- Au niveau **régional**, il faut des services d'appui opérationnel chargés de la distribution du matériel didactique, de l'inspection et du recyclage des enseignants et des chefs d'établissements scolaires et de l'appui à la réhabilitation des infrastructures.
- Au niveau **national** enfin, il faut des directions de l'éducation primaire capables de mettre en oeuvre des politiques éducatives acceptées par les populations, des curricula moins complexes et des instruments d'administration scolaire simples et fiables : calendrier, carte scolaire, grille de salaire, etc.

Il reste évident que, comme dans toute innovation éducative, la gestion décentralisée et participative ne peut se réaliser qu'en surmontant de nombreux obstacles, tant au niveau central qu'au niveau local. Une action patiente et continue, exigeant un pilotage stable, l'approbation des autorités ministérielles et un soutien financier à long terme, est nécessaire.

Mais, la décentralisation réelle de l'enseignement primaire permet, de manière indiscutable, de rendre l'instruction plus désirable chez les parents car ils ont l'assurance que l'école répond davantage aux préoccupations des milieux d'origine des élèves ; de plus, les parents sont dotés d'un réel pouvoir sur le système éducatif. La décentralisation a également une influence directe sur la qualité de l'éducation : l'investissement personnel de tous les acteurs de la communauté éducative se trouve optimisé du fait de la proximité du pouvoir, des sources de financement et du contrôle démocratique.

1.1.3. La planification et l'évaluation de l'éducation

La régionalisation et la décentralisation des systèmes d'éducation impliquent en amont la formation et l'affectation aussi bien dans les structures centrales (MEN) que dans les structures décentralisées (régions et collectivités locales) d'un réseau étoffé de planificateurs et d'administrateurs de l'éducation compétents, chargés de conduire les opérations liées à :

- la production et la diffusion de statistiques scolaires fiables (Bureau des statistiques);
- la détermination d'une carte scolaire qui assure une implantation judicieuse et équitable des infrastructures scolaires, selon une planification rigoureuse et soucieuse de la correction de disparités de toutes sortes identifiées à partir de l'analyse de données statistiques judicieusement collectées, conservées et analysées.

De même, les unités de planification doivent recevoir la mission de veiller à la bonne exécution des programmes d'ajustement sectoriel en réalisant toutes les études nécessaires de planification du secteur et de rationalisation du fonctionnement des institutions en proposant, entre autres, des mesures de coût-efficacité et de réallocation de ressources.



Dans le même ordre d'idées, pour réussir les indispensables réformes scolaires, il est nécessaire de développer dans les Etats et jusqu'au niveau local une capacité permanente d'évaluation chargée d'analyser les processus d'apprentissage pour identifier les facteurs les plus favorables à l'acquisition d'une maîtrise des matières de base par les élèves en vue de diminuer les forts taux de déperdition enregistrés et partant d'améliorer les taux de rendement interne des systèmes d'éducation.

1.1.4. L'amélioration de la gestion scolaire

L'administration de la gestion scolaire est trop centralisée et l'administration centrale n'est pas en mesure de planifier et de piloter le système à ce niveau.

Les administrateurs n'ont pas de formation administrative suffisante. Les chefs d'établissements ne sont pas formés pour leur fonction dirigeante et/ou n'ont pas le pouvoir de l'exercer.

L'amélioration de la gestion scolaire ne pourrait sans doute se faire sans changements importants dans les structures politiques et les modes de fonctionnement des pouvoirs.

Comme on l'a souligné dans le paragraphe consacré à la décentralisation, une nouvelle stratégie en vue de l'amélioration de la gestion scolaire serait de viser un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités entre l'Etat et les communautés locales.

La nouvelle organisation scolaire devrait être basée sur des unités de gestion et d'administration des activités scolaires situées dans les communautés locales. Mais l'institution de ces unités devrait reposer sur :

- une responsabilisation accrue du personnel des établissements scolaires relativement à la gestion des activités scolaires ;
- un rôle accru des communautés et des entités administratives locales dans la détermination des objectifs scolaires.

A ces fins, il importe aussi de développer des partenariats avec les familles, associations et communautés. Il faut auparavant amener les familles et les communautés à reconnaître l'utilité de l'école et les inciter à participer à sa gestion.

Il faut enfin assurer une formation de base en gestion scolaire pour les nouveaux intervenants. On pourrait ainsi atteindre une meilleure gestion scolaire locale renforcée par la motivation et la participation des divers intervenants locaux. Les communautés ayant reçu une formation de base, étant détentrices de pouvoirs scolaires locaux et connaissant mieux les objectifs de l'école nouvelle, seront plus aptes à gérer leurs écoles.

1.1.5. Le financement et la coordination des aides

Il importe de donner la priorité à l'enseignement primaire qui permet d'élever le plus efficacement le niveau d'instruction des populations par rapport aux ressources disponibles.

Le problème central est celui de l'**optimisation du financement** qui peut être atteint de diverses manières :

- par une rationalisation des dépenses ;
- par une réallocation des ressources en transférant des crédits prélevés sur d'autres secteurs, en consacrant une plus grande part du budget de l'éducation à l'enseignement primaire, selon les priorités établies, et en redistribuant les fonds nationaux en fonction des besoins locaux ;
- par la recherche de nouvelles ressources, en faisant appel par exemple, dans le cadre de la décentralisation de la gestion scolaire, aux budgets régionaux et locaux ainsi qu'aux familles (financement des constructions scolaires, du matériel pédagogique ou même des salaires des enseignants) et à la société civile dans son ensemble. Les modèles de financement les plus efficaces sont en effet ceux qui transforment les partenaires du système scolaire en entrepreneurs conscients du fait que la survie de leurs organisations dépend en grande partie d'eux-mêmes ;
- par la coordination des aides.

La coopération internationale dans le domaine de l'éducation est devenue importante. Au cours des années 1980, les relations entre bailleurs de fonds sont progressivement devenues moins compétitives et plus coopératives. Malgré ses lacunes et les problèmes qu'elle rencontre, cette coordination des aides, telle qu'elle existe actuellement, est bien préférable à la compétition qui régnait autrefois.

Les nouvelles orientations des politiques d'aide à l'éducation de nombreuses agences bilatérales et internationales sont :

- de rendre plus transparentes les modalités de coopération entre bailleurs de fonds et destinataires de l'aide ;
- d'accroître l'efficacité de l'aide par le choix judicieux de ses objectifs et de ses apports;
- de coordonner cette aide avec celle des autres bailleurs de fonds.

La négociation entre les responsables nationaux et leurs partenaires sur les priorités respectives des gouvernements et des bailleurs de fonds est en train de devenir une étape normale de l'élaboration d'un programme ou d'un projet d'éducation.

Les aides ont aussi de plus en plus tendance à adopter une approche sectorielle visant l'amélioration d'un sous-secteur pendant une période donnée, ce qui nécessite une coordination entre plusieurs bailleurs de fonds.

La coordination entre tous les partenaires se manifeste, d'une part, par la multiplication des réunions et des consultations formelles ou informelles et, d'autre part, par le co-financement de projets ou de programmes d'assistance en particulier pour l'éducation de base. En général, dans les pays en voie de développement, la coordination des aides est effectuée par les bailleurs



de fonds eux-mêmes et non par les gouvernements des pays bénéficiaires, bien que la participation de ces derniers soit souhaitable.

Dans plusieurs pays existent des groupes consultatifs locaux de bailleurs de fonds qui se réunissent périodiquement, parfois avec la participation de représentants du gouvernement et des ONG.

Un moyen potentiellement important de coordination des aides en éducation de base est constitué par les tables-rondes de bailleurs de fonds.

1.2. Au niveau opérationnel

Les éléments-clés à prendre en compte concernent :

- la réforme des curricula;
- la motivation, la formation et l'encadrement des personnels de l'éducation;
- une nouvelle politique de production de matériel didactique.

1.2.1. La réforme des curricula

Sans ici prétendre, à propos des curricula, faire des choix conceptuels et terminologiques définitifs, nous indiquerons cependant quelques propositions méthodologiques qui illustrent cette perspective.

1.2.1.1. Deux raisons, au moins, justifient la redéfinition des curricula

En raison de l'inadéquation des contenus de programmes aux finalités et objectifs de l'éducation de base telle que définie ci-dessus, la réforme des curricula va bien au-delà d'une simple révision des contenus : elle constitue l'un des facteurs clés du rapprochement de l'école et de la communauté et, par conséquent, un élément moteur d'une meilleure motivation des parents et d'une nouvelle demande d'éducation; cela est particulièrement important dans les pays où la culture ancienne a conservé des racines solides.

Elle vise également à rompre la rigidité d'architecture du cycle primaire, qui pèse d'un poids trop lourd sur des systèmes pris entre la croissance des effectifs et l'insuffisance des ressources matérielles et humaines.

1.2.1.2. La compréhension du terme « curriculum » passe par :

1.2.1.2.1. Une redéfinition des objectifs pédagogiques en termes de compétences et de capacités

L'éducation de base doit se définir beaucoup plus par rapport à des objectifs de compétence que par rapport à des contenus de programme. Ces compétences, que devraient manifester les élèves à la fin de l'école de base, concourent tout à la fois à la construction de la personne, à la conquête de l'environnement, et à la formation de la citoyenneté responsable.

Les compétences constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée mais englobent également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure. Elles sont transférables « ailleurs et plus tard » et sont, ainsi, au coeur de l'apprentissage et du développement personnel, intellectuel et professionnel. Les compétences relèvent donc tout à la fois de savoir-faire cognitifs et pratiques mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir.

Il est utile de distinguer les compétences disciplinaires, qui correspondent aux divisions classiques du savoir scolaire, des capacités transversales, intimement liées aux précédentes puisqu'elles se trouvent à l'intersection de différentes disciplines. Du développement de ces capacités transversales dépend, in fine, la capacité de réutilisation et d'adaptation des savoirs, leur valorisation dans un projet d'insertion dans la société ou de transformation du milieu. Les capacités transversales, qui ont du mal à trouver leur place dans l'économie classique des programmes scolaires, sont pourtant fondamentales dans la perspective d'une réforme de l'éducation de base. Constituant des objectifs pédagogiques à part entière, elles s'ordonnent autour du domaine relationnel, de celui des démarches mentales et des méthodes de travail.

Les capacités relationnelles :

La scolarisation met en jeu la construction progressive d'une identité, en relation à un entourage et à un environnement. L'acquisition de certaines capacités y contribue, au nombre desquelles, il convient de mentionner :

- se respecter soi-même et respecter les autres;
- prendre conscience de ses droits et de ses devoirs;
- développer des projets personnels;
- travailler en groupe, coopérer, rechercher des compromis;
- se situer et s'engager dans un groupe social, développer un sentiment d'appartenance;
- développer des solidarités.

Les capacités mentales :

Vers la fin de l'école de base, l'enfant doit être parvenu à une capacité d'abstraction et de formalisation, conditions essentielles de la transférabilité des savoirs. Cela passe notamment par la possibilité de :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire et avoir le sens des proportions;
- résumer;
- analyser;
- comparer;
- synthétiser;
- évaluer, développer son esprit critique;
- s'auto-évaluer, s'auto-critiquer;



- faire preuve de créativité.

Les méthodes de travail :

Elles ont un caractère instrumental, et leur maîtrise est une garantie de l'efficacité de l'action. Elles permettent entre autres :

- d'appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles;
- de développer ses compétences linguistiques et ses capacités de communication;
- de gérer son temps;
- d'utiliser de façon pertinente les différentes sources d'information (orales, livres, media,...);
- de développer des habiletés manuelles.

1.2.1.2.2. Ainsi que par une prise en compte du curriculum dans toutes ses composantes :

Un curriculum décrit et organise, sur le plan opérationnel, un projet pédagogique concret, qui est ici la recherche d'un profil de compétences de sortie de cycle. Il détermine les contenus d'enseignement, la durée et le rythme des apprentissages, la forme de la relation pédagogique, la succession des objectifs intermédiaires, les procédures d'évaluation et les critères de certification. Tous ces éléments sont en cohérence systémique, et sont impliqués dans la réforme de l'éducation de base.

Les contenus d'enseignement :

Les finalités assignées à l'éducation de base ont deux implications au niveau des contenus d'enseignement :

- leur ancrage dans le milieu, sans préjudice d'une ouverture à l'universel;
- un accent mis sur l'approfondissement plutôt que sur l'encyclopédisme.

Le curriculum doit garantir des contenus notionnels de qualité, en rapport avec les compétences recherchées. Il est important que les acquisitions des élèves soient référées aux savoirs scientifiques internationaux - garantie d'universalité (par exemple, notions mathématiques, biologiques, linguistiques) - tout en prenant en compte les savoirs du milieu (par exemple, agronomie, élevage, santé).

Par ailleurs, il est nécessaire d'assurer aux contenus une dimension opérationnelle en relation avec des savoir-faire et des savoir-être. Il s'agit aussi de privilégier, face au risque de l'encyclopédisme, les savoirs qui ont le plus de pertinence pour l'apprenant dans son projet d'insertion dans le milieu.

L'acquisition de ces nouvelles compétences requiert des situations d'apprentissage bien éloignées d'un dogmatisme magistral.

Enfin, l'organisation des compétences et des contenus nécessite une reformulation des matières et offre la possibilité de travailler par thème fédérant différents apprentissages. Ainsi, il est souhaitable, à partir des potentialités de l'environnement, d'organiser et de

structurer des apprentissages scolaires rigoureux qui prennent alors tout leur sens. Par exemple, à l'occasion de l'étude d'un site proche de l'école, il est possible que les élèves apprennent des notions de géographie, d'histoire, de géologie et acquièrent aussi des capacités linguistiques, voire développent une démarche de résolution de problème local. Cela entraîne un nécessaire décloisonnement entre les disciplines et un réaménagement des horaires.

La durée et le rythme des apprentissages :

La référence est le cycle d'études de base, en général de six ans, et c'est à l'issue de celui-ci que se jauge la réussite de l'élève. A l'intérieur de ce cadre, il est possible de moduler différemment le calendrier scolaire, d'autoriser des rythmes de progression différenciés, afin de limiter les redoublements à l'efficacité discutable, d'intégrer les contraintes liées à l'infrastructure et aux ressources humaines (double flux, double vacation). Par ailleurs, les évaluations existantes révèlent que, bien gérée, l'organisation en classes multigrades n'est pas préjudiciable, bien au contraire, aux acquisitions.

La forme de la relation pédagogique :

C'est à ce niveau que se joue l'une des ruptures équilibrantes : l'apprenant est un participant actif dans le processus d'acquisition de la connaissance. Si les méthodes pédagogiques frontales peuvent trouver leur pertinence pour la transmission de certains contenus (connaissances factuelles), elles se révèlent en revanche inefficaces pour motiver l'élève, pour développer les compétences pratiques, pour favoriser une conceptualisation et un retour réflexif sur le milieu, et donc permettre sa transformation.

Dans cette perspective, la compétence est acquise par le moyen d'actions prenant place dans le monde des pratiques. Le maître n'est plus le seul intermédiaire ou vecteur possible de l'apprentissage, et les savoirs de la communauté trouvent leur place dans l'école.

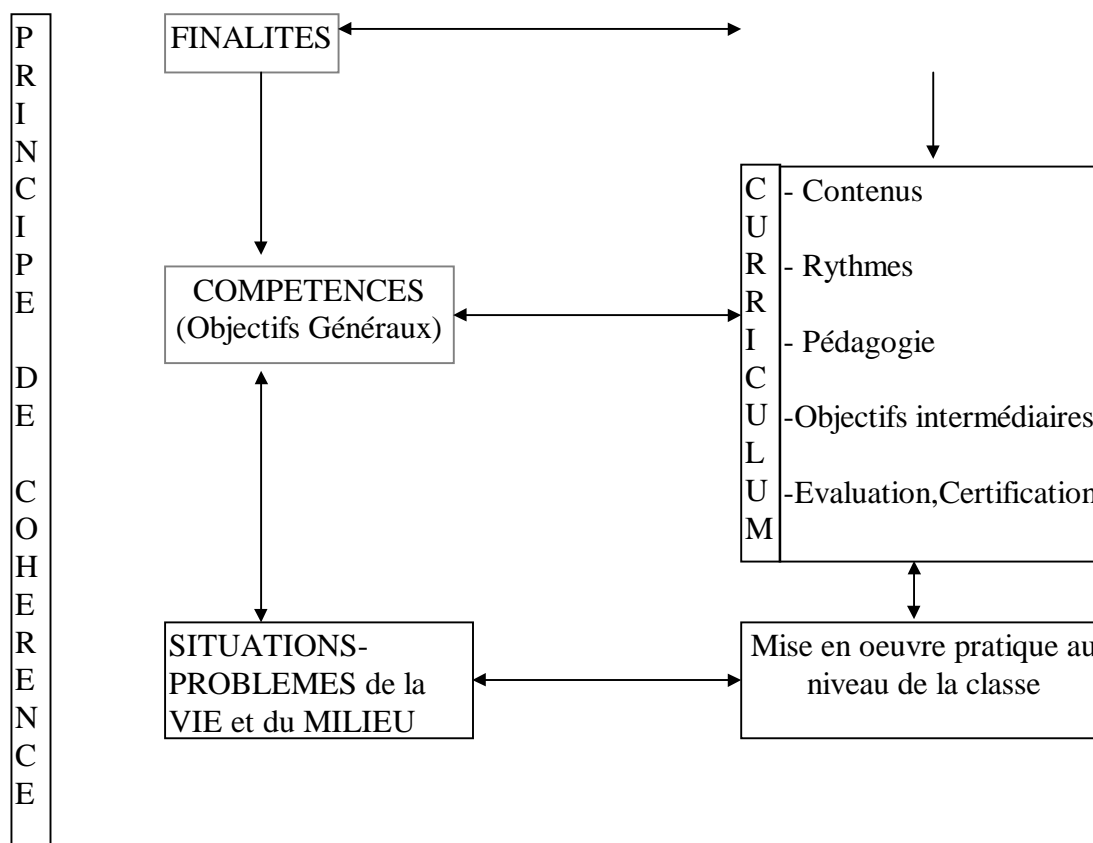
La succession des objectifs intermédiaires et les procédures d'évaluation :

La définition des objectifs en terme de compétences et de capacités doit permettre à l'enseignant de mettre en pratique à tout moment des évaluations formatives, orientées vers le repérage des difficultés individuelles et leur résolution personnalisée, et des évaluations bilans, au niveau de la classe, qui informent le maître par rapport à ses objectifs de classe.

Les critères de certification :

Ils entraînent la construction d'une épreuve de fin de cycle, qui peut se combiner, mais en aucun cas ne doit se confondre avec une épreuve de sélection pour l'entrée dans le cycle suivant, puisqu'elle est au service de l'élève en lui offrant la possibilité d'une reconnaissance institutionnelle de ses compétences, atout précieux pour l'image de soi comme pour l'insertion sociale et professionnelle.

Schéma des objectifs et des moyens



1.2.1.3. La réforme réussie des curricula exige :

1.2.1.3.1 Une stratégie cohérente et progressive prenant en compte la réalité régionale

La définition des curricula relève légitimement de la souveraineté nationale. En conséquence, les initiatives harmonisées dans ce domaine, pour dépasser le stade des déclarations d'intention, doivent tout à la fois convaincre et proposer des produits adaptés. Afin que ces initiatives ne rejoignent pas le grand cimetière des plans d'action sans lendemain, **trois réalités** sont à considérer :

a) le **phénomène de rejet** que peuvent susciter les initiatives multilatérales. Si l'adoption au niveau politique du principe d'une harmonisation est chose relativement aisée, le moment de vérité se situe lorsque l'autorité nationale compétente (commission des programmes ou autre) réalise qu'elle n'est plus seule en jeu. La définition des normes, et en particulier celle des curricula, est considérée à juste titre comme une prérogative qu'il ne faut pas brader, sous peine d'éclatement du système.

Il faudra donc construire des accords et définir aussi clairement que possible les actions qui relèvent d'une coopération inter-étatique et celles qui relèvent des Etats eux-mêmes.

b) le fait qu'un curriculum est bien autre chose qu'une liste de points à aborder par les instituteurs au cours d'une année, qu'il serait loisible de changer par simple distribution de programmes quelques jours avant la rentrée scolaire. Il met en jeu des aspects pédagogiques et organisationnels nombreux. Une réforme des curricula s'étend donc sur de nombreuses

années. Elle est soumise à des cycles politico-administratifs complexes, peu susceptibles de coïncider avec le caractère biennal de la programmation francophone.

c) une **loi d'évolution des réformes**, celles-ci se révélant au final toujours moins radicales que ne l'auraient voulu leurs promoteurs. Ce qui est vrai au niveau national l'est forcément davantage au niveau d'une initiative multilatérale, où les étapes entre conception et mise en oeuvre sur le terrain sont plus nombreuses et plus complexes. Telle entreprise de ruralisation de l'enseignement, réussie au niveau d'un groupe d'établissements pilotes, ne survivra pas à sa généralisation autrement que sous la forme de quelques activités symboliques: le poids des habitudes, le manque de moyens de formation et de suivi des maîtres, la pénurie de matériels didactiques adaptés, l'inquiétude des parents d'élèves, tout concourt à un « affadissement progressif des recettes de changement les plus savoureuses ». Il ne faut jamais sous-estimer la force d'inertie des systèmes, et la prégnance de modèles d'école inscrits dans les esprits comme dans les logiques institutionnelles.

L'idée est de faire émerger progressivement, par adaptations et pour chaque contexte, un type de curriculum plus apte à amener l'élève à la maîtrise d'un profil de compétences minimal, assigné comme l'un des objectifs de l'éducation de base. Ce profil de compétences minimal n'est pas la totalité d'un projet éducatif plus global, il en constitue cependant une partie accessible à l'évaluation, et peut faire l'objet d'un large accord au niveau régional. Pour utiliser une métaphore géographique, il s'agit, en fonction de chaque point de départ - contexte, ressources-, de comparer plusieurs itinéraires -curricula- pour rejoindre une destination -le profil de compétences minimal-.

Cette stratégie permet d'éviter les trois difficultés mentionnées plus haut :

- par une clarification de la part qui revient à la coopération inter-étatique : recherche d'un minimum commun au niveau des objectifs de compétences, rôle d'information, d'échange, d'évaluation et de proposition au niveau de l'opérationnalisation, dans le respect des diversités nationales;
- du fait d'un temps de la réforme qui n'est pas linéaire (de la définition du curriculum à sa mise en place, année par année), mais cyclique, (par ajustements successifs à partir d'évaluations régulières). Il n'est donc pas question de « rater le train de la réforme », ni de « sauter de celui-ci » avant l'arrivée;
- par la référence réaliste et précise à un profil de compétences, le niveau de définition des objectifs pédagogiques le plus naturellement relié à un projet d'insertion sociale, ce qui limite les risques d'amoindrissement des ambitions de la réforme, ou de dérive par rapport à son orientation initiale.

Même si la stratégie proposée renonce sciemment à la perspective d'un curriculum unique, elle favorise, par une démarche empirique appuyée sur l'évaluation, l'émergence et la sélection de modèles de curricula plus performants que les autres, peut-être trois ou quatre, un par catégorie large de contexte de scolarisation (budget disponible par élève, situation linguistique, ...). Ces modèles validés par l'expérience auront beaucoup plus de chances de convaincre, et, donc, d'être adoptés dans les systèmes éducatifs.

En résumé, si la réforme vise à harmoniser les curricula au niveau régional, c'est pour:



- lui donner un poids politique et une taille critique en vue de favoriser son succès;
- rendre possible des économies d'échelle en matière de production de matériel didactique et de formation des maîtres;
- faciliter les transferts de technologie éducative;
- stimuler la compétitivité de chaque système éducatif, en permettant l'évaluation de ses performances en comparaison avec d'autres systèmes, au regard des objectifs normés.

1.2.1.3.2. La définition commune d'un profil de compétences minimal à la sortie du cycle fondamental

En effet, les compétences transcendent les divisions disciplinaires classiques. De nature polyvalente, et donc pertinentes dans des contextes variés, elles se prêtent à un accord au niveau régional, d'autant plus qu'elles se réfèrent à des finalités qui font déjà l'objet d'un consensus au sein de la CONFEMEN.

De la définition d'un profil de compétences minimal découle un certain nombre d'exigences notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces exigences sont définies au niveau fonctionnel, indépendamment de choix linguistiques à effectuer ultérieurement selon chaque contexte.

L'adoption au niveau régional, voire à celui des pays de la CONFEMEN, d'un profil de compétences minimal constitue le préalable indispensable permettant d'assurer la cohérence de toutes les actions envisagées dans le cadre du processus de refondation.

Le groupe de travail à constituer dans ce but devrait être élargi aux travailleurs sociaux, aux employeurs, et du côté scientifique aux sociologues et aux anthropologues, afin d'articuler le projet pédagogique individuel à une perspective globale de développement social, économique et culturel. C'est aussi à ce niveau que peuvent être capitalisés certains travaux existants de l'ACCT et de la CONFEMEN (besoins langagiers, programme minimum commun de français et de mathématique). Des travaux similaires devraient être entrepris pour les autres disciplines (géographie, histoire, biologie, éducation à la santé, éducation à la citoyenneté, etc.).

1.2.1.3.3. La normalisation des outils d'évaluation de ce profil de compétences minimal

La définition d'un profil de compétences minimal ouvre la possibilité **d'évaluations normalisées**, dont l'intérêt se retrouve aussi bien au niveau de l'enseignant, pour la fixation d'objectifs pédagogiques, qu'aux niveaux plus agrégés de l'orientation des systèmes et de la sélection des curricula les plus efficaces. L'évaluation formative par le maître, l'évaluation de systèmes par le chercheur, et, le cas échéant, l'évaluation certificative par l'institution, devraient trouver là une plus grande harmonisation de leurs instruments.

La relation étroite entre l'acte pédagogique et la mesure de son efficacité est un facteur déterminant de progrès, à condition toutefois que la mesure soit pertinente. Le moulage des instruments d'évaluation sur un profil de compétences minimal, plutôt que sur des savoirs et des connaissances non finalisés, constitue une première garantie à cet égard. Un tel résultat a ses exigences en terme de :

- constance politique pour inscrire durablement ce profil de compétences comme objectif;
- rigueur scientifique afin de garantir la validité des instruments;
- capacité administrative pour assurer la logistique de diffusion et de bonne utilisation des tests.

La réforme des instruments d'évaluation ne peut se concevoir que de **manière permanente**. Il s'agit, une fois qu'un accord régional aura été trouvé sur un profil de compétences minimal, de créer un lieu institutionnel, avec des garanties d'indépendance, où serait vérifiée la conformité des instruments d'évaluation de ce profil.

Si, en plus de sa fonction de validation, cette instance de normalisation doit pouvoir fournir des outils d'aide à la conception des tests, il ne paraît pas en revanche souhaitable qu'elle aille jusqu'à proposer des outils prêts à l'emploi. En effet, la vérification d'un profil de compétences minimal se fait à travers celle de la capacité de l'élève à résoudre des situations-problème³ particulières qui doivent correspondre à la réalité de son environnement. La conception de ces épreuves sera donc domiciliée avec beaucoup plus de pertinence au niveau de chaque système éducatif, voire de chaque académie.

L'enseignement privé, les ONG menant des projets pilotes, doivent également être encouragés à concevoir, à faire valider et à utiliser des instruments normés. L'objectif est bien de repérer, pour chaque contexte éducatif, les modes de scolarisation, et notamment les curricula, les plus performants, à la rencontre des exigences de qualité et de celles de coût.

Une question reste ouverte : faut-il aller jusqu'à promouvoir une certification de fin de cycle fondamental commune au niveau régional ? Les avantages seraient nombreux, qu'il s'agisse de la crédibilité réciproque des systèmes éducatifs, ou de la possibilité de formuler des objectifs de scolarisation par rapport à un indicateur (nombre de reçus) aussi bien quantitatif que qualitatif.

Un *Certificat d'Etudes de Base*, qui, à terme, pourrait évoluer vers un *Certificat Régional d'Etudes de Base*, serait aussi un outil efficace d'insertion pour tous ceux et celles - l'immense majorité - qui sortent du système éducatif à la fin du cycle fondamental. Il devrait être conçu à leur usage, loin des dérives élitistes, comme garant de capacités socialement reconnues. A ce titre, il pourrait également être proposé en validation d'actions d'alphabétisation fonctionnelle et d'éducation permanente.

1.2.1.3.4. Les exigences d'une action concertée au niveau régional : évaluation des curricula existants, sélection et proposition de modèles :

La logique est celle de la mise en comparaison des curricula existants par rapport à un objectif harmonisé de profil de compétences minimal.

Cette logique qui requiert de procéder par adaptations successives est avant tout opérationnelle : elle permet de gagner plusieurs années dans la mise en place de la réforme

³ énoncé associant un contexte, des ressources, et un objectif à réaliser (réellement ou en simulation).



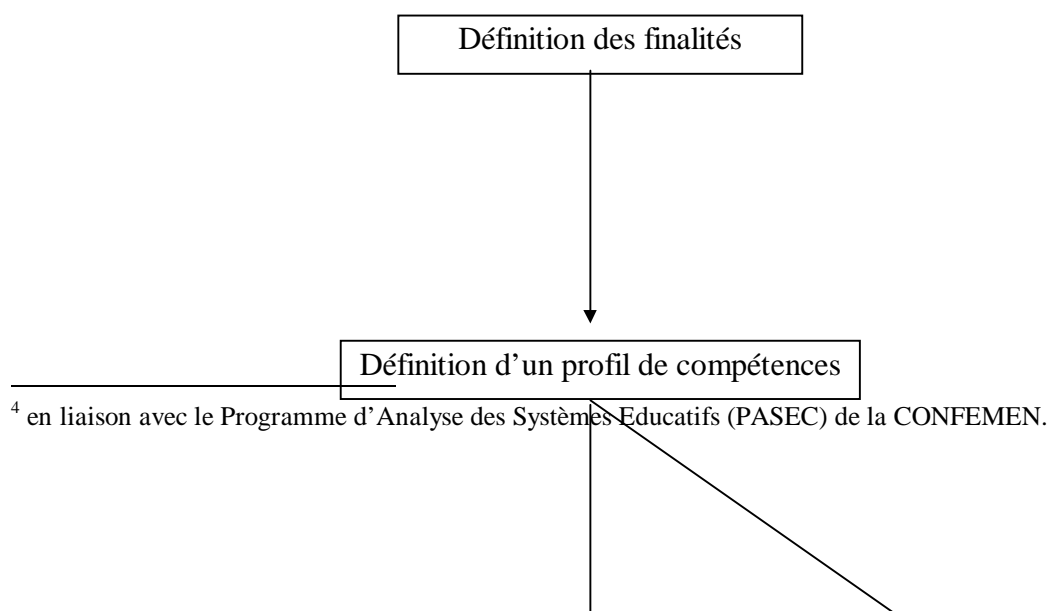
des curricula, de partir de l'existant pour se rapprocher progressivement du souhaitable, dans le respect des contraintes d'environnement et de coût.

Il est probable que l'évaluation révélera non pas un seul, mais plusieurs curricula qui favorisent l'atteinte des objectifs de compétence. La diffusion des modèles qui réussissent dépendra d'une bonne circulation des informations. Il faudra néanmoins éviter l'écueil de la transposition pure et simple d'expériences réussies. Un travail de théorisation demeurera nécessaire pour dégager les invariants de cette réussite, les règles de structuration qui ont fait leur preuve. A partir de là, ce sont davantage des architectures de curricula que des contenus de curricula qui feront l'objet d'une harmonisation, un travail d'adaptation demeurant nécessaire, en fonction du public, de la situation linguistique, de l'environnement et des ressources disponibles.

Est-ce à dire que l'un des objectifs de l'harmonisation, à savoir la production en commun de matériel didactique (livre unique, guide du maître, ...), resterait hors d'atteinte ? Non, à condition d'adopter la même logique modulaire au niveau de l'édition scolaire qu'au niveau des curricula. A l'heure de la Publication Assistée par Ordinateur, le sur-mesure n'est plus incompatible avec les économies d'échelle. Le chapitre sur la production de matériel didactique donne l'exemple d'un manuel modulable, diffusé sur support magnétique, dont l'adaptation au cadre national ou local est prévue dès la phase d'élaboration. Cet outil pourrait être assorti de modules prêts à l'emploi, concernant par exemple l'apprentissage des mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul, ou de manière plus finalisée l'éducation à la vie familiale ou la protection de l'environnement, le tout disponible dans plusieurs langues ou associations de langues. En plus d'une réelle adaptation aux exigences et possibilités locales, une telle stratégie éditoriale aboutirait quand même aux économies d'échelle souhaitées, étant donné la mise en commun de la plupart des coûts fixes.

En bref, cette action requiert, au même titre que la précédente, une certaine permanence : recension des curricula en usage, analyse des performances à travers les résultats d'évaluation⁴, formalisation et promotion des architectures de curricula les plus performantes, coordination avec les projets de formation et de production de matériel didactique.

Schéma général d'action





Projets de
production de
matériel didactique

La réforme ci-dessus proposée, qui permet à la fois l'insertion sociale de l'élève ou la poursuite des études secondaires, exige une révision des contenus de l'enseignement de base et des matériels didactiques appropriés. Elle demande également une révision des contenus de formation des maîtres. Elle conduit enfin à un nouveau rapport entre les différents acteurs du système éducatif.

1.2.2. La motivation, l'encadrement et la formation des personnels de l'éducation



Pour un enseignement de qualité, il faut mettre l'accent sur les personnels de l'éducation et sur la redéfinition des contenus de formation.

Quoi que l'on puisse faire en matière de redéfinition des finalités, d'organisation de l'école, de réformes des curricula, de distribution de nouveaux matériels d'enseignement ou de mise en oeuvre de nouveaux programmes, la qualité de l'éducation que recevront les élèves sera toujours tributaire de la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants. En d'autres termes, l'efficacité de l'éducation passe par le renforcement de la motivation des personnels de l'éducation, ainsi que par une réforme des formations initiale et continue de ces personnels et de leur encadrement.

1.2.2.1. La motivation

La mise en oeuvre de l'école nouvelle doit susciter parmi les personnels de l'éducation une volonté et un élan mobilisateurs à la mesure des enjeux définis dans la *Déclaration de Yaoundé* (juillet 1994). Il s'agit en effet pour eux à la fois de participer à une oeuvre collective de refondation de l'éducation de base, mais également de prendre pleinement conscience du rôle capital qu'ils ont à jouer comme acteur de transformation économique et social.

Parmi l'ensemble des personnels de l'éducation, il semble bien qu'un accent prioritaire doive être donné à la revalorisation de la fonction des enseignants. Celle-ci a pour objectif essentiel de renforcer la responsabilisation et la motivation professionnelle d'enseignants aujourd'hui trop souvent déconsidérés. Cette revalorisation ne peut être effective que si des solutions sont trouvées à certaines contraintes extérieures :

- salaires;
- conditions de travail;
- perspectives de carrière;
- faiblesse de l'encadrement.

Cependant, dans un processus global de refondation de l'éducation de base, un plan de mesures concrètes portant sur l'ensemble des personnels de l'éducation reste à concevoir pour remobiliser toutes les ressources humaines.

Dans cette perspective et pour certaines zones rurales ou urbaines particulièrement difficiles, il serait souhaitable de mettre en oeuvre une politique de mesures incitatives afin de stabiliser la profession enseignante (par exemple par la mise à disposition d'un logement, ...).

1.2.2.2. L'encadrement

Pour être aptes à remplir toutes les fonctions exigées, les enseignants doivent bénéficier d'un encadrement administratif et pédagogique approprié que leur apporteront prioritairement les directeurs d'école et les inspecteurs.

1.2.2.2.1. Le directeur d'école

Nécessité de définir un nouveau profil professionnel

En vue de promouvoir l'école nouvelle, il est indispensable non seulement de renforcer les capacités pédagogiques, techniques et culturelles des directeurs d'école, mais bien également leurs compétences humaines et personnelles. Un bon directeur d'école doit être capable tout à la fois de développer le sentiment d'une appartenance à une équipe pédagogique, de créer la voie d'un consensus et d'initier une image positive de son établissement dans le milieu.

En premier lieu, il apparaît comme le premier support professionnel sur lequel les enseignants doivent s'appuyer. Pour cela, on ne saurait trop insister sur le fait qu'il serait rentable de lui donner une formation spéciale afin de lui permettre de remplir ses missions pédagogiques avec une plus grande efficacité.

En outre, il doit également avoir une bonne maîtrise des capacités d'organisation, de gestion et d'administration. Il lui revient aussi d'être le garant des valeurs culturelles et morales de la communauté à laquelle il appartient.

Dans le cadre de la réforme prescrite, il convient dès lors de considérer l'ensemble des missions de direction sous trois dimensions :

administrative, ce qui signifie :

- assurer la connaissance et le respect des institutions officielles par les enseignants;
- développer la concertation et l'initiative;

pédagogique, ce qui implique de :

- lancer des innovations dans le cadre de l'école nouvelle;
- garantir le respect des finalités définies en commun;
- donner des orientations précises à l'équipe éducative ;
- se situer davantage dans une position d'accompagnateur des équipes;
- garantir l'évaluation des actions et des projets engagés dans l'école, en assurant le suivi;

relationnelle, ce qui impose de :

- développer une meilleure relation avec l'environnement socio-économique local;
- agir de façon à éviter les conflits liés au changement;
- assurer le rayonnement de l'école;
- développer les liens avec les écoles avoisinantes;
- être à l'écoute des personnels et les valoriser;
- faire circuler le maximum d'information.

Compte tenu de l'ampleur et de l'importance des missions confiées au directeur d'école, il apparaît évident que la procédure de sa nomination doit être revue ; le critère de l'ancienneté doit faire place à une sélection fondée surtout sur un profil de compétences.

Nécessité de concevoir un nouvel outil de gestion : le conseil d'école

L'ensemble de ces compétences administratives, pédagogiques et humaines, doit permettre au directeur d'école d'assumer pleinement ses responsabilités. A ce titre, il lui revient d'être un chef d'orchestre, de jouer un rôle fédérateur de l'ensemble des partenaires qui doivent



concourir à la bonne marche de l'école. Dans cette perspective, compte tenu de l'importance que l'on veut attribuer à l'école nouvelle dans son environnement social et culturel, il conviendrait de réunir l'ensemble des partenaires au sein d'un **conseil d'école**.

Ce conseil d'école doit donc rassembler des représentants de la communauté, des enseignants, des représentants de parents d'élèves et en tant que de besoin des personnalités extérieures (ONG, partenaires économiques...). Dans le cadre d'un processus de décentralisation, il conviendrait également de réfléchir sur le rôle que pourraient y jouer les élus locaux.

Composés d'une façon pluraliste, les conseils d'école apparaissent donc bien comme un outil privilégié pour mieux prendre en compte les réalités sociales, culturelles et économiques du milieu dans lequel évolue l'école.

Ayant redéfini les nouveaux rôles et responsabilités conférés au directeur, il importe de lui attribuer la présidence de ce conseil.

Il reviendra aux autorités nationales de définir les modalités techniques de présentation, d'attribution, d'autonomie (budget, matériels, équipements...) à donner à ce conseil. L'instauration de ce conseil d'école qui peut cependant déjà exister dans certaines écoles, de façon plus ou moins informelle, pourrait être institutionnalisée.

1.2.2.2. L'inspecteur et le conseiller pédagogique

L'enjeu de l'école nouvelle implique de la part de l'inspecteur d'assurer auprès des enseignants un encadrement pédagogique constant et soutenu. Cela suppose de renforcer leur rôle, de mettre les fonds nécessaires à leur disposition pour qu'ils puissent s'acquitter correctement de leurs tâches ainsi que de leur prévoir un programme de formation adéquat, basé sur le principe d'une amélioration progressive de l'exécution des tâches administratives et pédagogiques.

Pour cela, il est nécessaire de renforcer les responsabilités traditionnelles de l'inspecteur (évaluation du travail de l'enseignant, connaissance de la réglementation et de l'évolution du système éducatif,...). Mais sa tâche principale est de définir et de mettre en place une nouvelle stratégie de formation continue. Celle-ci renforcera chez les enseignants la maîtrise des connaissances académiques traditionnelles mais aussi et surtout développera chez ces derniers les nouvelles compétences nécessaires à l'insertion de l'école dans son milieu.

En outre la mise en oeuvre et le suivi de l'école nouvelle impliquent pour l'inspecteur et le conseiller pédagogique l'aptitude à gérer les innovations, et à favoriser la recherche et l'expérimentation. Ils doivent veiller tout particulièrement à être attentifs au contexte socio-économique et politique des écoles dont ils ont la charge.

1.2.2.3. Le maître

L'orientation de la formation à l'éducation de base dans le contexte de l'école nouvelle induit de nouvelles responsabilités pour les personnels concernés afin que soient définis, non seulement les compétences et connaissances à acquérir pour faire face aux nouvelles tâches, mais aussi le type de rapports et de relations entre l'enseignant et ses élèves, avec les parents et les autres membres de la communauté.

Dans ce contexte, des changements doivent être apportés au profil classique de formation, prenant en compte les nouvelles exigences de l'éducation de base. Pour les futurs enseignants, comme pour les enseignants en exercice, les profils de compétences attendus doivent porter prioritairement sur :

- les finalités de base de l'école qui privilégient l'insertion des jeunes dans la vie active ou la poursuite de leurs études secondaires;
- la connaissance des matières enseignées dans la perspective de la réforme des curricula, qui passe par des capacités relationnelles, mentales, méthodologiques et pratiques;
- la connaissance des matériels et outils pédagogiques, issus de la révision des programmes.

L'éducation de base que l'on veut instaurer requiert que l'accent soit mis particulièrement sur les principes directeurs suivants :

- l'initiation aux méthodes des sciences sociales et à l'analyse concrète de situations du milieu, notamment la conduite d'enquêtes socio-éducatives, de monographies, etc;
- les méthodes et techniques d'éducation active avec des enfants en situation d'apprentissage;
- les techniques de dynamique de groupe (théorie et pratique);
- la théorie et la pratique du développement communautaire, permettant ainsi un meilleur rapprochement entre l'école et le milieu;
- la conduite d'activités culturelles scolaires et communautaires.

En outre, le maître doit apprendre à partager son espace d'enseignement avec les personnes-ressources. Il n'est plus le seul à détenir le savoir. Il intègre et valorise le savoir de la communauté et des élèves dans un enseignement dynamique. Il s'agit bien d'une nouvelle façon d'enseigner.

1.2.2.4. La pédagogie

Il va de soi que la pédagogie est à adapter à chaque contexte spécifique et aux caractéristiques du groupe d'enfants en formation. Cela implique une diversification et une souplesse des modes d'enseignement, la prédominance de l'acquisition de méthodes et de connaissances factuelles. Cela conduit également à prendre en compte l'alternance entre activités théoriques et pratiques. Une priorité doit être accordée à la créativité et à l'esprit d'initiative des apprenants ainsi qu'à l'ensemble des processus mentaux (analyse et synthèse), plutôt que de ne faire appel qu'à la mémoire.

Ce profil de formation doit conduire les enseignants à mieux affronter les exigences de l'école nouvelle, placée sous le signe de la **pédagogie active** qui implique, notamment :

- Une pédagogie d'animation qui a, d'une part, pour double souci d'associer les élèves-maîtres comme les maîtres en exercice à leur propre formation, et, d'autre



part, à leur faire vivre un mode de relation pédagogique qu'ils auront à mettre en oeuvre.

- Une pédagogie de l'alternance alliant théorie et pratique permettant plus particulièrement de prendre en compte toutes les potentialités de l'environnement local de l'école;
- Une pédagogie fondée sur les situations réelles d'enseignement (grands groupes, classes multiples...);
- Une pédagogie de l'auto-formation conçue comme fin et comme moyen, en vue de répondre respectivement au souci d'ouvrir la formation initiale sur le perfectionnement ultérieur, culturel et professionnel ainsi qu'à un entraînement au travail indépendant et à l'individualisation;
- Une pédagogie de la production de matériel didactique. Il s'agit pour les maîtres en formation de réaliser des produits ou des prestations telles que la production d'instruments de formation ou d'auto-formation (matériels didactiques, grilles d'observation, tests d'évaluation, enquêtes, séquences d'enseignement...).

1.2.2.5. La formation initiale et continue

La formation initiale est un élément essentiel à la réussite de l'école de base. En effet, il serait anachronique de dispenser une formation traditionnelle dans les centres de formation alors qu'il a été développé ci-dessus de nouveaux profils de compétences et une nouvelle pédagogie.

Il faut en tirer les conséquences en révisant les curricula de ces écoles. De même, il serait tout autant anachronique de ne pas former les formateurs de formateurs et le personnel d'encadrement à la nouvelle pédagogie de l'école de base.

Ainsi, la **formation continue** est-elle aussi un élément essentiel à la réussite de la réforme éducative.

Cet objectif peut-être atteint grâce à différents moyens :

- stages et séminaires de courte durée;
- encadrement personnalisé et tutorat;
- recours aux revues professionnelles spécialisées, à la radio ou la télévision (lorsqu'elles existent).

De plus, la **formation à distance** est un domaine où d'importantes économies d'échelle pourraient être réalisées par le partage de certaines dépenses au niveau de la conception, de la réalisation et de la diffusion des productions. A mesure que le nombre de satellites de communication augmente et que les installations techniques au sol deviennent plus nombreuses, plus simples et plus abordables, il serait avantageux d'utiliser ce type d'intervention pour soutenir la formation des personnels.

Dans le cadre de l'école nouvelle, le rôle des enseignants se trouve fondamentalement transformé. Ils doivent être aidés dans cette tâche par les inspecteurs et les directeurs d'école. Plus particulièrement, les directeurs d'école ont un rôle primordial. Ils doivent

être les chefs d'orchestre, les fédérateurs de la communauté éducative mobilisée par la réussite de l'école nouvelle.

1.2.3. La production de matériel didactique⁵ : une nouvelle politique

Malgré les développements technologiques, malgré la radio, la télévision et l'usage de plus en plus fréquent du magnéto, l'écrit reste le moyen privilégié par lequel 90 % des connaissances sont diffusées. Les manuels scolaires demeurent par conséquent l'un des instruments les plus efficaces d'accès aux contenus des programmes.

Toutes les recherches récentes menées dans les PVD et les PMA montrent que la disponibilité de manuels scolaires de qualité et en nombre suffisant est l'un des facteurs de l'environnement scolaire qui exerce l'influence la plus positive sur les performances des élèves. Par ailleurs, le manuel scolaire représente l'investissement en matériel didactique qui a le meilleur rapport coût /efficacité.

Or le constat actuel est inquiétant : il y a une grave pénurie dans les pays du Sud et, lorsque les manuels existent, ils sont souvent inadaptés.

Pour répondre aux exigences de la nouvelle école de base, il s'avère indispensable de mettre en place une politique résolument novatrice de conception, d'édition, de diffusion et de distribution. Celle-ci visera à produire et diffuser des livres de l'élève, accompagnés de livres du maître donnant des plans détaillés de leçons et des suggestions pour des activités dirigées. Le livre de l'élève est valorisant pour l'enfant qui se voit ainsi doté, de retour dans son milieu familial, d'un outil qui lui permet d'exploiter et de renforcer à son rythme les acquisitions quotidiennes. Le livre du maître, pour sa part, est sécurisant pour l'enseignant et permet de compenser parfois son manque de qualification; il peut même devenir un instrument efficace d'auto-formation.

Le succès d'une telle politique est lié à une stratégie d'édition et de distribution à très grande échelle, qui permet d'en réduire les coûts. Plusieurs formules nationales de production et de diffusion ont déjà montré leur efficacité dans certains pays. Mais, dans une situation de contrainte économique, la production de manuels de base communs à un groupe de pays s'impose, comme s'imposent également le soutien à la production éditoriale du Sud et l'harmonisation du rôle des Etats et des bailleurs de fonds.

1.2.3.1. La situation actuelle : un constat inquiétant

⁵ L'analyse et les propositions qui suivent se limitent à la problématique du manuel scolaire. Mais il est bien évident que la mise en place de la nouvelle école de base requiert également des investissements pour un équipement minimal de la classe, un mobilier suffisant, un matériel simple d'expérimentation, etc. L'ancrage de l'école dans le milieu devra tirer parti au maximum des ressources du milieu lui-même : l'environnement naturel et construit, l'environnement social (personnes ressources), économique (artisans) et culturel. De plus, la capacité de l'enseignant et des élèves de créer leur propre matériel ne doit pas être sous-estimée, de même que l'aide de l'Etat. La création ou le développement d'institutions comme les bibliothèques publiques ou les centres culturels devraient être encouragés et, en particulier, les réseaux des centres de lecture et d'animation culturelle en milieu rural (CLAC).



1.2.3.1.1. Contenus inadéquats

Les pays africains confrontés à un manque de moyens réel au plan des capacités de production nationales ou régionales se voient contraints de se tourner vers les productions issues des pays du Nord. Celles-ci sont inadaptées au plan pédagogique car elles sont fort éloignées des programmes nationaux et du vécu quotidien des enfants.

Elles sont de plus fréquemment obsolètes, car provenant du retraitage d'ouvrages déjà amortis.

D'autre part, les livres existants et les programmes scolaires actuels trop encyclopédiques sont souvent inadéquats au regard d'une redéfinition des finalités de l'école de base. Ces manuels ne favorisent pas l'acquisition des compétences nécessaires à l'insertion immédiate dans la société.

1.2.3.1.2. Pénurie

L'objectif d'un livre par élève en l'an 2000 est, malheureusement fort éloigné du rapport de un livre pour vingt élèves, réalité quotidienne dans un grand nombre de zones rurales en Afrique subsaharienne. Les enseignants eux-mêmes ne disposent pas toujours d'un manuel.

Cette situation résulte :

1.2.3.1.2.1. De contraintes financières

L'austérité budgétaire a conduit ces dernières années la plupart des pays africains à réduire à la portion congrue la part du budget de l'enseignement consacrée au matériel pédagogique et donc à affaiblir considérablement les politiques nationales d'impulsion que ce soit à la conception, à la production ou à la distribution de manuels scolaires. Et cela alors même que les taux de croissance démographiques des Etats africains réclamaient un accroissement des efforts entrepris dans le domaine d'une recherche d'accessibilité du manuel scolaire.

La paupérisation croissante des populations et des Etats du Sud rend inaccessible les produits du marché de l'édition scolaire en matière d'éducation de base. En effet, les éditeurs du Nord, détenteurs du marché, proposent des produits à des prix rendus prohibitifs par une monnaie dévaluée et alourdis par les coûts de transport et les taxes douanières.

L'édition de livres scolaires, secteur à hauts risques financiers, qu'elle soit du domaine public ou privé, se heurte à une pénurie de capitaux d'investissements. Ce secteur est souvent monopolisé par des entreprises publiques qui, par un régime de subventions, offrent des produits peu coûteux à la vente mais chers à la production au regard des montants investis. Le secteur privé se voit ainsi contraint de refuser ou de retarder l'impression d'un livre en attendant d'avoir réalisé les rentrées suffisantes au financement du tirage et le secteur public fait de même dans l'attente de crédits hypothétiques.

Actuellement, face à la concurrence du Nord, la seule voie d'insertion sur le marché pour un éditeur du Sud est la production de manuels parfaitement adaptés au pouvoir d'achat d'une part, aux contenus d'autre part.

1.2.3.1.2.2. De contraintes techniques et économiques

Le secteur du manuel scolaire dépasse largement le cadre de l'éducation, dépendant qu'il est de l'existence ou non des matières premières nécessaires à la publication, d'une industrie locale capable de prendre en charge l'édition et l'impression, des moyens matériels dont il dispose et enfin du secteur gérant la distribution des produits finis.

D'autre part, le partenariat Nord/Sud se heurte à la divergence d'intérêt entre les partenaires ainsi qu'à l'absence de maîtrise technologique au Sud. Les relations développées devraient se fonder sur deux composantes antinomiques, mais indissociables dans ce cadre : générosité et réalisme économique.

L'éditeur du Sud est contraint de travailler avec des intrants importés (papier, presses, pièces de rechange, etc) facturables en monnaies fortes et souvent frappés de droits de douane importants, que ne contrebalancent pas les salaires locaux, le secteur de l'édition tendant à être de plus en plus automatisé. Ce renchérissement obligé des coûts de fabrication constitue un obstacle majeur à la production de manuels.

Les IPN (ou structures similaires) ont un rôle d'impulsion essentiel en étant la source des demandes d'édition. Leur compétence conditionne donc l'existence de manuels scolaires adaptés aux curricula ainsi que souvent la rentabilisation de ces manuels par la formation à leur utilisation du personnel enseignant.

Les personnes qualifiées travaillant dans le secteur du livre sont rares, or le domaine requiert du temps et de la pratique pour acquérir les compétences techniques assurant la rentabilité de ces personnels. En effet, le secteur du livre fait appel à des technologies nécessitant une formation efficace tant à leur utilisation qu'à leur entretien.

On peut remarquer que les structures de productions locales souffrent de lacunes techniques graves. Notamment, il n'existe guère d'ateliers de reliure cousue, procédé de fabrication

conditionnant la longévité des manuels. En effet les livres doivent pouvoir être réutilisés plusieurs années ce qui permet ainsi l'amortissement rapide des frais de fabrication et une baisse significative des coûts de distribution.

Enfin l'écart important constaté en matière de distribution entre les zones rurales et les zones urbaines, comme entre certaines écoles urbaines, souligne cruellement l'insuffisance des réseaux existants. En effet, il a été constaté que là où existent des circuits de distribution privés ceux-ci ne fonctionnent pas très efficacement et peuvent même favoriser des phénomènes de spéculation qui renchérissement le prix du livre.

1.2.3.1.3. Manque d'harmonisation des politiques éditoriales

La coopération régionale ou sous-régionale est rarissime dans le secteur, chaque pays entendant créer ses propres livres. Ce manque d'harmonisation entraîne une dispersion importante des ressources disponibles, des énergies et des compétences, voire des doublons.



Une baisse significative des coûts, principalement lorsque le manuel vise un marché restreint (livres du maître, pays peu peuplés), pourrait être atteinte par le développement d'une politique régionale d'édition de manuels scolaires. De fait, une telle politique devrait jouer un rôle catalyseur dans le secteur sur/par :

- le développement de capacités d'édition dans les pays du Sud, en offrant l'assurance d'un marché suffisant à l'amortissement des investissements réalisés,
- la quasi suppression des frais de mise en route (calage) qui deviennent négligeables lors du tirage en grosse quantité,
- l'abaissement des coûts, les opérations de conception étant menées en grande partie par un seul opérateur qui fournira une maquette adaptable et une formation aux adaptateurs,
- des négociations fermes avec le marché de l'édition à qui l'on offrirait un marché conséquent.

On pourrait ainsi viser, quelles que soient les réalités nationales, un volume de production qui assure la rentabilité maximale, certains frais fixes diminuant dans ce cadre de conception partagée.

Le manuel le plus rentable et le plus accessible, d'après les études disponibles actuellement, serait tiré entre 100.000 et 250.000 exemplaires, broché pour les ouvrages de plus de 50 pages, agrafé pour les autres, en noir et blanc si la couleur n'est pas nécessaire au plan pédagogique.

Une politique de réforme harmonisée des curricula serait le point d'émergence d'une harmonisation dans le domaine de la production de manuels scolaires.

1.2.3.2. Objectifs d'une nouvelle politique d'édition, de diffusion et de distribution

Le constat ci-dessus nous amène à fixer les **objectifs prioritaires** suivants :

- **élaborer les manuels scolaires en adéquation avec la réforme des curricula;**
- **rendre le manuel scolaire accessible au plus grand nombre d'élèves;**
- **développer l'industrie du livre dans les pays du Sud.**

1.2.3.3. Les voies d'une mise en oeuvre

1.2.3.3.1 Partager l'information

1.2.3.3.1.1 Elaborer une banque de données instrumentale

Le développement des capacités de production au Sud passera d'abord par l'élaboration d'une banque de données ouvrant l'accès à un bilan exhaustif de la politique éditoriale des pays concernés.

Cette banque de données est destinée à inventorier :

- les productions déjà réalisées ou en cours,
- les capacités privées ou publiques d'édition,
- les services techniques et les décideurs chargés d'élaborer et de produire des matériels didactiques,
- les personnes ressources pouvant assumer un rôle d'expertise ou de concepteur.

Opérationnelle, cette banque de données devra permettre à la fois une mise en réseau de toutes ces ressources et une aide à l'harmonisation des politiques éditoriales.

En outre, cet outil sera une aide précieuse et essentielle à la prise de décision. Il favorisera une meilleure diffusion de l'information, une promotion, un suivi efficace et une évaluation des matériels didactiques élaborés dans les programmes.

Enfin, il servira à mettre en lumière une partie des éléments permettant la mise en place d'une industrie du manuel scolaire au Sud.

1.2.3.3.1.2 Mettre en place un cadre d'échanges Nord-Sud et Sud-Sud

Cette mise en réseau devrait trouver un prolongement pratique par une diffusion périodique de l'information vers ses membres, point de départ d'un système d'information mutuelle et d'un système de coopération fondé sur l'échange.

1.2.3.3.2 Produire des manuels adaptés

Avant toute décision il sera nécessaire d'étudier et de tester, tant au plan pédagogique qu'économique, les formules suivantes :

1.2.3.3.2.1 Manuel modulable

La réforme des curricula, harmonisée au plan régional, nécessite un support d'accompagnement pédagogique souple qui contiendrait toutes les séquences nécessaires à l'apprentissage des compétences fondamentales tout en prévoyant dès la phase d'élaboration le processus d'adaptation au cadre national, voire local.

L'existence de systèmes de Publication Assistée par Ordinateur (PAO) et d'imprimantes laser performantes, tels qu'identifiés au cours de l'enquête visée au point 3.1, pourrait ouvrir la voie à une quatrième solution qui allie réalisme, économie et adaptation des manuels autant aux programmes qu'aux pays, il s'agirait d'un **manuel modulable**.

Celui-ci sera bâti, comme l'est la réforme des curricula, à partir d'une sélection progressive des modules les plus pertinents, révélés par l'évaluation. Ce manuel modulable diffusé sous forme de support magnétique et accompagné d'un cahier des charges « à la carte » sera converti, en fonction des logiciels PAO recensés dans les différents pays de la région concernée, par des techniciens de l'édition qui contrôleront la compatibilité parfaite des équipements.

Travaillant à partir d'une base modulable qui permettra déjà l'acquisition des compétences minimales, chaque pays, chaque communauté, pourra y greffer ses spécificités, à un coût limité



et dans des délais très courts.

L'utilisation de la PAO permettra de faire l'économie de plusieurs étapes de manipulations physiques du texte en offrant de plus une souplesse incomparable aux opérations d'adaptations.

L'édition locale de guides du maître pourrait suivre cette formule qui, par sa maniabilité, permettrait d'intégrer rapidement les expériences positives d'enseignement et d'en valoriser les initiateurs.

1.2.3.3.2 Manuel unique

Une des priorités pourrait être, pour assurer au plus grand nombre d'élèves l'accès au manuel scolaire, l'élaboration d'un livre unique (pour toutes les disciplines ou par cycle) pour couvrir les demandes relatives à l'acquisition des disciplines fondamentales de l'enseignement primaire traditionnel, par exemple la langue et le calcul, matières conditionnant l'acquisition de toute autre compétence.

Dans ce cadre, outre la rencontre de l'objectif d'acquisition de ces savoirs propédeutiques, les concepteurs du livre devraient utiliser des thèmes et construire leurs exercices en relation directe avec l'environnement socio-culturel de l'enfant ciblant ainsi le développement des compétences transversales (compétences relationnelles, compétences mentales et compétences méthodologiques et pratiques).

1.2.3.3.3 Former à la conception et à l'évaluation des manuels

La formation des rédacteurs et auteurs des matériels didactiques est nécessaire afin de disposer en permanence d'un vivier de spécialistes de haut niveau dans les pays du Sud. A cet égard la CONFEMEN a déjà élaboré un guide de formation des rédacteurs de manuels scolaires qui peut s'avérer un instrument utile dans cette formation. De plus, il convient de rappeler que l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, par son programme de formation à l'Ecole Internationale de Bordeaux, pourrait assurer la formation des rédacteurs de manuels scolaires. Egalement, l'Ecole pourrait prendre en compte la formation à l'évaluation des manuels afin que ceux-ci soient conformes aux objectifs de la réforme d'une part, et que, d'autre part, on s'assure qu'ils demeurent adaptés aux clientèles qui évoluent dans un environnement sans cesse changeant.

1.2.3.3.4 Former à l'utilisation

Pour accompagner les matériels pédagogiques élaborés, une formation à leur utilisation est également nécessaire. Elle permettra de mieux surmonter les difficultés que présente tout nouveau matériel didactique et servira à amenuiser les résistances aux changements et les maladresses pédagogiques dans l'emploi de ces nouveaux outils.

Il faudra aussi encourager les formules de formation à effet démultiplicateur.

1.2.3.3.5 Mettre en oeuvre une politique du prix et de la distribution

1.2.3.3.5.1 Adopter les systèmes de prêt-location

L'Etat ne pouvant plus, comme par le passé, assurer la gratuité du livre, il est nécessaire de trouver des mécanismes d'accompagnement facilitant l'accès du plus grand nombre à celui-ci. Plusieurs mesures d'accompagnement sont envisageables :

Méthodes	Problèmes - Précautions à prendre
1. Prêt location	nécessite des livres solides ce qui augmente de 50 % ou plus les coûts de fabrication, doit être modulé en fonction des possibilités financières des élèves
2. Vente	veiller à ce que les prix soient en adéquation avec le pouvoir d'achat des familles
3. Fourniture par l'Etat	viable si les coûts sont bien calculés et si les ressources budgétaires sont conformes aux coûts et garanties

La solution de prêt-location modulable, en fonction des capacités financières des familles, paraît la mieux adaptée. Elle permet à l'Etat de récupérer les coûts de production après quelques années d'utilisation et ce, en sollicitant des familles un montant qui ne fasse pas de l'entrée du livre scolaire dans un ménage un choix budgétaire.

Les ressources dégagées dans ce cadre devraient être affectées à un « fond de roulement » pour les manuels scolaires.

La contribution des familles devrait renforcer l'appropriation, la valorisation et le respect de l'outil pédagogique mis à disposition de l'élève.

1.2.3.3.5.2 Réguler le système de distribution

Afin d'éviter au maximum les spéculations qui rendent l'acquisition des manuels scolaires inabordable par les familles, surtout en zone rurale, le système de distribution privé doit être régulé. A cette fin, l'on doit aider les utilisateurs à s'organiser, notamment par le biais des collectivités locales ou autres organismes. Ceux-ci pourraient, lorsque cela s'avère nécessaire, organiser des groupages, gérer des stocks ou être soutenus grâce à des formules flexibles d'accompagnement.

Une formation spécifique, support à la maîtrise des techniques de gestion des stocks et des commandes, doit être assurée à ces collectivités ou à ces organismes.

En tout état de cause, les solutions préconisées offrent l'avantage d'impliquer concrètement les collectivités dans la vie de l'école en leur confiant une responsabilité importante et en rapprochant le milieu de l'école.



1.2.3.3.5.3 Etablir un prix de vente moyen et souhaitable

Des mécanismes officiels pourraient être mis en place, notamment par le contrôle des prix. Ainsi un prix de vente du manuel scolaire de base devrait être défini dans chaque pays en fonction du pouvoir d'achat des familles tels que déterminé par les indices économiques mais pondéré par des indices sociaux tels que la taille des familles. Ceci induit une intervention de l'Etat en tant que régulateur des prix par l'octroi de subventions à l'édition pour obtenir le prix de vente moyen établi sur cette base et par celui de subventions à la consommation pour venir en aide aux plus démunis.

1.2.3.3.6 Soutien à la production éditoriale du Sud

1.2.3.3.6.1 Améliorer l'environnement fiscal et juridique au Sud

Le coût du papier, très élevé dans les pays en voie de développement, est un obstacle important à la production de manuels. Comme il convient d'employer celui correspondant aux spécificités techniques, les seules stratégies adéquates sont l'achat en gros (facilité dans le cadre d'une production régionale) et la **suppression ou réduction des droits de douane**. Il conviendrait dans ce cadre de réactiver le protocole de **l'accord de Florence** (1982) qui visait à supprimer les droits de douane relatifs aux livres, imprimés et matières premières destinées à leur fabrication dans les Etats signataires⁶.

Cette détaxation devrait d'ailleurs concerner, outre les matières premières destinées à la fabrication des manuels, les pièces de rechange pour presses, photocomposeuses, etc.

D'autre part, il faudrait au Sud veiller à rendre l'environnement juridique favorable à l'édition locale. Ainsi la propriété intellectuelle (droits d'auteur, brevet, etc), considérée comme propriété commerciale, a été renforcée par les récents accords du GATT et est à nouveau hors de portée des pays en voie de développement. Il serait utile de négocier une exception culturelle justifiée par l'objectif de développement.

La création de mécanismes (textes ou décrets) qui garantissent les investissements de la part des éditeurs étrangers dans les pays du Sud devraient également être envisagés.

1.2.3.3.6.2 Renforcer le fonds d'aide à la production de manuels scolaires

D'autre part, il conviendrait de faire en sorte que le **Fonds d'aide à la production de manuels scolaires**, levier essentiel de la politique d'impulsion visant au développement de capacités d'édition au Sud mis en place par l'Agence, puisse davantage **jouer ce rôle** et renforcer les moyens mis à sa disposition dans ce cadre.

A cet égard la **Commission de sélection** a déjà proposé qu'un **fonds de garantie** puisse être mis en place afin de pourvoir, par exemple, à l'équipement d'entreprises éditoriales au Sud.

⁶ Rapport du séminaire sur l'édition et la diffusion du manuel scolaire, CONFEMEN, 1989, p. 90.

1.2.3.3.6.3 Faciliter l'accès des éditeurs du Sud au capital à risque

Il s'agirait de mettre en place des systèmes de garantie de prêts à taux préférentiels ou de créer des fonds spéciaux favorisant la prise de risques au Sud.

1.2.3.3.6.4 Favoriser le partenariat

Le coût des transports inter-états devraient être unifiés, revus à la baisse et un traitement préférentiel appliqué aux productions du secteur pour qui seraient supprimées les barrières douanières qui grèvent le secteur du transport en Afrique.

Un système de bons ou un fonds pour les pays à monnaie non convertible doit être mis à l'étude ainsi que la création d'un fonds de garantie réservé aux relations Sud-Sud.

1.2.3.3.6.5 Renforcer les capacités institutionnelles des organismes du Sud chargés des questions pédagogiques

Les compétences des MINEDUC, IPN et structures similaires doivent être renforcées dans les domaines de la mise en oeuvre des politiques d'éducation, de la définition des curricula et des programmes scolaires, de l'élaboration préliminaire du contenu des manuscrits, de l'évaluation des manuels et de la formation des enseignants à leur utilisation.

1.2.3.3.6.6 Favoriser le recours aux capacités éditoriales du Sud ou leur émergence

Il convient, pour ce faire, d'organiser sur place l'aide à la gestion des maisons d'édition, d'intervenir auprès des organisateurs d'appel d'offres internationaux afin qu'ils assouplissent leurs procédures et tiennent compte des spécificités locales.

1.2.3.3.7 Harmoniser le rôle des Etats et bailleurs de fonds

Toute intervention de soutien, tant des Etats que des bailleurs de fonds, doit se situer dans le cadre d'une politique volontariste et cohérente en faveur de l'accessibilité du livre et de la promotion de l'édition au Sud.

Ainsi, il est essentiel d'assurer une meilleure exploitation des productions scolaires harmonisées, telles celles déjà réalisées par la CONFEMEN (Collection de manuels de mathématiques, Programme minimum commun de français, Biologie et Sciences de l'environnement, etc) afin d'éviter le gaspillage, l'incohérence et les doublons. Dans ce cadre, il est nécessaire que les Etats demandeurs de productions scolaires harmonisées s'engagent à les utiliser, et à ne pas développer de projets parallèles similaires.

La production, à grande échelle par le Sud, d'ouvrages parfaitement adaptés à la demande interne, c'est-à-dire d'ouvrages aux coûts réduits et aux contenus conformes aux nouvelles orientations, sera l'un des outils les



plus efficaces au service de la réforme

2. Un projet exigeant et réaliste

2.1. Créer une dynamique autour de l'école, projet de société

**Pour construire cette école il convient au niveau
du milieu,
de l'école,
de la classe,
de s'assurer des conditions de réussite suivantes :**

2.1.1. Relation école-milieu ➤ Partenariat durable et généralisable

- La dynamique école-milieu requiert la mise en place d'une structure de partenariat durable et généralisable entre les communautés et l'école.
- La mobilisation du milieu passe par des phases d'information, de sensibilisation, de communication et de négociation effectives qui, seules, permettent une véritable appropriation de l'école par la communauté qui en est bénéficiaire.
- Cette appropriation par la communauté induit son implication dans la gestion de l'école et, par voie de conséquence, une responsabilisation accrue.
- La dynamique communautaire est renforcée par le recours à des personnes ressources, issues du milieu, qui contribuent au projet d'école. Leur participation doit être régulière, de qualité, pertinente et au service de la formation de l'élève.
- La réalisation effective d'un partenariat école-milieu exige une politique de décentralisation qui, seule, donne à la communauté un vrai pouvoir décisionnel et une réelle capacité d'action dans le projet d'école, l'Etat conservant son rôle « englobant » de pilotage et de gestion de l'ensemble du système éducatif.

2.1.2. Organisation de l'école ➤ Concertation et dialogue

- L'interaction école-milieu, basée sur la concertation et le dialogue, requiert un nouveau mode de relations entre tous les partenaires : directeur, maîtres, élèves, personnes



ressources, conseillers pédagogiques, inspecteurs.

- L'organisation de l'école repose sur la mise en place d'une équipe pédagogique animée par le directeur et chargée de réaliser le projet d'école.
- Dans la mesure du possible, la création et l'utilisation d'un espace commun de rencontre et de travail, telle une bibliothèque, viennent en appui à la nouvelle organisation de l'école.
- Les effectifs pléthoriques, qui rendent difficile l'utilisation des méthodes de pédagogie active, doivent être réduits au maximum par les systèmes de double flux ou de double vacation dans les zones urbaines. Dans les zones rurales, l'adoption du système des classes multigrades doit permettre de régler les problèmes d'effectifs réduits. Ces alternatives de fonctionnement concourent à promouvoir la démocratisation de la scolarisation.

2.1.3. Organisation de la classe **♦ Nouveau regard sur l'enfant**

- L'insertion de l'élève dans le milieu requiert de placer l'apprenant au centre de la nouvelle logique de formation axée sur l'acquisition de compétences.
- La formation est un processus où l'élève est le premier acteur. On ne peut plus le considérer comme un récepteur passif, il tient au contraire le premier rôle, un rôle essentiellement actif dans son apprentissage, sans quoi, la construction de ses savoirs devient illusoire.
- La vision intégrée des apprentissages et le souci de responsabiliser l'élève se concrétisent au moyen de techniques pédagogiques variées : par exemple, travail en petits groupes, enseignement par les pairs, activités collectives qui permettent à chaque élève d'évoluer selon son rythme et favorisent l'interactivité au sein de la classe ainsi que la socialisation de l'enfant.
- Le nouveau regard porté sur l'enfant et le nouveau statut de l'élève excluent une démarche pédagogique monolithique mais induisent, au contraire, une pédagogie et un fonctionnement différenciés.
- Les programmes doivent être formulés en termes de profils de compétences terminaux et non plus en termes de contenus. Ce sont donc ces profils qui structurent et organisent le travail en classe⁷ En conséquence, les pratiques d'évaluation ne mesurent plus seulement l'acquisition de savoirs académiques mais également l'acquisition de capacités transversales et transférables.

⁷ cf profil de compétences harmonisé au niveau régional, p. 42.

2.2. Réaliser la réforme de l'école de base

**Pour rendre opérationnelle la réforme de l'école de base :
les curricula,
la formation des personnels,
le matériel didactique,
doivent s'adapter à la redéfinition des finalités de l'école.**

2.2.1. Réforme des curricula

- La réforme de l'école de base nécessite obligatoirement l'élaboration de nouveaux curricula déterminés à partir de profils de compétences et de sortie des élèves, et chargés de sens au plan de l'insertion dans le milieu et de la préparation à la vie active.
- L'acquisition à chaque niveau de l'école de compétences transversales et de capacités transférables concourt, à la fois, à l'épanouissement de la personnalité de l'élève et au développement économique et social.
- Dans ce cadre, il est nécessaire d'assurer un équilibre entre les savoirs scientifiques et les savoirs fondés sur les pratiques sociales du milieu.
- Pour supprimer toute entrave à la réalisation de cette réforme, il convient d'adapter la gestion du calendrier scolaire ainsi que la durée et le rythme des apprentissages aux réalités locales.
- Les méthodes d'évaluation doivent s'adapter aux nouveaux curricula et déboucher sur une certification socialement acceptée et légitimée.

2.2.2. Formation des personnels de l'éducation

- La réforme de l'école exige la définition d'un profil de compétence des personnels adapté, qui induit l'élaboration de nouveaux curricula de formation.
- La mobilisation des personnels à la conception et à la mise en oeuvre de la nouvelle école de base favorise leur pleine adhésion et leur motivation personnelle à la réussite de la réforme.
- La formation doit intégrer la préparation des personnels à accepter et à favoriser l'intervention de personnes ressources du milieu dans la classe et dans l'école. Elle



inclut également l'initiation à la recherche et à la fabrication de matériels didactiques à partir des ressources du milieu.

2.2.3. Matériel didactique

- Seule une véritable politique d'édition harmonisée au niveau régional permet l'élaboration de manuels scolaires à prix réduits et adaptés aux nouveaux curricula et favorise la création et le renforcement de capacités de production éditoriales dans les pays du Sud.
- L'utilisation de matériel didactique issu des ressources du milieu et son intégration dans les activités pédagogiques correspondantes est porteuse. Dans cette optique, il est indispensable d'encourager sa conception et sa fabrication, d'inventorier le matériel existant, d'encourager l'échange entre les écoles et d'impliquer les élèves dans ces démarches.
- La description du matériel didactique indispensable au fonctionnement d'une école est de la responsabilité de l'Etat à qui revient un rôle de régulateur veillant à l'accessibilité réelle de ce matériel.

2.3. Se donner les moyens de la réussite de la refondation de l'école

Pour mettre en place la nouvelle école de base, et avant toutes choses, un ensemble de prérequis, de modalités et de décisions est indispensable. Il s'agit :

- d'informer,**
- de négocier,**
- d'adapter,**
- de mobiliser,**
- de planifier.**

2.3.1. Informer et sensibiliser les partenaires

La réussite de l'école de base suppose une véritable politique de communication, par les media comme par les relais traditionnels d'opinion. Il s'agit :

- d'être à l'écoute des attentes de la population,
- de mobiliser l'ensemble de la population, des enseignants, des autorités politiques et administratives, des bailleurs de fonds, des partenaires du développement,
- d'explicitier le concept de l'école de base, bien commun de la Communauté et de l'Etat.

2.3.2. Négocier avec les acteurs et les associer

Pour entraîner l'adhésion et la participation de tous les partenaires de l'école, il convient :

- de privilégier la concertation et la négociation sociale,
- d'instaurer une véritable coresponsabilité,
- d'assurer une cogestion.

2.3.3. Adapter le cadre institutionnel et reconnaître de nouveaux rôles

Les nouveaux rôles des partenaires de l'école doivent être reconnus officiellement :

- en élaborant ou en adaptant des textes législatifs et réglementaires,
- en définissant les responsabilités,
- en autorisant et en encourageant les initiatives et les innovations.



2.3.4. Mobiliser des ressources financières et rationaliser leur utilisation

La mise en place d'une réforme ambitieuse induit des coûts importants. Dans un contexte de pénurie, elle nécessite rigueur et ingéniosité. Il est donc essentiel de mettre en place les stratégies de financement et de gestion suivantes :

- réallouer les ressources publiques en faveur de la nouvelle école de base,
- rationaliser les dépenses,
- favoriser les financements communautaires et privés,
- sensibiliser les bailleurs de fonds et coordonner les aides.

2.3.5. Planifier la mise en oeuvre et évaluer les résultats

En tenant compte des réalités nationales (politiques, socio-culturelles, pédagogiques, économiques...), la mise en oeuvre de l'école de base requiert :

- une sélection par une approche systémique des étapes obligées et une hiérarchisation des actions à entreprendre,
- l'établissement d'un échéancier réaliste qui tienne compte du temps que prend la mobilisation des partenaires.

L'évaluation des résultats est le socle de cette réforme, elle se situe à deux niveaux :

- au niveau macro, celui du système,
- au niveau pédagogique.

L'évaluation permet :

- de réguler le déroulement de la mise en place de l'école de base,
- de vérifier la pertinence scientifique des enseignements et des pratiques,
- d'opérer des réajustements et des remédiations.

Accorder la priorité à l'éducation de base, la soutenir par une volonté politique ferme et par l'engagement de la communauté pour une école de base, tel est le rendez-vous que la société se fixe avec son avenir