

JOURNÉES DE RÉFLEXION

SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE
DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE



*La dynamique partenariale :
Une solution
pour une meilleure éducation*

DAKAR (SÉNÉGAL)

du 16 au 18 octobre 2007



ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
LA FRANCOPHONIE



Conférence des Ministres
de l'Éducation des pays
ayant le Français en partage



CSFEF



ALLOCUTION DE BIENVENUE DE MME ADIZA HIMA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE DE LA CONFEMEN	3
PRÉSENTATION DES JOURNÉES	4
NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE	
ALLOCUTION DE LA SECRETAIRE GENERALE DE LA CONFEMEN, MME ADIZA HIMA	10
ALLOCUTION DE MONSIEUR MARTIN ITOUA PRESIDENT EN EXERCICE DE LA FAPE	11
ALLOCUTION DE M. ROGER FERRARI PRESIDENT DU COMITE SYNDICAL FRANCOPHONE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION	14
ALLOCUTION DE MONSIEUR OUSMANE SAMBA MAMADOU, PRESIDENT EN EXERCICE DE LA CONFEMEN	16
ALLOCUTION DE M. SOUNGALO OUEDRAOGO, DIRECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'OIF INTRODUIT PAR MONSIEUR SAMIR MARZOUKI, CONSEILLER DE L'ADMINISTRATEUR DE L'OIF	18
ALLOCUTION DE MONSIEUR MOUSTAPHA SOURANG, MINISTRE DE L'EDUCATION DU SENEGAL	19
CONFÉRENCE GÉNÉRALE : « LA DYNAMIQUE PARTENARIALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION »	22
THÈME 1 : « UNE DÉCENTRALISATION EFFICIENTE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS »	29
EXPOSÉ DE CADRAGE (THÈME 1) : « UNE DÉCENTRALISATION EFFICIENTE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS »	30
ÉTUDE DE CAS DU NIGER : « L'IMPLICATION DES COMITÉS DE GESTION SCOLAIRE DANS LA PERSPECTIVE D'UNE DÉCENTRALISATION EFFICIENTE DU SYSTÈME ÉDUCATIF NIGÉRIEN »	39
ÉTUDE DE CAS DU TCHAD : « LA RESPONSABILISATION COMMUNAUTAIRE : LA CONTRIBUTION DES PARENTS D'ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF TCHADIEN »	50
ÉTUDE DE CAS DU MALI : « L'ENGAGEMENT DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES »	57
THÈME 2 : « LE DÉVELOPPEMENT DE LA CULTURE DE CONSULTATION, DE CONCERTATION ET DE DIALOGUE POLITIQUE »	68
EXPOSÉ DE CADRAGE (THÈME 2) : « LE DÉVELOPPEMENT DE LA CULTURE DE CONSULTATION, DE CONCERTATION ET DE DIALOGUE POLITIQUE »	69
ÉTUDE DE CAS DU CAMEROUN :	
« LE PARTENARIAT PUBLIC-PRIVÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS »	82
ÉTUDE DE CAS DE LA MAURITANIE : « LE PARTENARIAT POUR LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION : QUELLES PRATIQUES POUR QUELS RÉSULTATS ? »	89
ÉTUDE DE CAS DU SÉNÉGAL : « LE PARTENARIAT DANS L'APPROCHE-PROGRAMME : QUELLES APPLICATIONS POUR QUELS RÉSULTATS ? »	93
ÉTUDE DE CAS DE MADAGASCAR : « LE PARTENARIAT DANS L'APPROCHE-PROGRAMME : QUELLES APPLICATIONS POUR QUELS RÉSULTATS ? »	104
EXPOSÉ DE CADRAGE (THÈME 3) :	
« LA DYNAMIQUE PARTENARIALE ET SES IMPACTS SUR LES PERFORMANCES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS »	120
EXPOSÉ SUR LE THÈME 3 : « LA DYNAMIQUE PARTENARIALE AU SEIN DU PÔLE D'ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION DE L'UNESCO-BREDA »	125
ÉTUDE DE CAS DE MAURICE : « LE PARTENARIAT POUR L'ÉVALUATION : EXEMPLE DU PASEC »	128
ÉTUDE DE CAS : TUNISIE « LE PARTENARIAT AUTOUR DU MATÉRIEL DIDACTIQUE : PRODUCTION, DIFFUSION ET GESTION DES MANUELS SCOLAIRES »	136
ÉTUDE DE CAS DU BURKINA FASO : « LE PERSONNEL DE L'ÉDUCATION : QUELLE SITUATION POUR UN PARTENARIAT EFFICACE ? »	145
RAPPORT DE SYNTHÈSE DES JOURNÉES DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE	
ALLOCUTION DE CLOTURE	176
ALLOCUTION DE MONSIEUR AMADOU GOMANDAKOYE ZAKI, REPRESENTANT DE LA BANQUE ISLAMIQUE DE DEVELOPPEMENT (BID)	177
ALLOCUTION DE MONSIEUR CHRISTIAN BELLEVENU, REPRESENTANT DU MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES DE LA FRANCE	178
ALLOCUTION DE MADAME CLAUDINE BOURREL, REPRESENTANTE DE LA BANQUE MONDIALE	179
ALLOCUTION DE CLOTURE DE LA SECRETAIRE GENERALE DE LA CONFEMEN	
MME HIMA ADIZA	184
ALLOCUTION DE CLOTURE MADADOU MAKALOU, MINISTRE DE LA FRANCOPHONIE CHARGE DES LANGUE NATIONALE	186
LISTE DES PARTICIPANTS	187

Mot de bienvenue de Mme Adiza HIMA Secrétaire Générale de la CONFEMEN

Chers partenaires,
Chers invités,
Chers participants,

Au nom de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), du Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF), de la Fédération Africaine des parents d'élèves et d'étudiants (FAPE), de la Banque mondiale (BM), de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) ainsi que du gouvernement du Sénégal, nous vous souhaitons la cordiale bienvenue aux Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

Le choix de ce thème participe de notre conviction qu'il s'agit là d'un facteur déterminant dans l'amélioration de l'accès à l'école et de la qualité de l'éducation, mais également de notre volonté de soutenir la mise en place dans les pays, de partenariats efficaces pour la réalisation de l'Éducation pour tous. L'objectif des présentes assises est d'échanger sur les bonnes pratiques, mais également d'identifier les éléments problématiques de l'exercice du partenariat et de proposer des solutions novatrices et des mesures de régulation visant à renforcer la dynamique partenariale dans les systèmes éducatifs.

Nous espérons que ces Journées de réflexion seront riches et fructueuses pour chacun de nous et qu'elles aboutiront à la formulation de propositions pertinentes qui auront écho auprès de tous les acteurs oeuvrant dans le secteur de l'éducation.

Nous espérons surtout que ces propositions seront d'une grande utilité pour nos systèmes éducatifs dont l'espérance est sous-tendue par l'éclosion d'une communauté d'échanges et de partage, de cohésion et de complémentarité.

Nous tenons à vous remercier pour votre participation à cet événement et sommes convaincus que votre contribution personnelle aux débats qui vont se dérouler sous peu, sera de qualité et d'un grand apport pour tous.

Bonnes Journées à toutes et à tous !

Présentation des Journées

1. CONTEXTE

En 1998, la CONFEMEN s'était penchée sur le thème de la dynamique partenariale lors de la 48e session ministérielle tenue à Yamoussoukro (Côte d'Ivoire). En raison du constat fait d'une centralisation excessive et d'un manque d'ouverture aux réalités du milieu, promouvoir la dynamique partenariale en vue de développer l'accès à l'école et de renforcer la qualité, la pertinence et la gestion de l'éducation s'avérait un choix stratégique.

Près de 10 ans plus tard, la CONFEMEN souhaite brosser le portrait actuel de la mise en actions concrètes des résultats de cette réflexion. Ce bilan contribuerait à identifier les difficultés rencontrées et les réponses apportées pour résoudre les impasses lors de la mise en oeuvre des orientations stratégiques dégagées à Yamoussoukro. De plus, aménager un espace de dialogue sur cet aspect conduirait, dans une perspective favorable, à mettre en évidence des solutions novatrices ainsi que des mesures de régulation ayant comme optique le renforcement de la dynamique partenariale dans les systèmes éducatifs.

C'est donc dans cet esprit de dialogue et d'échange que la CONFEMEN organise conjointement avec le Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la Formation (CSFEF) et la Fédération Africaine des Associations des Parents d'Élèves et d'étudiants (FAPE) un atelier intitulé : Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique. D'autres partenaires, dont l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Banque mondiale et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), participent à l'organisation de cet événement.

Ces Journées de réflexion réuniront des représentants des trois structures organisatrices, d'institutions partenaires ainsi que des acteurs nationaux concernés par la question. À la lumière d'une conférence générale, d'exposés de cadrage et d'études de cas, cette rencontre permettra de faire le point sur l'état de la situation de la dynamique partenariale au sein de l'espace francophone en Afrique et de formuler de nouvelles recommandations qui seront soumises aux Ministres de la CONFEMEN.

2. OBJECTIFS

Les Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale visent principalement à faire le bilan de la mise en œuvre de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique et à envisager des perspectives nouvelles.

Ces journées sont également l'occasion de poursuivre d'autres objectifs plus spécifiques, soit :

- ◆ Analyser la situation actuelle de la dynamique partenariale au regard des orientations définies par la 48e conférence ministérielle de la CONFEMEN ;
- ◆ Identifier les éléments problématiques de l'exercice du partenariat en éducation ;
- ◆ Dégager des pratiques exemplaires concernant le partenariat à différents paliers des systèmes éducatifs ;
- ◆ Mener une réflexion sur les paradigmes et les fonctionnements qui ont démontré une plus grande efficacité dans la dynamique partenariale du plan international au plan local en passant par le plan national ;
- ◆ Dégager les mesures de régulation pour un meilleur fonctionnement du partenariat en éducation ;
- ◆ Élaborer un document synthèse de l'atelier qui témoigne des divers échanges et qui fait ressortir les recommandations.

Par ailleurs, ces Journées de réflexion permettront, pour l'ensemble des participants, une meilleure compréhension de la dynamique partenariale. Les recommandations retenues lors de ces journées seront présentées aux Ministres membres du Bureau de la CONFEMEN lors de sa prochaine réunion en novembre à Lomé (Togo).

3. THÈMES ABORDÉS

Trois thèmes principaux ont été retenus et chacun de ceux-ci feront l'objet d'un exposé de cadrage suivi de diverses études de cas.

Thème 1 : Une décentralisation efficiente des systèmes éducatifs

Une décentralisation adéquate comporte des bénéfices, dont une meilleure adaptation des écoles aux réalités actuelles et une meilleure gestion du temps des administrateurs et des ressources. Toutefois, cette décentralisation implique certaines conditions, telles une meilleure circulation de l'information entre l'administration et les décideurs ainsi que des responsabilités clairement définies.

Afin d'approfondir cette réflexion et d'établir de nouvelles stratégies, l'exposé de cadrage devrait apporter un éclairage renouvelé sur les modèles de décentralisation des systèmes éducatifs, tant au sein des pays africains francophones et anglophones qu'au niveau mondial. Il témoignerait des conditions indispensables à une décentralisation efficiente et proposerait des mécanismes de fonctionnement qui assurent une telle décentralisation sur le plan vertical (du ministère à l'école) et sur le plan horizontal (au niveau interne de l'école). L'exposé de cadrage fournirait également des éléments de réponses à la question suivante : qu'est-ce qu'une décentralisation efficiente doit apporter à l'école ?

Cet exposé de cadrage sera suivi de trois études de cas abordant les sous-thèmes suivants :

- ◆ L'implication des comités de gestion d'école ;
- ◆ La responsabilisation communautaire : la contribution des parents d'élèves ;
- ◆ L'engagement des collectivités territoriales.

Thème 2 : Le développement de la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique

Afin d'offrir à tous l'accès à une éducation de qualité, la société d'aujourd'hui exige une transparence des procédures de gestion scolaire ainsi qu'une plus large ouverture aux besoins du milieu.

Une saine dynamique partenariale passe par la reconnaissance explicite des différents partenaires au sein d'organes formels de consultation, de concertation et de décision. Les organes de consultation sont nécessaires du fait qu'ils visent à organiser un dialogue aussi large que possible impliquant les divers acteurs du système éducatif et à recueillir leurs avis. Quant aux organes de concertation, ils visent à préparer la décision en définissant en commun les options et les stratégies à privilégier ainsi que les objectifs à atteindre. Enfin, les organes de décision relèvent d'une autorité préalablement identifiée de manière concertée, qui détermine et fixe les procédures afin d'atteindre les objectifs communs.

L'exposé de cadrage devrait mettre en lumière les avantages liés au développement de la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique. Il devrait également définir les droits et obligations des différents acteurs, clarifier les rôles et missions de chaque partenaire et déposer un cadre de référence précis pour éviter l'émiettement des systèmes éducatifs. Il exposerait également différentes structures de partenariat entre l'institution et les partenaires de l'école ainsi que les dispositifs et les mécanismes de fonctionnement.

Cet exposé de cadrage sera suivi de trois études de cas abordant les sous-thèmes suivants :

- ◆ Le partenariat public-privé ;
- ◆ Le partenariat pour le financement de l'éducation : quelles pratiques pour quels résultats ?
- ◆ Le partenariat dans l'approche-programme : quelles applications pour quels résultats ?

Thème 3 : La dynamique partenariale et ses impacts sur les performances des systèmes éducatifs

Le principe de dynamique partenariale sous-tend un nouvel état d'esprit visant l'amélioration continue de l'accès, de l'équité, de la qualité et de la gestion de l'éducation.

Un partenariat efficace dans le système éducatif implique tous les acteurs concernés, y compris l'élève, et nécessite l'établissement d'un cadre d'action lisible, orienté vers des objectifs communs autour d'un projet collectif et clairement défini afin de bien coordonner les ressources au sein du système éducatif. Considérant que les rôles et les compétences de chacun seront reconnus à l'intérieur de structures précises, l'élaboration de procédures de suivi et d'évaluation ne sera que facilitée afin de réaliser les objectifs visés. De plus, l'énoncé explicite de critères de pilotage et de normes de résultats à atteindre ne pourra que favoriser un meilleur suivi et une meilleure régulation des systèmes éducatifs.

Par ailleurs, en contexte de rareté de ressources, il importe d'améliorer la gestion scolaire à tous les paliers des systèmes éducatifs afin d'accroître les performances des systèmes éducatifs.

L'exposé de cadrage devrait mettre en évidence les divers impacts d'une dynamique partenariale efficace sur les performances des systèmes éducatifs. Il soumettrait également des indicateurs à retenir afin d'évaluer, de façon objective, l'état de différents aspects primordiaux pour la performance des systèmes éducatifs, soit l'accès, la qualité, l'équité et la gestion.

Cet exposé de cadrage sera suivi de trois études de cas abordant les sous-thèmes suivants :

- ◆ Le partenariat pour l'évaluation : exemple du PASEC ;
- ◆ Le partenariat autour du matériel didactique : production, diffusion et gestion des manuels scolaires ;
- ◆ Le personnel de l'Éducation : quelle situation pour un partenariat efficace ?

4. DÉROULEMENT ET CONTENU

a. Conférence générale introductive

Les Journées de réflexion débiteront par une communication générale de la dynamique partenariale, facteur de développement de l'éducation. Cette conférence générale a pour titre La dynamique partenariale pour le développement de l'éducation. Plus particulièrement, en lien avec les engagements internationaux sur la base des résultats des différentes études et à la lumière de certaines expériences, cette conférence vise à démontrer l'importance du partenariat dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives et à faire ressortir son impact sur l'accès, l'équité, la qualité et la gestion de l'éducation.

b. Les exposés de cadrage

Les exposés de cadrage visent à définir chacun des thèmes mentionnés précédemment, d'explicitier leurs impacts et d'en dégager leur importance dans la dynamique partenariale. Pour chaque thème, l'évolution de la recherche et les tendances actuelles seront présentées.

c. Les études de cas

Les études de cas visent à dégager des pratiques exemplaires mises en œuvre dans certains pays au regard des thèmes abordés en vue d'en dégager les forces et les faiblesses pour permettre une pratique plus efficace de la dynamique partenariale. Chaque étude de cas portera sur les éléments suivants :

- ◆ Une description sommaire du système scolaire à l'étude, incluant les enjeux spécifiques au sous-thème traité ;
- ◆ Une description des stratégies mises en œuvre au regard du sous-thème étudié ainsi que des résultats obtenus ;
- ◆ Une analyse des leçons apprises, notamment les conditions et les facteurs de succès, les difficultés rencontrées ainsi que des pistes d'amélioration.

Chaque étude de cas sera présentée par un membre de la délégation du pays identifié par le Comité organisateur des Journées de réflexion.

d. Les séances plénières et les travaux de groupe

Pour chaque thème, à partir de la conférence générale, de l'exposé de cadrage et des études de cas, les participants échangeront afin, d'une part, de dégager des stratégies et des actions à privilégier pour améliorer la dynamique partenariale et, d'autre part, d'identifier les conditions favorables ainsi que les dispositions institutionnelles à prendre.

Quant aux travaux de groupe, les participants auront comme mandat de dégager des recommandations à partir des propositions retenues pour le thème assigné afin de les proposer en plénière. Cette dernière plénière permettra à tous les participants d'être informés sur les conclusions issues des travaux de groupe, de demander des éclaircissements, le cas échéant, et de suggérer des amendements aux recommandations retenues.

5. PARTICIPANTS

Les Journées de réflexion regrouperont environ 150 participants oeuvrant pour la plupart en éducation. Les délégations des États et gouvernement membres de la Francophonie des pays d'Afrique et de l'Océan Indien seront constituées par des :

- ◆ Représentants du ministère de l'Éducation ;
- ◆ Représentants des associations des parents d'élèves ;
- ◆ Représentants de syndicats des enseignants.

À ces délégations s'ajouteront des :

- ◆ Représentants d'organismes intervenant dans le domaine de l'éducation ;
- ◆ Représentants des institutions engagées dans l'organisation (CSFEF, FAPE, CONFEMEN, OIF, ADEA, Banque mondiale).

Notices biographiques des conférenciers

Mme Marie Odile BONKOUNGOU-BALIMA

Juriste de formation, Mme BONKOUNGOU a occupé successivement les postes de Directrice Générale de la Fonction Publique et d'Inspectrice Générale des Services au ministère de la Fonction Publique et du Développement Institutionnel avant d'être nommée Secrétaire Générale du gouvernement et du Conseil des Ministres de 2002 à 2005.

Parallèlement à ses diverses fonctions, Mme BONKOUNGOU-BALIMA a enseigné dans les écoles de formation professionnelle en droit et en déontologie de la fonction publique. Elle a participé à de nombreuses rencontres nationales sur la décentralisation au Burkina Faso et réalisé une étude sur la situation des femmes dans l'administration publique.

Son expérience remarquable et ses compétences lui ont valu d'honorer, depuis 2005, les fonctions éminentes de Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. C'est à ce titre que Mme BONKOUNGOU-BALIMA participe activement à la réforme globale de l'administration publique burkinabé et qu'elle pilote, avec beaucoup de tact, la réforme du système éducatif du Burkina Faso.

M. Jean-Pierre JAROUSSE

Professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne et à l'Institut de recherche en économie de l'éducation (IREDU), Dijon en France. M. Jarousse est coordonnateur du Pôle d'analyse sectorielle en éducation UNESCO-BREDA (plus souvent nommé Pôle de Dakar).

M. Samir MARZOUKI

Docteur d'État en Lettres modernes, M. MARZOUKI connaît une remarquable carrière au sein de l'espace francophone. Actuellement conseiller auprès de l'Administrateur de l'OIF, il est responsable de la thématique du Sommet de Bucarest et de la Cellule d'Observation du français, chargée de publier le Rapport sur l'état du français dans le monde et d'assurer le suivi du vade-mecum sur l'utilisation du français dans les organisations internationales. De 2002 à 2006, il assumait les responsabilités de Directeur de l'Éducation et de la Formation technique et professionnelle à l'OIF.

Parmi ses nombreuses fonctions en francophonie, il fut responsable durant dix ans, pour la partie tunisienne, de la coopération bilatérale avec la France et la Communauté Wallonie-Bruxelles dans l'enseignement du français.

Riche d'une trentaine d'années d'expérience en enseignement et recherche à l'université de Tunis et de Manouba, il est l'auteur et le coordinateur de plus d'une centaine de publications relatives à la francophonie. Son implication dans le monde francophone lui valut de nombreuses distinctions honorifiques.

M. Boubacar NIANE

Docteur en Sociologie et Analyste d'Orientation et de Gestion de Développement, M. NIANE capitalise plus d'une vingtaine d'années d'expérience dans le domaine de la recherche en Éducation et Formation. Il a effectué plusieurs missions de consultation, notamment pour l'UNICEF, l'ADEA et l'UNESCO. Il a aussi occupé des fonctions dans l'Administration publique sénégalaise, notamment au niveau de la Réforme de l'Éducation et de la Formation, de l'Environnement et des Ressources Naturelles.

Membre de plusieurs Réseaux de recherche en sociologie, tel le Réseau sur les Acteurs Émergents soutenu par la Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme de Paris, il est l'auteur de plusieurs publications scientifiques.

Inspecteur de l'Éducation, il est enseignant-chercheur à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, où il dispense des enseignements de sociologie de l'éducation, d'économie de l'éducation ainsi que de gestion des changements et innovations.

M. André SONKO

Après avoir effectué de brillantes études à l'Université de Dakar et à l'Université de Californie, à Los Angeles, M. SONKO entama une importante carrière au sein de l'administration et appareil politique du Sénégal. De 1972 à 1990, il travaillera au Bureau Organisation et Méthodes de la Présidence de la République du Sénégal, avant d'être nommé Secrétaire Général du gouvernement, Ministre de la Fonction Publique, de l'Emploi et du Travail, puis Ministre de l'Intérieur.

À partir de 1990, après un bref séjour au poste de Secrétaire Général de la Présidence de la République, il assumera, pendant presque une décennie entière, les fonctions de Ministre de l'Éducation nationale de son pays. Le Ministre, André SONKO, est d'ailleurs l'un des artisans du Forum mondial sur l'Éducation pour tous, qu'il a accueilli à Dakar en avril 2000.

Depuis 2001, il occupe avec brio les fonctions de Ministre Conseiller du Président de la République du Sénégal, Maître Abdoulaye Wade.

ALLOCUTION DE LA SECRETAIRE GENERALE DE LA CONFEMEN, MME ADIZA HIMA

- Excellence Monsieur le Ministre de l'Education du Sénégal,
- Excellence Monsieur le Ministre de l'Education nationale du Niger, Président en exercice de la CONFEMEN,
- Mesdames et Messieurs les membres du gouvernement,
- Madame la Ministre de l'Education du Burkina Faso,
- Mesdames et Messieurs les représentants du Corps diplomatique et des institutions internationales,
- Mesdames et Messieurs les participants,
- Honorables invités,
- Mesdames, Messieurs,

Je voudrais, à travers ce propos que j'ai tenu à vous adresser, vous souhaiter de vive voix la bienvenue à Dakar, et vous réitérer les chaleureux remerciements de la CONFEMEN et de ses partenaires, pour la spontanéité et l'enthousiasme avec lesquels vous avez adhéré à ce projet et l'avez soutenu. Aujourd'hui, le projet est arrivé à terme, porté par les efforts multiples et multiformes d'hommes et de femmes convaincus par la pertinence du thème et son impact positif sur nos systèmes éducatifs. Ces hommes et ces femmes, ce sont bien sûr tous ceux qui sont dans cet amphithéâtre, mais aussi d'autres volontés qui ont tout de suite manifesté, à la fois leur intérêt et leur engagement, à accompagner la CONFEMEN dans la tenue de ces Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

C'est cette synergie des efforts qui a permis de réunir autant d'acteurs clés de nos systèmes éducatifs, pour un dialogue politique ouvert, riche et annonciateur d'un nouvel ordre de la dynamique partenariale. Pour la CONFEMEN, la présence massive à ces Journées de réflexion de tous ces pays, dans un contexte où la plupart d'entre eux sont à pied d'œuvre, soit pour préparer la rentrée scolaire, soit pour la reprise effective des activités scolaires, est en soi un vibrant témoignage que les convictions qui fondent la dynamique partenariale sont partagées par l'ensemble de la communauté éducative.

Excellences,
Mesdames et Messieurs,

Je parlais tantôt d'un nouvel ordre de la dynamique partenariale au sein de nos systèmes éducatifs. Les présentes Journées sont en effet l'aboutissement logique d'un processus durant lequel la CONFEMEN n'a cessé de militer pour l'amélioration de l'accès à l'éducation, l'équité, la pertinence des apprentissages ainsi que la qualité et l'efficacité de la gestion de nos systèmes éducatifs.

Certes, des efforts immenses ont été faits en vue de parvenir à une gestion concertée de nos systèmes éducatifs. Mais, force est de reconnaître que les constats faits dans les années 90, et qui ont convaincu la CONFEMEN de consacrer une session ministérielle au thème objet des présentes Journées de réflexion, sont toujours d'actualité.

Chacun de nous admettra volontiers que la centralisation excessive de la gestion des systèmes éducatifs, tout comme le mythe légitimant du "service public" conçu sur la base d'un Etat bienveillant et providentiel, ne peuvent aujourd'hui constituer des leviers pertinents pour le développement harmonieux de nos systèmes éducatifs.

D'un autre point de vue, l'affirmation de plus en plus grande du rôle de la société civile, comprenant les acteurs clés que sont les associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants ainsi que les collectivités locales, sont autant de réalités déterminantes dans l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques éducatives. Les moments de tensions que nous vivons quelques fois entre acteurs et qui sont dues à une simple absence de dialogue, sont enfin là pour donner toute leur pertinence aux échanges que nous allons avoir tout à l'heure.

Mesdames et Messieurs,

Vous conviendrez dès lors avec moi que les présentes Journées de réflexion sont nécessaires, voire indispensables. Elles sont en elles-mêmes la concrétisation de la dynamique partenariale qui doit nourrir au quotidien le développement de nos systèmes éducatifs. Elles nous permettront donc, je l'espère, de relancer ce nouvel ordre de la dynamique partenariale, gage d'épanouissement certain de nos systèmes éducatifs. Notre conviction, je le répète, est que la dynamique partenariale est une solution pour une meilleure éducation.

Je souhaite plein succès à nos Journées et vous remercie de votre aimable attention.

ALLOCUTION DE MR MARTIN ITOVA, PRESIDENT EN EXERCICE DE LA FAPE

- Monsieur le Ministre, Président en exercice de la CONFEMEN ;
- Monsieur le Ministre de l'Education,
- Monsieur le Représentant de l'OIF ;
- Madame la Secrétaire Générale de la CONFEMEN ;
- Monsieur le Président du CSFEF ;
- Monsieur le Secrétaire Exécutif de l'ADEA ;
- Monsieur le Représentant de la Banque Mondiale ;
- Monsieur le Représentant de l'UNESCO ;
- Monsieur le Représentant de l'IE ;
- Messieurs les Vice-présidents du Bureau Exécutif de la FAPE
- Mesdames et Messieurs les responsables des APE et chers collègues ;
- Mesdames et Messieurs les responsables des Syndicats d'Enseignants et chers partenaires ;
- Monsieur le Secrétaire Général de l'AFIDES ;
- Distingués invités en vos divers grades et qualités ;
- Chers participants ;
- Mesdames et Messieurs.

C'est un privilège et aussi un honneur pour moi de prendre la parole devant cet aréopage constitué de tant de femmes et d'hommes de qualité, au nom des milliers de parents africains organisés et rassemblés au sein de la Fédération Africaine des Associations des Parents d'Elèves et d'Etudiants (FAPE), à l'occasion des journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans l'espace francophone.

Qu'il me soit permis, avant toute chose, de rendre un hommage mérité à Madame Hima ADIZA, Secrétaire Générale de la CONFEMEN, ainsi qu'à l'ensemble de ses collaborateurs pour le travail remarquable réalisé dans le cadre des préparatifs des présentes assises

La parfaite organisation constatée, la qualité des participants ici rassemblés, le choix des experts et personnalités retenus pour les différentes communications nous le prouve à suffisance.

Nos vifs remerciements et toutes nos félicitations à Madame la Secrétaire Générale, pour tout le sérieux mis dans les préparatifs de ce grand rendez-vous des acteurs et partenaires naturels de l'éducation dont le thème épouse adéquatement et comme par bonheur, l'actualité.

- Messieurs les Ministres ;
- Distingués acteurs et partenaires de l'éducation ;
- Mesdames et Messieurs.

La FAPE, Organisation régionale au service résolu de l'Ecole et de l'Enfant africain, Force d'engagement et de propositions, cénacle de convergence d'idées et d'actions, la FAPE disais-je, se réjouit et avec elle, toutes les Associations Nationales de Parents d'Elèves membres ici rassemblés, de pouvoir partager avec tous les acteurs et partenaires de l'éducation, avec toutes les personnalités ici rassemblées, la réflexion sur cette thématique, ou plutôt sur ce nouveau paradigme de dynamique partenariale introduit dans l'espace éducatif par la CONFEMEN depuis 1998 à Yamoussoukro en Côte d'Ivoire.

A cette thématique s'est ajoutée fort heureusement celle de la gestion scolaire, avec des slogans tels : « Gérer mieux pour éduquer mieux ou bien gérer pour mieux éduquer »

Le mieux qu'on puisse dire, c'est que l'espace éducatif s'est fondamentalement enrichi de nouveaux paradigmes que la communauté éducative doit s'approprier. L'idéal, c'est de parvenir à une vision doctrinale partagée visant l'amélioration continue de l'accès, de l'équité, de la qualité et de la gestion de l'Education pour la réalisation, dans un environnement scolaire et universitaire apaisé, des objectifs du millénaire et notamment de

l'objectif d'une Education de qualité Pour Tous à l'horizon 2015.

Mais, j'ose m'interroger à haute voix, avons-nous tous : Enseignants, Parents, Autorités éducatives ou Pouvoirs Publics, Collectivités décentralisées, Partenaires Techniques et Financiers, la même compréhension ou une même vision de ces nouveaux paradigmes ? Que constatons-nous sur le terrain ?

La réponse à cette question vous vous en doutez, n'est pas aisée, mais nous avons la conviction que nous en aurons une à l'issue de ces trois journées de partage et de réflexion.

C'est en effet là, Mesdames et Messieurs, tout l'intérêt et l'opportunité des présentes assises initiées par la CONFEMEN et organisées en partenariat avec la FAPE et le CSFEF.

En effet, la problématique de la dynamique partenariale dans l'espace francophone interpelle dramatiquement tous les acteurs tant elle constitue une véritable gangrène, un obstacle majeur.

La rencontre de Dakar ne saurait occulter, loin s'en faut, cette triste réalité.

Les Parents d'élèves, j'en témoigne Mesdames et Messieurs, vivent lourdement ce paradoxe et sont confrontés quotidiennement à cette réalité.

Voilà qui justifie, le lancement par la FAPE d'un projet d'une Charte africaine des Parents lors de son 1er congrès en janvier 1998 à Ouagadougou.

Ainsi que vous l'auriez constaté, pendant qu'en 1998 la CONFEMEN ouvrait le chantier sur la dynamique partenariale,

la FAPE de son côté, suite au triste constat fait sur le terrain, notamment l'absence du dialogue politique à l'école et d'approches concertées, lançait la même année en 1998 le projet d'une Charte Africaine des Parents.

Coincidence heureuse ou hasard de calendrier ?

C'est en effet lors du 2ème congrès de la FAPE en février 2002 à Abidjan que fut adopté la Charte Africaine des Parents dite Charte d'Abidjan.

La Charte des Parents ou Charte d'Abidjan se définit en effet comme étant un socle contractuel réglemant les relations entre les Parents d'Elèves et les Pouvoirs Publics, précisant les droits, les devoirs et les responsabilités des Parents et rappelant les responsabilités des Pouvoirs Publics.

La Charte d'Abidjan constitue pour les pays où elle a été contractualisée au niveau central ou au niveau départemental, un outil précieux pour une plus grande implication de la communauté parentale dans le cadre d'un partenariat apaisé et bien compris entre les différents acteurs du développement de nos systèmes éducatifs.

Bien entendu, le souhait de la FAPE et qu'une recommandation sur la Charte des Parents soit adoptée à l'issue de ces assises.

Nous pouvons donc oser affirmer, Mesdames et Messieurs, qu'en ouvrant le vaste chantier sur la dynamique partenariale et en lançant le projet d'une charte africaine des parents la même année en 1998, la CONFEMEN et la FAPE avaient assurément les mêmes préoccupations à savoir :

- promouvoir le dialogue politique à l'école ;
- promouvoir la culture de concertation ;
- améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation grâce à une vision partagée ;
- gérer mieux pour mieux éduquer.

Voilà qui justifie tout l'espoir que fonde la FAPE dans ce forum avec le niveau d'expertise ici rassemblé, tant il constitue à nos yeux, le lieu privilégié pour la mutualisation de nos expériences, pour le partage des bonnes pratiques et au final pour la mise en place des stratégies intégrées assorties d'un plan d'action à la hauteur de nos attentes.

Ces journées de réflexion offrent donc l'opportunité unique à tous les acteurs et partenaires de l'éducation en Afrique pour engager un vrai dialogue, un dialogue concret en vue de prendre des mesures adéquates pour sceller une dynamique partenariale efficace dans l'espace francophone en Afrique.

C'est, nous semble-t-il, la voie royale pour contribuer à la réalisation de l'objectif de l'Education Pour Tous à l'horizon 2015.

Ces journées, on le dira jamais assez, offrent un cadre idoine d'accélération et d'approfondissement des efforts de collaboration déjà amorcés et visibles entre nos structures respectives, l'idéal caressé par tous étant de constituer au sein des acteurs évoluant dans le secteur de l'éducation, une union sacrée en vue de garantir l'exercice d'une véritable dynamique partenariale dans l'espace francophone.

- Messieurs les Ministres ;
- Distingués acteurs et partenaires de l'éducation ;
- Mesdames et Messieurs.

Il ne peut exister de cause plus honorable pour la solidarité et la coopération internationale que celle de l'éducation des enfants d'Afrique dont le sort constitue un défi majeur.

La CONFEMEN et l'ensemble des partenaires de l'éducation devraient s'unir, pour la bonne cause, en vue de construire une dynamique partenariale porteuse d'espoir.

Sur ces mots, je voudrais clore mon propos par une annonce et un appel

En effet, après Brazzaville en juillet 2005, la FAPE organise son 4ème congrès ordinaire dans la première quinzaine du mois de novembre 2008 à N'Djamena capitale du Tchad.

Le thème retenu pour ce congrès lors de la réunion du Conseil d'Administration de la FAPE qui venait de se tenir au mois de septembre dernier à Ouidah au Bénin est le suivant : « Le renforcement du mouvement parental africain par la pratique d'une véritable dynamique partenariale en vue de la réalisation de l'objectif d'une Education de qualité Pour Tous à l'horizon 2015 ».

Aussi, en prévision de ce grand rendez-vous de N'Djamena 2008, et conformément à la recommandation sur l'ouverture de la FAPE à toutes les Organisations Parentales de toutes les aires linguistiques de notre continent, nous lançons solennellement ici et maintenant, un appel à toutes les Organisations Parentales qui pour des raisons diverses, n'ont pas pu jusque là intégrer le Mouvement parental africain, de bien vouloir se joindre dès à présent à nous. Vous êtes naturellement les bienvenus chers collègues.

A tous nos partenaires présents à ces assises ainsi qu'à tous ceux qui sont intéressés par le rendez-vous de N'Djamena 2008, la FAPE par ma voix, a l'honneur et l'agréable plaisir de vous y inviter Tous.

Ce sera l'occasion 11 mois après, de faire le suivi de ces journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans l'espace francophone.

Je souhaite bons travaux à nos assises et que la terre hospitalière du Sénégal, pays de la teranga, éclaire la perspective de nos travaux que nous souhaitons féconds.

Je vous remercie.

ALLOCUTION DE M. ROGER FERRARI, PRESIDENT DU COMITE SYNDICAL FRANCOPHONE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

Mesdames, Messieurs les représentants des ministères de l'éducation nationale, Mesdames, Messieurs les représentants de la FAPE, des institutions des gouvernements, de la CONFEMEN, Madame la Secrétaire générale, cher(e)s camarades.

Je voudrais tout d'abord remercier la Secrétaire générale de la CONFEMEN, Adiza HIMA pour avoir voulu ce symposium et l'avoir organisé avec son équipe. C'est une initiative à saluer car c'est la première qui se tient avec le CSFEF qui rassemble dans son réseau toutes les organisations syndicales francophones de l'éducation. A saluer également parce qu'il s'agit d'une initiative qui démontre que le partenariat est possible entre les responsables de l'éducation des gouvernements, les associations de parents d'élèves et les organisations syndicales de l'éducation. Enfin une initiative toute empreinte du réalisme qui caractérise la CONFEMEN actuellement qui ose organiser ce colloque tout en sachant que les organisations syndicales sont des partenaires exigeants.

Merci également à tous les partenaires Banque Mondiale, OIF, Etat français qui par leurs financements ont rendu possible ce colloque.

Venons en au partenariat lui-même. Quel partenariat tout d'abord ? Un partenariat qui respecte tous les acteurs et en particulier de notre point de vue les organisations syndicales. Cela veut dire tout d'abord les reconnaître, ne pas les ignorer ou encore ne pas seulement les tirer de l'oubli pour des besoins d'affichage.

Cela veut dire également ne pas choisir entre les organisations syndicales celles qui sont les organisations syndicales fortes qui représentent réellement la profession pas avec des organisations syndicales de « cabines téléphoniques » comme nous le disons entre nous. Peut-être qu'une des conditions d'un partenariat efficace est aussi d'être en mesure de déterminer dans chaque pays quelle organisation représente vraiment les personnels de l'éducation.

Ensuite un partenariat pour quoi faire ? Il n'y aura pas de partenariat efficace si ce partenariat ne permet que d'atteindre les objectifs d'un seul des partenaires en l'occurrence ceux des ministères de l'éducation. Un partenariat efficace c'est un partenariat où chaque partenaire y trouve son compte : les états, un système éducatif plus étendu, plus performant, les parents, de meilleures conditions d'étude pour les enfants et le moyen d'en faire les citoyens de demain, et les syndicats, l'amélioration de la situation des personnels et en particulier de leurs salaires et de protection sociale, et également une formation initiale et continue pour tous les personnels. Vous savez en particulier ceux que l'on nomme volontaires, ou contractuels ou que sais-je encore et qui n'ont pas la formation adéquate pour faire un enseignement efficace.

Un partenariat dans quelles conditions ? Les organisations syndicales ne peuvent être les faire valoir d'un partenariat. On ne peut les appeler quand tout est bouclé pour avaliser ou pas des mesures qui ont été élaborées sans eux. Le partenariat efficace nécessite une construction commune de toutes les étapes depuis les objectifs jusqu'à la mise en œuvre en passant par les moyens que l'on peut y mettre. Les objectifs d'un partenariat ne peuvent être définis à priori sauf ce grand objectif auquel nous devons tous travailler, l'éducation pour tous que nous voulons nous, sur le long terme, publique, gratuite et de qualité. Cela nécessite des structures qui permettent à ce partenariat de vivre sur des projets mais aussi sur le fonctionnement du système éducatif en général.

Enfin ce partenariat doit être respecté. Cela signifie que les engagements de chacun doivent être respectés à la lettre et que nul ne peut exiger de l'autre quand lui-même n'a pas tenu ses engagements. Trop souvent par la passé, les syndicats ont été floués dans les accords qu'ils ont signé avec leurs autorités.

Peut-être, nous trouverez-vous un peu exigeants ! J'ai essayé de rassembler brièvement l'éducation et qui

pèsent sur le concept du partenariat. Rien de tout cela n'est déraisonnable ! Sachez que vous trouverez dans les enseignantes et les enseignants des partenaires dévoués pour autant qu'on leur redonne leur dignité.

Je crois sincèrement que notre colloque peut donner un nouvel élan à la dynamique partenariale. C'est l'objet de nos travaux et nous nous y engageons avec enthousiasme. Mais ces travaux ne serviraient à rien s'ils ne débouchaient pas sur des projets concrets de partenariat. Ce serait simplement un colloque de plus avec de belles résolutions. C'est pourquoi le CSFEF souhaite également que ce colloque se prolonge sous une forme à définir par le lancement de partenariats pilotes qui monteront concrètement que ce partenariat que nous voulons est possible et que nous l'avons même fait fonctionner.

La meilleure théorie que nous pourrions élaborer sera la pratique que nous serons capable de mettre en œuvre. Le CSFEF s'engage dans ce colloque pour qu'il relance la dynamique partenariale et souhaite que nos travaux apporteront une contribution majeure à l'éducation pour tous dans tous les pays de la francophonie.

ALLOCUTION DE MONSIEUR OUSMAN SAMBA MAMADOU, PRESIDENT EN EXERCICE DE LA CONFEMEN

- Excellence Monsieur le Ministre de l'Education du Sénégal,
- Excellence Monsieur le Ministre de l'Education nationale du Niger, Président en exercice de la CONFEMEN,
- Mesdames et Messieurs les membres du gouvernement,
- Madame la Ministre de l'Education du Burkina Faso,
- Mesdames et Messieurs les représentants du Corps diplomatique et des institutions internationales,
- Mesdames et Messieurs les participants,
- Honorables invités,
- Mesdames, Messieurs,

Permettez-moi de vous dire, comme tant de voix avisées qui m'ont précédé, tout le plaisir que j'ai à m'adresser à un auditoire aussi riche que varié du monde éducatif, pour partager avec vous, en ma qualité de Président en exercice de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), à la fois la vision et les convictions de notre institution sur le sujet objet de notre présence ici.

Je voudrais auparavant rendre hommage à toutes ces institutions partenaires qui ont été sensibles à cette vision de la CONFEMEN, qui partagent avec elle les mêmes convictions quant au partenariat en éducation et qui ont donc tenu à l'accompagner dans l'organisation des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique. Je voudrais leur témoigner, devant tant d'acteurs locaux, nationaux et internationaux, la grande satisfaction de la CONFEMEN pour la qualité de ce partenariat qui s'affermi chaque jour davantage, pour le plus grand bénéfice de nos systèmes éducatifs. Je voudrais surtout leur dire ici qu'elles ont tout autant de mérite que la CONFEMEN, dans la tenue des présentes Journées.

Je voudrais, en ma qualité de Président en exercice de la CONFEMEN, adresser notre reconnaissance au gouvernement du Sénégal et particulièrement à mon frère et ami le Professeur Moustapha SOURANG, Ministre de l'Education, pour avoir bien voulu accueillir ces importantes assises. Peut-il d'ailleurs en être autrement au pays de la teranga, quand il s'agit de partenariat pour l'éducation ?

Je voudrais adresser, au nom de toutes les délégations présentes, les sincères remerciements de la CONFEMEN et de ses partenaires, aux institutions qui ont apporté leur soutien financier à l'organisation de ces Journées, contribuant ainsi à rassembler aujourd'hui, autour d'une même table d'échanges, de concertation et de dialogue, autant d'acteurs clés des systèmes éducatifs africains. Je voudrais précisément parler de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), du ministère français des Affaires étrangères, de la Banque mondiale, ainsi que de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Permettez-moi également d'adresser mes chaleureuses félicitations à l'ensemble des femmes et des hommes qui ont, d'une façon ou d'une autre, contribué au succès de l'organisation des présentes Journées. Mes félicitations vont en particulier aux membres du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN qui, au détriment parfois de diverses préoccupations, ont tenu à remplir leurs cahiers de charges, dans des délais relativement courts et un calendrier particulièrement chargé en cette fin d'année.

Je n'oublierais pas les conférenciers qui ont été choisis pour leur compétence maintes fois prouvée et leur engagement inébranlable au service de l'éducation, tout comme les pays auteurs des études de cas qui, en acceptant une telle responsabilité, ont tenu à montrer leur adhésion aux Journées de réflexion, l'intérêt qu'ils attachent à la dynamique partenariale ainsi que leur désir de partager avec les acteurs d'autres pays leur riche expérience.

Je voudrais enfin exprimer aux participantes et aux participants à ces Journées de réflexion, les remerciements de la CONFEMEN et de ses partenaires, d'avoir répondu à cette invitation à échanger sur un thème déterminant, aussi bien pour l'amélioration de l'accès à l'école, l'équité, que pour la qualité et la gestion de l'éducation. C'est pour nous la preuve de leur adhésion aux thèmes qui seront au centre de nos échanges, ainsi que de

leur désir de trouver les voies les plus appropriées pour assurer un développement harmonieux de nos systèmes éducatifs.

Mesdames et Messieurs,

Il me tient à cœur de rappeler que pour la CONFEMEN, telle qu'il a été mentionné dans le document de réflexion et d'orientation issu des travaux de sa 48e session ministérielle tenue à Yamoussoukro en 1998 et portant sur la dynamique partenariale et la qualité de l'éducation, je cite : « le partenariat autour et au service de l'école, c'est la recherche permanente d'un consensus, dans un espace de concertation structuré, permettant à tous les acteurs concernés de mettre en commun leurs efforts pour résoudre les problèmes posés par ce vaste chantier qu'est l'école », fin de citation. En un mot, la gestion partenariale repose sur le principe de la participation volontaire des acteurs, ce qui ne peut être obtenu qu'après une reconnaissance effective du rôle et des missions de chacun. Mais encore faut-il que des espaces de liberté soient aménagés pour permettre à chaque acteur d'apporter sa contribution, dans un esprit de complémentarité avec les autres acteurs.

Cette vision suppose pour nos systèmes éducatifs de disposer d'organes formels de consultation et de concertation dynamiques au travers desquels il est aisé de réaliser la mobilisation des différents acteurs, notamment les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves. La planification, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques éducatives ne peuvent en vérité connaître de succès tangible que si nous appliquons avec rigueur un certain nombre de mesures :

Premièrement, que nous améliorons l'accès à l'école, l'équité, la qualité et la gestion des systèmes éducatifs ;

Deuxièmement, que nous diversifions l'offre d'éducation pour donner à chaque élève l'opportunité de faire un choix correspondant à ses aptitudes ;

Troisièmement, que nous optons pour une décentralisation efficiente de nos systèmes éducatifs qui suppose un transfert pertinent de certains pouvoirs et ressources vers les paliers régionaux et locaux, permettant ainsi de répondre aux besoins et caractéristiques propres à chaque milieu.

Mesdames et Messieurs,

Si la CONFEMEN a tenu à organiser ces Journées de réflexion sur un thème auquel elle a déjà consacré des assises, c'est précisément parce que l'éducation est avant tout un chantier perpétuel et que la dynamique partenariale qui consiste à regarder dans la même direction, à agir surtout en synergie, est une voie à explorer davantage et à perpétuer.

Les échanges que nous aurons au cours de ces trois jours vont nous permettre d'analyser les leçons apprises, d'identifier les conditions et les facteurs de nos succès, les difficultés rencontrées ainsi que les axes sur lesquels il faudra davantage actionner pour réaliser l'éducation pour tous de qualité. Notre ultime conviction est que la dynamique partenariale est une solution pour une meilleure éducation.

Nous osons espérer que ces Journées de réflexion seront riches et fructueuses pour toutes les délégations prenant part à ces échanges.

Nous osons surtout espérer que les Actes qui sortiront des présentes assises seront une référence pour tous les acteurs des systèmes éducatifs dans leur quête d'un cadre partenarial dynamique et consensuel où les rôles et missions de chaque partenaire sont clarifiés et acceptés de tous.

En réitérant les remerciements de la CONFEMEN et de ses partenaires au gouvernement du Sénégal, aux institutions et aux personnes qui ont soutenu cette belle initiative, je souhaite plein succès aux travaux.

Je vous remercie pour votre attention.

ALLOCUTION DE M. SOUNGALO OUEDRAOGO,
Directeur de l'Education et de la Formation de l'OIF
Introduit par Monsieur Samir Marzouki, Conseiller de l'Administrateur de l'OIF

- Monsieur le Ministre, Président en exercice de la CONFEMEN
- Monsieur le Ministre de l'Education du Sénégal ;
- Madame la Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso
- Monsieur le Ministre des Langues nationales et de la Francophonie
- Mesdames et Messieurs les membres du gouvernement du Sénégal
- Monsieur le Vice-Président de l'Assemblée Nationale
- Madame la Présidente de la Commission Nationale de la Francophonie et représentante personnelle du Chef de l'Etat sénégalais auprès de l'OIF
- Mesdames et Messieurs les représentants du corps diplomatique et des institutions internationales
- Madame la Secrétaire Générale de la CONFEMEN
- Monsieur le Président de la Fédération Africaine des Parents d'Elèves et d'Etudiants
- Monsieur le Représentant du Comité Syndical Francophone de l'Education et de la Formation
- Madame la Représentante de l'Internationale de l'Education
- Mesdames et Messieurs les participants
- Honorables invités,
- Mesdames et Messieurs

Permettez-moi de commencer par une note personnelle. Dans les diverses fonctions que j'ai eu à exercer, j'ai eu l'occasion d'établir des partenariats avec plusieurs parmi celles et ceux qui sont dans cette salle, que j'ai connus dans des vies antérieures ou avec qui je travaille encore aujourd'hui. Je voudrais les saluer toutes et tous et en particulier Madame Adiza HIMA, ma sœur, et mes ami(e)s correspondantes et correspondants nationaux de la CONFEMEN avec qui j'ai eu plaisir à travailler pendant quatre ans lorsque j'étais Directeur de l'Education et de la Formation Technique et Professionnelle de l'OIF. Je suis toujours fonctionnaire de l'OIF mais à présent je suis Conseiller de l'Administrateur chargé de la Cellule d'observation de la langue française et responsable de la publication du Rapport sur la francophonie dans le monde.

Je suis invité ici à titre d'expert, grâce à une initiative du CSFEF, approuvée par la Conférence et appuyée par l'OIF dont je vous transmets les salutations et les vœux de succès de Monsieur Clément DUHAIME, son Administrateur. Mon successeur à la Direction de l'Education et de la Formation, Monsieur Soungalo Ouédraogo, n'ayant pas pu se libérer pour assister à cette rencontre et participer à son ouverture officielle, m'a demandé de vous lire le message suivant qui constitue le point de vue de la DEF de l'OIF sur la dynamique partenariale en relation avec la qualité de l'Education et de la formation. Voici ce message :

DISCOURS DE MONSIEUR MOUSTAPHA SOURANG, MINISTRE DE L'EDUCATION DU SENEGAL

Permettez-moi d'abord d'exprimer tout le plaisir que j'ai d'ouvrir ces journées de réflexion de la CONFEMEN sur la pratique de la dynamique partenariale dans l'espace francophone, presque 10 ans après la 48ème session, tenue en 1998 à Yamoussoukro, dont le thème central était intitulé «Dynamique partenariale et qualité de l'Education ». Je tiens à saluer cette brillante initiative qui se veut une évaluation de la mise en œuvre des recommandations du document d'orientation de la 48ème session, à la faveur des plans EPT élaborés et mis en œuvre dans nos différents pays depuis le forum de Dakar (2000). Vos travaux doivent permettre d'identifier les difficultés mais aussi de capitaliser les réussites et les bonnes pratiques afin de les partager et de les réinvestir dans d'autres contextes. C'est dire que ces assises revêtent, à mes yeux une grande importance stratégique car elles s'inscrivent dans le processus de mise en œuvre des plans EPT pour l'atteinte des objectifs de la Déclaration Universelle sur l'Education de Dakar en 2000.

Je voudrais également exprimer toutes mes félicitations au Secrétariat Permanent de la CONFEMEN et à sa Secrétaire Générale Mme HIMA pour l'initiative d'organiser ces journées mais aussi pour le professionnalisme dont l'équipe qui a travaillé sous son autorité a fait montre dans la préparation de ces importantes assises. Comme il est de tradition chez nous je veux saisir l'opportunité de cette période de grâce que constitue la fin du Ramadan pour saluer tous les participants à ce séminaire et souhaiter à nos hôtes un excellent séjour chez nous et surtout vous dire tout le plaisir que nous avons de vous accueillir.

L'éducation constitue un enjeu capital pour l'ensemble des acteurs du champ social :

- l'Etat : car les acquis de la croissance restent fragiles, à long terme, sans le développement de l'Education et de la formation ;
- les collectivités : qui ont pour vocation naturelle de promouvoir le développement à la base ;
- les ménages : qui en sont les bénéficiaires directs ;
- les associations et regroupements : qui réalisent la plupart de leurs objectifs à travers l'éducation.

Les Etats modernes se sont arrogés naturellement le contrôle et l'organisation de la mission d'éducation. Mais depuis Jomtien et le lancement du concept d'Education Pour Tous (EPT), les limites de l'état à assumer seul cette mission constituent une évidence qui crève les yeux. Désormais, il partage le champ de l'éducation avec d'autres catégories d'acteurs dont l'intervention est essentielle pour la prise en charge de catégories de cibles que l'école formelle a du mal à couvrir ou a laissé en rade (non scolarisés ou déscolarisés). Du coup les rapports entre les différents acteurs du champ éducatif s'en sont trouvés profondément modifiés du fait d'une prise de conscience que le domaine d'intervention de l'état n'épuise pas le champ éducatif.

Au niveau macro, pour produire les impacts visés par les différents programmes sectoriels l'Etat ne peut plus se contenter d'«organiser et de contrôler» seul la mission d'éducation. Il a besoin, pour atteindre ses objectifs, de compter avec cette multitude d'acteurs qui ont choisi de s'investir dans le champ éducatif et dont l'intervention est si précieuse pour le traitement de la forte demande d'éducation. Il a besoin, pour atteindre ses objectifs, de compter avec cette multitude d'acteurs qui ont choisi de s'investir dans le champ éducatif et dont l'intervention est si précieuse pour le traitement de la forte demande d'éducation. La création d'une synergie dynamique entre ces différents acteurs par la mise en place de cadres de coordination et de gestion appropriés devient pour l'Etat un nouvel enjeu pour la réalisation de sa mission ». L'atteinte des objectifs d'Education Pour

Tous (EPT), formulés par le Cadre de Dakar et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), dépend désormais de la capacité de l'Etat à négocier, communiquer, coordonner, les plus nombreux acteurs qui ont émergé dans le champ éducatif et qui, de plus en plus, en raison du rôle crucial qu'ils y jouent, revendiquent une reconnaissance et un statut.

Cette préoccupation est inscrite dans la dynamique de réforme depuis les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF), dont les syndicats ont été des acteurs de tout premier plan. Les acquis et les consensus capitalisés, à l'occasion de cet événement historique, en matière de partenariat et de négociation de cet événement historique, en matière de partenariat et de négociation sociale, impliquant tous les acteurs de l'école, doivent être maintenus, approfondis et étendus. Mais il faut reconnaître qu'avant 2000 le processus de réforme est resté un processus plutôt technique, désincarné, car amputé de sa dimension sociale qui se manifeste par une difficulté d'appropriation du programme par les partenaires sociaux qui, pour l'essentiel, ne percevaient pas toujours les enjeux et n'internalisaient pas les problématiques.

Le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) a approfondi l'option, exprimée à travers les EGEF, pour une approche participative, privilégiant la négociation sociale, l'implication pleine et entière de l'ensemble de la communauté éducative, non seulement au niveau central mais également aux niveaux décentralisés. Il s'inscrit ainsi dans le cadre de la Déclaration sur l'Education issu de Jomtien et surtout du Cadre d'Action de Dakar qui dispose, dans sa 5ème stratégie : je cite «il faut que soit créé un nouvel espace politique et social, à tous les niveaux de la société, qui permettent aux apprenants, aux enseignants, aux parents, aux collectivités, aux organisations non gouvernementales et aux autres organisations de la société civile d'engager les gouvernements à dialoguer, prendre des mesures et innover pour atteindre les objectifs de l'éducation de base ». La mise en place des organes de gestion, qui ont fonctionné avec des fortunes diverses, traduit ainsi la volonté constante du gouvernement de fonder sa démarche sur le principe d'une gestion concertée de l'école.

Le concept de «gestion concertée » est donc solidement ancré dans la tradition institutionnelle, dans les politiques et dans les textes officiels comme une préoccupation centrale et constante du ministère de l'Education et des pouvoirs publics de façon générale. Les problèmes de mise en œuvre rencontrés dans la mise en œuvre des conclusions des EGEF procèdent de problèmes de pilotage du système que le PDEF a tenté de corriger en optant pour une approche contractuelle et partenariale.

Le régime de l'alternance s'est distingué dans son effort de traduire en actes concrets cette volonté politique exprimée au plus haut niveau de l'état. Les enseignants, à travers leurs organisations professionnelles sont identifiés dans le cadre de cette approche participative comme des partenaires clés. La mise en œuvre doit inclure les enseignants et le personnel dans la prise de décision, à travers sessions de consultations et de travail aussi bien au niveau central qu'au niveau des communautés de base.

Dans les principes, le PDEF garantit une participation pleine des communautés, à tous les niveaux, au développement de l'éducation. En effet, la société civile (ONG, Syndicat, Associations de parents d'élèves, Associations féminines, ASC) et les collectivités locales doivent contribuer à la conception, à la réalisation ainsi qu'à l'évaluation des politiques et programmes de développement de l'éducation à tous les niveaux du système. Le Gouvernement, dans ce cadre, doit prendre toutes les dispositions appropriées pour l'instauration d'un partenariat dynamique entre les acteurs de manière à garantir l'atteinte des objectifs poursuivis en commun.

Cette préoccupation a été fortement présente dans la phase de préparation et de négociation du PDEF. L'exigence d'inscrire le programme dans le contexte de la décentralisation / déconcentration et de promouvoir des processus articulés de gestion endogène association tous les acteurs, est à la base même de la planification ascendante. Cette volonté est clairement exprimée par la lettre de politique sectorielle à travers au moins deux principes :

- un partenariat efficace et bien coordonné qui se veut large, et mieux organisé pour que les ressources de toutes natures disponibles chez les divers acteurs et partenaires puissent être investies sans entrave dans le secteur éducatif.

- l'expansion de la responsabilité des communautés dans le système éducatif pour une meilleure prise en charge des besoins des bénéficiaires. Le gouvernement renforcera donc la dévolution du pouvoir depuis le centre jusqu'au niveau local, autour des inspections et des écoles, dans une perspectives d'autonomisation et de responsabilisation accrue des différents acteurs.

Pour réaliser les grandes ambitions que nous avons pour notre Ecole, il nous faut cultiver et étendre nos complicités, notre solidarité, accroître nos capacités à négocier et à communiquer, en vue de réaliser les consensus et les compromis dynamiques qui fondent l'esprit partenarial. Le dialogue et la concertation définissent la voie obligée de nos futurs succès, en dehors de laquelle il n'y a point de salut.

C'est sur cette note d'espoir que je déclare ouvertes les journées de réflexion de la CONFEMEN sur la pratique de la dynamique dans l'espace francophone.

Je vous remercie de votre aimable attention.

Conférence générale

*« La dynamique partenariale pour le
développement de l'éducation »*

**Prononcé par M. André SONKO
16 octobre 2007**

Mesdames, Messieurs,

Je voudrais, en commençant cet exposé, adresser mes sincères remerciements aux organisateurs de cette importante rencontre, pour l'honneur qu'ils me font en me confiant la tâche plaisante de prononcer la conférence introductive de ces Journées de réflexion. La CONFEMEN, maîtresse d'œuvre, la Fédération Africaine des Associations des Parents d'Élèves et d'Étudiants (FAPE), le Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la Formation (CSFEF), avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et la Banque mondiale, en se mettant ensemble pour la tenue de ces assises, donnent à voir ce que doit être un partenariat dynamique au service de l'école.

Pour cette belle illustration du sujet qui va nous occuper ici, je voudrais les féliciter chaleureusement, car ils balisent un chemin difficile, mais exaltant, que nous sommes tenus d'emprunter pour que se construise une école adaptée et performante.

Dans notre réflexion, qui va se limiter à pointer de l'index certains aspects saillants de la problématique de la dynamique partenariale, nous essayerons de montrer la place importante et l'impact du partenariat dans la conduite des politiques éducatives, de dégager les expériences tentées ici et là et, enfin, de faire ressortir quelques limites que j'ai pu observer dans cette approche.

Mais avant tout, permettez-moi quelques divagations sur les mots car, comme le notent si bien les sémioticiens, l'essentiel se cache dans le mot. Surtout qu'un mot peut indiquer le multiple, c'est-à-dire des mots, une phrase, ce qui justifie l'inquiétude des auditeurs lorsqu'un orateur réputé prolix demande la parole pour dire « juste un mot ». Mais, rassurez-vous : moi, je dirai... juste un mot !

Lorsque j'entends le mot « partenaires », il se développe en moi des associations d'idées qui tournent autour des notions de couple – au sens minimum – et d'équipe – au sens large. Le couple et l'équipe portent en eux un projet, celui d'un futur commun, fécond, vivifiant et triomphant (au sens sportif du mot). Mais ils signifient d'abord une mise en commun, la construction d'un « système de jeu » fondé sur les qualités des partenaires et sur les contraintes multiples qui se dressent, la reconnaissance d'un destin commun. On peut l'exprimer en reprenant les formules consacrées : « gagner ensemble ou perdre ensemble », ou encore « s'unir pour le meilleur et pour le pire ». Et, les partenaires, lorsqu'ils veulent arriver au succès matrimonial ou sportif – qu'importe ! – s'identifient les uns aux autres et chacun au projet commun, ce qui se traduit par un nom, un nom propre.

Mais nous savons tous hélas que, lorsque se fonde un couple ou que se constitue une équipe, le succès n'en est pas pour autant garanti ipso facto. Loin s'en faut ! Bien plus, en effet, que d'un simple vœu, le « projet » a besoin d'un ferment, justement, d'une dynamique qui pousse à tenir le cap, à élaborer, à mener et à corriger ensemble les objectifs et les lignes d'actions. Je reviendrai plus loin sur la portée de ces métaphores.

Mesdames, Messieurs,

Écoutons un de nos sages nous livrer une expérience édifiante. Dans ses Mémoires d'un Militant du Tiers Monde (Éditions PUBLISUD, Mai 1985) Monsieur Mamadou Dia, Ancien Président du Conseil du Sénégal (1957 à 1962), mais enseignant de formation sorti de la prestigieuse École William Ponty en 1930, écrit, suite à son affectation en 1936 à Fissel (Département de Mbour) :

« Sur le plan professionnel, je devais rencontrer beaucoup de difficultés, notamment pour le recrutement des élèves au sein de la population Sérère qui n'était pas du tout attirée par l'école... C'est grâce au concours de mon beau-frère (Chef de canton) que j'ai pu avoir des relations avec les Sérères, les Diarafs (chefs de village) en particulier.

Je suis allé palabrer, discuter avec eux, pour les convaincre d'envoyer leurs enfants à l'école, moyennant évidemment, la constitution d'une cantine qui permettrait de les faire manger sur place à midi, de façon qu'ils puissent ne rentrer que le soir. Certains, en effet, devaient faire huit, dix kilomètres et même plus ».

Dans le même ouvrage, il s'étend longuement sur la formation des maîtres à Ponty et pense qu' « on aurait inté-

rêt à mieux regarder vers le passé, les anciennes méthodes » eu égard à la baisse actuelle du niveau de l'enseignement. « Mon point de vue est que les résultats sont, en grande partie, imputables aux méthodes pédagogiques inadaptées » ajoute-t-il.

Le Patriarche, qui avait alors une claire conscience de la part des autres dans l'édification de l'école, touche ainsi du doigt deux des éléments-clés de la dynamique partenariale pour le développement de l'école, objet de nos Assises, à savoir l'enseignant et l'environnement, le milieu de l'école.

L'école, en effet, est logée dans un milieu auquel elle est naturellement liée, au sein d'une communauté à laquelle elle appartient et qui a un devoir, non pas de regard, mais de participation active à sa vie. C'est cela qui est à la base de la nécessaire dynamique partenariale.

Je vais maintenant, Mesdames et Messieurs, vous convier à une petite rétrospective qui va aider à comprendre le vaste mouvement engagé depuis maintenant bien longtemps.

Il y a près de dix ans, en octobre 1998 à Yamoussoukro, en Côte d'Ivoire, la CONFEMEN consacrait sa 48e session ministérielle à la dynamique partenariale. Doyenne des institutions de la Francophonie puisque créée en 1960, la CONFEMEN avait fini, quelques années auparavant, de s'insérer dans le dispositif institutionnel de la Francophonie. En effet, le Sommet de Maurice d'octobre 1993 avait décidé d'en faire un organe politique chargé notamment de « contribuer à l'élaboration et à l'évaluation des politiques éducatives au sein des États membres ».

Laboratoire d'idées dans le domaine de l'éducation/formation, la CONFEMEN a accompagné les pays africains nouvellement indépendants, dans la formulation et la mise en œuvre de leurs politiques éducatives. Mieux, elle a été au cœur des problématiques sur la question, faisant entendre le point de vue francophone dans les forums internationaux.

Ces derniers ont été nombreux, tant au plan africain qu'international. La première rencontre des Ministres africains de l'Éducation eut Addis-Abeba pour cadre, en 1961 : on y annonçait la scolarisation universelle pour 1980 !

L'UNESCO, pour sa part, initia plusieurs conférences relatives à l'un des points clés de sa charte, tant au plan thématique, régional qu'universel. L'on peut, à titre d'illustration, citer :

- ▲ MINEDAF VI, tenue à Dakar en juillet 1991 ;
- ▲ MINEDAF VII, tenue à Durban, Afrique du Sud, en avril 1998 ;
- ▲ La Conférence sur la Science et la Technologie, tenue à Nairobi, Kenya, en février 1994 ;
- ▲ La Conférence Mondiale sur les Besoins Éducatifs Spéciaux, tenue à Salamanque, Espagne, en juin 1994 ;
- ▲ Les Assises de l'Afrique, tenues à Paris, France, en février 1995 ;
- ▲ La Conférence Mondiale sur les Adultes, tenue à Hambourg, Allemagne, en juillet 1997 ;
- ▲ La Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur, tenue à Paris, France, en octobre 1998 ;
- ▲ Le Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar, Sénégal, en avril 2000.

Mesdames, Messieurs,

L'on doit reconnaître que la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour tous, tenue à Jomtien, Thaïlande, en mars 1990, a été un moment privilégié de remobilisation et de synergie de la communauté internationale en faveur du secteur de l'éducation/formation, sérieusement mis à mal, dans nos pays, par les plans d'ajustement structurels des années 1970 et 1980.

Dès lors, l'intérêt des bailleurs de fonds pour les Ressources Humaines se fit plus évident, le développement

humain étant considéré comme la condition sine qua non du développement, ce qu'on avait apparemment eu tendance à oublier.

La nécessité d'une vision globale et intégrée des problèmes d'éducation et de formation s'imposa progressivement, au fur et à mesure de ces réunions régionales et internationales.

À l'issue du Forum de Dakar d'avril 2000, les partenaires au développement retinrent le principe, une fois les objectifs fixés, de dégager les ressources financières indispensables à l'atteinte des objectifs contenus dans le cadre d'action de Dakar.

Cette vision globale, cette dynamique partenariale a été définie ainsi par la Déclaration d'Engagement de Durban adoptée à l'issue de MINEDAF VII, sus évoquée :

« Sachant que l'éducation doit être la préoccupation de l'ensemble de la société, nous (les Ministres) reconnaissons le rôle crucial joué par la participation communautaire et la sensibilisation du public dans les programmes qui aspirent à être durables. »

Après avoir réaffirmé le rôle premier de l'État dans la définition et la mise en œuvre d'une politique de l'éducation fondée sur l'équité et la qualité, les Ministres se sont engagés à

« ...associer l'ensemble de la société civile ainsi que les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les médias, les parlementaires, les autres ministères, les organisations religieuses et les associations d'enseignants et de parents d'élèves à la conception, à la planification, à la mise en œuvre de nos programmes et à la mobilisation de ressources financières et humaines à cette fin.

À cet égard, il sera utile de promouvoir la décentralisation et un plus grand partage des responsabilités ». Dans la foulée de Jomtien, des mesures seront donc prises en vue de la scolarisation universelle, ponctuelles d'abord, globales ensuite. C'est ainsi que, progressivement, les projets vont céder le pas aux programmes. Dans une approche participative et sur une longue période, il s'agit d'intégrer les différents niveaux du système éducatif dans une dynamique de développement harmonieux.

C'est dans le même esprit qu'à la fin des années 1990, la plupart des pays africains, singulièrement ceux du Sahel, vont élaborer des plans décennaux dont les principaux objectifs sont :

- ▲ L'élargissement de l'accès à l'enseignement élémentaire dans la perspective de la scolarisation universelle ;
- ▲ L'amélioration de la qualité des apprentissages ;
- ▲ L'amélioration de la gestion du secteur, en tenant notamment compte de la décentralisation.

Le document de travail de la session ministérielle de Yamoussoukro caractérisait ainsi nos systèmes éducatifs : centralisation excessive et manque d'ouverture aux réalités du milieu.

« *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 ni de piloter efficacement* », lit-on concernant le premier point.

S'agissant du second, le diagnostic est ainsi établi : « le fossé qui sépare actuellement l'école de base des communautés... 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 difficilement ».

Réponse aux dysfonctionnements que voilà, la dynamique partenariale, comme nous l'avons vu plus haut, est définie comme une voie qui permet d'identifier et de reconnaître le rôle et les compétences des différents partenaires, de répondre aux contraintes internes et externes des systèmes éducatifs et de favoriser la qualité de l'éducation/formation.

Mesdames, Messieurs,

Nos pays ont très tôt senti ce besoin de mettre en commun les énergies dans une perspective de construction participative. Dans plusieurs d'entre eux en effet, bien avant 1998 et même 1990, des démarches que l'on peut qualifier de partenariales ont été initiées.

Dans certaines contrées, les populations et communautés locales, conscientes du rôle de l'École, ont toujours aidé à l'implantation et à l'équipement d'écoles et favorisé l'accueil des enseignants. Les progrès de la décentralisation, au fur et à mesure du développement institutionnel des États, vont grandement amplifier ce mouvement.

Plus formellement, les Indépendances avaient conduit à des adaptations voire des réformes plus au moins profondes des systèmes éducatifs pour tenir compte des réalités, en association avec les acteurs du secteur, syndicats d'enseignants et associations de parents d'élèves notamment. L'on peut citer, à titre d'illustration, les États Généraux de l'Éducation et de la Formation du Sénégal, tenus en janvier 1981. Les grandes orientations retenues à l'issue de ces Assises furent soumises à une Commission dont les conclusions, déposées auprès du gouvernement en août 1984, seront pour leur quasi-totalité adoptées en janvier 1985, donnant naissance à l'École Nouvelle. Le climat d'instabilité scolaire permanente, les plans d'ajustement structurels ralentiront considérablement la mise en œuvre de la Réforme qui avait notamment prévu un mécanisme de suivi/pilotage largement participatif.

Après le Forum de Dakar de 2000, tous les pays ont progressivement créé des comités nationaux–EPT (Éducation pour tous), instances de dialogue, d'échanges et de concertation de tous les acteurs du système éducatif. Ces comités coexistent avec les structures de pilotage des programmes décennaux évoqués tantôt, ces derniers découlant d'engagements avec les partenaires au développement. Ainsi, au Sénégal, c'est le décret n° 2002-652 du 02 juillet 2002 qui crée, organise et fixe les règles de fonctionnement des organes de gestion du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, PDEF.

Il s'agit :

- ▲ Du Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation, présidé par le Premier Ministre ;
- ▲ Du Comité National de Coordination et de Suivi, présidé par le ministre de l'Éducation nationale ;
- ▲ Des comités régionaux de coordination et de suivi, présidés par les Présidents de Conseils Régionaux ;
- ▲ Des comités départementaux de Coordination et de suivi, présidés par les Maires des communes chefs-lieux de département ;
- ▲ Des comités locaux de l'éducation et de la formation présidés par les Maires ou Présidents de conseils ruraux.

Mesdames, Messieurs,

Quels enseignements tirer maintenant de ces actions, initiatives et démarches ?

▲ La dynamique impulsée par la CONFEMEN, dans le cadre de l'élan de la communauté internationale, a donc fait du partenariat une réalité au niveau de nos systèmes éducatifs. Mais, il me semble qu'il faut aller plus loin, au-delà des aspects formels de la concertation, du dialogue structuré. Il s'agit de maîtriser les outils de mise en œuvre et de les mettre en branle par la recherche et la mise à disposition des moyens nécessaires à la satisfaction des ambitions de nos écoles ;

▲ Dans beaucoup de pays, à la faveur de la décentralisation, des responsabilités réelles ont été déléguées aux régions, départements, communes et communautés rurales... sans souvent, hélas, les ressources correspondantes. Ces collectivités, surtout à la base, sont dans un dénuement tel qu'il leur apparaît utopique de vouloir suppléer l'État.

Ayant lui-même des ressources insuffisantes, l'État central pêche de ce point de vue :

- ▲ Les efforts de déconcentration sont réels tant en faveur des autorités administratives que des auto

rités académiques et scolaires. Même au plan financier, des efforts sont constatés ;

▲ Cependant, les responsables locaux de l'Éducation ne sont pas toujours outillés eu égard à leurs nouvelles responsabilités. En outre, la culture des séminaires et colloques – qui s'est installée avec la complicité des « partenaires » – les empêche de mieux gérer leurs circonscriptions. Enfin, le réflexe des cabinets ministériels de tout vouloir surveiller voire gérer demeure, au mépris de la règle, fondamentale en ce domaine, de subsidiarité ;

▲ L'instabilité scolaire demeure un mal endémique, les années étant ponctuées de plateformes revendicatrices, de préavis de grève, de débrayages, de rétention des notes, de menaces ou de boycott des examens. Les accords signés, presque toujours à incidences financières, ne sont pas totalement respectés selon les syndicats, ce qui crée une sorte de cycle infernal dont souffrent la qualité et le niveau de l'éducation ;

▲ Le calendrier scolaire et les charges horaires ne sont pas toujours respectés, causant ainsi un lourd préjudice à l'ensemble du système. De plus en plus, d'ailleurs, les acteurs en arrivent à oublier la valeur de ces notions fondamentales. L'on gagnerait à les sensibiliser sans relâche sur cette importante question ;

▲ La volonté d'obtenir la scolarisation universelle a conduit à la création de corps émergents, avec les disparités de statuts et de niveaux de formation qui en découlent. Or, il ne peut y avoir d'enseignement de qualité sans enseignants bien formés. Dans certains pays, le recrutement de ces enseignants de type nouveau, laissé à l'appréciation de collectivités sans ressources, est sujet à toutes les dérives. De nombreuses formules de remédiations sont, il est vrai, mises en œuvre, qu'il convient d'encourager et de soutenir ;

▲ La dynamique partenariale exige un leadership affirmé à tous les niveaux de la gestion scolaire, celle-ci étant un élément essentiel de la qualité de l'éducation. On ne le dira jamais assez : il faut mettre l'homme ou la femme qu'il faut à la place qu'il faut, s'assurer que l'enseignant, le chef d'établissement, le responsable du service central, que chacun au poste où il se trouve a le profil de l'emploi. Parce que justement, il s'agit d'une dynamique nouvelle, d'un changement de paradigme, il convient de s'assurer que chacun est prêt à assumer le rôle nouveau qui lui est confié et qui ne peut être accompli isolément des autres ;

▲ Les partenaires au développement ont-ils tenu l'engagement pris à Dakar en 2000, à savoir qu'aucun pays réellement désireux d'atteindre les objectifs de l'EPT ne soit entravé par l'absence de ressources ? Il semble bien que certains pays souffrent dans ce domaine, faute d'un encadrement de qualité qui leur autorise à bénéficier des ressources proposées par ces partenaires.

Et qu'est devenue l'initiative de mise en œuvre accélérée (fast track initiative) ?

Mesdames, Messieurs,

Je voudrais, pour conclure, rappeler les trois facteurs de réussite de la dynamique partenariale. D'abord, il y a le facteur politique. « Le dialogue social et la concertation ne peuvent voir le jour que dans le cadre d'un processus démocratique et dans le contexte de bonne gouvernance dans le pays. Sur le plan international, le cadre d'action issu du Forum de Dakar représente un acte partenarial essentiel ». Ce facteur induit la reconnaissance de la place centrale de l'école dans la cité.

Puis, facteur également important, un cadre juridique « qui permet de stabiliser les institutions et de pérenniser les réformes » par l'instauration d'une « véritable décentralisation des pouvoirs qui s'accompagne de transfert réel de compétences, de ressources financières et du redéploiement des ressources humaines ».

Enfin, « pour que le partenariat puisse fonctionner, il importe de mettre en place des organes de consultation, de concertation et de décision, sachant qu'en fonction de l'objectif recherché, l'importance de l'implication des partenaires peut et doit varier, mais également évoluer »

Bien comprise et bien conduite, la dynamique partenariale est une énorme chance de réussite pour nos écoles. En impliquant toutes les parties prenantes et en permettant la mobilisation des ressources, elle garantit la dura-

bilité du système. Par la rationalisation des investissements et des actions, elle est facteur d'efficacité. Et elle assure la paix sociale par son caractère participatif et intégrateur.

Je ne doute pas que nos Assises, par leur caractère pratique et dynamique et par la qualité des participants, nous permettront de marquer des avancées certaines et de tenir gagnés les pas qui seront accomplis sur le chemin d'un partenariat pour le développement de l'École.

Je crois avoir tenu ma promesse de dire « juste un mot » et je vous remercie de votre aimable attention.

JOURNÉES DE RÉFLEXION

SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE



Une décentralisation efficiente des systèmes éducatifs

DAKAR (SÉNÉGAL)
du 16 au 18 octobre 2007



Exposé de cadrage (Thème 1)

*“Une décentralisation efficiente
des systèmes éducatifs”*

**Prononcé par :
Mme Marie Odile BONKOUNGOU-BALIMA
16 octobre 2007**

INTRODUCTION

La question d'une décentralisation efficace des systèmes éducatifs est au cœur des préoccupations de nos États africains et mérite par conséquent qu'on y réfléchisse pour voir dans quel sens orienter et impulser nos systèmes éducatifs en prenant en compte la volonté d'ouverture démocratique des États, la décentralisation de la gestion globale du pouvoir et le nœud des relations partenariales qui se tissent au cœur des systèmes éducatifs. L'importance du thème n'est pas à démontrer et il s'agit au cours de nos journées de réflexion d'explorer les meilleurs chemins possibles de l'avenir des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique.

Notre exposé de cadrage sur le thème « décentralisation efficiente des systèmes éducatifs africains » s'articule autour des points ci-après :

- Une première partie consacrée aux considérations générales sur la décentralisation ;
- Une deuxième partie consacrée à une réflexion sur la décentralisation de la gestion des systèmes éducatifs ;
- Une troisième partie enfin qui traitera des considérations sur la décentralisation et la dynamique partenariale en se fondant sur l'exemple du Burkina Faso.

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LA DÉCENTRALISATION

La décentralisation est conçue généralement comme l'antidote de la centralisation voire de la sur-centralisation.

On distingue la décentralisation technique ou fonctionnelle et la décentralisation administrative ou territoriale. La décentralisation technique est un procédé de gestion des services publics qui permet de leur conférer une autonomie de gestion administrative et financière à des services de l'État. Ces services sont en règle générale considérés comme des structures rattachées de l'administration centrale. Tout en partageant des caractéristiques avec les collectivités territoriales, elles ne se confondent pas avec elles dans la mesure où ce type de structure ne correspond à aucune entité territoriale.

La décentralisation territoriale ou administrative qui nous préoccupe consiste à reconnaître aux populations la libre gestion de leurs affaires ; elle renvoie à l'idée de démocratie locale. C'est une forme d'organisation de l'État et du territoire qui permet de créer des pôles relativement autonomes de décision politico-administrative. La décentralisation confère aux entités territoriales dirigées par des élus locaux une personnalité morale et une autonomie financière. La conséquence induite est le partage de pouvoirs, de responsabilités et de ressources entre l'administration centrale et les collectivités territoriales.

La décentralisation représente ainsi un des piliers du processus démocratique en créant l'espace.

La décentralisation territoriale ne se confond pas avec la déconcentration qui est une technique de rapprochement de l'administration centrale des administrés à travers des services déconcentrés parfois appelés services extérieurs. Contrairement aux structures déconcentrées, la collectivité territoriale possède une « légitimité propre en face de l'État » comme dit le professeur Jacques Chevallier (Science administrative, 1986, PUF, p. 373). Les collectivités territoriales sont reconnaissables à un certain nombre de caractéristiques :

- Un ressort territorial déterminé ;
- Des affaires dites locales et des ressources propres ;
- Une personnalité juridique ;
- Des organes de gestion élus ;
- Une autonomie de gestion ;
- Un contrôle de tutelle, exercé par l'État.

« Dotées d'une vocation très générale, mais théorique, à s'occuper des problèmes qui concernent la circonscription et ses habitants (les affaires locales), elles se voient reconnaître par la loi un ensemble d'attributions de proximité (aménagement, cadre de vie, problèmes sociaux et culturels notamment) qui les amènent à remplir une fonction de régulation spécifique. L'étendue de ces compétences propres est éminemment variable : elle dépend des traditions, centralisatrices ou décentralisatrices, du pays en cause, ainsi que de la nature des enjeux ; mais leur exercice implique une certaine marge d'autonomie vis-à-vis de l'État » (Jacques Chevallier, *ibid.*).

Les principes clés

La décentralisation s'opère dans le respect d'un certain nombre de principes supposés en garantir l'efficience. On peut en citer notamment au moins trois :

- Le principe du respect de l'unité de l'État : la décentralisation s'opère dans le cadre de l'État unitaire ; les collectivités territoriales jouissent de l'autonomie mais non de l'indépendance.
- Le principe de subsidiarité qui implique qu'un niveau de pouvoir n'intervienne pas dans un domaine si les niveaux de pouvoirs inférieurs peuvent assumer seuls les responsabilités.
- Le principe du transfert concomitant des compétences et des ressources : l'effectivité de la décentralisation en dépend largement.

On peut noter que si du fait de la décentralisation, les pouvoirs locaux possèdent une marge de décision par rapport à l'État, il n'en demeure pas moins que l'État demeure « organisateur et garant du principe de décentralisation qui ne trouve d'expression juridique et politique que par sa volonté » (ibid., p. 376).

Dans nombre de pays, le pouvoir central conserve une nette domination du point de vue de la gestion des ressources financières, matérielles et humaines et la technique de délégation a tendance à vider de son sens la « dévolution » prescrite par la loi.

Contexte

Dans les pays africains, la logique décentralisatrice est revenue fortement au goût du jour à la fin des années 70-80 dans un contexte de tradition administrative hypercentralisatrice et, en même temps, de vent favorable au libéralisme économique et politique.

Les bénéfices escomptés sont nombreux

- Gain démocratique
- Rôle recentré de l'État
- Participation et culture citoyenne
- Responsabilisation des citoyens
- Bonne gouvernance politique et économique
- Partage des compétences et des responsabilités
- Meilleure allocation des ressources
- Etc.

Mais les défis sont également nombreux :

Socio-politique :

- Comment vaincre les pesanteurs socio-politiques et culturelles ?
- Comment développer la culture citoyenne ?

Administratifs :

- Comment assurer la mise en place et la performance des administrations locales au regard de la faiblesse des ressources humaines ? Quelle collaboration efficace entre services centraux, déconcentrés et décentralisés ? Quelles modalités d'assistance aux collectivités territoriales ? Quel type d'exercice de tutelle pour éviter les dérives, les abus et les freins ? Quelle ligne de partage des responsabilités ? Comment vaincre les réticences et les résistances du centre ?

Financiers :

- Comment faire face à la faiblesse des ressources financières des collectivités territoriales ? Quelles ressources pour les collectivités territoriales en particulier sur le plan fiscal ? Comment mobiliser les ressources financières ? Comment éviter la partition communes riches/communes pauvres ? Quels ajustements apporter aux disparités de revenus entre collectivités territoriales ?

- Comment garantir la performance et l'efficacité de la gestion des finances publiques au niveau local ? Quel système fiscal ? Quelle capacité de gestion des finances publiques par les collectivités territoriales ?

Humains :

- Comment transférer les ressources humaines de la fonction publique de l'État à la fonction publique territoriale ? Quel contrôle sur le personnel mis à disposition ? Comment pourvoir en personnel les collectivités territoriales ? Comment attirer le personnel qualifié ? Comment créer une fonction publique territoriale pérenne ?

Si la décentralisation est bien perçue comme une réponse possible aux faiblesses de l'État jacobin centralisateur, elle ne possède pas les mêmes réalités dans tous les pays. Les défis sont les mêmes en étant différents. Surtout la gestion décentralisée du système éducatif comporte les mêmes défis que la décentralisation globale.

II. LA DÉCENTRALISATION DE LA GESTION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

La décentralisation du système éducatif, si l'on peut dire ainsi, est une mise en œuvre de la décentralisation globale qui se traduit par le contrôle et la gestion par les collectivités territoriales du service public de l'école. La gestion du système éducatif ou de l'école de toute évidence découle de l'organisation générale de l'État.

Les modèles de gestion

Selon la modélisation faite par Anne Van Haecht, on peut distinguer trois modèles de gestion traditionnelle des systèmes éducatifs :

On peut reprendre la modélisation faite par :

1) Les systèmes scolaires à prédominance centralisatrice avec un quasi-monopole de l'État en matière scolaire. Ce modèle comporte deux variantes :

Deux variantes

- Les systèmes fortement centralisés où l'affectation des ressources, la gestion des ressources humaines, la gestion des écoles publiques, les curricula et le système de certification sont du seul ressort de l'État ;
- Les systèmes scolaires centralisés avec une propension à la déconcentration où le pouvoir central confie des compétences plus ou moins étendues à des agents qu'il nomme et qu'il contrôle sur les plans financier et disciplinaire ;

2) Les systèmes scolaires centralisés avec une tendance à la décentralisation qui opèrent le transfert de certaines compétences de l'État aux collectivités territoriales ;

3) Les systèmes scolaires totalement décentralisés où tous les pouvoirs (administratifs, financiers et pédagogiques) relèvent entièrement des autorités locales.

Comme les modèles sont des idéaux types, aucun système concret ne correspond totalement à l'un d'eux mais ces modèles permettent de déchiffrer un tant soit peu la réalité. En tout état de cause, on trouve des systèmes comme dans le modèle anglo-saxon où la décentralisation de la gestion du système éducatif va jusqu'à l'intervention des communautés dans le domaine des curricula et de la certification en passant par le recrutement du personnel et tous les projets d'investissement scolaire.

On trouve également des systèmes comme dans le modèle français où la décentralisation de la gestion du système éducatif se veut prudente au nom des principes d'égalité et d'équité, une sorte de décentralisation étroitement surveillée. L'historien de l'éducation Claude LELIÈVRE a déclaré éloquentement ce qui suit :

« Nous devons revenir sur ce qui caractérise le système français. Notre régulation est différente des pays anglo-saxons où l'État n'a pas pour rôle foncier d'assurer le lien social, où la société civile a beaucoup d'importance et où c'est le juridique qui arbitre. Notre tradition française se trouve du côté de l'État-nation. Si l'on considère que l'État-nation n'a plus d'avenir... ce n'est pas seulement l'École qui doit être changée, mais la société française en profondeur, ses modes de régulation, notre constitution et aussi notre laïcité » (C. Lelièvre, in Legrand, 2006).

Avant lui, le sociologue Antoine PROST considérait que « le mécanisme de l'école à deux vitesses des États-Unis est facile à comprendre : ce sont les collectivités locales qui paient. Dans les zones défavorisées, elles ne peuvent pas payer des équipements, ni le corps enseignant. Résultat : mauvais locaux, professeurs sous-qualifiés, notamment dans le domaine scientifique » Antoine PROST, *L'économiste*, 1994).

Pour autant, la question du système le plus efficient n'est pas réglée. En réalité, le modèle reflété par chaque système concret dépend de l'histoire administrative et politique de l'État. Dans les pays du Sud où on a connu une forte tradition de gestion administrative centralisée avec, dans bien des cas, des régimes d'exception, il n'est pas surprenant que la tendance manifeste soit de maintenir un contrôle fort centralisé en dépit d'une relative décentralisation des pouvoirs. Aussi, observe-t-on dans la plupart des cas une centralisation excessive des systèmes éducatifs.

Cette forme de gestion est décriée pour un certain nombre de raisons parmi lesquelles :

- La gestion difficile de l'information et des ressources humaines, matérielles et financières ;
- La gestion quotidienne au détriment d'une gestion stratégique ;
- Une pénurie chronique de matériel et de personnel liée à l'insuffisance de financement au niveau intermédiaire ;
- L'absence de pouvoir des directeurs d'écoles sur les enseignants ;
- La méconnaissance des réalités du terrain ;
- La lourdeur bureaucratique ;
- etc.

Ainsi, indépendamment de la pression de l'environnement international et du contexte nouveau qui se caractérise essentiellement par la poussée démocratique, la libéralisation de la société, l'émergence de nouveaux acteurs tels que le secteur privé et la société civile, le changement de système de gestion est appelé par les contre-performances du système éducatif même.

Pour les États africains à la recherche d'un système de gestion efficiente en contexte décentralisé, les enjeux principaux ont pour noms :

- Transfert des ressources nécessaires pour l'exercice des compétences dévolues ;
 - Transfert des principales responsabilités en matière de dépenses d'investissement et de fonctionnement pour la construction et la gestion et l'entretien des écoles ;
 - Accélération de la décentralisation du financement et de la construction des infrastructures ;
- Accès des populations locales à un service éducatif de qualité grâce à l'accroissement de la couverture des services ;
- Amélioration de la qualité de l'éducation ;
- Amélioration du système de gouvernance éducative ;
 - Renforcement des capacités locales de gestion et de management, notamment en matière de planification, gestion financière, passation des marchés et suivi de l'exécution des contrats et des marchés ;
 - Désengorgement des circuits de l'administration centrale du fait de la réduction du volume ;
 - Répartition plus équitable et rationnelle des ressources disponibles entre les différentes collectivités ;
 - Clarification et précision des rôles des différents acteurs ;
 - Coordination et rationalisation des différentes interventions ;
 - Concertation et consultation entre le niveau central et les collectivités territoriales ;

- Gestion plus démocratique à travers le partage de pouvoirs, de compétences et de responsabilités ;
- Valorisation de la complémentarité de l'action de chaque acteur partenaire.

- Efficacité de la planification et de la gestion ;
- Célérité dans le traitement des dossiers ;
- Contrôle direct par les populations concernées ;
- Réduction de la longueur de la chaîne de prestations ;
- Meilleure maîtrise de la carte éducative ;
- Gestion efficace et équitable du personnel enseignant ;
- Amélioration des taux d'absorption du budget de l'État et des ressources extérieures.

Interrogations

En dépit des résultats attendus, la décentralisation de la gestion du système éducatif est sources de questionnements problématiques auxquelles il faut apporter des réponses. Ainsi, par exemple, s'agissant de la gestion financière et matérielle :

Qui mobilisera les fonds et à quel hauteur ? Qui déterminera les budgets ? Qui devra contrôler le déblocage de quels fonds ? Comment devra s'effectuer la justification des dépenses ?

Concernant la gestion des ressources humaines :

Imagine-t-on le transfert des ressources humaines notamment du personnel enseignant ?
Le personnel d'encadrement pédagogique est-il transférable ?

Comment se déterminera le salaire des enseignants ?

Les collectivités territoriales ont-elles un mot à dire dans la planification du recrutement des enseignants à former ? Qui pourra planifier et décider du nombre d'enseignants à former et à recruter ?

Au niveau de la qualité, la principale question est : comment assurer et garantir la performance des écoles ?

Les collectivités territoriales ont-elles un rôle à jouer dans la détermination des standards/normes de formation initiale des enseignants ? Ont-elles un rôle à jouer en matière de curriculum, notamment en ce qui concerne la détermination des programmes d'enseignement, des contenus des matières et du régime pédagogique ?
Peuvent-elles participer à la formation continue ? De quelle manière ?

Les collectivités territoriales peuvent-elles décider des manuels à mettre à la disposition des élèves ? Devraient-elles contribuer à la conception de ces manuels ?

Dans le domaine des constructions scolaires, les collectivités territoriales peuvent-elles seules planifier et décider du nombre d'écoles à construire sans préjudice pour la carte éducative ?

Enfin, en termes de pilotage, les collectivités territoriales peuvent-elles formuler des politiques ? Dans quels domaines éventuellement ? Ont-elles des capacités de pilotage suffisantes ?

Recommandations

Une décentralisation efficiente du système éducatif implique des mécanismes garantissant une gouvernance participative et démocratique. Sur la base des textes législatifs et règlementaires qui existent, les ministères en charge de l'éducation ont un rôle d'impulsion et de facilitation.

- Objectifs d'une décentralisation efficiente : impliquer progressivement les collectivités territoriales et les communautés de base dans le processus d'apprentissage de gestion du système éducatif au niveau local ;
- Finalité : transfert des fonctions de planification, de gestion et de suivi de l'exécution des activités éducatives aux collectivités locales et aux communautés de base.

- Existence d'un dispositif consacrant la décentralisation : constitution, le code général des collectivités locales, textes de portée règlementaires (ex. : décret portant transfert de compétences et des ressources aux communes urbaines dans le domaine du préscolaire, de l'enseignement primaire, de la santé, etc. ; arrêté portant modalités de transfert de compétences et des ressources) ;
- Identification des éléments, objet du transfert : le patrimoine, les ressources financières, le personnel ;
- Identification des domaines de compétence exclusive de l'État : définition des orientations politiques en matière d'éducation ; tutelle technique ; fixation des normes et standards ; la supervision et le suivi-contrôle des cartes éducatives ;
- Organisation des communautés de base (parents d'élèves, comité de gestion) ;
- Renforcement des capacités des collectivités locales des communautés de base ;
- Mise en place de structures communes de consultation, de concertation et de décision ;
- Accompagnement de l'État à travers une déconcentration efficace de ses services ;
- Élaboration d'un protocole d'opérationnalisation.

III. LA DECENTRALISATION DE LA GESTION DU SYSTEME EDUCATIF : UNE OPPORTUNITE DE DEVELOPPEMENT DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE, BREF EXEMPLE DU BURKINA FASO

La dynamique partenariale est une dynamique d'exercice de responsabilités et de compétences partagées en vue d'un but commun en l'occurrence le développement quantitatif et qualitatif de l'école.

Dans le cas particulier du Burkina Faso, la décentralisation de la gestion du système éducatif est à l'ordre du jour depuis le début des années 1990. Ce qui explique que le secteur de l'éducation soit le secteur le plus déconcentré des services de l'administration publique.

Le secteur de l'éducation s'est préparé à la décentralisation en mettant en place les crédits délégués aux directions provinciales à la faveur de l'adoption en 2000/2001 du plan décennal de développement de l'éducation de base.

Le calendrier de la décentralisation est le suivant :

- 2005 au plus tard : transfert effectif des compétences et des ressources aux communes urbaines dans les domaines de la santé, de l'éducation de base, de l'alphabétisation, de la jeunesse, de la culture, des sports et loisirs ; [décret pris en 2006] ;
 - 30 juin 2005 au plus tard :
- 1) effectivité des délégations de pouvoirs aux représentants de l'État dans les circonscriptions administratives
 - 2) effectivité des délégations de compétences des ministres aux responsables des services techniques déconcentrés [effectif en partie] ;
- 2007 au plus tard : mise en place effective des organes délibérants dans les régions et les communes [réalisé] ;
 - 2009 (trois ans au plus tard après la mise en place des organes délibérants) : transfert effectif des compétences et des ressources à la région [définition des modalités en cours] ;
 - 2009 (trois ans au plus tard après la mise en place des organes délibérants) : transfert effectif des compétences et des ressources aux communes rurales [définition des modalités en cours].
- Les collectivités territoriales ont des compétences reconnues, notamment en matière d'éducation, d'alphabétisation et de formation.

Les compétences des communes en matière éducative sont :

- Prise en charge du développement de l'enseignement préscolaire ;

- Prise en charge du développement de l'enseignement primaire : construction, acquisition et gestion des écoles primaires ;
- Contribution au développement de l'enseignement secondaire : construction et gestion des établissements secondaires ;
- Prise en charge avec l'appui de l'État du développement de la formation professionnelle et de l'alphabétisation ;
- Participation à l'établissement de la tranche communale de la carte éducative nationale.

Les éléments, objet du transfert, sont :

Le patrimoine

- Les bâtiments faisant office de salles de classe, de logements, de bureaux et de magasins, de cantines scolaires ;
- Les puits et forages ;
- Les latrines ;
- Les bosquets et jardins scolaires ;
- Le mobilier, le matériel didactique et informatique ;
- Le matériel sportif ;
- Les terrains d'activités éducatives et sportives ;
- Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) ;
- Les centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle (CPAF).

Les ressources financières

Le personnel enseignant : sur ce point, la réflexion est toujours en cours, la préférence allant à la mise à disposition et non au transfert.

L'État garde des compétences de façon exclusive :

- En matière de pilotage du système :
 - Définition des orientations politiques en matière d'éducation ;
 - Tutelle technique ;
 - Législation et réglementation ;
 - Organisation générale du système éducatif ;
- En matière de fixation des normes et standards :
 - En matière d'infrastructures et d'équipements scolaires ;
 - En matière de programmes, de manuels et de curricula, etc. ;
- En matière de supervision et contrôle des activités des structures éducatives.

En termes de perspectives, on peut souligner la recherche d'opérationnalisation d'un certain nombre de démarches, notamment :

- La dévolution de la maîtrise d'ouvrage des écoles aux communes ;
- La pleine responsabilisation de la commune comme acteur-décideur pour le volet infrastructures scolaires et sous-projets communautaires ;
- L'implication de la commune dans le circuit de la gestion des ressources (humaines, matérielles, budgétaires, etc.) ;
- Le partage des rôles entre la région, la commune et les structures centrales afin d'optimiser la gestion de l'enseignement primaire ? (questions de planification, d'identification des sites des écoles, de passation des marchés, de suivi exécution, d'entretien et de réception des bâtiments, de gestion du personnel enseignant, des questions pédagogiques, du contenu pédagogique, etc.) ;
- La mise en place des mécanismes appropriés de financement de l'éducation ;

- La définition du rôle de la société civile dans la gestion des établissements scolaires.

Si on regarde de près le rôle des acteurs au Burkina Faso, la gestion du système éducatif fait entrer en scène de nombreux acteurs de différentes manières. On a :

- Un premier groupe d'acteurs avec les structures centrales et déconcentrées de l'État à travers les directions centrales, régionales et provinciales à côté desquelles oeuvrent les circonscriptions d'éducation de base ;
- Un second groupe avec les écoles, les centres d'éducation de base non formelle et les centres de promotion de l'alphabétisation et de la formation qui sont des unités de base du service public de l'école animées par les enseignants et les animateurs des centres ;
- Un troisième groupe est représenté par les partenaires sociaux que sont les organisations syndicales, les comités de gestion, les associations de parents d'élèves et les associations de mères éducatrices.

À côté de ces acteurs, on trouve d'autres grands acteurs qui interagissent avec les autres catégories. Ce sont :

- Les partenaires techniques et financiers : ils co-financent l'éducation, participent au suivi et à l'évaluation de la politique éducative dans le cadre des missions conjointes qui ont lieu tous les six mois, fournissent un appui technique sous forme de recrutement d'experts et sont en concertation régulière avec le ministère à travers le cadre partenarial qui organise des rencontres périodiques et des réunions de groupes thématiques ;
- Le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle : à travers une formule originale, le fonds finance l'éducation en tant qu'association avec une participation de l'État et est géré par un conseil d'administration ;
- Les ONG et les associations d'éducation : disséminées sur l'ensemble du territoire, elles contribuent au développement du secteur à travers l'apport qu'elles font aux écoles et aux communautés ;
- Les collectivités territoriales qui participent à la vie des écoles à travers de modestes contributions. Dans le cadre de la nouvelle loi d'orientation de l'éducation, adoptée en juillet 2007, la dynamique partenariale se complexifie davantage avec la création de deux catégories de structures consultatives :
 - le conseil national de l'éducation, au niveau national ayant vocation à travers une large représentation comprenant les PTF à éclairer les décisions du gouvernement en matière éducative ;
 - un conseil régional de l'éducation, dans chacune des treize régions ayant principalement vocation, à travers une représentation variée à éclairer les décisions des collectivités territoriales en matière éducative.

CONCLUSION

La décentralisation de la gestion du système éducatif est un processus qui épouse l'histoire et la culture de chaque milieu.

- La décentralisation fait gagner le système éducatif en complexité ; ce qui exclut toute réponse de simplicité pour des processus dynamiques inter et rétro-agissants.
- Penser et agir en tenant compte de la complexité, c'est d'abord reconnaître que les réponses ne sont pas toutes faites. Elles sont à inventer et à négocier à travers un dialogue avec l'ensemble des acteurs-partenaires.

Étude de cas du Niger :

*« L'implication des comités de gestion scolaire
dans la perspective d'une décentralisation efficiente
du système éducatif nigérien »*

16 octobre 2007

INTRODUCTION

À partir des années 1980, la chute des cours des matières premières, notamment l'uranium, la dégradation des activités économiques et une sécheresse chronique ont plongé l'économie nigérienne dans une crise essentiellement caractérisée par une baisse des ressources financières de l'État(1).

La crise a non seulement empêché l'exécution de nouvelles infrastructures économiques et sociales mais aussi l'entretien des réalisations effectuées à grands frais dans les domaines sociaux en général et, dans le secteur de l'éducation en particulier où l'État éprouve d'énormes difficultés à gérer efficacement les différents appuis alloués à l'école mais aussi à assurer l'entretien des investissements réalisés. Plusieurs raisons sont à la base de cette situation.

En effet, le financement, la gestion et la planification des ressources affectées au système éducatif nigérien sont restés une affaire exclusive de l'État. Cette centralisation a eu pour corollaire le renforcement de l'opacité des procédures de fonctionnement. Cette stratégie, pour nombre d'observateurs, est l'un des facteurs essentiels des résultats médiocres enregistrés par le Niger dans le domaine de l'éducation.

Aussi, la non-maîtrise des capacités d'organisation, de gestion et d'administration des intervenants a contribué à réduire l'efficacité du système éducatif nigérien et à accroître la méfiance et les suspicions des élèves et de leurs parents à l'égard de l'école.

Le souci de démocratiser la gestion de l'école et la volonté de parvenir à la responsabilisation et à l'implication de tous les acteurs de l'éducation dans la gestion du système, ont poussé l'État nigérien à prendre des mesures permettant de rationaliser la gestion et l'utilisation des ressources disponibles, de diversifier les sources de financement pour valoriser toutes les ressources humaines et créer de nouveaux partenaires.

Ainsi depuis 1998, le Niger est engagé dans un processus de transformation de son système éducatif. La loi 98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien constitue le point de départ et le cadre de nouvelles orientations de la politique éducative. La décentralisation de la gestion du système ainsi que l'implication des communautés de base dans la gestion et le financement de l'éducation constituent les options clés de cette politique éducative.

La première mesure importante prise dans le cadre de la mise en œuvre de cette loi est l'élaboration et l'adoption par le Niger d'un programme décennal de développement de l'éducation (PDDE, 2002-2013). À travers ce programme, l'État a défini le cadre d'organisation, de financement et de gestion de l'école nigérienne. La promotion des comités de gestion des établissements scolaires (COGES) constitue l'axe fédérateur du système. Cette innovation centrée sur la problématique de l'appropriation de l'école par les communautés permet d'impliquer et de responsabiliser les populations dans la formation de leurs enfants afin d'améliorer l'efficacité des fonds investis dans l'école. Il s'agit à terme d'assurer progressivement que les écoles publiques implantées sur l'initiative de l'État et gérées par les services déconcentrés au bénéfice des populations considérées comme « récepteurs » soient transformées en écoles appropriées où les populations deviennent les premiers acteurs, gestionnaires de l'éducation de leurs enfants. En d'autres termes, l'école publique dépendant de l'État central est appelée à devenir une école subventionnée mais gérée par le village en collaboration avec le personnel d'encadrement de l'école.

La présente communication, intitulée « l'implication des comités de gestion des établissements scolaires dans la gestion de l'école », tentera de décrire cette expérience du Niger selon le schéma ci-après :

- 1) Description du système éducatif nigérien incluant les enjeux relatifs à l'implication des COGES;
- 2) Description des mécanismes de mise en place et de fonctionnement des COGES de même que la description des résultats obtenus ;
- 3) Conditions et facteurs de succès de cette réforme, les difficultés rencontrées et les suggestions ou les pistes d'amélioration.

Des exemples seront pris dans la région pionnière de Tahoua pour les résultats obtenus.

1 DESCRIPTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF NIGÉRIEN INCLUANT LES ENJEUX RELATIFS À L'IMPLICATION DES COGES

Le système éducatif nigérien est subdivisé en trois grands ensembles : l'éducation formelle comprenant le préscolaire, les cycles de base 1, 2 et moyen et le supérieur ; l'éducation non formelle composée de l'alphabétisation, de la formation des adultes et des écoles confessionnelles, enfin l'enseignement technique et professionnel.

Pour la présente étude, notre analyse va se limiter au seul ensemble de l'éducation formelle précisément dans l'enseignement du cycle de base 1 (primaire) où le COGES s'est implanté depuis près de quatre ans.

1.1 Caractéristiques de l'enseignement du cycle de base 1

Le système éducatif nigérien est surtout marqué par une inadéquation entre l'offre et la demande éducatives réelles de la population et au mode de gestion des ressources.

1.1.1 Caractéristiques liées à l'offre éducative

L'offre éducative nigérienne se caractérise par de multiples insuffisances :

En ce qui concerne la couverture, on constate une évolution très lente de l'accès à l'éducation dans les années 1996, 1997 et 1998 avec toutefois une accélération du rythme au cours des dernières années : 37,3% en 2001 ; 41,7% en 2002, 45,4% en 2003 et 50,02% en 2004 ; 52 % en 2005 ; 54% en 2006 ; 57% en 2007. La mise en œuvre du PDDE et des actions entreprises dans ce cadre sont à la base de ces tendances.

Le taux de scolarisation, encore relativement faible, présente des situations variées au niveau de la couverture et de l'équité.

Des disparités persistent en effet, entre zones urbaines et rurales, d'une part, et entre garçons et filles, d'autre part. Le taux de scolarisation en milieu urbain est de 91% alors qu'il est de 53% en milieu rural en 2006. En outre, des disparités régionales existent : les taux varient de 43% (région de Zinder) à 98% (Communauté Urbaine de Niamey) et 57% (région de Maradi). Pour la disparité tenant au sexe, les filles

représentent 44% des effectifs scolaires du cycle de base 1.

Les infrastructures et les équipements scolaires constituent aussi une préoccupation. La situation des infrastructures scolaires établie en 2006 fait ressortir 52% de classes en matériaux précaires, notamment les paillotes dont le nombre est en forte progression, pour faire face au besoin d'une demande sans cesse croissante.

L'offre éducative nigérienne est marquée également par une insuffisance de personnel enseignant qualifié. Au 1er janvier 2005, la Direction des ressources humaines comptabilise 12 932 instituteurs et instituteurs adjoints contre 15 617 enseignants contractuels(2).

Outre la couverture et l'équité, la scolarisation au Niger est confrontée aussi aux problèmes de qualité et d'efficacité.

Sur le plan qualitatif, l'offre éducative se caractérise par une faible efficacité interne. Le cycle de base 1 est marqué par des taux élevés d'abandon, de redoublement et d'échec. Les taux de redoublement par exemple, sont relativement élevés à tous les niveaux en particulier au CM2 où il est de l'ordre de 37%. Les résultats aux examens sont encore très médiocres. En 2005, le taux d'échec au CFEPD était de 35%. Quant aux taux d'achèvement du cycle de base 1, il est de 40% au cours de la même année. La déperdition est donc très importante.

Le personnel d'encadrement des maîtres reste aussi insuffisant. Le rapport d'analyse de la capacité institutionnelle de la mise en œuvre du PDDE de l'UNESCO (mars 2005) indique que : « Le Niger compte en 2003, un (1) inspecteur titulaire en moyenne pour 345 enseignants ; un (1) conseiller pédagogique titulaire pour 174 enseignants »(3). En plus de l'insuffisance numérique du personnel d'encadrement, il faut noter aussi celle des moyens logistiques (véhicules et/ou carburant).

1.1.2 Caractéristiques liées à la demande sociale d'éducation

La demande éducative reste aussi très insuffisante. En effet, de nombreux facteurs non pris en compte par l'offre éducative nigérienne influencent négativement le comportement des populations, surtout rurales à

l'endroit de l'école. Parmi ces facteurs, nous retiendrons :

1.1.2.1 L'inadéquation de l'école aux attentes réelles des populations

En effet, il existe un déséquilibre de plus en plus accru entre l'offre éducative et la demande sociale d'éducation en raison d'une forte croissance démographique (taux annuel de croissance : 3,3%) se traduisant par une population d'une extrême jeunesse (48,4% de moins de 15 ans) nécessitant d'énormes investissements pour satisfaire les besoins d'éducation surtout dans un contexte de précarité généralisée.

1.1.2.2 La représentation que la communauté se fait de l'école est aussi affectée par sa capacité à satisfaire l'attente des populations

En effet, les contenus des programmes qu'elle propose ont peu de pertinence par rapport aux réalités sociales, économiques et culturelles du pays avec la prééminence d'un enseignement centré sur la théorie. Cette distorsion entre la théorie et la pratique dans les activités scolaires est une des causes de l'hostilité des parents face à l'école qui dans la plupart du temps sont éloignés des réflexions sur l'éducation de leurs enfants.

Un autre facteur de démotivation à l'égard de l'école est aujourd'hui la baisse de la qualité de l'enseignement. En effet, selon une étude d'évaluation menée par le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), réalisée en 2002 au cycle de base 1(4), sur un échantillon de 3 000 enfants, le niveau des enfants est faible tant au CP qu'au CM1. À la fin de l'année, les élèves de CP obtiennent un score moyen combiné (français, mathématiques) de seulement 41,5 sur 100. Au CM1, la situation est encore plus inquiétante avec un score moyen de 29,9 sur 100 alors que la moyenne dans les autres pays est respectivement de 52,7 et 43,9 sur 100.

Le faible niveau des élèves affecte aussi leur réussite aux examens avec, en 2005, un taux d'admission au CFEPE (Certificat de Fin d'Étude du Premier Degré) de 65%. En l'absence de centres de formation professionnelle suffisants et diversifiés, c'est environ 35% des enfants éjectés par le système qui entrent dans la vie active précocement.

D'autre part, le chômage des diplômés, du fait de la

morosité économique et du recrutement timide opéré par l'État à la fonction publique sont autant de facteurs de déception pour les parents qui, en inscrivant leurs enfants à l'école, espéraient pour eux des opportunités d'emploi et de meilleures situations.

1.1.2.3 Le coût d'opportunité élevé de l'école

Les coûts d'opportunité sont très élevés pour la scolarisation des enfants en milieu rural notamment les filles. Il est de 60% pour les garçons et de 66% pour les filles(5). Il faut noter également d'autres problèmes dont sont victimes les filles, notamment les mariages précoces et les grossesses dus à la non-application des textes qui les protègent dans ce domaine.

Au-delà de l'insuffisance de l'offre éducative et de la faiblesse de la demande sociale d'éducation, le système éducatif nigérien fait face aussi à une mauvaise utilisation des ressources disponibles.

1.1.3 Caractéristiques liées au mode de gestion

Au Niger, en dépit des efforts accomplis dans le domaine de la déconcentration et la décentralisation de l'administration scolaire, la gestion courante est encore trop centralisée. Cette situation crée une surcharge de travail qui n'est guère favorable à une gestion prospective et ne permet pas d'assurer de manière efficace l'impulsion et l'animation du système. L'analyse de la gestion des ressources dans le cycle de base 1 a révélé des insuffisances et des dysfonctionnements tant dans la gestion des ressources humaines, matérielles que financières.

1.1.3.1 La mauvaise gestion des ressources humaines

Il est observé, en règle générale, une forte concentration des enseignants dans les centres urbains aux dépens des zones rurales. Le ratio élèves/enseignant est de 33 dans certaines régions contre 41,2 au niveau national. La répartition inégale et inéquitable des enseignants se traduit par une surconsommation d'emplois. Ainsi, une évaluation faite en mars 2005 a permis de relever, par exemple, l'existence de 2 423 classes pour 2 671 enseignants à Niamey, 237 classes pour 299 enseignants à l'Inspection de l'Enseignement de base 1 de Tahoua commune. Malgré ces surnombres, il existe des classes surchargées ou sans enseignant.

Le recours au recrutement des contractuels pour faire

face aux besoins considérables en enseignants a engendré de sérieux problèmes dans la gestion locale et régionale des ressources humaines. En effet, leur gestion est approximative et présente des défaillances au niveau de la gestion des emplois à cause des départs non signalés et des absences pour différents motifs, mal contrôlés ; de la sécurisation des salaires (retard dans le paiement des pécules) ; de la formation et de leur évaluation (manque de formation professionnelle et de suivi).

En ce qui concerne le personnel administratif (cadres, agents), notamment dans l'administration centrale et dans les services déconcentrés, on déplore sensiblement la même situation de surnombre en plus du fait que les agents ne sont pas toujours dotés de compétences professionnelles adaptées aux besoins de l'institution (adéquation postes/profils).

1.1.3.2 La mauvaise gestion des ressources financières et matérielles

S'agissant de la gestion des ressources financières, il existe un déséquilibre remarquable dans leur allocation entre le fonctionnement et l'investissement. En effet, seulement 4% du budget du ministère sont consacrés à l'investissement contre 86,6% pour les dépenses salariales et le fonctionnement de l'administration.

Le coût unitaire/élève de 36 972 F CFA représente 0,3 fois le PIB par tête. Il est deux (2) fois plus élevé que la moyenne des pays francophones de la sous-région qui ont pourtant des taux bruts de scolarisation bien plus élevés. L'insuffisance et l'inégalité des moyens financiers entre directions centrales, directions régionales, inspections, voire entre écoles ne leur permettent pas de mener à bien leurs missions.

En ce qui concerne les ressources matérielles, l'état des lieux sur les infrastructures scolaires, notamment les salles de classes, établi en 2001 fait ressortir un nombre important de salles de classe en matériaux non définitifs témoignant alors de l'insuffisance des salles de classe et de la faiblesse du rythme des constructions qui n'est pas en adéquation avec celui de la scolarisation bien que faible.

Les infrastructures et les équipements scolaires sont mal gérés et mal entretenus. Une fois mis en place, il n'existe aucun système pour répertorier et suivre

l'état du patrimoine. En 2001 par exemple, plus de 11% des salles construites en matériaux définitifs sont en mauvais état et doivent être réhabilitées. Par ailleurs, on assiste faute de maintenance, à la mise au rebus prématuré d'équipements acquis à grands frais (tables-bancs, matériel de laboratoire, manuels scolaires, etc.).

De cette présentation, il ressort que des progrès significatifs sont en train d'être accomplis en matière d'accélération de la scolarisation au cycle de base 1. Cependant, cette avancée est ébranlée par une offre éducative insuffisante, une demande éducative faible et une très mauvaise utilisation des ressources disponibles. Pour pallier ces insuffisances, l'État a pris un certain nombre de mesures.

1.2 DES MESURES PRISES POUR AMÉLIORER L'EFFICACITE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Pour apporter des solutions viables et pérennes aux problèmes et contraintes qui entravent le développement de l'éducation, le Niger a pris deux mesures institutionnelles fondamentales : l'adoption de la loi d'orientation du système éducatif et l'élaboration d'un plan de développement à long terme de son système éducatif : le programme décennal de développement de l'éducation (PDDE).

1.2.1 La réforme du système éducatif : La Loi d'orientation

En 1998, le Niger a adopté la loi 98-12 du 1er juin 1998 portant orientation de son système éducatif et s'est engagé dans un processus de transformation de son système éducatif. Cette loi consacre les principes fondamentaux devant régir le système éducatif tels que l'éducation est un droit pour tout citoyen nigérien (article 2) ; l'éducation est une priorité nationale (article 7) ; le financement de l'enseignement et de la formation est assuré par l'État, les collectivités, la famille et toute autre personne physique ou morale (article 60) ; la création dans chaque établissement d'enseignement public d'un comité chargé de la gestion de l'établissement. De ce fait, la gestion du système se décentralise et les communautés de base, bénéficiaires des services de l'éducation, sont impliquées dans la gestion et le financement de l'éducation.

1.2.2 Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation ou la mise en application de la LOSEN

Dans le cadre de la mise en œuvre des dispositions de la loi d'orientation du système, le Niger a conçu un programme décennal de développement de l'éducation (PDDE, 2002-2013) avec pour finalités « l'édification d'un système d'éducation capable de mieux valoriser les ressources humaines en vue d'un développement économique, social et culturel harmonieux du pays ; le développement des capacités intellectuelles, physiques et morales ; l'amélioration de la formation en vue d'une insertion sociale et professionnelle ainsi que le plein exercice de la citoyenneté ».

Le programme prévoit la réalisation d'activités regroupées en trois (3) composantes, elles-mêmes subdivisées en volets.

La composante « accès », recherche l'accroissement et l'équité de l'accessibilité à l'éducation de base formelle et non formelle par une extension équitable de l'offre éducative et la stimulation de la demande sociale d'éducation à travers des stratégies comme :

- L'optimisation de l'utilisation des ressources matérielles et humaines disponibles et attendues (carte éducative prospective) ;
- La promotion des modes de recrutement alternatifs des personnels enseignants et l'amélioration de leur déploiement ;
- L'extension des infrastructures scolaires provenant de l'utilisation de matériaux locaux ;
- La promotion d'une politique d'entretien des infrastructures et des équipements scolaires.

La composante « qualité » couvre tous les processus intervenant dans l'amélioration de l'efficacité du système éducatif et de la qualité des apprentissages. Comme objectifs stratégiques, cette composante donne la priorité à :

- La refondation des curricula sous forme modulaire ;
- La réforme des formations initiale et continue des enseignants, des instructeurs du non-formel et de leurs encadreurs ;
- La mise à la disposition des apprenants et des enseignants des supports et outils pédagogiques ;
- L'évaluation des apprentissages.

La composante « développement institutionnel » vise, quant à elle, la réorganisation et le renforcement des capacités de gestion stratégique et opérationnelle de l'administration centrale et régio-

nale du secteur. Elle est structurée autour des objectifs suivants :

- Mise en œuvre et accompagnement des mutations institutionnelles ;
- Renforcement des ressources humaines et amélioration de leur gestion ;
- Renforcement des capacités de planification ;
- Accroissement des responsabilités et des capacités des communautés à la base à travers les COGES.

1.3 L'IMPLICATION ACTIVE DE LA POPULATION DANS LA GESTION DU SYSTÈME À TRAVERS LES COGES

Organes de gestion, de planification et d'administration de l'école, les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) se composent d'un exécutif de trois (3) membres élus démocratiquement parmi les différents représentants du personnel enseignant, d'associations de parents d'élèves (APE), des comités des mères d'élèves (CME) et des élèves (coopératives scolaires). Il s'agit du président, du secrétaire général et du trésorier.

Ces comités de gestion ont des tâches diverses à accomplir comme celles de participer à :

- l'acquisition et la gestion des fournitures scolaires ;
- la réception et la gestion des manuels scolaires ;
- la gestion des subventions allouées à l'école,
- la gestion des vivres scolaires ;
- l'entretien et la maintenance des infrastructures et équipements scolaires ;
- la signature du contrat de prestation de services de l'enseignant contractuel ainsi que le suivi/contrôle des termes dudit contrat ;
- le paiement des salaires des enseignants contractuels, etc.

Compte tenu des multiples missions dévolues aux comités de gestion de l'école, celui-ci met en place une organisation conséquente basée sur le partage des responsabilités, la collaboration et la transparence dans la gestion. Pour cela, des commissions spécialisées sont créées pour prendre en charge l'exécution d'un certain nombre d'activités (gestion des manuels et fournitures, entretien mobilier et infrastructures, etc.). Un règlement intérieur est élaboré en vue de fixer les conduites à tenir.

2 MÉCANISME DE MISE EN PLACE DES COGES ET DE FONCTIONNEMENT ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OBTENUS

La présente partie traitera des mécanismes de mise en place des comités de gestion des établissements scolaires (COGES), de leur fonctionnement et des résultats qu'ils ont permis d'obtenir dans la région de Tahoua.

2.1 MÉCANISME DE MISE EN PLACE DES COGES ET DE FONCTIONNEMENT

2.1.1 *Principe de démocratie et de transparence*

Le principe de démocratie et de transparence est l'option capitale en ce qu'il permet aux communautés de choisir en toute souveraineté leurs représentants ; par le passé, avant l'ère de la démocratie, le choix des personnes devant représenter les communautés à des postes correspondant à des fonctions se faisait dans la plupart des cas par désignation. Ce qui ne favorise pas l'adhésion des populations aux initiatives de développement communautaire. Plusieurs cas de dysfonctionnement de ces organisations sont aussi observés en raison de l'opacité qui entoure la gestion des ressources ce qui crée un manque de confiance vis-à-vis des responsables.

Pour éviter ces erreurs du passé, le COGES, axe fédérateur de toutes les interventions au niveau local est installé sous le principe de démocratie et de transparence dont le respect garantit la participation et la mobilisation communautaire.

2.1.2 *Processus de la mise en place des COGES*

Le processus de mise en place démocratique des COGES se fait en plusieurs étapes notamment :

1. Formation des directeurs ;
2. Préparation de la 1ère AG villageoise ;
3. Information et sensibilisation par le directeur en AG villageoise ;
4. Préparation des élections ;
5. Élection du bureau APE et
6. Mise en place du COGES.

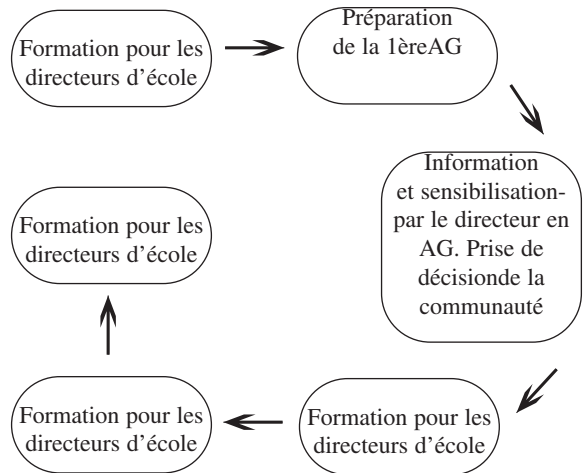
La formation du directeur d'école est l'étape essentielle, car c'est elle qui sert de levier à l'ensemble du

processus. En effet, personnage central de la communauté éducative de base, le directeur d'école joue un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de la politique de la gestion décentralisée des écoles. Par sa formation et son engagement, il contribue à mobiliser la communauté, à l'organiser de manière à ce qu'elle prenne conscience des enjeux de l'éducation de leurs enfants et de leur implication dans les efforts de scolarisation et qu'elle élise en leur sein leurs représentants dans le COGES de la façon la plus libre et la plus démocratique possible. La formation portera sur les thèmes ci-après :

- Mission et organisation des APE/AME ;
- Mission et organisation des COGES ;
- Avantage du choix des membres par le biais des élections démocratiques ;
- Processus d'organisation des élections libres et démocratiques.

Cette formation sera ensuite restituée à toutes les étapes suivantes.

Schéma de processus de mise en place COGES



Ces élections ont eu des impacts au niveau des communautés à la base, notamment la confiance mutuelle entre les membres du bureau et la communauté et la transparence dans la gestion scolaire.

2.1.3 *Fonctionnement des COGES*

Les instances de décision

Ce sont des organes ayant un pouvoir d'autorité pour

prendre des décisions ; il y a un organe d'orientation et de prise de décision (l'Assemblée Générale du village) et un organe technique d'exécution des décisions (la réunion du bureau du COGES).

2.1.3.1 L'Assemblée générale

C'est la structure suprême du COGES local. Elle élit les membres du bureau, approuve et valide les textes, et prend toute décision importante concernant la vie du COGES.

Sont représentés à l'Assemblée générale (AG), tous les membres du bureau de l'APE, de l'AME, les enseignants, les responsables coutumiers, les organisations de la société civile (syndicats, ONG, etc.) de la place et autres leaders d'opinion.

2.1.3.2 Réunion du bureau

Elle organise le fonctionnement du COGES et exécute les décisions prises en AG du village. La réunion du bureau propose un plan d'action de l'école pour l'année, prépare le bilan des activités et dresse un rapport financier des ressources mobilisées et dépensées et rend compte à l'AG qui apprécie.

Les commissions spécialisées rendent directement compte de leurs activités à la réunion du bureau.

La fréquence des réunions tant pour l'AG que pour la réunion du bureau et les réunions des commissions spécialisées est fonction du règlement intérieur du COGES et des circonstances du moment.

2.2 RÉSULTATS OBTENUS DE L'IMPLICATION DES POPULATIONS DANS LA GESTION SCOLAIRE : Cas de la région de Tahoua

2.2.1 Activités réalisées et ressources financières mobilisées

Évolution Résultats des activités COGES dans la région de Tahoua de 2004 à 2007

2.2.2 D'autres initiatives des COGES locaux dans la région de Tahoua

Année	Nbre Écoles (Bilans des PA)	Nombre activités réalisées	Moyenne activités réalisées par école	Montant mobilisé (Fcfa)	Moyenne montant mobilisé par école (Fcfa)	Moyenne montant mobilisé par élève (Fcfa)
2003 2004	171	412	2.4	19 816 355	115 885	452
2004 2005	325	1 285	3.95	77 862 435	239 717	1 155
2005 2006	1 171	6 940	5.93	231 541 273	197 730	1 511
2006 2007	1 061	4 513	4.25	159 377 248	150 214	1 049

1. Installation de 13 Jardins d'Enfants Communautaires: 928 enfants inscrits dont 507 filles ; 20 animatrices prises en charge par les communautés ;
2. Deux classes 2nde chance créées : 87 élèves inscrits et 2 enseignants communautaires pris en charge par les communautés ;
3. APP: 68 clubs APP mis en place dans les communes de Bouza et Tsernaoua.

2.2.3 Effets des activités menées par les COGES communaux de la région de Tahoua

- Promotion de la scolarisation : campagne de sensibilisation organisée par 7 COGES Communaux

Commentaire : La campagne de sensibilisation

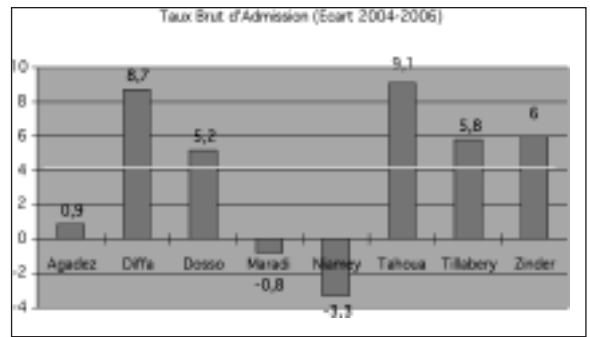


conduite par les COGES communaux a permis de doubler les effectifs des nouveaux entrants entre 2004-2005 et 2005-2006. La même année, l'effectif des filles recrutées au CI est passé de 2 451 à 5 322 filles, soit une augmentation de 2 871 filles contre seulement 56 filles entre 2003-2004 et 2004-2005.

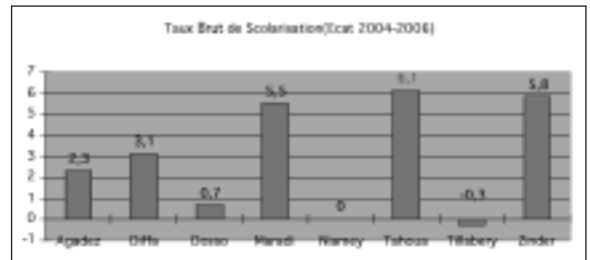
- Contribution à la qualité de l'enseignement : Organisation des examens blancs : Résultats: 15 786 candidats présentés et 162 centres d'examen créés ;
- Séminaire rencontre entre les COGES et les enseignants contractuels : Résultats: 7 séminaires rencontres organisés; 410 sur 545 enseignants contractuels présents; 397 sur 402 délégués de COGES présents ;
- Formation et sensibilisation des membres de COGES : sur les missions du COGES, la gestion financière et la promotion de la scolarisation, etc. ;
- Organisation d'un forum sur le partenariat : Conseils municipaux, administration scolaire et COGES communaux à Tahoua ;
- AG et réunion des COGES Communaux : 117 AG et 244 réunions tenues à Tahoua.

2.2.4 Impact sur l'accès et la qualité de l'éducation au niveau de la région de Tahoua

a) Impact sur l'accès

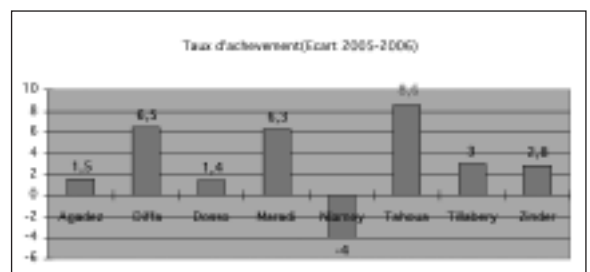


Commentaire : on constate au niveau de ce tableau que l'écart entre les Taux Brut d'Admission entre 2004 et 2006 de la région de Tahoua est de 9,1 points alors que la moyenne nationale est de 4,1 points.



Commentaire : On constate au niveau de ce tableau que l'écart entre les Taux Brut de Scolarisation entre 2004 et 2006 de la région de Tahoua est de 6,1 points alors que la moyenne nationale est de 3,5 points.

b) Impact sur la qualité



Commentaire : on constate au niveau de ce tableau que l'écart entre les taux d'achèvement entre 2004 et 2006 de la région de Tahoua est de 8,6 points alors que la moyenne nationale est de 3,9 points.

3 CONDITIONS ET FACTEURS DE SUCCÈS, LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES PISTES D'AMÉLIORATION

3.1 CONDITIONS ET FACTEURS DE SUCCÈS

Les résultats ainsi obtenus sont la résultante d'un certain nombre d'acquis et d'opportunités qui ont largement contribué à cette réussite. Nous retiendrons entre autres :

- L'adoption de la stratégie de réduction de la pauvreté (SRP), élaborée en 2001 par le gouvernement de la République du Niger, qui constitue le principal fondement de la politique nationale de développement et qui considère l'éducation comme l'une des composantes clés du développement ;
- La Loi N°98-12 du 1er juin 1998 portant Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN) qui comble un vide juridique, stabilise les axes principaux d'orientation politique du système et définit les rôles et responsabilités de tous les acteurs dans la promotion et le développement du système ;
- La mise en place des organes consultatifs de l'éducation au niveau national, régional et sous régional ;
- La mise en place des communes. Cette mise en place des communes constitue une véritable opportunité au développement des COGES communaux et locaux, et celui de la décentralisation de la gestion des écoles ;
- L'adoption du Programme décennal de développement de l'Éducation (PDDE, 2003-2013) avec pour option d'accroître l'implication et la responsabilisation des communautés dans la gestion des établissements scolaires ;
- L'institutionnalisation par le ministère de l'Éducation nationale dans l'esprit de la LOSEN des Comités de Gestion des Établissements Scolaires (COGES) dans tous les établissements du cycle de base 1 ;
- La formation des acteurs ;
- L'existence d'une documentation de politique de gestion décentralisée des écoles à travers les COGES qui fixe les objectifs de la réforme, les attributions des COGES d'école ;
- L'existence des outils d'animation et de formation ;
- L'existence d'un dispositif de suivi et d'accompagnement de la réforme au niveau de toute la chaîne administrative animé par les agents de

l'État avec l'appui des ONG ;

- Le sentiment d'avoir désormais un droit de regard sur la gestion de l'école incite les parents d'élèves et, à travers eux, toute la communauté à une participation de plus en plus accrue dans les activités des COGES ;
- Les assemblées générales et les échanges lors de la prise des décisions et l'aspect participatif des plans d'actions renforcent la cohésion au niveau des communautés et augmentent la confiance de la communauté au COGES ;
- La volonté des partenaires financiers et techniques (PTF) à appuyer la décentralisation est un fait remarqué à travers les visites terrains et l'entretien auprès des intéressés (les PTF).

3.2 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Le COGES s'implante et se développe à des rythmes variables. Le niveau le plus élevé d'appropriation se constate là où l'école bénéficie d'un encadrement rapproché qu'il soit le fait du dispositif institutionnel étatique (point focal, observateurs relais), qu'il s'agisse de la société civile (ONG locale et/ou internationale, projet) ou les deux.

Les problèmes majeurs relevés sont :

- La finalité des COGES n'est pas toujours claire chez tous les intervenants, y compris chez certains acteurs ;
- La série d'au moins 4 arrêtés successifs en 4 ans fixant composition, attributions et fonctionnement des COGES et la mauvaise diffusion des textes n'a pas contribué à lever toutes les interrogations sur les rôles et les missions du COGES ;
- Le manque d'équipement et parfois de temps pour les Observateurs Relais (moto disponible sur seulement 2 régions sur 8) pour appuyer tous les COGES de leurs entités. Ce phénomène est d'autant plus pénalisant que les responsables nommés et formés sont fréquemment mutés et/ou on leur confie d'autres fonctions supplémentaires ;
- L'analphabétisme de la majorité des membres des COGES surtout en milieu rural ;
- Les liens entre APE et entre COGES et APE et AME sont compris de manière très diverses ;
- La résistance de certains acteurs à la réforme.

3.3 PISTES D'AMÉLIORATION

3.3.1 Au niveau institutionnel

- Stabilisation et vulgarisation du document de vision de la politique des COGES ;
- Élaboration et vulgarisation d'un modèle de COGES et d'une stratégie de référence replicables à l'ensemble des COGES du pays ;
- Développement et vulgarisation des outils de référence d'animation et de formation des COGES simples et adaptés ;
- Prise en compte de l'importance de l'alphabétisation dans le processus de renforcement des COGES ;
- Définition des rôles et fonctions du COGES communal et son interrelation avec le Conseil Communal ;
- Acquisition des moyens de locomotion aux observateurs relais pour assurer un accompagnement de proximité généralisé des COGES.

3.3.2 Au niveau des COGES

- Rendre fonctionnels tous les COGES locaux par le renforcement de leurs capacités sur la base d'un paquet de formations sur : le processus démocratique, la maîtrise de leurs rôles et attributions, les techniques de sensibilisation, les techniques d'élaboration des plans d'action et de projets d'école, la gestion des biens et du personnel ;
- Généralisation de l'appui à l'ensemble des COGES du pays ;
- Renforcement des capacités des COGES communaux par des formations adaptées et un accompagnement de proximité durant les premières années.

CONCLUSION

Notre expérience de la gestion décentralisée des écoles est encore jeune. Mais, elle a déjà montré des signes encourageants dans le changement de comportements des communautés et dans leur perception de l'école et de son développement. Il s'installe progressivement une culture de responsabilités partagées et de transparence dans la gestion du patrimoine de l'école.

Toutefois, les efforts entrepris jusque là doivent être consolidés et poursuivis pendant encore quelques années pour asseoir une véritable culture de gestion citoyenne de l'école au Niger.

Étude de cas du Tchad :

*« La responsabilisation communautaire :
la contribution des parents d'élèves
dans le système éducatif tchadien »*

16 octobre 2007

INTRODUCTION

La valorisation des ressources humaines constitue la clé de voûte du programme de développement socioéconomique du Tchad. C'est ainsi que le gouvernement tchadien, dans son plan d'action (2000-2010), consacre l'éducation/formation comme priorité absolue, car ce secteur joue un rôle fondamental dans le développement du pays, dans l'élévation du niveau de vie des populations et permet au pays de participer à la compétition mondiale. L'objectif fondamental est d'assurer une Scolarisation Primaire Universelle (SPU) de qualité à tous les jeunes tchadiens d'ici à l'an 2015, conformément au Cadre d'action de Dakar.

1.1 BREF APERÇU DU SYSTÈME ÉDUCATIF TCHADIEN

1.2 Axes stratégiques

La stratégie du gouvernement tchadien pour promouvoir le secteur de l'éducation/formation s'articule autour de quatre axes majeurs :

- L'accroissement de l'accès et de l'équité ;
- L'amélioration de la qualité d'enseignement et des conditions d'apprentissage ;
- Le renforcement des capacités de planification, de gestion et de pilotage du système ;
- Le développement du partenariat.

1.3 Engagement du gouvernement tchadien

Pour traduire dans les faits cette stratégie, le gouvernement tchadien s'est engagé à mettre en œuvre les mesures suivantes :

- Accroître substantiellement la part du PIB consacrée à l'éducation avec un objectif d'atteindre 4% d'ici à l'an 2015 ;
- Accroître de 20% par an jusqu'en 2015 la part du budget consacré au fonctionnement non salarial ;
- Accorder 50% du budget de l'éducation au développement de l'enseignement primaire ;
- Entreprendre des réformes pour une redéfinition des priorités, une réallocation des budgets et partages de responsabilité entre l'État, les communautés et les partenaires.

1.4 Structuration du système éducatif

La loi 016 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien organise le secteur éducatif en structures formelles et structures non formelles et informelles.

- **Le système formel** comprend :
 - L'enseignement préscolaire ;
 - L'enseignement fondamental (enseignement pri maire et premier cycle de l'enseignement secondaire général) ;
 - L'enseignement secondaire ;
 - L'enseignement supérieur.
- **Le système non formel** s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire (Centre d'Alphabétisation Professionnel, toute structure d'éducation ou de formation) tandis que **l'éducation informelle** est un processus par lequel une personne acquiert durant sa vie des connaissances, des aptitudes et attitudes par l'expérience quotidienne et les relations avec son environnement.

1.5 Les principales caractéristiques de l'école tchadienne

Elles se présentent comme suit :

- **Le secteur public reste dominant** avec 68% des élèves contre 22% dans le communautaire et 10% dans le privé ;
- **La croissance des effectifs reste forte** : le nombre d'élèves en cours de scolarisation est passé de 525 000 en 90/91 à 1,2 million en 2004-2005 dont 59,86% de garçons contre 40,13% de filles, soit une multiplication par 2,4 pour le total.
- **La couverture du système s'améliore quantitativement** : le taux brut de scolarisation est passé de 54,5% à 87,7% pour la période considérée ;
- **Les abandons demeurent importants** : 57% des entrants au CP1 en 2004 ont abandonné l'école avant la fin du cycle ;
- **Les disparités sont fortes** : l'écart entre garçons et filles est important tant en termes de scolarisation que d'accès et d'achèvement :

	Taux d'accès au CP1	Taux brut de scolarisation	Taux d'achèvement
Garçons	121,4%	100,9%	46,8%
Filles	81,1%	67,9%	23,7%

- **Malgré les progrès quantitatifs réalisés, la rétention des élèves en cours de cycle reste faible** : seulement 38% des enfants atteignent la fin du cycle primaire ;
- **L'efficacité interne reste faible** : le taux de promotion est de 66,22% alors que le taux de redou

blement est estimé à 22% avec des disparités peu importantes à l'intérieur du cycle. Le niveau d'acquisition scolaire ne permet pas d'assurer une alphabétisation durable : le score est de 34,5 contre 48,8 en moyenne en Afrique, selon l'étude PASEC. Ainsi 51% des ressources publiques sont gaspillées pour cause d'abandon ou de redoublement ;

● **Le taux d'admission au CEPE** est de 73,5% contre 56% pour le concours d'entrée en 6e ;

● **Les moyens mis à la disposition des écoles restent insuffisants** : la qualité des services éducatifs offerts est faible :

- 53% des salles de classe sont en matériaux non durables ;

- Le ratio élèves/maître se situe à 63 en 2004/2005 ;

- La proportion des maîtres communautaires est de 63% ;

- Seulement 21% d'élèves disposent d'une place assise en table-banc ;

- Un manuel scolaire est partagé en moyenne par deux élèves ;

● **La contribution des familles est importante** : le coût moyen d'un élève à payer par la famille est de 1 176 F CFA dans les secteurs publics et communautaires alors que le coût est de 6 251 F CFA dans le privé, ce qui va à l'encontre de l'équité de l'offre scolaire ;

● **Les coûts de construction de salle de classe sont particulièrement élevés** : une salle de classe équipée coûte en moyenne 16 737 dollars américains contre 7 000 dollars américains au Burkina Faso et au Sénégal.

2 LE CONTEXTE

À l'accession à l'indépendance en 1960, l'école tchadienne s'est fixé pour objectif de scolariser tous les fils du pays, car l'éducation était perçue comme un instrument indispensable de développement économique, social et culturel. Il fallait donc former des cadres nationaux dans tous les domaines pour prendre la relève de l'administration coloniale. Pour ce faire, il était impérieux de multiplier les écoles et d'inciter la population à y envoyer les enfants à l'âge scolaire. Cette volonté s'est traduite par le recrutement et la formation des enseignants, la construction des salles de classe, la dotation des écoles en mobiliers scolaires, en manuels et matériels didactiques, voire en cantines scolaires dans les zones à déficit alimentaire chronique.

Mais la pression démographique et les difficultés économiques aggravées par les troubles politico-militaires à partir des années 1979 n'ont pas permis à l'État de satisfaire une demande toujours croissante de la scolarisation. Les conditions de travail deviennent de plus en plus précaires : locaux dégradés, insuffisance de mobiliers scolaires et matériels didactiques, classes pléthoriques, insuffisance quantitative et qualitative du personnel enseignant, etc. Cette situation entraînée, au fil du temps, la dégradation de la qualité de l'éducation et des déperditions en constante augmentation.

Face à ces manquements préjudiciables à l'avenir du système éducatif, les partenaires, que sont les Associations des Parents d'Élèves (APE), les ONG, le secteur privé, les syndicats des enseignants, les partenaires au développement, se sont spontanément organisés pour appuyer ce système en péril. Aussi, serait-on tenté de déclarer que l'instauration de la politique partenariale dans le système éducatif tchadien relève d'un concours de circonstances. En tout état de cause, de par leurs interventions multiformes et variées, les Associations des Parents d'Élèves sont devenues des partenaires incontournables dans le fonctionnement des établissements scolaires.

3 L'ENCADREMENT LÉGISLATIF

Depuis les troubles qu'a connus le Tchad de 1979 en 1982, les Associations des Parents d'Élèves (APE) ont apporté un appui indéniable au fonctionnement du système éducatif tchadien. Leur participation concerne plusieurs domaines :

- Achats de manuels, de mobiliers scolaires, de fournitures diverses et de matériels didactiques ;

- Construction des salles de classes, parfois en dur avec l'appui des ONG et autres partenaires au développement ;

- Recrutement et prise en charge des maîtres communautaires en complément des effectifs du personnel enseignant souvent en nombre insuffisant ;

- Assistanes financières à tous les enseignants en cas de retard de salaires ;

- Sensibilisation des parents sur l'intérêt de l'école, surtout en zone rurale ;

- Rôle de conseiller en cas de conflits ;

- Etc.

Mais, bien que très dynamiques dans le fonctionnement du système éducatif, les APE sont quelque peu

dispersées dans leurs actions. Les appuis des ONG et autres organisations en faveur des APE sont souvent ponctuels du fait de leur nombre et de leur dispersion à travers le territoire national. De même, la collaboration avec le ministère de tutelle se révèle difficile en raison du manque d'un cadre juridique adéquat. C'est pourquoi le gouvernement a mis sur pied un cadre de concertation devant favoriser l'établissement d'un véritable partenariat entre les institutions éducatives, les autorités publiques, les collectivités territoriales décentralisées et les APE.

En effet, les initiatives communautaires sont considérées actuellement comme un moteur essentiel de renforcement du système éducatif tchadien. Aussi, le gouvernement a-t-il entrepris de :

- Créer et renforcer le partenariat entre l'État, les ONG, la société civile et les institutions de formation ;
 - Apporter un appui aux communautés et au secteur privé en matière de mobilisation et de gestion partenariale. Il s'agit de former les responsables des APE, des syndicats et des collectivités locales à la gestion et à la mobilisation des ressources en rénovant et en mettant en application le cadre institutionnel régissant ce partenariat ;
 - Apporter un appui technique et financier à la mise en œuvre du plan d'action d'une Fédération Nationale des APE du Tchad (FENAPET) qui vise la formation de ses membres.
- C'est ainsi qu'à l'issue d'un Forum national sur la valorisation des initiatives communautaires, tenu à N'Djaména du 8 au 12 mai 2000, il a été mis sur pied une Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves du Tchad (FENAPET). La FENAPET est ainsi structurée sur le territoire national :
- Coordination Régionale des APE (CRAPE) au niveau régional ;
 - Union Départementale des APE (UDAPE) dans les Départements ;
 - Section Sous-préfecturale des APE (SSEPAPE) dans les Sous-préfectures ;
 - Union Communale des APE dans les Communes ;
 - Et antenne Cantonale des APE dans les cantons.
- Il a été ordonné aux autorités locales de faciliter la reconnaissance officielle des APE en vue de leur insertion dans la FENAPET.

4 LES ATTRIBUTIONS DE LA FENAPET

Tenant compte du rôle de plus en plus important que jouent les APE dans le système éducatif tchadien et vu la nécessité de renforcer les responsabilités et les capacités des APE à hauteur de leur rôle afin d'accroître les performances de participation communautaire au développement du système éducatif, le gouvernement et la FENAPET ont convenu de définir un cadre partenarial qui légitime et renforce la dynamique communautaire en tant qu'atout majeur du système éducatif. À cet effet, il fallait créer un cadre juridique qui fixe clairement les responsabilités et les rôles de chacune des parties impliquées dans le partenariat entre le gouvernement et les APE.

À l'issue du protocole d'accord entre le gouvernement de la République du Tchad et la FENAPET, signée en date du 23 août 2001, les attributions de la FENAPET s'établissent comme suit :

- Promouvoir et organiser les actions de formation des responsables des APE ;
- Mobiliser et organiser la participation communautaire nécessaire à la réalisation de la scolarisation universelle et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ;
- Aider les APE à améliorer leurs contributions au fonctionnement des établissements au plan logistique, pédagogique et éthique ;
- Accroître la scolarisation des filles par une sensibilisation accrue ;
- Garantir la bonne utilisation et la gestion rigoureuse des ressources mises à la disposition des écoles par le gouvernement ;
- Participer aux concertations déterminant les orientations politiques nationales d'éducation ;
- Mobiliser des financements complémentaires nécessaires à la construction des salles de classe, des latrines et des points d'eau potable ainsi que la prise en charge des maîtres communautaires ;
- Concevoir et mettre en œuvre les projets et programmes régionaux et nationaux d'appui aux APE ;
- Veiller à :
 - o La signature, au respect et au renouvellement des contrats des maîtres communautaires ;
 - o L'assiduité dans le travail et au bon comportement des maîtres communautaires ;
 - o La participation des maîtres communautaires aux sessions de formation organisées à leur intention.

5 LES RÉALISATIONS DES APE

Pour soutenir les actions multidimensionnelles des APE, le gouvernement tchadien a créé par la Loi N°023/PR/2002 du 31 décembre 2002 l'Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation (APICED), établissement public à caractère administratif, dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Placée sous la tutelle du Ministre de l'Éducation nationale, cette institution a pour missions de :

- Renforcer les capacités d'intervention des Associations des Parents d'Élèves (APE) et leur participation à la scolarisation des enfants ;
- Améliorer la situation sociale et professionnelle des maîtres communautaires (MC) ;
- Réduire les disparités entre les personnels et les écoles par une allocation plus équitable des ressources destinées à l'éducation.

Ses ressources, provenant essentiellement des subventions budgétaires de l'État et des ressources extérieures des agences bilatérales et multilatérales, sont donc prioritairement affectées :

- Au paiement des salaires des maîtres communautaires (MC) ;
- A la prise en charge des frais de formation des MC ;
- A la prise en charge des frais de renforcement des capacités des APE ;
- Au versement des subventions pour les travaux de finition des constructions scolaires entreprises par les APE.

Grâce à cet appui, les interventions des APE sont orientées essentiellement dans les domaines suivants :

5.1 Dans le cadre de l'accès et de l'équité

Au Tchad, le niveau de participation communautaire dans l'enseignement de base est unique parmi les pays de la région, car les APE assurent le fonctionnement du système éducatif en créant des écoles, en construisant des locaux, en recrutant et en prenant en charge 63% d'enseignants appelés maîtres communautaires (MC) et en gérant directement 22% des écoles primaires.

Le gouvernement entend appuyer les initiatives communautaires par la formation des APE dans la gestion

des écoles et la mobilisation des ressources qui sont transférées aux APE afin d'assurer la construction des salles de classe, des latrines et des points d'eau potable et d'augmenter la rémunération des maîtres communautaires.

Dans le cadre d'une nouvelle stratégie, la responsabilité de construction des salles de classe et des latrines sera entièrement déléguée aux APE, qui se chargeront à leur tour du financement de 10% du coût estimé de la construction des salles de classe, en liquidité ou en nature, tandis que le ministère de l'Éducation nationale s'engage à fournir à l'APE une subvention lui permettant de couvrir jusqu'à 90% des coûts estimés de construction des salles de classe et 100% des latrines et puits, à la condition que les projets soient réalisés dans le respect des normes des plans et spécifications techniques définies par le ministère de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, il convient de signaler que le Tchad s'est fixé comme objectif d'assurer une scolarité universelle de qualité d'ici à l'an 2015. Or le taux d'inscription des filles est de 30% inférieur à celui des garçons. Pour remédier à cette situation, quatre stratégies clés sont retenues afin d'assurer l'accès et la rétention des filles à l'école :

- La première est l'utilisation d'activités de sensibilisation pour faciliter l'accès des filles à l'école ;
- La seconde consiste à développer et mettre en œuvre des interventions spécifiques dans les régions particulièrement sous représentées en terme d'accès et de rétention ;
- La troisième vise à augmenter la représentation des femmes en tant que membres des APE, enseignantes et directrices d'écoles et preneurs de décisions et administrateurs ;
- La quatrième stratégie doit permettre d'accroître le degré d'enthousiasme des filles pour l'école secondaire ainsi que leur taux de rétention grâce à un programme de motivation (primes en fournitures scolaires, rations alimentaires sèches, réduction des frais de scolarité, etc.).

N.B : Aujourd'hui, obligation est faite à chaque APE d'avoir au moins une femme dans le bureau exécutif dans l'optique d'encourager la scolarisation des filles

5.2 L'amélioration de la qualité

Le Tchad se fixe comme objectif d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire général. Mais bien que la contribution quantitative des maîtres communautaires soit importante, on reconnaît que la qualité de l'enseignement a souffert du fait que ces MC, qui sont sous-payés, ne sont généralement pas formés. Cette situation influe négativement sur les apprentissages des élèves.

Pour remédier à cet état de fait, le ministère de l'Éducation nationale a programmé assurer la formation en cours d'emploi dans les Centres de Formation Continue (CFC) de 8 000 maîtres communautaires de niveau 1 (N1) et dont 4 000 seront certifiés pour ce niveau et de 3 400 MC de niveau 2 (équivalent à la sortie de l'ENI) et qu'un peu plus de 2 200 soient certifiés pour ce niveau.

La formation N1, ouverte à tous les MC, dure huit semaines et elle est répartie en une année scolaire, pendant les périodes de vacances scolaires. Elle est suivie par deux années de stage encadré dans les écoles à la fin duquel est délivré un diplôme de niveau (N1).

La formation N2 est ouverte à tous les MC de niveau 1 qui ont terminé le stage pratique. Elle comporte deux sessions de formation de trois mois chacune réparties en deux ans et est sanctionnée par un diplôme équivalent au diplôme de formation initiale des ENI (CEFEN). Dès lors existe une possibilité d'accès à la fonction publique sur concours. En fournissant une formation de base liée à l'amélioration de la situation financière et les perspectives de carrière de ces MC, on s'attend à une amélioration générale de la qualité de l'enseignement.

6 LE BILAN DE LA CONTRIBUTION DES APE

La contribution financière des APE est estimée à plus de deux milliards de francs CFA.

Dès 2003, sur les 6 500 APE recensées à travers le territoire national, 1 502 ont adhéré à la FENAPET. À raison de trois membres par association, ce sont 4 506 parents qui ont été formés au renforcement de compétence en matière de gestion et de mobilisation des ressources scolaires.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la première phase du PARSET (Programme d'Appui à la Réforme

du Secteur de l'Éducation), 2002/2003 et 2005/2006, il a été prévu la construction de 3 772 salles de classe, 2 000 latrines, 300 puits et la réhabilitation de 3 000 salles de classe équipées en mobiliers et matériels didactiques. Aujourd'hui, le bilan du partenariat FENAPET-État en matière d'amélioration des infrastructures se présente comme suit : 278 salles de classe construites et équipées auxquelles il faut ajouter 1 038 salles de classe en construction sur le fonds pétrolier.

La faiblesse des taux de réalisation des prévisions est liée essentiellement aux perturbations des relations entre la Banque mondiale, principale pourvoyeuse des fonds du PARSET et le gouvernement tchadien, aux renchérissements des prix des matériaux de construction, à la fluctuation des cours du dollar américain et à la lourdeur administrative.

Au niveau de l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages, outre l'achat des fournitures et matériels didactiques, de 2004 à 2007, la contribution des parents d'élèves a permis d'assurer la formation de quelque 9 168 MC dont 8 000 de niveau 1 et 1 168 de niveau 2.

Dans le cadre de l'amélioration des conditions de vie des MC, la clé de répartition de leurs subsides s'établit comme suit :

<i>Catégorie</i>	<i>Financement APICED (80%)</i>	<i>Financement APE (20%)</i>	<i>Total subside</i>
MC niveau 0	20 000	5 000	25 000
MC niveau 1	24 000	6 000	30 000
MC niveau 2	36 000	9 000	45 000

Compte tenu de l'importance de cette catégorie d'enseignants qui représente 63% du personnel enseignant tant du public que du privé et du communautaire, on peut affirmer aujourd'hui que l'amélioration de leur condition de vie et de travail doit avoir un impact positif sur le rendement du système éducatif tchadien.

7 LES ATOUTS ET LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

La dynamique communautaire est considérée actuellement comme le moteur essentiel du renforcement du système éducatif tchadien. En dépit des atouts majeurs qui permettent sa bonne marche, cette initiative est confrontée à un certain nombre de difficultés :

7.1 Les atouts se présentent comme suit

- Une mobilisation sans précédent de tous les parents en faveur de l'école tchadienne ;
- Une bonne coopération FENAPET-gouvernement ;
- Une structure décentralisée de gestion ;
- Une bonne disposition des partenaires au développement vis-à-vis des APE ;
- Etc.

7.2 Les difficultés sont les suivantes

- L'analphabétisme de nombre des membres des bureaux des APE ;
- La mauvaise gestion de certaines APE ;
- La non-reconnaissance juridique de certaines APE ;
- La décision politique de la gratuité de l'école avec pour conséquence la démobilité des parents ;
- La mise sur pied des comités de gestion scolaires (COGES) ;
- La rupture fréquente de contrat des MC dès lors qu'ils trouvent une meilleure situation ailleurs ;
- Le niveau hétéroclite des MC ne favorisant pas la mise à niveau ;
- Les difficultés d'intégration à la fonction publique des MC ayant atteint la limite d'âge ;
- Les conflits de compétences entre l'administration scolaire et les APE ;
- Etc.

8 LES SUGGESTIONS DE PISTES D'AMÉLIORATION

Il est indéniable que la dynamique communautaire joue un rôle de premier ordre dans l'amélioration de l'accès, de l'équité et la qualité de l'éducation/formation. Aussi, les actions suivantes doivent-elles être entreprises en vue de sa consolidation :

- La reconnaissance des APE à travers la FENAPET comme organisation d'utilité publique ;
- Le strict respect des domaines de compétences de chaque partenaire ;
- La mise en place d'un dispositif de concertation permanente pour des actions concertées ;
- La mise en place d'un système d'audit interne en vue d'assurer une meilleure gestion des ressources ;
- La formation des APE en technique de gestion

des ressources ;

- La formation des membres de bureaux des APE pour mieux appréhender les grandes orientations de la politique éducative nationale ;
- Le réajustement des subsides des MC en fonction du renchérissement du coût de la vie.

CONCLUSION

Dans une situation de paupérisation généralisée, les énormes sacrifices, consentis par les familles pour assurer une scolarisation efficiente de leurs enfants, prouvent à suffisance la volonté de la population tchadienne de faire de l'école un instrument de développement socio-économique. Il est de notoriété publique que l'État ne saurait assumer seul sa mission de scolariser tous les jeunes tchadiens. La contribution communautaire apparaît de plus en plus incontournable. Mais, la qualité de l'éducation/formation ne peut être sacrifiée au profit de la quantité avec la création anarchique d'établissements scolaires et le recrutement à tour de bras des maîtres communautaires sans niveaux. Aussi, tout en encourageant cette dynamique, le gouvernement se doit-il d'élaborer des règles pour :

- La création des écoles communautaires en tenant compte de la carte scolaire ;
- Le recrutement des maîtres communautaires avec un niveau minimum de BEPC.

La survie du système éducatif tchadien est tributaire de la dynamique partenariale. Il revient donc à l'État tchadien d'exploiter au mieux cette opportunité en vue de traduire dans les faits son engagement international qui est d'atteindre une scolarisation primaire universelle de qualité pour tous d'ici à l'an 2015.

Étude de cas du Mali :

« L'engagement des collectivités territoriales »

16 octobre 2007

INTRODUCTION

Le Mali, en optant pour une école démocratique dans un contexte décentralisé, a fait un choix clair quant à l'importance du rôle et de la place des communautés et des Collectivités Territoriales pour réaliser un changement profond et renforcer son système éducatif.

Cette refondation ne pourra se faire que si les communautés et les Collectivités sont véritablement parties prenantes à la question éducative. Cela veut dire que les communautés s'approprient l'école, que l'école est conforme à leur aspiration, que l'école répond à leurs besoins vitaux de développement, que l'école fait partie de leur vie de tous les jours et est intégrée à l'environnement socioculturel. C'est à ce prix seulement qu'elles acceptent de gérer l'école au triple plan financier, social et pédagogique. Il est essentiel que les initiatives soient encouragées dans les communautés et les collectivités, que celles-ci soient systématiquement associées, consultées dans les actions et les prises de décisions concernant l'école (infrastructure, recrutement, contenu des enseignements, gestion matérielle et financière).

L'école malienne se développera dès lors que ces conditions seront réunies, que les représentants des collectivités et des communautés pourront effectivement jouer leurs rôles à travers les organisations mises en place par elles-mêmes (Conseils municipaux, Associations de Parents d'Élèves, Comités de Gestion scolaire, etc.). Des structures telles que les ONG, les associations, les services déconcentrés doivent renforcer les capacités de planification, de programmation, de suivi et de gestion de ces collectivités et organisations communautaires.

1 LE SECTEUR ÉDUCATIF FACE AU PROCESSUS DE DÉCENTRALISATION : ENJEUX ET DÉFIS

Le Mali s'est engagé, depuis 1999, dans un Programme Décennal de Développement de l'Éducation dont un des axes prioritaires est relatif à un « partenariat véritable autour de l'école ». Ainsi, la refondation du système éducatif s'inscrit dans le cadre de la politique de décentralisation de la troisième République et se traduit par une gestion décentralisée de l'éducation impliquant fortement les collectivités territoriales.

Dans sa lettre de politique éducative de décembre 2000, le Ministre de l'Éducation du Mali précise que le PRODEC, pour réussir la refondation du système éducatif, requiert :

- La déconcentration des activités éducatives ;
- La décentralisation de l'éducation à travers la responsabilité des collectivités à la base et le transfert des compétences et des moyens ;
- La redéfinition et la reconnaissance de la complémentarité des rôles des différents partenaires.

1.1 Cadre juridique et institutionnel

La Constitution de la République du Mali du 25 février 1992 institue la décentralisation administrative comme politique de développement économique et social équilibré de notre pays. Elle affirme la priorité accordée au développement des ressources humaines non seulement en garantissant le droit à tout citoyen à l'instruction, mais aussi en rendant gratuit, obligatoire et laïque l'enseignement public et en reconnaissant l'enseignement privé (Articles 17 et 18).

La décentralisation au Mali est entrée dans sa phase opérationnelle avec la mise en place des 703 communes rurales et urbaines, des 49 cercles, des 8 régions et du District de Bamako.

Le processus d'installation des organes des collectivités territoriales s'est achevé au cours du dernier trimestre 1999, suite aux élections communales.

L'investiture de ces organes a été marquée par le transfert automatique de certaines compétences, à savoir : l'état civil, le recensement, les archives et la documentation, la police administrative, l'hygiène et l'assainissement.

Pour les compétences spécifiques, le processus s'est révélé plus complexe. En effet, le dispositif légal en vigueur au Mali, notamment la loi n°93-008 du 11 février 1993 déterminant les conditions de la libre administration des Collectivités Territoriales et la loi n°95-034 du 12 avril 1995 portant code des Collectivités Territoriales, prévoit un transfert progressif et modulé des compétences et des ressources en faveur des Collectivités Territoriales dans des domaines ciblés tels que l'éducation, la santé, l'hydraulique et la gestion des ressources naturelles.

La loi sur la libre administration des Collectivités

Territoriales dispose que « tout transfert de compétences à une collectivité territoriale doit être accompagné du transfert par l'État à celle-ci des ressources et moyens nécessaires à l'exercice normal de ces compétences » (article 4 de la loi n°93-008 du 11 février 1993).

Dès lors, la question fondamentale qui s'est posée a été de déterminer les modalités pratiques de transfert des compétences et des ressources de l'État aux Collectivités Territoriales.

1.2 Mécanismes mis en place pour la gestion décentralisée de l'éducation

La lettre de politique propose des mesures spécifiques pour aboutir à la déconcentration et à la décentralisation du système éducatif :

- La mise en place d'un nouveau schéma institutionnel adapté et opérationnel, comprenant entre autres : (i) la création de nouvelles structures ; (ii) la relecture de l'ensemble des textes de manière à les rendre conformes aux nouvelles orientations de la politique éducative ; (iii) l'identification des compétences à transférer ; (iv) l'information et la sensibilisation des partenaires de l'école ; (v) l'élaboration de plans régionaux et sous-régionaux ;
- La décentralisation effective de l'éducation visant à impliquer et responsabiliser les collectivités territoriales à travers, entre autres : (i) la mise en place progressive de comités de gestion au sein des établissements ; (ii) l'élaboration de projets d'établissement et leur mise en œuvre ; (iii) la formation du personnel enseignant et des membres du comité de gestion à l'approche « projet d'établissement ».

Le ministère de l'Éducation nationale pour réussir la gestion décentralisée de l'école a procédé à :

- **L'élaboration du cadre référentiel** de la décentralisation de l'éducation ;

- **L'appropriation des textes** relatifs à la déconcentration et à la décentralisation par des ateliers de formation à destination des élus locaux et des conseillers pédagogiques des services déconcentrés ;

- La déconcentration du ministère de l'Éducation : transfert de certaines responsabilités des services centraux aux services déconcentrés (Académies d'Enseignement et Centres d'Animation

Pédagogique). Cette déconcentration associée à la décentralisation est indispensable dans un contexte de fort analphabétisme. La stratégie est donc de mettre en place des services techniques, au plus près des collectivités locales afin d'apporter aux élus les compétences dont ils font défaut.

Cette déconcentration s'est formalisée par la mise en place d'un nouveau schéma institutionnel de l'éducation pour favoriser la proximité entre les collectivités locales et les services régionaux de l'Éducation. Ainsi, ont été créées et équipées 15 Académies d'Enseignement et 70 Centres d'Animation Pédagogiques avec de nouvelles missions.

- **La mise en place d'une structure chargée d'accompagner au niveau national, le processus de déconcentration et décentralisation de l'éducation.**

Pour assurer une mise en œuvre correcte de la décentralisation de l'éducation, le ministère de l'Éducation nationale a créé une Cellule d'Appui à la décentralisation/déconcentration de l'Éducation, en tant que structure rattachée au Secrétariat Général du Département. La mission essentielle de cette Cellule est de proposer un plan réaliste de décentralisation/déconcentration de l'Éducation devant aboutir au transfert de compétences et de ressources du ministère de l'Éducation nationale aux collectivités territoriales, d'une part, et du niveau central vers le niveau régional et subrégional, d'autre part.

- **La clarification « continue » des rôles et responsabilités des acteurs et partenaires de l'école.**

Cela a commencé dans le cadre d'un forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé (février 2003) puis à travers de nombreux documents, tels que les guides pour l'élaboration des PDE (plan de développement éducatif) et des projets d'établissement, le cahier des charges et sa traduction en instructions interministérielles qui précisent les tâches des différents acteurs pour les compétences suivantes : recrutement et prise en charge du salaire des enseignants, organisation et prise en charge des examens, gestion et suivi des constructions scolaires, entretien des locaux scolaires, gestion des points d'eau, gestion du mobilier scolaire, élaboration et mise en œuvre de la carte scolaire, matériels didactiques et fournitures scolaires.

- **Le transfert progressif des compétences et des ressources**, soit par l'élaboration d'une stratégie de

décentralisation de la gestion du secteur de l'éducation basée sur un transfert progressif des compétences et des ressources aux Collectivités Territoriales ;

Le transfert des ressources financières a tout d'abord été expérimenté auprès des Collectivités Territoriales de quatre régions et aux communes de Bamako pour la construction et l'équipement des salles de classe de l'enseignement fondamental en mobilier scolaire via l'ANICT (points d'eau dans les régions seulement). Au terme de cette année d'expérimentation qui a permis de préciser les procédures, toutes les régions ont été concernées. En 2006, 64 % du budget du ministère de l'Éducation nationale ont été délégués au niveau régional et local. Ce pourcentage va croître progressivement au fur et à mesure que les compétences sont transférées.

Quant au transfert des compétences, il est également progressif dans la réalité. Le décret 313 précise toutes les compétences transférées aux collectivités locales dans le domaine de l'éducation (voir annexe). Mais c'est lors du Forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé, en 2003, qu'ont été précisées les premières compétences qui seront effectivement transférées. Les compétences suivantes ont donc été retenues :

- Évaluation des besoins locaux en personnel enseignant ;
- Recrutement du personnel enseignant du premier cycle de l'enseignement fondamental ;
- Recrutement des éducateurs du préscolaire et de l'éducation non formelle ;
- Élaboration du calendrier scolaire ;
- Prise en charge des constructions et équipements scolaires ;
- Prise en charge de l'entretien des infrastructures scolaires ;
- Identification des contenus d'enseignement spécifiques à la localité.

Ce transfert s'est poursuivi par les compétences liées à l'élaboration des plans de développement éducatif (PDE) et des projets d'établissement lorsque le ministère a souhaité mettre en place une planification ascendante de l'éducation, car une telle option nécessitait de disposer de documents, d'informations de base sur lesquelles s'appuyer.

- La mise en place d'un organe de gestion de l'école qui soit un démembrement de la collectivité

locale et qui permette la participation de tous les acteurs concernés par l'éducation. Le Comité de Gestion Scolaire a donc été créé comme organe d'opérationnalisation, de gestion des compétences transférées de l'État aux Collectivités Territoriales en matière d'éducation. Pour favoriser la généralisation et l'efficacité de ces comités, des modules de formation ont été élaborés et une convention liant le Comité de Gestion Scolaire à sa Collectivité Territoriale de ressort a été conçue.

- Le processus ascendant de planification : un mécanisme assurant la cohérence entre le plan de développement économique, social et culturel des Collectivités Territoriales et le programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation ; Les PDE sont centralisés au niveau des CAP et des AE. Les collectivités territoriales disposent donc de PDE.

- Le renforcement de la communication entre services centraux et services déconcentrés. Pour favoriser cette communication, 3 outils ont été mis en place : la plate-forme CADDE qui permet à la CADDE et aux Académies d'Enseignement d'échanger et réagir en direct sur tous les documents de travail ; un téléphone interne qui ne dispose que de 18 lignes (les 15 AE, la CADDE, la CPS et la DAF) et l'Internet.

2 RÉSULTATS OBTENUS

La mise en œuvre de la politique de décentralisation dans le secteur de l'éducation a permis de déterminer les rôles et responsabilités de l'État, des collectivités territoriales et des autres acteurs du système éducatif malien.

2.1 Les missions de l'État

Elles consistent en :

- La définition de la politique nationale ;
- L'appui aux partenaires pour la mise en œuvre de la politique nationale ;
- Le contrôle et la coordination de sa mise en œuvre ;
- Le suivi et l'évaluation du système éducatif.

2.2 Les missions des collectivités locales

En matière d'éducation, les Collectivités Territoriales assurent la gestion des compétences transférées par l'État en matière d'éducation à travers ses démembrements que sont :

La Région

L'Assemblée Régionale dispose de compétences en matière de :

- Évaluation des besoins régionaux en personnel enseignant ;
- Recrutement du personnel enseignant de l'enseignement secondaire ;
- Évaluation des besoins en formation continue ;
- Suivi administratif du personnel enseignant ;
- Participation à la prise en charge des constructions et équipements scolaires ;
- Implication dans la détermination des contenus des modules n'appartenant pas à la nomenclature nationale.

Le Cercle

Le Conseil de Cercle dispose de compétences en matière de :

- Évaluation des besoins locaux en personnel enseignant ;
- Recrutement du personnel enseignant du second cycle de l'enseignement fondamental ;
- Prise en charge des constructions et équipements scolaires ;
- Participation à la prise en charge de l'entretien des infrastructures scolaires ;
- Implication dans la détermination des contenus des modules n'appartenant pas à la nomenclature nationale.

La Commune

Le conseil communal dispose de compétences en matière de :

- Évaluation des besoins locaux en personnel enseignant ;
- Recrutement du personnel enseignant du premier cycle de l'enseignement fondamental ;
- Recrutement des éducateurs du préscolaire et de l'éducation non formelle ;
- Élaboration du calendrier scolaire ;
- Prise en charge des constructions et équipements scolaires ;
- Prise en charge de l'entretien des infrastructures scolaires ;
- Identification des contenus d'enseignement spécifiques à la localité ;
- Élaboration et mise en oeuvre du plan de développement en matière d'éducation ;
- Gestion d'écoles fondamentales de premier

cycle en créant un cadre participatif à cet effet.

2.3 Les missions des structures déconcentrées de l'Éducation

▼ L'Académie d'Enseignement (AE)

Elle est chargée de la mise en œuvre de la politique nationale en matière de :

- Éducation, enseignement et recherche ;
- Planification, évaluation et statistique scolaire ;
- Curricula et formation ;
- Gestion administrative et financière ;
- Valorisation des langues nationales ;
- Adaptation de l'enseignement aux réalités locales.

Elle est chargée de :

- Coordonner au niveau régional et local les activités des services de l'éducation ;
- Travailler en étroite collaboration avec les Collectivités Territoriales notamment l'Assemblée Régionale ;
- Apporter des appuis techniques nécessaires aux différents acteurs : structures déconcentrées, Collectivités Territoriales, communautés, promoteurs privés, entre autres ;
- Superviser et contrôler les établissements d'enseignement secondaire et supérieur.

▼ Le Centre d'Animation Pédagogique (CAP)

- Organiser des stages et séminaires pour les conseillers pédagogiques, les maîtres en services et les directeurs d'école ;
- Participer à l'organisation et au suivi des stages des élèves maîtres ;
- Participer à l'identification des besoins en matière de formation des enseignants, des directeurs d'écoles et des conseillers pédagogiques ;
- Concevoir et élaborer des modules en rapport avec les besoins identifiés ;
- Animer des modules ;
- Procéder à l'évaluation des maîtres ;
- Participer à l'organisation des examens scolaires ;
- Participer à la mobilisation des populations autour des objectifs de scolarisation ;
- Veiller au respect de la carte scolaire ;
- Jouer le rôle d'appui-conseil et d'appui technique de proximité aux Collectivités Territoriales.

2.4 Les missions des autres acteurs éducatifs

Les communautés :

- La participation à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire ;
- Le recrutement et la prise en charge des enseignants ;
- La construction, l'équipement/réhabilitation des infrastructures ;
- La mobilisation des ressources ;
- La participation à la définition de la carte scolaire ;
- La participation à la détermination des sites des écoles à créer ;
- La participation à la définition des contenus des programmes ;
- La participation au suivi et à l'évaluation des activités scolaires.

Les Associations de parents d'élèves :

- La mobilisation des parents d'élèves autour des problèmes de l'école ;
- L'organisation de conférences dans leur domaine de compétence en respectant les textes qui réglementent l'école ;
- La mobilisation pour rendre le climat propice au travail ;
- La participation à tout cadre de concertation ou de réflexion sur l'école ;
- La participation au suivi et à l'évaluation des activités scolaires.

Le comité de gestion scolaire :

- La gestion de l'école ;
- La sensibilisation des populations ;
- La formulation de propositions relatives aux sites et aux équipements ;
- L'entretien des infrastructures ;
- Le recrutement des élèves ;
- La participation au recrutement des enseignants.

Les syndicats d'enseignants :

- La mobilisation des enseignants autour des problèmes de l'école ;
- L'encadrement et l'éducation de leurs militants ;
- La participation à l'animation de la vie scolaire ;
- La participation à tout cadre de concertation ou de réflexion sur l'école.

L'union nationale des Retraités de l'Éducation et de la Culture (UNEREC) :

- La participation à tout cadre de concertation ou

de réflexion sur l'école ;

- La participation à l'encadrement des enseignants ;
- La participation à l'encadrement du personnel de l'administration scolaire ;
- La tenue de causeries débats sur des thèmes se rapportant à l'éducation et à la formation.

Les associations d'élèves :

- Le respect du règlement intérieur de l'école ;
- La sensibilisation de leurs camarades pour un comportement compatible avec la vie en société à l'intérieur de l'école ;
- L'organisation d'activités sportives et culturelles ;
- La formation et l'encadrement de leurs membres ;
- La participation à tout cadre de concertation ou de réflexion sur l'école.

Les ONG

- Le respect de la réglementation en vigueur en matière de politique éducative au Mali ;
- Le respect de la planification nationale, régionale et locale ;
- L'appui technique et financier.

3 ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS

La décentralisation de l'éducation est aujourd'hui un acquis irréversible. Des avancées certaines ont été enregistrées avec :

- La mise en œuvre de la planification ascendante qui permet de prendre en compte les préoccupations locales dans les plans d'action au niveau central ;
- Le renforcement des capacités des acteurs des services déconcentrés et décentralisés ;
- La mise en place des CGS ;
- La disponibilité de modules de formation validés dans la gestion de l'école en mode décentralisé ;
- La disponibilité d'outils d'appui-conseil (guide d'élaboration de projet d'école, cahier des charges, manuel de procédures et de gestion des points d'eau...) ;
- La mise en place de mécanismes de financement des activités des CGS à travers l'Appui Direct à l'Amélioration des Rendements Scolaires (ADARS) et la gestion des points d'eau ;
- L'intégration des activités des CGS dans les plans d'action des CAP et l'amélioration des

plans de développement éducatifs (PDcom) des communes.

Les difficultés rencontrées par les différentes catégories d'acteurs :

- Au niveau des services déconcentrés :
 - La difficulté de céder certaines responsabilités qui étaient assurées par eux : (recrutement des enseignants contractuels, organisation des examens, choix des sites de construction des salles de classe, etc.) ;
 - Les compétences concernant leurs nouvelles fonctions d'appui aux collectivités locales.
- Au niveau des collectivités territoriales :
 - Le manque de préparation à l'exercice des compétences transférées ;
 - Le manque de ressources humaines et financières ;
 - L'accès et l'appropriation des informations nationales ;
 - L'insuffisance de plan de développement éducatif, les communes s'appuient sur leur PDSEC (plan de développement communal).
- Autres acteurs :
 - Difficulté des associations des parents d'élèves à accomplir leurs missions propres. Les parents d'élèves participent aux CGS mais les activités propres aux APE sont pratiquement inexistantes.

La stratégie pour une amélioration de la décentralisation de l'Éducation

Elle s'articule autour de cinq (5) points.

Le renforcement continu des capacités des collectivités territoriales

Poursuivre les activités de renforcement des capacités à travers des actions cohérentes et adaptées de formation et de conseil à l'endroit de leurs élus et de leurs agents.

Les rôles et responsabilités des élus seront également développés par le transfert effectif de nouvelles compétences lorsque le cahier des charges sera finalisé.

La mise en place d'une fonction publique des Collectivités Territoriales qui va inciter les jeunes à se faire recruter au niveau régional et local et permettra

une bonne gestion de la mobilité et de la carrière des enseignants contractuels.

L'amélioration de la déconcentration des services de l'éducation

La déconcentration des services techniques de l'éducation est indispensable à la décentralisation qui, par ailleurs, la légitime. Ainsi, il ne saurait y avoir de véritable décentralisation sans une réelle déconcentration. Il s'agit de :

- Renforcer les capacités des académies d'enseignants et des centres d'animation pédagogique et d'en créer d'autres, pour une gestion de proximité plus poussée par les académies et les centres d'animation pédagogique ;
- Instaurer des instructions interministérielles pour la mise en œuvre correcte du cahier des charges par les départements ministériels concernés ;
- Renforcer la redistribution des rôles et responsabilités entre le ministère de l'Éducation nationale et ses services au niveau régional et local : la conception, l'orientation, l'évaluation de la mise en œuvre des politiques, la réadaptation continue des outils méthodologiques au niveau central et le suivi/accompagnement de la maîtrise d'ouvrage du développement de l'Éducation au niveau déconcentré régional et local.

La déconcentration induira enfin une pyramide normale des ressources humaines et financières du ministre de l'Éducation nationale, c'est-à-dire des transferts de responsabilités de gestion plus grandes, des ressources humaines et des budgets plus importants du sommet à la base.

Le renforcement du partenariat

Aujourd'hui, les citoyens ont peu d'intérêt pour le développement de l'école. Le développement de la citoyenneté locale est un pan indispensable pour la décentralisation de l'éducation. Il s'agit de trouver les moyens d'une plus grande implication des populations dans les prises de décisions locales par une participation organisée et pérenne à la préparation et à la gestion des équipements scolaires.

La mise en place des commissions éducatives élargies permettra de faire une analyse plus approfondie des problèmes de l'école et d'avoir les avis de tous les services techniques et de tous les acteurs concernés.

Seule cette gestion partagée, concertée permettra d'anticiper ou éviter beaucoup de crises.

Le financement

L'engagement des partenaires financiers et techniques a été décisif dans le démarrage de la décentralisation de l'éducation. Il sera encore nécessaire pendant un certain temps pour accompagner la mise en œuvre de la présente politique. Pour autant la décentralisation est un projet politique majeur, un cadre de développement du pays choisi par le gouvernement implique qu'une part substantielle des ressources de l'État soit destinée à son financement. Ainsi l'objectif visé est l'augmentation progressive de l'effort contributif de l'État et des Collectivités Territoriales.

Une part importante du budget de l'État sera consacrée à financer les appuis techniques, les investissements des Collectivités Territoriales et la déconcentration des services techniques, qui allégera par ailleurs les coûts de fonctionnement des administrations centrales.

L'amélioration du dispositif de financement permettra d'atteindre les communes par les services déconcentrés du ministère de l'Économie et des Finances.

La finalisation du cahier des charges

La CAD/DE a élaboré le cahier des charges pour certaines compétences transférées par le décret n°02-313P-RM du 04 juin 2002. Les études en cours permettront de préciser les rôles et responsabilités de chaque acteur dans l'exercice des autres compétences non prises en compte par le premier cahier des charges.

Annexes

Compétences de la commune – Décret 313

- l'élaboration et la mise en oeuvre du plan de développement en matière d'éducation ;
- la détermination des modules spécifiques n'appartenant pas à la nomenclature nationale pour les écoles fondamentales premier cycle ;
- l'élaboration de stratégies locales de scolarisation et en partie celles des filles dans les écoles fondamentales de premier cycle ;
- l'élaboration de la carte scolaire pour les écoles fondamentales de premier cycle ;
- la construction, l'équipement, l'entretien d'écoles fondamentales de premier cycle ;
- la gestion d'écoles fondamentales de premier cycle en créant un cadre participatif à cet effet ;
- l'organisation et le fonctionnement des cantines scolaires ;
- la construction et la gestion des centres d'alphabétisation (CA) et de centre d'éducation pour le développement (CED) ;
- le suivi périodique des centres d'alphabétisation (CA) et de centre d'éducation pour le développement (CED) ;
- l'organisation des centres féminins (CF) créés dans le cadre de l'alphabétisation autour des activités génératrices de revenus ;
- l'élaboration de bilan annuel des centres d'alphabétisation (CA) et de centre d'éducation pour le développement (CED) ;
- l'élaboration et la mise en oeuvre des stratégies d'éducation de la petite enfance ;
- la gestion et le suivi des institutions préscolaires en créant un cadre participatif à cet effet ;
- la création et l'ouverture d'établissements préscolaires ;
- la production des statistiques scolaires concernant l'école fondamentale de premier cycle ;
- le recrutement et la gestion du personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement fondamental premier cycle ;

- la gestion du personnel mis à sa disposition ;
- l'organisation et la prise en charge des examens scolaires (entrée en 7e année) ;
- la participation à la prise en charge des salaires des maîtres des écoles communautaires.

Textes de références de la décentralisation au Mali

La Constitution de la République du Mali :

Loi N°93-008 du 11/02/1993 déterminant les conditions la libre Administration des Collectivités Territoriales, modifiée par la Loi N°96-056 du 16/10/96.

Loi N°95/022du 20/03/1995 portant statut des fonctionnaires des Collectivités Territoriales.

Loi N°95-034 du 12/04/1995 portant code des Collectivités Territoriales en République du Mali modifiée par la loi N° 98-010 du 15/06/1998, modifiée par la loi N° 98-066 du 30/12 /1998.

Loi N°96-025 du 21/02/1996 portant statut particulier du District de Bamako.

Loi N°96-050 du 19./10/1996 portant principe de constitution et de gestion du Domaine des Collectivités Territoriales.

Loi N°96-058 du 19./10/1996 déterminant les ressources fiscales du district de Bamako et des communes qui le composent.

Loi N°96-060 du 04./11/1996 relative à la Loi de finance.

Loi N°96-061 du 04./11/1996 portant principes fondamentaux de la comptabilité publique.

Loi N° 99-037 du 10 /08/1999 modifiant l'article 19 de la Loi N° 93-008 du 11/02/1993 déterminant les conditions de la libre administration des Collectivités Territoriales.

Ordonnancement N° 00/P-RM du 22 /03/2000 portant code domanial et foncier.

Loi N° 00-044 du 07/07/2000 déterminant les ressources fiscales des communes des cercles et des régions.

Loi N° 02-008/du 12/02/2002 portant modification et ratification de l'Ordonnance N° 00-027/P-RM du 22/03/2000.

Décret N° 95-210/P-RM du 30/05/1995 déterminant les conditions de nomination et les attributions du Représentant de l'État au niveau du district de Bamako.

Décret N° 96-084/P-RM du 20-03-1996 déterminant les conditions et les modalités de mise à la disposition des Collectivités Territoriales des services déconcentrés de l'État.

Décret N°01-555/P-RM du 20/11/2001 portant modification du décret N°95-210 du 30/05/1995.

Décret N° 02-313/P-RM du 04/06/2002 fixant les détails des compétences transférées de l'État aux Collectivités Territoriales en matière d'éducation.

Décret N° 02-314 /P-RM du 04/06/2002 fixant les détails des compétences transférées de l'État aux Collectivités Territoriales des niveaux, communes et cercle en matière de santé.

Décret N°02-315/P-RM du 04 :06 :2002 fixant les détails des compétences de l'État aux Collectivités Territoriales en matière d'hydraulique rurale et urbaine.

Décret n°02-269/P-RM du 8 juin 2000 portant création du Comité National d'Orientation des appuis techniques aux Collectivités Territoriales.

Décret n°00-386/P-RM du 10 août 2000 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de l'Agence Nationale d'Investissement des Collectivités Territoriales.

Décret n°00-042 du 7 juillet 2000 portant création de l'ANICT.

Arrêté n°002301/MATC-SG fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement du comité national d'orientation des appuis techniques aux Collectivités Territoriales.

Les documents de références :

CDI « Étude d'identification d'un projet d'appui au développement institutionnel Bamako, mars 2004.

CDI « Plan opérationnel 2004 – 2007 », Bamako, juin 2004.

CDI « Programme de développement institutionnel », Bamako, janvier 2004.

Gouvernement du Mali « Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté » document final, Bamako, mai 2002.

Markus Steinich « Suivi et évaluation de l'appui à la décentralisation : défis et options ». Document de réflexion ECDPM n° 19, Maastricht, novembre 2001.

MATCL « Communications des états généraux de l'administration territoriale ». Bamako mars 2004.

MATCL « Observatoire de Collectivités Territoriales, étude du dispositif : méthodologie et organe d'observation », Bamako, décembre 2000.

MATCL « Rapport général des états généraux de l'administration territoriale », Bamako, mars 2004.

MDRERI, « Le cadre stratégique de la réforme de l'État », Bamako, mai 2003.

MDRI « Décentralisation et réformes institutionnelles, cadre d'une nouvelle dynamique de démocratisation et de développement », Bamako, septembre 1998.

MDRI « La déconcentration administrative au Mali, bilan et définition d'un programme national de renforcement de la déconcentration et d'appui à la décentralisation », synthèse du rapport, Bamako, septembre 1999.

MDRI « Stratégie des transferts de compétences », Bamako, novembre 1997.

MDRI, « Programme pilote renforcement de la déconcentration et d'appui à la décentralisation », Bamako, février 2000.

MDRI « Rapport de mission », Bamako, septembre 2001.

Ministère de la Santé « Déclaration de politique sectorielle de santé et de population », Bamako, décembre 1990.

Ministère de la Santé « Programme décennal de développement sectoriel de la santé ». Bamako,

Ministère de la Santé « Programme de développement sanitaire et social ». Bamako,

Ministère de l'Environnement, de l'Habitat et de

l'Urbanisme « Déclaration de politique nationale d'aménagement du territoire au Bénin (DEPONAT) », Cotonou, octobre 2002.

Présidence de la République du Mali.

Présidence de la République du Mali « Lettre de cadrage du 23 octobre 2002 au Premier Ministre ».

Primature « État de la nation bilan (08/06/92 – 08/06/02) et perspectives de la situation politique, économique, sociale et culturelle du Mali. Titre I : domaine bonne gouvernance ». Projet rapport final, Bamako, avril 2003.

Projet étude nationale prospective Mali 2025 « Rapport général de l'étude nationale prospective Mali 2025 », Bamako, 2001

SIM, « Patrimoine et décentralisation » rapport final, Bamako, avril 2004.

- Les grandes orientations de la Politique Éducative, janvier 2000.

- Résultats du Forum National sur la Gestion de l'École en Mode décentralisé, février 2003.

- Cadre Référentiel de la Décentralisation de l'Éducation au Mali, août 2003.

- Rapport de l'Atelier National sur le Transfert de Compétences et de Ressources de l'État aux Collectivités Territoriales du 18 au 21 octobre 2004.

- Contribution du ministère de l'Éducation nationale à l'Atelier National sur le Transfert des Compétences et des Ressources de l'État aux Collectivités Territoriales, octobre 2004.

Sigles et abréviations :

ADERE : Appui au Développement Régional.

ANICT : Agence Nationale d'Investissement des Collectivités Territoriales.

CADI : Cellule d'Appui au Développement Institutionnel.

CNCS : Conseil National de la Société Civile.

CNO : Comité National d'Orientation des Appuis Techniques aux C.T.

CRA : Commissariat à la Réforme Administrative.

CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté.

C.T. : Collectivités Territoriales.

DCPN : Document cadre de politique nationale de décentralisation.

DGE : Délégation Générale aux Élections.

DNAT-C.T. : Dispositif National d'Appui Technique aux Collectivités Territoriales.

DNCT : Direction Nationale des Collectivités Territoriales.

DNI : Direction Nationale de l'Intérieur.

EIC : Espace d'Interpellation Communale.

GOLD : Programme Gouvernance Locale et Décentralisation.

HCCT : Haut Conseil des Collectivités Territoriales.

MADD : Mission d'Appui à la Décentralisation et à la Déconcentration.

MAT : Mission d'Aménagement du Territoire.

MATCL : Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Territoriales.

MRERI : Ministère délégué à la Réforme de l'État et aux Relations avec les Institutions.

MDRI : Mission de Décentralisation et de la Réforme Institutionnelle.

PASAOP : Programme d'Appui au Secteur Agricole et aux Organisations Professionnelles.

PDI : Programme de Développement Institutionnel.

PPS : Prestation Privée de Services.

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Éducation.

PRODEJ : Programme de Développement de la Justice.

PRODESS : Programme de Développement Socio Sanitaire.

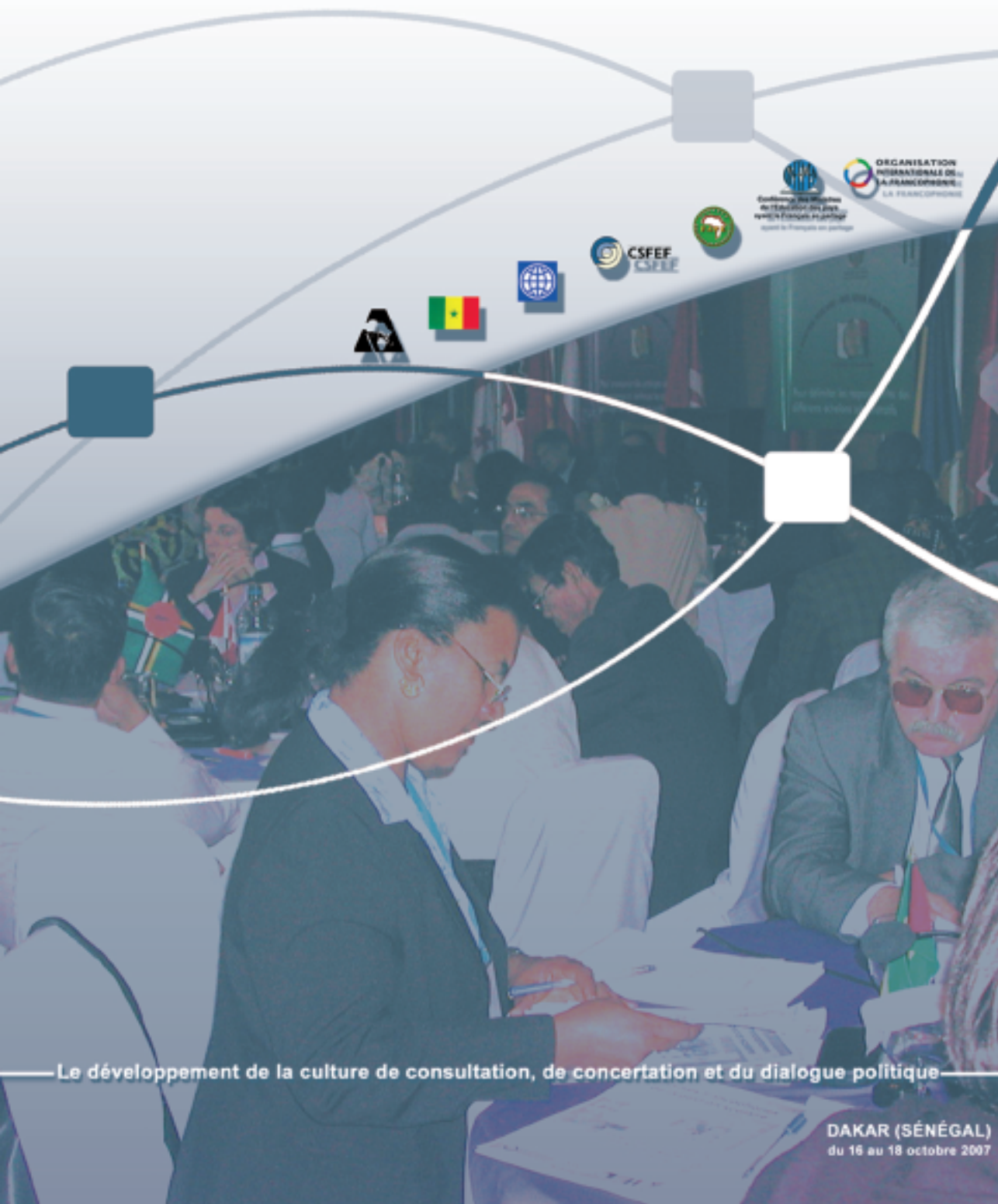
PTF : Partenaires Techniques et Financiers.

ST : Services Techniques.

Thème 2 : « Le développement de la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique »

JOURNÉES DE RÉFLEXION

SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE



Conférence des Ministres de l'Éducation des pays francophones pour l'éducation plurilingue

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
LA FRANCOPHONIE

Le développement de la culture de consultation, de concertation et du dialogue politique

DAKAR (SÉNÉGAL)
du 16 au 18 octobre 2007

Exposé de cadrage (thème 2) :

*« Le développement de la culture de consultation,
de concertation et de dialogue politique »*

Contraintes et opportunités pour confronter une concertation permanente
favorisant l'émergence d'une citoyenneté éducationnelle

Prononcé par M. Boubacar NIANE
17 octobre 2007

Plusieurs années après le Forum mondial de Dakar, la quasi-totalité des pays francophones en Afrique subsaharienne (ASS) dispose déjà d'un plan Éducation pour tous (EPT). Malgré des avancées appréciables variant d'un pays à un autre, le bilan reste encore assez mitigé, surtout en matière de qualité comme le laissent voir les conclusions du séminaire « Dakar +5 » tenu en juin 2005 à Dakar. Bien des défis restent à relever pour l'Afrique subsaharienne quand on sait, comme le note le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006, que « *trente-cinq pays sont loin d'atteindre les objectifs, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Vingt-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne* ».

Certes, les pays concernés font face à des contraintes économiques et financières qui ne permettent pas toujours de mettre à disposition les moyens nécessaires à une éducation universelle de qualité. Il s'y ajoute aussi des problèmes d'une bonne gouvernance des systèmes afin de maximiser les ressources disponibles et d'attirer des moyens additionnels. Mais n'existerait-il pas des potentialités insuffisamment exploitées ou mal mises à contribution ? C'est pourquoi maints analystes et décideurs s'accordent à reconnaître qu'il importe d'ouvrir de nouveaux espaces d'initiatives et de prises de responsabilités à divers acteurs à la base (ONG, OCB, syndicats d'enseignants, entreprises privées), en plus des partenaires techniques et financiers (PTF) en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT. Autrement dit, cela revient à développer des partenariats dynamiques fondés sur une rigoureuse définition des responsabilités des parties prenantes après une détermination d'objectifs clairs, partagés par tous.

La présente note contributive qui s'appuie sur des études menées autour de cette thématique en Afrique subsaharienne (cf. éléments de bibliographie) tente de mettre en exergue des exemples de coopération dynamique développée entre des États et des partenaires de l'école, si ce ne sont pas des initiatives prises par des acteurs préoccupés par le développement de leur terroir ou zone d'intervention. Pour ce faire, il sera apprécié la philosophie des partenariats ainsi que leurs modes de fonctionnement et les domaines couverts, ce qui peut autoriser à tirer des enseignements de ces expériences de consultation, de concertation et de dialogue, en vue de dessiner les contours des voies et moyens de les porter à l'échelle ou tout au moins, de les pérenniser tout en les amplifiant. Mais auparavant, il est nécessaire de préciser le contexte socio-administratif du développement de cette tendance à la co-action, ainsi que des principaux défis que les systèmes d'éducation africains doivent nécessairement relever.

1. Contexte actuel et défis des systèmes d'éducation africains

Des tendances lourdes continuent d'impacter l'éducation et sa gestion dans la quasi-totalité des pays subsahariens. Au moins, on peut en noter trois :

- i)** Des systèmes d'éducation hérités de la colonisation sont restés assez extravertis, ce qui ne leur permet pas de prendre suffisamment en compte les besoins et attentes essentiels des populations ;
- ii)** Les coûts directs de l'éducation supportés par les parents restent encore relativement contraignants pour une large proportion de familles frappées par la pauvreté ;
- iii)** Des groupes comme les femmes, les ruraux, les minorités linguistiques restent à la périphérie ou du moins sont relativement exclus des systèmes éducatifs dont les curricula ne sont pas toujours pertinents, sans compter la faiblesse des quantums horaires effectivement dispensés (Niane, 2002).

En vue de relever ces principaux défis, l'essentiel des pays concernés ont envisagé de mettre en œuvre plusieurs rationalités parmi lesquelles :

- **La libéralisation et diversification de l'offre éducative** : droit des organisations privées, des individus, des corps religieux, des collectivités locales, de tous ceux qui ont des ressources disponibles, de créer et de gérer des structures éducatives selon leurs principes propres mais en conformité avec les lois et règlements en vigueur ;

- **L'atteinte par tous des normes de performance les plus élevées (qualité)** : grâce, notamment, à la maximisation des efforts de tous les intervenants directs et une bonne coordination de l'action de toutes les structures ;
- **La bonne gouvernance des systèmes (transparence-efficacité-responsabilité)** : dans un contexte de promotion et de protection de la démocratie citoyenne, au moins deux exigences majeures s'imposent aux systèmes scolaires africains : une bonne gouvernance doublée d'une qualité des services et des produits (Naidoo, 2003) ;
- **La participation et le partenariat efficaces et bien coordonnés** : une approche partenariale, consensuelle, participative et intégrée afin de maximiser toutes les ressources disponibles ;
- **La mobilisation sociale** : enclenchée grâce à une « tension » positive soutenue et pérenne de tous les acteurs concernés ;
- **La décentralisation** : pour stimuler, encourager et renforcer la participation des communautés de base à tous les échelons, sous l'égide des autorités locales ;
- **La coordination et le suivi** : par le développement d'une synergie des interventions afin d'éviter la dispersion et l'émiettement des efforts ;
- **La déconcentration renforcée** : dévolution du pouvoir du centre vers le niveau local, autour des inspections et des écoles, pour favoriser une meilleure prise en charge des besoins de la base.

Pendant le même temps, des acteurs, jusque-là confinés à la périphérie du processus de développement socio-économique des pays, finissent d'occuper une position relativement prépondérante dans le devenir des dites sociétés. En effet, des acteurs de la société civile (Syndicats – ONG – OCB – etc.) sont de plus en plus mobilisés en vue du partage de nouvelles responsabilités avec les pouvoirs centraux. Dans une certaine mesure, la coopération décentralisée a contribué à conforter une telle dynamique. En effet, à la différence des grands projets de coopération qui se négocient entre États, il s'agit ici d'une coopération où donateurs et bénéficiaires entrent directement en contact. Généralement, les liens de partenariat sont noués par des collectivités locales sous forme de jumelage « mutuellement avantageux ». Cette forme de coopération présente plusieurs similitudes (procédures peu lourdes et relativement rapides) avec les modes d'intervention des ONG.

Au demeurant, l'essentiel des lieux du pouvoir en matière d'éducation restent encore largement contrôlés par les Services centraux et déconcentrés. Toutefois, les ONG et autres acteurs locaux sont en voie de constituer un autre pôle d'action éducative auquel il ne manque que quelques prérogatives régaliennes.

2. Des expériences diverses et porteuses

2.1 Profils, avantages comparatifs et handicaps des acteurs mobilisés

Les APE ont été des partenaires de longue date pour les systèmes éducatifs africains. Toutefois, elles n'ont pas toujours eu des responsabilités prépondérantes, en particulier dans la gestion des affaires pédagogiques et administratives des établissements. Quant à l'implication des OCB et autres ONG, elle apparaît comme un phénomène relativement récent, mais suffisamment dynamique. En tous cas, les APE, les OCB et syndicats revendiquent d'être davantage responsabilisés dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des stratégies de développement de l'éducation. Ils n'entendent plus être confinés à la périphérie des systèmes scolaires (cf. « Charte des Parents d'Élèves et d'Étudiants » - Plan d'action de Dakar des ONG – Déclarations des syndicats).

Diverses associations sont actives autour de l'École. Outre les APE qui sont organisées de l'établissement au niveau de la sous-région (fédération africaine) en passant par des fédérations nationales, l'on peut recenser des

OCB comme les Associations de Mères Éducatives (Burkina Faso), les Comités de Femmes enseignantes (Sénégal), les Cellules École Milieu, les Tables de Concertation, les Coalitions d'ONG et d'OCB nationales ou africaines comme le RACEPT (Niane, 2005).

À l'évidence, le mouvement parental et communautaire dispose d'un potentiel en ressources humaines. Toutefois, ce potentiel n'est pas toujours mis à contribution de manière opportune et efficace. Leurs modes d'organisation, leurs procédures et moyens d'intervention, ainsi que leurs domaines d'intervention y contribuent dans une certaine mesure.

Pour l'essentiel, les APE sont dans un relatif dénuement infrastructurel et logistique malgré les moyens financiers que les parents injectent dans les systèmes éducatifs. Aussi bien au niveau des associations locales, nationales, qu'entre les associations nationales, le flux informationnel demeure assez déficitaire, malgré l'existence du bulletin de liaison. Les ONG et OCB, quant à elles, usent de médiations plus variées, avec une démarche de proximité plus prononcée, ce qui les rend plus visibles que les APE et syndicats d'enseignants.

Le mouvement parental et communautaire a développé des relations de coopération diverses et multiformes qui attestent de son dynamisme. Mais, une analyse de ces mêmes relations révèle à bien des égards des rapports de domination que subit d'une certaine manière ledit mouvement, en particulier par rapport à l'Administration scolaire et aux équipes pédagogiques des établissements.

Le mouvement parental et communautaire accuse des limites pour les fonctions de production et de formation. Il est plus enclin au lobbying, à la mobilisation sociale. Même si les domaines d'intervention ciblés présentent un fort degré de convergence avec les principaux axes de l'EPT, les niveaux de réalisation sont encore très faibles. La raison invoquée est quasiment toujours le manque de moyens financiers.

Mais, les APE et OCB ont des avantages comparatifs leur permettant d'exercer un leadership local. Entre autres atouts, l'on peut retenir leur philosophie d'intervention fondée sur la solidarité, le partage et le volontariat. Elles sont aussi plus proches des cultures et pratiques locales, sans compter leur flexibilité (contrairement à l'administration publique en général) qui leur facilite des démarches novatrices.

Même si les syndicats existent depuis très longtemps dans le secteur de l'éducation, force est de reconnaître que leurs rapports avec les autorités scolaires ont été très souvent conflictuels, en tous cas empreints de suspicion. À n'en pas douter, il persiste un relatif déficit de mécanismes de prévention, de gestion des conflits pouvant les opposer aux pouvoirs publics, même si des efforts notables peuvent être enregistrés depuis quelques années.

Si des personnes physiques ou morales investissent dans l'éducation par le biais d'écoles privées, il faut reconnaître que la mise à contribution d'entreprises privées pour le financement de l'enseignement public est un phénomène relativement nouveau et peu développé. Certaines « exigences » pédagogiques ou éducatives seraient notamment convoquées pour que les entreprises privées n'entrent pas à l'école qui ne devrait pas, selon les tenants d'une telle position, être impliquée dans des sortes de campagnes publicitaires.

2.2 Exemples de consultation, de coopération et de dialogue

Maintes expériences initiées peuvent être comptabilisées (cf. encadrés ci-dessous). Elles concernent :

- i) des stratégies de partage de responsabilités (Faire-faire - Protocole d'accord État/APE au Tchad en annexe – Comités de pilotage – Tables de concertation –etc.) ;
- ii) des plus-values apportées par des partenaires jusque-là insuffisamment sollicités (Écoles communautaires au Burkina, au Niger ou au Sénégal – Réseaux d'Écoles conventionnées en RDC – Contrats Programmes à Madagascar – Contribution du Privé au développement de l'éducation au Cameroun) ;

iii) l'amélioration, l'efficacité des procédures de gouvernance des systèmes (Aide Destinée aux Écoles en Afrique Orientale).

Encadré 1 : Centres communautaires d'éducation

Fondés sur les principes de coopération, de privatisation ou de responsabilité différenciée, les Centres communautaires d'éducation, sous des appellations et des modes de fonctionnement divers, ont le même fondement philosophique : l'implication et la responsabilisation des acteurs locaux.

En République de Guinée, pour faire suite à l'engagement de Jomtien, il sera mis en place des Centres Djama (peuple) puis des Centres Nafa (bénéfices ou intérêt), à partir de 1997, avec un cycle de 3 ans en langue française. La Communauté, qui désigne un comité de gestion de 7 personnes, garantit la fourniture d'un local et l'inscription de 60 à 90 enfants sans compter la prise en charge des honoraires des animateurs.

Au Mali, ce sont des CED (implantés à l'initiative d'organisations de développement comme les ONG avec des cycles de formation d'une durée de 3 ans à l'origine, puis portée à 4 ans. Les enseignants sont payés par la communauté qui met en place un comité de gestion. Les résultats obtenus sont appréciables.

Au Sénégal, la stratégie du « faire-faire » expérimentée pour la revitalisation de l'éducation non formelle dans des ECB et CAF (les CEBNF sont une variante au Burkina Faso) est fondée sur une distribution fonctionnelle des rôles et responsabilités. Les autorités centrales ont en charge la mobilisation des fonds publics et leur mise à disposition, l'impulsion, la coordination, le suivi ainsi que l'évaluation des projets, tandis que les opérateurs en alphabétisation, issus du milieu associatif, des GIE ou d'OCB pour la plupart, assurent la conduite et l'exécution des sous-programmes d'éducation de base. Ici aussi, les résultats obtenus en matière de qualité des apprentissages sont loin d'être négligeables.

Encadré 2 : Contrats programmes à Madagascar

Les Contrats programmes font appel à l'engagement solidaire pour contribuer à développer le système scolaire. Inspiré d'un droit coutumier malgache (Dina) qui est un accord formalisé entre les membres d'une communauté, le CP ambitionne de mieux intégrer la communauté environnante dans le processus de planification et de gestion des établissements scolaires. Pour ce faire, des structures sont mises en place ou renforcées au niveau local : Association des Parents d'Élèves, Comité Local de Gestion, Conseil d'École, Comité Local de Pilotage (CLP) afin que chaque contractant apporte sa contribution active à la réalisation des objectifs arrêtés d'accord parties. Entre autres résultats induits, le taux moyen de redoublement des écoles ciblées par ces types de contrat programme s'est sensiblement amélioré quand le taux de réussite au CEPE a connu une nette croissance.

Ces différentes coopérations reposent essentiellement sur un engagement solidaire des différents acteurs

Encadré 3 : Ecoles bilingues au Burkina Faso

Elles « intègrent de manière indissociable les apprentissages instrumentaux en langues nationales, les acquisitions de connaissances et compétences pour la vie et des formations pratiques préprofessionnelles en rapport avec les besoins spécifiques et les capacités du milieu à assurer lesdits apprentissages. » Au nombre de 28 en 1995 dans les zones rurales et semi urbaines, les Écoles bilingues étaient initialement gérées par les services étatiques. L'investissement de maints partenaires a permis de porter le nombre d'établissements à 60 en 2002-2003 (32 écoles publiques – 25 privées catholiques – 3 écoles privées non confessionnelles). Ces écoles sont réparties dans 19 provinces du pays. Sur les 13 régions du Burkina Faso, 10 ont des écoles bilingues où l'expérience cible sept (7) langues nationales et le français. Les 135 classes des écoles bilingues accueillent 5 104 élèves dont 45% de filles. Le dispositif mobilise 109 animateurs (dont 23 femmes) tous autochtones et titulaires du BEPC, 30 superviseurs pour un encadrement pédagogique, 109 maîtres-artisans, 91 agents techniques d'agriculture et d'élevage. Les parents « à travers leur association participent à la vie de l'école bilingue : mise en place des infrastructures, élaboration du curriculum, recrutement des élèves et organisation de leur vie scolaire, animation de certaines activités d'enseignements aux côtés du maître » (ADEA/GTEN, 2003).

Encadré 4 : Ecoles conventionnées en RDC

En RDC, les Réseaux d'écoles conventionnées résultent d'une convention signée en 1997 entre l'Etat et les quatre principales Missions religieuses (Catholique romaine – Protestante – Kimbanguiste – Islamique). Selon cette convention, les dites Missions « doivent fournir un enseignement conforme aux directives du gouvernement. Ces directives concernent les programmes scolaires, les normes en matière de taille des classes, les qualifications et les salaires des enseignants, et le système d'évaluation. Une disposition importante de la convention est que les Églises gèrent les écoles, bien que celles-ci appartiennent à l'Etat qui en est le pouvoir organisateur » (Banque mondiale, 2004). En 2002, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire s'élevait à 5 455 391 dont 44% de filles. Ces apprenants sont ainsi répartis : 15.2% dans les Écoles non conventionnées (ENC) – 43.2% dans les Écoles conventionnées catholiques (ECC) – 26.7% dans les Écoles conventionnées protestantes (ECP) – 3.2% dans les Écoles conventionnées kimbanguistes (ECK) – 0.5% dans les Écoles conventionnées islamiques (ECI) – 11.2% dans les Écoles privées (MEPSP/RDC, 2003). En accueillant 73.6% des élèves du primaire et constituant 71.5% des établissements de ce niveau, les Écoles conventionnées occupent une place prépondérante dans le système de la RDC. Autrement dit, la contribution des communautés dans la gestion des écoles est déterminante (Niane, 2005).

Encadré 5 : Transparence et célérité dans le partenariat

Dans plusieurs pays d'Afrique orientale (Kenya – Ouganda – Tanzanie – Mozambique), il a été expérimenté à partir de 2003, un mécanisme d'Aide Directe aux Ecoles (ADE). Ledit mécanisme est conçu et géré par les différents organes des ME des pays concernés. Il visait à assurer des conditions essentielles de base (maintenance des écoles, notamment) afin d'améliorer aussi bien l'accès que la qualité de l'enseignement. « Un des éléments clés du mécanisme est l'octroi d'une subvention forfaitaire à toutes les écoles publiques selon une formule de financement basée sur le nombre d'élèves scolarisés et de classes par école. Une fois que le ME a calculé les besoins de financement requis pour chacun des établissements, il procède au virement télégraphique des fonds directement sur le compte bancaire, soit des services administratifs de l'Éducation, soit de l'école au niveau du district. Le virement s'accompagnait de directives du ME concernant les procédures à suivre pour le paiement des factures ainsi que la répartition des ressources entre matériels pédagogiques et dépenses générales ».

(Extrait de Ayako, 2006)

Encadré 6 : Pilotage concerté

En Mauritanie :

Pour la gestion du Programme national d'éducation, plusieurs arrêtés instituent Comités de Gestion et de Coordination. Les PTF ont adhéré à ce dispositif. Ainsi, toutes parties prenantes (parmi lesquelles des ONG, partenaires traditionnels de l'école) s'engagent à collaborer et à s'informer mutuellement « en temps opportun sur toute question concernant la mise en œuvre du PNDSE ». De même, ils « partageront tous les renseignements concernant l'apport d'aide, les rapports techniques et toute autre documentation pertinente se rapportant à la mise en œuvre du PNDSE ».

Au Sénégal :

Un dispositif similaire est mis en place pour le pilotage et la gestion du PDEF (Programme décennal pour l'Éducation et la formation). Un large spectre de partenaires sont mobilisés aussi bien au plan national qu'au niveau local avec, notamment, les « Tables de Concertation ».

Encadré 7 : Contribution du Privé au développement de l'École

Au Cameroun :

L'option d'une libéralisation a été retenue en concédant à l'enseignement privé un statut de service social reconnu d'utilité publique. Dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation de 2001, la loi 2004/022 du 22 juillet 2004, conforte cette option et fixe les nouvelles règles relatives à des personnes physiques ou morales susceptibles de gérer l'enseignement privé sur une base contractuelle.

concernés qui deviennent des acteurs, pour l'essentiel, très motivés. Car, comme le note Joseph Coblentz, la pérennité d'une organisation demeure un processus et non un état de perfection qui repose sur trois facteurs essentiels (qui doivent être équilibrés entre eux) : l'organisation, le financement, l'engagement moral. Sans un engagement moral de tous les membres, et en particulier des animateurs, une organisation a peu de chances de réussir, de se pérenniser. Cet engagement est l'âme même de l'institution, du partenariat (Coblentz, sd).

Les structures et organes afférents à ces partenariats sont relativement diversifiés et vont des Comités de gestion des établissements et projets, aux « Tables de concertation » et autres « Réseaux et Collectifs ».

2.3 Acquis des expériences

Ces initiatives favorisent toute une revalorisation des parents, de la communauté de base en général. Se faisant, elles permettent une réelle appropriation de l'école par le milieu. Du coup, des résultats encourageants sont enregistrés par ces initiatives.

Pour l'essentiel, les lieux du pouvoir en matière d'éducation sont encore largement contrôlés par les Services centraux et déconcentrés. Autrement dit, le dialogue social permanent centré sur les rôles et responsabilités des différents agents concernés par l'école n'est pas encore suffisamment de mise. Or, grâce notamment à une gestion participative érigée en règle connue et reconnue par toute la communauté éducative, il est aisé de susciter des investissements en faveur de l'accès à l'école en général, de la qualité des apprentissages en particulier (Niane, 2003). En outre, il y a la pression que la communauté peut ainsi exercer sur l'école pour qu'elle produise des résultats tangibles. En effet, *« les populations à travers, notamment, les parents d'élèves, jouent alors un rôle de vigile pour s'assurer du bon fonctionnement de l'école. Le fait que les parents surveillent de très près la ponctualité et les absences des enseignants, veillent à ce que leurs enfants soient ponctuels eux aussi, s'informent régulièrement auprès de ces derniers sur ce qu'ils font en classe, sollicitent l'intervention de l'inspection départementale en cas de conflit avec le directeur, ce sont là autant d'exemples de pression que la communauté peut exercer sur l'école »*. (ME/DPRE, 2004 : 239). Cette constatation faite au Sénégal est aussi valable pour Madagascar avec les « Contrats programmes ».

Les entreprises privées sont encore insuffisamment mobilisées pour le financement de l'éducation. Une telle situation procéderait de la persistance de la conception d'une « École à protéger », assez repliée sur elle-même et qui se méfierait de l'intrusion d'intérêts mercantiles en son sein. Or, les moyens matériels et financiers dont a besoin l'École en Afrique subsaharienne ne peuvent être mobilisés par les seuls pouvoirs publics et ses partenaires traditionnels que sont les parents et autres organisations communautaires.

3. Leçons apprises et perspectives

3.1 Quelques éléments clés

La contractualisation apparaît comme un moyen de favoriser la libération d'énergies créatrices (innovations et efficacité).

Le processus de partage ou dévolution de pouvoirs reste assez timide, car il persiste encore une certaine résistance des sphères centrales peu enclines à se dessaisir de leurs prérogatives traditionnelles.

Les domaines de partage, de dialogue restent relativement limités. Pour l'essentiel, les partenaires sont confinés à un apport financier par participation aux frais de scolarité, de construction et/ou d'entretien des écoles. Ils seraient comme suspectés d'incapacité essentielle pour contribuer à la qualité en intervenant, par exemple, dans l'organisation scolaire, la détermination des contenus et procédures d'évaluation des apprentissages.

25. Le privé fait montre de plus de flexibilité et d'adaptabilité de ses offres de formation par rapport aux besoins

du marché de l'emploi. L'enseignement public, quant à lui, a plus de difficultés à s'ajuster, même aux besoins et attentes des populations.

3.2 Contraintes – Facteurs handicapants

Parmi les facteurs qui peuvent impacter négativement un partenariat efficace en matière d'éducation :

- Persistance d'une insularité de l'école : un certain conservatisme des enseignants doublé d'un corporatisme contestataire empêche d'associer suffisamment d'autres acteurs au travail pédagogique.
- Des partenaires sociaux qui ne seraient pas considérés comme des acteurs crédibles aux yeux des autorités centrales traditionnelles, d'une part, et qui ne seraient pas convaincus que même s'ils sont des lieux de pouvoir local, ils n'en demeurent pas moins des dérivés de l'État dont ils doivent sauvegarder la légitimité, d'autre part.
- La politisation excessive des Comités et organes de cogestion (notamment au niveau local) qui, de ce fait, risquent d'être instrumentalisés.

3.3 Facteurs de facilitation

Une dynamique partenariale pour des performances scolaires accrues peut être facilitée au moins par les médiations suivantes.

● Diversification et adéquation de l'offre éducative

La diversification des systèmes offerts qui concerne des segments sociaux relativement défavorisés, comme des jeunes non scolarisés ou déscolarisés, des groupes socioculturels handicapés pour accéder à une éducation de base, apparaît aussi comme une forme d'intéressement, de fidélisation des partenaires qui reçoivent un service spécifique adapté ; ce qui est une sorte de contractualisation permettant de mobiliser la communauté avec divers acquis.

● Engagement solidaire pour un dialogue social permanent

Grâce, notamment, à une gestion participative érigée en règle connue et reconnue par tous les acteurs concernés, l'on peut contribuer à la définition concertée des orientations majeures et susciter ainsi des investissements en faveur de l'accès à l'école en général, de la qualité des apprentissages en particulier. Ce qui revient à instaurer un dialogue social permanent centré sur les rôles et responsabilités des différents agents concernés. À terme, s'installerait une « demande impérieuse » des différents acteurs de la base pour la qualité, car ils auront reconnu et apprécié les avantages y afférents. Du coup, il se créerait une sorte d'accoutumance qui fera que lesdits acteurs intérioriseront les postures nécessaires afin d'être des vecteurs, des relais pour non seulement la dissémination de ces nouvelles postures, mais aussi et surtout leur approfondissement au travers d'un processus irréversible.

● L'École comme groupe ouvert

La relative insularité de l'école est handicapante ; il faut s'ouvrir et partager. Ce qui doit se faire par délégation ou tout au moins partage de certaines responsabilités jusque-là uniquement assumées par l'école et ses autorités. Une telle délégation devrait dorénavant concerner davantage les entreprises et sociétés d'encadrement socioéconomique, ainsi que les ONG et autres associations à la base.

● Transparence et imputabilité des responsabilités

Quand les partenaires sont bien informés et surtout rassurés (transparence) quant à l'utilisation des moyens matériels et financiers mobilisés, ils sont capables de contribuer aux coûts de l'éducation. Il en est de même du secteur privé. Par ailleurs, le sentiment d'appartenance à une communauté, d'être partie prenante d'une œuvre commune (en l'occurrence un projet d'amélioration des apprentissages scolaires) a renforcé maintes dispositions chez les acteurs concernés.

● Fidélisation des partenaires

Si la mobilisation et l'implication de divers partenaires sont plus que nécessaires, il est aussi impérieux de les fidéliser par rapport au challenge de l'accès, de la qualité, du financement de l'éducation qui sont des problèmes d'une relative complexité et qui ne peuvent être résolus que dans la durée. Il reste entendu que les médiations de fidélisation varieront selon les partenaires.

3.3 Pistes de réflexion et d'action

À n'en pas douter, l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne pourrait être notamment stimulée par une promotion soutenue de la « citoyenneté scolaire » comme médiation, indicateur de la légitimité accordée par les populations aux pouvoirs centraux et locaux, mais aussi et surtout comme médiation principale de pérennisation de leur contribution effective pour gagner le challenge de l'accès et de la qualité. Cette nouvelle forme de citoyenneté pourrait advenir grâce, notamment :

1) Au développement d'une culture des droits et responsabilités, en particulier une « Sécurisation juridique » des APE et OCB afin de leur garantir une autonomisation accrue en atténuant fortement l'omnipotence des administrations scolaires ;

2) À la systématisation des « Tables de Concertation » pour la définition des objectifs, le pilotage du système entendu comme responsabilité commune mais différenciée ;

3) À la mise en place d'un système de prévention et de gestion des conflits socio-scolaires ;

4) À une large diffusion de la répartition des coûts et du financement de l'éducation ;

5) À la capacitation des acteurs locaux, notamment en soutenant la mise en place de réseaux fondés sur le principe du partage d'expériences réussies en matière d'amélioration des performances du système éducatif.

En guise de conclusion

À l'évidence, l'implication et la responsabilisation des parents, des communautés à la base, des syndicats et du privé peuvent avoir des effets bénéfiques divers. Et l'on peut bien y percevoir les éléments constitutifs, ou du moins les prémisses d'une « fonction publique locale dans l'enseignement » et qui s'appuierait essentiellement sur i) la valorisation d'une ressource humaine locale, ii) la proximité sociale et l'engagement autour de valeurs socioculturelles des communautés de base, iii) le partage (valeurs – expériences – moyens – etc.) et le dialogue permanent.

Entre autres, ces initiatives ont permis : a) des apports financiers de la part des populations avec des réductions de coûts éducatifs ; b) l'accroissement de l'enrôlement avec la contribution du privé ; c) le renforcement du suivi scolaire des enfants par les parents ; d) l'amélioration de la performance des maîtres et des élèves ; e) la réduction des conflits sociaux au niveau du système d'éducation. Ces valeurs ajoutées constituent bien des illustrations d'une « Économie » de la mobilisation, de l'implication et de la responsabilisation de partenaires informés et motivés. En d'autres termes, l'implication de ces partenaires, notamment les acteurs locaux, coûte peu et rapporte beaucoup. Elle permet, entre autres, de générer des plus-values à partir d'une ressource humaine de proximité, relativement disponible pour partager ses savoir, savoir-faire, et savoir-être.

Document annexe :
Protocole d'accord entre le gouvernement de la République du Tchad
et les Associations de Parents d'Élèves

Préambule

- Considérant le rôle de plus en plus croissant joué par les APE dans le système éducatif du Tchad, notamment dans le financement et l'extension du réseau scolaire ;
 - Vu la nécessité de renforcer les responsabilités et les capacités des APE à hauteur de leur rôle afin d'accroître les performances de la participation communautaire au développement du système éducatif ;
 - Vu l'importance de définir dans ce sens un cadre partenarial qui légitime et renforce la dynamique communautaire en tant qu'atout majeur du système éducatif ;
 - Vu la nécessité de créer un cadre juridique qui fixe clairement les responsabilités et les rôles de chacune des parties impliquées dans le partenariat entre le gouvernement et l'APE ;
 - Considérant l'existence d'une représentation nationale des APE à travers la FENAPET
- Les parties conviennent de ce qui suit :

Titre I
Des responsabilités et rôles du Gouvernement

Article premier : Le Gouvernement est responsable de la politique éducative nationale. À ce titre, il définit les différents objectifs assignés à l'éducation à travers les curricula de formation.

Le Gouvernement fixe également l'organisation et le fonctionnement des différents niveaux et structures qui concourent à la réalisation des objectifs de l'éducation.

Article 2 : Dans le cadre partenarial, le gouvernement s'engage à déléguer des responsabilités aux APE pour que celles-ci disposent d'espaces décisifs dans :

- L'aménagement de l'espace et du temps scolaires en fonction des besoins locaux ;
- La solution de divers besoins liés au bon fonctionnement des écoles.

Article 3 : Le gouvernement est responsable du financement de l'éducation. Compte tenu des limites budgétaires objectives, il recherche le concours nécessaire de différents partenaires nationaux et internationaux afin de pouvoir répondre à la demande sociale d'éducation.

Article 4 : Dans le cadre partenarial, le gouvernement s'engage à accorder des subventions aux APE qui emploient des maîtres communautaires afin de leur permettre d'assurer la prise en charge régulière de cette catégorie de personnels enseignants.

Article 5 : Le Gouvernement est responsable de l'accès équitable de tous les enfants, filles et garçons, ruraux ou urbains, à une éducation de qualité. À cet effet, le gouvernement édicte des normes, standards et performances de qualité pour toutes les écoles sans distinction et leur garantit le soutien nécessaire à la réalisation des résultats scolaires attendus.

Article 6 : Dans le cadre partenarial, le gouvernement s'engage à assurer aux maîtres communautaires :

- une formation pédagogique continue devant à terme leur donner un niveau de qualification professionnelle équivalent à celui des autres personnels enseignants formés dans le même ordre d'enseignement ;
- une évaluation certificative qui valorise cette formation et leur octroie un statut socioprofessionnel amélioré pour mieux les motiver ;

- une supervision pédagogique régulière destinée à soutenir, dans les écoles et les classes, le renforcement de leurs compétences professionnelles et le perfectionnement de leur service.

Article 7 : Dans l'exercice des responsabilités et rôles qui lui sont dévolus, le gouvernement s'engage à consulter, à associer les APE dans l'élaboration et la mise en œuvre des décisions et politiques concernant l'éducation. En outre, le gouvernement prendra des dispositions pour réaliser des audits de gestion des APE.

Titre II

Des responsabilités et rôles des APE

Article 8 : Les APE assument la responsabilité de participer activement à l'éducation scolaire des enfants. À cet effet, elles mobilisent et organisent la participation communautaire nécessaire à la réalisation de la scolarisation universelle et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Article 9 : Dans le cadre partenarial, les APE s'engagent à œuvrer pour que :

- les parents soient représentés à tous les niveaux, central ou décentralisé, de consultations autour des problèmes d'éducation ;
- les parents se mobilisent pour contribuer à l'objectif de scolarisation primaire complète pour tous les enfants ;
- les parents participent de manière organisée à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif de chaque école.

Article 10 : Les APE sont responsables de la gestion financière, administrative et matérielle des écoles communautaires. Elles participent également au fonctionnement des autres établissements.

Dans le cadre partenarial, les APE s'engagent à garantir la bonne utilisation et la gestion rigoureuse des ressources mises à la disposition des écoles par le Gouvernement.

Les APE s'engagent également à mobiliser des financements complémentaires pour répondre aux besoins spécifiques de l'école non satisfaits par l'État.

Article 11 : Les APE sont responsables de la sélection, du recrutement et de la gestion des maîtres communautaires auxquels elles doivent assurer le paiement régulier des primes.

Article 12 : Dans le cadre partenarial, les APE s'engagent à veiller :

- à la signature, au respect et au renouvellement des contrats avec les maîtres communautaires ;
 - à l'assiduité dans le travail et au bon comportement des maîtres communautaires ;
 - à la participation des maîtres communautaires aux sessions de formation organisées à leur intention.
- Article 13 :** Les APE sont responsables de la structuration adéquate et du fonctionnement de leur organisation en vue de garantir la qualité de leurs interventions dans les écoles.
- Article 14 :** Dans le cadre partenarial, les APE s'engagent à :
- participer à la conception des programmes du renforcement des capacités qui leur sont destinés ;
 - garantir la participation des personnes appropriées aux sessions de formation organisées dans ce cadre ;
 - prendre des initiatives internes tendant à développer les capacités organisationnelles, financières et d'intervention des parents dans les écoles.

Titre III

Du soutien du Gouvernement au renforcement des APE

Article 15 : Le Gouvernement s'engage à légaliser les APE pour leur conférer une personnalité juridique. Il s'engage à prendre toutes les autres dispositions légales et réglementaires nécessaires pour rendre opérationnelles les modalités de partenariat entre le Gouvernement et les APE, notamment pour autoriser ces dernières à gérer des fonds publics et à disposer d'espaces d'initiatives dans la gestion, l'organisation et le fonctionnement des écoles.

Article 16 : Le Gouvernement octroie le statut d'utilité publique à toute Fédération ou Union de niveau national disposant d'une existence légale reconnue.

Article 17 : Le Gouvernement accorde des facilités aux APE pour tout ce qui a trait à leurs activités de soutien aux écoles et appuie le renforcement de leurs capacités à travers la formation.

Titre IV

Des dispositions complémentaires

Article 18 : Les modalités d'application du partenariat entre le Gouvernement et les APE sont définies de manière détaillée dans les documents annexes au présent protocole et qui sont périodiquement mis à jour.

Article 19 : Le présent protocole prend effet à compter de la date de signature et peut être modifié d'un commun accord par les parties prenantes.

Fait à N'Djamena le 23 Août 2001

Pour le Gouvernement
Le Ministre de l'Éducation nationale
Abderahim Bireme Hamid

Pour le APE
Le Président de la FENAPET
Bamaye Mamadou Boukar

Références bibliographiques

- ADEA (1998). Les parents d'élèves : un nouveau partenaire de la scolarisation pour Tous. Séminaire sous-régional sur le soutien des parents à la scolarisation pour tous et en particulier à la scolarisation des filles, Paris, 15-17 sept.
- ADEA (2003). L'enseignement bilingue au Niger. Étude de cas nationale, Grand Baie, Biennale ADEA 2003
- ADEA/GTEN (2003). Améliorer la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso – Étude de cas nationale, Grand Baie, Biennale ADEA 2003
- AYAKO A. B. (2006). Leçons tirées de l'utilisation du mécanisme d'aide directe aux écoles (Kenya – Ouganda – Tanzanie – Mozambique), Biennale ADEA Libreville
- Banque Mondiale (2004). République démocratique du Congo, Rapport d'état du système éducatif : Priorités et alternatives pour le renouveau du système éducatif
- Bruns, Barbara ; Mingat A ; Rakotomalala (2003). Réaliser la scolarisation primaire universelle en 2015

- Une chance pour tous les enfants du monde, Washington, World Bank
- Coblenz, Joseph B. (sd). Organizational Sustainability: The Three Aspects that Matter, Washington, Academy for Educational Development
- Étude de Cas Madagascar (2003). Les ‘contrats programmes’ et l’amélioration de la qualité de l’enseignement à Madagascar, Biennale ADEA
- Étude de Cas Nigeria (2003). Beyond Access and Equity : Improving the Quality of Nomadic Education in Nigeria, Biennale ADEA
- FAPE (2000). Initiative des parents pour l’École : un programme d’actions pour la FAPE, Brazzaville
- FAPE (2002a). Plan d’action 2002-2005
- FAPE (2002b). Conclusions du séminaire sous régional de la FAPE, Dakar, FAPE
- Forum mondial sur l’éducation (2000). Synthèse globale – Éducation pour tous Bilan à l’an 2000, Paris, UNESCO
- GCE (2003). Broken Promises? Why donors must deliver on the EFA Action Plan,
- Ilboudo, P.T. (2003). Pertinence de l’éducation. Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l’éducation bilingue au Burkina Faso, Grand Baie, Biennale ADEA 2003
- MEN/DPRE-Sénégal (2004). Analyse du secteur de l’éducation, Dakar, DPRE
- MEN/Tchad (2004). Le développement de l’éducation – Rapport national du Tchad, www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/report/chad.pdf
- Naidoo, Jordan (2003). Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa, ADEA
- Niane B. (2003a). L’amélioration de la qualité de l’éducation en Afrique subsaharienne par décentralisation et diversification des systèmes offerts – Impliquer et responsabiliser pour une ‘citoyenneté scolaire’, Grand Baie, Biennale ADEA 2003
- Niane B. (2003b). Dévolution des pouvoirs à la base, Nouvelles responsabilités et développement des capacités locales pour ancrer la ‘citoyenneté scolaire’, Grand Baie, Biennale ADEA 2003
- Niane, B. (2002). Réseaux africains francophones de professionnels de l’éducation. Un potentiel à maximiser, http://www.adeanet.org/biennial/en_arusha_papers.html
- Niane, B. (2005). Réaménager et consolider des espaces de dialogue horizontal en vue de la contribution des APE et communautés de base à la réalisation d’objectifs de l’EPT, ADEA/FAPE
- RDC (2002). Protocole d’accord entre le gouvernement et les Associations des Parents d’élèves et d’étudiants et autres partenaires sur les charges relatives aux frais de scolarisation, Kinshasa

Étude de cas du Cameroun :

*« Le partenariat public-privé
dans le système éducatif camerounais »*

17 octobre 2007

I - Description sommaire du système éducatif camerounais

1 Structure du système éducatif camerounais

Le système éducatif formel camerounais comprend deux sous-systèmes : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. En plus de l'enseignement supérieur qui est commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal

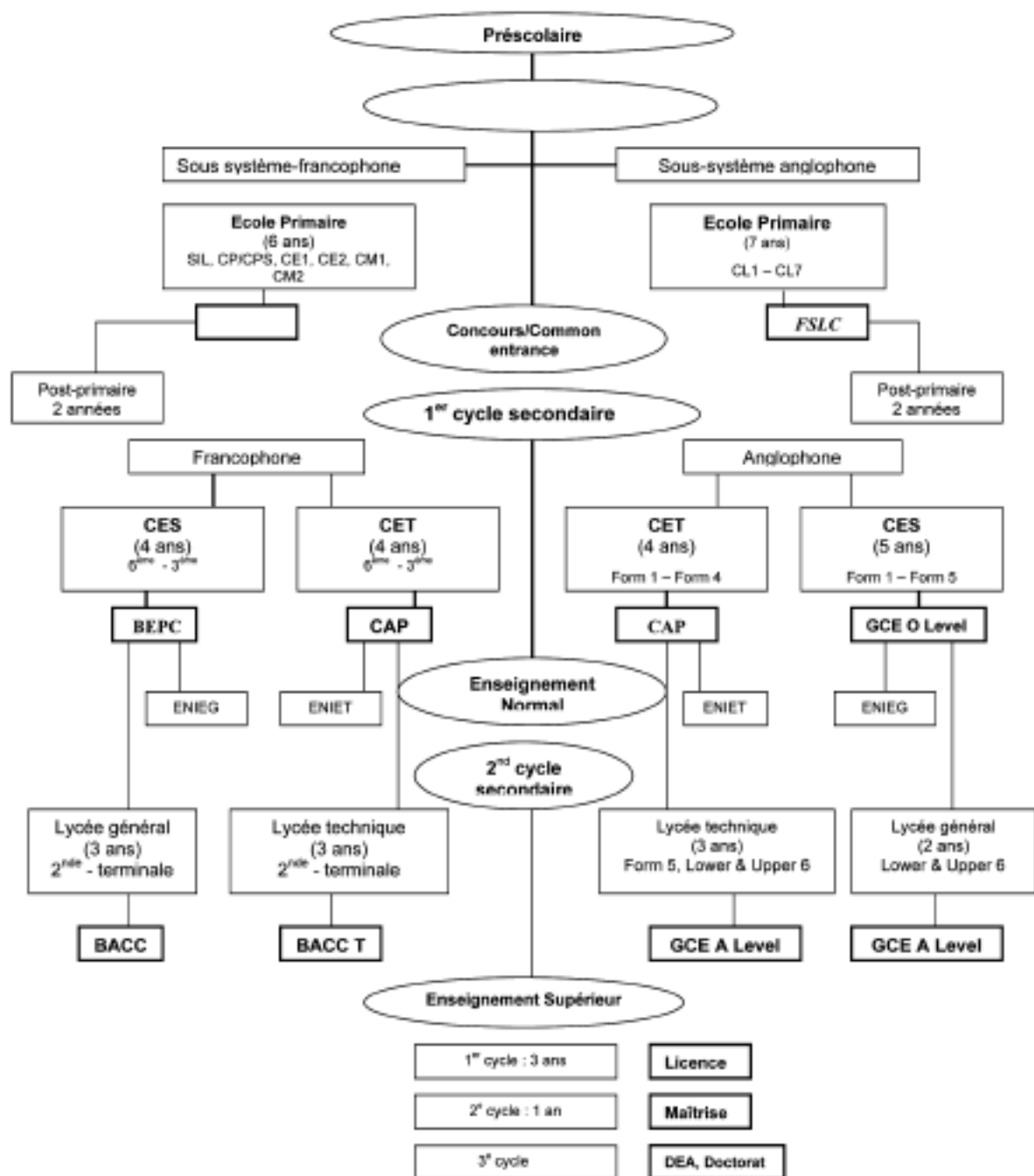
L'enseignement maternel est le premier niveau. Il dure généralement deux ans, même si dans un certain nombre de cas, cette durée peut aller jusqu'à trois ans.

L'enseignement primaire, quant à lui, durait six ans dans le sous-système francophone et sept ans pour le sous-système anglophone jusqu'en 2007, année au cours de laquelle la durée du cycle primaire a été harmonisée à six ans dans les deux sous-systèmes.

Si la durée totale de l'enseignement secondaire général est la même dans les deux sous-systèmes (sept ans), quelques nuances sont à relever dans leur

décomposition en sous-cycles : à la différence du sous-système anglophone où l'on compte cinq années d'études pour le premier cycle, puis deux années pour le second, le sous-système francophone consacre quatre années d'étude pour le premier cycle, puis trois années pour le second. L'enseignement secondaire technique se décompose en deux cycles de quatre et trois années d'études respectivement.

Au demeurant, l'enseignement post-primaire récupère une partie des élèves sortants du primaire pour une formation d'une durée totale de deux ans. Il offre la possibilité aux sortants de ce cycle d'intégrer l'enseignement technique. Le premier cycle secondaire général francophone est sanctionné par le BEPC et par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) dans le sous-système anglophone. Le second cycle est sanctionné par le Baccalauréat dans le système francophone et par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level) dans le sous-système anglophone. L'accès à l'enseignement supérieur est libre pour les titulaires du Baccalauréat ou du GCE A Level, mais l'accès aux écoles de formation de la fonction publique (ainsi qu'à certains établissements privés) est subordonné à la réussite à un concours.



Le schéma ci-dessus permet de visualiser la structure globale du système éducatif camerounais. Il s'applique tant au secteur public que privé. Enfin, il convient de noter que le sous-système anglophone est majoritairement localisé dans les provinces du nord-ouest et du sud-ouest, mais on trouve aussi des établissements qui suivent la formule anglophone dans toutes les autres provinces du pays, avec une prépondérance dans les deux grandes métropoles que sont Douala et Yaoundé. Le sous-système francophone est largement majoritaire dans les huit autres provinces. L'enseignement supérieur est dispensé dans six universités d'État ainsi que dans un certain nombre d'institutions privées.

2. Examen global de la couverture éducative par niveau d'études et évolution

2.1 *L'évolution des effectifs scolarisés par niveau et type d'enseignement*

Le système a connu une évolution des effectifs assez différenciée selon les différents niveaux et types d'enseignement, comme le montre le tableau 2.1, ci-après :

Tableau 2.1 : Évolution des effectifs scolarisés par niveau et type d'enseignement

Les données du tableau révèlent clairement l'ampleur

Niveau d'enseignement	1985/86	1990/91	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Préscolaire	73 571	93 605	81 504	87 318	91 708	103 908	113 648	125 674	135 996	138 716
Public		58 971	45 642	45 405	44 020	47 798	48 869	52 783	51 539	52 570
Privé		34 634	35 862	41 913	47 688	56 110	64 779	72 891	84 457	86 146
Primaire	1 705	1 964	1 874	1 931	2 023	2 133	2 237	2 689	2 723	2 798
Public	319	146	873	129	809	707	083	052	371	523
Privé		1 473	1 443	1 448	1 477	1 557	1 610	1 963	2 084	2 142
		110	652	347	381	606	700	008	562	086
		491 037	431 221	482 782	546 428	576 101	626 383	726 044	638 809	656 437
Secondaire général	260 158	409 729	480 190	484 461	500 222	504 677	554 830	618 283	618 147	669 129
1 ^{er} Cycle		270 445	316 925	319 744	330 147	333 087	366 188	438 283	467 520	504 586
Public		164 971	225 017	220 623	244 309	246 484	263 655	311 181	326 613	354 666
Privé		105 474	91 908	99 121	85 838	86 603	102 533	127 102	138 907	149 920
2 nd cycle		139 320	163 265	164 717	170 075	171 590	188 642	179 000	150 627	164 543
Public		84 985	115 918	113 655	125 856	126 977	135 822	127 090	107 012	116 899
Privé		54 335	47 347	51 062	44 220	44 613	52 820	51 910	43 615	47 644
Post primaire (public)		13 357	8 033	11 277	13 769	14 202	15 834	17 464	15 625	13 875
Secondaire technique		90 051	108 519	108 020	112 085	122 122	143 839	146 469	141 757	137 044
1 ^{er} Cycle		65 737	79 219	78 855	81 822	89 149	106 687	107 134	104 572	102 009
Public		26 952	49 116	48 890	50 730	56 164	67 213	62 138	66 887	65 248
Privé		38 785	30 103	29 865	31 092	32 985	39 474	44 996	37 685	36 761
2 nd cycle		24 314	29 300	29 165	30 263	32 973	37 152	39 335	37 185	35 035
Public		9 969	18 166	18 082	18 763	20 773	23 406	22 814	19 509	18 381
Privé		14 345	11 134	11 083	11 500	12 200	13 746	15 521	17 576	16 654
Normal	-	-	-	5 339	7 080	9 402	9 521	12 732	9 605	9 739
Supérieur							65 677	68 311	77 705	
Public	14 293	29 457	38 145	38 674	49 265	60 534	59 260	63 135	71 091	
Privé	-	-	-	-	-	-	6 417	5 176	6 616	7 213

Source : Mineduc/DPOS/SDP et Minesup

de la contribution des partenaires privés à l'offre d'éducation au Cameroun. Le préscolaire en particulier est majoritairement contrôlé par le secteur privé, sans doute pour sa grande flexibilité dans l'offre scolaire de proximité. Dans l'ensemble, la proportion d'élèves dans les établissements scolaires privés avoisine le tiers des effectifs scolarisés comme l'indique le tableau 2.2 ci-après :

Tableau 2.2 : Proportion des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé par niveau d'enseignement, 1990-2003 (%)

	1990/91	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Préscolaire	37	38	44	48	52	54	57	58	62	62
Primaire	25	24	23	25	27	27	28	27	24	24
Secondaire général 1 ^{er} Cycle	39	34	29	31	26	26	28	29	30	30
Secondaire général 2 nd cycle									29	29
Secondaire technique 1 ^{er} cycle	59	39	38	38	38	37	37	42	36	36
Secondaire technique 2 nd cycle								40	48	48
Supérieur	nd	nd	nd	Nd	nd	nd	9,8	7,6	8,5	9,0

II - Évolution des stratégies du partenariat État-privé

La logique partenariale public-privé dans l'amélioration de l'offre d'éducation au Cameroun est très ancienne. La première grande législation afférente à ce partenariat date de 1976, à savoir la Loi n°76/15 du 8 juillet 1976 organisant l'enseignement privé au Cameroun. Cette législation autorise les promoteurs privés de service éducatif à exercer leurs activités au sein de quatre grands ordres d'enseignement que sont l'enseignement privé catholique, l'enseignement privé protestant, l'enseignement privé islamique et l'enseignement privé laïque. Ces ordres d'enseignement sont tenus de se conformer au programme officiel défini par le ministère de l'Éducation qui, seul, assure la collation des diplômes. Ils bénéficient alors du soutien de l'État qui leur octroie des subventions afin de mieux contenir l'évolution des frais de scolarité.

Après la première moitié de la décennie 80, la contrainte budgétaire devient si forte qu'une nécessaire déréglementation conduit l'État camerounais à réviser la loi de 1976. Une nouvelle loi n°87/022 du 17 décembre 1987, fixant les règles relatives aux activités des établissements scolaires et de formation privés au Cameroun, est élaborée et adoptée par l'Assemblée nationale. Si elle consacre toujours le caractère d'utilité publique aux établissements scolaires privés au Cameroun, l'octroi des subventions aux ordres d'enseignement cesse d'être automatique, car l'alinéa 2 de l'article 16 de cette Loi est sans ambiguïté : « Éventuellement, l'État ou les collectivités

publiques peuvent, pour un établissement déterminé, accorder des subventions au fondateur, compte tenu des moyens disponibles ». En outre, l'attribution de ces subventions est subordonnée à la satisfaction par le bénéficiaire des critères fixés par l'État.

Cette législation est accueillie avec beaucoup d'amertume par les promoteurs d'établissements privés. D'aucuns, pour la plupart des confessionnels, ont pensé à un complot ourdi contre leur ordre au profit de l'enseignement privé laïque qu'ils soupçonnent d'être guidé par un but essentiellement mercantile.

En 1995, interviennent les États Généraux de l'Éducation au Cameroun suivis, en 1998, de la Loi n°98/004 d'orientation de l'Éducation au Cameroun qui érige l'enseignement privé en partenaire privilégié de l'État dans l'offre d'éducation. La Déclaration Gouvernementale de la Politique Nationale sur l'Enseignement Privé présentée par le Premier ministre, Chef du gouvernement, le 30 janvier 2001, confirme l'option de libéralisation prise par le gouvernement, et ce, en concédant ce service social reconnu d'utilité publique à des personnes physiques ou morales susceptibles de le gérer sur une base

contractuelle.

Élaboré dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie sectorielle de l'Éducation de 2001, un nouveau texte de loi (Loi n°2004/022 du 22 juillet 2004) fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun sera adopté par l'Assemblée nationale et promulgué par le Président de la République.

Cette dernière loi est celle en vigueur aujourd'hui et qui tente de répondre aux préoccupations des organisations des fondateurs des établissements privés. Elle leur confère la personnalité juridique et l'autonomie de gestion. En outre, elle prend en compte deux innovations majeures apportées par la Loi d'orientation de l'Éducation, à savoir : (i) deux types d'établissements scolaires privés que sont les établissements sous contrat, d'une part, et les établissements libres, d'autre part ; (ii) la libéralisation rationnelle de leur mode de création, d'ouverture et d'extension désormais soumis au régime de la déclaration et non plus à la procédure d'autorisation.

Il convient de souligner que la dynamique partenariale a fonctionné à plein régime lors de l'élaboration de cette loi qui est le fruit d'une concertation ayant impliqué sans exclusive les quatre organisations des établissements scolaires privés, les bailleurs de fonds et l'administration publique camerounaise.

La mise en œuvre de la nouvelle vision partenariale État-privé dans le secteur de l'éducation (passage du régime d'autorisation à celui de déclaration et deux types d'établissements privés, à savoir les établissements sous contrat et les établissements libres), bénéficiant de l'appui du PASE (Programme d'Appui au Système Éducatif). Ce programme dans sa composante I, relative au renforcement de la gestion administrative, se préoccupe de l'amélioration de la gestion des subventions accordées par l'État à l'enseignement privé (sous composante I-4). À cet effet, un manuel de procédures a été rédigé et attend d'être apprécié et validé. La coopération française, dans le cadre du C2D, s'est engagée à appuyer le processus de contractualisation retenu par la loi dans la catégorisation des établissements privés. Du reste, l'État accorde annuellement des subventions de fonctionnement aux établissements scolaires éligibles à cet appui financier. En 2007, l'enveloppe des subventions accordées aux seuls établissements primaires se chiffrait à 3,5 milliards FCFA. Il faut souligner que, malgré cet appui financier devenu régulier depuis quelques années, le partenariat État-privé est

confronté à la résolution de l'endettement des établissements privés à la fois vis-à-vis de l'administration fiscale, de la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale (CNPS) et des personnels enseignants. Cet endettement, qui date des années 90, tire son origine des subventions budgétisées, mais non payées, aux promoteurs des établissements privés et au non-ajustement conséquent des salaires des personnels du fait de la diminution des ressources attendues. L'esquisse de solution à cet endettement est actuellement recherchée à travers (i) l'audit de cette dette réalisé depuis 2003 pour l'ordre d'enseignement catholique et protestant et depuis 2005 pour les ordres d'enseignement laïque et islamique ainsi qu'à travers (ii) la possibilité de règlement par compensation dans le cadre de la gestion des ressources additionnelles de l'initiative PPTE.

Ce qui convient de préciser c'est que la stratégie partenariale laisse l'essentiel de la gestion des établissements privés à leurs promoteurs. En effet, chaque ordre d'enseignement est placé sous la responsabilité d'un président de l'ordre. Ce dernier coordonne les activités d'un secrétaire national de l'ordre (SÉNAT) qui, à son tour, supervise le fonctionnement des secrétariats à l'éducation (SEDUC) du même ordre d'enseignement. Le nombre de SEDUC dans un ordre d'enseignement donné dépend de la carte scolaire de cet ordre d'enseignement. C'est ainsi que l'organisation catholique dispose du plus grand nombre de SEDUC (22) suivi de l'organisation laïque (9), de l'organisation protestante (7) et de l'organisation islamique (7). Les secrétaires à l'éducation sont proposés par leur organisation et nommés par le ministre en charge de l'éducation pour un mandat de trois ans renouvelable une fois. Ils sont coordonnateurs des activités administratives et pédagogiques des établissements relevant de leur secrétariat à l'éducation.

III - Analyse des leçons apprises

La première leçon du partenariat État-privé dans l'offre d'éducation au Cameroun est que l'apport de l'enseignement privé, tous niveaux confondus, reste important. C'est ce qui a certainement motivé les autorités du pays à qualifier ce partenaire d'incontournable. Le cas de l'enseignement supérieur est suffisamment éclairant sur la grande contribution du privé dans la gestion des flux des diplômés qui, au sortir du secondaire, ne pouvaient plus être absorbés

par les seules universités d'État du pays et dont tous les parents ne sont pas toujours à même de soutenir les études hors du pays. De façon générale, l'offre d'éducation au Cameroun reste fortement tirée par la demande même si elle n'est pas toujours solvable (les coûts de formation sont de loin à la portée du camerounais moyen). Une bonne étude sur l'évaluation de ces coûts moyens par niveau d'études constituerait un précieux outil de pilotage du système dans son ensemble.

La seconde est incontestablement la difficile maîtrise de la gestion des établissements scolaires privés au plan administratif et financier.

Au plan administratif : En dépit du consensus qui a prévalu lors de l'élaboration de la loi de 2004 sur l'enseignement privé et qui allège considérablement le processus de création des établissements scolaires privés, certains promoteurs semblent davantage se complaire dans l'informel. Il en découle la prolifération des établissements clandestins, notamment dans certaines grandes métropoles. Ce phénomène rend très difficile la maîtrise de la carte scolaire par les autorités de l'éducation. Qui plus est, ces établissements clandestins, soustraits de tout contrôle pédagogique, ne s'imposent aucune contrainte quant à la qualification de leurs personnels enseignants. Idem pour la couverture des programmes officiels galvaudée, faisant ainsi courir à leurs élèves candidats aux examens officiels des préjudices démesurés.

Au plan financier : Certains promoteurs d'établissements scolaires, par mimétisme et sans études de faisabilité préalables, se trouvent rattrapés en cours d'année scolaire par leur imprévision budgétaire et sont contraints dès lors de recourir à des formes assez voilées de tricheries financières, voire pédagogiques, pour boucler l'année scolaire. Comme conséquences, l'on note des interruptions intempestives des cours dues au non-paiement des salaires aux enseignants qui, démobilisés, dispensent des enseignements au rabais, à défaut de les suspendre carrément. En outre, cette levée de boucliers appelle la revendication tous azimuts des subventions, etc.

La troisième leçon est la grande flexibilité de la composante enseignement privé dans la réponse aux besoins de formation en provenance du marché. Plus que l'État, les partenaires privés sont à l'affût des formations de proximité et n'hésitent pas à s'ajuster même, et surtout, pour offrir des formations non

diplômantes. Les confessionnels catholiques sont même parvenus à faire confessionnel par l'État des programmes pour les examens de baccalauréats agricoles et arts plastiques dont ils ont initié les enseignements dans leurs établissements scolaires.

La quatrième leçon est l'extrême dépendance des promoteurs d'établissements scolaires privés aux financements publics.

En conclusion, malgré la détermination des partenaires privés à s'investir dans ce domaine régalié des pouvoirs publics, il se trouve que l'enseignement qui ne saurait se réduire à la seule amélioration de l'accès coûte cher, et même très cher, quand l'exigence de la qualité est prise en considération. Or, justement, nos pays ont besoin pour leur développement des ressources humaines compétentes bien formées et déterminées à s'investir dans la recherche des solutions pertinentes aux problèmes de développement. Pour cela, les gouvernements devraient s'investir davantage dans le financement des différents ordres d'enseignement pour réduire considérablement l'écart de qualité entre les établissements disposant des ressources suffisantes et ceux évoluant dans la précarité financière propice à un enseignement au rabais.

Étude de cas du la Mauritanie :

*« Le partenariat pour le financement de l'éducation :
quelles pratiques pour quels résultats ? »*

17 octobre 2007

INTRODUCTION

Suite au Forum de Dakar, la Mauritanie a élaboré une stratégie de développement de son système éducatif pour la période 2000-2010, dénommée PNDSE (Programme national du développement du secteur éducatif) afin d'offrir à tous les enfants et jeunes mauritaniens une éducation de qualité à tous les niveaux d'enseignement, avec une forte priorité pour le fondamental.

En 2005, l'évaluation de la stratégie a montré que le pays a fait des efforts importants pour assurer une éducation de qualité à sa population, mais que les progrès accomplis restent insuffisants pour atteindre cet objectif de scolarisation complète jusqu'à la fin du cycle fondamental.

Ces résultats ont nécessité de recadrer la stratégie actuelle pour que le pays puisse atteindre les objectifs fixés en 2015.

Un nouveau diagnostic finalisé en 2006 a fait ressortir que les dynamiques actuelles dans les scolarisations ne permettront pas à la Mauritanie d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015, s'il persiste de fortes disparités entre régions. Pour aller au-delà de ce qui a été réalisé durant les cinq premières années de la mise en œuvre du Programme nationale du développement du secteur éducatif, et réduire les disparités entre régions, il est nécessaire de disposer d'un outil au niveau de chaque région pour quantifier les besoins, définir les priorités et suivre la mise en œuvre des politiques régionales.

L'atteinte des objectifs de la politique éducative nécessite une meilleure implication des différents partenaires à tous les niveaux.

L'objectif de ce rapport est de mettre en exergue la dynamique de partenariat en matière de financement de l'éducation à travers l'analyse des points suivants :

A- le partenariat formel

1- Élaboration du programme

Afin d'impliquer tous les acteurs dans la formulation des politiques éducatives, le Programme national du développement du secteur éducatif a été élaboré par des instances techniques et politiques suivant une

conception nationale et une approche participative intégrant l'ensemble des départements ministériels impliqués et garantissant la participation de tous les acteurs concernés. En effet, du début jusqu'à la fin du processus, l'ensemble des acteurs de l'action éducative en Mauritanie ont été impliqués dans la préparation du programme : acteurs du système, décideurs, société civile, partenaires au développement, etc. Cette dynamique de large concertation a favorisé, dès le départ, une appropriation commune du diagnostic dans ses points positifs comme dans ses images négatives.

Ce programme s'articule autour des principaux axes suivants :

- l'unification du système éducatif par la mise en place d'une filière unique ;
 - le renforcement de l'enseignement du 1er cycle secondaire par l'ajout d'une année supplémentaire et de l'enseignement scientifique par l'introduction des sciences physiques et de l'informatique ;
 - le renforcement de l'enseignement des langues étrangères (français et anglais).
- Il répond ainsi à un défi de taille au regard des objectifs poursuivis sur la période 2001-2010 :
- amélioration de l'offre éducative et promotion de la rétention du système ;
 - renforcement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;
 - rationalisation de la gestion des ressources ;
 - consolidation du pilotage du système à tous les échelons de l'administration ;
 - résorption des disparités entre genres, entre régions et zones ;
 - adéquation des formations aux aspirations des individus et aux besoins de la société et de l'économie.

Le lancement de ce programme est intervenu dans un contexte où l'éducation se trouve au cœur des préoccupations, à la fois au niveau de la communauté internationale que de celui des pouvoirs publics en Mauritanie, ce qui a facilité la mobilisation des ressources.

2- Mobilisation du financement

Pour la mobilisation du financement de ce programme, le ministre, accompagné de l'ensemble des directeurs concernés du ministère, se sont rendus

auprès des principaux partenaires du secteur pour les sensibiliser et les amener à s'impliquer comme partenaire dans l'exécution du PNDSE et attirer leur attention sur le fait que la Mauritanie possède une vision assez claire de la situation, des priorités d'action et qu'elle est prête à engager une réflexion/action sur 10 ans.

De nombreux éléments de ce contexte ont pesé de tout leur poids dans la sensibilisation des différents acteurs en vue de l'identification des stratégies prometteuses et efficaces pour redynamiser le système éducatif. Parmi les éléments de ce contexte, on citera en particulier :

● **L'Éducation pour tous (EPT)** : au lendemain du Forum de Dakar, la communauté internationale a recommandé l'élaboration de plans d'action et s'est engagée à faire en sorte que tout pays capable de présenter un programme cohérent et crédible de réforme et d'amélioration de son système éducatif ne soit pas handicapé par l'insuffisance de ressources financières.

● **L'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (initiative PPTE)** : dans le cadre de l'initiative de réduction de la dette des pays pauvres très endettés (PPTE) à laquelle le pays a été déclaré éligible en mars 1999, le gouvernement mauritanien a bénéficié d'un allègement immédiat de la dette.

● **L'initiative pour la mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous (initiative Fast Track)** : la Mauritanie a été éligible à cette initiative qui vise l'accélération de la scolarisation universelle, ce qui a permis de combler le déficit du financement du programme. Ces nouvelles ressources ont été orientées en priorité en faveur des secteurs sociaux. Ce qui a permis au secteur de bénéficier de ressources additionnelles substantielles.

● **La priorité accordée à l'éducation** : le gouvernement a mis l'éducation au centre de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté, car elle contribue à la croissance par l'organisation de la production du capital humain.

● **La réforme du système éducatif** : la réforme de 1999 est intervenue pour capitaliser les acquis des réformes précédentes et corriger leurs lacunes. Elle maintient l'importance accordée à l'arabe et à la culture nationale, mais engage le système dans une perspective de modernisation et d'ouverture pour mettre l'école au service du

développement. La réforme a été un véritable déclencheur, car en instaurant l'unification du système, elle bâtit le socle sur lequel les initiatives d'amélioration de l'enseignement peuvent s'appliquer.

3 – Exécution du programme :

Pour assurer le financement de son programme de développement du secteur éducatif, le gouvernement mauritanien et les bailleurs de fonds se sont convenus dans une lettre d'entente qui définit le cadre du partenariat entre les différents acteurs, sur les points suivants :

1. Le gouvernement, avec le soutien technique et financier des PTF-FC, s'engage à mettre en œuvre le PNDSE, un programme qui fonde la politique décennale de l'éducation qui touche tous les ordres d'enseignement. Il s'articule autour de quatre composantes : i) le renforcement de la capacité de gestion administrative, financière et pédagogique des départements en charge de l'Éducation ; ii) l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'Éducation ; iii) l'amélioration de l'accès et de l'équité du système éducatif ; et iv) l'amélioration de l'efficacité et de la pertinence de la formation technique professionnelle et l'enseignement supérieur.

2. Les PTF informeront le gouvernement des montants précis qu'ils entendent mettre en œuvre et des actions qu'ils envisagent de financer dans le cadre du plan annuel élaboré par le gouvernement.

3. Les PTF-FC confirmeront le montant précis de leurs contributions et la durée de financement dans le cadre des accords bilatéraux entre le gouvernement et chacun des PTF-FC. Ils informeront de leurs contributions annuelles sur la base de la clé de répartition convenue entre eux à l'occasion de consultations.

4. Les mécanismes de gestion de PNDSE, définis par les Arrêtés instituant les comités de gestion et de coordination du PNDSE, constituent les outils de supervision auxquels les PTF ont adhéré.

5. Les PTF-FC s'inscriront dans les objectifs du PNDSE pris en compte dans le soutien financier et, le cas échéant, technique qu'ils apportent au gouvernement pour la réalisation des objectifs du PNDSE.

6. Les signataires collaboreront entre eux et s'informeront complètement en temps opportun sur toute

question concernant la mise en œuvre du PNDSE et du présent PFC. Les signataires se partageront tous les renseignements concernant l'apport d'aide, les rapports techniques et toute autre documentation pertinente se rapportant à la mise en œuvre du PNDSE.

7. Les PTF-FC privilégieront les revues conjointes du PNDSE. Si l'un des PTF-FC devait pour des raisons exceptionnelles (identification, instruction, révision d'un accord bilatéral, etc.) mener une revue unilatérale, il consultera, en temps opportun, le MEFS/MESRST et les autres PTF-FC afin de discuter et de fixer les paramètres de la revue, son étendue et son calendrier, et si possible, d'établir une position commune à cet égard. Le PTF-FC concerné partagera les résultats de sa revue avec le gouvernement et les autres PTF-FC.

B- Autres partenariats :

Partenariat bilatéral : à travers le programme de coopération japonaise, l'éducation nationale bénéficie d'un programme de construction des salles de classe au niveau des ordres d'enseignement fondamental et secondaire dans les villes de Nouakchott et Nouadhibou, ce qui a permis l'amélioration des capacités d'accueil du système éducatif.

- les ONG : plusieurs ONG participent aux financements de l'éducation en Mauritanie « World vision, Caritas, Corps de la paix, GTZ, etc. » Ces ONG interviennent dans trois régions du pays « Nouakchott, Assaba, Brakna ». L'intervention de ces ONG a permis de rendre disponible 50 % du financement dans les zones d'intervention pour la « construction des salles de classe, réparation de bâtiments, fournitures scolaires, réparation des tables bancs, etc. ».

Il est à noter que les différents bailleurs de fonds, société civile et syndicat ont fait preuve de beaucoup d'engagements lors de l'élaboration du PNDSE, et ceci, à travers une implication tout au long du processus.

Étude de cas du Sénégal :

*« Le partenariat dans l'approche-programme :
quelles applications pour quels résultats ? »*

17 octobre 2007

INTRODUCTION

L'éducation constitue un enjeu capital pour l'ensemble des acteurs du champ social. Depuis plus de deux siècles, les États modernes se sont arrogé le contrôle et l'organisation de cette mission.

Depuis la rencontre de Jomtien, la communauté internationale donne au partenariat une place de plus en plus importante dans le développement de l'éducation et de la formation. Le partenariat est compris comme une mise en synergie de l'ensemble des contributions des acteurs, des partenaires (intérieurs et extérieurs) et bénéficiaires dans un cadre sectoriel afin d'assurer plus de cohérence, d'efficacité et d'efficience aux systèmes éducatifs.

Le Forum de Dakar de 2000 a renforcé les conclusions de Jomtien sur le partenariat et invité les pays à élaborer des plans EPT crédibles. La crédibilité, concept sur lequel les acteurs, partenaires et spécialistes de l'éducation ont beaucoup discuté, se rapporte à la pertinence et à la faisabilité. Or, un plan d'éducation ne peut répondre à ces critères s'il ne tient pas compte des préoccupations et des possibilités de l'ensemble des acteurs, des partenaires et des bénéficiaires impliqués dans le processus de développement de l'éducation et de la formation.

Le Sénégal, pour sa part, a depuis le milieu des années 90 tenté de mettre en application les recommandations relatives au partenariat de Jomtien et de Dakar dans le processus d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi-évaluation de son Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation et de son plan EPT. D'ailleurs, pour plus de cohérence, ces recommandations ont été intégrées dans le PDEF au début de l'année 2000.

Cela a permis au système éducatif de faire des progrès très importants mais non sans difficultés.

La présente étude de cas, fruit d'une réflexion commune entre syndicats, parents d'élèves et techniciens du ministère de l'Éducation :

- Se veut une contribution à la réflexion sur le développement d'une culture de consultation, de concertation et de dialogue politique ;
- Se propose de jeter les bases d'une discussion autour du thème : « Le partenariat dans l'approche-programme : quelles applications pour quels résultats ? ».

Elle tente de présenter l'expérience sénégalaise en matière de partenariat en mettant l'accent sur les processus, les résultats, les réussites et les échecs.

Elle portera sur les éléments suivants :

- Description sommaire de l'approche partenariale adoptée dans le cadre du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) ;
- Description du dispositif institutionnel mis en place, des mécanismes et des stratégies de développement du partenariat dans le cadre du PDEF ;
- Les leçons apprises, notamment les conditions et les facteurs de succès, les difficultés rencontrées ainsi que des recommandations et pistes d'amélioration pour un partenariat efficace au service du système éducatif.

L'étude a été organisée autour d'une revue documentaire portant sur les rapports :

- Des revues annuelles du PDEF ;
- Des missions conjointes de supervision entre l'État et les partenaires financiers, techniques et sociaux ;
- Des séminaires-bilans ;
- Des séminaires avec les collectivités locales ;
- Des partenaires techniques et financiers (aide-mémoire) et
- De rencontres, d'échanges et de réflexion avec les parents d'élèves et les syndicats.

1 CADRE CONCEPTUEL

Par rapport au thème de la présente étude de cas, il serait important, voire indispensable, de partager les concepts de partenariat, d'approche-programme afin d'en avoir une culture commune.

1.1 L'approche-programme

Elle fait l'objet de plusieurs définitions parmi lesquelles on peut retenir celles de l'UNESCO et du PNUD. Selon l'UNESCO, l'approche-programme est un processus qui permet aux gouvernements d'articuler les priorités nationales et de réaliser les objectifs de développement humain durable dans un cadre cohérent et participatif.

Le PNUD définit l'approche-programme comme un processus qui permet à un gouvernement, une collectivité ou un secteur spécifique, à partir d'une approche participative très large d'élaborer et de mettre en œuvre un programme.

Certaines étapes sont à considérer :

- 1) la définition d'une politique ou d'une vision basée sur une loi d'orientation ;
- 2) la définition de stratégies sous-sectorielles (par les responsables de sous-secteurs) ;
- 3) l'élaboration d'un plan d'action sectoriel consolidation des plans d'action du niveau central et décentralisé ;
- 4) l'élaboration d'outils de gestion pour l'harmonisation de la démarche : manuels de procédures ;
- 5) la mise en place d'un dispositif participatif de mise en œuvre ;
- 6) la mise en place d'une structure de gestion et de coordination générale du programme ;
- 7) la mise en place d'une structure chargée de la gestion et de l'exécution financière, de l'information financière et des audits ;
- 8) la mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation avant le début de la mise en œuvre ;
- 9) le renforcement des capacités institutionnelles qui est un préalable très important pour la réussite du programme.

L'approche-programme est bien plus qu'un simple moyen de réunir des projets exécutés en un lieu donné dans un "programme". C'est une approche logique qui intègre les processus de la planification et de la gestion, aux niveaux macro-économique et méso-économique, sous la conduite du gouvernement. Elle encourage l'intégration de toutes les ressources disponibles (nationales et extérieures) en vue de répondre aux priorités nationales.

De cette définition, l'on peut déduire que, l'approche-programme doit s'inscrire dans une dynamique partenariale qui doit cibler les différents types de partenariats et s'appuyer sur un certain nombre de principes que nous allons évoquer au fil de la présentation.

1.2 La notion de partenariat

Selon certains auteurs, l'idée de partenariat est avant tout sous-tendue par la réalisation d'un objectif commun et se fonde sur une volonté d'association, une reconnaissance mutuelle et la recherche de complémentarité.

Ainsi, le partenaire est perçu comme celui (la personne, le collectif humain, l'institution ou le réseau d'institutions) qui est intéressé par une stratégie de mise en commun et qui a les capacités d'y introduire et d'y développer des orientations enrichissantes, en y

investissant des moyens et des efforts en vue de trouver des solutions à des problèmes et d'obtenir de bons résultats.

L'ADEA, dans sa biennale organisée du 14 au 18 octobre 1997, définissait le partenariat « comme un système de collaboration, de coopération, d'association d'entreprises, d'institutions, d'organisations de personnes indépendantes les unes des autres mais liées par des intérêts communs et impliquées à des niveaux variés dans une action commune en vue de réaliser conjointement des objectifs partagés ».

Dans le champ de l'éducation, le partenariat constitue une dynamique coopérative créée autour des enjeux de l'école pour promouvoir son ouverture au milieu en vue d'une action durable et généralisable.

Sous ce rapport le partenariat commande de nouveaux types de rapports que le secteur éducatif développe avec des acteurs d'autres horizons et les bénéficiaires de ses prestations de services selon un style démocratique et participatif.

Le partenariat résulte ainsi d'une option suggérée par le nouveau statut de l'école dicté par les orientations nouvelles pour la mise en œuvre de la réforme qui recommande une institution scolaire réconciliée avec sa société.

L'exploitation de ces deux définitions met en exergue un certain nombre d'éléments communs dont :

- L'idée d'association donc de reconnaissance de l'autre dans ses différences, sa complémentarité ;
- Les relations entre contractants marquées par des rapports d'interdépendance, de complémentarité et non de dépendance, de subordination et d'autorité ;
- Le respect des différences portant sur des statuts, des positions ou des moyens, des rôles dans la distribution des missions, des fonctions et des tâches ;
- L'égalité dans l'interlocution, le dialogue et les négociations ;
- La vocation consensuelle déclinée en liens d'informations mutuelles, de partage ;
- L'attachement commun à une obligation de transparence optimale, de confiance entre partenaires de respect des termes d'un contrat.

Le partenariat est devenu incontournable dans la gestion des systèmes éducatifs. C'est une valeur ajoutée,

une philosophie, une façon d'améliorer les rapports entre les différentes organisations, entre les groupes et entre les personnes.

Si l'école veut réussir ses missions en terme d'éducation, dans ce contexte de mondialisation, force est de reconnaître qu'elle ne devra plus s'enfermer entre ses quatre murs, mais plutôt s'ouvrir aux partenaires. En plus de ses missions premières, l'école doit être une instance de consultation, de concertation et de dialogue afin de mieux prendre en compte les intérêts et les exigences de tous les acteurs, gage de l'atteinte de ses objectifs.

À ce titre, s'imposent une coordination et une organisation judicieuses des différents partenaires en vue de garantir l'efficacité et l'harmonisation des interventions.

Ainsi on peut noter plusieurs catégories de partenaires :

- Les partenaires au développement : bailleurs de fonds, ONG nationales et internationales, organismes internationaux ;
- Les partenaires techniques : personnes-ressources, spécialistes ;
- Les partenaires institutionnels : l'État et ses démembrements (ministères, directions, services, etc.) ;
- Les partenaires sociaux : associations des parents d'élèves, les syndicats, les collectivités locales, les élus locaux, les mouvements associatifs de jeunes, de femmes, etc.

1.3 Vision du système sénégalais en matière de partenariat

Dans sa Lettre de Politique Sectorielle, opérationnalisée par le PDEF, le gouvernement s'est résolument engagé à développer un partenariat large, efficace et mieux organisé, pour que les ressources de toute nature, disponibles chez les différents acteurs et partenaires puissent être investies sans entrave dans le système éducatif.

L'atteinte de cet objectif exige le respect d'un certain nombre de principes et l'organisation des interventions afin d'éviter la dispersion et la déperdition des énergies et des synergies.

Autrement dit, il faut nécessairement mobiliser toutes les ressources financières et humaines disponibles et impliquer tous les acteurs en les organisant autour d'un partenariat fondé sur les principes du partage équitable des droits, des rôles et des responsabilités.

a) Le principe de participation :

Dans le contexte d'une approche-programme, aucun écart ne doit exister entre le système et son environnement. Ces derniers doivent épouser une forme d'organisation coopérative qui fonctionne selon un système d'osmose sinon, la qualité du système d'éducation peut en souffrir.

L'école n'est plus en mesure de faire progresser seule les objectifs d'éducation et l'expérience a montré que les partenariats constituent un bon moyen d'atteindre des objectifs généraux à long terme.

La mise à contribution des partenaires augmente les ressources existantes, offre de bonnes disponibilités de réduction du double emploi et crée des relations marquées par une plus grande collaboration, une plus grande confiance au sein d'un cadre de concertation défini au préalable.

b) Le principe de responsabilisation :

Ce principe appelle une bonne information et une bonne formation des partenaires afin de les rendre aptes à participer efficacement au relèvement des différents défis qui interpellent l'éducation. La responsabilisation des groupes et des personnes requiert, d'une part, l'utilisation judicieuse de l'information et de la formation, d'autre part, une reconnaissance et une valorisation de leurs opinions et de leurs savoirs. Elle permet également de pérenniser la participation. Le droit de décider en toute souveraineté en vertu d'un pouvoir légitime est le fondement d'un partenariat efficace.

c) La vision partagée :

Les partenariats qui aboutissent à des complémentarités fructueuses découlent invariablement d'une vision construite et partagée au début de la démarche partenariale, qui se charge de l'enrichir. La vision partagée incite des partenaires potentiels, qui n'avaient pas prévu antérieurement de se rapprocher, à se mettre ensemble, à prendre des engagements les uns envers les autres et à les honorer. Elle ne peut être imposée ni par directive, ni par coercition, c'est un acte de persuasion et de mobilisation.

d) La pérennisation :

L'approche-programme bien perçue et bien managée ne perd de vue l'importance de la pérennisation. L'absence de dispositifs de pérennisation des acquis fait souvent défaut au pilotage des projets et entrave gravement l'après-projet. Les acquis ne sont pas capitalisés afin d'être réinvestis pour relever d'autres enjeux et défis. L'approche-programme qui permet à tous les acteurs de s'impliquer dans la mise en œuvre permet ipso facto de capitaliser les acquis et de les réinvestir dans le système.

e) L'imputabilité :

La mise en œuvre réussie de ce concept crée le devoir de rendre compte, mais aussi le droit à l'information sur les résultats et sur l'utilisation qui est faite des moyens provenant des différentes sources de financement afin de pouvoir situer, à tout instant, les responsabilités et apporter les remédiations nécessaires. Une bonne approche-programme doit s'inscrire dans une dynamique de gestion axée sur les résultats en s'attendant au respect scrupuleux de ce principe.

L'élaboration des cadres de performance par les principaux responsables du secteur aux niveaux central et déconcentré renforce l'imputabilité et la conscience d'être pleinement responsable dans la réussite ou l'échec. Le cadre de performance est un outil de gestion qui amène le responsable à plus d'engagement, de sérieux et d'efficacité dans l'action.

f) La décentralisation :

La centralisation excessive de même que des pratiques de gestion défectueuses entretiennent des effets pervers pouvant entraîner des dysfonctionnements au niveau des relations entre le système et son milieu. Ce principe appelle des réformes pertinentes.

Le partage de responsabilité entre l'État central et les collectivités locales permet l'allègement des charges du premier et une plus grande implication du second dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques. Une décentralisation bien pensée est gage de plus de ressources, de plus d'efficacité.

C'est conscient de cela que l'État sénégalais a instauré une réforme majeure visant à renforcer la démocratie par un transfert de responsabilité aux acteurs locaux.

2 DISPOSITIF INSTITUTIONNEL

Durant la période coloniale, le système éducatif était très élitiste et essentiellement concentré dans les principales villes. L'État prenait en charge presque totalement les charges éducatives : absence totale de frais d'inscription scolaire, de cotisations parentales, distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires en quantité suffisante, construction des écoles, recrutement et paiement des enseignants et des personnels d'appui, etc.

Durant la période qui va de l'indépendance à l'organisation des États Généraux de l'Éducation et de la Formation, le système éducatif sénégalais a connu des fortunes diverses en fonction de la situation économique du pays. Juste après les indépendances, le système éducatif n'a pas connu des changements profonds jusqu'à la rencontre des Chefs d'État des pays nouvellement indépendants de Addis Abeba en 1962 où la décision courageuse et volontariste d'atteindre la scolarisation universelle dans l'enseignement primaire dans les meilleurs délais fut adoptée.

À partir de 1962, le système éducatif a commencé à se développer progressivement s'étendant de plus en plus en milieu rural. Les limites de la décision de Addis Abeba commencèrent cependant à se faire sentir au début des années soixante-dix avec la crise économique qui a commencé à s'installer, la longue période de sécheresse et les Programmes d'ajustement structurel du FMI et de la Banque mondiale. Les associations de parents d'élèves ainsi que les Organisations de la Société Civile (OSC) ont commencé à proliférer pour appuyer l'État déficient. Le Sénégal a connu une longue période durant laquelle seuls les APE et les OSC faisaient réellement des investissements dans les écoles existantes et en construisaient de nouvelles ; l'État se contentant de mettre à disposition des enseignants et quelques matériels didactiques largement insuffisants. Des difficultés de tous ordres s'accumulant, les organisations syndicales des enseignants se renforcèrent pour la sauvegarde de l'école et de leurs intérêts spécifiques. Les mouvements d'humeur et les grèves se multipliaient paralysant régulièrement le système éducatif. C'est dans un tel contexte que fut prise la décision historique d'organiser les premiers États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF).

2.1 Les EGEF : une tradition partenariale

La nouvelle école sénégalaise prend comme référence de base en matière de dynamique partenariale les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) de 1981 qui ont fonctionné comme un forum qui a regroupé l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation : acteurs institutionnels, agences et institutions de coopération et d'aide technique, partenaires sociaux, associations confessionnelles, ONG, associations de jeunes, de femmes, associations sportives et culturelles, leaders d'opinions, partis politiques, associations de parents d'élèves, associations d'élèves, d'étudiants, etc. Ce forum a été un grand moment de dialogue et de concertation qui a permis de définir les orientations et de fixer les grandes options en matière d'éducation. La mise en place de la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF) et le niveau d'implication des partenaires dans ces travaux ont témoigné de la volonté de l'État de construire un partenariat fort autour de l'école. Les conclusions formalisées par la CNREF ont permis de produire le cadre stratégique qu'est la Loi d'orientation.

La volonté des puissances publiques en matière partenariale a été exprimée au plus haut niveau de l'État par le Président de la République et le Premier Ministre. L'acte qui a formalisé la gestion concertée, connue sous le nom de « Gestion Démocratique » est la Circulaire Présidentielle N° 007/PR/SG/ en date du 26 avril 1986 qui postule explicitement que les responsables syndicaux « doivent être associés à l'examen des problèmes où leurs mandats se trouvent impliqués, notamment les problèmes de carrière, de mutation, d'examen, de stage. » Ce principe d'association des partenaires sociaux à la gestion du système est énoncé tout aussi clairement dans la Circulaire Primatoriale N° 0213/PM/SP/ du 2 mars 1992 où il prend la forme d'une forte recommandation : « Je souhaiterais que ces règles soient prises en considération dans vos rapports avec les syndicats professionnels, partenaires privilégiés dans le fonctionnement de l'école. »

Le ministère de l'Éducation nationale s'est distingué dans son effort de traduire en actes concrets cette volonté politique exprimée au plus haut niveau de l'État. Les partenaires sociaux ont été associés à divers niveaux du système éducatif, à travers des commissions ad hoc ou institutionnalisées au nombre desquelles on peut citer :

- La Commission Gestion Démocratique ;
- La Commission de mutation ;
- La Commission sur les fiches de mutation ;
- La Commission sur les sanctions ;
- La Commission de recrutement.

Ces commissions ont fonctionné avec des fortunes diverses mais ont traduit la volonté constante du gouvernement de fonder sa démarche sur le principe d'une gestion concertée de l'école. Le concept de « gestion concertée » est donc solidement ancré dans la tradition institutionnelle, dans les politiques et dans les textes officiels comme une préoccupation majeure.

Cependant, il convient de souligner que les conclusions des États généraux n'ont pas été rigoureusement appliquées avec comme conséquences des faiblesses dans la mise en œuvre de l'approche participative. Face au mouvement revendicatif, l'État se contentait de la seule mise en place de commissions souvent ad hoc qui ne pouvaient associer l'ensemble des acteurs du champ éducatif. Ainsi, l'élan populaire et mobilisateur des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) a été brisé par le mythe du technique qui l'a ensuite récupéré et confiné dans l'espace exigü des commissions et autres directions techniques du ministère. Le mouvement itératif de dialogue entre le politique, le social et le technique que les EGEF avaient enclenché n'a pas fonctionné et a coupé la réforme de la base populaire qui était seule capable de l'animer, c'est-à-dire de la doter d'un contenu et de la dynamiser.

Durant cette période, le système éducatif sénégalais a connu une multiplicité de cadres de concertation caractérisée par une absence totale de coordination. D'où la nécessité d'une réforme en profondeur de l'école en vue d'élaborer une vision partagée qui ratisse le plus largement possible et engage le maximum d'acteurs dans l'action.

La logique participative ne connut son expression la plus élaborée qu'avec l'avènement du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) fondé sur une large vision partagée ayant permis aux différents acteurs du système éducatif sénégalais d'aborder avec sérénité le Forum de Dakar dont les dispositions pertinentes en matière de partenariat ont été prises en compte.

2.2 Le PDEF : une nouvelle dynamique partenariale

Le PDEF a récupéré les principaux outils et intrants issus des EGEF pour en faire le socle de son programme de développement de l'éducation et de la formation.

Le PDEF en tant qu'instrument de réalisation de l'EPT a rompu avec les approches projets pour s'inscrire dans une approche holistique qui est une démarche d'harmonisation et d'intégration des initiatives et des démarches, exigeant la coordination des intervenants par les gouvernements. La coordination est ainsi perçue comme un mécanisme permettant une plus grande efficacité des actions et obligeant les intervenants à œuvrer pour la réalisation d'objectifs identifiés, négociés et stabilisés en commun.

Le PDEF traduit également un changement de paradigme dans la dynamique de gestion du système éducatif en redéfinissant les rôles des différents acteurs. Ainsi, l'État, tout en affirmant son leadership à travers la définition du cadre et des modalités d'intervention, a une fonction plus de stratège et d'arbitre qui veille au respect des règles et des normes tout en créant des espaces de dialogue et de négociation suffisamment ouverts et souples pour que les autres acteurs puissent s'y exprimer aisément.

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) a approfondi l'option exprimée à travers les EGEF pour l'approche participative en privilégiant la négociation sociale, l'implication pleine et entière de l'ensemble de la communauté éducative, non seulement au niveau central mais également aux niveaux déconcentré et décentralisé. Il s'inscrit ainsi dans le cadre de la Déclaration sur l'Éducation issu de Jomtien et surtout du Cadre d'action de Dakar qui dispose, dans sa 5e stratégie : « Il faut que soit créé un nouvel espace politique et social, à tous les niveaux de la société, qui permettent aux apprenants, aux enseignants, aux parents, aux collectivités, aux organisations non gouvernementales et aux autres organisations de la société civile d'engager les gouvernements à dialoguer, prendre des mesures et innover pour atteindre les objectifs de l'éducation de base » 1. Les enseignants, à travers leurs organisations professionnelles, sont identifiés dans le cadre de cette approche participative comme des partenaires clés. La mise en œuvre doit inclure les enseignants dans la prise de décision, à travers diverses sessions de

consultation et de travail aussi bien au niveau central qu'au niveau déconcentré avec une forte implication des communautés de base.

Dans les principes, le PDEF garantit aussi une participation pleine des communautés au développement de l'éducation, et ce, à tous les niveaux. En effet, la société civile (ONG, Syndicats, Associations de parents d'élèves, Associations féminines, ASC) et les collectivités locales doivent contribuer à la conception, à la réalisation ainsi qu'à l'évaluation des politiques et programmes de développement de l'éducation à tous les niveaux du système. Le gouvernement, dans ce cadre, devrait prendre toutes les dispositions appropriées pour l'instauration d'un partenariat dynamique entre les acteurs de manière à garantir l'atteinte des objectifs poursuivis en commun.

Les partenaires techniques et financiers ont eux aussi participé très fortement à l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi-évaluation du PDEF par la mise à disposition de ressources financières et techniques importantes. Ils ne sont considérés comme de simples donateurs. De par leurs compétences techniques, leur connaissance du secteur de l'éducation, leur engagement, ils jouent un rôle primordial au plan technique. Ces préoccupations ont été fortement présentes dans la phase de préparation et de négociation du PDEF.

2.3 Le PDEF : un processus participatif d'élaboration

Au niveau national, le suivi de la Déclaration Mondiale sur l'Éducation a donné lieu aux rencontres ci-dessous.

Le colloque de Kolda, **en 1993, qui a produit le plan d'action de l'enseignement non formel au Sénégal** et a permis la mise en place d'un cadre consensuel pour la réalisation de programmes d'alphabétisation en direction des jeunes, des adultes et particulièrement des femmes.

Le colloque de Saint-Louis, en 1995, qui a permis de dégager les grandes orientations et les stratégies visant le renforcement de l'accès à l'éducation, la réalisation de la gestion concertée du secteur, l'harmonisation des interventions dans le secteur de l'éducation, l'étude et l'approfondissement des modèles alternatifs pour l'éducation de base, etc.

Les séminaires de Bambey et de Gorée ont permis

la mise en place de commissions thématiques (Accès, Qualité, Gestion) et d'élaborer un diagnostic et un plan d'action pour chacun des sous-secteurs. C'est la fusion de ces documents qui a donné naissance au PDEF. Celui-ci a fait l'objet d'une validation technique avec les partenaires techniques et financiers et d'une validation politique et sociale, avec les partenaires sociaux.

À la suite de Gorée et de Bambey, des groupes de travail ont été mis en place par sous-secteur. Chaque sous-secteur a fait son diagnostic et produit son plan d'action.

L'ensemble de ces productions a été capitalisé par la DPRE qui les a intégrées pour produire la première version du document du PDEF.

Une équipe de cinq personnes-ressources, sous la direction d'un consultant, a rédigé la première version du document dans le cadre d'un séminaire de production.

Ce document a d'abord fait l'objet d'un partage au niveau interne (ME) tenant lieu de validation technique. Un séminaire a ensuite réuni tous les acteurs de l'éducation pour procéder à la validation sociale du document.

Après le Forum de Dakar en 2000, le ministère de l'Éducation s'est engagé dans l'élaboration d'un plan EPT comme recommandée par le Cadre de Dakar.

Le premier draft du document a été élaboré par un groupe technique coordonné par la DPRE.

Ce draft a fait l'objet de plusieurs validations techniques et sociales par les principaux acteurs et partenaires du secteur. Ce plan validé a remplacé la partie « éducation de base » du PDEF initial. Il a permis de le compléter, de l'enrichir en y intégrant des dimensions jusqu'alors absentes.

2.4 Un dispositif participatif de gestion et pilotage

Entre l'État du Sénégal et les partenaires de l'Éducation, il fut créé des espaces de concertation, d'action et de suivi régi par une charte dénommée « Charte de partenariat en Éducation et Formation ». Il s'agissait à travers ce document de « développer un partenariat large, efficace et mieux organisé, de sorte que les ressources de toute nature disponibles chez les divers acteurs et partenaires puissent être investies sans entrave dans le secteur éducatif ».

La coordination du PDEF est assurée par un dispositif de pilotage participatif décliné du niveau central (CONSEF, CRCS) aux niveaux déconcentrés (CRCS, CDCS, CLEF, CGE). Les collectivités locales, responsables, en vertu des compétences qui leur sont transférées, dans le développement de l'éducation et dans leur espace de gestion, président les organes de gestion au plan local et sont membres des structures nationales.

Le programme renforce l'autonomie et la responsabilité des écoles et des établissements scolaires ou de formation dans le cadre de projets d'école ou d'établissement qui s'articulent aux PLDE/ PDDE/PRDE. Ces écoles et établissements doivent à leur tour se restructurer en se mettant en projet pour accueillir les nombreuses innovations et les gérer convenablement, mais aussi pour s'adapter à un environnement changeant et en perpétuel devenir. Cela suppose une nouvelle manière de gérer les interfaces, d'une part, entre l'école et l'IDEN et, d'autre part, entre l'école et la communauté. L'école doit être le maillon de base où s'élabore la vision partagée.

Diverses stratégies et divers cadres ont été développés dans le contexte de ce partenariat large, efficace et coordonné.

2.4.1 La création des organes de gestion

Le dispositif de pilotage est assuré à tous les niveaux du système : région, département, local, établissement et école.

■ Au niveau national

- **Le Conseil supérieur de l'Éducation et de la Formation (CONSEF)** : il est un organe de concertation chargé de l'orientation et de la supervision des politiques mises en œuvre dans le cadre du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF).

Le Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation (CONSEF) est présidé par le Premier Ministre

Le Secrétariat exécutif du CONSEF est assuré par le Ministre de l'Éducation, assisté par les autres ministres en charge du secteur de l'éducation et de la formation.

- **Le Comité National de Coordination et de Suivi (CNCS)** : il assure, pour le compte du Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation, des missions de coordination, de programmation, de suivi et d'évaluation des activités du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). Il est présidé par le ministre de l'Éducation.

La Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE) assure le secrétariat technique du CNCS et, en voie de conséquence, la coordination globale des activités et du suivi-évaluation.

La DPRE assure aussi la coordination de l'ensemble des partenaires (partenaires techniques et financiers, ONG, partenaires sociaux, etc.) au plan national.

■ Au niveau régional

- **Le Comité Régional de Coordination et de Suivi (CRCS)** : il est l'organe de gestion chargé de la concertation, de la coordination et du suivi de la mise en œuvre du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) au niveau régional, en ce qui concerne les niveaux d'éducation et de formation pré-universitaires.

Le Comité Régional de Coordination et de Suivi (CRCS) est présidé par le Président du Conseil Régional.

Le Secrétariat exécutif du Comité Régional de Coordination et de Suivi (CRCS) est assuré par l'Inspecteur d'Académie.

■ Au niveau départemental

- **Le Comité Départemental de Coordination et de Suivi (CDCS)** : il est au niveau départemental, l'organe chargé de la concertation, de la coordination et du suivi de la mise en œuvre du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), en ce qui concerne les niveaux d'éducation et de formation pré-universitaires.

Le Comité Départemental de Coordination et de Suivi (CDCS) est présidé par le maire de la commune, chef de lieu du département.

Le Secrétariat exécutif du Comité Départemental de Coordination et de Suivi (CDCS) est assuré par l'Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale (IDEN).

■ Au niveau local : communes, communauté rurale

- **Le Comité Local d'Éducation et de Formation (CLEF)** : c'est un cadre de concertation, d'orientation et de régulation des projets et plans d'éducation au niveau de la Commune ou de la Communauté rurale.

Le Comité Local d'Éducation et de Formation (CLEF) est présidé par le Maire de la commune ou le Président de la communauté rurale.

■ Au niveau école/établissement

- **Les Comités de Gestion de l'École pour l'enseignement élémentaire et les Comités de Gestion de l'Établissement (CGE)** pour l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire : il existent au niveau de chaque centre de développement de la Petite Enfance, de chaque école élémentaire, école communautaire de base ou centre d'alphabétisation, collège et lycée.

2.4.2 La mise en place des tables de concertation

Ce sont des espaces d'échange conçus dans le cadre de la composante participation des communautés pour apporter une réponse à l'éparpillement des interventions dans le secteur et constituer une base de construction d'un partenariat intégré et articulé aux orientations du système éducatif.

Elles regroupent tous les partenaires intéressés par le problème de l'école pour leur permettre de se rencontrer, de se connaître, de décliner leurs rôles et responsabilités, de définir leur mode de fonctionnement, les mécanismes de suivi et d'évaluation du partenariat, de mettre en place des dispositifs de pérennisation. Les tables de concertation ne dupliquent pas les organes de gestion mais leur viennent en appoint dans la réalisation des activités des plans d'action. Ce sont des instruments à leurs services.

Si au niveau des organes de gestion les membres sont désignés par des actes administratifs qui les réglementent (décrets, arrêtés), tel n'est pas le cas pour les tables de concertation qui n'excluent en principe aucun partenaire.

La mise en place d'un cadre permanent d'échanges entre les PTF et le ministère.

Les PTF, organisés autour d'un chef de file, ont créé une structure qui leur permet d'échanger entre eux de manière permanente, d'analyser la mise en oeuvre du PDEF et de discuter avec les principaux acteurs de l'éducation à travers l'organisation de réunions, de missions de supervision, de revues, etc.

Les PTF jouent un rôle extrêmement important dans tout le processus de planification sur le plan technique. Ils accompagnent la DPRE depuis la construction des plans d'action locaux jusqu'au plan d'action national. Ils participent à toutes les rencontres et donnent leurs points de vue techniques sur tout ce qui se fait. Cette participation est d'une importance capitale car elles facilitent la recherche de financement du fait que les PTF sont parties prenantes du Plan d'action national élaboré.

2.4.3 L'élaboration du Plan d'action sectoriel selon une planification ascendante et participative

Le PDEF a adopté une démarche de planification ascendante et participative. Le Plan d'action sectoriel est une consolidation des plans d'action du niveau central et décentralisé (plans d'action des régions et des services centraux du secteur de l'éducation).

La DPRE, en charge de la coordination du PDEF, assure la coordination de tout le processus de planification.

Il démarre par l'élaboration des plans d'action locaux (local, départemental et ensuite régional). Elle est coordonnée par les autorités locales (collectivités locales) avec l'appui technique des services déconcentrés du ministère de l'Éducation. Participent à ces exercices de planification les autorités locales et scolaires, la société civile, les communautés à la base, les autorités administratives (gouverneurs, préfets, sous-préfets, mouvements associatifs, etc.), les partenaires techniques et financiers au niveau local, etc.

Les établissements scolaires élaborent avec la participation des communautés à la base des projets d'établissement et des projets d'école qui sont intégrés dans les Plans de Développement de l'Éducation. L'ensemble des plans régionaux sont transmis à la DPRE qui assure la coordination de l'ensemble des partenaires (partenaires techniques et financiers, ONG, partenaires sociaux, etc.) au plan national.

Au niveau central, chaque Direction élabore égale-

ment son Plan d'action qu'elle transmet à la DPRE qui, après consolidation de l'ensemble des PA, produit un premier draft de Plan d'action sectoriel qui sera soumis dans un processus concerté de validation. Tout le processus de planification est fait de manière participative avec l'ensemble des acteurs et partenaires de l'éducation (acteurs, PS, PTF, société civile, syndicats, etc.), à tous les niveaux (local et national).

2.4.4 L'organisation de rencontres entre partenaires

Plusieurs types de rencontres qui regroupent l'ensemble des acteurs, partenaires et bénéficiaires de l'éducation sont organisés périodiquement par la DPRE avec pour objectifs :

- Assurer le suivi de la mise en œuvre du PDEF ;
- Proposer des correctifs nécessaires aux dysfonctionnements constatés.

2.4.5 Les missions conjointes de supervision

Ce sont des réunions de concertation qui précèdent les revues annuelles et permettent aux partenaires et techniciens de faire un bilan très approfondi des différents dossiers, d'examiner les Plans d'Opération et de Budgets Annuels (POBA) et les plans d'action. Elles regroupent généralement les Partenaires Techniques et Financiers (PTF), les autorités des ministères en charge de l'éducation, les Inspecteurs d'Académie, les représentants des syndicats, des parents d'élèves, des enseignants retraités, etc.

2.4.6 Les revues annuelles

Ce sont des instances de partage, d'appropriation, d'approbation et de validation des différents dossiers examinés lors des missions de supervision. En plus des participants des missions de supervision, les revues regroupent les présidents de conseils régionaux, tous les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale et des représentants des ONG.

Ces deux rencontres (revues et missions conjointes de supervision) sont couronnées par un aide-mémoire, instrument de concertation avec le ministère de l'Éducation mais également avec l'ensemble des acteurs du système éducatif.

2.4.7 Les réunions bilan

Elles font suite à des fora organisés dans chaque région avec les partenaires locaux pour faire le bilan

de la mise en œuvre du plan d'action annuel du PDEF. Ce sont des moments intenses de partage et d'échanges qui regroupent tous les inspecteurs d'Académies, tous les inspecteurs départementaux, les syndicats d'enseignants, les parents d'élèves, les enseignants retraités, les partenaires locaux, les collectivités locales, etc. Elles sont organisées annuellement à la veille des rentrées scolaires et préparent également les revues.

3 LECONS TIRÉES

La dimension partenariale n'a pas été suffisamment prise en compte dans le processus d'élaboration du PDEF qui est resté un processus technique amputé de sa dimension sociale. Plusieurs acteurs, surtout syndicaux, ont plutôt eu le sentiment d'avoir été utilisés comme faire-valoir pour valider des processus et des produits auxquels ils n'ont pas été suffisamment associés. Cette démarche a généré comme conséquence des sentiments de rejet du Programme et a hypothéqué son appropriation par les partenaires incontournables dans la gestion concertée du système éducatif. La conséquence immédiate a été la radicalisation des syndicats qui ont pris la tête du combat pour l'implication des partenaires sociaux. Il s'est ainsi progressivement développé une attitude de rejet soutenue par une perception négative du programme réduit à ses aspects les plus controversés (politiques des volontaires, classes à double flux).

Deux facteurs sont venus aggraver cette situation :

- Une attitude particulièrement offensive des syndicats qui ont utilisé les médias pour dénigrer le programme dit de « ruine nationale », élaboré sans eux par « des experts de la Banque mondiale et des technocrates du ministère de l'Éducation », visant d'abord « à répondre aux priorités des bailleurs de fonds » et dont les « préoccupations économistes visent la réduction drastique des budgets destinés aux secteurs dits sociaux ». L'efficacité de la propagande qui caractérise ce genre d'organisation a fini par imposer au sein du public cette perception du PDEF, assez partagée au sein de larges secteurs de l'opinion nationale.
- Une attitude passive du ministère qui n'a pas su développer une stratégie de communication suffisamment pertinente pour, non seulement, accroître la notoriété du PDEF mais construire une image positive du programme. L'absence de cadres fonctionnels de concertation et de partici-

ipation, l'inexistence d'une tradition et d'une expertise en matière de communication, en dehors des conseillers en communication et le retard pris dans l'élaboration du Plan de communication ont fortement contribué à ancrer cette image au sein de l'opinion rendant plus difficile l'acceptation du programme.

Le retard dans la mise en place des organes de gestion et des tables de concertation est un autre facteur aggravant. Au niveau interne, la configuration éclatée et le cloisonnement entre les structures n'ont pas permis une bonne circulation de l'information. Les mécanismes et les réseaux d'échanges n'ont pas fonctionné. Certains responsables du ministère embouchaient la trompette des syndicats en se plaignant de n'avoir aucune information sur le programme, dénonçant le caractère trop centralisé de la gestion du programme.

Tous ces malentendus ont été dissipés lors d'un atelier qui a regroupé l'ensemble des partenaires sociaux autour de la thématique du PDEF et du suivi des conclusions des EGEFS. Les conclusions de ces importantes assises font l'objet d'un suivi conjoint entre l'Etat et les syndicats des enseignants. Néanmoins, il faudrait également des mesures d'accompagnement dans la mise en œuvre du Programme pour corriger d'éventuelles distorsions. Certaines stratégies pourraient être développées :

- La résorption du déficit de communication en vue d'inverser la perception du PDEF au niveau des acteurs et des partenaires ;
- La mobilisation des acteurs et des partenaires à tous les niveaux ;
- Le renforcement de la coordination dans la gestion du programme.

Malgré la cohérence et la pertinence de ce dispositif en tant qu'outil de gestion devant permettre à tous moments de renseigner acteurs et partenaires sur l'évolution des indicateurs du PDEF, certains dysfonctionnements ont été notés aussi bien par les collectivités, les syndicats, les parents d'élèves et les acteurs.

Étude de cas de Madagascar :

*« Le partenariat dans l'approche-programme :
quelles applications pour quels résultats ? »*

17 octobre 2007

LES CARACTERISTIQUES DU PAYS

1. Géographie

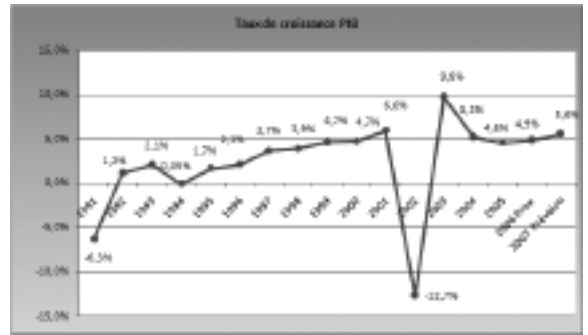
Située entre 11° 57' et 25° 30' de latitude Sud et entre 43° 14' et 50° 27' de longitude Est, à cheval sur le Tropique du Capricorne, Madagascar se trouve dans l'hémisphère Sud, dans le Sud-Ouest de l'Océan Indien, séparé de la côte Sud-Est de l'Afrique par le canal de Mozambique. Avec ses 587 401 km₂ de superficie, Madagascar apparaît comme une véritable île continent. Elle s'étend sur une longueur de 1 500 kilomètres entre le Cap Sainte-Marie au sud et le cap d'Ambre à l'extrême nord, et sur près de 500 kilomètres dans sa plus grande largeur. Elle possède plus de 5 000 kilomètres de côtes baignées, à l'Ouest, par le canal de Mozambique et, à l'Est, par l'Océan Indien avec de nombreuses petites îles (Nosy).

L'île est divisée en 6 provinces : Antananarivo, Antsiranana, Fianarantsoa, Mahajanga, Toamasina, et Toliara, elles-mêmes actuellement divisée en 22 régions regroupant chacune des districts, puis en communes et, enfin, en Fokontany, la plus petite unité administrative.

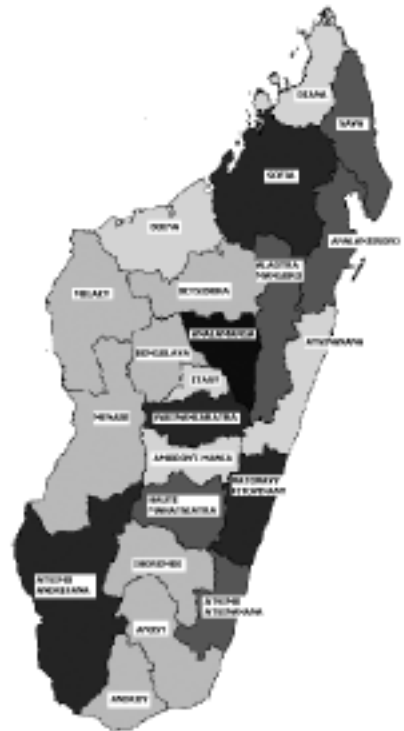
2. Économie

À l'instar de nombreux pays africains, Madagascar, avec un PIB par tête de 270 \$ US en 2005, est confronté à un environnement économique difficile depuis plusieurs décennies. La crise politique du premier semestre 2002 a engendré une désorganisation économique et sociale aboutissant à une aggravation de la pauvreté et de la vulnérabilité des populations. En 2003, la reprise de l'économie d'après crise a été constatée dans presque tous les secteurs grâce aux mesures de reconstruction, de rétablissement et de relance de différents programmes, aussi, la croissance économique a atteint en moyenne 5% par an durant les quatre dernières années. La structure de l'économie malgache est caractérisée par une prédominance du secteur tertiaire qui génère 57,3% de la valeur ajoutée en 2006.

Graphique 1 : Évolution du taux de croissance économique



Carte 01 : Madagascar et ses 22 régions



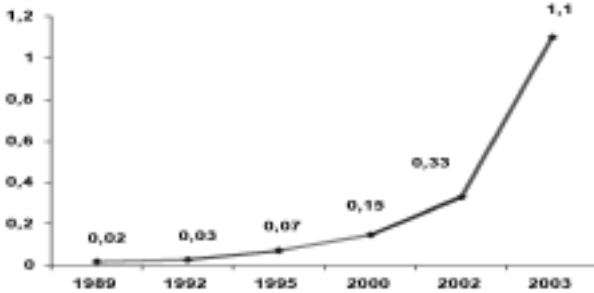
3. Population

La population malgache, comme la plupart des pays à faibles revenus par tête, a toujours connu un taux de croissance très élevé. Selon les deux Recensements Généraux de la Population et de l'Habitat (RGPH) effectués en 1975 et en 1993, le nombre total des malgaches était passé de 7 604 millions à 12 234 millions d'individus, soit un taux de croissance intercensitaire de 2,7% par an en moyenne. L'enquête périodique auprès des ménages réalisée en 2005 (EPM 2005) par l'Institut National de la Statistique (INSTAT) estime à

18,8 millions le nombre total de la population malgache dont 78 individus sur 100 résidents en milieu rural et 58,2% ont moins de 20 ans. La parité homme-femme est plus ou moins "équilibrée", les femmes représentent 50,5 % de la population totale.

Madagascar a été notifié du premier cas de VIH/SIDA en 1987, depuis, le taux de prévalence n'a cessé d'augmenter pour atteindre 1,1% en 2003 s'il n'était de 0,02% en 1989. Un taux qui reste relativement peu élevé, mais son évolution caractérise tout de même que Madagascar se trouve dans la phase de début de généralisation de l'épidémie.

Graphique 1 : Évolution du taux de prévalence du VIH au niveau national, selon les résultats de l'enquête de séroprévalence du VIH 2003



PRESENTATION SOMMAIRE DU SYSTEME EDUCATIF

À l'heure actuelle, Madagascar entreprend un processus important de réformes économiques axées principalement sur la libéralisation progressive du capital, de la production et du marché du travail ainsi que sur la promotion de la concurrence dans l'économie. Face à une telle situation, les qualifications exigées par les entreprises et l'économie vont changer sans tarder. Les nouvelles technologies, la concurrence et le développement de l'exportation vont impérativement générer des besoins en formation technique de haut niveau, des compétences en management et en entrepreneuriat. L'éducation et la formation deviendront sous peu des instruments importants qui soutiendront le processus de réformes économiques.

La contribution de l'éducation et de la formation au développement de compétences et de qualifications n'est pas cependant limitée au secteur formel modernisant de l'économie. Le développement de compé-

tences et de qualifications est également essentiel dans le secteur informel, non structuré, en tant que moyen nécessaire pour augmenter la productivité et les revenus, des facteurs importants pour la réduction de la pauvreté.

En effet, avec le MAP (Plan d'Action pour Madagascar) qui a pris la relève du DSRP, Madagascar s'est engagé à démarrer une croissance rapide qui va le mener à une réduction de la pauvreté et assurer le développement du pays en réponse aux défis de la mondialisation, conformément à la vision « Madagascar naturellement ».

Ainsi, l'un des défis du MAP est d'assurer que le peuple malgache, tant en milieu rural qu'urbain, devienne un participant actif au processus de développement avec une forte productivité dans l'agriculture, l'industrie, et les prestations de service.

Par ailleurs, Madagascar réitère ses engagements par rapport aux Objectifs du millénaire et plus particulièrement pour :

- Atteindre l'éducation primaire universelle pour tous les enfants en 2015 ;
- Promouvoir l'égalité des sexes et donner du pouvoir aux femmes : élimination de l'inégalité entre garçons et filles à tous les niveaux d'éducation d'ici 2015.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS), s'est engagé dans le cadre de la mise en œuvre du Plan d'Action pour Madagascar (MAP) à transformer l'éducation. Ainsi, un système éducatif de normes internationales en termes de qualité et d'efficacité, qui fournit à Madagascar des ressources humaines nécessaires pour devenir une nation compétitive, sera mis en place. Les principaux objectifs quantitatifs à atteindre d'ici 2012 sont les suivants :

- Atteindre un taux d'inscription d'au moins 20%, des enfants du groupe d'âge de 3 à 5 ans, dans le préscolaire par l'implication des membres des communautés locales et par la mise au point d'un plan de financement durable ;
- Atteindre un taux d'achèvement de l'éducation primaire de 85% (contre 57% actuellement), réduire jusqu'à 10% le pourcentage des redoublants (contre près de 20% actuellement) et améliorer le taux d'encadrement des élèves du public par l'augmentation des capacités d'accueil des

écoles, la réduction de la contribution financière des parents à la scolarisation de leurs enfants, la formation des enseignants et des directeurs d'école, le recrutement de nouveaux enseignants, la dotation en manuels des écoles, etc. ;

- Augmenter jusqu'à 60% le taux d'inscription et à 56% le taux d'achèvement dans les collèges (contre respectivement 40% et 20% actuellement) à travers notamment l'augmentation des capacités d'accueil des collèges, la formation et le recrutement de nouveaux enseignants, le développement de la collaboration avec le secteur privé ;

- Parvenir à un taux de scolarisation de 18% et un taux d'achèvement de 14% dans l'enseignement secondaire (contre respectivement 9,4% et 7,2% actuellement) par la réduction des disparités régionales, d'une part, et entre les catégories sociales, d'autre part, à travers le développement de l'infrastructure publique, la formation et le recrutement de nouveaux enseignants et la promotion du secteur privé ;

- Augmenter jusqu'à 700 par 100 000 habitants le nombre des apprenants dans les établissements de formation technique et professionnelle (contre 324 actuellement) à travers la diversification des sources de financement, le développement de l'offre et l'amélioration de la qualité du cursus tout en répondant aux besoins de développement régional ;

- Augmenter jusqu'à 550 le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants (contre 277 actuellement) par l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, le développement des institutions d'enseignement supérieur privées de qualité dans le cadre d'une stratégie visant l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur afin d'atteindre la conformité avec les normes et standards internationaux ;

- Instaurer une recherche scientifique de qualité répondant aux attentes des secteurs de développement (agriculture, environnement, industrie, santé et culture) ;

- Réduire jusqu'à 20% le pourcentage de la population analphabète (contre plus de 35% actuellement) à travers des campagnes de sensibilisation et de réintégration dans le secteur formel des enfants en dehors du système scolaire.

Organigramme du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique



La loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du Système d'Éducation, d'Enseignement et de Formation à Madagascar organise l'éducation formelle en quatre niveaux :

- L'éducation fondamentale dispensée sur une durée de 9 ans et accueillant les enfants à partir de l'âge de 6 ans. Elle est composée de 2 niveaux :

- L'éducation fondamentale niveau 1 (EF1) correspondant à un enseignement primaire de 5 ans sanctionné par l'obtention du Certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE) ;

- L'éducation fondamentale niveau 2 (EF2), correspondant à un enseignement collégial de 4 ans sanctionné par l'obtention du Brevet d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (BEPC) ;

- L'enseignement secondaire, d'une durée de trois ans, est ouvert aux élèves ayant terminé les cycles fondamentaux. L'achèvement de l'enseignement secondaire est sanctionné par l'obtention du bac calauréat ;

- L'enseignement supérieur et la formation universitaire comprend les universités à vocation principalement académique et des écoles supérieures ou instituts à vocation professionnalisante ;

- La formation technique et professionnelle ayant pour mission de former les jeunes et adultes selon les besoins réels et évolutifs de l'économie. Elle est assurée par les Centres de formation profes

sionnelle (CFP) octroyant un Certificat d'Études de Formation Professionnelle après deux ans de formation et par les lycées techniques et professionnels assurant une formation de trois ans sanctionnée par l'obtention du baccalauréat technique.

En 2006, plus de 4,5 millions d'élèves, soit 24% de la population du pays, sont inscrits dans les différents niveaux et cycles du système éducatif. Les filles représentent 49% de la population scolaire du pays qui est inscrite à hauteur de 77% dans des établissements publics. La majeure partie des élèves (82,2 %) se trouve dans le premier cycle de l'enseignement fondamental, pendant que 12,8% des effectifs sont dans le second cycle du fondamental.

Graphique 2 : Pyramide éducative de Madagascar (2005-2006)

Supérieur		71 48 680	
10-14 ans			
Lycée			
17 ans		1 37 060	Taux d'inscription = 4,0%
16 ans		1 38 658	
15 ans		11 43 842	Taux d'inscription = 7%
Collège			
14 ans		11 771 110 370	Taux d'inscription = 18,7%
13 ans		11 771 112 281	
12 ans		11 771 114 052	
11 ans		11 771 115 210 384	Taux d'inscription = 40%
Primaires			
10 ans		11 771 116 370 380 808	Taux d'inscription = 37%
9 ans		11 771 117 530 421 285	
8 ans		11 771 118 690 462 782	
7 ans		11 771 119 850 503 279	
6 ans		11 771 121 010 543 776	Taux brut de scolarisation établie à 100%

L'enseignement secondaire concerne 2,5% de la population scolarisée, la formation professionnelle et technique 1,2% et l'enseignement supérieur 0,8%. Le secteur public demeure prédominant dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement supérieur (parts respectives de 81% et 92%). Par contre, la présence du secteur privé est significative au niveau du second cycle de l'éducation fondamentale et de l'enseignement secondaire. Son poids y atteint respectivement 42% et 49% en termes d'effectifs élèves.

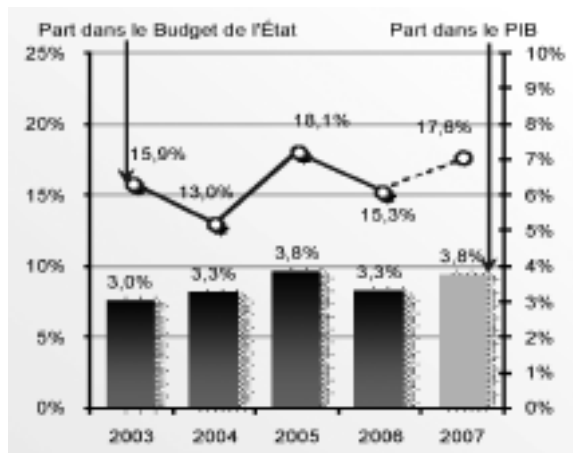
Madagascar accorde une grande priorité à l'éducation et à la formation des jeunes en consacrant au secteur de l'éducation et de la formation une part importante de ses ressources. Cela traduit une volonté d'asseoir le progrès social et de renforcer la cohésion nationale à travers une généralisation et une démocratisation de l'éducation.

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, tous statuts confondus, le nombre des enseignants recensés dans tous les établissements publics est estimé à 73 234

dont 57 024 sont dans l'enseignement primaire. Ces derniers sont répartis comme suit : 28 177 fonctionnaires soit 49,4%, et 28 840 soit 50,6% d'enseignants non fonctionnaires (parmi lesquels 25 803, soit 92% sont subventionnés par le MENRS).

Durant la période 2003-2006, l'État malgache a consacré en moyenne 15,5% de ses dépenses publiques au secteur de l'Éducation (enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement technique et professionnel et enseignement supérieur) qui a bénéficié de 21,5% des dépenses courantes de l'État et 9,1% de ses dépenses d'investissement. Par rapport au revenu national, les dépenses publiques consacrées à l'éducation ont représenté en moyenne 3,4% du PIB durant cette période.

Graphique 3 : Part de l'Éducation dans le PIB et dans le budget de l'État



L'APPROCHE PROJET

Après la phase de démocratisation et de décentralisation de l'éducation dans les années 80, Madagascar a élaboré un premier plan national d'amélioration de son système éducatif (PNAE1) dont les objectifs sont :

- Universalisation de l'enseignement primaire ;
- Amélioration de la qualité des services éducatifs.

D'où la mise en œuvre du premier programme de renforcement du secteur éducatif financé avec l'appui des partenaires tant bilatéraux (France, Angleterre, Allemagne, etc.) que multilatéraux (Banque

Mondiale, PNUD, BAD, UNICEF, etc.) à travers différents projets axés surtout sur le renforcement institutionnel.

Des résultats notoires ont été enregistrés, notamment dans la formation des personnels administratifs, la mise en place d'une unité d'étude et de recherche pédagogique ainsi que le renforcement des capacités des responsables centraux et déconcentrés. Toutefois, l'évaluation de fin de programme a permis de déceler l'inexistence d'impacts directs sur les élèves.

Une nouvelle approche basée sur l'école et centrée sur l'élève est alors adoptée lors de l'élaboration du second plan PNAE2 et dont les objectifs étaient les mêmes que ceux déjà retenus dans le premier plan. Différentes activités, telles la formation continue des enseignants, la dotation de manuels scolaires, la construction et l'équipement de nouvelles salles de classe, sont toujours à travers des projets financés par les mêmes partenaires et gérés par des cellules d'exécution mises en place à cet effet.

L'évaluation du second plan a révélé le manque de coordination des financements des partenaires. Il a été constaté que la gestion de ces projets a, en général, échappé au ministère de tutelle. En outre, la lourdeur et la rigidité des procédures (utilisation simultanée des procédures nationales et celles des bailleurs, champs d'intervention limités, circuit assez long des demandes d'avis de non objection, etc.) ont rendu difficile et/ou retardé la réalisation des activités, notamment les travaux de génie civil. Les projets fonctionnaient comme un îlot non totalement intégré au budget et conduisant souvent à la création d'une administration parallèle.

En résumé, malgré les résultats sensibles observés, surtout au niveau de l'accès, l'approche projet n'a pas permis au ministère de l'Éducation de réaliser ses objectifs durant la mise en œuvre de ces deux plans.

En 2003, le gouvernement malgache a entrepris des réformes des Finances Publiques dont un des enjeux principaux étaient de lier le budget aux objectifs définis dans le Document de Stratégies Pour la Réduction de la Pauvreté. L'approche Budget des Programmes a ainsi été adoptée et mise en œuvre. Cette nouvelle approche a pour but de disposer d'une saine gestion des dépenses publiques et vise entre autres les objectifs suivants :

- Maîtrise effective de la dépense publique ;

- Mise en œuvre de la politique nationale par le biais de la planification et de l'exécution du Budget conformément aux priorités du gouvernement ;
- Prestation effective des services et optimisation des ressources grâce à une gestion saine des ressources budgétées.

L'APPROCHE-PROGRAMME

À partir de l'année 2005, Madagascar a débuté le processus de mise en place du Budget programme avec la budgétisation sur base des activités et l'élaboration d'un cadre de dépenses à moyen terme ou CDMT sur trois (03) ans. Le processus a été amélioré progressivement, avec la liaison du Budget et du DSRP en 2006, d'une part, et la liaison du budget avec les objectifs, d'autre part. Ce budget annuel a été élaboré avec un CDMT de 2006-2008, puis suivi de l'élaboration d'un Plan de travail annuel (PTA).

En outre, au niveau des partenaires, de nouvelles orientations ont été adoptées dans le cadre de la Déclaration de Paris de mars 2005 afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'aide. Cette déclaration a été approuvée par les organisations internationales et plusieurs centaines de pays développés et en développement et dont les objectifs principaux sont les suivants :

- (i) appropriation : stratégies de développement opérationnel par les pays d'ici 2010 ;
- (ii) alignement : engagement des pays partenaires à renforcer leurs systèmes de passation des marchés et de gestion des finances publiques et de leur côté, engagement des bailleurs à utiliser les systèmes des pays partenaires ;
- (iii) harmonisation : les bailleurs de fonds s'engagent à renforcer leur coordination, 66% du flux d'assistance fournie dans l'approche-programme ;
- (iv) gestion orientée vers les résultats : développer des cadres d'évaluation et de suivi orientés vers les résultats permettant de suivre les progrès par rapport aux dimensions clés des stratégies de développement sectoriel et national, et de renforcer le lien avec la politique budgétaire ;
- (v) responsabilité mutuelle : une évaluation conjointe des progrès de la mise en œuvre des engagements convenus portant sur l'efficacité de l'aide, y compris ceux inclus dans cette Déclaration sera réalisée.

C'est dans ce contexte que le gouvernement malgache a élaboré avec l'appui des bailleurs de fonds bilatéraux

raux et multilatéraux son premier plan EPT qui est mis à jour tous les ans.

Processus de mise en œuvre de l'approche-programme

La mise en œuvre de l'approche-programme se fait à travers divers instruments, entre autres, les stratégies de développement national, le modèle de simulation, les stratégies et plans sectoriels, les budgets et plans de travail annuels.

- Les Stratégies de développement national : Le DSRP et MAP

En 2000, comme tous les pays qui aspiraient à un allègement du poids de la dette, Madagascar a élaboré son document de stratégies de lutte contre la pauvreté. Mais du fait que le DSRP ne couvre que les secteurs jugés prioritaires, les stratégies qui y sont développées ne sont pas complètes. Pour le secteur Éducation, seules les stratégies de développement de l'Enseignement Primaire sont assez explicites et claires dans le document. Ce qui a rendu difficile la liaison du Budget avec le DSRP que le ministère a tenté de réaliser à travers le premier Budget programme en 2005.

Et comme le point d'achèvement a été atteint, le gouvernement a décidé de se focaliser sur une approche période de 5 ans des actions (2007 à 2011) pour atteindre des objectifs ambitieux en 2012, réagir aux nouvelles opportunités et aux défis globaux et nationaux et rendre le système de la planification de l'État plus efficace. C'est pourquoi le MAP a pris le relais au DSRP.

- Modèle de simulation

Avec l'appui de la Banque mondiale, le ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique a élaboré un outil simple de planification qui lui permet d'évaluer différents scénarii de développement à long terme du système au cours de la préparation des stratégies éducatives de façon à tester la viabilité de politiques et stratégies et à proposer des alternatives et donc d'ajuster par rapport aux ressources disponibles les objectifs à atteindre.

Ce modèle évalue l'impact des variables exogènes sur des variables endogènes. Les variables exogènes incluent des paramètres tels que les données démographiques, les données macroéconomiques (PIB, les

taux de prévision fiscale, etc.) et les variables de politique. Les variables endogènes sont calculées par le modèle.

Cet outil permet également d'établir les coûts d'une stratégie (par exemple le costing du MAP), d'appuyer l'allocation intrasectorielle des ressources et de soutenir le débat de politique en préparation des décisions d'affectation intersectorielle des ressources. Il est mis à jour annuellement et utilisé en permanence au cours de la préparation du Budget et du CDMT.

Exemple de résultats récapitulatifs du modèle de simulation

MADAGASCAR	Année de base (2005-06)	Objectifs et Année cible
Population		
Taux d'accroissement annuel de la population scolarisable		2,5%
Pré-scolaire		
Taux d'inscription	0,0%	20,0%
		2012
% dans l'enseignement et centres communautaires	13539800,0%	50,0%
Enseignement Fondamental 1er cycle (Primaire de 7 ans)		
Redoubt. de la dernière année ancien système: 1=va de nous; 2=pas de redoubt		2
Année de début de la réforme de l'EP de Tern		2015
Taux d'accès apparent	0,0%	0%
Année cible		0
Taux d'achèvement apparent du primaire	0%	100%
Année cible		2010
% de redoublement	56,9%	5%
Année cible		2017
Effectif total d'élèves (en millions)	0	4 629
Taux brut de scolarisation	0,0%	103%
Enseignement public et Communautaire		
CH (nb d'années semi-spécialisées): 1=6+1; 2=5+2; 3=4+3		2
Nombre d'élèves des cours semi-spécialisés du primaire (milliers)		907
Ratio élèves/maitres (grades 1-5)	0	0,1
Année cible		2015
Nombre d'élèves par section (semi-spécialisé)		0,1
Nombre d'heures hebdo pour les élèves par section semi-spécialisée		25,0
Nombre d'heures hebdo de travail par ans semi spécialisé		25,0
Nombre d'enseignants en classe	0	82 989
Enseignants des cours semi-spécialisés (fonctionnaire ou autre appellation)		0
Fonctionnaires 1	0	62 812
FRAM ou Non Fonctionnaire	28 177	43 838
% d'enseignants FRAM	ADIV#0!	70%
Coût à la charge de l'Etat par personnel en unité de PIB/élève		
Enseignants des cours semi-spécialisés (fonctionnaire ou autre appellation)	0,0	4,5
Fonctionnaires 1	3,5	4,7
FRAM ou autre appellation	4,7	0,1
Année cible		0
Coût moyen enseignant en PIB/élève	0,0	3,6
Masse salariale pour les enseignants en classe	95 537	314 698
Nombre d'enseignants non en classe	0	8 297
Masse salariale non en classe	5	40 735
Dépenses de formation continue des enseignants en classe	201500,0%	14283027%
Année cible		2015
Personnel administratif et d'encadrement		
Coût à la charge de l'Etat par personnel en unité de PIB/élève	11,8	11,8
Ratio Ens. en classe / Pers. Administratif et d'encadrement	ADIV#0!	20,0
Nombre du personnel Administratif et d'encadrement	0	4 148
Année cible		2015
Masse salariale Administratif et encadrement	4 983	24 103
Dépenses de fonct. par élève autres que dépenses de personnels en unité de PIB/élève	10 786,849	53 946,933
Année cible		0
Total des dépenses autres qu'ens. en classe en % des dépenses totales dans le public	5423898%	52%
CU Collège/CU Primaire	2,5	1,8
CU Lycée/CU Primaire	0,1	4,9
Enseignement privé		
Elèves / Enseignant	19 807	37
Subvention Annuelle Enseignement (Ar)		0
% Enseignants Subventionnés		20%
% d'élèves dans l'enseignement privé	3613%	3613%
Subvention annuel par élève en unité de PIB/Tête	0,000	1,000
Total subventions	0	9 006

• Les stratégies/plans sectoriels

En 2003, le MENRS a élaboré son premier Plan Éducation pour tous. Mais en février 2005, ce plan a été révisé afin de le faire évaluer formellement et de le faire endosser par les bailleurs, et ce, suite à l'invitation lancée au gouvernement malagasy par l'Initiative Fast track (IFT) de l'Éducation pour tous. Ce processus coïncidait avec la clôture en mars 2005 du projet CRESED II qui avait représenté la plus grande intervention jusqu'à cette date dans le domaine de l'éducation primaire.

Ce nouveau plan prend en compte les Objectifs du millénaire (ODM) et ceux des stratégies nationales de développement, notamment du Madagascar Action Plan (MAP). Il comprenait des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs et est mis à jour tous les ans.

En outre, le ministère est actuellement en cours de finalisation des documents stratégiques de réforme pour l'Éducation Fondamentale du second cycle ou collèges ainsi que pour le post-Fondamental (enseignement secondaire, formation professionnelle et technique et enseignement supérieur).

• Le financement

La validation du Plan EPT par les différents partenaires a permis au gouvernement Malagasy de bénéficier des Fonds additionnels des bailleurs, vers la fin de l'année 2005, en particulier à travers le Fonds catalytique de l'IFT, un fonds multi-donneurs administré par la Banque mondiale et à travers la coopération bilatérale et multilatérale (la Norvège, la France et l'UNICEF, etc.).

Ainsi, avec ces fonds additionnels, le Budget alloué au Secteur Éducation a augmenté de 14,8% entre 2005 et 2006 et de 15,3% entre 2006 et 2007. L'allocation de Budget destinée au sous-secteur Éducation Fondamentale du 1er cycle tient compte des objectifs du Plan EPT.

Les discussions entre le ministère et le spécialiste en éducation de la Banque mondiale ont mis en lumière la nécessité d'identifier un système capable d'impulser la mise en œuvre du plan EPT et en même temps de permettre au gouvernement d'assurer le leadership en termes de coordination et d'harmonisation de l'action des bailleurs. Le système devait permettre au ministère de prendre progressivement le contrôle de tous les aspects de la mise en œuvre et de la coordi-

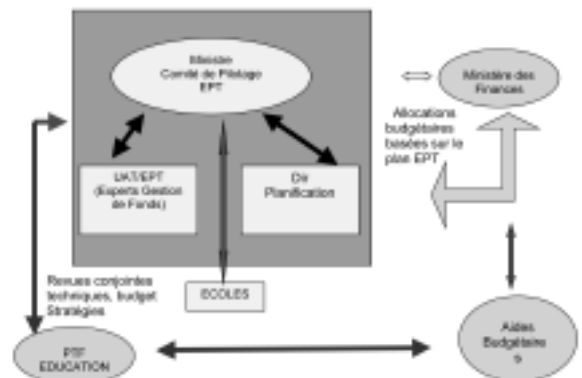
nation des bailleurs. Du point de vue de la Banque mondiale et, plus particulièrement, du point de vue du principe de base visant à mettre en avant le leadership du pays (qui avait été retenu par l'initiative Fast Track), il était nécessaire que le ministère prenne l'initiative de proposer les mécanismes de gestion et tire les leçons de l'expérience.

• Le mécanisme de gestion

Le mécanisme mis en place est un compromis transitoire entre le schéma de projet classique et les systèmes de support budgétaire traditionnel. Il permet ainsi de :

- Passer de plusieurs projets individuels insérés dans un programme du ministère à un programme unique dont la mise en œuvre et le pilotage sont pris en main par le ministère ;
- Obtenir des résultats, dont agir par rapport aux objectifs et utiliser les ressources pour les atteindre dans le cadre de délais bien déterminés (Fonds catalytique : 1 an) ;
- Mettre en place un système efficace de gestion des fonds additionnels sans avoir à recourir de nouveau à une structure de gestion de projet et pouvoir aussi utiliser les procédures de l'État au niveau de l'acquisition des biens et services (proprement) tant en gérant les fonds additionnels par rapport à une comptabilité commerciale.

Le schéma suivant résume le système de fonctionnement mis en place.



Le Comité de Pilotage (CP)

- Arrête les programmes de travail et valide les différents rapports périodiques de l'Unité d'Appui technique ;
- Coordonne les différentes interventions des partenaires (locaux et internationaux) dans le cadre de l'EPT ;
- Prend, avec la célérité voulue, les décisions pour faciliter la coordination entre les différentes directions et services afin d'assurer la rapidité de la mise en œuvre du plan.

L'Unité Appui Technique (UAT)

- Donne l'impulsion des innovations et gère aussi les fonds additionnels (Fonds catalytique et Fonds norvégien) ;
- Prépare les rapports de revues semestriels basés sur les résultats d'activités de suivi-monitoring effectuées périodiquement, ces rapports sont les seuls rapports adressés aux bailleurs de fonds.

Le système de « chantiers »

- Pour la mise en œuvre du Plan de Travail Annuel, les activités ont été regroupées par « chantiers » pour assurer un pilotage par les résultats (formation des enseignants, appuis aux écoles et communautés scolaires, gestion des enseignants, etc.) ;
- Chaque chantier est conduit par un directeur qui travaille avec un groupe de travail et bénéficie de l'appui de l'UAT et/ou d'assistants techniques permanents ;
- Un responsable de programme coordonnait les différents chantiers.

Il faut toutefois noter que tous les fonds ne sont pas gérés par l'UAT. C'est le cas du Fonds de l'AFD qui est directement géré par le ministère ainsi que celui de l'UNICEF qui est géré par sa représentation nationale.

Les revues conjointes

Pour le suivi de la mise en œuvre du plan, deux revues sont organisées annuellement, et ce, conjointement avec les bailleurs de fonds : la première au mois

d'avril et la seconde au mois de septembre. Ces revues portent sur les réalisations techniques, budgétaires et même sur les stratégies de mise en œuvre. Elles comprennent des présentations par le MENRS suivies de discussions, mais aussi des visites auprès des écoles et des différents responsables locaux. Des rapports de revue sont préparés à cet effet par le MENRS.

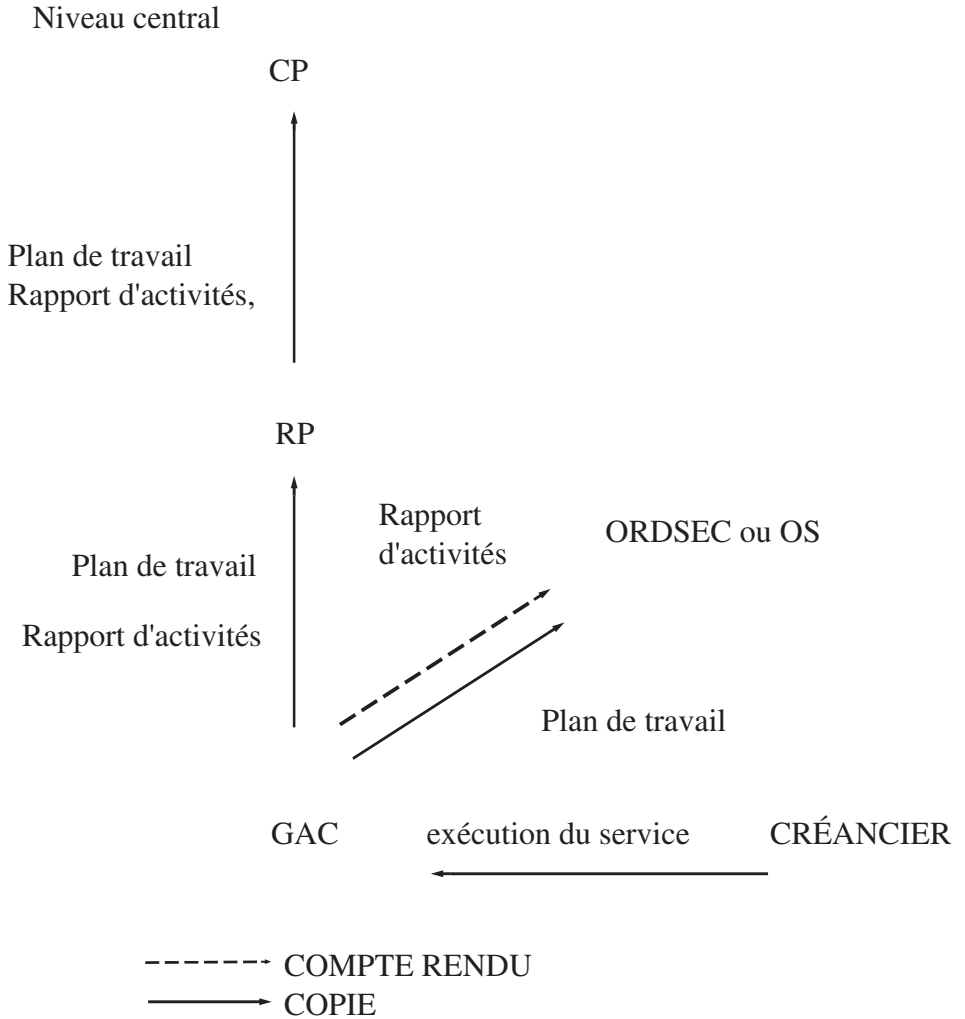
En outre, la mise en place d'une structure de gestion du budget programme au niveau de chaque institution a permis de spécifier les rôles et attributions de tout un chacun, que ce soit au niveau du ministère central ou dans les services déconcentrés. En effet, un responsable par programme a été désigné au niveau central et nommé « Responsable de Programme » (RP) et il en est de même pour tous les Directeurs Régionaux de l'Éducation Nationale en tant que « Responsable Régional de Programme » (RRP). Leur rôle est de coordonner, superviser et suivre l'état d'avancement des PTA de chaque gestionnaire. Parallèlement à cela, un Coordonnateur de programmes (CP) est nommé au niveau du ministère central. Il est responsable de la coordination des programmes du ministère et joue le rôle d'interface du ministère des Finances et du Budget ; à ce titre, il est assisté par les Responsables de Programmes, et ce, au moment de la préparation du Budget, de l'exécution du Budget et du suivi de l'exécution budgétaire.

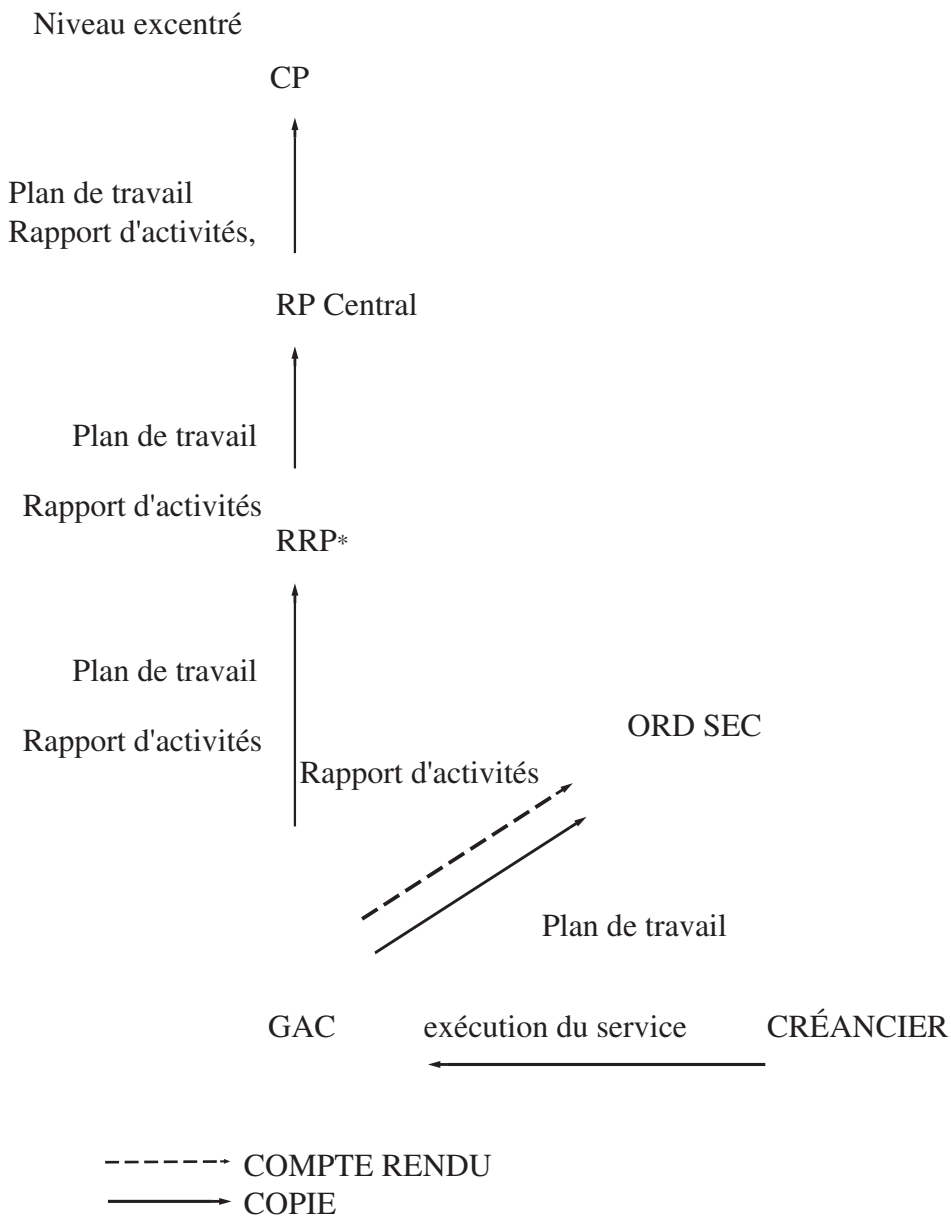
En outre, il est chargé de dresser le rapport quadri-mestriel de performance du ministère à partir des rapports que lui adressent les Responsables de Programmes sur les programmes dont ils ont la charge et la responsabilité. Par ailleurs, il revient au Coordonnateur de Programmes de prioriser les programmes et d'opérer une sélection, le cas échéant en collaboration avec les Responsables de Programmes en fonction des moyens qui sont alloués à l'Institution ou au ministère.

D'autre part, les responsables de l'exécution du Budget sont de deux sortes : le premier est l'Ordonnateur Secondaire (OS), qui gère le budget : depuis la phase d'engagement des dépenses jusqu'à la phase d'ordonnancement. C'est l'ordonnateur qui assure aussi la liquidation sur le vu de la certification du service fait par le gestionnaire d'activités. Le second est le Gestionnaire d'activités (GAC), qui est en charge de la réalisation des activités. Chaque GAC établit son PTA et rend compte aux Responsables de Programmes.

Les schémas ci-dessous illustrent les circuits des données relatives aux activités :

CIRCUIT DES INFORMATIONS RELATIVES AUX ACTIVITÉS
LEÇONS APPRISSES ET PERSPECTIVES





* Responsable Régional de Programmes

L'adoption de l'approche-programme, qui nécessite la disponibilité d'un cadre stratégique pluriannuel, a entraîné les différentes entités du MENRS à se baser sur ce cadre, que ce soit dans la formulation des Plan de travail annuel (PTA) ou dans la préparation du Budget Programme. Ainsi, des points forts qui sont apportés des succès ont été dégagés dans l'application du processus :

- Un CP qui donne bien les orientations, programme réellement intégré, nulle décision qui ne soit liée à l'approche-programme ;
- Le système de chantier qui permet de coordonner les interventions, les fonds et les directions opérationnelles, de réaliser la synergie non seulement des fonds disponibles mais aussi les personnes qui travaillent sur un même domaine ; il a permis aussi à recentrer certaines activités qui semblaient éparpillées et à améliorer leur gestion et surtout la mobilisation des ressources tant humaines que financières ;
- La disponibilité en temps voulu des fonds déposés dans des banques commerciales ;
- La transparence de la programmation et de la gestion de tous les fonds de par l'utilisation d'une matrice des activités et des financements ;
- La revue conjointe, le rapport unique établi par le MENRS et le rapport unique établi par les partenaires, avec des analyses et des recommandations partagées ;
- Le développement d'une gestion orientée vers les résultats correspondant aux objectifs définis qui s'est concrétisé à plusieurs niveaux de gestion, plus particulièrement au niveau déconcentré avec des Initiatives sur l'Amélioration de la Gestion (activités développées dans le cadre de l'AGEPA) par la rationalisation de l'allocation des ressources (plus particulièrement, enseignants et salles de classe) et la recherche de voies et moyens pour transformer les ressources allouées en résultats au niveau des élèves ;
- L'appui apporté par tous les partenaires de l'Éducation au MENRS pour soutenir le projet de Budget programme du ministère au niveau du ministère des Finances et du Budget lors des Conférences budgétaires est très considérable.

Les faiblesses du système et difficultés rencontrées :

- La coordination de l'exécution du Plan EPT n'était pas institutionnelle, malgré l'existence d'un responsable du programme ;
- Les missions et responsabilités des uns et des autres (CP, Directions, UAT) n'étaient pas clairement définies avec un risque de confusion ou des hésitations pouvant entraîner des incohérences, un désengagement et des retards ;
- Une confusion entre le rôle du CP de l'EPT, avec le Ministre à sa direction et le rôle des instances dirigeantes du ministère ;
- Insuffisance de l'implication des responsables déconcentrés dans la prise de décision, la réflexion et l'exécution les responsabilisant qui se traduit souvent par une faiblesse de leur capacité de réponse (surtout au niveau CISCO où il y a de fortes disparités de compétences. Par ailleurs, plusieurs DREN ont été tardivement opérationnelles et certains Directeurs régionaux maîtrisent encore insuffisamment l'EPT) ;
- Des retards dans la planification globale avec la non-maîtrise des compétences et délais de traitement au niveau des entités extérieures (ex : pour les acquisitions : Commission nationale des marchés, faibles capacités des fournisseurs locaux ; pour l'ouverture de crédit/blocage : MFB ; pour le recrutement de nouveaux enseignants : autorisation de réutilisation de postes budgétaires par le MFB, etc.) ;
- Faible progression du PIB qui entraînera une difficulté d'absorption des charges sur fonds additionnels ;
- Les Directeurs Régionaux ne jouent pas encore pleinement leur rôle de Responsables de Programmes ;
- Le Budget programme n'est pas encore totalement en place, car le pays est encore dans le processus de mise en place malgré ces deux années d'expériences. En effet, depuis 2005, les structures du Budget programme ont toujours changé chaque année et le CDMT est renouvelé et changé tous les ans. Le report de budget non exécuté de l'année A à l'année A+1 n'existe pas encore.

Leçons à tirer :

(i) Le temps qu'il faut pour mettre en place les réformes institutionnelles : les changements de comportement sont parfois lents à venir, plus particulièrement au niveau de l'administration. L'attente d'ordre est encore trop présente.

(ii) L'importance de la communication interne et du leadership : le passage de l'idée à l'implantation n'est pas systématique, des différences d'interprétation peuvent, par exemple, subvenir entre les différentes Directions (centrales et/ou déconcentrées) plus particulièrement s'il y a confusion dans les interventions et une dilution des responsabilités.

(iii) Un apprentissage commun avec l'espace de dialogue créé avec les Bailleurs de Fonds : le dialogue qui a commencé lors de l'élaboration du Plan EPT s'est poursuivi et s'est renforcé dans la mise en œuvre. Les partenaires du MENRS se sont progressivement alignés sur le Plan de travail annuel (PTA) du MENRS pour l'EPT selon une matrice unique 2006 pour des activités de financement de l'EPT, sur la base du PTA EPT du MENRS. Des visites conjointes de terrain, auprès des écoles et CISCO, ont permis d'avoir une appréciation partagée des problèmes et atouts de la base. Les rapports des partenaires à l'issue des revues ont été des outils utiles au MENRS pour la suite de la mise en œuvre.

Il est certain que le fait d'avoir une revue conjointe, avec tous les partenaires, représente un gain de temps pour le MENRS et facilite la mise en œuvre car les résultats sont discutés ensemble en une fois. Les revues ne sont pas des « exercices imposés » mais des espaces de dialogue, de bilan et de réflexion qui mènent vers de nouvelles avancées dans la mise en œuvre et la réflexion stratégique.

Le leadership du MENRS pour aligner les partenaires sur la stratégie du gouvernement est crucial et il est aussi nécessaire de trouver une harmonisation pour les mécanismes de financement.

Nouvelles Orientations et Pistes d'améliorations

Par rapport aux leçons tirées sur les deux années de mise en œuvre, le gouvernement a réorganisé le

MENRS de façon à le rendre plus en adéquation avec la politique de l'Etat en matière d'Éducation. Deux Directions Générales ont été mises en place pour favoriser la mise en œuvre du plan EPT, mais aussi le développement du post-primaire. Ainsi, on trouve la Direction Générale de l'Éducation Fondamentale et de l'Alphabétisation (DGEFA) qui assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du ministère en matière d'éducation fondamentale et de l'alphabétisation, et la Direction Générale de l'Éducation post-Fondamentale et de la Recherche (DGEFP) qui assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du ministère en matière d'enseignement secondaire, de formation professionnelle et technique, d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.

La mise en place de la DGEFA doit favoriser le pilotage et la coordination de la réforme du primaire et du développement de l'éducation préscolaire et de l'alphabétisation en s'appuyant sur ses différentes directions et organismes rattachés, mais aussi avec l'appui de l'UAT. Cette mise en place sera suivie par le Comité de pilotage et le Secrétariat Général. Les Termes de références des structures de pilotage ont été donc réactualisés, car une partie des fonctions du CP est reprise par la Direction Générale.

En outre, des améliorations sont apportées dans la structure de gestion du programme EPT. (i) Désormais le comité de pilotage :

- Assure le leadership dans la mise en œuvre du plan et l'atteinte des résultats ;
- Facilite les prises de décisions au niveau du ministère et avec les autres ministères ;
- Donne des conseils au Ministre sur le développement des stratégies et des politiques de l'éducation fondamentale ;
- Mobilise les ressources nécessaires pour la mise en œuvre du programme EPT ;
- Donne les orientations sur l'utilisation des ressources mobilisées, plus particulièrement dans une situation où l'arbitrage est nécessaire entre les différentes priorités.

(ii) Le Directeur Général de l'Éducation Fondamentale et de l'Alphabétisation a, par contre, pour missions de :

- Effectuer un rapport périodique au Secrétaire Général de la mise en œuvre du Plan EPT et en est le responsable du management ;
- Donner les directives et appuyer les directeurs et/ou responsables de chantiers dans la mise en œuvre du plan d'action du plan EPT ;
- Identifier les appuis attendus de l'UAT ;
- Présenter au Comité de pilotage les aspects qui nécessitent des décisions ou des orientations au cours de la mise en œuvre ;
- Assurer ainsi de facto le Secrétariat du Comité de Pilotage et organiser l'agenda des réunions.

(iii) En tant que structure d'appui et responsable de gestion des fonds additionnels, l'UAT est chargé de :

- Assister la DGEFA et fournir une assistance technique aux directeurs responsables de chantier, de façon directe ou par le recrutement d'experts pour des champs d'activités spécifiques ;
- Élaborer de nouvelles procédures pour l'introduction d'innovation dans la modalité de gestion ;
- Assurer le pilotage de nouvelles initiatives qui seront transférées progressivement au ministère (exemple : gestion de la subvention des enseignants non fonctionnaires).

Exceptionnellement, le CP peut confier à l'UAT la réalisation directe d'activités spécifiques si cela est justifié par une gestion plus facile des fonds.

(iv) Outre les revues conjointes avec tous les partenaires, un nouveau système de suivi-monitoring et d'évaluation sera mis en place. Ce système permettra de mieux suivre l'évolution des activités mises en œuvre et donc de pouvoir mieux réagir à chaque niveau du système éducatif.

Du fait que les transferts de compétences au niveau des structures déconcentrées ne sont encore assortis de système de reporting ascendant, des besoins en formation et en assistance technique seront à envisager. Par ailleurs, l'utilisation des TIC pour le transfert de données et de rapports sera renforcée.

Trois types de revues avec différentes périodicités

seront organisés dans ce nouveau système :

- Entre le niveau central, les DREN et les CISCO, un système de revue trimestrielle, soit quatre fois par an, basé sur les plans de travail annuel ;
- Entre les CISCO et les ZAP, une revue mensuelle basée sur les Plans de travail annuel avec des outils facilitant le suivi (utilisation de l'expérience de l'Initiative Amélioration de la Gestion à Madagascar ou AGEMAD) ;
- Entre les ZAP et les écoles, une revue mensuelle (utilisation de l'expérience AGEMAD).

Ces revues n'auront pas uniquement un caractère de suivi et contrôle mais aussi, et surtout, une approche d'appui et de coaching afin de favoriser d'éventuelles remédiations et donc l'atteinte des résultats. Elles auront aussi une approche de compréhension des actions pour favoriser la multiplication des approches efficaces.

JOURNÉES DE RÉFLEXIONS SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE



*La dynamique partenariale et
ses impacts sur la performance
des systèmes éducatifs*



Conférence des Ministres
de l'Éducation des pays
ayant le Français en partage

DAKAR (SÉNÉGAL)
du 16 au 18 octobre 2007



ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
LA FRANCOPHONIE

Exposé de cadrage (thème 3) :

*« La dynamique partenariale et ses impacts
sur les performances des systèmes éducatifs »*

**Prononcé par M. Samir MARZOUKI
17 octobre 2007**

Le « cadre d'action sur la gestion scolaire » adopté à Niamey par les ministres de l'Éducation des États et gouvernements membres de la CONFEMEN précise qu'il est essentiel de privilégier, d'une part, la transparence, la responsabilisation et l'imputabilité à tous les niveaux dans la gestion ; d'autre part, le dialogue dans la formulation et la mise en œuvre des politiques. C'est une façon très claire de reconnaître la nécessité de la pratique de la dynamique partenariale dans l'action éducative.

La gestion de l'éducation, du fait de ses enjeux, de ses bénéficiaires, de ses intervenants, de la diversité des champs où elle se déploie, est d'abord la coordination du partenariat. Tout acte éducatif est en effet le résultat de la conjugaison de plusieurs énergies, de plusieurs ressources et de plusieurs efforts, même si on n'en est pas toujours conscient. Chaque leçon donnée par un maître dans la plus petite classe d'un pays est le résultat de la conjugaison des efforts qui ont formé cet instituteur, de la conjugaison des efforts qui ont construit la salle de classe, de la conjugaison des efforts qui ont élaboré, imprimé, validé, diffusé le manuel utilisé, etc.

Le partenariat intervient à tous les niveaux, ou devrait intervenir à tous les niveaux de l'action éducative, de sa planification à son évaluation en passant par son élaboration et sa mise en œuvre. Il est devenu une condition sine qua non de sa réussite. Il s'est imposé, il est devenu incontournable, je dirai même irréversible. Tout le monde en est convaincu même s'il ne se réalise pas toujours sur le terrain avec la souplesse et la programmation qu'il faut, même s'il rencontre un peu partout des obstacles. Sa pratique effective est un effet difficile. La relation unilatérale et verticale est beaucoup plus simple avec un prescripteur et des exécutants à qui on ne rend pas compte mais qui, n'étant pas responsabilisés, « dorment sur la ligne », selon la belle expression dialectale tunisienne c'est-à-dire qu'ils sont passifs, ne prennent pas d'initiative, ce qui rend le système inopérant, inefficace, improductif.

Interviennent dans l'action éducative, à tous les niveaux où elle se déploie, des acteurs de nature, de niveau et de vocation très divers : l'État à travers le ministère en charge de l'Éducation mais aussi les délégations et représentations régionales et locales de ce ministère, mais encore à travers ses autres services : les ministères des Finances, de la Fonction publique, de la Formation technique et professionnelle, de la Santé, etc., les coopérations bilatérales et multilatérales comme dans des actions de coopération éducative et de l'OIF à l'instar du partenariat inter-États dans le domaine de la formation technique et professionnelle ; les partenaires techniques et financiers ; le personnel enseignant, le personnel de soutien pédagogique ; le personnel administratif ; le conseil de l'école sous les diverses appellations qui lui sont données, les élèves, le ou les syndicat(s), les associations (de parents d'élèves notamment) ; les autorités locales élues (municipalités ou communes rurales) ; les autorités locales traditionnelles, le cas échéant ; les entreprises locales ; les professionnels (libraires, bibliothécaires, etc.) ; les autres partenaires (clubs sportifs, etc.).

Cette liste n'est pas exhaustive et, bien entendu, tous les partenaires potentiels énumérés ici n'ont pas le même poids dans le partenariat. On ne peut évidemment mettre sur le même plan les syndicats ou les parents d'élèves et les clubs sportifs par exemple.

La coordination de tant d'acteurs est problématique. Le partenariat est une solution mais il est aussi un problème ; seulement, ce n'est pas un problème qu'on résout en l'éliminant.

Le partenariat est lié à plusieurs problématiques éducatives qui ont surgi dans les dernières années comme des problématiques cruciales pour le développement de l'éducation : la décentralisation, la mobilisation des ressources, la gestion centrale et locale, etc.

Il est présent dans les faits à tous les niveaux de l'action éducative : au niveau de l'élaboration de la politique

éducative (partenariat interministériel, partenariat financier et technique des bailleurs de fonds, etc.) ; au niveau de sa mise en œuvre régionale (partenariat ministère de l'éducation/structures décentralisées) ; au niveau de sa mise en œuvre locale (partenariat directeur d'école/parents d'élèves/enseignants, etc.).

Chaque volet de l'action éducative nécessite un partenariat. Par exemple, le manuel scolaire, de sa conception à sa distribution en passant par sa fabrication, nécessite une chaîne de partenaires. Les solutions de continuité au niveau de la chaîne correspondent à de mauvaises prévisions, des négociations non sécurisées, une sensibilisation non aboutie, un contrôle insuffisant, etc. L'étude de cas qui sera présentée par la Tunisie tout à l'heure montrera un partenariat conçu par l'État avec adhésion des partenaires au profit de la population qui a fait que, depuis longtemps, le manuel scolaire n'est pas un problème.

Les finalités de la dynamique partenariale sont les finalités de l'éducation et de l'Éducation pour tous (EPT), en particulier : accès, équité, qualité, gestion de l'éducation (CONFEMEN, 1998). Pour atteindre ces finalités ou s'en approcher, une pratique accrue et améliorée du partenariat est nécessaire.

Les conditions de réussite du partenariat dans le domaine de l'éducation pourraient se résumer à :

- La concertation préalable, régulière et organisée entre partenaires de l'action éducative. L'organisation de cette concertation doit se faire sans lourdeur car, lourde, elle devient difficile, voire impossible.

Il vaut mieux, par exemple, qu'un ministre ne préside pas la structure de concertation et ainsi confier cette tâche à une personnalité consensuelle ou à un représentant du ministère ;

- L'ouverture à tous les partenaires effectifs, voire potentiels, en évitant la mise à l'écart de certains ;
- L'énonciation explicite des critères de pilotage et des normes de résultat ;
- Le respect de la diversité des partenaires, notamment de la diversité culturelle dans les partenariats entre pays et même dans d'autres cas ;
- La mise en place de structures représentatives explicites et visibles de partenariat avec des procédures d'évaluation et de mesure ;
- Le respect, par tous partenaires, d'un code de conduite préalablement approuvé par tous ;
- La prise en charge par chaque partenaire de son rôle spécifique dans l'action éducative ;
- Le respect par chacun de ses engagements contractuels ;
- La coordination des ressources et des actions : le pilotage ;
- La transparence à tous les niveaux du partenariat ;
- L'évaluation du partenariat et le recours à des indicateurs de résultat ;
- La communication interne et externe autour du partenariat ;
- Le renforcement des capacités des partenaires et la fluidification des circuits du partenariat ;

- La résolution, même progressive, en tenant compte des réalités de chaque contexte, de l'équation « auto nomisation des partenaires » versus « contrôle par le ministère de l'Éducation ». Cette question sensible et difficile n'est pas en effet une quadrature du cercle comme on a pu l'entendre puisqu'il existe des exemples de bonnes pratiques, bien qu'elle induise un équilibre fragile qui est sans cesse à préserver.

Parmi les avantages du recours au partenariat dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives, on peut citer l'atteinte plus rapide et plus efficiente des résultats visés, la pérennisation des équipements et des infrastructures, l'amélioration des conditions d'apprentissage des apprenants, l'insertion plus efficace de ces apprenants dans le milieu social, l'acceptation de l'école par son environnement, l'accroissement de la cohésion sociale, la promotion de l'apprentissage-exercice de la démocratie participative, le développement d'une expertise de terrain et d'un pragmatisme de bon aloi ainsi que des capacités de conception, d'analyse et de proposition ainsi que la facilitation de l'innovation.

Quant aux obstacles du partenariat ou aux dérives qui peuvent l'affecter, on pourrait en citer plusieurs, plus ou moins présents selon les contextes. Le partenariat avec la coopération internationale ou les bailleurs de fonds internationaux comporte un risque d'intervention extérieure dans les choix nationaux du fait, par exemple, de la conditionnalité de l'aide extérieure. Ce risque est mineur si le système national est organisé, capable d'argumenter et de défendre ses choix et ses prérogatives. Il est majeur dans le cas contraire. Parfois, le partenariat est perçu comme une réponse non convaincue à des pressions exercées par les agences internationales de développement. C'est un vrai risque dans les contextes où l'idée même de partenariat n'est pas mûre, où elle n'est pas vraiment acceptée par les décideurs, ce qui s'observe par exemple dans la création de structures de partenariat purement formelles et, dans les cas où ces structures ne sont pas formelles, dans le surgissement de difficultés relativement à l'exercice de ce partenariat. Un déficit au niveau de la culture du partenariat, qu'il se manifeste chez les partenaires sociaux ou les partenaires institutionnels qui peuvent être, les uns comme les autres, rétifs au partenariat et à ce qu'il implique comme attitudes, procédures et comportements, affecte et plombe l'action éducative. Cette culture s'acquiert au fur et à mesure de l'exercice du partenariat. Son acquisition exige du temps, des échanges et des réajustements incessants. Elle ne peut donc être que progressive. Un autre risque est que le partenariat soit conçu comme un palliatif à des défaillances durables de l'État central c'est-à-dire une solution de replâtrage qui installe les systèmes éducatifs dans « le provisoire qui dure » et devient un alibi pour que le décideur n'exerce pas ses prérogatives.

Quatre autres dérives constituent des menaces à prendre en compte dans la conception et la mise en œuvre du partenariat en matière d'éducation :

1. La dérive idéologique où le partenariat au niveau régional ou local fait perdre à l'État son « leadership » et opère un détournement, pour des raisons idéologiques, des finalités de l'éducation. L'autonomisation des structures régionales ou locales doit en effet être dosée de façon à ce que la projection du citoyen de demain qu'est l'apprenant, que sous-tendent ces finalités et qui, dans l'idéal, est établie en dialogue avec tous les partenaires nationaux de l'État, ne soit pas remise en question dans les faits. La question des valeurs transmises par l'école doit bénéficier d'une attention particulière afin que des valeurs différentes ou contradictoires ne soient pas inculquées aux citoyens d'un même pays, selon la région à laquelle ils appartiennent. La planification à long terme et le contrôle du respect des finalités de l'éducation, s'ils doivent associer, dans la phase de conception, les partenaires nationaux de l'État, doivent également demeurer des prérogatives de l'État.

2. La dérive économique où le partenariat non régulé détourne l'action éducative vers des finalités autres que publiques comme dans les cas de détournement des deniers publics ou des ressources consenties à l'école par les partenaires ou ceux où l'association du secteur privé au partenariat autour de l'action éducative favorise

indûment, dans ce secteur, des pratiques non normées, ou de qualité douteuse dans des buts commerciaux. Là encore, l'État doit édicter les normes à respecter, contrôler la qualité des formations offertes et valider les diplômes.

3. La dérive sociale où, prétextant la nécessité, dans le cadre du partenariat, de sacrifices consentis en commun, on met sous l'éteignoir les revendications sociales de telle ou telle catégorie parmi les acteurs de l'éducation. Les solutions imaginatives trouvées localement peuvent léser les intérêts d'une catégorie d'acteurs. Les enseignants formés et titulaires de leur emploi ont tendance, par exemple, à percevoir le recrutement de moniteurs de l'enseignement ou de contractuels comme une menace pour leur statut et leur niveau de salaire.

4. La dérive corporatiste, qui est la dérive inverse, où la crispation d'une catégorie de partenaires de l'action éducative sur ses intérêts ou ses acquis peut empêcher de trouver des solutions aux problèmes.

Pour faire face à l'ensemble de ces dérives observées çà et là, il n'existe pas d'autres voies que le dialogue, la transparence et le respect du rôle de chacun dans le partenariat.

Que conclure de ce rapide panorama ?

Dans le secteur de l'éducation, la pratique du partenariat est devenue incontournable. Cette pratique existe, peu ou prou, dans l'ensemble de nos pays. Dans ses meilleures réalisations, elle nécessite une concertation large dès la conception du projet éducatif ou sa mise en œuvre à tous les échelons (elle nécessite en particulier une adhésion de tous aux finalités de l'action éducative et une contribution de tous à sa mise en œuvre régionale et locale) ; une définition très précise et consensuelle du rôle de chacun des partenaires, notamment de la part d'autonomie que le ministère central accepte chez ses partenaires, qu'il s'agisse de ses propres fonctionnaires régionaux ou locaux ou des associations de parents d'élèves, des syndicats et de l'ensemble des acteurs ; une évaluation rigoureuse et collective, donc transparente, des résultats obtenus ; une harmonisation, une correction visant à éviter les déséquilibres entre régions et entre écoles.

C'est un processus continu, difficile à mener et à vivre, mais indispensable. Il peut paraître avoir des inconvénients, qui sont corrigibles, mais ses avantages sont, à tous égards, supérieurs à ses inconvénients.

Parmi ces avantages, qui ne sont pas les moindres, il y a la prise en charge collective, participative, citoyenne de l'école et, plus généralement, de l'éducation, l'engagement de tous en faveur de la politique éducative nationale et la pratique d'un dialogue incessant susceptible de révéler les erreurs, les défaillances, les déviances, les abus de chacun des partenaires, en particulier ceux des responsables mais pas seulement, et de susciter les bonnes pratiques et les innovations indispensables.

Exposé sur le thème 3 :

*« La dynamique partenariale au sein du
Pôle d'analyse sectorielle en éducation
de l'UNESCO-BREDA »*

**Prononcé par M. Jean-Pierre JAROUSSE
17 octobre 2007**

LA CRÉATION DU PÔLE S'INSCRIT DANS UN PROJET INTERNATIONAL DE DYNAMIQUE PARTENARIALE

- Engagement de la France à la suite du Forum de Dakar de renforcer les institutions en charge du suivi de l'EPT ;
- Choix du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique BREDA ;
- Convention France UNESCO portant création en 2001 d'un centre de ressources spécialisées en analyse sectorielle pour l'atteinte des objectifs de l'EPT mis en place au sein du BREDA en 2001 ;
- La coopération française aide l'UNESCO à soutenir la présentation par les pays d'un « plan crédible ».

INTÉGRATION AU BREDA ET ÉVOLUTION VERS UN PÔLE MULTI-BAILLEURS

- Des moyens en hausse :
 - Trois personnes en 2001 ;
 - 13 personnes en 2007 dont 10 experts, analystes des systèmes éducatifs ;
 - Un budget global de près de 3 millions de dollars américains.
- 2006 : disparition de la référence coopération française et signature UNESCO-BREDA ;
- Évolution vers un financement multi-bailleurs (MAE, AFD, EPDF/FTI, OIF).

MANDAT DU PÔLE

- Appuyer le Bureau Régional de l'UNESCO en Afrique dans son mandat de promotion et de suivi des objectifs de l'EPT :
 - Appuyer les pays africains dans la conduite de leur diagnostic sectoriel et la définition des politiques éducatives ;
 - Produire des analyses statistiques permettant le suivi de l'EPT en Afrique ainsi que des synthèses orientées vers la décision en matière d'instruction des politiques éducatives (financement, planification, gestion) ;
 - Contribuer au renforcement des compétences nationales.
- Ces activités constituent évidemment des ingrédients importants de la dynamique partenariale au niveau national.

DIAGNOSTIC SECTORIEL, SIMULATIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES

- Interventions à la demande des États (via l'UNESCO-BREDA) ;
- Appui à une équipe nationale en charge du diagnostic et des simulations ;

Diagnostic :

- Production d'un document de diagnostic sectoriel qui établit les forces et faiblesses des systèmes nationaux, les perspectives de développement et de financement, en faisant largement appel à des comparaisons

internationales ;

- Activités de validation auprès des autorités et des représentants des partenaires de l'État (société civile, syndicats), partage du diagnostic avec les bailleurs.

Simulations et définition des politiques éducatives alternatives :

- À la recherche d'un plan crédible aux plans financier (ressources internes et externes), social et économique (intégration DSRP) ;
- Instruction et explicitation des arbitrages.

DOCUMENTS DE SUIVI DE L'EPT

- Grands rapports régionaux :
 - Document statistique MINEDAF VIII en 2002 ;
 - Document de suivi des objectifs EPT en 2005 ;
 - Actualisation statistique pour 2006 ;
 - Document de suivi des objectifs EPT 2007.
- Les données comparatives sont essentielles à l'appréciation des situations nationales dans des domaines où il n'existe pas de normes objectives ;
- Ces documents statistiques et analytiques participent à la transparence des politiques suivies et sont susceptibles de nourrir le débat social ;
- Une des conclusions du dernier rapport publié est précisément de souligner l'urgence de politiques éducatives globales et le renouvellement nécessaire du dialogue social.

RENFORCEMENT DES CAPACITÉS

- Diagnostics et simulations exigent un savoir-faire technique que le Pôle s'efforce de diffuser auprès des cadres nationaux ;
 - Promotion du leadership des équipes nationales dans les activités d'analyse et de simulation ;
 - Ateliers thématiques ;
 - Création d'une formation à distance en cours d'emploi pour les cadres africains des systèmes éducatifs ;
- Participation aux initiatives de sensibilisation de la société civile (notes méthodologiques, module FAPED), mais disponibilité à répondre à des demandes spécifiques de cette nature.

Étude de cas de Maurice :

*« Le partenariat pour l'évaluation :
exemple du PASEC »*

17 octobre 2007

Préambule

Tout pays doit disposer d'un système éducatif de qualité. S'il est important de construire des écoles, il faut aussi s'assurer que les écoles offrent à leurs élèves l'éducation dont ils ont besoin.

Le meilleur indicateur de la qualité de l'éducation étant le niveau des performances scolaires des élèves, il est donc important de situer les divers niveaux de performances scolaires atteints par les enfants, et d'identifier le profil de ceux qui obtiennent des résultats satisfaisants, ainsi que les raisons de tels écarts. Plusieurs questions, parmi d'autres, sont ainsi posées :

1. Comment expliquer les différences de résultats entre les élèves ?
2. Sont-elles liées à leurs enseignants, aux écoles qu'ils ont fréquentées, à la possibilité d'accéder à des matériels pédagogiques ?
3. Quel est le meilleur indicateur prévisionnel de la réussite scolaire d'un élève : le contexte familial vraisemblablement, mais la formation des enseignants peut-elle avoir une incidence ?
4. Réduire les effectifs d'une classe a-t-il un impact ?
5. Les sommes énormes investies par les pouvoirs publics sont-elles justifiées ?
6. Dans quels domaines les ministères devraient-ils investir pour améliorer les résultats scolaires des enfants ?

C'est afin de répondre à quelques-unes de ces questions que les gouvernements et divers organismes internationaux s'intéressent de plus en plus à l'évaluation des résultats scolaires des élèves.

Le pilotage par résultats

L'un des principaux changements qui sont intervenus dans les systèmes éducatifs au cours de ces vingt dernières années dans le monde concerne l'analyse comparative de la qualité de ces systèmes sur la base d'une évaluation de leurs performances. On ne dit plus aujourd'hui d'une école qu'elle est «bonne» parce qu'elle possède un haut niveau de ressources scolaires, c'est-à-dire un corps enseignant nombreux,

qualifié et correctement rémunéré, des classes à petits effectifs, des installations et des bâtiments en nombre suffisant et en bon état, des matériels pédagogiques diversifiés, des bibliothèques bien fournies, des moyens d'accès aux nouvelles technologies de l'information et au réseau Internet, ainsi que des équipements sportifs. De nos jours, ce qui fait qu'une école est «bonne», ce ne sont plus ses intrants, mais ses résultats.

Sans aller jusqu'à dire qu'auparavant, les résultats des écoles n'entraient pas en ligne de compte, il était couramment admis que, dans les écoles où les intrants scolaires n'étaient pas limités par des contraintes budgétaires, les performances suivraient automatiquement. Les écoles les mieux dotées en termes d'intrants avaient ainsi toutes les chances d'obtenir de meilleurs résultats que les écoles plus démunies. Or, de nombreuses études réalisées dans les années 1980 par des économistes de l'éducation obligent à remettre en cause cette idée. Elles démontrent en effet l'absence de corrélation positive entre la variabilité des ressources scolaires et la variabilité de la réussite scolaire dans les pays industrialisés. La corrélation de variables (intrants et résultats) est en réalité généralement voisine de zéro dans la plupart des pays développés.

Le PASEC rejoint ce point de vue et son coordonnateur, M. Pierre Varly, fait savoir que :

« Au niveau local, celui de l'école et de la classe, les analyses PASEC montrent que les questions de moyens ne font pas forcément toute la différence. La plupart des facteurs de réussite éducative restent inconnus et l'effet des intrants pédagogiques classiques n'a pas l'ampleur qu'on lui accorde généralement sur les acquisitions scolaires des élèves. »(1)

Deux points sont à noter :

1. Le taux de rendement des intrants scolaires tend à diminuer avec l'augmentation de leur disponibilité. Ainsi, dans les pays développés, la grande majorité des écoles dispose ordinairement du minimum de ressources requis pour que le processus d'apprentissage puisse avoir lieu.
2. À ressources égales, les écoles n'ont pas la même efficacité et il existe qu'une faible corrélation entre les ressources investies et les résultats obtenus. La variabilité des résultats scolaires est

donc imputable à d'autres facteurs qui peuvent être liés au fonctionnement de l'école ou aux caractéristiques des élèves.

Évaluer la qualité d'une école d'après ses résultats implique une nouvelle approche de la conception des politiques éducatives. Jusqu'à présent, les responsables politiques avaient l'habitude de définir leur politique en fonction de leurs propres opinions, valeurs et engagements. Aujourd'hui, la tendance est à définir une politique éducative en s'appuyant sur des éléments factuels, notamment l'efficacité des écoles, et à promouvoir les réformes destinées à améliorer le processus d'apprentissage chez un nombre croissant d'élèves. Le modèle idéal n'est plus l'égalité des traitements des élèves, mais la discrimination positive visant à améliorer les compétences des élèves moins performants. (2)

L'éducation à Maurice

En guise de présentation brève, quelques faits relatifs à l'éducation à Maurice :

- Pays de 1.2 millions d'habitants, l'éducation y est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans.
- L'éducation est gratuite jusqu'à la fin du secondaire et est dispensée par des écoles publiques ou privées.
- Le taux de scolarisation en 2006 était comme suit :

- Pré-primaire :	95 %
- Primaire :	102 %
- Secondaire :	75 %

- En ce qui concerne la scolarisation, l'indice de parité entre sexes est 1.0 et il est à noter que les filles devancent légèrement les garçons au niveau des performances académiques.

- Pour l'année financière 2006-2007, le budget de l'éducation représentait 12.8 % des dépenses totales du gouvernement soit 3.3 % du PIB.

- Réalisant que le pays a des ressources limitées et ayant à faire face aux nombreux défis de la mondialisation, le gouvernement se tourne vers la nouvelle économie, qui toutefois requiert une main-d'œuvre hautement technique et ayant bénéficié d'une formation avancée. C'est donc

sur la valeur de ses ressources humaines que table le pays.

Ainsi, le gouvernement mauricien, à travers son ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines, a fait sienne la mission d'assurer qu'une éducation de qualité mondiale soit accessible à tous. La planification a pris une envergure nouvelle : il y a un souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. L'objectif prioritaire n'étant pas d'accroître le taux de scolarisation, mais plutôt de permettre aux jeunes d'acquérir un niveau de compétences suffisant pour pouvoir devenir des citoyens responsables et en même temps d'être actifs dans les nouveaux secteurs de l'économie et compétitifs au niveau international. A donc été enclenché, un programme de réformes à volets multiples, comprenant une gamme d'initiatives impliquant l'établissement d'un partenariat effectif entre les différents acteurs et nécessitant l'adhésion et l'implication totale de tout un chacun à tous les niveaux.

Dans un contexte caractérisé par l'insuffisance de ressources, il convient surtout de rationaliser et d'optimiser la mobilisation, l'allocation et l'utilisation de ces mêmes ressources. C'est pourquoi, de temps en temps, des exercices sont entrepris à divers niveaux pour évaluer le fonctionnement du système dans le but d'établir des diagnostics qui permettent d'aiguiller les choix en matière de politique éducative et autres stratégies visant à l'amélioration de la qualité tout en assurant un meilleur rapport qualité-coût.

Citons quelques exemples :

1. L'évaluation au niveau local

- Au niveau local, une évaluation diagnostique s'impose pour chaque école en vue de l'élaboration du projet d'établissement, qui, il faut le souligner, fait partie des initiatives d'implantation de modes de gestion participative et de partenariat. Considérant que la démarche éducative consiste à transformer les ressources allouées en résultats scolaires, il importe que ceux responsables de la gestion au niveau de l'école, veillent à ce que le projet d'établissement définisse clairement des actions à entreprendre pour améliorer le rendement de l'institution en termes de résultats scolaires et ceci, en favorisant l'implication de tous les acteurs locaux. Le partenariat se révèle important

à la fois au moment de l'élaboration des stratégies mais aussi durant leur mise en œuvre.

- Il est aussi à noter que toute la communauté scolaire est encouragée à développer une culture s'orientant vers la recherche de l'excellence. Il a ainsi été décidé qu'à partir de 2007, des prix d'excellence seront décernés en fin d'année à des institutions, chefs d'établissement et autres enseignants selon leurs mérites et en égard à des critères bien établis. Cette initiative a le mérite de pousser à une remise en question de soi et à une auto-évaluation sur la base de ces critères mentionnés.

2. Évaluation nationale (interne)

- Une forme d'évaluation quasi régulière réalisée par le ministère concerne des audits dans des écoles sur la gestion des ressources qui leur sont affectées et, plus généralement, sur les ressources dont elles disposent. L'analyse de ces données permet d'identifier les éventuels manques des écoles ou les inégalités et de définir les mesures à prendre pour y remédier.

- Le Mauritius Examinations Syndicate, organisme national, responsable de l'organisation des examens de fin de cycle, procède régulièrement chaque année à l'analyse des résultats des candidats aux examens. Cette évaluation des performances aide à prendre des mesures correctives : par exemple, la tenue d'ateliers de travail à l'intention des enseignants pour améliorer leurs compétences.

- Il faut aussi citer le Conseil pour la Recherche (Mauritius Research Council), à qui il est parfois demandé de procéder à la collecte de données sur le système pour certaines évaluations diagnostiques. C'est ainsi que le Conseil a mis en lumière un intérêt relativement faible pour les sciences dans le secondaire. Les faits qui ont été mis en avant nous obligent en ce moment à revoir toute la pédagogie autour de l'enseignement des matières scientifiques dans nos écoles pour pouvoir, dans les années à venir, renverser les tendances.

- Le ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines projette aussi de mettre en place un système d'information pour la gestion de l'éduca-

tion (EMIS) au plan national, régional et local. Ce système devrait recenser à intervalles réguliers des données sur les élèves, les écoles, les chefs d'établissement et les enseignants pour les analyser afin d'établir des comparaisons. Les résultats seront utilisés pour permettre la conception de nouveaux moyens d'améliorer le système. EMIS et audits d'école font partie des mécanismes de pilotage utilisés dans le secteur de l'éducation.

3. Évaluation externe : Le partenariat

Il est à noter que les exemples précités concernent des exercices ad hoc menés par des acteurs faisant déjà partie du système. En même temps, il est aussi très important d'entrer dans une démarche plus systématique de pilotage des acquis scolaires, afin d'orienter la politique éducative et de promouvoir des réformes susceptibles d'améliorer les performances du système éducatif. C'est sur cette base que repose toute la pertinence d'une participation à une étude par échantillonnage sur le pilotage des résultats des élèves et, dans cette même logique, l'établissement d'un partenariat pour l'évaluation se révèle être un élément incontournable.

Une des raisons principales d'avoir recours à une étude internationale est l'occasion qui est donnée d'avoir les services d'un grand nombre d'éminents experts internationaux spécialisés dans ce domaine et offrant par là même la garantie d'un haut niveau de qualité technique de recherches.

Ainsi, Maurice a participé à trois études majeures, notamment SACMEQ I et II ainsi qu'à une étude du PASEC s'échelonnant sur la période 2005-2007, ceci à l'instar d'autres pays d'Afrique francophone. Une troisième étude menée par la SACMEQ vient de débiter en 2007.

L'étude du PASEC à Maurice (2005-2007)

Suite à une demande du ministère de l'Éducation à la CONFEMEN en 2003 et une étude de faisabilité réalisée en 2004, notre participation à l'évaluation du PASEC fut entérinée et un Protocole d'Accord fut ainsi signé en janvier 2006.

Les raisons principales pour expliquer la décision du ministère de l'Éducation d'entreprendre une évaluation des résultats des élèves étaient :

1. D'identifier les forces et les faiblesses du système éducatif à un moment donné ;

2. De suivre la façon dont ce système évolue avec le temps.

Il a aussi incombé au ministère de définir sa propre problématique, les questions qu'il se pose et les réponses qu'il recherche. Même dans le cas d'une étude internationale, un ministère a toujours la possibilité d'ajouter des questions supplémentaires de portée nationale.

L'évaluation du PASEC a ainsi poursuivi deux objectifs qui étaient, notamment :

- De mettre en place un système de contrôle de la qualité de l'enseignement au primaire et ;
- De fournir des conseils aux décideurs-clés quant aux moyens propres à améliorer la qualité de l'enseignement.

Deux autres sujets d'intérêt national qui ont été abordés dans l'étude avaient trait aux écoles de la Zone d'Éducation Prioritaire et aux leçons particulières.

Méthodologie

Le principe méthodologique de base du PASEC repose sur la comparaison. La méthodologie utilisée consiste à mesurer les niveaux d'acquisition de l'apprenant et à identifier les facteurs-clés ayant une corrélation étroite avec la réussite en apprentissage. De plus, une telle étude peut ambitionner de jauger le progrès en acquis scolaires durant toute une année académique.

L'étude a été menée à deux niveaux - en 2e année et en 5e année du primaire, ce qui correspond au début et à la fin du cycle. Dans cette optique, des outils standards d'évaluation du PASEC ont été adaptés au contexte local et soumis aux élèves au début et à la fin de l'année scolaire pour mesurer les progrès dans les performances de l'apprenant sur une année scolaire. Un aspect distinctif de l'étude fut l'évaluation des apprenants en anglais, de même qu'en mathématiques et en français.

Il faudrait souligner qu'en guise de contrôle, tous les élèves faisant partie de l'échantillonnage (préalablement sélectionnés en fonction de leur réussite antérieure) avaient subi un test préliminaire en début d'année. Ceci avait été jugé indispensable afin de s'assurer que l'impact des variables mesurées pendant une année scolaire particulière puisse être attri-

bué à l'apprentissage réel des élèves durant la même période.

Échantillonnage

L'étude PASEC a mis en place une procédure d'échantillonnage qui s'est effectué en deux temps : d'abord, un choix parmi tous les établissements scolaires et ensuite, parmi les élèves des écoles sélectionnées. Ainsi, ont participé à l'étude, quinze élèves choisis au hasard, dans chacune des 225 écoles formant l'échantillon. Seuls des élèves de 2e année et de 5e année d'écoles primaires enregistrées constituaient la population estudiantine cible souhaitée. Plus précisément, il avait été décidé d'exclure de l'échantillonnage :

- (i) les écoles où une de ces trois matières indispensables – l'anglais, le français ou les mathématiques - n'est pas enseignée – s'appliquant principalement pour certaines écoles privées payantes – et ;
- (ii) les écoles ayant une population de moins de 7 élèves en 2e année et de 5e année.

La structure administrative

Le programme d'évaluation du PASEC est domicilié au ministère de l'Éducation. Une équipe nationale, dirigée par le cadre technique en chef, pilote le projet tandis qu'une équipe technique se charge de tous les aspects techniques de la recherche en collaboration étroite avec les conseillers techniques du PASEC.

De par son cahier des charges, cette équipe technique est entièrement responsable de tout ce qui relève de :

- (i) la formulation des questionnaires ;
- (ii) leur adaptation dans le contexte mauricien ;
- (iii) la gestion des données ;
- (iv) l'analyse de ces données ;
- (v) et la rédaction du rapport sur le plan national.

L'expérience acquise dans les évaluations faites dans le cadre de SACMEQ 1 et SACMEQ 2 permet un

haut degré d'intégration de l'équipe nationale du PASEC dans une équipe d'évaluation quasi permanente à la section Plan, Recherche et Analyses basée au siège central du ministère.

En conformité avec les règles établies par le Comité Technique du PASEC en ce qui concerne les activités et le plan de travail, l'équipe nationale mauricienne, en étroite collaboration avec les experts du PASEC, a rédigé des livrets donnant des instructions claires à tous ceux impliqués dans les différentes étapes afin de s'assurer que la base de données soit de haute facture.

Principales activités de l'étude

Un calendrier de travail, définissant les principales activités a ainsi été établi comme suit :

	Activités	Date
1	Révision des outils et formulation des épreuves d'anglais	Août/Septembre 2005
2	Pilotage des outils de collecte de données	Octobre 2005
3	Réglage des outils de collecte de données	Décembre 2005
4	Collecte de données en début d'année	Février 2006
5	Correction des épreuves	Mars 2006
6	Entrée de données	Mai 2006
7	Nettoyage de données	Juillet 2006
8	Collecte de données en fin d'année	Octobre 2006
9	Correction des épreuves	Novembre 2006
10	Entrée de données	Décembre 2006
11	Nettoyage de données	Février 2007
12	Analyse de données	Mars 2007
13	Rédaction du rapport	Mai 2007
14	Publication des conclusions	Juillet 2007

Le point sur la mise en pratique du projet PASEC à Maurice

Avant que ne débutât l'enquête principale prévue pour la première semaine de février 2006 (contrôle de début d'année), des modifications furent apportées aux outils de collecte de données dans le but de les adapter au contexte mauricien. Une étude pilote fut menée, qui permit à l'équipe nationale de régler tous les outils, y compris le livret pour ceux chargés du contrôle. Une épreuve d'anglais élaborée par l'équipe technique locale fut également peaufinée.

Un échantillon de 225 écoles, aux normes internatio-

nales, fut établi. La collecte de données dans les écoles rodriguaises identifiées fut effectuée une semaine avant l'exercice prévu à Maurice. Ceci permit à l'équipe nationale d'anticiper certains problèmes et de les résoudre pendant la collecte à Maurice.

Le personnel responsable du contrôle fut choisi parmi les instituteurs en formation à l'Institut de Pédagogie de Maurice. Suite à des pourparlers avec le directeur de l'Institut, il fut convenu que la formation des contrôleurs serait prise en compte dans le cadre d'une unité de valeur « Initiation à la recherche ».

Par ailleurs, un groupe plus restreint fut identifié dont la tâche, après formation, serait la correction des épreuves du contrôle. Une formation appropriée fut aussi donnée à une équipe de dix personnes en charge de l'entrée de données. Certains aspects du système,

mis au point par l'équipe technique du PASEC et utilisés pour l'enquête-pilote, furent modifiés et actualisés en vue de l'exercice d'entrée de données.

Toutes les activités mentionnées ci-dessus furent menées sous le contrôle strict de l'équipe technique locale.

Valeur du jour, les onze premières étapes ont été complétées et la douzième est en cours. Le rapport final devrait être disponible d'ici la fin de cette année.

Soutien du Comité Technique du PASEC

Maurice a bénéficié du soutien du Comité Technique lors de deux missions effectuées en août 2005 dans le but d'identifier les priorités du pays, le profil de l'échantillon, la révision des outils de collecte de données et de discuter du budget. Lors d'une autre mission de terrain conduite par M. Pierre Varly, en février 2006, les buts poursuivis furent la validation des outils de collecte de données, la composition de l'échantillon et l'aide apportée à l'équipe nationale pour la formation des contrôleurs, de même que l'élaboration d'un plan de mise en pratique de l'étude PASEC VII.

Ouvertures

Maurice a participé aux évaluations SACMEQ I et II et entreprend actuellement en 2007, l'évaluation SACMEQ III. Le fait que Maurice participe en même temps à l'évaluation du PASEC offre ici une occasion unique d'établir une passerelle entre ces deux institutions et de réaliser la fusion des conclusions de ces deux initiatives régionales majeures. L'étude SACMEQ III de 2007 s'intéresse au même échantillon d'élèves de 5e année que ceux ciblés par l'étude PASEC. Ceci fait l'objet d'une requête, par le biais des filières appropriées, auprès des instances dirigeantes du PASEC et de SACMEQ.

Bénéfices de l'exercice

L'étude PASEC n'étant pas complétée, le rapport étant en instance de finalisation, il n'est malheureusement pas possible à ce stade d'évoquer les constats, les résultats et autres conclusions de l'étude entreprise ni de démontrer les retombées bénéfiques qui vont certainement s'ensuivre avec la mise en œuvre de politiques éducatives efficaces en accord avec les recommandations faites. Ce qui importera plus que la collecte et l'analyse des données, sera la définition d'actions à prendre suite à l'évaluation.

Toutefois, il faut déjà souligner que le PASEC, en travaillant en étroite collaboration avec l'équipe nationale, a posé les jalons pour développer, au sein du pays, une capacité interne et permanente d'évaluation du système éducatif.

Par la même occasion, le PASEC a mis à la disposition du pays des méthodes et des instruments d'évaluation ainsi que d'autres outils statistiques qui permettront de continuer à réaliser, à intervalles réguliers, des diagnostics sur l'état du système éducatif.

La mise en place d'un dispositif d'évaluation permanente du système s'avère une priorité dans la présente démarche. Le pilotage consistera à observer l'évolution de la situation dans le temps et à repérer les changements qui interviennent au sein du système, que ce soit sur le plan des ressources affectées aux écoles ou des acquis des élèves. En sus de permettre la collecte et l'analyse des données, la stratégie de pilotage et d'évaluation se devra aussi de définir les actions à prendre pour perfectionner le système en termes d'efficacité et d'efficacé.

Il conviendra aussi d'élaborer et d'établir des tableaux de bord et une batterie d'indicateurs qui permettront le pilotage du système au niveau :

- Du ministère central pour prioriser l'allocation des ressources et appuyer les régions défavorisées ainsi que pour évaluer les performances de l'équipe au sein des instances décentralisées ;

- Des unités décentralisées/déconcentrées pour l'auto-évaluation et l'élaboration du plan d'activités en vue d'atteindre les objectifs nationaux et assurer le suivi des écoles ;

- Au niveau local pour l'élaboration de projets d'établissement consensuels qui, dans une synergie de tous les acteurs impliqués, recueillera l'adhésion de toute la communauté pour traduire dans les faits les améliorations souhaitées.

Le Projet ZEP

Il faudrait aussi mentionner, avant de conclure, le projet des écoles ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) à Maurice qui est presque totalement basé sur la notion de dynamique partenariale. En effet ces écoles se trouvaient être parmi les moins performantes avec des taux de réussite largement au dessous de la moyenne. Parmi les causes identifiées, on relève le contexte socio-économique des familles et le degré de leur implication dans l'éducation de leurs enfants. Un partenariat effectif entre l'école, les parents, la communauté, des entreprises privés et le PNUD est en train de réussir le pari de faire émerger ces écoles. Mieux encore, le ministère de l'Éducation a constaté que certaines pratiques et autres initiatives au sein des écoles ZEP peuvent servir d'exemples et être étendues aux

écoles non-ZEP.

À la requête du ministère de l'Éducation et du PNUD, l'ODEROI a été chargé de développer une batterie d'indicateurs qui seront utilisés à l'avenir pour évaluer les résultats scolaires dans les écoles ZEP. Tout en prenant en considération les facteurs économiques influant sur les performances scolaires, ces indicateurs devraient pouvoir aider à mesurer l'impact de la pédagogie utilisée dans ces écoles et l'effet d'autres intrants, tels les ressources mobilisées de même que l'apport de la dynamique partenariale dans les résultats scolaires des enfants.

En conclusion

Les évaluations de la réussite scolaire portent sur les performances cognitives des enfants en français, en mathématiques et en anglais. Toutefois, le système éducatif poursuit une multitude d'autres objectifs dans des domaines, tels que les langues étrangères, les sciences humaines, l'art, l'éducation physique, l'éducation civique, la technologie, etc. Il est par ailleurs des objectifs qui ne relèvent pas du domaine cognitif : développer le respect de soi, la socialisation, l'esprit d'initiative et la créativité par exemple. La solution consiste à étendre progressivement les nouvelles pratiques d'évaluation à des domaines jusqu'à présent négligés.

Étude de cas : Tunisie

*« Le partenariat autour du matériel didactique :
production, diffusion et gestion
des manuels scolaires »*

17 octobre 2007

Étude de cas : Le modèle tunisien

1- Place de l'éducation dans la politique nationale

Une école résolument moderne, ouverte à tous les jeunes Tunisiens, sans discrimination d'aucune sorte, tel est le choix stratégique fait par la Tunisie au lendemain de son indépendance pour asseoir son développement sur des bases solides et pour édifier une société évoluée. De ce choix, découlent la priorité absolue accordée à l'éducation depuis 1956 et les sacrifices consentis par la collectivité nationale qui consacre, bon an mal an, autour de 7% de son PIB à la formation de sa jeunesse. Cela lui a valu de se distinguer dans sa sphère géoculturelle, au niveau continental, et même au-delà, sur le plan international. Cela constitue aussi un sujet de fierté pour tous les Tunisiens, d'autant que, grâce à l'éducation, le pays a pu réaliser des progrès remarquables dans tous les domaines de la vie économique et sociale.

Les performances réalisées par le système éducatif tunisien, au cours des quatre décennies écoulées, sont remarquables, tant au plan quantitatif que qualitatif. « L'Éducation pour tous », à laquelle l'UNESCO voudrait que la majorité des pays du monde accèdent d'ici 2015, est devenue une réalité en Tunisie où, outre la scolarisation universelle des enfants, des politiques volontaristes d'éducation et de formation continue pour adultes ont permis de faire régresser significativement l'analphabétisme et l'illettrisme et de créer un environnement adéquat pour « l'éducation tout au long de la vie ».

Parmi les nombreux acquis à mettre à l'actif du système éducatif, certains se distinguent d'une manière toute particulière. On en citera :

- La transformation progressive du pays en une véritable « société éducative » : après « l'explosion » de l'enseignement primaire dans les années 60 où tout quartier et tout village voulait avoir « son » école, vint l'expansion de l'enseignement secondaire qui s'est accélérée au cours de la dernière décennie, au point qu'il n'est pas une ville, si petite et si reculée soit-elle, qui n'ait « son » collège et, dans la plupart des cas, « son » lycée. Aujourd'hui, c'est au tour des institutions de l'enseignement supérieur de proliférer, dans toutes les régions. Rares sont en effet les gouvernorats où il n'y a pas une faculté, une école supérieure ou un institut technologique.

L'objectif de scolarisation universelle, depuis longtemps atteint à l'entrée de l'école primaire, est aujourd'hui en cours de réalisation pour toute la durée de l'enseignement de base, grâce aux mesures prises pour assurer la gratuité effective des études et l'application stricte de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans.

Diverses actions ont été entreprises parallèlement pour allonger l'espérance de vie scolaire des élèves.

Le résultat en a été l'amélioration remarquable, au cours des dernières années, des taux de scolarisation qui ont aujourd'hui atteint 99,1% pour les enfants de 6 ans, 97,1% pour les enfants de 6-11 ans et 75,4 % pour la tranche d'âge de 12 à 18 ans. Le taux d'abandon a été réduit à 1,7%.

- La concrétisation du principe d'égalité absolue entre les deux sexes, et en général entre tous les Tunisiens, pour qui l'école est devenue la voie royale pour la promotion sociale. La parité filles-garçons est une réalité dans tous les cycles de l'enseignement ; un certain déséquilibre en faveur des filles commence même à se faire jour dans le cycle secondaire et à l'université. Cette percée majeure dans l'exercice des droits qu'une législation avant-gardiste a reconnu à la femme, au lendemain de l'indépendance, a eu un impact considérable sur la vie sociale et familiale et sur le niveau culturel de la population.

- La concrétisation du principe de l'équité et l'égalité des chances entre les élèves, et ce, par :

- La généralisation progressive des classes préparatoires à toutes les écoles de manière à permettre une meilleure préparation de l'enfant avant son accès aux études primaires et lui offrir, de ce fait, une plus grande chance de réussite ;
- L'intégration progressive des élèves portant des handicaps dans les écoles primaires non handicapés ;
- Le suivi et l'appui particuliers donnés aux écoles ayant enregistré des résultats inférieurs à la moyenne nationale ;
- Le suivi et l'organisation d'actions particulières au profit des élèves faisant apparaître des difficultés scolaires par la mise en place de cellules d'écoute et l'organisation de cours de rattrapage à leur intention.

- La formation de cadres de bon niveau dans tous les domaines ; ce qui a permis de répondre à la tota-

lité des besoins du pays en ressources humaines et de mettre fin, vers la fin des années 70, au recours aux coopérants étrangers. Mieux encore, de nombreux cadres tunisiens exercent aujourd'hui, à titre de coopérants, dans plusieurs pays.

- L'adoption des technologies de l'information dans la formation, l'enseignement et l'apprentissage. On notera en particulier que :

- La totalité des lycées, des collèges et des écoles primaires sont équipés de laboratoire d'informatique, dotés de réseaux locaux et reliés au réseau Internet. La généralisation des lignes ADSL est actuellement en cours ;
- Les programmes d'enseignement intègrent, depuis les classes primaires, l'enseignement de l'informatique ;
- La mise en place d'un réseau d'institutions spécialisées dans l'enseignement à distance à travers le réseau Internet.

Le budget annuel de l'État alloue en moyenne le tiers des fonds publics aux secteurs de l'éducation, de la formation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

2- Place du manuel dans le système éducatif

- Étant le reflet de la maturité et de la qualité du système éducatif et un support pédagogique incontournable pour l'élève, l'enseignant et les parents, le manuel scolaire bénéficie d'un intérêt particulier dans la politique éducative tunisienne. Cet intérêt s'est traduit particulièrement par :

- La mise en place d'une batterie réglementaire organisant l'élaboration, la publication et l'utilisation des manuels scolaires dans les écoles ;

- La création d'une institution spécialisée, ayant statut d'entreprise publique, chargée de l'édition et la distribution des manuels scolaires. Il s'agit du centre national pédagogique créé depuis 1973 ;

- La création d'un fonds particulier chargé de l'encouragement des innovations pédagogiques et de l'élaboration des manuels scolaires ;

- L'intervention directe du budget de l'État dans la compensation du prix du papier utilisé pour l'impression du manuel scolaire de manière à assurer des

prix abordables et accessibles à toutes les couches sociales ;

- La fabrication, au niveau national, du papier expressément destiné au manuel scolaire moyennant le soutien de l'état. En 2007, la production de papier destiné à cette finalité a dépassé les 6 000 tonnes ;

- L'inscription de budgets particuliers auprès de chaque institution destinés à fournir l'aide et l'assistance aux élèves issus des familles déshéritées et particulièrement en matière de manuel scolaire ;

- La préparation par une organisation spécialisée d'envergure nationale, de campagnes annuelles de collecte de manuels scolaires et leur distribution aux élèves nécessiteux.

Ainsi, et conformément à la législation en vigueur, le Ministre de l'Éducation et de la Formation publie, chaque année et avant la rentrée scolaire, « la liste officielle des manuels scolaires » autorisés dans les écoles. Les mêmes manuels sont en usage dans toutes les écoles du pays et il n'est pas permis aux enseignants d'exiger des élèves d'autres manuels scolaires que ceux figurant dans la liste officielle.

Selon le niveau d'étude et la densité du programme scolaire pour ce qui concerne chaque matière enseignée, le ministère de l'éducation et de la formation décide des supports pédagogiques à mettre en place et à inscrire sur la liste officielle les manuels scolaires jugés nécessaires. Différentes possibilités sont offertes :

- Un manuel et des supports pédagogiques destinés à l'enseignant uniquement ;
- Un manuel et des supports pédagogiques destinés à l'élève et d'autres destinés à l'enseignant ;
- Un manuel et des supports pédagogiques destinés à l'élève uniquement.

Le manuel destiné à l'élève peut être soit un manuel de cours, soit un manuel d'exercices sur lequel l'élève peut écrire. Il peut être accompagné d'un support pédagogique numérique sous forme de CD ou de cassette magnétique.

Le manuel destiné à l'enseignant est en réalité un guide pédagogique lui permettant de bien couvrir les différentes composantes du programme officiel, de bien diriger les travaux en classe et de bien utiliser les autres supports pédagogiques mis à sa disposition. Il

peut être accompagné de CD, de cassettes sonores, de bandes dessinées, de figurines et d'autres supports pédagogiques.

Ainsi, le système éducatif tunisien compte 360 titres de manuels scolaires et documents pédagogiques destinés successivement aux élèves et aux enseignants dont :

- 84 titres (dont 11 CD) sont destinés aux élèves de l'école de base ;
- 124 titres destinés aux élèves de l'enseignement secondaire ;
- 86 titres de manuels scolaires et de supports pédagogiques sont dédiés aux enseignants ;
- 38 titres destinés à l'enseignement des adultes ;
- 19 titres destinés aux élèves des écoles des métiers ;
- 9 titres destinés aux élèves résidents à l'étranger.

On peut dire, enfin, que le manuel scolaire est au cœur de l'action pédagogique et de l'activité d'apprentissage puisqu'il y constitue la référence principale pour l'élève, l'enseignant et les parents.

Processus de production et principaux intervenants

Par l'intermédiaire de la « Direction Générale des Programmes et de la Formation Continue », le ministère de l'Éducation et de la Formation veille à l'actualisation permanente des programmes officiels à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, à définir les approches pédagogiques à adopter, à définir les outils didactiques nécessaires aux enseignants et aux élèves et à organiser les actions de formation jugées nécessaires à l'intention du personnel de l'éducation en général et à l'intention des enseignants en particulier.

Ainsi, c'est en tenant en considération les programmes officiels d'enseignement arrêtés, des approches pédagogiques bien arrêtées et des outils didactiques bien définis que le ministère évalue chaque année les manuels scolaires en usage et décide de modifier partiellement un manuel, de remplacer un manuel par un nouveau, d'ajouter un manuel ou de retirer un manuel et arrête la liste officielle par un arrêté du ministre de l'Éducation et de la Formation.

1- Élaboration d'un nouveau manuel

Une fois décidé l'ajout d'un nouveau manuel ou le remplacement d'un ancien manuel par un nouveau, un cahier des charges est établi par le ministère de l'Éducation et de la Formation en vue de son élaboration. Ce cahier des charges fixe les conditions et les normes que les auteurs-concepteurs du manuel devront respecter scrupuleusement, à savoir :

- Tenir compte du volume horaire imparti à l'enseignement de la matière concernée ;
- Respecter le statut et les finalités de la matière enseignée tels que définis dans la Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire ;
- Tenir compte, sur le plan socioculturel, de la diversité de la société en écartant toute forme de discrimination : rapports égalitaires entre les sexes, équilibre entre les milieux (urbain, rural), représentation non stéréotypée des caractéristiques personnelles ou sociales, etc. ;
- Favoriser, au moyen d'activités appropriées, l'intégration des acquis et l'exploitation des nouvelles technologies, de manière à développer l'autonomie de l'élève.

Deux groupes de travail sont ensuite constitués pour chaque nouveau manuel : une équipe d'auteurs-concepteurs à laquelle est confiée la mission de conception du manuel et d'élaboration de ses contenus d'apprentissage et de ses appareillages pédagogiques et une équipe d'évaluateurs chargée d'évaluer les travaux de la première équipe et de veiller au respect strict du programme officiel sur les plans scientifique et pédagogique et du respect des orientations générales du système éducatif tunisien sur les différents aspects éducatifs et humains.

L'équipe d'évaluation est systématiquement désignée par le ministère de l'Éducation et de la Formation parmi les pédagogues (inspecteurs généraux, inspecteurs, conseillers pédagogiques, universitaires et chercheurs) les plus expérimentés dans le domaine traité par le manuel et en matière d'élaboration de manuels scolaires. Les membres de cette équipe, dont le nombre peut aller jusqu'à quatre, ont le plus souvent suivi une formation spécialisée en matière d'élaboration de manuels scolaires et ont pris part à l'élaboration d'un ou de plusieurs manuels.

Pour la constitution de l'équipe d'élaboration et selon les contraintes du moment, particulièrement en ce qui

concerne les délais dont il dispose, le ministère peut avoir recours à l'une de deux voies suivantes :

• **La voie du concours :**

Sur la base du cahier des charges élaboré pour le manuel, un avis de concours est lancé à l'intention de tous ceux qui ont les capacités scientifiques et pédagogiques requises, la participation étant ouverte à une personne ou à un groupe de personnes.

Chaque participant (soumissionnaire) propose un avant-projet exposant sa conception du manuel faisant l'objet du concours, ses principaux constituants et ses différentes articulations. Les projets proposés sont alors présentés à l'équipe d'évaluation qui se charge de déterminer leurs niveaux de pertinence et de sélectionner les trois meilleurs jugés à même d'être finalisés pour donner lieu à des manuels scolaires répondant aux normes et aux critères arrêtés par le cahier des charges et couvrant la totalité du programme officiel. À l'issue de ce choix, il sera alors demandé aux auteurs-concepteurs des trois avant-projets sélectionnés de présenter des projets plus élaborés. L'équipe d'évaluation se chargera alors de choisir le projet qu'elle juge le meilleur. L'équipe de conception et d'élaboration de celui-ci est appelée à finaliser le manuel et à le présenter à l'évaluation.

Cette voie requiert beaucoup de temps et comme tout concours peut aboutir à des situations exceptionnelles telles que l'absence de proposition, le rejet des avant-projets et même des projets proposés pour non-respect des termes du cahier des charges et parfois la fusion de deux ou même de trois projets pour n'aboutir qu'à un seul, l'utilisation d'une autre voie.

• **La voie de la désignation directe :**

Quand les délais ne permettent plus de lancer un concours ou quand la voie du concours n'a pas abouti à la désignation d'un groupe de conception et d'élaboration, le ministère de l'Éducation et de la Formation a recours à la désignation directe.

Une équipe est alors désignée, par décision du ministre, pour l'élaboration du manuel. Cette équipe est composée d'au moins deux membres (et pouvant aller jusqu'à cinq membres) choisis parmi le personnel de l'éducation (inspecteur, conseiller pédagogique, enseignant, universitaire) de grande expérience dans la pratique pédagogique et l'enseignement.

Cette équipe est alors appelée à travailler de concert avec celle chargée de l'évaluation pour l'élaboration du manuel selon les étapes convenues dans le cahier des charges.

Il est à signaler que :

- Une fois jugé apte à l'édition par l'équipe d'évaluation, le manuscrit est transmis à la direction du manuel scolaire par les auteurs. Celle-ci opère une dernière vérification et le transmet aux services du Centre National Pédagogique pour être édité.

- Dans les deux cas, le travail des deux équipes (de conception-élaboration et d'évaluation) ne s'arrête pas au niveau de la finalisation du manuscrit du manuel. Ce travail se poursuit avec les travaux de pré-presses et ne s'achèvera qu'avec la signature du « Bon à tirer » (BAT).

- Il est servi à l'équipe d'élaboration et à l'équipe d'évaluation des indemnités dont le montant est évalué par une commission spécialisée et proposé au ministre de l'Éducation et de la Formation. Cette indemnité est servie sur « Le fonds d'encouragement de la production pédagogique ».

- Quand il est fait recours à la voie de concours pour la désignation de l'équipe de conception-élaboration, il est servi aux deux propositions classées deuxième et troisième un prix d'encouragement.

- Dans les différents cas, les auteurs-concepteurs cèdent leurs droits d'auteur au ministère de l'Éducation et de la Formation. Ceci est aussi valable pour les deux propositions classées deuxième et troisième quand il est fait recours à la voie de concours pour la désignation de l'équipe de conception-élaboration.

2- La modification d'un manuel

Le ministère de l'Éducation et de la Formation peut décider d'introduire des modifications partielles sur un manuel à la suite de l'un des trois événements suivants :

- L'évolution du contenu scientifique du manuel : Ceci est particulièrement vrai pour les manuels scientifiques et technologiques tels que manuels d'informatique, de SVT (science de la vie et de la terre) et de géographie ;

- Le changement partiel du programme officiel ;
- L'évaluation du manuel par le dispositif éduca-

tif sur le terrain.

Dans les différents cas, le ministère de l'Éducation et de la Formation fait alors appel à l'équipe s'étant chargée de la conception-élaboration du manuel pour opérer les modifications. En cas d'empêchement, une nouvelle équipe sera désignée et chargée d'introduire les modifications requises sur le manuel. Cette équipe travaillera de concert avec une équipe d'évaluation jusqu'à la finalisation des travaux.

3- L'édition d'un manuel

Une fois les travaux d'élaboration d'un nouveau manuel ou de modification d'un manuel en usage achevés, le manuscrit est transmis au Centre National Pédagogique pour édition et diffusion.

Les travaux d'édition consistent essentiellement en :

- L'acquisition des droits d'utilisation des contenus proposés par les auteurs et couverts par la propriété intellectuelle ;

- La préparation de la pré-maquette adaptée au domaine et au niveau scolaire visés par le manuel. Cette pré-maquette fixe les normes à appliquer par les techniciens de mise en page du manuel et, notamment, les graphismes à utiliser, les formats de pages, la taille et la police à utiliser pour les textes et les appareillages pédagogiques, les couleurs à utiliser, etc. ;

- La saisie des textes ;
- La réalisation des illustrations ;
- La recherche et, le cas échéant, la réalisation des photos, leur traitement numérique et leur préparation en vue d'une impression offset sur rotatives ;
- La réalisation des cartes et des graphiques ;
- La mise en page ;
- La vérification linguistique ;
- L'attribution de code d'identification et de code à barres ;
- La préparation des films et des fichiers nécessaires à l'impression.

Toutes ces opérations sont confiées au Centre National Pédagogique qui dispose des structures appropriées et qui, en cas de besoin, fait appel à l'ap-

pui d'intervenants externes par le biais de consultations ou d'appel d'offres.

Cependant, durant toute cette phase, l'équipe de conception-élaboration du manuel reste très impliquée dans la réalisation de toutes les opérations énumérées ci-dessus qui, même si elles revêtent un aspect hautement technique, ont un impact important sur la qualité pédagogique du manuel.

Ainsi, la pré-maquette est validée par les auteurs. Ces derniers choisissent les photos, valident les illustrations et veillent à la conformité des illustrations, des schémas et des graphes. Ils se chargent de la vérification des textes et à leur bonne correction par les opérateurs de saisie et avalisent ou rejettent les propositions qui leur sont proposées par les vérificateurs linguistiques. Le travail des auteurs n'est terminé qu'à la signature du « Bon à tirer » qui autorise la mise du manuel sous presse.

La production et la distribution du manuel scolaire

LE CENTRE NATIONAL PÉDAGOGIQUE

Sous la tutelle du ministère de l'Éducation et de la Formation, le Centre National Pédagogique (CNP) est une entreprise publique industrielle et commerciale, ayant une autonomie financière, chargée notamment de :

- L'édition et la diffusion de tous les manuels scolaires et supports pédagogiques ;
- L'édition des contenus éducatifs numériques et multimédias ;
- L'importation de matériels didactiques pour les établissements d'enseignement et de recherche en fonction de leurs besoins ;
- Le contrôle de la qualité des cahiers numérotés dont le papier est subventionné par l'État.

Du fait de l'importance des supports didactiques qu'il est appelé à produire et des services qu'il est appelé à rendre, le CNP occupe une place de choix dans le dispositif éducatif national et influence sensiblement son

efficacité. En effet, au vu de l'intérêt que porte l'État tunisien et le citoyen en général à l'éducation, le Centre National Pédagogique assume une responsabilité politique dans la mesure où il doit, chaque année, assurer la fourniture du livre scolaire en quantité suffisante et en qualité satisfaisante répondant bien aux besoins, dans les délais requis (avant le démarrage de la rentrée scolaire) sur l'ensemble du territoire national.

Il assure aussi un rôle social important dans la mesure où il contribue à l'effort de l'État visant à permettre à tous les élèves d'acquérir leurs manuels scolaires dans les délais et à des prix modérés. Le souci de voir tous les élèves accéder aux sources du savoir explique l'ampleur de l'engagement de l'État, et par la même celui du Centre National Pédagogique, en termes d'efforts consentis chaque année pour mettre à la disposition des usagers des manuels à des prix défiant toute concurrence.

1- Les travaux préparatoires :

Vers le mois d'octobre de chaque année, le ministère de l'Éducation et de la Formation arrête la liste provisoire des manuels à programmer pour la rentrée scolaire et la transmet au Centre National Pédagogique. Cette liste comporte les titres programmés, leur type d'édition (reconduit, modifié, nouveau projet) ainsi que les dates prévisionnelles de préparation des manuscrits quand il s'agit de manuels nouveaux ou modifiés.

Au vu de cette liste, le Centre National Pédagogique arrête le volume prévisionnel des tirages à effectuer pour chaque titre compte tenu des stocks dont il dispose (pour les manuels reconduits), des effectifs d'élèves concernés par chaque titre, des ventes des années précédentes pour les titres semblables et de la nature de l'édition du manuel (reconduit, modifié ou nouveau), établit un programme d'action visant la préparation de tous les manuels avant la rentrée scolaire et effectue les démarches administratives nécessaires (cahier des charges, appel d'offres, achat de matière d'œuvre pour sa propre imprimerie) en vue de désigner les imprimeurs à qui seront confiés les travaux d'impression, de reliure et de finition des manuels scolaires.

Par ailleurs, le gouvernement tient, chaque année, une réunion interministérielle regroupant différents ministres et hauts responsables, sous la présidence du

Premier Ministre, pour décider des mesures à prendre en matière de fabrication de papier, de compensation du prix du papier et de prix du manuel scolaire.

2- Les travaux de pré-presses :

Le Centre National Pédagogique dispose d'une unité de pré-presses dotée actuellement d'un parc moderne d'ordinateurs lui offrant la possibilité de réaliser tous les travaux de pré-presses (allant de travaux de préparation des pré-maquettes, de saisie, d'illustration, de numérisation et de traitement d'images, de mise en page, de correction et de révision linguistique) des manuels dans les meilleures conditions de qualité.

Outre le matériel et les logiciels de PAO, le Centre National Pédagogique dispose d'une unité de documentation servant de moyen de production. Cette unité permet à l'équipe technique du Centre National Pédagogique et aux auteurs un choix multiple d'images et de photos.

Il dispose aussi d'une unité de préparation des films dotée d'un matériel ultra moderne destiné à assurer la réalisation des films de tous les manuels scolaires.

À titre indicatif, ses deux unités assurent annuellement la production moyenne de 15 mille pages, ce qui permet au Centre National Pédagogique de réaliser la quasi-totalité de ses travaux de pré-presses dans ses propres ateliers. Cependant, et en cas de besoin, le Centre National Pédagogique peut avoir recours à la sous-traitance pour la réalisation de certains travaux de PAO. En effet, la Tunisie dispose d'un vaste réseau d'entreprises privées spécialisées.

3- Les travaux d'impression :

Même s'il dispose de sa propre imprimerie, le Centre National Pédagogique compte sur le secteur privé pour l'impression de plus de 98% des manuels qu'il édite chaque année. En effet, la Tunisie dispose d'un secteur d'activité très actif en matière d'impression qui compte pas moins de 10 grosses unités dotées d'équipements et de qualifications à même de réaliser des tirages importants dans des délais relativement courts. Étant signalé que le Centre National Pédagogique exige que l'imprimeur soit équipé :

- D'une rotative ;
- D'une machine d'impression à feuilles ;

- D'une chaîne d'assemblage et de reliure automatique ;
- D'un laboratoire de pré-presses.

Au moins quatre unités se sont dotées récemment de la technologie CTP permettant d'éviter les films, de gagner du temps et d'améliorer la qualité.

Aussi, le Centre National Pédagogique exige des procédures de contrôle-qualité et des normes-qualité en usage chez l'imprimeur. Une équipe de contrôle-qualité du CNP est perpétuellement sur le terrain pour veiller à l'application de ces normes et de ces procédures.

Après avoir rempli toutes les obligations réglementaires nécessaires à la désignation des imprimeurs, le Centre National Pédagogique arrête, en commun accord avec les imprimeurs retenus, un calendrier de réalisation, et ce, compte tenu de leurs capacités de production et des exigences en matière de préparation de la rentrée scolaire.

Au fur et à mesure, et en fonction du programme établi, le Centre National Pédagogique remet aux imprimeurs les films ou les supports numériques relatifs aux manuels pour lesquels ils ont été retenus ainsi que les attestations de papier y afférent pour leur permettre de s'approvisionner en papier au prix compensé.

Des ozalids lui sont présentés avant impression de manière à permettre une dernière vérification avant mise sous presse. Un contrôle de la qualité de l'impression et de la finition est réalisé sur le terrain de manière à rattraper à temps toute défaillance de réalisation et éviter les pertes de temps et d'argent.

À la livraison, une dernière vérification est réalisée dans les entrepôts du Centre National Pédagogique quant à la qualité des manuels réalisés. Ceux-ci sont rejetés au cas où des défauts sont constatés. L'imprimeur devra corriger les défauts.

Pour la rentrée 2007-2008, le Centre National Pédagogique a édité :

- 84 titres en 11 millions d'exemplaires pour les élèves de l'enseignement de base (de la première année à la neuvième année) ;
- 124 titres en 5,5 millions d'exemplaires pour les élèves de l'enseignement secondaire (de la première année à la quatrième année) ;

- 86 titres en 0,5 million d'exemplaires pour les enseignants ;

- 38 titres en 1 million d'exemplaires pour l'enseignement des adultes ;

- 9 titres en 0,1 million d'exemplaires pour les élèves résidant en Europe.

La réalisation de tous ces titres a nécessité la transformation de 6 000 tonnes de papier intérieur compensé par l'État et fabriqué localement par l'usine de la SNCPA.

4 - Processus de distribution

Les principes sur lesquels se base le système de distribution du manuel scolaire sont pour l'essentiel :

- La vente du manuel à l'élève de manière à le responsabiliser vis-à-vis de cet outil-clé dans le processus d'apprentissage et pilier du système éducatif national ;

- Pratiquer des prix à caractère social et devant être à la portée de toutes les bourses. Ainsi, le prix moyen d'un exemplaire de manuel scolaire reste autour de 1,5 \$ US ;

- Encourager le réseau de distribution de manière à ce qu'il soit suffisamment dense pour toucher tous les points du territoire national et permettre à tout élève tunisien de disposer de son manuel scolaire. Ainsi, une marge 25% est attribuée au libraire et les exemplaires restant chez le libraire sont repris par le Centre National Pédagogique en cas où le manuel devient inutilisable à la suite d'une décision du ministère ;

- Permettre aux élèves issus des familles déshéritées d'avoir gratuitement leurs manuels scolaires. Des budgets d'aide et d'assistance sont inscrits à cet effet au niveau de chaque institution scolaire, des dons de plusieurs centaines de milliers de manuels sont offerts gratuitement chaque année à cette catégorie d'élèves, et ce, en plus de l'élan de solidarité formidable constaté chaque année à l'occasion de la rentrée scolaire où de multiples organisations nationales, associations caritatives et institutions économiques s'organisent pour offrir à cette catégorie d'élèves leurs manuels scolaires et collecter les manuels scolaires utilisés pour les redistribuer aux élèves nécessiteux.

Outre des entrepôts centraux destinés à réceptionner les manuels après leur impression, le Centre National Pédagogique dispose de 24 agences réparties sur tout le territoire tunisien (une agence par gouvernorat) qui assurent la vente des manuels aux libraires.

La Tunisie dispose d'un réseau dense de 5 000 libraires répartis sur tout le territoire national et assurant la vente des manuels aux élèves.

Compte tenu du nombre d'élèves de chaque région, un quota est mis à la disposition de chaque agence et, chaque libraire, à quelques exceptions près, est tenu de s'approvisionner auprès de l'agence de son gouvernorat. Le Centre National Pédagogique veille aussi à ce que les manuels soient répartis entre les différents libraires de manière à éviter toute opération de surenchère et de spéculation sur les manuels scolaires.

Conclusion :

Moyennant une politique largement axée sur le développement des ressources humaines, une politique par l'homme pour l'homme, la Tunisie a réussi à mettre en place un dispositif éducatif performant dont l'efficacité est largement reconnue par les instances internationales spécialisées.

Ayant considéré le manuel scolaire comme étant l'un des piliers du système éducatif, la Tunisie a mis en place la stratégie et les réseaux d'intervenants nécessaires ainsi que les compétences requises pour disposer d'un manuel scolaire de qualité et à un prix très abordable. En effet, la compétence des ressources humaines, l'efficacité des services du Centre National Pédagogique, le réseau développé d'imprimeurs de grandes capacités et de libraires ont permis de réussir ce pari.

Aujourd'hui, et dans le cadre des orientations stratégiques du pays visant à développer l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage, la Tunisie s'est engagée dans la production de supports didactiques et pédagogiques numériques et multimédia. Outre les cours télévisés, onze CD éducatifs, orientés vers les élèves de l'école de base et portant sur plus d'une vingtaine de contenus éducatifs, tirés en deux millions d'exemplaires ont été distribués gratuitement aux élèves. Ces CD ont accompagné 11 titres de manuels scolaires sans que le prix de ceux-ci ne soit augmenté.

Aussi, le manuel scolaire étant un support très utilisé par les élèves de tout âge, la Tunisie l'a-t-elle exploité pour diffuser, à travers le manuel, des messages portant sur des thèmes tels que la sécurité routière, le tabac, l'environnement, le don d'organes, etc.

Cette grande expérience et ce savoir-faire tunisien restent accessibles à tous les pays amis, et ce, dans le cadre d'accords de partenariat, d'actions d'assistance concertées et organisées.

Étude de cas du Burkina Faso :

*« Le personnel de l'Éducation :
quelle situation pour un partenariat efficace ? »*

17 octobre 2007

Introduction

La participation qui est très voisine du partenariat est un concept très prisé à l'heure actuelle. C'est ainsi qu'on parle de planification, de gestion, et recherche participatives, etc. L'idée de base qui sous-tend cette préoccupation est que la participation des personnes concernées à une activité où le partenariat permet de développer ou d'atteindre les objectifs de façon efficace et durable. Cette participation sera mise en œuvre dans un contexte nouveau qui est celui de la décentralisation. En effet, la décentralisation est la forme d'organisation qui permet une meilleure participation du citoyen à la gestion de la chose publique, à condition qu'il y soit bien préparé.

Le Burkina Faso à l'instar de plusieurs pays africains s'est engagé dans la voie de la décentralisation et surtout celle de son éducation.

C'est la Constitution du 2 juin 1991 qui a officiellement fait de la décentralisation, une option d'organisation pour le Burkina Faso. En effet, son article 143 stipule que l'organisation du territoire se fait en « collectivités territoriales » et son article 145 édicte « la participation démocratique des populations à la libre administration des collectivités territoriales ».

À la suite de la Constitution, l'Assemblée nationale adoptera en 1998, un ensemble de textes connus sous le nom de textes d'orientation de la décentralisation (TOD). Les TOD adoptés en 1998 ont subi plusieurs modifications en 2001, 2002 et la dernière en 2004, à travers la loi n°055-2004/AN du 21 décembre 2004 portant Code Général des Collectivités Territoriales au Burkina Faso. Cette loi demeure actuellement le cadre de référence en matière de décentralisation au Burkina Faso. Elle transfère aux structures décentralisées, 11 blocs de compétences parmi lesquelles figure l'éducation.

L'article 17 de la loi 055 stipule que la commune est la collectivité territoriale de base. Le territoire de la commune est divisé en secteurs et/ou en villages. L'organe délibérant de la commune est le conseil municipal. La commune est administrée par un maire. Le maire est assisté de deux adjoints.

Aujourd'hui, les régions et les communes existent et les gouverneurs de régions ont été mis en place. À la suite des élections municipales de mars 2007, les conseillers municipaux sont connus et les maires ont été installés.

Les avantages souvent cités à propos de la décentralisation sont :

- La participation des populations à la prise de décision et à la gestion des affaires des localités à ceux qui sont le mieux placés pour le faire ;
- La naissance d'unités autonomes réalisant une démocratie locale ;
- La possibilité de la naissance et l'existence d'une certaine liberté pédagogique, grâce à l'initiative et la créativité ;
- La possibilité d'expression de la diversité et de la pluralité des cultures nationales.

Cette décentralisation aura beaucoup de répercussions sur la vie des entités décentralisées, mais aussi et surtout au niveau de l'éducation, des enseignants, des acteurs de l'éducation et de leur participation à l'édification du système éducatif.

1. Présentation sommaire de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

Le système éducatif burkinabé régi par la loi du 9 mai 1996 comporte trois composantes qui sont l'éducation de base, l'enseignement secondaire général et technique et l'enseignement supérieur. Dans la présente communication, nous mettrons l'accent sur l'éducation de base.

Aux termes des dispositions de la Loi d'orientation de l'Éducation du 9 mai 1996, le système éducatif burkinabé comprend plusieurs types et niveaux d'éducation ; en ce qui concerne l'éducation formelle, elle comporte plusieurs niveaux dont le premier est l'éducation de base.

Elle comprend l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. L'éducation préscolaire concerne les enfants âgés de 3 à 6 ans et comporte un seul cycle d'une durée de 3 ans. L'enseignement primaire, en principe obligatoire et gratuit, accueille les enfants âgés de 6 ans au moins. La durée normale de la scolarité est de six (6) ans au terme desquels l'élève passe le Certificat d'Études Primaires (CEP, diplôme nécessaire à l'accès à l'enseignement secondaire).

Le Burkina Faso compte cinq (5) écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Ils ont le statut d'Établissement Public à caractère Administratif

(EPA) et ont la charge de la formation professionnelle initiale des candidats à l'enseignement primaire tant public que privé.

Organisation et gestion

La Loi sur l'éducation au Burkina Faso reconnaît l'éducation comme une priorité nationale. Au terme de cette Loi, l'obligation scolaire s'applique aux enfants de 6 à 16 ans sans distinction aucune (dans les limites des possibilités d'accueil). Le texte proclame la laïcité de l'enseignement public, reconnaît et encourage le développement de l'enseignement privé.

● Le système formel

L'éducation de base est gérée par le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). Le système formel est administré par trois ministères : le ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) pour l'éducation pré-scolaire, le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) pour l'éducation de base ; et le ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) pour l'enseignement post-primaire.

Au niveau du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), les services extérieurs sont constitués par les Directions Régionales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DREBA) au nombre de treize (13) et les Directions Provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA) à raison d'une par Province (45). Elles ont pour mission « d'assurer le fonctionnement et la gestion des structures de l'enseignement de base et de l'alphabétisation dans leur ressort territorial. À ce titre, elles sont chargées de superviser, de coordonner et de contrôler les activités des DPEBA ». Chaque DREBA regroupe plusieurs DPEBA. Chaque DPEBA coiffe les Circonscriptions de l'Enseignement Primaire. Chaque circonscription regroupe les écoles. À la tête de chaque circonscription, est nommé un Inspecteur, chargé du contrôle pédagogique et administratif des écoles, de l'encadrement et du perfectionnement des maîtres. Les services rattachés regroupent les Directions ou structures qui, en raison de leur spécificité jouissent d'un statut particulier. C'est le cas des écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP).

● Le système non formel

L'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse aux jeunes désireux de recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire. Elle est dispensée dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF), les Centres d'Éducation de Base non Formelle (CEBNF), les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA) et les diverses autres structures de formation et d'encadrement. Au MEBA, ce secteur relève d'un Ministre délégué chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

● Le système informel

Le système informel prend en compte l'apport de la cellule familiale, des groupes sociaux, des médias et de la population dans son ensemble dans la formation globale des enfants et des jeunes.

1.2. Structure de concertation et de coordination

Plusieurs structures existent. Le conseil d'administration du secteur ministériel (CASEM) se réunit 2 à 3 fois par an. Il permet à l'ensemble des responsables du ministère de se rencontrer et de prendre certaines décisions qui engagent le ministère dans son ensemble.

Le conseil de direction réunit chaque semaine les principaux responsables d'une unité administrative autour du directeur.

À l'école, le conseil de maître permet au cours du trimestre, la rencontre de tous les enseignants d'une école pour échanger sur la vie de leur établissement. Si toutes ces structures existent et constituent des moments de participation et d'échanges, leur régularité n'est pas toujours garantie.

1.3. Le processus de prise de décision

La prise de décision devrait impliquer tous les partenaires du système. Cette implication ou participation n'est pas toujours effective. Il n'est pas rare que certains partenaires, en l'occurrence les structures de participation des enseignants (les syndicats) reçoivent très tard certains documents de réunion quand, d'ailleurs, ils sont invités. Dans de telles situations, malheureusement courantes, on ne peut pas dire que les enseignants à travers leur structure de participation

ont contribué à la prise de décision.

Avec la décentralisation, le processus de prise de décision connaîtra des changements à travers la création de nouvelles structures de concertation et de coordination.

1.4. Les résultats obtenus

Les efforts de l'État, conjugués avec ceux des partenaires techniques et financiers d'une part, et de la société civile d'autre part, demeurent insuffisants pour réaliser l'éducation pour tous au Burkina Faso, où le taux de scolarisation reste l'un des plus bas. Ces efforts ont permis de parvenir aux résultats ci-dessous en 2006/2007:

Tableau : Les principaux résultats atteints en 2006/2007

<i>Indicateurs</i>	<i>Filles/Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>
Taux de scolarisation	61,17	71,67	66,55
Taux d'admission	73,17	83,29	78,31
Indice de parité du TBS			0,85
Indice de parité du TBA			0,88
Effectifs CPI	159 420	187 541	346 961
% de filles au CPI			45,9%
% de filles dans les effectifs	48,8 = urbain	43,0 = rural	44,8
Effectifs des élèves			1 561 258
Taux d'alphabétisme	28,4 en 2004/2005		
Taux d'achèvement			37,3%
Nombre de classes			28 925
Nombre d'écoles			8182
Population scolarisable			2 345 994
Ratio élèves/maître			54

Sources : annuaires statistiques DEP/MEBA

Les principaux résultats enregistrés en alphabétisation et éducation non formelle (AENF) en 2006 sont :

- Nombre d'inscrits en alphabétisation initiale (AI) : 188 475 contre 197 412 en 2005, soit une régression de 8 937 inscrits ;

- Taux de transition de AI en FCB : 59,57% contre 66,41% en 2005, soit une régression de 6,84% ;

- Nombre d'inscrits en formation complémentaire de base (FCB) : 117 571 contre 90 913 en 2005, soit une augmentation de 26 658.

1.5. Les engagements pris pour l'avenir

Les résultats actuels situent le pays loin des objectifs de l'EPT et du millénaire. C'est pourquoi des objectifs sont visés pour l'échéance 2015. On peut citer :

- Faire passer le taux de scolarisation au préscolaire de 1,46 en 2005/2006 à 4,3% en 2010 ;

- Atteindre le taux brut de scolarisation de 78,2% en 2010 et de 100% en 2015 ;

- Parvenir à un taux d'achèvement de 52% en 2010 et 70% en 2015 ;

- Atteindre la parité totale fille/garçon en 2010 ;

- Réaliser un taux d'admission de 88,0% en 2010 et de 100% en 2015 ;

- Taux d'alphabétisation porté à 40% en 2010

puis à 60% en 2015 ;

- 75% de réussite à l'examen du certificat d'étude primaire en 2010 ;

- Le pourcentage des élèves de fin de cours préparatoire sachant lire avec aisance passe de 43% en 2005/2006 à 70% en 2010 ;

- Ramener le taux de redoublement à 11% en 2010 et à 10% en 2015.

2. Considérations sur le partenariat en éducation

2.1. Rôles de l'État, de l'école et de la famille en éducation

L'éducation dans tous les pays est l'institution qui concentre beaucoup de ressources aussi bien humaines que financières. En général, c'est la plus grande organisation des pays. Son fonctionnement nécessite la collaboration de l'État, celle des familles et des enseignants qui veillent quotidiennement à son bon fonctionnement. La défaillance de l'un des partenaires se ressent sur la qualité de l'éducation.

L'éducation joue un rôle dans la préservation mais aussi dans le progrès de la société.

Ce rôle est d'autant mieux joué que les partenaires se concertent et s'entendent sur la conduite à tenir. En effet, les apprentissages réalisés à l'école peuvent être perdus ou contrariés s'ils ne sont pas connus et consolidés en famille. Ainsi, s'il y a un domaine où le partenariat est une nécessité, c'est l'éducation où plusieurs acteurs, notamment l'État, la famille et les enseignants, doivent mettre en commun leurs apports pour faire du sortant du système éducatif, un élément utile et un acteur de transformation de la société.

2.2. Conditions requises pour un partenariat et une participation en éducation :

2.2.1. Formes et niveaux de participation

La participation est un préalable au partenariat. En effet, on ne peut être partenaire pour une cause que lorsqu'on participe à un degré divers à la réalisation de cette cause. Selon les spécialistes des théories organisationnelles(1), il y a plusieurs formes et qualités de participation. Elle va de la participation obligatoire où l'on oblige l'individu à prendre part à une activité, jusqu'à la participation volontaire où la personne accepte de prendre des responsabilités dans la mise en œuvre d'une activité.

2.2.2. Les structures de participation

Chaque groupe social participe à travers une structure qui la représente. Les enseignants sont représentés par leurs syndicats, les familles participent grâce aux APE et aux AME, l'État désigne une unité administrative locale qui le représente.

Une bonne participation suppose une démocratique et régulière tenue de ces structures de participation. En effet, on ne saurait parler de participation si les informations détenues par la structure de participation ne sont pas répercutées à l'ensemble du groupe qu'elle est censée représenter. Ce groupe peut réagir aux prises de position de ses représentants.

2.3.3. Les domaines de participation

Dans le cas de l'éducation, chaque structure de participation devrait connaître son domaine de participation qui est arrêté d'un commun accord avec les autres partenaires. Le domaine de participation doit relever de son domaine de compétence.

2.3. Enseignants et partenariat dans l'éducation

2.3.1. Caractéristiques du personnel enseignant

Depuis 1991, date de mise en œuvre du programme d'ajustement structurel, l'enseignement primaire a bénéficié et continue de bénéficier d'un régime favorable en ce qui concerne le recrutement de son personnel enseignant. Celui-ci a été régulièrement recruté et parallèlement le nombre des écoles de formation professionnelle des enseignants du primaire est passé à cinq (5). En 2006/2007, le personnel enseignant en service, comme le présente le tableau ci-dessous, était en majorité constitué d'enseignants de métier, titulaires d'un titre de capacité. Le corps numériquement le plus important était celui des instituteurs adjoints certifiés. La catégorie « instituteurs adjoints » regroupe les enseignants des écoles communautaires et certains des écoles médersas.

Tableau 3 : Répartition des enseignants par corps professionnels en 2006/2007
Les conditions de vie

Années	Instituteurs adjoints	Instituteurs adjoints certifiés	Instituteurs certifiés	Instituteurs principaux	Autres	Total
2006/2007	2 666	14 804	12 815	1 101	1 348	32 760

Les enseignants connaissent des conditions de vie et travail difficiles. À titre d'exemple, le logement qui constitue un outil de travail de l'enseignant est inexistant dans beaucoup d'écoles ; pourtant d'un commun accord avec les syndicats, les autorités ont adopté

depuis des décennies, le principe que l'ouverture d'une salle de classe soit précédée de la construction du logement du maître. En 2006/2007 la situation des logements dans l'enseignement public est la suivante : dans l'enseignement public, 40,4% des maîtres ne sont pas logés. Pour ceux qui sont logés, l'état des logements laisse à désirer.

Sources : annuaire statistique DEP/MEBA

Nombre de maîtres	Nombre total de logements	Maîtres sans logements	Logements en bon état ou acceptable
24 277	14 472	9 805 (40,4%)	9 825 (67,9%)

Il semble difficile de participer sainement à la promotion d'un partenariat dans lequel on est oublié ou peu pris en considération.

2.3.2. Comment amener les enseignants à accepter le partenariat et la participation ?

- Les formations

Il est nécessaire que les enseignants à l'instar des autres partenaires soient formés à la participation. Cela est justifié par le fait que le système éducatif burkinabé a pendant longtemps été extrêmement centralisé. Avec la décentralisation et pour une efficacité de l'éducation éducative, un changement doit s'opérer au niveau des mentalités. Il consistera à amener les enseignants à accepter une participation plus riche avec les APE/AME et les autres partenaires.

- Renforcement des structures de participation (institutionnalisation)

La bonne participation passe par le renforcement des structures de participation. Au niveau des enseignants et notamment des syndicats, la dynamisation et l'amélioration du fonctionnement feront d'eux des structures qui représentent réellement les enseignants dans un système de feedback permanent.

- L'organisation de la participation ou du partenariat à travers des textes

Au plan administratif, il convient de baliser en définissant clairement les rôles des uns et des autres. Des textes précis devraient situer pour chaque partenaire ses prérogatives mais aussi ses limites. Dans le cas contraire, quand dans un contexte de flou actuel, des autorités appellent les parents d'élèves à contrôler les enseignants, on assistera inéluctablement à des

dérappages.

3. Le contexte environnemental de la participation des enseignants au Burkina Faso

3.1. Les principaux partenaires de l'école

Les principaux partenaires des enseignants à l'école sont les APE, les AME et certaines ONG.

Les APE :

Les premiers textes régissant l'Association des Parents d'Élèves (APE) au Burkina Faso sont d'inspiration française. Elle a été créée par l'autorisation N°27/INT/ du 02/04/1958 définissant son organisation et son fonctionnement. Ces textes ont été actualisés successivement en 1985, 1991 puis en 1998.

Les comités de gestion (COGES) ont vu le jour sous le régime du Conseil National de la Révolution (CNR). Ils existent dans certains établissements d'enseignement primaire mais surtout dans les établissements d'enseignement secondaire. Ils ont connu une existence difficile du fait des conflits de compétences avec les bureaux APE. Au primaire, ce sont les mêmes personnes qui se retrouvaient dans l'APE et dans le COGES. De ce fait, ils disparurent progressivement pour laisser la place aux APE.

Les APE sont structurées depuis le niveau national jusqu'à l'échelle de l'établissement.

Les AME :

Elles ont été expérimentées en 1993 dans la province de la Sissili. Elles viennent remédier à la faible représentation des femmes dans les bureaux APE et dans l'espoir de servir de levier pour une meilleure scolarisation des filles. Cette forme d'organisation des femmes en faveur de l'école n'a été vulgarisée qu'à partir de 1997 ; elles connaissent une cohabitation difficile avec les APE qui n'ont pas toujours perçu le sens de leur création.

En dehors des bureaux d'école, les AME n'ont pas encore de représentation aux niveaux départemental, provincial et régional.

Le fonctionnement de ces structures est régi par des statuts et règlement intérieur qui définissent clairement les rôles et responsabilités des instances et des

membres.

Chaque APE comprend des membres actifs composés des personnes dont les enfants fréquentent l'école, de membres de droit composés du personnel administratif et de soutien de l'école et des membres honoraires (responsables politiques de la localité, etc.). Ses organes sont :

- L'Assemblée générale ;
- Le bureau exécutif ;
- Les commissions ad hoc (facultatifs).

Deux commissaires aux comptes non membres du bureau sont chargés de la vérification de la trésorerie.

3.2. État de santé des structures de participation des familles (AME/APE)

Les structures de participation sont handicapées par certains facteurs, ce qui complique la tâche des enseignants qui ne peuvent pas tirer pleinement profit de leurs partenaires. Ces facteurs sont :

- L'analphabétisme, qui frappe la plupart des parents d'élèves surtout en zone rurale. En effet, le taux d'analphabétisme est très élevé et touche environ 70% de la population ;

- La méconnaissance des textes de base des AME/APE/COGES. Du fait de l'analphabétisme et du mauvais fonctionnement des structures, beaucoup d'associations et de comités ignorent les textes qui les régissent ;

- L'absence de plans et de programmes d'activités et la faible capacité de mobilisation concernent la plupart de ces structures qui n'ont pas de vie démocratique ;

- Pour l'année 2006/2007, les statistiques scolaires révélaient que 3 740 APE des 8 182 étaient peu actives et 1 693 écoles ne possédaient pas d'association de mère éducatrice.

Les domaines de participation des structures de participation (AME/APE/COGES) sont généralement :

- L'apport en fourniture et en matériel ;
- Le soutien aux élèves démunis ;
- Les investissements ;
- La prise en charge du personnel non enseignant ;
- Le soutien aux enseignants et aux stagiaires ;

- La cantine scolaire ;
- L'organisation des examens et concours ;
- Le jumelage coopération ;
- Le soutien aux commissions de recrutement d'élèves ;
- La sensibilisation et l'information, notamment en faveur de la scolarisation des filles ;
- L'entretien des infrastructures, le mobilier, etc.

Avec la généralisation de la décentralisation, la participation des acteurs devra pouvoir se renforcer. Le tableau ci-dessous dresse la liste des acteurs potentiels et de leur contribution.

3.3. Acteurs de l'enseignement au niveau décentralisé

Niveaux	Intervenants	Contribution attendue
Province	Projets de développement, ONG, Organisations faitières, AME, APE, Élus locaux et parlementaires	Contribuent à la connaissance des besoins et de l'environnement socio-économique de la province. Apportent une expertise dans l'élaboration de la carte éducative. Participent au groupe de travail « éducation » dans le comité technique provincial (CTP). Tâches de mobilisation, d'organisation, de sensibilisation et d'appui-conseil.
Village	Communauté villageoise Responsables coutumiers Responsables religieux Directeur d'écoles et enseignants	Mobilisation sociale pour la collecte de données fiables. Contribuent à la connaissance des caractéristiques socioculturelles du village. Mise en œuvre des stratégies micro. Contribuent à la connaissance des besoins des écoles.

3.3.1. De quelques exemples de participation réussie dans le paysage éducatif burkinabé.

Les COGES au niveau des écoles satellites ;

- La carte scolaire et éducative ;
- Les projets d'établissement ;
- Les projets école de qualité (PEQ).

du système éducatif.

Mais, le partenariat et la formation sont le fruit d'un apprentissage. C'est dès maintenant que le dispositif de formation doit se mettre en place, car le nombre est élevé et les besoins de formation sont variés. C'est le prix à payer pour atteindre les objectifs de développement de façon efficace mais aussi durable.

Conclusion et perspectives d'avenir

Le contexte actuel avec les objectifs de l'EPT du plan décennal et la décentralisation nous condamnent à la participation au partenariat.

Les objectifs de l'EPT et du Millénaire ne pourront jamais être atteints sans participation et sans partenariat solide et durable entre tous les principaux acteurs

**Rapport de synthèse des
Journées de réflexion sur la pratique
de la dynamique partenariale
dans les pays francophones d’Afrique**

Placées sous le patronage du ministre de l'Éducation du Sénégal, Monsieur Moustapha SOURANG, les Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique, organisées conjointement par la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), le Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la Formation (CSFEF) et la Fédération Africaine des Parents d'Élèves et d'Étudiants (FAPE) en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Banque mondiale, le Ministère français des Affaires étrangères et européennes et l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), se sont tenues du 16 au 18 octobre 2007 à l'Hôtel Ngor-Diarama, à Dakar (Sénégal).

Cet atelier, espace de dialogue et d'échanges, a réuni 144 participants représentant les ministères de l'Éducation, les associations des parents d'élèves et les organisations syndicales de 24 pays ainsi que les institutions internationales, les ONG et les associations intervenant dans le domaine de l'Éducation.

DISCOURS DE MADAME LA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE DE LA CONFEMEN

La Secrétaire Générale de la CONFEMEN, Madame HIMA Adiza, souhaite la bienvenue à tous les participants et adresse ses vifs remerciements aux différents partenaires qui ont contribué à la réalisation des présentes assises sur la dynamique partenariale, preuve d'une vision partagée. Elle situe le réengagement de la CONFEMEN dans une perspective d'amélioration de l'accès à l'éducation, de l'équité, de la qualité et de la pertinence des apprentissages. Les efforts dans le cadre des initiatives concertées demeurent encore insuffisants et doivent prendre davantage en compte les réalités déterminantes, c'est-à-dire de syndicats, de parents d'élèves et des collectivités territoriales.

Après avoir soutenu que la dynamique partenariale est une vision propice à une éducation de qualité, elle termine son allocution en souhaitant plein succès aux travaux des présentes assises.

DISCOURS DE MONSIEUR LE PRÉSIDENT DE LA FAPE

Exprimant la joie et l'honneur de participer à ces Journées, le Président de la FAPE a rendu un hommage appuyé à Madame HIMA Adiza, Secrétaire Générale de la CONFEMEN, et à ses collaborateurs pour la tenue des présentes Journées et le choix de la qualité des participants.

Au regard du constat peu reluisant relatif au dialogue politique à l'école et au cadre de concertation, la FAPE a lancé en 1998 l'idée d'une charte africaine des parents, élaborée et adoptée en 2002 à Abidjan (Côte d'Ivoire). Relevant les concordances de vue entre la CONFEMEN et la FAPE, il exprime le souhait de l'adoption d'une recommandation sur la charte des parents à l'issue des présentes assises.

Le Président est convaincu que ces Journées offrent l'occasion de soutenir les efforts amorcés pour l'atteinte de l'objectif de l'Éducation pour tous à l'horizon de 2015. Pour ce faire, l'union de l'ensemble des partenaires est nécessaire.

Avant de clore son intervention, le Président lance un appel à la mobilisation des associations des parents d'élèves pour la tenue du congrès de la FAPE prévu pour le mois de novembre 2008 au Tchad.

DISCOURS DU PRÉSIDENT DU COMITÉ SYNDICAL FRANCOPHONE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (CSFEF)

Le Président du CSFEF remercie Madame HIMA Adiza, Secrétaire Générale de la CONFEMEN, et son équipe pour l'initiative prise d'organiser les présentes assises en associant toutes les organisations et les partenaires, notamment les syndicats. Il associe à ces remerciements tous les partenaires qui ont rendu possible la tenue de l'événement tels la Banque mondiale, le gouvernement français et l'OIF.

Il évoque les obstacles à un partenariat durable et efficace et qui ont pour nom : le manque de collaboration, le

non-respect des engagements par les autorités, l'absence d'une formation soutenue des personnels et le manque de considération des organisations syndicales.

Tout en marquant l'engagement ferme du Comité Syndical Francophone de l'Éducation et de la Formation pour la relance de la dynamique partenariale, il demande que les partenaires syndicaux soient reconnus et respectés. Pour terminer, il souhaite que les travaux débouchent sur des projets concrets de partenariat.

ALLOCATION DU REPRÉSENTANT DE L'OIF

Monsieur Samir MARZOUKI, représentant de l'OIF, débute son intervention par un vibrant hommage à Madame HIMA Adiza, Secrétaire Générale de la CONFEMEN, puis il livre le message de Monsieur Soungalo OUEDRAOGO, Directeur de l'Éducation et de la Formation de l'OIF. Revenant sur le diagnostic établi par la CONFEMEN, c'est-à-dire la faiblesse des systèmes éducatifs avec une centralisation excessive et le manque d'ouverture au milieu, il rappelle comme solution la nouvelle vision qui met en présence l'État, la société civile, le secteur privé, les partenaires techniques et financiers actifs en éducation et en formation.

L'implication active des partenaires identifiés dans les activités du programme éducation de l'OIF est l'expression de cette stratégie de redéfinition des rapports sociaux par laquelle des acteurs sociaux différents participent à l'élaboration d'un nouveau contrat social.

ALLOCATION DU PRÉSIDENT EN EXERCICE DE LA CONFEMEN

Le Président de la CONFEMEN débute son allocution par un hommage à tous les partenaires qui soutiennent et partagent la même vision que la CONFEMEN. Il remercie le gouvernement sénégalais pour l'accueil des présentes assises, les participants et les partenaires à savoir la FAPE, le CSFEF, l'OIF, la Banque mondiale, le ministère français des Affaires étrangères et européennes et l'ADEA. Ses félicitations sont adressées aux membres du Secrétariat Technique Permanent (STP), aux conférenciers et au pays auteurs des études de cas.

La gestion partenariale repose sur le principe de la participation volontaire ainsi que la reconnaissance du rôle et des missions de chacun. Cela suppose l'existence d'organes de concertation et de consultation. Le succès des politiques éducatives repose sur trois piliers :

- L'amélioration de l'accès à l'école, l'équité, la qualité et la gestion du système ;
- La diversification de l'offre d'éducation ;
- Une décentralisation efficiente qui suppose un transfert pertinent des ressources vers les paliers régionaux et locaux.

Il termine son allocution en soutenant avec conviction que la dynamique partenariale demeure la solution pour une meilleure éducation.

DISCOURS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION DU SÉNÉGAL

Son Excellence se réjouit de la tenue des Journées de réflexion qui se présentent sous la forme d'une évaluation de la 48e session ministérielle de la CONFEMEN. Les travaux doivent donc permettre d'identifier les difficultés et de capitaliser les réussites pour l'atteinte des objectifs de l'EPT.

Il félicite Madame HIMA Adiza, Secrétaire Générale de la CONFEMEN, ainsi que son équipe et adresse la cordiale bienvenue à tous les participants.

Situant les enjeux de l'éducation, il souhaite l'élargissement de la mobilisation et la création d'une synergie dynamique entre les différents acteurs : l'État devant jouer le rôle de coordonnateur.

Faisant un bref historique de l'expérience sénégalaise, il relève les insuffisances constatées en matière de par-

tenariat et les correctifs nécessaires apportés qui ont abouti à une gestion concertée de l'école. Les cadres de consultations existent tant au niveau central qu'au niveau local et tous les acteurs sont associés à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques d'éducation.

Deux principes directeurs sont consignés dans la lettre de politique sectorielle. Il s'agit :

- D'un partenariat coordonné pour l'investissement des ressources ;
- De l'expansion de la responsabilité des communautés tout en renforçant la dévolution du pouvoir.

La réalisation des grandes ambitions exprimées passe par l'adoption d'une nouvelle posture, celle de la concertation, du consensus, de la communication, de la négociation et du compromis dynamique : toute chose qui fonde le succès des politiques éducatives. C'est sur cette note prometteuse qu'il déclare ouvertes les Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

CONFÉRENCE GÉNÉRALE

La dynamique partenariale pour le développement de l'éducation

Par Monsieur André SONKO,

Ministre-Conseiller du Président de la République du Sénégal

L'objectif de la conférence est de mettre en lumière certains aspects saillants de la problématique de la pratique de la dynamique partenariale et de montrer la place importante et l'impact du partenariat dans la conduite des politiques éducatives.

Le constat établi par la CONFEMEN, lors de la 48^e session ministérielle, a révélé au niveau des systèmes éducatifs une centralisation excessive et un manque d'ouverture aux réalités du milieu.

La dynamique partenariale, voie de solution préconisée, permet d'identifier et de reconnaître le rôle et les compétences des différents partenaires, de répondre aux contraintes internes et externes des systèmes éducatifs et de favoriser la qualité de l'éducation/formation.

L'État, qui a donc un rôle majeur dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives fondées sur l'équité et la qualité, doit permettre l'élargissement de la mobilisation en favorisant l'implication de tous les acteurs (société civile, ONG, secteur privé, média, parlementaire, etc.).

Les initiatives d'implantation de modes de gestion participative et de partenariat entreprises (dans nos systèmes éducatifs) s'avèrent insuffisantes. Il s'agit à présent d'intensifier les efforts par la mise à disposition de ressources nécessaires, le renforcement des capacités de gestion des responsables locaux et l'instauration d'un dialogue fructueux avec les organisations syndicales.

Enfin, une véritable dynamique partenariale, gage de la durabilité et de la stabilité du système éducatif, ne peut se développer que dans l'application conjuguée de trois ordres de conditions : politique, juridique et fonctionnel.

Bien comprise, la dynamique partenariale demeure une réelle chance de réussite pour nos systèmes éducatifs.

Interventions des participants en séance plénière à la suite de la conférence d'ouverture

Les interventions se sont articulées autour des préoccupations suivantes :

- La volonté, parfois trop faible, des autorités ministérielles dans la mise en œuvre des décisions prises et le non-respect des règles établies ;
- L'instauration d'une culture de partenariat ;
- L'adoption de résolutions pour le renforcement du partenariat ;
- L'amélioration des rapports entre les différents acteurs et les gouvernements ;
- La reconnaissance des partenaires et le respect des diversités ;
- La consolidation des organes de concertation par une définition claire des rôles et des missions des différents acteurs ;
- Le nouveau rôle que les organisations syndicales se sont assigné et les perspectives d'un nouveau partenariat entre celles-ci et les autorités ministérielles ;
- Le déficit du dialogue et de la communication ;
- Le renforcement des capacités ;

- La participation de tous les acteurs dans le financement des structures mises en place ;
- L'allègement des procédures administratives ;
- Le regard sur le bilan à mi-parcours en ce qui concerne la dynamique partenariale, les facteurs de réussite et la culture d'une évaluation régulière ;
- La mise en place de mécanismes de suivi.

EXPOSÉ DE CADRAGE THÈME 1

La décentralisation efficiente des systèmes éducatifs

Par Mme Marie-Odile BONKOUNGOU-BALIMA

Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso

L'objectif de l'exposé de cadrage est de définir ce qu'est la décentralisation et d'apporter un éclairage renouvelé sur les modèles de décentralisation des systèmes éducatifs. Il vise également à décrire les conditions indispensables à une décentralisation efficiente.

Une décentralisation territoriale et administrative, un des piliers du processus démocratique, s'accompagne d'au moins trois principes clés : (1) le respect de l'État unitaire considérant que les collectivités territoriales jouissent d'une autonomie et non d'une indépendance ; (2) le respect de la subsidiarité, impliquant la non-intervention d'un niveau de pouvoir supérieur, si les pouvoirs inférieurs peuvent assumer seuls les responsabilités ; (3) le transfert concomitant des compétences et des ressources.

Il est noté que dans le modèle anglo-saxon, on trouve des systèmes éducatifs où la décentralisation de la gestion du système éducatif est élargie. L'intervention des communautés touche divers domaines, tels les curricula, la certification et le recrutement du personnel. Quant au modèle français, la décentralisation se veut prudente et étroitement encadrée. Les défis de la décentralisation sont nombreux : que ce soit sur le plan sociopolitique, administratif, financier et humain. Pour être en mesure de relever ces défis, il faut tenir compte des réalités de chaque pays. Les ministères en charge de l'Éducation ont un rôle d'impulsion et de facilitation pour réglementer une gouvernance participative et démocratique. Pour concrétiser le transfert des fonctions de planification, de gestion et de suivi de l'exécution des activités éducatives aux collectivités territoriales et aux communautés de base, il est recommandé de les impliquer dans le processus d'apprentissage de gestion du système éducatif au niveau local.

Interventions des participants en séance plénière à la suite de l'exposé de cadrage

Les échanges ont porté sur les points suivants :

1. Les éléments positifs de la décentralisation :

- Le constat de certains avantages de la décentralisation tels que la gouvernance locale et la possibilité d'une gestion plus efficace en élaborant des solutions concrètes aux problèmes réels ;
- La décentralisation est en cours de processus dans la majorité des pays africains et doit être considérée comme un processus irréversible ;
- La reconnaissance des compétences de tous les acteurs ;
- La volonté politique de plusieurs pays est palpable.

2. Certaines difficultés rencontrées :

- Le concept de décentralisation est nouveau dans la gestion en Afrique et la résistance aux changements freine sa mise en place ;
- L'aspect communication entre les différents acteurs n'est pas toujours assuré et le rapport entre les différentes autorités ne semble pas explicite ;
- Le transfert de la gestion des ressources se fait difficilement ;
- Le taux important d'analphabétisme est un obstacle à la participation citoyenne, réduit la capacité des élus en matière d'éducation et de gestion des ressources humaines et ne facilite pas la promotion de l'édu

cation pour en faire un facteur important au développement du pays ;

- les problèmes de financement et de décentralisation du budget freinent également l'atteinte des objectifs de l'EPT ;
- Les capacités financières différentes d'une localité à une autre risquent de créer des disparités ;
- Le rôle de chaque acteur, particulièrement celui des élus locaux ainsi que celui des services centraux, ne semble pas clairement défini ;
- Le plan de carrière des personnels scolaires et leur sécurité sociale ne sont pas souvent garantis dans un contexte de décentralisation ;
- Les mécanismes d'évaluation et de régulation du système décentralisé ne sont pas mis en place dans tous les pays ;
- La prolifération de l'enseignement privé peut amener certaines dérives ;
- L'implication des ONG et des autres associations n'est pas clairement établie.

3. Des pistes de solutions et d'actions possibles :

- Des textes juridiques doivent définir la décentralisation et tous les aspects qui y sont rattachés, entre autres, les rôles et les liens entre chaque catégorie d'acteurs afin d'assurer une meilleure gestion ;
- Il est essentiel de bien définir les rôles de chacun, y compris celui des services centraux (par exemple dans l'accompagnement et dans le transfert des compétences), des ONG et autres associations ;
- L'État a toujours un rôle majeur dans la mission éducative et doit orienter, conseiller, surveiller, recadrer, accompagner, etc. ;
- La rémunération des enseignants devrait se faire au niveau de l'État afin d'assurer une équité ;
- Il est important d'accorder davantage de place à l'aspect communication ;
- Il importe de s'assurer des mécanismes de péréquation sur le plan des ressources afin de réduire les disparités ;
- Un renforcement des capacités des élus (en raison du taux élevé d'analphabétisme) est à prévoir pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle, notamment dans la gestion et le recrutement du personnel ;
- Il est nécessaire de mettre en place des capacités financières, notamment en mobilisant des ressources au niveau local et en exploitant toutes les potentialités des collectivités ;
- L'enseignement privé joue un rôle important, mais un accompagnement et un encadrement par l'État sont essentiels afin d'optimiser les résultats.

ÉTUDE DE CAS : NIGER

L'implication des comités de gestion d'école

Le souci de démocratiser la gestion de l'école et de responsabiliser tous les acteurs a incité l'État nigérien à s'engager dans un processus de transformation de son système éducatif. Outre l'adoption d'une loi d'orientation du système éducatif, favorisant la décentralisation et l'élaboration du Programme décennal de développement de l'Éducation (PDDE), notons la mise en place démocratique des comités de gestion d'école (COGES) qui figure parmi les mesures préconisées par l'État.

Cette mise en place nécessite la formation des directeurs (étape qualifiée de levier à l'ensemble du processus), le partage d'informations en Assemblée générale villageoise (AG) et la préparation des élections du Bureau. Les COGES participent à diverses activités, dont l'acquisition et la gestion des fournitures et des manuels scolaires, la gestion des subventions allouées à l'école, le recrutement du personnel enseignant ainsi que l'entretien et la maintenance des infrastructures et équipements scolaires.

Sous les principes de démocratie et de transparence, l'implication des populations dans la gestion scolaire a un impact favorable autant sur l'accès à l'école que sur la qualité de l'éducation. Toutefois, il importe de mettre en place des conditions favorisant le succès de cette stratégie. Parmi ces conditions, notons l'établissement d'organes consultatifs (national, régional et sous régional), l'institutionnalisation des COGES, la formation des acteurs, le dispositif de suivi et d'accompagnement ainsi que la participation des partenaires financiers et techniques.

ÉTUDE DE CAS : TCHAD

La responsabilisation communautaire : la contribution des parents

L'engagement du gouvernement tchadien à promouvoir le secteur de l'éducation/formation se confirme, entre autres, par un partage de responsabilités entre l'État, les communautés et les partenaires, telles les Associations de parents d'élèves (APE). Ces dernières s'impliquent dans plusieurs domaines, dont l'achat de fournitures diverses et matériels didactiques, le recrutement et la prise en charge des maîtres communautaires, la sensibilisation des parents sur l'intérêt de l'école et le rôle de conseiller en cas de conflits.

Un cadre de concertation a été mis en place favorisant un véritable partenariat entre les acteurs concernés. Un cadre juridique a été élaboré afin de déterminer les rôles et responsabilités entre le gouvernement, les APE et la Fédération nationale des APE (FENAPET). L'Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation (APICED) a également été créée dans le but de renforcer les capacités d'intervention des APE et de réduire les disparités entre les écoles.

Toutes ces actions bénéfiques, issues de la décentralisation, se heurtent parfois à un certain nombre de difficultés, par exemple, l'analphabétisme de certains membres des Bureaux des APE et la non-reconnaissance juridique de certaines APE. Il est suggéré des pistes d'amélioration, dont la reconnaissance de toutes les APE à travers la FENAPET, le respect des rôles et responsabilités, la mise en place d'un dispositif de concertation permanent ainsi que la formation des membres de Bureaux des APE.

ÉTUDE DE CAS : MALI

L'engagement des collectivités territoriales

Le Programme décennal de développement de l'Éducation (PRODEC) du Mali accorde une place importante aux collectivités territoriales dans le renforcement de son système éducatif. En effet, le partenariat est considéré comme un des axes prioritaires et la gestion décentralisée par l'implication des collectivités territoriales est mise en oeuvre. Afin de faciliter le transfert des compétences, des mécanismes ont été mis en place, dont l'élaboration d'un nouveau schéma institutionnel et la responsabilisation des collectivités territoriales en ce qui concerne, notamment, l'établissement de COGES et la formation de leurs membres.

Les missions des collectivités territoriales se répartissent en trois champs : la région, le cercle et la commune. Ces missions concernent, notamment, l'évaluation des besoins en personnel enseignant et son recrutement, la participation à la prise en charge des constructions et équipements scolaires et l'identification des contenus d'enseignement spécifiques à la localité.

Les résultats obtenus de ces mécanismes sont positifs. Toutefois, des difficultés dans le transfert de certaines compétences ainsi que le manque de ressources humaines et financières obligent l'État à trouver de nouvelles stratégies pour améliorer la décentralisation de l'Éducation. Parmi les pistes de solution envisagées, on note le renforcement continu des capacités des collectivités territoriales, l'amélioration de la déconcentration des services éducatifs ainsi que le renforcement du partenariat et du financement.

Interventions des participants en séance plénière à la suite des études de cas

De ces trois expériences distinctes, des éléments importants ont pu être dégagés :

- Plusieurs types de partenariat sont en cours, dont celui public-privé et public-public, attribuant davan tage de responsabilités à la société civile, aux citoyens, à la communauté, etc. ;
- L'aspect financement est également géré de façon différente, entre autres, par une gestion décentralisée allant du central aux collectivités, par une substitution de l'État, par un gestion centrale mais en processus de transfert des ressources ;
- On assiste à des divers types de gestion comme la gestion parallèle (État et APE), la gestion décentra lisée et la gestion centralisée, dont cette dernière instaure graduellement une décentralisation ;
- L'établissement démocratique de certains COGES, leur préoccupation quant à la formation de la direc tion ainsi que la sensibilisation des parents à l'importance de l'éducation sont des aspects intéressants.

Toutefois, ces expériences ont soulevé certaines préoccupations :

- Comment préserver la qualité de l'Éducation lorsque la formation des personnels et leurs conditions de travail sont inadéquates, particulièrement en ce qui concerne les maîtres communautaires ?
- Comment comprendre la décentralisation quand les rôles des associations de parents et des syndicats ne sont pas bien définis, ni suffisamment reconnus, notamment dans les COGES ?
- Le taux d'analphabétisme chez les élus locaux risque de nuire à l'établissement d'une décentralisation efficiente, d'une part, et à la bonne gestion du personnel enseignant, d'autre part ;
- L'attribution importante de responsabilités en matière d'éducation aux collectivités (telle la gestion des ressources humaines et financières) démontre une démission de l'État quant à son rôle, ce qui risque de nuire à la qualité de l'éducation, particulièrement si le taux d'analphabétisme est élevé ;
- Assiste-t-on à un réel accroissement de la scolarisation des filles ?

- Comment maximiser l'apport des partenaires techniques et financiers ?

Des pistes de solutions et d'actions possibles :

- Définir les rôles de chacun dans des textes juridiques afin d'impliquer tous les partenaires et d'éviter les substitutions ou les démissions, car la gestion entre l'État et les collectivités est complémentaire ;
- Capitaliser les expériences dans une véritable co-gestion ;
- Octroyer un statut d'utilité publique aux APE ;
- Clarifier la position des APE par rapport au COGES ;
- Stabiliser le personnel scolaire ;
- Assurer un renforcement des capacités à tous les niveaux ;
- Garantir une formation de qualité pour le personnel scolaire : formation donnée par des formateurs qualifiés ;
- S'assurer que les contenus de cette formation soient conformes aux politiques éducatives ;
- Favoriser un réel partenariat, notamment par un accompagnement réciproque (c'est-à-dire, l'État accompagne les autres partenaires et l'État accepte d'être accompagné par ces partenaires).

EXPOSÉ DE CADRAGE THÈME 2

Le développement d'une culture de consultation, de concertation et de dialogue politique :

**Contraintes et opportunités pour conforter
une concertation permanente favorisant l'émergence**

Par Monsieur Boubacar NIANE, Enseignant-chercheur

à la faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)

L'objectif majeur de la présentation a été de centrer cette thématique 2 sur les nouveaux espaces d'initiatives et de responsabilités qui existent dans la communauté éducative pour conforter une concertation permanente favorisant l'émergence d'une nouvelle forme de citoyenneté, la citoyenneté éducationnelle ou « citoyenneté scolaire ».

Cette présentation s'est préoccupée de :

- Dégager les principaux défis à relever au niveau des systèmes éducatifs africains au sud du Sahara, hérités de la colonisation, qui ne prennent toujours pas en compte les besoins et les attentes essentielles des populations ;
- Mettre en évidence des exemples de coopération dynamique développée entre des États et des partenaires de l'école ;
- Présenter plusieurs rationalités, dont le partenariat efficace et bien coordonné sous le triptyque transparence-efficacité-responsabilité ;
- Inventorier des expériences diverses et porteuses dans différents domaines d'activités ;
- Capitaliser les acquis de ces expériences (revalorisation des parents, de la communauté de base, réelle appropriation de l'école par le milieu, etc.) en favorisant ainsi une gestion participative ;
- Tirer des leçons et dégager des perspectives en ayant identifié les contraintes et les facteurs catalyseurs pour une dynamique partenariale performante au sein des systèmes éducatifs africains, dont la diversification et l'adéquation de l'offre éducative, l'engagement solidaire pour un dialogue social permanent, la transparence et l'imputabilité des responsabilités ainsi que la fidélisation des partenaires.

En définitive, l'implication et la responsabilisation des parents, des communautés à la base, des syndicats, des acteurs privés peuvent avoir des effets bénéfiques divers.

Interventions des participants en séance plénière à la suite de l'exposé de cadrage

Les échanges féconds et responsables ont porté sur les points saillants suivants :

- L'importance de l'échange d'expériences porteuses et/ou de bonnes pratiques nationales ou régionales ;
- La nécessité, devant le bilan mitigé en matière de qualité de l'EPT et dans le cas où elles n'existeraient pas, de mettre en place des coalitions nationales autour de l'EPT, à l'instar de la Campagne Mondiale de l'Éducation (CME) ;
- La nécessaire mobilisation/pression de la communauté parentale, notamment pour la gestion transparente et efficiente de l'école ;
- La motivation des enseignants et le renforcement des capacités des syndicats pour tenir compte de l'évolution des spécificités de l'éducation et rendre leur participation plus partenariale ;

- L'adéquation avec les ressources du pays ;
- La contribution plurielle et le renforcement des capacités des APE à travers le Projet École des Parents qui est un Projet d'IEC (Information, Éducation et Communication) ;
- La réactualisation de l'armature juridique relative à la pratique de la dynamique partenariale au sein des systèmes éducatifs.

Des pistes de solutions et d'actions possibles :

Les pistes de solution évoquées dans l'exposé de cadrage doivent faire l'objet de recommandations à conforter dans l'atelier relatif à ce thème. Il s'agit de :

- Diffuser largement les informations prioritaires sur le système éducatif, notamment l'analyse sectorielle, les priorités d'interventions et la répartition des coûts et du financement de l'Éducation ;
- Systématiser les « tables de concertation » pour favoriser la communication déconcentrée ;
- Renforcer les capacités des partenaires, notamment les associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants et les acteurs de la société civile ;
- Mettre en place un système de prévention et de gestion des conflits socio-scolaires ;
- Diversifier et libéraliser l'offre scolaire permettant une plus large contribution des populations à l'effort de développement et d'amélioration de l'éducation primaire ;
- Sécuriser la situation juridique des associations de parents d'élèves (APE) et les organismes communautaires et bénévoles (OCB) pour une meilleure autonomie.

ÉTUDE DE CAS : CAMEROUN

Le partenariat public-privé

Le Cameroun jouit d'une longue expérience du partenariat public-privé en matière d'éducation. Les statistiques scolaires révèlent que 30% en moyenne des effectifs d'élèves sont scolarisés dans les établissements privés. Le préscolaire et le second cycle de l'Enseignement technique sont majoritairement contrôlés par les promoteurs privés, actuellement regroupés dans quatre ordres d'enseignement (catholique, protestant, islamique et laïque). Dans la mouvance des réformes du système éducatif camerounais, la dynamique partenariale État-privé a été abordée sous l'angle réglementaire avec l'élaboration et l'adoption en l'espace de trois décennies de trois textes de lois organisant la création et le fonctionnement des établissements scolaires et de formation privés au Cameroun. La troisième loi, celle de 2003, articulée sur la « Déclaration Gouvernementale de Politique sur l'Enseignement Privé » de 2001, confirme l'option de libéralisation prise par le gouvernement, et ce, en concédant ce service social reconnu d'utilité publique à des personnes physiques ou morales susceptibles de le gérer sur une base contractuelle. Du reste, le bilan de ce partenariat public-privé permet de relever des avancées aussi bien que des faiblesses.

Au registre des avancées :

- La permanence des appuis multiformes de l'État à l'enseignement privé, avec une prédominance sur l'octroi des subventions ;
- L'existence d'un cadre formel de concertation public-privé (la Commission Nationale de l'Enseignement privé) ;
- L'existence des textes organiques régissant le partenariat public-privé ;
- La grande flexibilité des établissements privés à répondre aux besoins réels de formation en provenance du marché.

Au chapitre des faiblesses :

- Le non-respect, par certains promoteurs privés, de la législation existante, et partant la prolifération des établissements clandestins ;
- L'extrême dépendance du fonctionnement de certains établissements d'enseignement privé de la subvention de l'État ;
- Le recrutement par certains promoteurs d'enseignants non formés, pour des raisons de contraintes budgétaires ;
- L'absence d'une solution durable à un endettement handicapant hérité de la période de grande récession économique qu'a connue le pays.

ÉTUDE DE CAS : MAURITANIE

Le partenariat pour le financement de l'éducation :

quelles pratiques pour quels résultats ?

Cette présentation met en exergue la dynamique partenariale sous l'angle majeur du financement de l'éducation en Mauritanie à travers le Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE), un document de stratégie élaboré suivant une conception nationale et une approche participative ayant intégré l'ensemble des acteurs du système (décideurs, société civile, partenaires au développement, etc.) ceci tout en garantissant leur participation-implication.

S'agissant de la mobilisation du financement, le gouvernement mauritanien a mené une politique de sensibilisation et de négociation active face aux partenaires bi et/ou multilatéraux et les ONG, dont les cinq éléments catalyseurs sont les suivants :

- L'Éducation pour tous (EPT) ;
- L'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) ;
- L'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (Fast-Track) ;
- La priorité accordée à l'éducation ;
- La réforme du système éducatif.

Aussi, pour assurer le financement du PNDSE, le gouvernement mauritanien et les bailleurs de fonds se sont-ils convenus dans un document dénommé « Lettre d'Entente » de définir le cadre de partenariat entre les différents acteurs.

Outre les partenaires techniques et financiers (PTF) traditionnels, la coopération japonaise et les ONG, tels World Vision, Caritas, Corps de la Paix, GTZ, etc. participent au financement de l'éducation en Mauritanie. En définitive, l'approche multipartenariale du PNDSE permet une meilleure canalisation et coordination des diverses interventions des différents PTF.

ÉTUDE DE CAS : SÉNÉGAL

Le partenariat dans l'approche-programme : quelles applications pour quels résultats ?

Le gouvernement sénégalais, depuis les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) et à travers le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), s'est résolument engagé à développer un partenariat large, efficace et mieux organisé afin que les ressources de toute nature, disponibles au niveau des différents partenaires, puissent être investies sans entraves dans le système éducatif. Le gouvernement sénégalais a opté pour un partenariat fondé sur les principes de partage équitable des droits, devoirs et responsabilités, soit les principes de participation, de responsabilisation, de vision partagée, de pérennisation, d'imputabilité et de décentralisation.

La communauté éducative sénégalaise prend comme référentiel en matière de dynamique partenariale les États généraux de l'éducation et de la formation de 1981 qui ont permis de construire un partenariat fort dans et autour de l'école.

Le Programme décennal de l'éducation et de la formation, tant dans son élaboration que dans son exécution, obéit à une logique de planification ascendante et participative rompant ainsi avec l'approche-projet pour s'inscrire dans l'approche-programme, une approche holistique.

Le projet de Charte de partenariat en éducation et formation prévoit des espaces de concertation d'action et de suivi, constituant ainsi un dispositif participatif de gestion et de pilotage du PDEF avec les CONSEF, CNCS, etc. et les tables de concertation.

L'une des principales leçons tirées est celle relative à la dimension partenariale qui n'a pas été suffisamment prise en compte dans le processus d'élaboration du PDEF.

Toutefois, la résorption du déficit de communication viendrait inverser la perception du PDEF au niveau des acteurs et des partenaires qui se doivent d'être mobilisés à tous les niveaux afin de renforcer la coordination dans la gestion du PDEF.

ÉTUDE DE CAS : MADAGASCAR

Le partenariat dans l'approche-programme :

quelles applications pour quels résultats ?

Le thème du partenariat relatif à l'approche-programme, dans le cas de Madagascar, a été abordé sous l'angle majeur de la mise en œuvre du financement des différents plans et/ou programmes de réformes fondés sur deux types d'approche, soit l'approche-projet et l'approche-programme.

Le financement de tous ces plans (PNAE1, PNAE2, Plan EPT) a été exclusivement assuré par des partenaires bilatéraux et multilatéraux à travers les fonds catalytiques de l'Initiative de la mise en œuvre accélérée de l'EPT (Fast-Track) et l'initiative de multidonneurs.

Le premier plan national d'amélioration du système éducatif malgache (PNAE1) a connu des résultats notoi-res, notamment dans la formation des capacités des personnels administratifs et le renforcement des capacités des responsables centraux et déconcentrés.

Le deuxième plan (PNAE2), centré sur l'élève, reprend les objectifs du premier avec, en sus, des activités telles que la construction et l'équipement de nouvelles salles de classe, la dotation en manuels scolaires et la formation continue des enseignants.

Toutefois, certains facteurs nuisent à la mise en œuvre adéquate de ce second plan, notamment le manque de coordination des financements des partenaires, la lourdeur et la rigidité des procédures et le retard et/ou la difficulté de réalisation des grands travaux.

En guise de solution à ces dysfonctionnements, le gouvernement malgache s'est résolu à mettre en œuvre l'ap-proche-programme à travers, entre autres, le Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP) et le Plan d'action pour Madagascar (MAP).

L'identification d'un système capable d'impulser la mise en œuvre du plan EPT et de permettre au gouverne-ment malgache d'assurer le leadership en termes de coordination et d'harmonisation des interventions pluriel-les des partenaires techniques et financiers (PTF) s'avère une perspective à envisager.

Interventions des participants en séance plénière à la suite des études de cas

De ces quatre expériences diverses et variées, il se dégage une seule dominante à savoir :

- Le partenariat abordé est sous l'unique angle du financement des plans et/ou programmes par les par-tenaires techniques et financiers, sauf pour l'étude de cas du Sénégal. En effet, cette étude de cas est le fruit d'une réflexion commune entre syndicats, parents d'élèves et techniciens du ministère de l'Éducation avec pour préoccupation majeure une culture de consultation, de concertation et de dialogue politique à travers

une approche ascendante et participative de tous les partenaires sans exclusive en vue du financement du plan et/ou programme, de son exécution et de son évaluation.

Nonobstant cette dominante, les quatre présentations ont suscité les quelques interrogations et préoccupations suivantes :

- La nécessité de privilégier le partenariat technique, qui associe tous les partenaires sociaux, et non un partenariat politique ;
- La nécessité de former les différents partenaires à l'évolution des exigences de l'école, notamment les communautés parentales (telles les APE), les formations syndicales et les responsables ministériels afin de mieux participer au projet éducatif visant le meilleur développement et épanouissement de l'enfant qui est le principal bénéficiaire ;
- Le rejet de toute idée de marchandisation de l'éducation.

EXPOSÉ DE CADRAGE THÈME 3

La dynamique partenariale et ses impacts sur les performances des systèmes éducatifs

Par Samir MARZOUKI, Conseiller de l'Administrateur de l'OIF

Le partenariat implique, d'une part, la transparence et l'imputabilité à tous les niveaux et, d'autre part, le dialogue dans sa mise en œuvre.

À titre de partenaires de l'action éducative, nous retrouvons plusieurs acteurs d'horizons différents, de nature et de rôles très divers : le ministère de l'Éducation et ses représentations régionales et locales, les personnels, les syndicats, les associations de parents et les autorités locales.

Le partenariat doit être présent à tous les niveaux de l'action éducative : tant au niveau de l'élaboration que de la mise en œuvre de la politique éducative. Les finalités de la dynamique partenariale visent l'accès, l'équité et la qualité du système éducatif.

La concertation préalable, régulière et organisée entre les partenaires ainsi que la prise en charge par chaque partenaire de son rôle spécifique sont des conditions de réussite du partenariat. La mise en place de structures représentatives, explicites et visibles de partenariat, accompagnées de procédures d'évaluation et de mesure ainsi que la coordination des ressources et des actions sont des atouts non négligeables à un partenariat efficace.

Les avantages du partenariat résident, entre autres, dans une plus grande cohésion sociale et dans l'apprentissage de l'exercice de la démocratie participative.

Toutefois, certaines dérives constituent des menaces à la mise en œuvre du partenariat. Par exemple, la dérive économique qui consiste à un détournement de l'action éducative vers des finalités autres que publiques et la dérive idéologique qui amène la perte du leadership de l'Etat et le détournement des finalités éducatives.

EXPOSÉ DE CADRAGE THÈME 4

Dynamique partenariale dans les activités du Pôle d'analyse sectoriel en éducation UNESCO-BREDA

Par Jean-Pierre Jarousse, Coordonnateur du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA)

La création du Pôle s'inscrit dans un projet international de dynamique partenariale (engagement de la France, UNESCO-BREDA).

La mission du Pôle consiste à soutenir le Bureau régional de l'UNESCO en Afrique dans son mandat de suivi des objectifs de l'EPT en appuyant les pays africains dans la conduite de leur diagnostic sectoriel et la définition des politiques éducatives.

La production de rapports vise, entre autres, à réunir les données comparatives susceptibles d'alimenter le débat social. Une des conclusions du dernier rapport publié par le Pôle souligne l'urgence de l'élaboration de politiques éducatives globales et le renforcement nécessaire du dialogue social.

Le renforcement des capacités s'appuie sur des diagnostics et des simulations qui exigent un savoir-faire tech-

nique important que le Pôle s'efforce de diffuser auprès des cadres nationaux par la tenue d'ateliers thématiques et la création d'une formation à distance auprès des cadres africains des systèmes éducatifs.

Interventions des participants en séance plénière à la suite des exposés de cadrage

Ces interventions ont porté sur les éléments suivants :

Les principaux constats :

- La pratique partenariale semble incontournable, mais doit être un processus transparent et doit s'accompagner de l'adhésion de tous dans la conception des finalités de l'éducation ;
- Le partenariat est un processus continu, difficile à mener, qui doit être évalué afin d'apporter les corrections au fur et à mesure de l'apparition des problèmes ;
- La participation citoyenne par la prise en charge collective de l'école, voire de l'éducation, est l'un des aspects les plus positifs du partenariat ;
- Le partenariat comporte plus d'avantages que d'obstacles, mais ces obstacles sont importants :

o Les dérives aux plans idéologique, économique et social ;

o Le renforcement du système privé au détriment du système public et des finalités de l'école ;

o L'habitude d'écarter les associations de parents et de syndicats d'enseignants lors de la prise de décision importante.

Des pistes de solutions et d'actions possibles :

- Définir de façon explicite les rôles et responsabilités de chaque partenaire, notamment par l'élaboration d'un code de conduite ou d'éthique à partager et à respecter par l'ensemble des partenaires ;
- Mettre en place un processus d'évaluation du partenariat afin d'apporter des correctifs au fur et à mesure de sa mise en œuvre ;
- Assurer la transparence du partenariat en visant une fluidité et une diffusion élargie de l'information ;
- Reconnaître aux associations de parents le statut d'utilité publique ;
- Planifier une session de réflexion quant à la formation afin de partager l'expertise de divers organismes spécialisés dans le domaine de l'évaluation, dont le PASEC et le Pôle de Dakar ;
- Voir au renforcement des capacités et outiller les parents d'élèves et les syndicats d'enseignants pour exercer une plus grande influence et jouer un rôle plus efficace.

ÉTUDE DE CAS : MAURICE

Le partenariat pour l'évaluation : exemple du PASEC

Au cours des 20 dernières années, l'un des principaux changements intervenus dans les systèmes éducatifs concerne le pilotage par résultats et, par voie de conséquence, par l'analyse comparative de la qualité du système éducatif sur la base d'une évaluation de leurs performances.

En effet, les analyses PASEC tendent à démontrer que « la question de moyens ne fait pas forcément toute la différence » et que, à ressources égales, les écoles n'ont pas la même efficacité.

L'étude du PASEC à Maurice (2005-2007) a permis de développer une capacité permanente d'évaluation du système éducatif. Le pilotage consistera à observer l'évolution de la situation dans le temps et à définir des actions à prendre pour rendre le système plus efficace.

Le projet des écoles ZEP (zone d'éducation prioritaire) basé sur la notion partenariale entre l'école, les parents, la communauté, les entreprises privées et le PNUD permet à des écoles défavorisées d'émerger au plan de la réussite scolaire.

Présentement, les évaluations de la réussite scolaire traitent exclusivement de la performance cognitive. Nous devons étendre progressivement les nouvelles pratiques d'évaluation à des dossiers plus vastes parce que le système éducatif poursuit d'autres objectifs liés, notamment, aux sciences humaines, à l'éducation physique, à l'éducation civique et à l'éducation technologique.

ÉTUDE DE CAS : TUNISIE

Le partenariat autour du matériel didactique :

production, diffusion et gestion des manuels scolaires

La Tunisie conçoit l'éducation comme la priorité absolue de la politique nationale : le budget annuel de l'État alloue en moyenne le tiers des fonds publics aux secteurs de l'éducation. Ces choix politiques ont permis de faire régresser significativement l'analphabétisme et de créer un environnement adéquat pour « l'éducation tout au long de la vie ».

Le manuel scolaire bénéficie d'un intérêt particulier dans la politique éducative tunisienne puisqu'il est au cœur de l'action pédagogique et de l'action d'apprentissage et qu'il constitue la référence principale pour l'élève, les enseignants et les parents.

Cet intérêt s'est traduit, notamment, par la création d'une institution spécialisée (le Centre national pédagogique) chargée de l'édition et de la distribution des manuels scolaires.

Le Centre permet à tous les élèves d'acquérir leurs manuels dans les délais et à des prix modérés en pratiquant des prix à caractère social devant être à la portée de toutes les bourses.

L'inscription de budgets particuliers auprès de chaque institution destinée aux familles déshéritées spécifiquement en matière de manuels scolaires, ainsi que l'organisation de campagnes de collecte de manuels scolaires et leur distribution aux élèves dans le besoin sont une autre démonstration de l'intérêt de la Tunisie en faveur du manuel scolaire et de son accessibilité pour tous les élèves.

ÉTUDE DE CAS : BURKINA FASO

Le personnel de l'Éducation : **quelle situation pour un partenariat efficace ?**

La participation est très voisine du partenariat et sera mise en œuvre dans un contexte nouveau, celui de la décentralisation. Les avantages cités à propos de la décentralisation sont, notamment, la participation des populations à la prise de décision et la gestion des affaires qui la concerne de près.

En général, l'éducation est la plus grande organisation des pays. La collaboration de l'État, celle des familles et celle des enseignants sont essentielles pour faire du sortant du système éducatif un citoyen compétent et un acteur de transformation de la société.

Les conditions requises pour un partenariat en éducation exigent au préalable une réelle participation des partenaires, une participation volontaire où la personne accepte de prendre des responsabilités dans la mise en œuvre d'une action.

Une bonne participation suppose une démocratique et régulière tenue des structures de participation où les informations sont transmises à l'ensemble du groupe.

Pour amener les enseignants à accepter le partenariat, il faut améliorer les conditions d'exercice et de vie de ces derniers, notamment au chapitre du logement, de la rémunération et de leur qualification.

Pour réussir un partenariat et une participation, il faut viser une bonne formation de l'ensemble des partenaires ainsi que le renforcement des structures de participation et de clarification des rôles des uns et des autres par l'adoption de textes législatifs précis.

Par ailleurs, l'analphabétisme, la méconnaissance des textes de base et l'absence de plans et de programmes d'activités sont souvent cités comme des obstacles à la participation des familles.

Finalement, le contexte actuel nous oblige au partenariat. Le partenariat et la formation sont le fruit d'un apprentissage. C'est dès maintenant que le dispositif de formation doit se mettre en place.

Interventions des participants en séance plénière à la suite des études de cas

Les échanges ont porté sur les points suivants :

- Les associations de parents reconnaissent le bien fondé d'une association étroite avec les syndicats d'enseignants pour faire pression auprès des gouvernements ;
- Parler de partenariat, c'est d'abord parler de partage et de convergence, avoir conscience d'être partie prenante d'un projet commun.

Des pistes de solutions et d'actions possibles :

- Encourager un partenariat plus étroit entre les parents d'élèves et les syndicats d'enseignants ;
- Revendiquer une politique du manuel scolaire afin d'assurer l'accessibilité du manuel pour tous les élèves ;
- Instaurer un partenariat international afin de favoriser le partage entre les pays et le renforcement des capacités ;
- Assurer la présence des femmes à tous les niveaux du partenariat ;
- Développer une culture du partenariat.

RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATIONS RELATIVES AU THÈME 1

La décentralisation efficiente des systèmes éducatifs

Considérant que le succès d'un processus de décentralisation en éducation repose sur une volonté partagée de changement, sur un leadership ministériel fort et un engagement politique significatif, les participants aux Journées de réflexion recommandent :

1. La définition claire des rôles et des responsabilités des différents acteurs dans le respect des textes de loi qui doivent organiser la décentralisation pour assurer le transfert effectif des compétences et des ressources ;
2. L'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de communication, d'information et de formation afin de rendre l'ensemble des partenaires aptes à participer efficacement à l'amélioration des systèmes éducatifs ;
3. Le statut d'organisation d'utilité publique aux Associations de parents d'élèves et d'étudiants (APE) et aux organisations syndicales ;
4. Le renforcement des capacités des APE et des syndicats pour une meilleure implication et responsabilisation, gage d'une décentralisation efficiente ;
5. L'élaboration et la mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation des populations ;
6. La reconnaissance et le respect de l'identité de chaque partenaire ;
7. L'identification des besoins sur les plans administratif et financier par une étude approfondie du système éducatif ;
8. L'évaluation de la mise en œuvre de la décentralisation de façon régulière afin d'apporter les améliorations nécessaires.

RECOMMANDATIONS RELATIVES AU THÈME 2

Le développement de la culture de consultation,

de concertation et de dialogue politique

Considérant que la pratique de la dynamique partenariale doit se fonder sur les principes telles l'imputabilité de tous les partenaires, l'adoption de l'approche-programme, une vision partagée du secteur de l'éducation par l'ensemble des partenaires et la nécessité d'une bonne gouvernance, les participants aux Journées de réflexion recommandent :

1. La mise en place d'un cadre formel de concertation, gage d'un partenariat dynamique, par l'élaboration d'une charte définissant les rôles et responsabilités des différents partenaires et sur la base d'un diagnostic consensuel partagé du secteur de l'Éducation ;
2. La nécessité de renforcer les capacités des différents partenaires afin de les rendre plus opérationnels dans la pratique de la dynamique partenariale ;
3. La mise en place de mécanismes efficaces de prévention et de gestion des crises scolaires et universitaires ;
4. Le respect des textes nationaux et internationaux, des conventions, des recommandations et des engagements

par tous les partenaires, y compris l'État, pour un climat social apaisé ;

5. La promotion de l'échange d'expériences réussies et de bonnes pratiques entre les États/gouvernements ;
6. Le développement d'une relation public-privé basée sur la complémentarité et respectant le leadership de l'État ;
7. La redynamisation des fora EPT pour faciliter la diffusion de l'information et la communication entre tous les partenaires jusqu'au niveau de la base ;
8. La création et/ou le renforcement des capacités des COGES aux niveaux des établissements en tant qu'organes de gestion et émanation des principaux acteurs de l'Éducation (administration scolaire, enseignants et parents d'élèves) ;
9. L'appui au niveau des pays des Correspondants nationaux de la CONFEMEN par la mise en place de comités regroupant l'ensemble des partenaires pour partager et disséminer les différentes conclusions des travaux de la CONFEMEN ;
10. Le suivi des recommandations issu des Journées de réflexion à travers les dispositifs nationaux existants.

RECOMMANDATIONS RELATIVES AU THÈME 3

La dynamique partenariale et ses impacts sur les performances des systèmes éducatifs

Considérant que les performances des systèmes éducatifs sont indissociables d'un engagement actif et permanent des partenaires de l'Éducation, les participants aux Journées de réflexion recommandent :

1. La reconnaissance du fait que la pratique partenariale renforce l'efficacité des systèmes éducatifs, notamment en :
 - a. Améliorant les conditions d'exercice et de vie des enseignants ;
 - b. Favorisant une formation initiale et continue de qualité des enseignants ;
 - c. Contribuant à assurer l'accès de tous les élèves aux manuels scolaires ;
 - d. Concourrant à la disponibilité des moyens et des outils pédagogiques utilisés en classe.
2. Le renforcement des capacités des différents partenaires de l'éducation par des programmes de formation destinés à améliorer leurs connaissances du système éducatif, notamment en ce qui a trait à son pilotage, à sa gestion et à l'analyse comparative de la qualité des systèmes éducatifs, ainsi qu'à la connaissance des conventions internationales relatives à l'Éducation ;
3. L'utilisation du partenariat comme levier pour évaluer la qualité de l'École ainsi que la performance des systèmes éducatifs et, à cet effet, mettre à contribution l'expertise des divers organismes et programmes, dont celle du PASEC et des autres institutions spécialisées.

Allocution de cloture

**ALLOCUTION DE MONSIEUR AMADOU GOUMANDAKOYE ZAKI,
REPRÉSENTANT DE LA BANQUE ISLAMIQUE DE DÉVELOPPEMENT (BID)**

Monsieur le ministre des langues nationales et de la francophonie du Sénégal,
Madame la ministre de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso,
Mesdames et Messieurs les représentants des organisations bilatérales et multilatérales,
Madame la Secrétaire Générale de la CONFEMEN,
Monsieur le Président de la FAPE,
Monsieur le Président du CSFEF,
Mesdames et Messieurs,

Je voudrais tout d'abord réitérer à la CONFEMEN les remerciements sincères de la Banque Islamique de développement (BID), pour l'avoir invité aux journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale, thème auquel adhère la Banque.

Mesdames et Messieurs,

Comme vous le savez, dix-sept (17) des pays membres de la BID sont également membres de la CONFEMEN, une institution avec laquelle la banque a mis en place un cadre partenarial privilégié. En effet, si aujourd'hui la BID et l'UNESCO ont réussi à entreprendre des études ayant débouché à l'élaboration de programmes de développement de l'enseignement bilingue active et efficiente de la CONFEMEN aux différents fora ayant trait aux études mentionnées plus haut. Ces programmes sont en train d'être exécutés grâce au soutien financiers avec une partenaires techniques et financiers avec une participation de la BID qui s'élevé à US \$ 300 000 000.

Mesdames et Messieurs,

Je voudrais présenter toutes mes félicitations à Mme HIMA Adiza et à ses collaborateurs pour avoir réussi avec brio l'organisation et la tenue de cette importante rencontre. Je dois dire en passant, que pour ma part, toutes les rencontres de la CONFEMEN auxquelles la BID a participé ont été préparées et tenues avec succès. Nous ne sommes donc pas surpris de cette excellente prestation de la CONFEMEN.

Mesdames et Messieurs,

Pour terminer, je voudrais assurer les pays membres de la Banque, de sa disponibilité à examiner avec eux ce qui peut être fait ensemble pour que la pratique de la dynamique partenariale devienne réalité au sein de leurs systèmes éducatifs.

Je vous remercie

**ALLOCUTION DE MONSIEUR CHRISTIAN BELLEVENUE,
REPRESENTANT DU MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES
ET EUROPEENNES DE LA FRANCE**

Excellence Monsieur le Ministre de la formation professionnelle et technique du Sénégal,
Madame la Ministre de l'Education du Burkina Faso,
Mesdames et Messieurs les représentants du Corps diplomatique et des institutions internationales,
Mesdames et Messieurs les participants,
Honorables invités,
Mesdames, Messieurs,

Je voudrais m'associer, au nom du Ministère des Affaires étrangères du gouvernement français, à la gratitude que nous devons exprimer à l'égard de Monsieur le Ministre de l'Education du Sénégal, Monsieur Moustapha SOURANG, qui a accueilli à Dakar, cette conférence très novatrice.

En effet, il faut se féliciter que la CONFEMEN, la fédération africaine de parents d'élèves et d'étudiants (FAPE) ainsi que le Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF) aient, de concert, pris cette initiative parce que c'est une démarche extrêmement originale. J'ai assisté aux débats durant ces trois jours et je puis vous assurer que j'ai énormément apprécié, mais surtout appris des échanges extrêmement vifs, extrêmement animés qui ont eu lieu lors de débats sans concession et sans complaisance, entre ministres, hauts cadres de l'éducation, responsables syndicaux, représentants de parents d'élèves. C'est suffisamment rare pour mériter d'être souligné.

J'aimerais vous livrer ce que moi, j'en retire, au terme de ces journées. Il me semble qu'elles ont permis de mettre en évidence quelque chose qui est un bien assez rare et que j'appellerai une vision francophone de l'éducation. Cette vision francophone me semble être caractérisée par deux points que j'aimerais vous soumettre. Le premier qui s'est dégagé de nos débats, c'est l'importance de l'école pour le maintien de la cohésion sociale ; le deuxième point fondateur de cette vision francophone de l'école me semble être l'importance de la régulation sociale par la contractualisation plutôt que par la loi. Il me semble que ce sont ces deux aspects, particulièrement le dernier, qui est au cœur de ce que nous avons appelé la dynamique partenariale.

Alors, maintenant, il faut assurer à ces journées, au delà de leur succès au moment où elles se passent, une suite. Et c'est le plus difficile. Nous avons un calendrier politique particulièrement intense et intéressant qui s'annonce. La CONFEMEN pourra porter ses conclusions, comme Mme la Secrétaire Générale l'a dit à la fin de nos débats, lors du Bureau, puis de la session ministérielle de 2008.

Mais, Monsieur le Ministre de l'Education du Sénégal a aussi dit que son pays accueillerait le forum mondial de suivi de l'EPT, forum de haut niveau qui aura lieu à Dakar en décembre prochain. C'est une occasion inestimable pour porter à la connaissance de l'ensemble du monde de l'éducation, la vision francophone de l'éducation et de l'école.

Enfin, vous qui allez repartir en direction de vos pays respectifs, il faut absolument au sein des structures qui sont les vôtres diffuser les résultats obtenus au cours de ces journées. J'aimerais dire que point n'est besoin d'imaginer des structures supplémentaires pour diffuser ces résultats. Il faut occuper déjà les instances de concertation qui existent. Je pense notamment aux coordinations EPT qui sont dans les différents pays. Je pense que c'est un service à rendre à la fois aux Etats et à leurs partenaires techniques et financiers que de revendiquer une place dans ce débat sectoriel au sein des coordinations locales de suivi des objectifs de l'éducation pour tous. Naturellement, vous l'avez dit, pour porter une parole utile au sein de ces débats sectoriels, il faut qu'il y ait de la méthode, il faut un niveau d'information et de formation qui reste à acquérir. Vous avez, comme moi, souligné l'importance d'acquérir des capacités nouvelles. Sachez qu'au sein de la CONFEMEN, et avec les autres partenaires, la coopération française se tient prête à examiner les modalités pratiques de ce renforcement des capacités des organisations de parents d'élèves ainsi que des organisations syndicales. Nous allons en parler avec Roger Ferrari lorsqu'on se verra à Paris, pour essayer d'assurer une suite concrète en partenariat à cet important chantier.

Monsieur le Ministre,
Mes chers amis,
Merci de m'avoir écouté.

ALLOCUTION DE MADAME CLAUDINE BOURREL, REPRÉSENTANTE DE LA BANQUE MONDIALE

Monsieur le ministre des langues nationales et de la francophonie du Sénégal,
Madame la ministre de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso,
Mesdames et Messieurs les représentants des organisations bilatérales et multilatérales,
Madame la Secrétaire Générale de la CONFEMEN,
Monsieur le Président de la FAPE,
Monsieur le Président du CSFEF,
Mesdames et Messieurs,

Au terme de notre rencontre, je voudrais tout d'abord vous assurer du très grand intérêt et du soutien que la Banque mondiale accorde non seulement aux travaux et aux activités habituelles de la Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage en général, mais tout particulièrement à ces Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

L'énergie développée dans les ateliers, le partage des réflexions et des propositions à la lumière des exposés de cadrage et des études de cas, les débats animés ont montré que les enjeux concernant le développement et l'éducation sont bien présents dans les esprits de tous les participants.

Mettre l'éducation primaire à la portée de tous les enfants d'Afrique est une tâche qui sera longue et coûteuse. La bonne nouvelle a été la mobilisation de tous les partenaires après la conférence de Dakar mais il faut bien avouer que devant ce défi sans précédent, le risque de désaffection ou de lassitude est réel devant les attentes fortes suscitées dans les populations qui veulent voir s'améliorer les services d'éducation et de santé, et parfois les lenteurs rencontrées dans les processus de mise en œuvre.

L'Afrique doit mettre à profit ses succès récents pour rattraper son retard. La croissance économique s'est accélérée dans nombre de pays même si l'amélioration du niveau de vie n'est toujours pas complètement au rendez-vous. Les autorités doivent toutefois veiller à ce que l'augmentation des dépenses cadre avec les capacités d'absorption des pays sans compromettre la stabilité macroéconomique et en garantissant que les allocations sont judicieuses et conformes aux ressources budgétaires.

On le voit, la tâche est formidable et nécessite des gouvernements et des institutions solides, mais aussi des partenaires vigilants et engagés dans un même effort de mobilisation pour une gestion rigoureuse des ressources de l'éducation au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation sous-tendant l'expansion de l'accès.

Cependant, qu'est-ce qui entrave la scolarisation primaire de tous les enfants africains ?

- Depuis la moitié des années 90, beaucoup a été fait pour remédier aux causes de l'échec dans la poursuite des objectifs précédents: les politiques macroéconomiques et éducatives et la gouvernance ont été améliorées, et l'agitation civile s'est atténuée.

Les données récentes confirment le revirement marqué de l'éducation primaire depuis la fin des années 90. Le taux brut de scolarisation (TBS) de la région est passé de 78 % pour l'année scolaire 1998-99 à 83 % en 2000-2001 et à 91 % en 2002-2003. L'accès à l'enseignement a augmenté dans la quasi-totalité des pays pour atteindre un niveau jamais vu depuis les années 70. Les données des dernières années confirment que ce redressement se poursuit. Et dans le même temps, l'aide extérieure en faveur de l'éducation augmente.

Aussi le développement pourrait-il, dans la prochaine décennie, prendre le visage du progrès énorme de l'après-indépendance plutôt que celui de la stagnation des années 80 et du début des années 90, dont se ressen-

tent les évaluations fondées sur les données antérieures à 2000. Entre 1960 et 1980, le TBS est passé de 45 à 80 % et le taux de scolarisation a fait un bond spectaculaire de 260 %. Pourtant, la population d'âge scolaire ayant augmenté cinq fois plus vite que prévu (93 %), le TBS n'a pas atteint la cible de 100 % fixée pour 1980. Les années suivantes, le TBS a baissé et se situait à 73 % en 1992, avant de remonter lentement pour retrouver son niveau de 1980 en 2000. La hausse de 70 % du taux de scolarisation entre 1980 et 2000 a donc à peine suivi l'augmentation de la population.

L'Afrique doit cependant continuer d'élargir l'accès à l'éducation. Toutefois si le taux de redoublement actuel (20 %) se maintient, le TBS de la région devra atteindre au moins 120 % pour assurer la scolarisation de tous les enfants en âge d'être admis à l'école primaire.

Et parallèlement, l'Afrique doit réduire fortement ses taux d'abandon scolaire. Sa capacité en la matière dépendra de la mesure dans laquelle elle parviendra à surmonter un nombre à peine croyable d'obstacles changeants, à commencer par les contraintes budgétaires, le manque de capacités et l'épidémie de VIH/SIDA. Quant à la communauté internationale, elle s'interroge sur le relèvement du niveau de son aide et comment en accroître l'efficacité.

Des obstacles changeants

L'Éducation Primaire Universelle (EPU) signifie que tous les enfants entrent à l'école primaire, terminent le cycle et acquièrent un minimum de connaissances fondamentales. En 2001–2002, environ 93 % des enfants d'Afrique subsaharienne ont été scolarisés et les deux tiers ont achevé le cycle. Mais seulement la moitié ont acquis les connaissances de base qu'ils étaient supposés acquérir. L'obstacle principal n'est donc plus le faible taux de scolarisation, mais le taux d'abandon élevé et un enseignement peu efficace.

En outre, en dépit de taux d'admission élevés, l'accès à l'éducation demeure un problème, notamment du point de vue de l'équité sociale, car l'accès varie sensiblement selon le revenu des ménages, le lieu de résidence (région urbaine ou rurale) et le sexe de l'enfant.

Un autre problème tient au fait que, sur 10 enfants en âge de fréquenter l'école primaire, un enfant sera orphelin d'ici à 2010, surtout à cause du VIH/SIDA. Et on prévoit en outre, que la population d'âge scolaire augmentera de 23 % entre 2000 et 2015, alors qu'elle progressera de 6 % en Asie du Sud et baissera de 1 % en Amérique latine et de 14 % en Asie de l'Est.

Enfin, pour scolariser les enfants restés en dehors du système scolaire, il faudrait agir sur la demande pour abaisser les coûts à la charge des familles pauvres.

C'est ainsi qu'on peut constater que la suppression des droits de scolarité au Kenya, au Lesotho, au Malawi et en Ouganda a fortement accru les admissions dans ces pays.

Ainsi a-t-on pu constater que la suppression des droits de scolarité accroît les admissions. Un obstacle majeur en effet à la réalisation de l'EPU reste le coût direct élevé de l'éducation pour les parents, surtout pour les ménages les plus pauvres. Ces droits sont maintenus dans au moins 35 pays d'Afrique subsaharienne, bien que, de par la loi, l'éducation primaire soit gratuite dans près de la moitié d'entre eux.

Pour résoudre ce problème, de nombreux pays — dont le Malawi (1993), l'Ouganda (1996), le Lesotho (1999) et le Kenya (2002) — ont mis en œuvre des politiques d'éducation primaire gratuite. Dans l'année qui a suivi la suppression des droits de scolarité, les inscriptions ont fortement augmenté, bien au-delà des attentes des autorités : de 68 % au Malawi et en Ouganda, 22 % au Kenya et 11 % au Lesotho (et jusqu'à 75 % pour la première année du cycle primaire). Il faut cependant rappeler que la suppression des droits de scolarité doit s'accompagner d'une dotation adéquate aux écoles car ces droits représentent bien sûr le seul volant de ressources

financières disponibles pour en assurer le fonctionnement. Et le manque à gagner peut s'avérer pire encore si rien ne vient accompagner cette mesure sociale.

Les dirigeants doivent-ils craindre que l'élimination des droits de scolarité ne nuise à la qualité de l'enseignement?

Si les ressources procurées par ces droits financent effectivement des intrants de qualité, elles devront être remplacées. Or, elles «disparaissent» souvent par la voie de détournements divers et, au mieux, ne financent que partiellement des intrants de qualité.

En outre, bien que le revenu total des droits de scolarité ne constitue qu'une petite part des ressources d'éducation, les inscriptions d'enfants issus de ménages pauvres sont très sensibles à ces prélèvements, aussi faibles soient-

ils. En conséquence, du point de vue de l'équité sociale, l'impact qualitatif majeur des frais de scolarité est souvent hautement régressif, puisque ces coûts entravent l'accès des enfants pauvres à l'enseignement: la surpopulation des établissements scolaires s'en trouve atténuée et davantage de ressources publiques par élève peuvent être consacrées aux élèves qui ont ainsi les moyens d'aller à l'école.

Du côté de l'offre, l'État doit pouvoir accroître la prestation de services d'enseignement dans les zones mal desservies : les taux d'admission se sont ainsi sensiblement accrus ces dernières années au Burkina Faso, au Mali et au Niger, où ils étaient faibles.

Mais comment peut-on améliorer la qualité de l'enseignement face au taux de redoublement de 20 % enregistré dans la région?

Les opinions divergent sur ce qui constitue une «éducation de qualité», mais trois facteurs se détachent :

Des intrants de qualité. La priorité doit être donnée à la fourniture de matériel de formation et à l'organisation de stages de perfectionnement à l'intention des enseignants là où le manque de moyens se fait durement sentir et nuit à l'efficacité de l'enseignement.

Le ratio élèves/enseignant de la région (44 pour 1) est en moyenne trois fois plus élevé que celui des pays développés; et, dans un pays sur quatre, le ratio dépasse 55 pour 1. Mais, dans l'état actuel des choses, l'abaissement du ratio en dessous de 40 a peu de chances d'être réalisable pendant encore de longues années en raison de la pénurie d'enseignants. Si les traitements des enseignants sont faibles (et ont chuté ces dernières décennies) en comparaison du revenu par habitant, ils restent un peu plus élevés que dans d'autres régions (Mingat, 2004). Leur baisse s'explique par le recul du PIB par habitant et par la diminution des salaires exprimés en multiple du PIB par habitant — problème particulier aux pays francophones, notamment ceux du Sahel. En 1975, le traitement moyen des enseignants des écoles primaires des pays du Sahel était égal à 17,6 fois le PIB par habitant. En 2000, ce chiffre était tombé à 6,4 %, niveau encore supérieur à la moyenne pour l'Afrique (4,4 %).

Gestion. L'allocation de ressources par élève varie énormément d'une école à l'autre; de surcroît, les résultats de l'enseignement peuvent être très différents d'un établissement à l'autre pour la même allocation unitaire de ressources. Il faut accroître la quantité des intrants et améliorer leur qualité tout en assurant une utilisation plus efficace de ces ressources par une gestion plus performante et une responsabilisation accrue. Une telle action aurait certainement pour effet d'abaisser les écarts entre les ratios élèves/enseignant des diverses écoles, de réduire l'absentéisme chez les enseignants, d'allonger l'année scolaire et de faire davantage participer les parents d'élèves à la gestion des écoles.

Facteurs familiaux. Même bien gérées et dotées des ressources nécessaires, les écoles ne peuvent empêcher les élèves d'abandonner leurs études, ni leur dispenser un enseignement efficace s'ils sont sous-alimentés ou s'ils parcourent de grandes distances à pied, travaillent de longues heures chez eux, ou ont des parents analphabètes.

tes. Face à ces problèmes, diverses mesures peuvent être prises: amélioration de la nutrition à l'aide de programmes de repas scolaires et de micronutriments; réduction de la distance parcourue par la construction d'écoles plus petites à classe unique; réduction du besoin de main d'œuvre enfantine, notamment chez les filles, grâce à des dispositifs d'économie de main-d'oeuvre (forages de puits, par exemple); et, enfin, alphabétisation des adultes.

Les défis adressés aux gouvernants

La capacité des gouvernants à maintenir positive la récente tendance observée en matière d'éducation est entravée en particulier par de sévères contraintes budgétaires, le manque de capacités et la pandémie du VIH/SIDA.

Un environnement difficile. Les économies de la région (rurales et à croissance lente) ne mobilisent pas les recettes fiscales nécessaires pour financer simultanément l'EPU et un système d'enseignement secondaire public. Elles ne génèrent pas non plus, dans le secteur moderne, les emplois dont ont besoin les diplômés. En fait, de nombreux pays sont enfermés dans un cercle vicieux où le faible niveau des compétences freine la croissance et où la lenteur de celle-ci, à son tour, limite fortement l'espace financier nécessaire pour accroître le niveau des compétences et l'«espace politique» permettant d'engager les réformes qui s'imposent. En outre, le succès de celles-ci dépend du soutien des syndicats d'enseignants, qui sont puissants dans la région ; or, ce soutien peut être difficile à obtenir dans les pays où les traitements des enseignants accusent un recul prolongé sous le coup de la baisse du PIB par habitant ces trente dernières années et de celle des salaires rapportés au PIB par habitant.

Des capacités inadéquates. La mise en oeuvre des politiques et des programmes nécessaires à l'avènement de l'EPU exige un renforcement des moyens techniques et des capacités de gestion.

Or, ce renforcement s'est révélé difficile dans les pays d'Afrique subsaharienne. Certes, il n'existe pas de panacée, mais une stratégie efficace doit privilégier la création de conditions de travail aptes à permettre de mieux mobiliser, utiliser et conserver les capacités existantes — plutôt que d'être uniquement axée, comme par le passé, sur l'aide à la formation et l'assistance technique aux fins de la création de capacités.

Le VIH/SIDA. La pandémie aura un effet négatif croissant sur l'éducation : les enseignants atteints par le virus tombent malades (d'où aggravation de l'absentéisme et perte d'efficacité) et meurent (ce qui réduit l'offre d'enseignants), et le nombre d'orphelins augmente rapidement. Outre la souffrance humaine qu'il implique, ce problème alourdira le coût de l'EPU, et il est d'autant plus grave que les pays n'utilisent pas efficacement l'éducation au service de la prévention contre le VIH/SIDA.

Les défis adressés aux organismes d'aide

L'EPU doit être financée en grande partie par les ressources nationales, mais l'aide a un important rôle d'appui à jouer. Pendant la période de transition, elle pourrait même constituer la principale source de financement pour certains pays qui sont encore loin d'assurer l'EPU. Aussi est-il crucial d'accroître le volume de l'aide et surtout d'améliorer son efficacité. S'agissant du volume, quelques développements positifs sont à relever. En particulier, l'initiative de mise en oeuvre accélérée lancée en 2002 devient un moyen important de mobiliser davantage de ressources et de promouvoir une utilisation plus efficace de celles-ci grâce à de meilleurs programmes et au renforcement de la coordination des activités des bailleurs de fonds. Par ailleurs, les financements extérieurs semblent en hausse, et les pays bénéficiant d'un allègement de dette au titre de l'initiative renforcée en faveur des PPTE se sont engagés à consacrer à l'éducation fondamentale en moyenne 40 % des fonds économisés sur le remboursement de leur dette. D'après une enquête récente, les pays semblent respecter dans l'ensemble cet engagement.

Pour que l'aide soit plus efficace cependant, les donateurs devraient mieux coordonner leurs opérations, et leurs concours devraient être plus prévisibles. De plus, la priorité devrait être donnée à l'élaboration d'une stra-

tégie adaptée aux pays à faible revenu et à croissance lente qui ont besoin d'un soutien continu pour assurer l'EPU d'ici à 2015. Cette stratégie devrait inclure les éléments suivants: apport d'une assistance technique plus efficace en matière de renforcement des capacités; soutien aux pays sous-performants; et élaboration d'initiatives financièrement viables face à la demande d'éducation secondaire résultant de l'EPU.

Une responsabilité permanente et partagée

La possibilité pour l'Afrique subsaharienne d'assurer l'EPU d'ici à 2015 est plus grande aujourd'hui qu'à tout autre moment de la période écoulée depuis le début des années 80. Mais, pour transformer cette possibilité en réalité, des efforts majeurs s'imposeront — ils varieront énormément d'un pays à l'autre, mais porteront, dans bien des cas, sur les questions suivantes :

Renforcement des capacités. La plupart des systèmes éducatifs doivent renforcer d'urgence leurs moyens techniques et leur appareil de gestion, à la fois par des investissements concrets et l'apprentissage par la pratique.

Mobilisation de ressources intérieures. Les dépenses d'éducation occupent déjà une grande place dans des budgets nationaux fort limités, et la plupart des pays n'ont que peu de possibilités de mobiliser un surcroît de ressources ou de redistribuer ces ressources au sein des secteurs ou entre eux. Il faudra bien pourtant que les pays trouvent des ressources supplémentaires s'ils veulent éviter d'être plus tributaires de l'aide. Selon une publication de la Banque mondiale (2003), l'aide extérieure devra contribuer aux dépenses d'éducation à hauteur de 42 % en 2015 (contre 30 % en 2000) pour que les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne assurent l'EPU d'ici 2015. D'après d'autres estimations, les besoins d'aide sont plus élevés encore.

Assistance technique. La hausse récente de l'aide financière ne s'est pas accompagnée d'un renforcement proportionnel de l'appui technique. En fait, la tendance à fournir une assistance à l'éducation par le biais de l'aide budgétaire a conduit de nombreux organismes d'aide à réduire leurs capacités de soutien technique. Cette tendance est inquiétante. Les organismes d'aide doivent se redonner les moyens d'offrir aux pays les services d'un personnel compétent, capable de dispenser des conseils avisés et de promouvoir de bonnes pratiques.

Si l'n'existe pas de moyen facile d'assurer l'EPU en Afrique, la voie à suivre, qui est déjà empruntée par plusieurs pays, est assez claire. Il incombe aux responsables politiques nationaux et internationaux de placer davantage de pays sur cette voie et d'œuvrer dans une réelle synergie, si souvent invoquée mais qui reste encore à réaliser pleinement.

Les Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique ont offert la possibilité de faire le point sur les différentes initiatives existantes. Si elles ont permis de montrer qu'il reste encore de vastes chantiers, il est apparu très clairement que les principaux partenaires de l'école, ministères, parents et syndicats, veulent plus que jamais en faire une réalité, qu'ils sont prêts à collaborer chacun dans leur sphère de responsabilité pour faire avancer le développement de leur système éducatif pour le plus grand bien de tous leurs enfants.

Certes la route est pavée d'embûches, les vieux réflexes vont subsister encore pendant quelques temps avant que ne soit établie une confiance pleine et entière entre des partenaires qui se sont plus souvent regardés et vécus comme des rivaux ou des ennemis à combattre. Mais il est apparu à tous que la réalité et l'efficacité d'une coalition active et vigilante des différents partenaires autour de l'école est infiniment plus productive et prometteuse pour son évolution harmonieuse et cohérente, que toute autre action. Le développement de la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique est certainement la voie d'avenir par laquelle ministres et acteurs de la société civile pourront continuer à faire progresser de façon spectaculaire l'EPU en Afrique francophone.

Nous avons tous entendu les requêtes pressantes de ces partenaires qui viennent de prendre un nouvel engagement pour que soient renforcées leurs capacités techniques de compréhension de l'évolution systémique de

leur système éducatif, pour prolonger leur prise de conscience des changements drastiques intervenus dans la dernière décennie et leur donner pleinement la possibilité de participer aux nouveaux choix requis par leur situation nationale diverse.

Ces Journées se sont bien conclues sur un constat encourageant : une vision partagée, des missions et des objectifs définis de façon consensuelle ont toutes les chances de conduire les partenaires vers la réussite et l'amélioration de la qualité de l'école dans tous ses aspects.

En tant que partenaire de la CONFEMEN et des pays ici présents et participant pleinement à ces Journées de réflexion, la Banque mondiale ne peut que se réjouir de voir l'engagement de tous les représentants des ministères de l'Éducation, des associations de parents d'élèves et des syndicats se mettre au service de « La dynamique partenariale : une solution pour une meilleure éducation. »

Je vous remercie

ALLOCUTION DE CLOTURE DE MME ADIZA HIMA, SECRETARE GENERALE DE LA CONFEMEN

Mesdames et Messieurs,

Nous voici au terme de la troisième journée de nos travaux ; travaux dont je me réjouis personnellement du déroulement et de la qualité des contributions faites en vue de promouvoir le partenariat en éducation. Nous sommes d'autant plus satisfaits que les Journées ont tenu leurs promesses de jeter les bases solides d'un nouvel ordre de la dynamique partenariale. Les réflexions développées, les expériences des uns et des autres, sont autant d'aspects positifs que nous relevons comme étant susceptibles de favoriser un plus grand dialogue social entre acteurs de l'éducation. Ce dialogue social, comme vous le savez, tourne aussi bien autour d'une vision partagée des enjeux réels, qu'autour d'objectifs clairement définis et acceptés par tous.

A la lumière des débats qui ont été passionnants, riches et instructifs, Il est clair que nous partageons les mêmes soucis, que nous poursuivons les mêmes buts et que nous ne pouvons enregistrer de résultats probants que si nous comprenons notre interdépendance. En un mot, nous devons définitivement nous convaincre que nous sommes des acteurs tenus de travailler ensemble dans un esprit de complémentarité.

Mesdames et Messieurs,

Vous aurez constaté qu'en commençant cette allocution, je n'ai pas parlé de la fin de nos travaux, pour la simple raison que de notre point de vue, nous n'en sommes encore qu'au début. Il me semble en effet, au vu de la volonté individuelle et collective des acteurs, que nous allons vers un partenariat plus soutenu, qui repose, non pas sur des enjeux ponctuels, mais qui s'inscrit dans la durée. Nous venons de tracer ensemble des perspectives prometteuses pour la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique en éducation.

La mutualisation des expériences dont nous nous sommes enrichis les uns les autres au cours de ces trois journées, a suffi à montrer l'intérêt et le bénéfice du travail concerté. Les pistes de solutions et d'actions possibles que vous avez préconisées, ainsi que l'engagement des partenaires techniques et financiers, démontré à travers leur ferme soutien à ces Journées, ont fini de nous convaincre que la voie vers un nouvel ordre du partenariat en éducation est effectivement ouverte.

La consolidation des organes de concertation, le respect des diversités, le renforcement des capacités des acteurs, la définition explicite des rôles et des responsabilités des partenaires et bien d'autres, sont autant de chantiers que nous venons d'ouvrir. Nous sommes persuadés qu'avec la volonté et l'engagement individuel et collectif de tous, qu'ils seront sérieusement examinés et mis en œuvre pour la réussite de nos systèmes éducatifs.

Mesdames et Messieurs,

Je voudrais terminer cette allocution en réitérant les sincères remerciements de la CONFEMEN au gouvernement du Sénégal, à toutes les institutions partenaires ainsi qu'aux pays participants, pour leurs prestations de qualité.

La CONFEMEN et ses partenaires, particulièrement la FAPE, le CSFEF, la Banque mondiale (BM) et le ministère français des Affaires étrangères et européennes, par ma voix, vous affirment leur totale disponibilité à assurer une large diffusion des résultats de nos travaux en vue de la mise en œuvre des recommandations issues de ces Journées de réflexion.

C'est sur cette note de satisfaction commune que je vous souhaite un bon retour dans vos pays respectifs et vous remercie de votre attention.

ALLOCUTION DE CLOTURE DE MONSIEUR MAMADOU MAKALOU, MINISTRE DE LA FRANCOPHONIE CHARGE DES LANGUE NATIONALE

Excellence Monsieur le Ministre de l'Education du Niger, Président en exercice de la CONFEMEN,
Madame la Ministre de l'Education de base du Burkina Faso,
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,
Monsieur le représentant de l'Organisation Internationale de la Francophonie,
Madame la Représentante de l'Internationale de l'Education,
Monsieur le Président de la Fédération Africaine des Parents d'Elèves et d'Etudiants,
Monsieur le Président du Comité Syndical Francophone de l'Education et de la Formation,
Messieurs les représentants des Institutions internationales,
Mesdames et Messieurs les participants,
Honorables invités,
Mesdames, Messieurs,

Permettez- moi d'abord de vous dire tout le plaisir que j'ai de procéder cet après midi à la clôture des journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

Je vous remercie et vous félicite de vous être mobilisés pendant trois jours et d'avoir contribué à la réussite de ces assises portant sur un thème aussi pertinent que la Dynamique Partenariale. Ceci montre, une fois de plus, l'engagement des pays francophones d'Afrique à travailler en synergie et à mutualiser leurs expériences, afin d'atteindre les objectifs de la Déclaration de Dakar en 2000 sur l'Education Pour Tous.

Vous avez bien compris que l'Education constitue un enjeu capital pour l'ensemble des acteurs du champ social : l'Etat, les collectivités, les ménages, les associations et regroupements.

Vous avez également compris que l'école n'est plus seulement l'affaire des autorités scolaires et des enseignants, mais plutôt celle de toute la communauté. Il faut rompre avec cette vision classique qui voulait que l'Etat soit en amont et en aval de toutes les actions éducatives.

Aujourd'hui, la réussite de nos différents systèmes éducatifs passe nécessairement par une approche participative privilégiant la négociation sociale et l'implication de l'ensemble de la communauté, aussi bien au niveau central que déconcentré et décentralisé. L'instauration d'un partenariat dynamique et fécond entre les acteurs s'impose si on veut atteindre les objectifs poursuivis en commun. Ceci justifie si besoin en était, la pertinence du thème de vos journées de réflexion, qui est : « La dynamique partenariale : Une solution pour une meilleure éducation. »

Durant ces trois jours vous avez échangé vos expériences, vous avez discuté de plusieurs sujets qui vont assurément aider à trouver des solutions aux problèmes qui se posent à nos différents systèmes éducatifs. Plusieurs réformes éducatives ont été initiées dans nos pays depuis fort longtemps. Il est vrai que des pas non négligeables ont été franchis, mais il nous reste encore du chemin à faire pour atteindre les objectifs de scolarisation universelle à l'horizon 2015.

La décentralisation peine à être effective du fait de multiples résistances, suspicion, manque de confiance, malgré les déclarations généreuses.

L'implication de la société civile se fait progressivement mais il y a nécessité d'accélérer la cadence. L'implication des parents d'élèves et la participation des syndicats ont impacté positivement sur la marche du système. Il s'avère nécessaire de la renforcer.

Seul un partenariat réel, c'est-à-dire une participation active, efficace et engagée des partenaires de l'école peut aider à cela.

D'importants défis restent également à relever et les conclusions de vos travaux ont permis d'aboutir aux principales recommandations suivantes :

- Définir clairement les rôles et les responsabilités des différents acteurs dans le respect des textes de loi afin d'assurer le transfert effectif des compétences et des ressources;
- Elaborer et mettre en œuvre un plan de communication, d'information et de formation pour une participation efficace des partenaires
- Accorder le statut d'organisation d'utilité publique aux APE et aux organisations syndicales ;
- Assurer le renforcement des capacités des Associations des parents d'élèves et d'étudiants et des syndicats pour une meilleure implication et responsabilisation ;
- Elaborer et mettre en œuvre un programme d'alphabétisation des populations ;
- Mettre en place des mécanismes efficaces de prévention et de gestion des crises scolaires et universitaires;
- Appuyer au niveau des pays les Correspondants nationaux de la CONFEMEN par la mise en place de comités regroupant l'ensemble des partenaires;
- Mettre en place un dispositif de suivi des recommandations issues des ateliers de Dakar (Journées de réflexion, 16-18 octobre 2007)

Ces recommandations ont été faites dans le but de réaliser une plus grande cohésion sociale, gage de la stabilité nécessaire à la mise en œuvre des enseignements/apprentissages de qualité.

Madame, Monsieur les Ministres,

Chers participants.

Je ne saurais terminer sans adresser mes remerciements les plus sincères à Madame la Secrétaire Générale de la CONFEMEN et à ses collaborateurs pour le travail accompli.

Mes remerciements vont aussi à l'ensemble des partenaires techniques, des partenaires financiers et des partenaires sociaux.

Je vous souhaite tous, Mesdames et Messieurs un bon retour dans vos familles respectives.

Nous souhaitons que ces recommandations soient réellement prises en compte dans les différents pays.

C'est sur cette note d'espoir que je déclare closes les journées de réflexion sur la Dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.

Merci de votre attention

**LISTE DES PARTICIPANTS AUX JOURNEES DE REFLEXION
SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE**

(Dakar - Sénégal du 16 au 18 octobre 2007)

LISTE GENERALE DES PARTICIPANTS AUX JOURNEES DE REFLEXION SUR LA PRATIQUE DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE (Dakar (SENEGAL) du 16 au 18 Octobre 2007)

N°	Nom	Titre	Organisme / Pays	Telephone/ Fax	Adresse Email	Adresse postale
MINISTRES AFRICAINS MEMBRES DE LA CONFEMEN						
1	Nestor B. EZIN	Correspondant national	BENIN	Tel (229) 90 94 62 47/ 955 62 335	nestbezin@yahoo.fr	03 BP 23 Cotonou / Bénin
2	Martin BAKARY	Secrétaire Général du Syndicat, membre du Bureau du Conseil Sectoriel pour le dialogue social		(229) 95 86 69 98/ 90 07 50 14 / 21 07 01 76	susdsynemmo@yahoo.fr	03 BP 3750 Cotonou
3	Noël HOUSSOU Sonagnon	Secrétaire Général de la Fédération nationale des Parents d'Elèves (FENAPE)	BURKINA FASO + Etude de cas	(229)20 24 50 91/95 40 76 09/ 93 86 09 36	snohoussou@yahoo.fr	01 BP 12 04 Porto Novo
4	M. Jean KAFANDO	Représentant SNEA-B		Tel : 00 226 50 31 60 55	jeankafando@yahoo.fr csafef_cotonou@fasonell.bf	01BP553 Ouagadougou 01
5	Mme Fatoumata TALL	Chargée de Programme SP / PIDDEB	BURKINA FASO	Tel:bureau (226) 50 33 12 89 portable (226) 70 24 44 96 Fax (226) 50 33 12 88	tall1@carameil.com	06 BP 10168 Ouagadougou 06
6	M. André COMPAORE	Représentant du Conseil National des Associations des Parents d'Elèves du Primaire		(226)78 8472 93		
7	M. Tahirou TRAORE	Représentant SYNATEB		(226)70 26 79 16	traoretahirou2005@yahoo.fr	02BP5778 Ouagadougou 02

8	M. CYRILLE NZOHABONNAYO	Correspondant national		Tel: (257) 22 22 44 07 / 7774 60 80 / 22 22 87 88	nzohabonayocyrille@yahoo.fr	BP 1990 Bd de l'Uprona Bujumbura
9	Mme Euralie NIBIZI	Présidente du Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement du Burundi	BURUNDI	(257) 22 21 51 42 / 79 9340 31	gleb_bur@yahoo.fr entibizi@yahoo.fr	BP 814 Bujumbura, Sénat du Burundi, commission permanente chargée de l'éducation au sénat
10	Mme Pétronie HABANABASHAKA	Parlementaire, membre de la Commission parlementaire chargée des questions de l'Éducation		(257) 77 74 46 48 / 79 96 61 18	habanapetronie@yahoo.fr Rabonapetronie@yahoo.fr	BP 814 Bujumbura, Sénat du Burundi, commission permanente chargée de l'éducation au sénat
11	FOUDA Simon Pierre	Correspondant national, ministère de l'éducation de base	CAMEROUN Etude de cas	Tel: (237) 99 97 13 05 / 223 07 91 Fax : (237) 223 14 06	foudaps@yahoo.fr	BP. : 1600 Yaoundé
12	M. TAMO	Inspecteur des services, Chef de délégation / MINEDUB Yaoundé	CAMEROUN	(237) 75 66 78 21 (port) / Bur 237 21 23 50 82	gotamo@yahoo.fr	BP. : 1600 Yaoundé
13	M. Paul BAYIKE	Secrétaire Exécutif national du SNEPMA		(237) 99 93 55 62 / 33 02 45 77	paulbayike_fr@yahoo.fr / creeb2005@yahoo.fr	BP. : 1271 Douala Cameroun
14	M. Miguel COSTA	Président de l'Union des Associations des Parents d'Elèves / Député à l'Assemblée Nationale	CAP-VERT	tel: (238) 260 80 00 / 260 80 77 / 991 61 09	miancosta@hotmail.com	Assemblée Nationale-Prata/CV
15	M. José Maria TAVARES FERNANDES	Représentant du Syndicat d'Enseignants		(238) 26 411 12 / 99 14 318		Polo n° III de Pronta d'Agua Prata C.V.

16	DENAMSEKETE André	Correspondant national			Tel: (236) 61 74 16/ Portables 236 50 02 74 / 236 40 96 60 Fax: (236) 61 41 74/61 41 50	denamsekete@yahoo.fr	B.P. 35 Bangui
17	M. Michel KPINGO	SG de la Confédération Nationale des travailleurs Centrafricain	CENTRAFRIQUE		tél: (236) 50 83 79	mikpingo@yahoo.fr	
18	M. Africain KAZANGBA	Président National de l'Association des Parents d'Elèves de Centrafrique			tél: (236) 04 79 05	kazafisca@yahoo.fr	BP: 328 bangui
19	Bruno MAZONGA	Directeur de la Coopération du Ministère de l'Enseignement			Tél (Portable) (242) 552 93 00	bmazonga@yahoo.fr	B P : 1 7 4 0 Brazzaville
20	M. Edouard NZINO	SG de la Fédération des travailleurs de la science, des sports, de l'enseignement, de l'information et de la culture (FETRASSEIC)	CONGO				
21	M. Gervais NGOMA	Président du Bureau communal de Brazzaville de l'Association des Parents d'Elèves et Etudiants du Congo (APEEC)			Tel (242) 526 34 63		B.P. 1 1 1 3 Brazzaville
22	BRAH BOUAZO Antoine	Correspondant national	COTE D'IVOIRE		Tel: (225) 20 21 70 12/ Port: 07 64 74 45/Fax: 225 20 22 93/ 225 21 22 04 98	brahbouazoconfemen@yahoo.fr	B.P.V 120 Abidjan

23	M. Daité Daité	Secrétaire à la Presse et l'Information du Syndicat National des Enseignants du Primaire Public de CI	(225)21 26 34 04 /07 92 03 58	spnoci@naviso.ci	01 BP 3928 Abidjan 01
24	M. Soitibo BAMBA	SG (UNAPEECI) et Président de la Coordination des Parents d'Elèves	(225) 21 23 84 49 /21 24 76 877 cel 05 7044 01	bambasaitibo59@yahoo.fr	01 BP 123 Abidjan 01
25	OSMAN ABDILLAHI OMAR	Correspondant national	Tel:(253)86 38 66 /32 01 31/ 32 01 32	osmanab_d@yahoo.fr/ osmanab_b1@yahoo.fr (confiemen)	B.P 2445
26	Mme Safia Abdallah Boulo	Représentant l'administration décentralisée	(253)84 38 27 / 34 04 72	safiaboulo@yahoo.fr	BP 4497
27	M. Hourmed Hassan Hamadou	Président de l'Association des Parents du Lycée d'Etat de Djibouti	(253) 81 10 71	safiaboulo@yahoo.fr	BP 1007
28	M. Michel GUINDJOUNBI	Inspecteur Général Adjoint des services de l'Education	Tel: (241) 07 39 53 66	guindjounbi@hotmail.com	BP 6 Libreville
29	M. Sylvain MEYENE	Président-Adjoint de la Fédération nationale des associations des parents d'élèves du Gabon (FENAPEG)			
30	M. Alain MOUAGOUADI	SG de la fédération syndicale des enseignants de l'Education nationale (FESEENA)	Tél : 241 07 39 45 85	seusema@yahoo.fr	BP. : 10 533 Libreville

31	Ibrahima DIALLO	Correspondant national - Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur		Tel : 245 722 94 99	bambaa21@yahoo.fr	B.P. 132 Bissau
32	M. Armando SANCA	Représentant l'Association des Parents d'Elèves / Technicien du MEES / INDE	GUINEE-BISSAU	tél (245) 67143 74 /72 56 060	arsanca56@hotmail.com	Rue Aredino CRUZ, S/N BP.353-BISSAU
33	M. André MENDES	Représentant du syndicat national des enseignants (SINAPROF)		tél (245)66514 36	arocor2015@hotmail.com sinaprof@hotmail.com	BP. : 351 -Guinée Bissau
34	M. Joseph Samoelina RANDRIANAINA	Chef de Service de la Cellule des suivis de la Direction des Ressources Humaines	MADAGASCAR + Etude de cas	Tél. : 261 20 22 201 92, Portable : 32 46 833 07 Fax : 261 202 22 47 65	rajosefa_01@yahoo.fr	BP. : 5090 - Antananarivo 101
35	BANA François	Président de l'Association des Parents d'Elèves d'une école primaire à Toamasina		Tel (261) 32 46 633 94	APE	Foulpointe Tamatave Madagascar
36	Madame Denise	Enseignante à une école primaire de Toamasina,		Tel (261) 32 42 483 24	Institutrice	Foulpointe Tamatave Madagascar
37	Mme RAVELOARISON Yolande	Chargée d'étude auprès de la Direction Générale de l'Éducation Fondamentale et de l'Alphabétisation	MADAGASCAR	Tel : (261) 32 04 679 41	yaveloarison@yahoo.fr	ANOSY Antananarivo
38	M. RAKOTOWAO Marc	Chef de Service de la Coordination des Activités des Directions Régionales de l'Éducation Nationale.		Tel 261 33 14 594 88 / 32 04 679 41	ramarcanadi@yahoo.fr	ANOSY Antananarivo

39	Souleymane GOUNDIAM	Correspondant national	MALI + Etude de cas	Tel:(223) 679 44 01 / 2 2 2 2 4 5 0 Fax: (223) 223 05 45	sologoundiam@hotmail.com/ souleygoundiam@yahoo.fr	B.P. E 290 Bamako
40	M. Mamadou Lamine DIARRA	Président de la Fédération nationale des Associations des Parents d'Elèves et Etudiants du Mali (FENAPEEM)	MALI	(223) 671 32 01 /222 98 10		
41	M. Tibou TELLY	SG du Syndicat national de l'Educaion et de la Culture (SNEC)	MALI	(223) 222 61 46/ 61 08 235 / 674 8129 Fax 223 223 05 25	snec@cele.com	BP 1316
42	M. Lindsay Despois	Adjoint au directeur et responsable de la Gestion des Etablissements scolaires	MAURICE + Etude de cas	Tél : (230) 601 5218 Port. 230 258 93 92 Fax 230 69 79 699	idespois@esail.gov.mu	Ministère de l'Education et des Ressources Humaines / 2ème étage IVTB House Phoenix /
43	M. Prakash BALUCKRAM	Vice-Président de l'Association des Parents et des Enseignants	MAURICE	Tél port. (230) 76 20 799 / 62 718 27	p22-rosh@hotmail.com	Route Royale- New grove le Maurice
44	M. Roohit PAGO	Vice-Président de la Government Teachers Union	MAURICE	(230)7592861 (mobile) 6277343 (Office) 230 637 37 10	roohit_11hp@yahoo.co.uk.	Royal Road, Marie Jeannie, Rose- Belle Mauritius
45	M. ElHadj Ould Rabani	Cadre à la Direction des stratégies, des statistiques et de la Planification	MAURITANIE + Etude de cas	Port:(222)6739456 /fax: 525 12 22	rabae2000@yahoo.fr	
46	M. Hamoud Ould Elmalha	Représentant des APE	MAURITANIE			
47	M. Med Yahia Ould Bahi	SG du syndicat libre des enseignants mauritanien	MAURITANIE	Tel: Port:(222) 675 58 3 6 (C N) Fax: 525 1222	B . P . 2 2 7 ml_moulaye_ahmed@yahoo.fr	

88	Dr Ousmane Samba Mamadou	Ministre de l'Éducation nationale, Président en exercice	NIGER + Etude de cas	Tel: (227) 20 72 22 80/ Fax: (227) 20 72 21 05	B.P. 557 Niamey / scdameb@intnet.ne ou scdameb_niger@yahoo.fr	
89	M. Damana Issaka	Coordonnateur National de la Cellule de Promotion des (COGES)		(227) 96 99 4001	damanasz@yahoo.fr	BP. 557, Niamey
90	M. Kassoum Issa	Secrétaire général du Syndicat national des enseignants du Niger (SNEN)	NIGER	Tel: (227) 96 9761 83 Fax: 20 74 28 55	issa_kassoum@yahoo.fr / ikassoum@caraimail.com	BP 576 Ny. Niger
91	M. Coulibaly Mahaman Lawal	Représentant de l'Association nationale des Parents d'élèves et étudiants (ANPEE)		(227)96.492506		BP. 115 ZINDEB
92	Daniel LUKUBAMA MAYUNGU	Correspondant national, Secrétaire Général à l'Enseignement Primaire, Secondaire et professionnel		Tel: (243) 99 99 02 389 Fax: (243) 68 46 593	B.P.: 3163- Kinshasa/ Gombé Croisement des Avenues Batela et Cliniques/ danielukubama@yahoo.fr	
93	M. Thadée ONOKOKO Okende	Président national de l'Association nationale des Parents d'Elèves et d'Étudiants du Congo	REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO	(243)81 8145 515	anapeeo_kin@yahoo.com	
94	M. Désiré TSHIBAWABWA MAYANDA	Secrétaire général adjoint de la fédération nationale des Enseignants et Educateurs sociaux du Congo		tel:(243)99 82 25 482		
95	Monsieur Mbaye Ndoumbé GUEYE	Correspondant national, Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Éducation	SENEGAL + Etude de cas	Tel: (221) 33 821 07 62 Fax: (221) 33 821 13 76	Rue Calmette B.P. 4025 Dakar/ bingueye@yahoo.fr	

56	Mommar Djim Cissé	Représentant de l'Association des Parents d'Elèves (FENAPES) /		Tél : (221) 77 513 51 61		HLM Grand Yoiff Villa n°167
57	Mamadou Diop Castro	Secrétaire national chargé de l'Education et de la Com	SENEGAL	Tél : (221) 33 825 3261 / 77 630 22 85	udem@senbo.sn	BP 10841/ DK HLM
58	Latsouck GUEYE	Représentant du SUDES		Tél : (221) 77 64805 57 Bur : (221) 33 995 11 44	latsouckg@caremail.com	Professeur d'anglais au lycée Ibour Diallo de Sédhiou BP 51
59	M. Seckel NGING	Représentant du SYFROS		Tél : 77 54 43 832/ 33 821 83 81	gningsackel@yahoo.fr / sypros@orange.sn	BP 937 DK 7 Avenue Lamine Guéye
60	Dacouda Mamedou GUEYE	Représentant de la FIDUEF		Tél : (221) 77 43 20 366	dacquave@yahoo.fr	BP: 7467 Dakar Médina Sénégal
61	Mamadou SALL	Représentant du SAES		Tél : (221) 33 825 29 00		
62	Mme Merida DELCY	Directrice générale des écoles, Ministère de l'Education	SEYCHELLES	Tél : (248) 28 31 31/ 520 48 66 Fax: 22 42 11	Mont Fleuri B.P. 48 Victoria/ mendadelcy@hotmail.com	
63	Mme LENA DESAUBIN	Membre de l'association des Parents d'Elèves		Tél 248 670 500 ou 248 72 25 99	L.desaubin@env.gov.sc ou lena@seychelles.net	Jardins Botaniques Seychelles
64	M. Christian CAFRINE	Responsable du Conseil des Parents d'Elèves		Fax:(248) 32 23 86/ M:72 24 72	esbdri@hotmail.com / moe.esb@gmail.sc	PO 777, Victoria Mahe Seychelles
65	Ngamoudjibe SANDE	Correspondant national, Représentant du Ministère de l'Education	TCHAD + Etude de cas	Tél : Port: 235 629 37 49/(235) 629 37 49/ 920 19 38	Building de Moursal B.P. 743/ sandeleon52@yahoo.fr	BP. : 743